
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013)

Πράξη: «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»

Κωδικός Έργου:85705

Άξονας Προτεραιότητας 1: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 Περιφέρειες Σύγκλισης»

Παραδοτέο:

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηριών

ΔΡΑΣΗ 1: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Υποδράση 1.1: Υποστήριξη του σχολείου και των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις Τ.Υ σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των Τ.Υ.

Ομάδα έργου

ΑΜΠΑΤΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΔΡ. ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΑΝΘΟΠΟΥΛΟΥ ΣΕΒΑΣΤΗ-ΣΟΦΙΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΜΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ
ΑΠΟΣΤΟΛΟΥΔΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΜΑ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ Α.Π.Θ.
ΔΑΛΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΗΣ, ΥΠΟΨΗΦΙΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑΣ ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΙΑΣ & ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ, Α.Π.Θ.
ΚΑΚΑΡΙΚΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΗΣ, ΔΡ. ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΟΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ
ΚΑΤΣΑΡΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΜΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ ΓΕΩΡΓΙΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΥΠΟΔΡΑΣΗΣ 1.1, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΚΟΛΙΤΣΑ ΧΡΥΣΟΥΛΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ, ΜΑ ΣΤΙΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΕΙΣ ΣΤΙΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΚΟΝΤΟΚΩΣΤΑ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΜΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ ΣΤΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, Ε.Κ.Π.Α.
ΜΑΝΤΖΑΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, Α.Π.Θ.
ΜΗΛΙΟΥ ΟΥΡΑΝΙΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ (ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ), ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, Α.Π.Θ.
ΜΗΤΖΙΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΗΣ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ Α.Π.Θ.
ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΑΓΛΑΪΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΡΑΣΗΣ 1, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, Α.Π.Θ.
ΣΑΜΑΡΑ ΣΕΒΑΣΤΗ-ΑΝΝΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, Α.Π.Θ.
ΣΑΜΑΤΑ ΑΝΝΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΜΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΙΔΕΝ
ΤΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ-ΑΝΝΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΔΡ. ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΣΙΑΜΟΥΡΗ ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΗ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ Α.Π.Θ.
ΤΡΟΥΛΑΚΗ ΜΑΡΙΑ-ΗΡΩ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΜΕΣΑΙΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ Α.Π.Θ.
ΤΣΙΝΤΩΝΗ ΤΙΤΙΚΑ-ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΡΟΕΧΑΜΠΤΟΝ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
ΧΑΤΖΗΝΙΚΟΛΑΟΥ ΜΑΡΙΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ Α.Π.Θ.

Πίνακας καταγραφής εκδόσεων

Έκδοση	Ημερομηνία	Διαφορές από προηγούμενη έκδοση
1.0	31/12/2013	-

Επιτελική σύνοψη

Στην έκθεση αυτή γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση των παρεμβάσεων της Δράσης «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής» κατά το σχολικό έτος 2012-2013 στα συνεργαζόμενα σχολεία. Ειδικότερα, σκιαγραφούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Τάξεις Υποδοχής, όπως αυτές καταγράφηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται αναλυτικά οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της Δράσης, δηλαδή η διεξαγωγή των διαγνωστικών τεστ για τη διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών, οι παρακολουθήσεις διδασκαλιών στις Τάξεις Υποδοχής, οι συνδιδασκαλίες και οι δειγματικές διδασκαλίες και γίνεται συνοπτική αναφορά στην ηλεκτρονική πλατφόρμα της Δράσης που έχει κατασκευαστεί για τη δικτύωση των Τάξεων Υποδοχής. Τέλος, η παρούσα έκθεση ολοκληρώνεται με την παρουσίαση συμπερασμάτων που αφορούν όλες τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της Δράσης 1 «Υποστήριξη της λειτουργίας των ΤΥ» σχετικά με την πιο εύρυθμη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής.

Ειδικότερα, αναφέρεται η συμβολή των μελών της ομάδας έργου στο παρόν παραδοτέο:

Οι Αμπάτη Αναστασία, Ανθοπούλου Σεβαστή-Σοφία, Αποστολούδα Βασιλική, Κακαρίκος Κωνσταντίνος, Κανελλοπούλου Ειρήνη, Κατσάρου Χριστίνα, Κολίτσα Χρυσούλα, Κοντοκώστα Ευφροσύνη, Μαντζανίδου Σοφία, Μήλιου Ουρανία, Παναγιώτου Αγγαίρα, Σαμαρά Σεβαστή-Άννα, Σαματά Άννα, Τηλιοπούλου Μαρία-Άννα, Τρουλάκη Μαρία-Ηρώ, Τσιαμούρη Φρειδερίκη, Τσιντώνη Τιτίκα-Κωνσταντίνα και η Χατζηνικολάου Μαρία, είναι επιστημονικοί συνεργάτες της Δράσης που επισκέπτονται τα συνεργαζόμενα σχολεία και υλοποιούν τις παρεμβάσεις της Δράσης, όπως αυτές καταγράφονται στα επόμενα κεφάλαια.

Ο Δαλάκης Νικόλαος κατασκεύασε τη βάση των συνεργαζόμενων σχολείων, κωδικοποίησε και ανέλυσε στατιστικά τα δεδομένα από τις παρακολουθήσεις των διδασκαλιών στις Τάξεις Υποδοχής.

Ο Μήτζιας Ιωάννης κωδικοποίησε και ανέλυσε στατιστικά τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια καταγραφής αναγκών καθώς και από τα διαγνωστικά τεστ.

Η Κατσιμαλή Γεωργία είχε τον συντονισμό των παρεμβάσεων στα συνεργαζόμενα σχολεία και την επιστημονική εποπτεία των δειγματικών διδασκαλιών.

Η Παπαδοπούλου Δέσποινα είχε αναλάβει τη γενική επιστημονική εποπτεία τόσο ως προς τις παρεμβάσεις στα συνεργαζόμενα σχολεία όσο και ως προς τις αναλύσεις των δεδομένων που προέκυψαν από τις παρεμβάσεις αυτές.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή.....	8
2	Καταγραφή αναγκών των εκπαιδευτικών στις ΤΥ.....	12
2.1	Ταυτότητα των συμμετεχόντων και δημογραφικές πληροφορίες.....	12
2.2	Παρουσίαση και διαχείριση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής.....	18
2.3	Παρουσίαση των προβλημάτων των μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής.....	25
2.4	Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις Τάξεις Υποδοχής.....	30
2.5	Διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών.....	32
2.5.1	Γεωγραφική διαφοροποίηση.....	32
2.5.2	Διαφοροποίηση βάσει ειδικότητας.....	35
2.6	Συμπεράσματα.....	39
3	Διαγνωστικά Τεστ.....	40
3.1	Άμεσοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι.....	40
3.2	Η ταυτότητα των συμμετεχόντων.....	46
3.2.1	Αναθεώρηση Ερωτηματολογίων Μαθητή.....	46
3.2.2	Γενικά στοιχεία για το φύλο και την ηλικία.....	49
3.2.3	Μητρική γλώσσα, χώρα γέννησης και χώρα καταγωγής των μαθητών.....	51
3.2.4	Χρόνος παραμονής και ηλικία πρώτης έκθεσης.....	56
3.2.5	Χρήση γλώσσας ανά επικοινωνιακή περίσταση.....	59
3.3	Διαδικασία χορήγησης, διόρθωσης και βαθμολόγησης.....	62
3.4	Αποτελέσματα.....	65
3.4.1	Αποτελέσματα κατατακτήριων δοκιμασιών 2011-2012.....	65
3.4.2	Εξωτερική ανομοιογένεια: γενική εικόνα των επιδόσεων μαθητών, διαφοροποιήσεις ανά γεωγραφική περιφέρεια και Άξονα Προτεραιότητας.....	68
3.4.3	Εσωτερική ανομοιογένεια: διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη γλωσσική δεξιότητα.....	75
3.4.4	Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση.....	77
4	Διδακτικές Παρεμβάσεις.....	84
4.1	Παρακολουθήσεις.....	88
4.1.1	Οργάνωση της διδασκαλίας.....	89
4.1.1.1	Ερώτημα Α1: Επίπεδο ελληνομάθειας.....	89
4.1.1.2	Ερώτημα Α3: Αριθμός μαθητών.....	90
4.1.1.3	Ερωτήματα Α4, Α7 και Α9: Αντικείμενο διδασκαλίας.....	91

4.1.1.4	Ερώτημα Α5: Θεματικό/Επικοινωνιακό πλαίσιο.....	92
4.1.1.5	Ερώτημα Α6: Τύπος Διδασκαλίας	94
4.1.1.6	Ερώτημα Α8: καλλιεργούμενες δεξιότητες	94
4.1.1.7	Ερώτημα Α10: Τύποι δραστηριοτήτων.....	96
4.1.1.8	Ερώτημα Α11: Εκπαιδευτικές τεχνικές.....	96
4.1.1.9	Ερώτημα Α12: Βοηθητικό υλικό.....	97
4.1.2	Παρατήρηση πορείας διδασκαλίας.....	99
4.1.2.1	Ερώτημα Β1: Μορφή αφόρμησης	99
4.1.2.2	Ερώτημα Β2: Τρόπος παρουσίασης νέου γραμματικού φαινομένου ..	99
4.1.2.3	Ερώτημα Β3: Καλλιεργούμενες δεξιότητες.....	100
4.1.2.4	Ερώτημα Β4: Μορφή προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / Μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου.....	101
4.1.2.5	Ερώτημα Β5: Μορφή / Τύπος γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / Μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου.....	102
4.1.2.6	Ερώτημα Β6: Ανταπόκριση μαθητών στην διδασκαλία	104
4.1.2.7	Ερώτημα Β7: Γενικές Παρατηρήσεις	104
4.2	Συνδιδασκαλίες – Δειγματικές – Παράλληλη στήριξη (ενεργητικές παρεμβάσεις).....	106
4.2.1	Οργάνωση της διδασκαλίας.....	108
4.2.1.1	Ερώτημα Α1: Επίπεδο ελληνομάθειας.....	108
4.2.1.2	Ερώτημα Α3: Αριθμός μαθητών	109
4.2.1.3	Ερωτήματα Α4, Α7 και Α9: Αντικείμενο διδασκαλίας	110
4.2.1.4	Ερώτημα Α5: Θεματικό/Επικοινωνιακό πλαίσιο.....	112
4.2.1.5	Ερώτημα Α6: Τύπος Διδασκαλίας	113
4.2.1.6	Ερώτημα Α8: καλλιεργούμενες δεξιότητες	114
4.2.1.7	Ερώτημα Α10: Τύποι δραστηριοτήτων.....	115
4.2.1.8	Ερώτημα Α11: Εκπαιδευτικές τεχνικές.....	116
4.2.1.9	Ερώτημα Α12: Βοηθητικό υλικό.....	117
4.2.2	Παρατήρηση πορείας διδασκαλίας.....	118
4.2.2.1	Ερώτημα Β1: Μορφή αφόρμησης	118
4.2.2.2	Ερώτημα Β2: Τρόπος παρουσίασης νέου γραμματικού φαινομένου	119
4.2.2.3	Ερώτημα Β3: Καλλιεργούμενες δραστηριότητες	120
4.2.2.4	Ερώτημα Β4: Μορφή προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / Μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου.....	121
4.2.2.5	Ερώτημα Β5: Μορφή / Τύπος γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / Μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου.....	122

4.2.2.6	Ερώτημα Β6: Ανταπόκριση μαθητών στην διδασκαλία	124
4.2.2.7	Ερώτημα Β7: Γενικές Παρατηρήσεις	124
4.3	Συνδιδασκαλίες - Δειγματικές – παράλληλη στήριξη.....	126
4.3.1	Συνδιδασκαλίες	126
4.3.2	Δειγματικές διδασκαλίες.....	130
4.3.2.1	Ο συμπληρωματικός δείκτης «να» και η ρηματική όψη	133
4.3.2.2	Δειγματική διδασκαλία για τον τονισμό.....	135
4.3.2.3	Δειγματική διδασκαλία με θέμα τη διαφήμιση.....	138
5	Διαδικτυακή πλατφόρμα (diapolis.auth.gr).....	142
6	Συμπεράσματα	143
6.1	Εισαγωγή	144
6.2	Καταγραφή Αναγκών των Εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής	145
6.2.1	Προβλήματα μαθητών στις τάξεις υποδοχής	146
6.2.2	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τάξεις υποδοχής	147
6.3	Διαγνωστικά Τεστ.....	148
6.4	Ενεργητικές Παρεμβάσεις.....	151
6.4.1	Οι Δειγματικές Διδασκαλίες.....	151
6.4.1.1	Συμπεράσματα ως προς την ανταπόκριση των μαθητών στις διδασκαλίες	151
6.4.1.2	Διδακτικοί στόχοι και εκπαιδευτικό υλικό.....	153
6.4.1.3	Ετοιμότητα και εμπειρία των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις ΤΥ 154	
6.4.2	Συνδιδασκαλίες – Δειγματικές Διδασκαλίες	158
6.4.2.1	Οργάνωση Διδασκαλίας.....	158
6.4.2.2	Πορεία Διδασκαλίας	159
6.4.2.3	Συνδιδασκαλίες	160
7	Βιβλιογραφία.....	162
	Παράρτημα Ι: Ερωτηματολόγιο καταγραφής αναγκών	166
	Παράρτημα ΙΙ: Στατιστικοί πίνακες καταγραφής αναγκών.....	173
	Παράρτημα ΙΙΙ: Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης σεμιναρίου	189
	Παράρτημα ΙV: Ερωτηματολόγιο στοιχείων μαθητή ΤΥ	191
	Παράρτημα V: Κλείδα παρατήρησης σε Τάξεις Υποδοχής.....	193
	Παράρτημα VI: Συνοπτικά περιεχόμενα εκπαιδευτικού υλικού.....	198
	Παράρτημα VII: Αναλυτικά περιεχόμενα εκπαιδευτικού υλικού	199

1 Εισαγωγή

Βασική επιδίωξη και φιλοδοξία της Δράσης 1 «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής» είναι να προσφέρει ουσιαστική αρωγή στο δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος με όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό τρόπο, πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013 μια σειρά παρεμβάσεων στα συνεργαζόμενα σχολεία. Οι επιστημονικοί συνεργάτες της Δράσης πραγματοποίησαν τακτικές και συστηματικές επισκέψεις στα σχολεία, σε εβδομαδιαία βάση, για να υλοποιήσουν αυτές τις παρεμβάσεις, και δούλεψαν μαζί με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τους συνδράμουν στο έργο τους. Οι παρεμβάσεις αυτές αποτελούνται από τέσσερα βασικά μέρη.

Το πρώτο είναι η διεξοδική ανίχνευση των αναγκών των εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες καταγράφηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου (Κεφάλαιο 2). Συνολικά 86 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν αυτό το ερωτηματολόγιο. Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να ανακαλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ώστε να σχεδιαστούν ανάλογα τα επιμορφωτικά σεμινάρια αλλά και τα ενδοσχολικά εργαστήρια. Έτσι, εκμειυτήκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οι επιμορφωτικές τους ανάγκες, αλλά και τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές.

Το δεύτερο κομμάτι των παρεμβάσεων περιλαμβάνει τη διεξαγωγή των διαγνωστικών τεστ στους μαθητές των ΤΥ στα συνεργαζόμενα σχολεία (Κεφάλαιο 3). Η χορήγηση και διόρθωση των διαγνωστικών τεστ αποτελεί βασικό μέλημα της Δράσης και έχει διπλό ρόλο. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών βοηθά στην κατάταξη των μαθητών στην ανάλογη τάξη και διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού, καθώς μέσα από τα αποτελέσματα των τεστ διαφαίνεται όχι μόνο το επίπεδο γλωσσομάθειας αλλά και σε ποιες γλωσσικές δεξιότητες συγκεκριμένα εντοπίζονται τα προβλήματα των μαθητών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με εργαλεία γλωσσικής αξιολόγησης, μαθαίνουν να τα χρησιμοποιούν και ενημερώνονται σε σχέση με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και τα χαρακτηριστικά των επιπέδων γλωσσομάθειας.

Το τρίτο και σημαντικότερο μέρος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων της Δράσης 1 είναι οι διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες συνίστανται σε παρακολουθήσεις διδασκαλιών στις Τάξεις Υποδοχής και εργαστήρια που αποτελούνται από συνδιδασκαλίες των επιστημονικών συνεργατών της Δράσης με εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής καθώς και από δειγματικές διδασκαλίες στις Τάξεις Υποδοχής παρουσία εκπαιδευτικών (κεφάλαιο 4). Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 340 διδακτικές παρεμβάσεις. Σε σχέση με τις παρακολουθήσεις διδασκαλιών σε Τάξεις Υποδοχής, πραγματοποιήθηκαν συνολικά 79 παρακολουθήσεις. Βασικός στόχος αυτών των παρακολουθήσεων είναι να διερευνηθεί η διδακτική μεθοδολογία που

υιοθετείται, να εντοπιστούν δυσκολίες στο έργο των εκπαιδευτικών και να προταθούν τρόποι επίλυσης σε συνεργασία πάντα με τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής. Οι επιστημονικοί συνεργάτες της Δράσης λειτούργησαν επικουρικά και συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να τους βοηθήσουν μακροπρόθεσμα και αποτελεσματικά (συνολικά 261 συνδιδασκαλίες και δειγματικές διδασκαλίες). Στόχος αυτών των παρεμβάσεων ήταν να παρατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική πράξη πώς μπορούν να εφαρμοστούν σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις. Συχνά, οι δειγματικές διδασκαλίες ακολουθήθηκαν από συζήτηση και αναστοχασμό με τους εκπαιδευτικούς. Κατά το στάδιο αυτό συζητήθηκαν θέματα και προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη διδασκαλία, δόθηκαν επεξηγήσεις σε σχέση με την προσέγγιση που υιοθετήθηκε και προτάθηκαν διαφορετικοί τρόποι προσπέλασης των φαινομένων και των ζητημάτων που εξετάστηκαν.

Τέλος, το τέταρτο και τελευταίο τμήμα των παρεμβάσεων της Δράσης το αποτελεί η ηλεκτρονική πλατφόρμα που έχει σχεδιαστεί ειδικά για τη δικτύωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής (Κεφάλαιο 5). Κύριος στόχος αυτής της ψηφιακής πλατφόρμας είναι να προσφέρει βοήθεια σε όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε διάφορα και, συχνά δυσπρόσιτα, μέρη της Ελλάδας, στα οποία οι συστηματικές επισκέψεις είναι αδύνατες. Η πλατφόρμα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν μεταξύ τους, να ενημερώνονται για τις ενέργειες της Δράσης αλλά και να βρίσκουν εκπαιδευτικό υλικό. Στην ψηφιακή πλατφόρμα λειτουργεί και μια βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων, στην οποία οι εκπαιδευτικοί – συχνά με τη συνδρομή των επιστημονικών συνεργατών της Δράσης – μπορούν να καταθέτουν δραστηριότητες που έχουν σχεδιάσει και υλοποιήσει στις τάξεις τους.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι παρεμβάσεις της Δράσης στα συνεργαζόμενα σχολεία για το σχολικό έτος 2012-2013:

Πίνακας 1.1: Συνοπτική παρουσίαση παρεμβάσεων της Δράσης 1 ανά συνεργαζόμενο σχολείο για το σχολικό έτος 2012-2013 (μέρος 1^ο)

Α/Α	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΝΟΜΟΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ (ΑΡΙΘΜΟΣ)	ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ (ΑΡΙΘΜΟΣ)	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ (ΑΡΙΘΜΟΣ)	ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ (ΑΡΙΘΜΟΣ)	ΥΠΟΒΟΛΗ ΚΑΤΑΤΑΚΤΗΡΙΩΝ ΟΚΙΜΑΣΙΩΝ
1	Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης	Καβάλας	Δημοτικό	2ο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερούπολης		6	11		ΝΑ
2	Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης	Καβάλας	Δημοτικό	10ο Δημοτικό Σχολείο Καβάλας		2	8		ΝΑ
3	Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης	Ροδόπης	Δημοτικό	3/θ Δημοτικό Σχολείο Ν. Σιδηροχωρίου			16		ΝΑ
4	Θεσσαλίας	Μαγνησίας	Γυμνάσιο	17ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου	2	5	11	2	ΝΑ
5	Θεσσαλίας	Μαγνησίας	Γυμνάσιο	Εσπερινό Γυμνάσιο Βόλου	5	3	9	1	ΝΑ
6	Θεσσαλίας	Μαγνησίας	Δημοτικό	1ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς ``Ν. Τσοποτός``	6	1	7		ΝΑ
7	Θεσσαλίας	Μαγνησίας	Δημοτικό	6/θ Δημοτικό Σχολείο Αργαλαστής	3	6	8	2	ΝΑ
8	Θεσσαλίας	Μαγνησίας	Δημοτικό	10 Δημοτικό Σχολείο Ν.Ιωνίας	2	14	5		ΝΑ
9	Θεσσαλίας	Λαρίσης	Δημοτικό	5ο Δημοτικό Σχολείο Τυρνάβου	2	8	10	8	ΝΑ
10	Κρήτης	Ρεθύμνου	Δημοτικό	3ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου	1	1	14		ΝΑ
11	Κρήτης	Ηρακλείου	Δημοτικό	4ο - 5ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου		2	11	1	ΝΑ
12	Κρήτης	Ηρακλείου	Δημοτικό	1ο - 2ο Δημοτικό Σχολείο Λιμένος Χερσονήσου	3	3	12	1	ΝΑ
13	Κρήτης	Χανίων	Δημοτικό	Δημοτικό Σχολείο Γερανίου Χανίων	1		4		ΟΧ
14	Κρήτης	Χανίων	Δημοτικό	2ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων	2	2	13		ΝΑ
15	Πελοποννήσου	Κορινθίας	Δημοτικό	3ο Δημοτικό Σχολείο Κιάτου	4	8	13		ΝΑ
16	Πελοποννήσου	Κορινθίας	Δημοτικό	Δημοτικό Σχολείο Αλμυρής	1	2	11		ΟΧ
17	Δυτικής Ελλάδας	Ηλείας	Δημοτικό	Δημοτικό Σχολείο Σκουροχωρίου	2	5	11		ΟΧ
18	Δυτικής Ελλάδας	Ηλείας	Δημοτικό	1ο Δημοτικό Σχολείο Αμαλιάδας	4	12	7		ΝΑ
19	Κεντρικής Μακεδονίας	Σερρών	Δημοτικό	21ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών	2	1	15		ΝΑ
20	Κεντρικής Μακεδονίας	Σερρών	Δημοτικό	6/θ Δημοτικό Σχολείο Γαζωρου		5	10		ΝΑ
21	Κεντρικής Μακεδονίας	Πιερίας	Δημοτικό	6/θ Δημοτικό Σχολείο Νέας Έφεσου		3	9		ΝΑ

Πίνακας 1.1: Συνοπτική παρουσίαση παρεμβάσεων της Δράσης 1 ανά συνεργαζόμενο σχολείο για το σχολικό έτος 2012-2013 (μέρος 2^ο)

Α/Α	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΝΟΜΟΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ (ΑΡΙΘΜΟΣ)	ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ (ΑΡΙΘΜΟΣ)	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ (ΑΡΙΘΜΟΣ)	ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ (ΑΡΙΘΜΟΣ)
34	Αττικής	Αττικής	Δημοτικό	3ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά	3	1	5	
35	Αττικής	Αττικής	Δημοτικό	152ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	3	2	11	1
36	Αττικής	Αττικής	Δημοτικό	71ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	3	6	6	1
37	Αττικής	Αττικής	Δημοτικό	Δημοτικό Σχολείο Συκάμινου Ωρωπού	11	6	8	
38	Αττικής	Αττικής	Γυμνάσιο	2ο Γυμνάσιο Λαυρίου	6	20	4	12
39	Αττικής	Αττικής	Δημοτικό	63ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	3	4	5	7
40	Αττικής	Αττικής	Δημοτικό	23ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	3	6	3	7
41	Αττικής	Αττικής	Δημοτικό	96ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	4	2	7	2
42	Αττικής	Αττικής	Δημοτικό	11ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	2	8	6	
43	Αττικής	Αττικής	Δημοτικό	61ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	3			1
44	Αττικής	Αττικής	Δημοτικό	57ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	2			
45	Στερεάς Ελλάδας	Εύβοιας	Δημοτικό	7ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας	3	7	9	4
46	Στερεάς Ελλάδας	Εύβοιας	Δημοτικό	3ο Δημοτικό Σχολείο Ψαχνών		5	7	5
47	Στερεάς Ελλάδας	Βοιωτίας	Δημοτικό	Δημοτικό Σχολείο Δηλεσίου	3	3	2	
48	Νοτίου Αιγαίου	Δωδεκανήσου	Δημοτικό	3ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου		9	7	
49	Νοτίου Αιγαίου	Δωδεκανήσου	Δημοτικό	2ο Δημοτικό Σχολείο Ιαλυσού		8	6	
50	Νοτίου Αιγαίου	Δωδεκανήσου	Δημοτικό	3ο Δημοτικό Σχολείο Ιαλυσού	3		5	
51	Νοτίου Αιγαίου	Δωδεκανήσου	Δημοτικό	Δημοτικό Σχολείο Κοσκινού		5	6	

2 Καταγραφή αναγκών των εκπαιδευτικών στις ΤΥ

Το ερωτηματολόγιο καταγραφής αναγκών αποτελούνται από τα γενικά στοιχεία που καλείται να συμπληρώσει ο κάθε εκπαιδευτικός και από τρία μέρη που διακρίνονται θεματικά. Στα γενικά στοιχεία περιέχονται πληροφορίες για το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στις Τάξεις Υποδοχής ειδικότερα (βλ. Παράρτημα Ι). Το πρώτο μέρος των ερωτηματολογίων στοχεύει στο να καταγράψει τις δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής στις Τάξεις Υποδοχής. Τα ερωτήματα του δεύτερου μέρους έχουν ως στόχο να εκμαιεύσουν από τους εκπαιδευτικούς τα ψυχοκοινωνικά και γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, ενώ, τέλος, το τρίτο μέρος αποσκοπεί στο να εντοπίσει ελλείψεις στο υπάρχον πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής, όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί μέσω της εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα που θα αναλυθούν και θα συζητηθούν σε αυτή την έκθεση προέρχονται από 214 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής. Το δείγμα αφορά εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με διαφορετική προϋπηρεσία στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς και διαφορετική εμπειρία από διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Τα στοιχεία αυτά καταγράφονται προκειμένου να εξετάσουμε τον βαθμό που παράγοντες όπως η ειδικότητα, η πείρα και τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τις εκτιμήσεις τους γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τις λύσεις που οι ίδιοι προτείνουν. Θα μπορέσουμε με αυτό τον τρόπο, αφενός να διαμορφώσουμε μία αντικειμενική εκτίμηση σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, αφετέρου να εντοπίσουμε ιδιαιτερότητες και μοτίβα συμπεριφοράς που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο να τους βοηθήσουμε να τα αναπτύξουν περαιτέρω και να τα βελτιώσουν. Αξίζει να σημειώσουμε πως, έστω και αποσπασματικά, μια τέτοια ανάλυση θα επιτρέψει να αναπτύξουμε έναν αμφίδρομο διάλογο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής, να κερδίσουμε από τις παρατηρήσεις και την εμπειρία τους και ταυτόχρονα να εντοπίσουμε σημεία που η παρέμβασή μας υστερεί ή κινείται σε λάθος κατεύθυνση.

2.1 Ταυτότητα των συμμετεχόντων και δημογραφικές πληροφορίες

Τα ερωτηματολόγια καταγραφής συμπλήρωσαν, όπως ήδη αναφέρθηκε, 214 εκπαιδευτικοί από 84 διαφορετικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών που απάντησαν ήταν τα 40 έτη, με τον νεότερο από αυτούς να είναι 22 ετών και τον μεγαλύτερο 58. Στον Πίνακα 2.1 που ακολουθεί παρακάτω φαίνονται τα σχολεία που πήραν μέρος, καθώς επίσης και πόσα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν σε καθένα από αυτά.

Πίνακας 2.1.

Σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα και συχνότητα ερωτηματολογίων στο καθένα.

Σχολείο	Ερωτηματολόγια	Ποσοστό
10ο Δημοτικό Σχολείο Καβάλας	1	0,5
10ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας	1	0,5
11ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	2	0,9
11ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας	1	0,5
12ο Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης	1	0,5
17ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου	2	0,9
1ο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Θεοδώρων	7	3,3
1ο Δημοτικό Σχολείο Αμαλιάδας	2	0,9
1ο Δημοτικό Σχολείο Αργοστολίου	1	0,5
1ο Δημοτικό Σχολείο Λιμένα Χερσονήσου	2	0,9
1ο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς	2	0,9
21ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών	1	0,5
23ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	2	0,9
23ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	1	0,5
29ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά	6	2,8
2ο ΓΕΛ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού	2	0,9
2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού	3	1,4
2ο 8/Θ Δημοτικό Σχολείο Σκιάθου	10	4,7
2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων	2	0,9
2ο Γυμνάσιο Λαυρίου	3	1,4
2ο Δημοτικό Σχολείο Διαβατών	2	0,9
2ο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερούπολης	2	0,9
2ο Δημοτικό Σχολείο Ιαλυσού	2	0,9
2ο Δημοτικό Σχολείο Κορδελιού	2	0,9
2ο Δημοτικό Σχολείο Μηλεών - Καλών Νερών	3	1,4
2ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων	2	0,9
3ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών	2	0,9
3ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης	7	3,3
3ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά	5	2,3
3ο Δημοτικό Σχολείο Διαβατών	2	0,9
3ο Δημοτικό Σχολείο Ζακύνθου	3	1,4
3ο Δημοτικό Σχολείο Ιαλυσού	2	0,9
3ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου	2	0,9
3ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου	2	0,9
3ο Δημοτικό Σχολείο Ψαχνών	2	0,9
3ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αλεξανδρούπολης	1	0,5
4ο & 5ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου	2	0,9
51ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης	2	0,9
57ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	2	0,9
5ο Δημοτικό Σχολείο Ζακύνθου	8	3,7
5ο Δημοτικό Σχολείο Ιεράπετρας	1	0,5
5ο Δημοτικό Σχολείο Τυρνάβου	2	0,9
61ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	2	0,9

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

63ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	2	0,9
64ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης	5	2,3
6ο Δημοτικό Σχολείο ΔΕ Ευόσμου	2	0,9
6ο Δημοτικό Σχολείο ΔΕ Κορδελιού	2	0,9
6ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου	5	2,3
71ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	2	0,9
7ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου	2	0,9
7ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων	1	0,5
7ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας	2	0,9
80ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης	1	0,5
87ο Δημ. Σχ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Γκάζι	1	0,5
96ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	2	0,9
9ο Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης	1	0,5
9ο Νηπιαγωγείο Πειραιά	1	0,5
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθηνών	3	1,4
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	1	0,5
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών	1	0,5
Γυμνάσιο Σκιάθου	2	0,9
Δημοτικό Σχολείο Αγγελοχωρίου	1	0,5
Δημοτικό Σχολείο Αλμυρής	1	0,5
Δημοτικό Σχολείο Αργαλαστής	3	1,4
Δημοτικό Σχολείο Βλαχάτων	3	1,4
Δημοτικό Σχολείο Γάζωρου	1	0,5
Δημοτικό Σχολείο Γερανίου	2	0,9
Δημοτικό Σχολείο Δηλεσίου	1	0,5
Δημοτικό Σχολείο Ιεράπετρας	1	0,5
Δημοτικό Σχολείο Κοσκινού	1	0,5
Δημοτικό Σχολείο Λευκώνα Σερρών	2	0,9
Δημοτικό Σχολείο Νέας Εφέσσου	7	3,3
Δημοτικό Σχολείο Νέου Σιδηροχωρίου	2	0,9
Δημοτικό Σχολείο Πλατέος	2	0,9
Δημοτικό Σχολείο Ποταμού Κυθήρων	8	3,7
Δημοτικό Σχολείο Σκουροχωρίου	1	0,5
Δημοτικό Σχολείο Συκάμινου	2	0,9
Δημοτικό Σχολείο Φούρκας	11	5,1
Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου	5	2,3
Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Πυλαίας	3	1,4
Εσπερινό Γυμνάσιο Βόλου	4	1,9
Εσπερινό Γυμνάσιο Ιωαννίνων	1	0,5
Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης	1	0,5
Σύνολο	211	98,6
Χωρίς στοιχεία	3	1,4
Άθροισμα	214	100,0

Από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος το 33% ήταν άνδρες και το 67% γυναίκες (Πίνακας 2.2), ενώ αναφορικά με την ειδικότητά τους κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες: α) Δάσκαλοι, β)

Φιλολόγοι και γ) Άλλο. Οι συχνότητες και τα ποσοστά για την καθεμία ειδικότητα φαίνονται στον πίνακα 3. Παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κάτι που βρίσκεται σε αντιστοιχία με το γεγονός ότι οι περισσότερες Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν σε Δημοτικά σχολεία.

Πίνακας 2.2.

Φύλο ερωτηθέντων.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ανδρας	71	33,2
Γυναίκα	142	66,3
Σύνολο	213	99,5
Χωρίς στοιχεία	1	0,5
Άθροισμα	214	100

Πίνακας 2.3.

Ειδικότητα ερωτηθέντων.

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δάσκαλος	167	78,0
Φιλολόγος	25	11,7
Άλλο	16	7,5
Σύνολο	208	97,2
Χωρίς στοιχεία	6	2,8
Άθροισμα	214	100

Επίσης, το δείγμα της έρευνας αποτελείται κατά 25% από διευθυντές και 75% εκπαιδευτικούς (Πίνακας 2.4), ενώ στο σύνολο των ερωτηθέντων περίπου οι 6 στους 10 δηλώνουν ότι υπηρετούν στην οργανική τους θέση (Πίνακας 2.5).

Πίνακας 2.4.

Ιδιότητα ερωτηθέντων.

Ιδιότητα	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Διευθυντής	53	24,8
Εκπαιδευτικός	160	74,7
Σύνολο	213	99,5
Χωρίς στοιχεία	1	0,5
Άθροισμα	214	100

Πίνακας 2.5.

Οργανική θέση στο σχολείο που υπηρετούν.

Οργανική θέση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Όχι	113	52,8
Ναι	98	45,8
Σύνολο	211	98,6
Χωρίς στοιχεία	3	1,4
Άθροισμα	214	100

Επιπλέον, σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, στον Πίνακα 2.6 μπορούμε να δούμε τα χρόνια που οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο, στον Πίνακα 2.7 τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά και στον Πίνακα 2.8 τα χρόνια εμπειρίας τους στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 2.6.

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν.

Χρόνια στο σχολείο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Κάτω από 1	36	16,8
1 έως 5	95	44,4
5 έως 10	31	14,5
10 έως 20	32	15,0
Πάνω από 20	7	3,3
Σύνολο	201	93,9
Χωρίς στοιχεία	13	6,1
Άθροισμα	214	100

Πίνακας 2.7.

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά.

Χρόνια στην εκπαίδευση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Κάτω από 1	3	1,4
1 έως 5	50	23,4
5 έως 10	26	12,1
10 έως 20	49	22,9
20 έως 30	74	34,6
Πάνω από 30	6	2,8
Σύνολο	208	97,2
Χωρίς στοιχεία	6	2,8
Άθροισμα	214	100

Πίνακας 2.8.

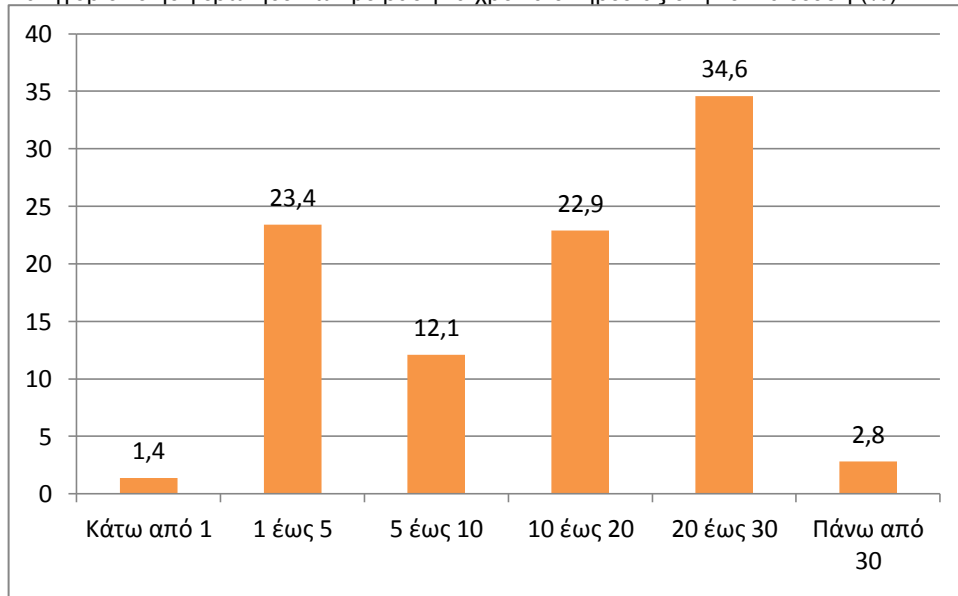
Χρόνια εμπειρίας στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Χρόνια εμπειρίας στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Κάτω από 1	17	7,9
1 έως 5	61	28,5
5 έως 10	35	16,4
10 έως 20	49	22,9
Πάνω από 20	9	4,2
Σύνολο	171	79,9
Χωρίς στοιχεία	43	20,1
Άθροισμα	214	100

Από τα στοιχεία των δυο τελευταίων πινάκων προκύπτουν τα Γραφήματα 1 και 2, από τα οποία γίνεται φανερό ότι το δείγμα καλύπτει σε σχέση με τον παράγοντα εμπειρία αντιπροσωπευτικά ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής κοινότητας, από αυτούς που έχουν ελάχιστη εμπειρία μέχρι εκείνους που έχουν εργαστεί στην εκπαίδευση για δεκαετίες. Παρακάτω πρόκειται να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό αυτές οι διαφορετικές κατηγορίες διαφοροποιούνται και ως προς τις απαντήσεις που δίνουν.

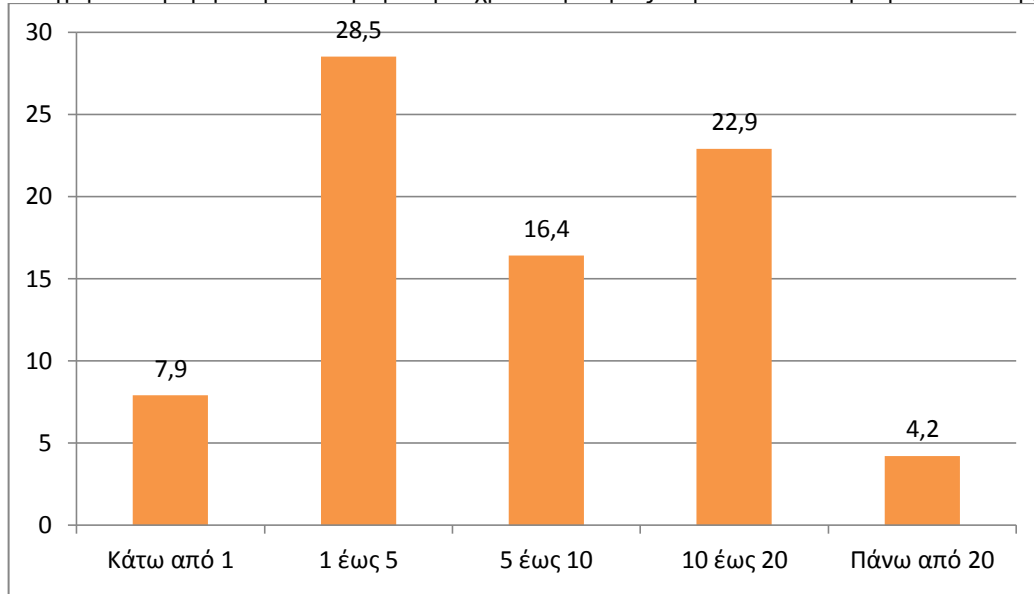
Γράφημα 2.1.

Κατηγοριοποίηση ερωτηθέντων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (%).



Γράφημα 2.2.

Κατηγοριοποίηση ερωτηθέντων με βάση τα χρόνια εμπειρίας στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (%).



Μια τελευταία πληροφορία αφορά το αν τα σχολεία που πήραν μέρος βρίσκονται σε κάποιο αστικό κέντρο (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πειραιάς) ή στην επαρχία, προκειμένου να καταστεί δυνατό να διακρίνουμε χωρική διαφοροποίηση στα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων. Ο Πίνακας 2.9 παρουσιάζει αυτές τις πληροφορίες.

Πίνακας 2.9.

Γεωγραφία σχολείων έρευνας.

Γεωγραφία	Σχολεία	Συχνότητα ερωτηματολογίων	Ποσοστό
Επαρχία	55	136	63,55
Αστικό κέντρο	28	75	35,05
Σύνολο	83	211	98,60
Χωρίς στοιχεία	-	3	1,40
Άθροισμα	83	214	100,00

Σε ό,τι αφορά τις αναλύσεις που θα ακολουθήσουν στην παρούσα έκθεση, θα εστιάσουμε σε εκείνα που κρίναμε ως τα πιο σημαντικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, από το πρώτο μέρος θα εξετάσουμε τα ερωτήματα που αφορούν (α) τα συχνότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της ελληνικής στις Τάξεις Υποδοχής (Ερώτημα 4), (β) τους τρόπους με τους οποίους τα αντιμετωπίζουν (Ερώτημα 5), (γ) αν θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση (Ερώτημα 6), καθώς και (δ) σε ποιους τομείς ειδικότερα (Ερώτημα 7). Από το δεύτερο μέρος, θα ασχοληθούμε με τα (α) ψυχοκοινωνικά (Ερωτήματα 1 & 2) και (β) γλωσσικά (Ερώτημα 4) προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, όπως επίσης και (γ) με τους τρόπους αντιμετώπισής τους (Ερώτημα 3). Τα ερωτήματα του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου εξετάζουν πιθανές αλλαγές στο υπάρχον πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής (Ερωτήματα 6, 7, 8 & 9).

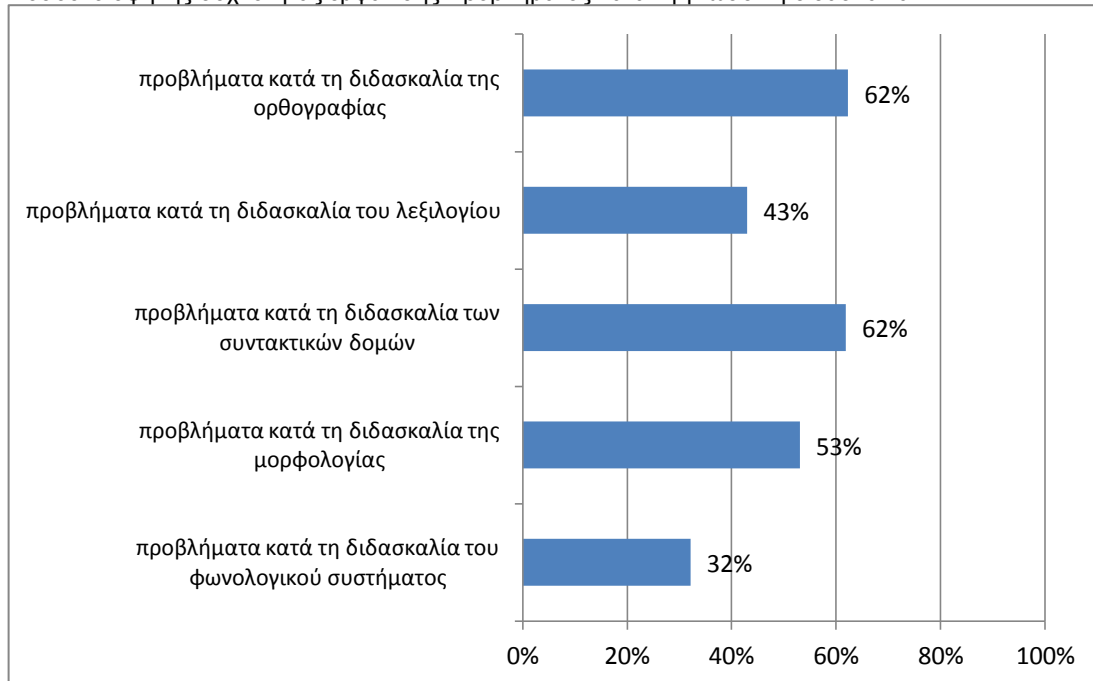
2.2 Παρουσίαση και διαχείριση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής

Ερώτημα 4

Το Ερώτημα 4 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να κατατάξουν σε μια κλίμακα από το 1 (πολύ σπάνια) έως το 6 (πολύ συχνά) τις δυσκολίες που συναντούν κατά τη διδασκαλία του φωνολογικού συστήματος, της μορφολογίας (κλίση, παραγωγή, σύνθεση), των συντακτικών δομών, του λεξιλογίου και της ορθογραφίας της Ελληνικής. Το ακόλουθο γράφημα παρουσιάζει το ποσοστό υψηλής συχνότητας εμφάνισης (δηλαδή τις απαντήσεις 5 & 6) ανά πρόβλημα.

Γράφημα 2.3. Μέρος Α' - Ερώτημα 4.

Ποσοστό υψηλής συχνότητας εμφάνισης προβλήματος κατά τη γλωσσική διδασκαλία.



Τα δεδομένα του Γραφήματος 3 δείχνουν ότι περισσότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τη διδασκαλία της σύνταξης και της ορθογραφίας, λιγότερες με τη διδασκαλία της μορφολογίας και του λεξιλογίου, ενώ πολύ χαμηλότερο ποσοστό διαπιστώνει δυσκολίες με τη διδασκαλία της φωνολογίας της ελληνικής. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να προσθέσουμε πως στο πλαίσιο των Υποδράσεων 1.1 και 1.2 έχουν χορηγηθεί διαγνωστικά τεστ για την κατάταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών σε επίπεδα ελληνομάθειας. Από τη διόρθωση των ανωτέρω, και κυρίως από τις γραπτές και προφορικές παραγωγές των μαθητών, έχουμε εκτιμήσει σε ποια επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, είναι εφικτό να διαπιστωθεί εάν οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών αντικατοπτρίζουν και τις δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τάξεις Υποδοχής, κατά πόσο δηλαδή τα προβλήματα των μαθητών προκαλούν σε συμμετρική ανάπτυξη και τα προβλήματα διδασκαλίας.

Ερώτημα 5

Το Ερώτημα 5 εξέταζε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που συναντούν κατά το εκπαιδευτικό τους έργο. Είχαν δοθεί οι ακόλουθοι τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών, τον καθέναν από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να κατατάξουν σε μια κλίμακα από το 1 (ελάχιστα) έως το 6 (παρα πολύ):

(α) Βασίζομαι στην πείρα μου

- (β) Βασίζομαι στις ιδιαίτερες γνώσεις που έχω
- (γ) Απευθύνομαι σε πιο έμπειρους συναδέλφους
- (δ) Απευθύνομαι στο Σχολικό Σύμβουλο
- (ε) Αναζητώ νέες γνώσεις και πληροφορίες από την τρέχουσα βιβλιογραφία
- (στ) Αναζητώ ευκαιρίες για επιμόρφωση

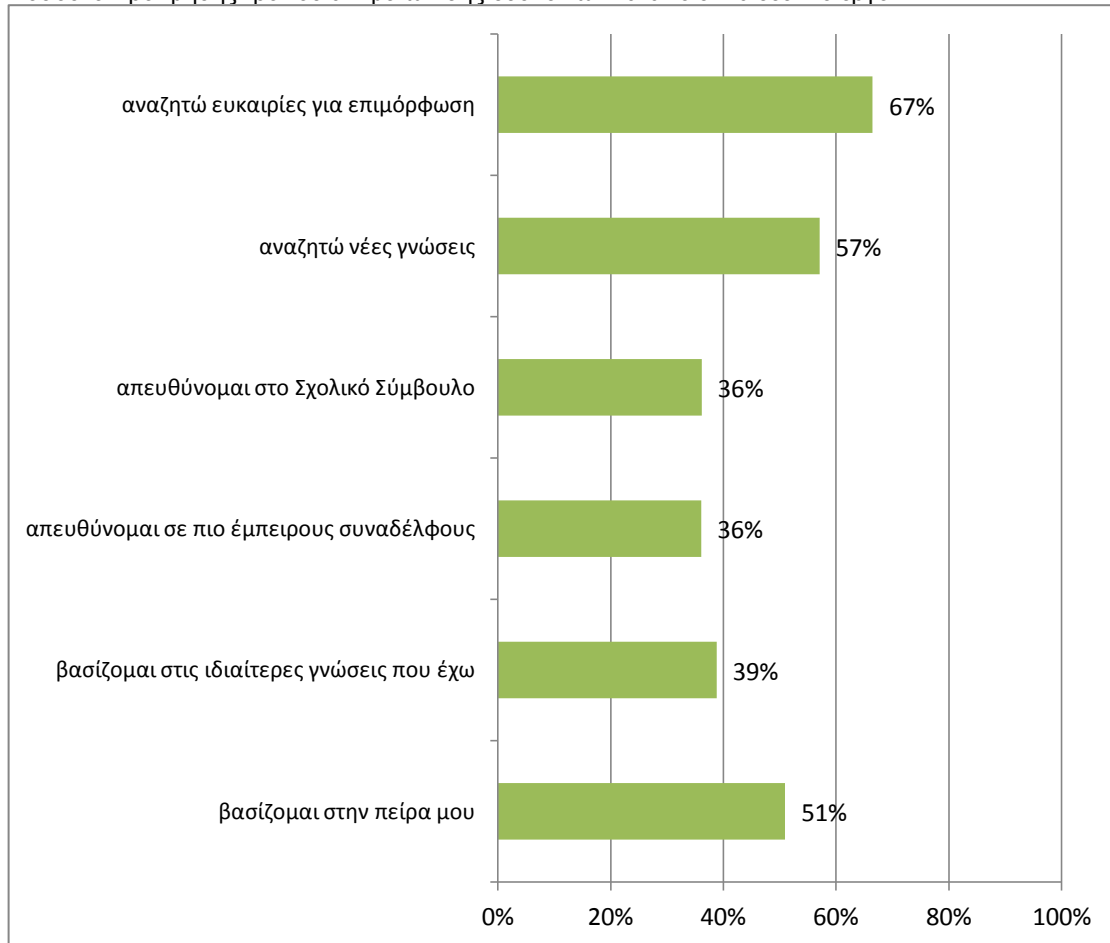
Στο Γράφημα 2.4 παρουσιάζεται σε ποσοστά η προτίμηση που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στους παραπάνω τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο έργο τους. Προκειμένου να καταγράψουμε τις θετικές γνώμες για κάθε τρόπο αντιμετώπισης έχουν υπολογιστεί μόνο οι απαντήσεις 5 και 6:

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του Γραφήματος 4, οι τρεις πιο συχνοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες κατά το εκπαιδευτικό τους έργο είναι μέσω (α) επιμορφωτικών σεμιναρίων, (β) της πείρας τους και (γ) της αναζήτησης νέων γνώσεων. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα επιμορφωτικών σεμιναρίων με θεματολογία σχετική με τη διδασκαλία της ελληνικής στις Τάξεις Υποδοχής, γεγονός που συνεκτιμήθηκε κατά τον σχεδιασμό των επιμορφώσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2011-2012 στο πλαίσιο της Δράσης «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής».

Οφείλουμε να σημειώσουμε πως η τάση που καταγράφεται παραπάνω είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δείχνει να έχει αντίληψη της πολυπλοκότητας αλλά και σημαντικότητας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναζητώντας τρόπους να καταρτιστεί προκειμένου να αντεπεξέλθει στα παραπάνω απαιτητικά χαρακτηριστικά της. Αυτό επίσης αποδεικνύει πως η διδασκαλία στην ΤΥ και σε αλλόγλωσσους μαθητές γενικότερα, απαιτεί εκπαιδευτικούς με εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις στην διαπολιτισμική εκπαίδευση των οποίων το έργο θα έχει μία συνέχεια.

Γράφημα 2.4. Μέρος Α' - Ερώτημα 5.

Ποσοστό προτίμησης τρόπου αντιμετώπισης δυσκολιών κατά το εκπαιδευτικό έργο.

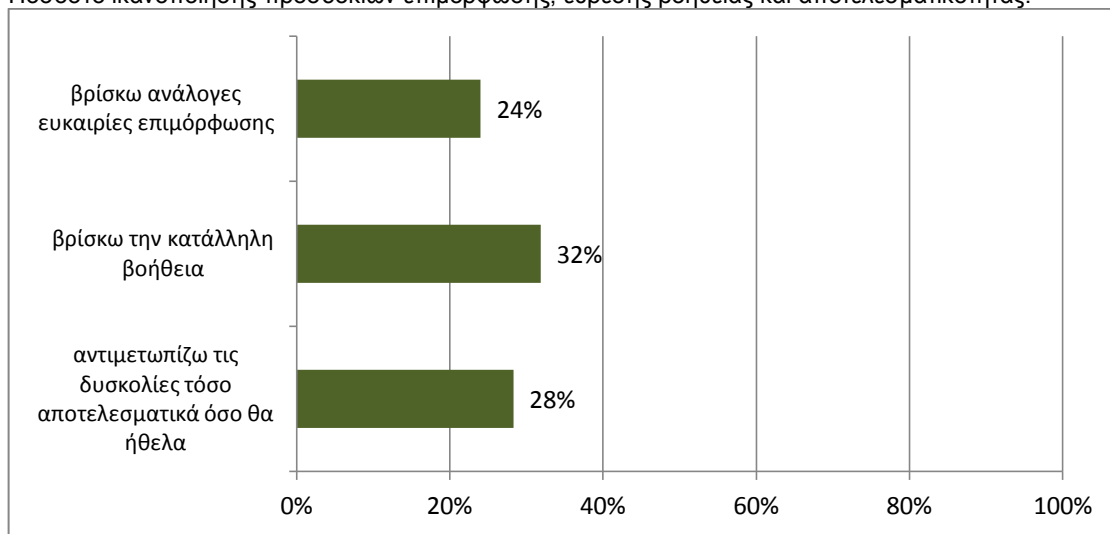


Στο ίδιο ερώτημα δόθηκε επίσης η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν (α) εάν αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες τόσο αποτελεσματικά όσο θα ήθελαν, (β) εάν βρίσκουν την κατάλληλη βοήθεια και (γ) εάν βρίσκουν ανάλογες ευκαιρίες επιμόρφωσης, ιεραρχώντας κάθε φορά την απάντησή τους σε μια κλίμακα από το 1 (ελάχιστα) έως το 6 (πάρα πολύ). Τα δεδομένα του Γραφήματος 2,5 φανερώουν κατά πρώτο λόγο ένα έλλειμμα στην εύρεση κατάλληλης βοήθειας, αφού μόνο το 32% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι βρίσκει βοήθεια πολύ συχνά (επιλογή 6) ή συχνά (επιλογή 5). Σε συνδυασμό με τα όσα αναφέραμε και παραπάνω θεωρούμε αξιολογικό εύρημα το γεγονός ότι, **ενώ για το 67% των εκπαιδευτικών τα επιμορφωτικά σεμινάρια αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους τρόπους επίλυσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, μόνο το 24% απαντάει ότι βρίσκει τελικά ανάλογες ευκαιρίες επιμόρφωσης.** Η διάσταση αυτή φανερώνει την ανάγκη να πληθύνουν και να αναβαθμιστούν οι επιμορφώσεις, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως εξάλλου οι τελευταίες έχουν καταγραφεί στα φύλλα αξιολόγησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων της **Δράσης** (βλ. Κεφάλαιο 3 για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης). Τέλος, μόνο το 28% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι καταφέρνει να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες

όσο αποτελεσματικά θα ήθελε. Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει την ανάγκη παροχής συνεχούς υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής, ώστε να βοηθούνται στο έργο τους πιο αποτελεσματικά. Προς την επίτευξη αυτού του σκοπού, η Δράση 1 έχει δημιουργήσει μια ηλεκτρονική πλατφόρμα (<http://www.diapolis.auth.gr/eclass/course/view.php?id=16#section-6>), στην οποία έχει αναρτηθεί όλο το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, στην πλατφόρμα υπάρχουν ομάδες συζητήσεων με θεματολογία σχετική με τη διδασκαλία της Ελληνικής στις Τάξεις Υποδοχής, ώστε να δικτυωθούν οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων μεταξύ τους, ενώ επίσης διενεργούνται και ασύγχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια (βλ. Κεφάλαιο 5 για τη δομή και το υλικό της πλατφόρμας).

Γράφημα 2.5. Μέρος Α' - Ερώτημα 5.

Ποσοστό ικανοποίησης προσδοκιών επιμόρφωσης, εύρεσης βοήθειας και αποτελεσματικότητας.

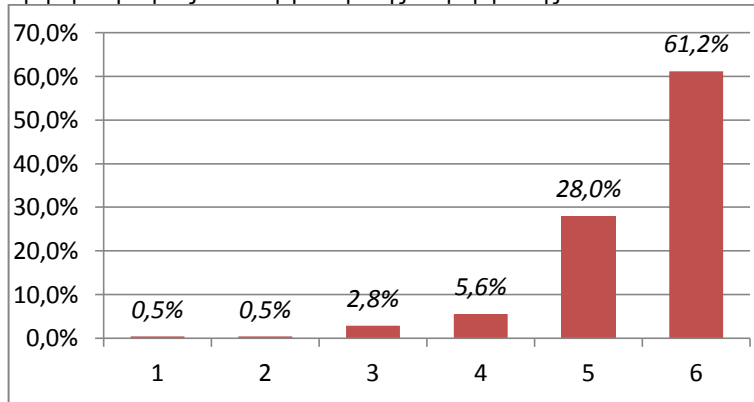


Ερώτημα 6

Το Ερώτημα 6 διερευνά το πόσο χρήσιμες θεωρούνται οι επιμορφώσεις όταν είναι καλά οργανωμένες. Όπως και σε προηγούμενα ερωτήματα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη χρησιμότητα των επιμορφώσεων σε μια κλίμακα από το 1 (ελάχιστα) έως το 6 (πάρα πολύ). Όπως είναι αναμενόμενο, βάσει και των αποτελεσμάτων του ερωτήματος 5, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (191 από τους 214, δηλαδή ποσοστό 89,3%), θεωρούν χρήσιμη την επιμόρφωση, όταν είναι καλά οργανωμένη (απαντήσεις 5 και 6). Τα ευρήματα αυτά θα διασταυρωθούν με τα στοιχεία από την οργάνωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων στο Κεφάλαιο 3.

Γράφημα 2.6. Μέρος Α' - Ερώτημα 6.

Χρησιμότητα μιας καλά οργανωμένης επιμόρφωσης.



Ερώτημα 7

Στο Ερώτημα 7 ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν σε ποιο συγκεκριμένο τομέα χρειάζονται επιμόρφωση. Τα πεδία ανάμεσα στα οποία μπορούσαν να επιλέξουν ήταν:

- (α) στην επιλογή του κατάλληλου διδακτικού εγχειριδίου για κάθε επίπεδο,
- (β) στον τρόπο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας,
- (γ) στην κατάταξη των μαθητών (μετά από σχετικό τεστ) σε επίπεδο γλωσσομάθειας,
- (δ) στη διαχείριση της ανομοιογένειας των μαθητών της ΤΥ ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας,
- (ε) άλλο

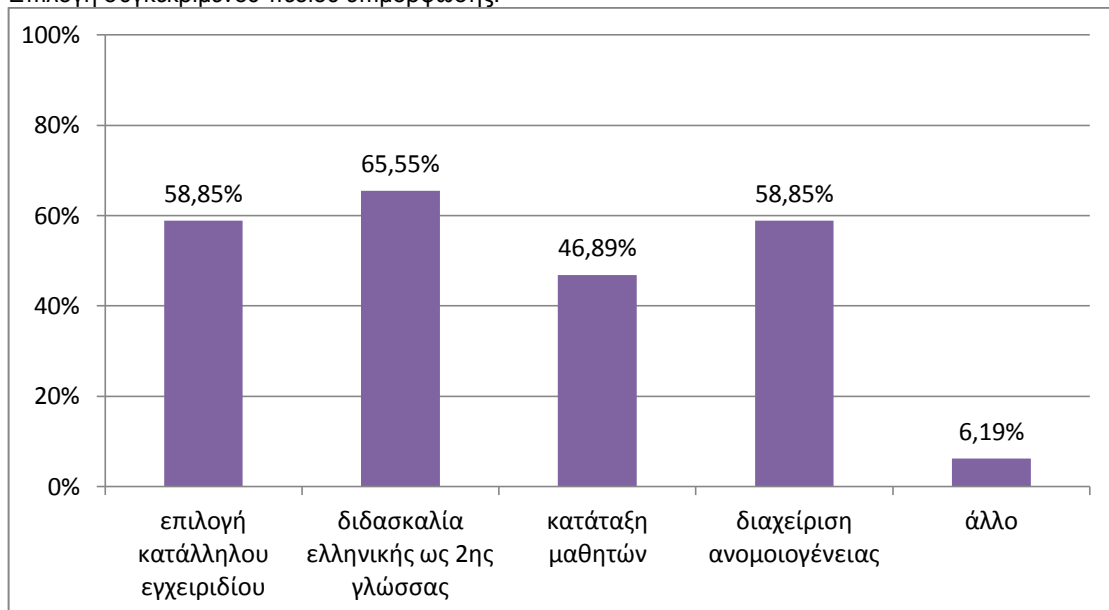
Να σημειωθεί ότι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερα από ένα πεδίο ανάμεσα στα (α) και (ε). Τα δεδομένα παρουσιάζονται στο γράφημα 2.7 και φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρώτα από όλα ανάγκη από επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η οποία αποτελεί και τη βασική θεματολογία των επιμορφώσεων της Δράσης 1.

Ένα άλλο θέμα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιζητούν να επιμορφωθούν είναι στην επιλογή του κατάλληλου διδακτικού εγχειριδίου. Κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο καθώς τα τελευταία χρόνια έχει παραχθεί πολύ υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια επιπλέον δυσκολία είναι ότι το υλικό αυτό σπάνια υπάρχει σε έντυπη μορφή στα σχολεία και επομένως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανατρέξουν στο υλικό αυτό. Για να διευκολύνουμε λοιπόν το έργο τους, έχουμε αναρτήσει στην ηλεκτρονική πλατφόρμα της δράσης μας όλο το εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί και το έχουμε κατηγοριοποιήσει με βάση (α) το αν πρόκειται για διδακτικό υλικό, δηλαδή διδακτικά εγχειρίδια για την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ή βοηθητικό υλικό, δηλαδή λεξικά, (β) τη βαθμίδα εκπαίδευσης (προσχολική/πρωτοσχολική, πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια) καθώς

επίσης και με βάση (γ) τον φορέα που το έχει δημιουργήσει (αναλυτικά βλ. <http://www.diapolis.auth.gr/eclass/course/view.php?id=16#section-6> και Κεφάλαιο 5). Να προσθέσουμε ότι στις επιμορφώσεις που είχε διοργανώσει η Δράση 1 για τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής παρουσιάζεται συνοπτικά το υλικό ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να πλοηγηθούν σε αυτό (βλ. θεματολογία των επιμορφωτικών σεμιναρίων στον Πίνακα 3.1 του Κεφαλαίου 3, *Επιστημονικό Παραδοτέο 1.1.2* για το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012). Επιπλέον, δίνονται σημαντικές πληροφορίες για το κάθε διδακτικό εγχειρίδιο, όπως το κοινό στο οποίο απευθύνεται, π.χ. ηλικία και επίπεδο ελληνομάθειας, η διδακτική προσέγγιση που υιοθετείται και οι δεξιότητες που κυρίως αναπτύσσονται. Στην πλατφόρμα υπάρχουν επιπλέον δύο πίνακες, ένας που περιλαμβάνει τα συνοπτικά περιεχόμενα του υλικού, και ένας που περιλαμβάνει τα αναλυτικά περιεχόμενα, στον οποίο δίνονται και μερικές σύντομες πληροφορίες για το κάθε διδακτικό εγχειρίδιο (βλ. Παραρτήματα VI & VII).

Γράφημα 2.7. Μέρος Α' - Ερώτημα 7.

Επιλογή συγκεκριμένου πεδίου επιμόρφωσης.



Η κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα ελληνομάθειας είναι άλλο ένα σημαντικό θέμα στο οποίο είναι απαραίτητο να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί. Η Δράση πραγματοποίησε επιμορφωτικές ημερίδες με αυτή τη θεματική τον Φεβρουάριο του 2011 στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη καθώς και σε μια ενδοσχολική επιμόρφωση στο Εσπερινό Γυμνάσιο Βόλου (Οκτώβριος του 2011), ενώ το υλικό αυτό μαζί με τα διαγνωστικά τεστ έχει αναρτηθεί στην ηλεκτρονική πλατφόρμα της δράσης.

Τέλος, η διαχείριση της ανομοιογένειας μέσα στις Τάξεις Υποδοχής απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και είναι ένα θέμα που αναμφίβολα προκαλεί έντονη συζήτηση στον χώρο της

σύγχρονης Παιδαγωγικής γενικότερα. Το θέμα της ανομοιογένειας προσεγγίζεται μέσω της επιμορφωτικής ενότητας στις δεξιότητες παραγωγής λόγου (βλ. σχετικό υλικό στην επιμορφωτική ενότητα *Παραγωγή λόγου*, στην ψηφιακή πλατφόρμα της Δράσης 1, <http://www.diapolis.auth.gr/eclass/course/view.php?id=16#section-6>). Στο συγκεκριμένο υλικό προτείνονται τρόποι διαχείρισης της ανομοιογένειας, όπως αυτές προκύπτουν, είτε από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, είτε μέσα από τη διδακτική πρακτική. Σε σχέση με την διαχείριση της ανομοιογένειας από τους εκπαιδευτικούς, σε επίπεδο εφαρμογής, υπάρχουν αναρτημένες δραστηριότητες στη βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων της Δράσης 1 οι οποίες προτείνουν διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό (<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/>).

2.3 Παρουσίαση των προβλημάτων των μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής

Ερώτημα 1

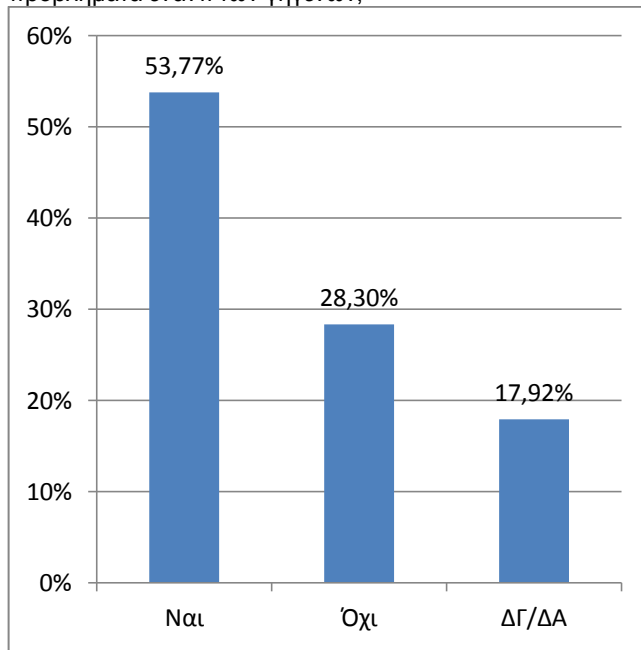
Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στον συναισθηματικό και στον κοινωνικό τομέα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς. Σε ποσοστό 53,8% οι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά, 28,3% απάντησε αρνητικά, ενώ τέλος 18,0% δήλωσε πως δεν έχει απάντηση.

Αξίζει να σταθούμε στα παραπάνω ποσοστά, γιατί παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες που οφείλουμε να λάβουμε σοβαρά υπόψη στην ανάλυσή μας. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στις συνθήκες της Τάξης Υποδοχής, οι ειδικές συνθήκες που καλείται να αντιμετωπίσει, η έκθεσή του στο συναισθηματικό φορτίο που δίχως αμφιβολία υπάρχει μέσα στην καθημερινότητα μιας σχολικής τάξης, σίγουρα επηρεάζουν και καθορίζουν την στάση του. Έτσι, ενώ μια πλειοψηφία δηλώνει πως οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα σε σχέση με τους γηγενείς, το ποσοστό αυτών που διαφωνούν και πολύ περισσότερο αυτών που δεν μπορούν να απαντήσουν δείχνει ότι το φαινόμενο που εξετάζουμε είναι σύνθετο και δυναμικό.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να αποκωδικοποιήσουμε τα παραπάνω με βάση τα στοιχεία που έχουμε συγκεντρώσει σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, έχει ενδιαφέρον η σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη διδακτική πείρα σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους, όπως επίσης και ο εντοπισμός των διαφορών ανάμεσα σε σχολεία των αστικών κέντρων έναντι εκείνων της επαρχίας.

Γράφημα 2.8. Μέρος Β' - Ερώτημα 1.

Αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές περισσότερα κοινωνικά-ψυχολογικά προβλήματα έναντι των γηγενών;



Ερώτημα 2

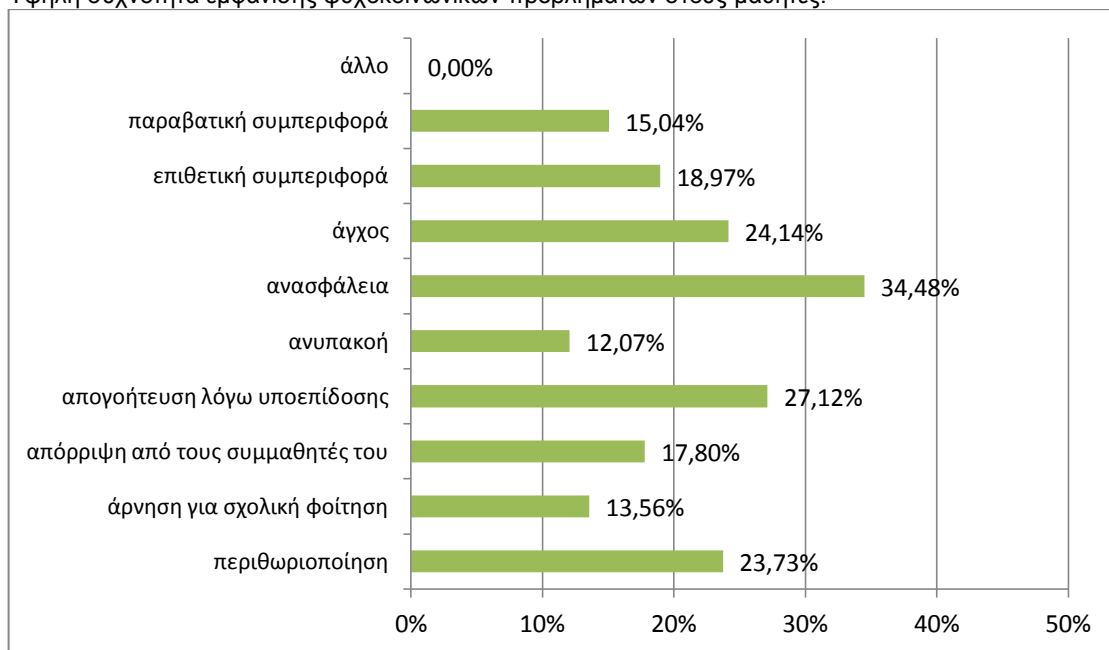
Σε όσους απάντησαν θετικά στο παραπάνω ερώτημα ζητήσαμε στη συνέχεια να κάνουν μια αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που κατά την εκτίμησή τους αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Στους παρακάτω τύπους προβλημάτων το ερώτημα απαιτεί να σημειωθεί η συχνότητα εμφάνισής τους, σε μια κλίμακα από το 1 (πολύ σπάνια) έως το 6 (πάρα πολύ):

- περιθωριοποίηση
- άρνηση για σχολική φοίτηση
- απόρριψη από τους συμμαθητές του
- απογοήτευση λόγω υποεπίδοσης
- ανυπακοή
- ανασφάλεια
- άγχος
- επιθετική συμπεριφορά
- παραβατική συμπεριφορά
- άλλο

Περιπτώ να αναφέρουμε και πάλι πως μια ολοκληρωμένη ανάλυση του ερωτήματος απαιτεί να εξεταστεί αυτό σε συνδυασμό με τις ιδιαίτερες συνθήκες που συντρέχουν. Για παράδειγμα, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί εάν τα προβλήματα των παιδιών μιας μεγάλης πόλης είναι διαφορετικά από εκείνα της επαρχίας ή το ποιες είναι οι αποκλίσεις ανάμεσα στα προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά του δημοτικού και εκείνα του γυμνασίου. Η γενική τάση πάντως που καταγράφεται δίνει έμφαση σε προβλήματα όπως η ανασφάλεια, το άγχος και η απογοήτευση λόγω υποεπίδοσης (ποσοστά 35%, 24% και 27% αντίστοιχα των εκπαιδευτικών που εντοπίζουν το πρόβλημα συχνά ή πολύ συχνά), ενώ πολύ πιο σπάνιες είναι οι περιπτώσεις προβλημάτων που αφορούν παραβατική συμπεριφορά, ανυπακοή ή άρνηση για σχολική φοίτηση (15%, 13% και 13,5% αντίστοιχα).

Γράφημα 2.9. Μέρος Β' - Ερώτημα 2.

Υψηλή συχνότητα εμφάνισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στους μαθητές.



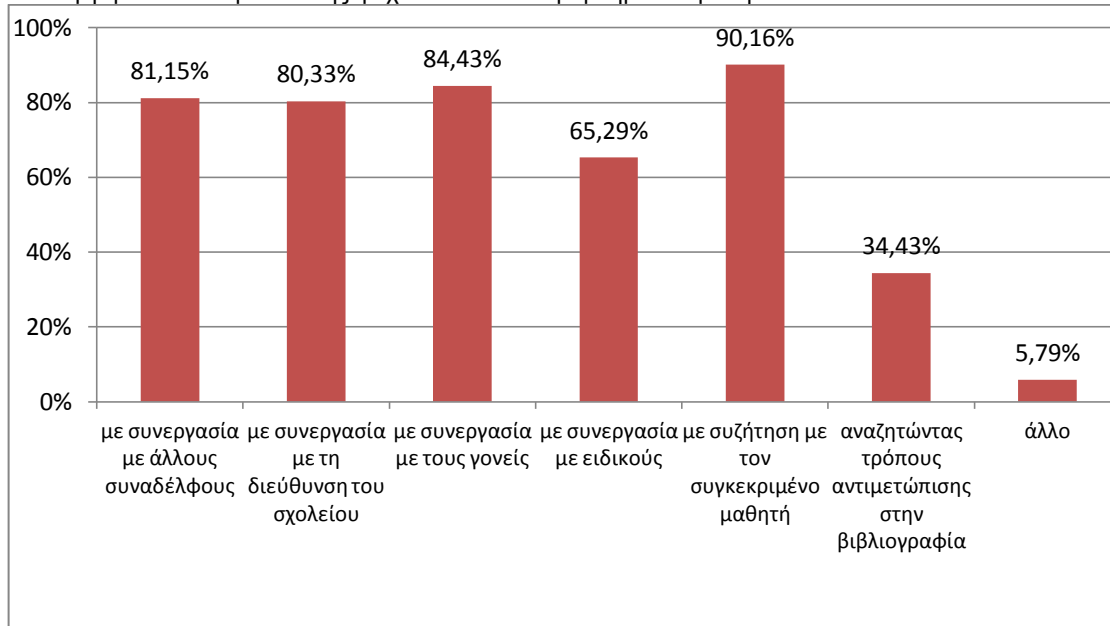
Ερώτημα 3

Το τρίτο ερώτημα ζητάει από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις παραπάνω καταστάσεις. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι προκρίνονται σε σημαντικό βαθμό οι προτάσεις που εμπλέκουν το ευρύτερο περιβάλλον του μαθητή στην αναζήτηση μιας συλλογικής λύσης, ενώ αντίθετα χαμηλά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών έρχονται οι λύσεις που εστιάζουν σε μια πιο εξατομικευμένη αντιμετώπιση. Έτσι βλέπουμε υψηλά ποσοστά που τάσσονται υπέρ της συνεργασίας με άλλους συναδέλφους (81%) ή τη διεύθυνση του σχολείου (80%), καθώς και με τους γονείς (84,5%) αλλά και τον ίδιο τον

μαθητή (90%). Στον αντίποδα μόλις το 34% αναζητάει τρόπους αντιμετώπισης στην βιβλιογραφία, ενώ το 35% περίπου δεν εμπιστεύεται τη συνεργασία με κάποιον ειδικό.

Γράφημα 2.10. Μέρος Β' - Ερώτημα 3.

Επιλογή τρόπων αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων μαθητών.



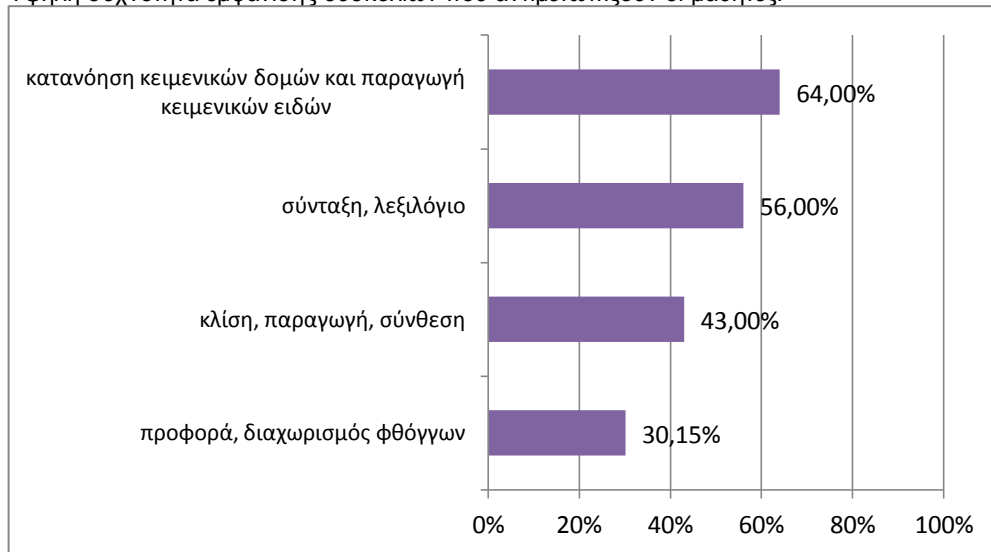
Αν αντιπαραβάλει κανείς τις παραπάνω απαντήσεις με εκείνες του ερωτήματος 5 του Α' Μέρους (*Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζετε τα προβλήματα που συναντάτε στο εκπαιδευτικό σας έργο;*), μπορεί να βγάλει κάποια χρήσιμα συμπεράσματα που αναδεικνύουν ορισμένες γενικότερες αντιλήψεις. Πιο συγκεκριμένα στο ερώτημα 5 του Α' Μέρους διαφαίνεται μια τάση υψηλής προτίμησης προς κατευθύνσεις που εστιάζουν στην επιστημονική διάσταση των προβλημάτων. Έτσι πάνω από το 67% αναζητάει ευκαιρίες επιμόρφωσης, ενώ λιγότεροι από τους μισούς (36%) απευθύνονται σε πιο έμπειρους συναδέλφους για εξεύρεση μιας συλλογικής λύσης. Ακριβώς αντίθετη είναι όπως είδαμε η εικόνα σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών, καθώς σε αυτή την περίπτωση στρέφονται σε λύσεις που εστιάζουν στη συνεργασία των συμβαλλόμενων πλευρών αφού αυτοί έχουν καθημερινή επαφή με τους μαθητές και επομένως θεωρούν ότι μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τα εξατομικευμένα ψυχοκοινωνικά τους προβλήματα. Σίγουρα η παραπάνω διάσταση δεν μας προκαλεί έκπληξη, καθώς ο καθένας που καλείται να απαντήσει σε ένα πρόβλημα που άπτεται του επαγγελματικού του αντικειμένου θα επέλεγε την εξειδικευμένη επιστημονική βοήθεια, ενώ ένα ζήτημα κοινωνικής φύσης θα προσπαθούσε να το επιλύσει με τη βοήθεια των εμπλεκόμενων πλευρών.

Ερώτημα 4

Τέλος, στο Ερώτημα 4 ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς με βάση την εμπειρία τους να ιεραρχήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους κατά την εκμάθηση της ελληνικής σε κλίμακα από το 1 (ελάχιστα) έως το 6 (παρα πολύ).

Γράφημα 2.11. Μέρος Β' - Ερώτημα 4.

Υψηλή συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.



Το γράφημα αναπαριστά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επέλεξαν (απαντήσεις πολύ ή πάρα πολύ) κάθε τύπο προβλήματος. Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές εμφανίζουν τις περισσότερες δυσκολίες στις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής κειμενικών δομών (64%), ενώ στη δεύτερη θέση κατατάσσονται οι δυσκολίες στην σύνταξη και το λεξιλόγιο (56%). Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα με το μορφολογικό (43%) και φωνολογικό (30%) σύστημα της ελληνικής.

Η αντιπαραβολή αυτών των δεδομένων με τα αντίστοιχα του ερωτήματος 4 από το Α' Μέρος δείχνει ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνθέτουν μια ενιαία και συνεπή εικόνα ως προς την ιεράρχηση των γλωσσικών προβλημάτων στις τάξεις υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το 62% των μαθητών τους αντιμετωπίζει προβλήματα με τη σύνταξη και το λεξιλόγιο της ελληνικής και την ίδια στιγμή οι ίδιοι δηλώνουν σε ποσοστό 56% ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη διδασκαλία αυτών των τομέων της γλώσσας. Αντίστοιχα τα μορφολογικά προβλήματα των μαθητών (43%) βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του μορφολογικού επιπέδου (53%). Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα φωνολογικά προβλήματα τα λιγότερα συχνά και παράλληλα τα πιο εύκολα να αντιμετωπιστούν.

Παράλληλα η επεξεργασία των επιδόσεων των μαθητών στα διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας μας βοηθάει με μεγαλύτερη ασφάλεια να προσδιορίσουμε τις δυσκολίες τους στις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες και ταυτόχρονα να δούμε σε ποιο βαθμό οι εκτιμήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας επαληθεύονται από τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών (βλ. Κεφάλαιο 3).

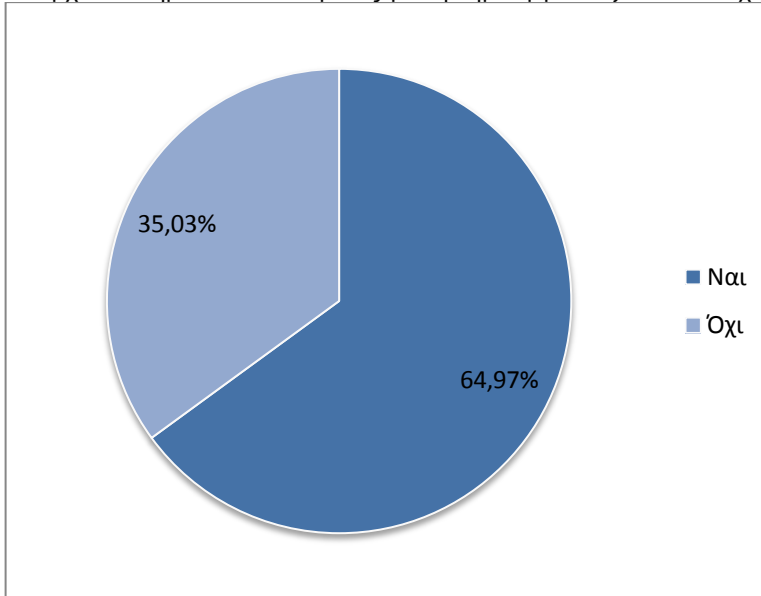
2.4 Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις Τάξεις Υποδοχής

Ερώτημα 6

Στο Ερώτημα 6 ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν εάν οι γονείς αιτούνται την ίδρυση Τάξης Υποδοχής στο σχολείο τους. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο γράφημα 2.6.

Γράφημα 2.12. Μέρος 3ο - Ερώτημα 6

Υπάρχουν αιτήματα από του γονείς για τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής:



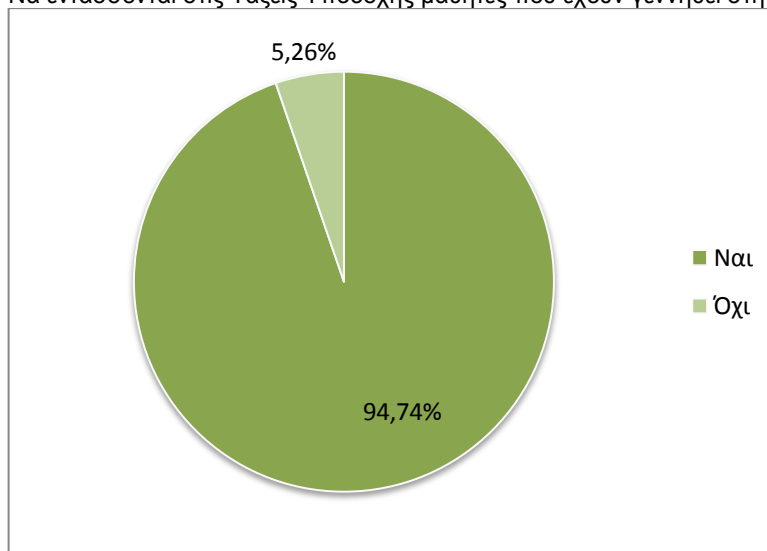
Οι γονείς δεν φαίνεται να αιτούνται την ίδρυση Τάξης Υποδοχής σε μεγάλο ποσοστό (65%). Αυτό το εύρημα βέβαια πρέπει να αξιολογηθεί με προσοχή, καθώς δεν είναι σίγουρο κατά πόσο οι γονείς των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών γνωρίζουν τη δυνατότητα ίδρυσης αντίστοιχων Τάξεων. Επίσης, μερικές φορές οι γονείς δεν θέλουν τα παιδιά τους να εντάσσονται σε Τάξεις Υποδοχής, καθώς πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο απομονώνονται από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητο στην αρχή κάθε σχολικού έτους να ενημερώνονται οι γονείς των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και κυρίως για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι τάξεις αυτές να βοηθήσουν τον μαθητή να ενταχθεί στις κανονικές τάξεις.

Ερωτήματα 7 και 8

Στο Ερώτημα 7 οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι στις Τάξεις Υποδοχής θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εντάσσονται και αλλοδαποί μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (βλ. Γράφημα 2.13). Το Ερώτημα 8 στόχευε στο να εκμαιεύσει την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα τροποποίησης της υπάρχουσας νομοθεσίας ώστε να επιτρέψει την είσοδο Όπως φαίνεται από τα δεδομένα των Γραφημάτων 13 & 14, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο θα πρέπει να γίνει πιο ελαστικό και να επιτρέψει την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής με λιγότερους μαθητές αλλά και την ένταξη σε αυτές μαθητών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα.

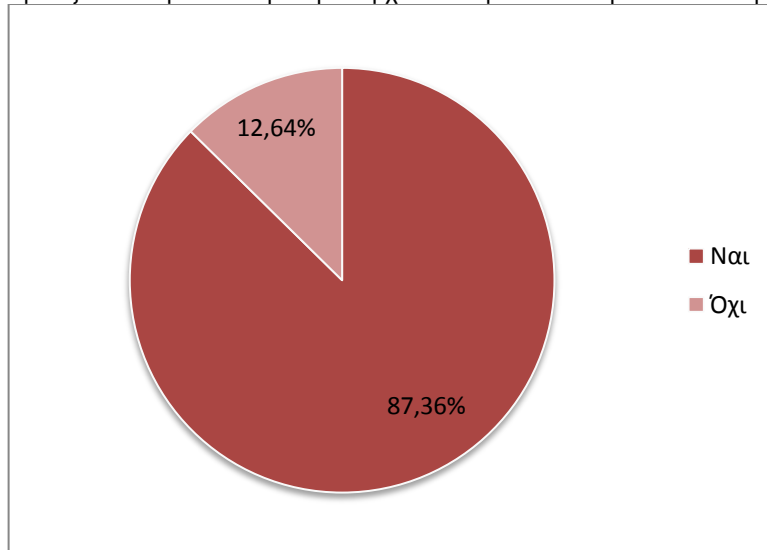
Γράφημα 2.13. Μέρος 3ο - Ερώτημα 7

Να εντάσσονται στις Τάξεις Υποδοχής μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα;



Γράφημα 2.14. Μέρος 3ο - Ερώτημα 8

Χρειάζεται να τροποποιηθεί η υπάρχουσα νομοθεσία στην κατεύθυνση άρσης των περιορισμών;



Ερώτημα 9

Τέλος, το Ερώτημα 9 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν αν θα επιθυμούσαν να ξαναεργαστούν σε Τάξεις Υποδοχής.

Θεωρούμε ενθαρρυντικό το γεγονός ότι το 80% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά, δεδομένων των δυσκολιών που ως γνωστόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής, όπως είναι για παράδειγμα η έλλειψη γλωσσοδιδακτικού υλικού και η ανάγκη για επιμόρφωση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Πιστεύουμε ότι το θα έπρεπε να διευκολύνεται το έργο των εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής μέσω συστηματικών και οργανωμένων επιμορφώσεων, της παροχής και έντυπου υλικού καθώς και την στελέχωση των Τάξεων Υποδοχής με εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν εξειδίκευση και διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής δεύτερης/ξένης γλώσσας-

2.5 Διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών

Η παραπάνω καταγραφή πιστεύουμε ότι δίνει μια πρώτη εικόνα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, των προτάσεων που καταθέτουν για την επίλυσή τους και των αναγκών που απευθύνουν προς τη Δράση 1 ως αρωγού του έργου τους. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε ένα δεύτερο επίπεδο να προσπαθήσουμε να αποκρυπτογραφήσουμε την επίδραση που ενδεχομένως έχουν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεις που παρουσιάζει το προφίλ τους, σε σχέση με μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία στην εκπαίδευση. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης σε σχέση με τη γεωγραφική διαφοροποίηση και την ειδικότητα, καθώς οι άλλες μεταβλητές δεν έδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις, ενώ στο παράρτημα παρατίθενται οι πίνακες που περιλαμβάνουν το σύνολο των στατιστικών στοιχείων (Παράρτημα II).

2.5.1 Γεωγραφική διαφοροποίηση

Το πλήθος των ερωτηματολογίων χωρίστηκε σε δυο κατηγορίες ανάλογα με την γεωγραφική θέση του σχολείου. Στην πρώτη κατηγορία, συμπεριλάβαμε σχολεία που προέρχονται από τα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Πειραιάς), ενώ στη δεύτερη υπάρχουν τα σχολεία όλης της υπόλοιπης χώρας. Ο σκοπός αυτής της διερεύνησης είναι να εντοπίσουμε σε ποιο βαθμό η απάντηση σε κάποια ερωτήματα μπορεί να έχει καθοριστεί από τη συγκεκριμένη μεταβλητή και συνεπώς να διακρίνουμε αν χρειάζεται σε επιμέρους ζητήματα διαφορετική αντιμετώπιση των σχολείων της περιφέρειας από εκείνα που βρίσκονται στο κέντρο.

Μέρος Α':

Ερώτημα 4

Συνθέσαμε τα ερωτήματα που αφορούν την γλωσσική διδασκαλία (Φωνολογία, Μορφολογία, Συντακτικές δομές, λεξιλόγιο και ορθογραφία) σε μια κατηγορία με στόχο να πάρουμε μια γενική εικόνα για το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία της ελληνικής.¹ Προκύπτει λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας δηλώνουν πως αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία «κατά τη γλωσσική διδασκαλία» ($M=4.52$, $SE=.109^2$) έναντι των συναδέλφων τους από τα αστικά κέντρα ($M=4.11$, $SE=.181$). Η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική ($t(125)=2.063$, $p=.041$), χωρίς όμως να παρουσιάζει ιδιαίτερο μέγεθος επίδρασης³ ($r=.181$).

Ερώτημα 7

Στην επιλογή τομέων του έργου τους που χρειάζονται επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας δηλώνουν «Στην κατάταξη των μαθητών σε επίπεδο γλωσσομάθειας» ($M=0.59$, $SE=.053$) περισσότερο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί στα αστικά κέντρα ($M=0.42$, $SE=.072$). Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(132)=1.975$, $p=.05$, $r=.169$).

Μέρος Β':

Ερώτημα 2

Το ερώτημα υπενθυμίζουμε ότι αφορούσε την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας θεωρούν πως οι μαθητές τους παρουσιάζουν πιο έντονα προβλήματα «περιθωριοποίησης» ($M=3.48$, $SE=.174$) έναντι των συναδέλφων τους από τα αστικά κέντρα ($M=2.86$, $SE=.278$). Η διαφορά είναι οριακά στατιστικά σημαντική ($t(81)=1.99$, $p=.050$, $r=.264$).

Αντίστοιχη εικόνα παρατηρούμε και στα προβλήματα «απογοήτευσης λόγω υποεπίδοσης» με την επαρχία να εμφανίζει υψηλότερη συχνότητα ($M=3.56$, $SE=.186$) από τα αστικά κέντρα ($M=2.80$, $SE=.306$). Η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική ($t(57.939)=2.129$, $p=.038$, $r=.269$).

1 Η μεταβλητή «βαθμός δυσκολίας κατά τη γλωσσική διδασκαλία» προκύπτει ως μέσος όρος των επιμέρους ερωτημάτων 4.3 έως 4.7 του Α' Μέρους. Στο Παράρτημα ΙΙ παραθέτουμε αναλυτικά τόσο τα πρωτογενή στοιχεία της έρευνας όσο και τα παράγωγα, καθώς επίσης και το σύνολο των στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήσαμε.

2 M = μέσος όρος, SE = τυπικό σφάλμα.

3 Για τον όρο effect size στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί οι εκφράσεις «μέγεθος της επίδρασης» και «μέγεθος του αποτελέσματος». Από την πλευρά μας θα χρησιμοποιήσουμε την πρώτη μετάφραση. Για την εκτίμηση του «μεγέθους επίδρασης» χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή r του Pearson, λαμβάνοντας ως οριακές τιμές $r=0.10$ (μικρό), $r=0.30$ (μεσαίο), $r=0.50$ (μεγάλο) (Cohen 1988). Για τον υπολογισμό του r χρησιμοποιήσαμε τα t και df (Rosenthal 1991).

Ομοίως, τα προβλήματα «ανασφάλειας» των μαθητών στην επαρχία φαίνονται μεγαλύτερα ($M=3.88$, $SE=.154$) σε σχέση με τους συμμαθητές τους σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Πειραιά ($M=2.97$, $SE=.334$). Η διαφορά είναι σημαντική ($t(48.321)=2.456$, $p=.018$, $r=.333$).

Και σε ό,τι αφορά την «παραβατική συμπεριφορά» η επαρχία εμφανίζεται με στατιστικά μεγαλύτερα προβλήματα ($M=2.77$, $SE=.277$) από τα αστικά κέντρα ($M=1.91$, $SE=.267$), ($t(81)=2.162$, $p=.034$). Το μέγεθος επίδρασης είναι μικρό ($r=.234$).

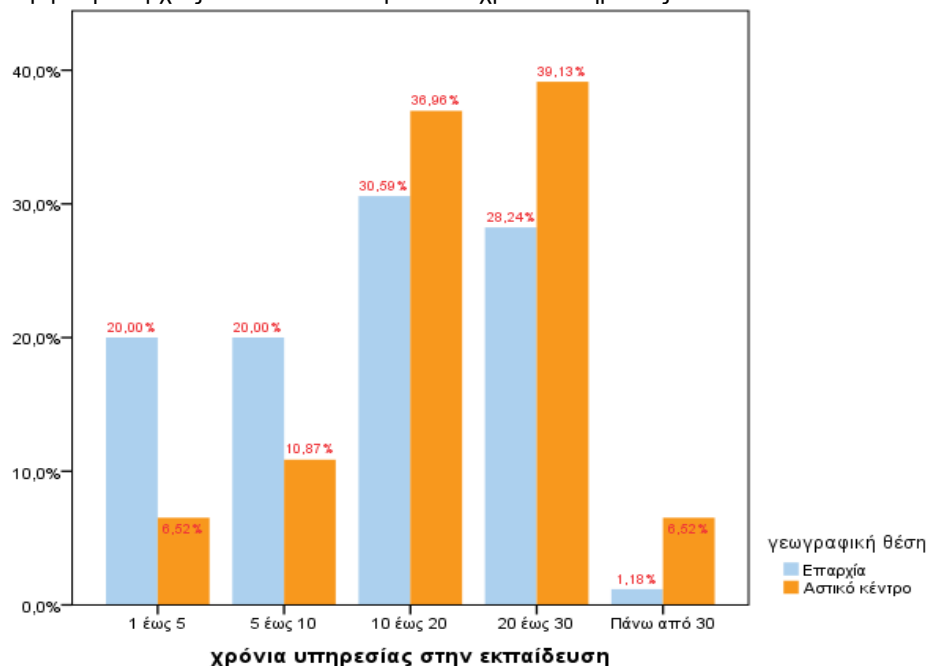
Ερώτημα 3

Στους τρόπους αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας δείχνουν να προτιμούν περισσότερο την επιλογή «**συζήτησης με τον συγκεκριμένο μαθητή**» ($M=.94$, $SE=.035$) από ό,τι οι συνάδελφοί τους στα αστικά κέντρα ($M=.75$, $SE=.073$). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($t(51.124)=2.307$, $p=.025$, $r=.307$).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως **οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας δηλώνουν πως εμφανίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες κατά τη γλωσσική διδασκαλία** σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Πειραιά. Ένα εύρημα, που παρουσιάζει ενδιαφέρον και πιθανόν εξηγεί σε κάποιο βαθμό την παραπάνω εικόνα, είναι η **πολύ μεγαλύτερη εμπειρία που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί των αστικών κέντρων**, όπως εξάλλου φαίνεται χαρακτηριστικά και στα παρακάτω γραφήματα.

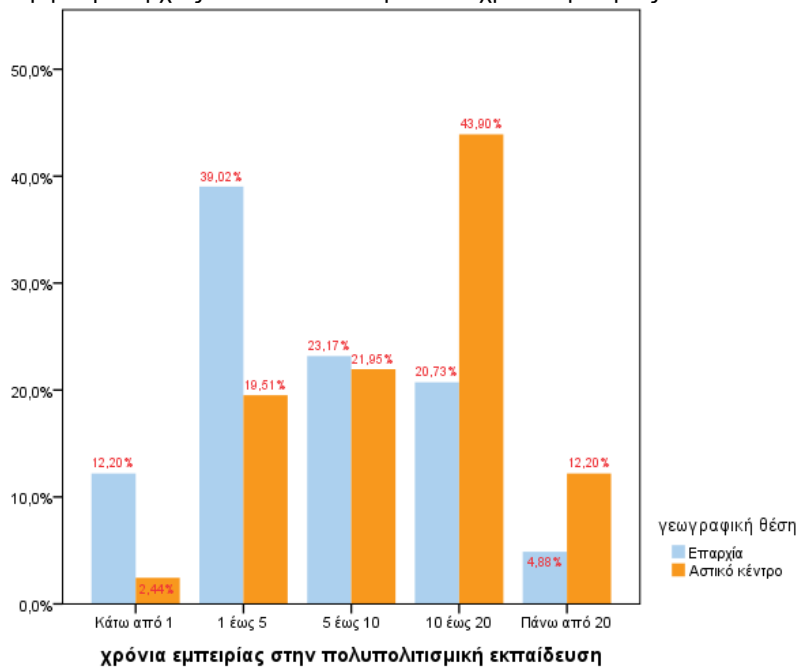
Γράφημα 2.15.

Σύγκριση επαρχίας και αστικών κέντρων στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.



Γράφημα 2.16.

Σύγκριση επαρχίας και αστικών κέντρων στα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών.



Η δεύτερη σημαντική διαφορά εντοπίζεται στην κατεύθυνση της διαπροσωπικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. **Οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας αποδίδουν μεγαλύτερη ένταση στα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών τους και την ίδια στιγμή προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό να τα αντιμετωπίσουν σε συνεργασία με τους μαθητές τους.** Υπερβαίνει κατά πολύ τους στόχους μας να μπορέσουμε με αξιόπιστα στατιστικά ευρήματα να ερμηνεύσουμε τις παραπάνω τάσεις – σε κάθε περίπτωση όμως, αξίζει να τις επισημάνουμε και να υπογραμμίσουμε την ανάγκη περεταίρω διερεύνησής τους στα πλαίσια πολύ πιο ειδικών ερευνών.

2.5.2 Διαφοροποίηση βάσει ειδικότητας

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει το δείγμα μας αποτελείται κατά κύριο λόγο από δασκάλους ($N=167$) και ακολουθούν οι φιλόλογοι ($N=25$), ενώ τέλος ένα μικρό κομμάτι έχει δηλώσει κάποια άλλη ειδικότητα ($N=16$). Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δασκάλων με εκείνες των φιλόλογων μας δίνεται η δυνατότητα να εντοπίσουμε διαφορές που ενδέχεται να υπάρχουν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατά συνέπεια να ερευνήσουμε αν υπάρχουν πτυχές της παρέμβασής μας που οφείλουν να προσαρμοστούν ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Μέρος Α':

Ερώτημα 4

Όπως και με την γεωγραφική διαφοροποίηση, ομαδοποιήσαμε τα ερωτήματα που αφορούν την γλωσσική διδασκαλία σε μια κατηγορία με στόχο να πάρουμε μια γενική εικόνα για το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.⁴ Προκύπτει λοιπόν ότι οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία **«κατά τη γλωσσική διδασκαλία»** ($M=4.53$, $SE=.093$) έναντι των φιλόλογων ($M=3.74$, $SE=.297$), ($t(25.268)=2.542$, $p=.018$, $r=.451$).

Ερώτημα 5

Διαφορές παρουσιάζονται και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που συναντούν. Οι φιλόλογοι δηλώνουν ότι **«βασίζονται στην πείρα τους»** ($M=5.04$, $SE=.213$) περισσότερο από τους δασκάλους ($M=4.40$, $SE=.142$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική ($t(44.027)=2.528$, $p=.015$, $r=.356$). Αντίστοιχη εικόνα υπάρχει και στην απάντηση **«βασίζομαι στις ιδιαίτερες γνώσεις που έχω»** με τους φιλόλογους ($M=4.96$, $SE=.239$) να υπερέχουν και πάλι έναντι των δασκάλων ($M=3.77$, $SE=.149$) ($t(40.797)=4.228$, $p=.000$, $r=.552$). Αντίθετα, οι δάσκαλοι επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό να **«απευθύνονται σε πιο έμπειρους συναδέλφους»** ($M=3.98$, $SE=.138$) από τους φιλόλογους ($M=3.04$, $SE=.341$), ($t(116)=2.866$, $p=.005$, $r=.257$). Ομοίως, οι δάσκαλοι διαλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα να **«απευθύνονται στον Σχολικό Σύμβουλο»** ($M=3.69$, $SE=.157$) σε σχέση με τους φιλόλογους ($M=2.00$, $SE=.251$), ($t(41.036)=5.716$, $p=.000$, $r=.666$). Αναφορικά με τις επιμορφώσεις οι φιλόλογοι δηλώνουν ότι **«αναζητούν ευκαιρίες επιμόρφωσης»** ($M=5.39$, $SE=.175$) περισσότερο από τους δασκάλους ($M=4.66$, $SE=.126$) και ταυτόχρονα ότι **«συνήθως βρίσκουν ανάλογες ευκαιρίες επιμόρφωσης»** ($M=4.35$, $SE=.214$) έναντι των δασκάλων ($M=3.44$, $SE=.133$). Και στις δυο περιπτώσεις οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ($t(47.943)=3.407$, $p=.001$, $r=.441$ για την πρώτη περίπτωση και $t(40.746)=3.594$, $p=.001$, $r=.491$ για τη δεύτερη).

Ερώτημα 7

Σχετικά με τον επιλογή ως προς τον τομέα του έργου τους που χρειάζονται επιμόρφωση οι φιλόλογοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση **«Στη διαχείριση της ανομοιογένειας των μαθητών της ΤΥ ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας»** ($M=0.78$, $SE=.088$) από ό,τι

⁴Η μεταβλητή «βαθμός δυσκολίας κατά τη γλωσσική διδασκαλία» προκύπτει ως μέσος όρος των επιμέρους ερωτημάτων 4.3 έως 4.7 του Α' Μέρους. Στο Παράρτημα ΙΙ παραθέτουμε αναλυτικά τόσο τα πρωτογενή στοιχεία της έρευνας όσο και τα παράγωγα, καθώς επίσης και το σύνολο των στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήσαμε.

οι δάσκαλοι ($M=0.55$, $SE=.051$). Η διαφορά είναι σημαντική ($t(38.167)=2.326$, $p=.025$, $r=.352$).

Μέρος Β':

Ερώτημα 4

Το ερώτημα υπενθυμίζουμε ότι αφορούσε την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τα σημεία που οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την εκμάθηση της ελληνικής. Οι δάσκαλοι τονίζουν την επιλογή «**προφορά, διαχωρισμός φθόγγων**» ($M=3.85$, $SE=.088$) σε σχέση με τους φιλόλογους ($M=3.09$, $SE=.051$), ($t(30.484)=2.486$, $p=.019$, $r=.441$).

Μέρος Γ':

Ερώτημα 6

Οι δάσκαλοι δηλώνουν σημαντικά περισσότερο ότι «**υπάρχουν αιτήματα εκ μέρους των γονέων των αλλοδαπών μαθητών για δημιουργία ΤΥ στο σχολείο τους**» ($M=0.65$, $SE=.058$) σε σχέση με τους φιλόλογους ($M=0.29$, $SE=.114$), ($t(83)=2.716$, $p=.008$, $r=.286$).

Ερώτημα 9

Οι φιλόλογοι απαντούν απόλυτα θετικά στο «**αν με βάση την προηγούμενη εμπειρία τους θα επιθυμούσαν να εργαστούν και πάλι σε ΤΥ**» ($M=1.00$, $SE=.000$) γεγονός που τους διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο από τους δασκάλους ($M=0.71$, $SE=.060$), ($t(57)=4.861$, $p=.008$, $r=.541$).

Συνοψίζοντας τα βασικότερα ευρήματα της παραπάνω ανάλυσης, μπορούμε να εστιάσουμε στα εξής σημεία:

Οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες κατά τη γλωσσική διδασκαλία έναντι των φιλόλογων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η διαφοροποίηση είναι σημαντική σε όλους τους τομείς εκτός της ορθογραφίας ($p=.445$). Ένα επιπλέον χρήσιμο στοιχείο αποτελεί το μέγεθος επίδρασης που είναι μεσαίο κατά τη διδασκαλία της Φωνολογίας ($r=.344$), της Μορφολογίας ($r=.349$) και της Σύνταξης ($r=.449$), ενώ για τη διδασκαλία του Λεξιλογίου είναι μικρό ($r=.275$). Οι διαφορές αυτές δεν μπορούν να ερμηνευθούν από παράγοντες όπως η εμπειρία, καθώς δάσκαλοι και φιλόλογοι έχουν αντίστοιχα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p=.929$), ενώ στην εμπειρία σε πολυπολιτισμικά σχολεία υπάρχει μια μικρή διαφορά υπέρ των φιλόλογων, που όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p=.483$). Μια αρκετά προφανής εξήγηση της παραπάνω κατάστασης έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι δάσκαλοι ειδικά στις μικρότερες τάξεις έρχονται σε επαφή με παιδιά που τυχάνει να μην έχουν αναπτύξει καμία από τις γλωσσικές ικανότητες και συνεπώς συναντούν δυσκολίες ακόμα και σε γλωσσικά φαινόμενα

που οι μαθητές κατατούν στην πορεία σχετικά εύκολα και γρήγορα. Η διαφορά που παρατηρείται στο ερώτημα 4 του Β' Μέρους (μεγαλύτερη δυσκολία των μαθητών Δημοτικού να αντεπεξέλθουν στην προφορά, διαχωρισμό των φθόγγων) επιβεβαιώνει τον συλλογισμό αυτό. Μια έρευνα που θα συσχέτιζε τα παραπάνω με την ηλικία των μαθητών θα είχε ενδιαφέρον, καθώς ενδέχεται ακόμα και εντός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να υπάρχουν διαφορές στις δυσκολίες που συναντούν εκπαιδευτικοί μικρότερων και μεγαλύτερων τάξεων. Σε κάθε περίπτωση είναι φανερό πως οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων χρήζουν ιδιαίτερης υποστήριξης.

Το δεύτερο σημείο, στο οποίο αξίζει να σταθούμε έχει να κάνει με τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές. **Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δασκάλους και τους φιλόλογους, γεγονός που δείχνει πως οι μαθητές αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα τόσο κατά την παιδική όσο και κατά την εφηβική τους περίοδο.** Ακόμα και για περιπτώσεις που το πρόβλημα μοιάζει να έχει και ένα ηλικιακό υπόβαθρο, οι διαφορές είναι πολύ μικρές και δεν είναι στατιστικά σημαντικές, όπως για παράδειγμα στην παραβατικότητα ($p=.712$), την επιθετική συμπεριφορά ($p=.671$) και την ανυπακοή ($p=.505$). Καταθέτουμε τον προβληματισμό επισημαίνοντας την ανάγκη να υπάρξει επιπλέον εξειδικευμένη έρευνα.

Ένα επιπλέον εύρημα αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο που επιλέγουν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. **Οι φιλόλογοι μοιάζουν να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους** (δηλώνουν σημαντικά περισσότερο πως βασίζονται στην πείρα τους ή στις ιδιαίτερες γνώσεις που έχουν) **σε αντίθεση με τους δασκάλους που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε συνεργατικές λύσεις** (απευθύνονται σε πιο έμπειρους συναδέλφους ή στον Σχολικό Σύμβουλο). Είναι χρήσιμο να επισημάνουμε την παραπάνω κατάσταση και να προσπαθήσουμε να την αναγνώσουμε σε δυο επίπεδα. Το πρώτο αφορά την πληροφορία που μας δίνει σχετικά με τους τρόπους που προτιμά η κάθε κατηγορία να λαμβάνει βοήθεια και υποστήριξη, με άλλα λόγια οριοθετεί δυο διαφορετικές λογικές προσέγγισης από την πλευρά μας. Οι φιλόλογοι θα είναι πιο δεκτικοί σε «λύσεις» που περιλαμβάνουν πρακτικές ατομικής εκπαίδευσης και εξειδίκευσής τους (έτσι μπορεί να ερμηνευθεί και η διαφορά που παρατηρείται στο πόσο αναζητούν και βρίσκουν ευκαιρίες επιμόρφωσης έναντι των δασκάλων), ενώ οι δάσκαλοι θα προτιμήσουν συνεργατικές και ομαδικές αντιλήψεις. Σε δεύτερο επίπεδο είναι εξίσου σημαντικό να βρούμε τον τρόπο με τον οποίο θα εξοικειώσουμε την κάθε πλευρά με τα εφόδια της άλλης: οι φιλόλογοι χρειάζεται να δουν στην πράξη και να εκτιμήσουν τα οφέλη της συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου (διαθεματικές προσεγγίσεις), ενώ οι δάσκαλοι θα βελτιωθούν χτίζοντας μια θεωρητική προσέγγιση παράλληλα με την εμπειρική.

Το επόμενο εύρημα της έρευνας αφορά τα αιτήματα για δημιουργία ΤΥ στο σχολεία από την πλευρά των γονιών των αλλοδαπών μαθητών. Η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα σε

δασκάλους και φιλολόγους μπορούμε να πούμε πως ήταν σε μεγάλο βαθμό αναμενόμενη, καθώς οι πρώτοι κατά κανόνα έρχονται σε αρκετά πιο συχνή επαφή με τους γονείς και παράλληλα πιο ουσιαστική (στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η επαφή με τους γονείς των μαθητών είναι τις περισσότερες φορές συνδεδεμένη με την επίδοση βαθμών).

Τέλος, στο ερώτημα που αφορά την εκ νέου ενασχόληση του εκπαιδευτικού με τις ΤΥ το ήδη πολύ υψηλό ποσοστό θετικών απαντήσεων των δασκάλων αγγίζει το απόλυτο στην περίπτωση των φιλολόγων.

2.6 Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων καταγραφής αναγκών θεωρούμε σκόπιμο να σταθούμε στα πιο σημαντικά ευρήματα που αναδεικνύονται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Κατά πρώτο λόγο αξίζει να επαναλάβουμε το γεγονός ότι οι δυσκολίες κατά τη γλωσσική διδασκαλία που συναντούν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, όπως εξάλλου δείχνει και η ανάλυση των αποτελεσμάτων των διαγνωστικών τεστ (ενότητα 4.1). Είναι σίγουρα ενθαρρυντικό να παρατηρεί κανείς ότι ο θεσμός των ΤΥ είναι πλαισιωμένος από ανθρώπους που σε γενικές γραμμές γνωρίζουν την κατάσταση που επικρατεί και έχουν συνείδηση του ρόλου τους μέσα σε αυτή.

Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για περισσότερες και καλύτερα οργανωμένες επιμορφώσεις, για σύγχρονο και οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς επίσης και για δομές που θα προάγουν μια συνεργατική αντίληψη στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αποτέλεσαν τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του έργου της Δράσης 1.

Κατά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της Δράσης 1 προσπαθήσαμε να βρεθούμε στο κάθε σχολείο δίνοντας πλέον έμφαση όχι μόνο σε ένα γενικό πλαίσιο δράσης αλλά παράλληλα στις ιδιαιτερότητες, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον της κάθε σχολικής μονάδας. Επιπλέον, διοργανώσαμε μέσα στην κάθε σχολική μονάδα, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ αλλά συχνά και των εκπαιδευτικών των μεικτών τάξεων, εκπαιδευτικά εργαστήρια μέσω συνδιδασκαλιών και δειγματικών διδασκαλιών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις, με τη χρήση και αξιοποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και με την παραγωγή δικού τους υλικού, εστιασμένου στις ανάγκες των μαθητών τους.

3 Διαγνωστικά Τεστ

Οι κατατακτήριες δοκιμασίες (Ας μιλήσουμε Ελληνικά, I, II και III) συμπληρώθηκαν το διάστημα ανάμεσα στον Νοέμβριο του 2012 και τον Φεβρουάριο του 2013 σε 9 από τις 13 περιφέρειες της χώρας. Συνολικά έγιναν 452 τεστ, εκ των οποίων τα 122 ήταν του πρώτου επιπέδου, 179 του δεύτερου και 151 του τρίτου. Όπως είναι γνωστό και από την περυσινή εφαρμογή, τα τεστ του πρώτου επιπέδου διενεργήθηκαν στις δυο πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα τεστ του δεύτερου στις επόμενες δυο τάξεις, ενώ τα τεστ του τρίτου επιπέδου έγιναν στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αλλά και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συνολικά τα τεστ μοιράστηκαν σε 41 σχολεία, 39 της Πρωτοβάθμιας και 2 της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Να σημειωθεί ότι σε κάποια από τα σχολεία που συνεργάστηκαν με την Δράση 1 δεν έγιναν τα διαγνωστικά τεστ, καθώς η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής έγινε αρκετά καθυστερημένα και οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη σχηματίσει εικόνα για το επίπεδο του κάθε παιδιού. Στο Χάρτη 1 παρουσιάζεται η διανομή των τεστ ανά τη χώρα, ενώ στο Γράφημα 1.1 φαίνεται η κατανομή ανά επίπεδο. Να σημειωθεί πως σε όλους τους πίνακες και τα γραφήματα γίνεται διάκριση ανάμεσα στα τεστ τρίτου επιπέδου που συμπληρώθηκαν στην Πρωτοβάθμια (III) και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (IIIβ). Επίσης οι Πίνακες 1.1, 1.2 και 1.3 προσφέρουν μια αναλυτική εικόνα των σχολείων που έγιναν οι κατατακτήριες δοκιμασίες, καθώς επίσης και συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά γεωγραφική περιφέρεια και ανά Άξονα Προτεραιότητας.

3.1 Άμεσοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι

Η συμπλήρωση των κατατακτήριων δοκιμασιών με βάση και την περυσινή εμπειρία αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο με τρεις επιμέρους στόχους. Ο πρώτος αφορά την διευκόλυνση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Τάξεις Υποδοχής στο να μπορέσουν να διαγνώσουν με αντικειμενικά κριτήρια το επίπεδο των μαθητών τους. Ο δεύτερος έχει να κάνει με την παρέμβαση των Συνεργατών, εφόσον στις περισσότερες περιπτώσεις η διανομή, συμπλήρωση και διόρθωση των τεστ αποτέλεσε την πρώτη ουσιαστική επαφή τους και γνωριμία με το μαθητικό δυναμικό των Τάξεων Υποδοχής. Τέλος, όπως εξάλλου είχαμε επισημάνει και σε προηγούμενα κείμενά μας, τα δεδομένα που προκύπτουν από τις κατατακτήριες δοκιμασίες αποτελούν ένα πρώτης τάξεως ερευνητικό υλικό, καθώς καθρεφτίζουν με αξιόπιστο τρόπο την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στα σχολεία. Ας δούμε, όμως, λίγο πιο αναλυτικά καθένα από τα παραπάνω σημεία.

Σε ό,τι αφορά την βασική τους λειτουργία, αυτή της κατάταξης των μαθητών σε γλωσσικά επίπεδα, τα διαγνωστικά τεστ καλύπτουν ένα σημαντικό κενό που υπάρχει. Οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν πλέον ένα αναπόσπαστο κομμάτι του ελληνικού σχολείου, με σημαντική παρουσία τόσο στα αστικά κέντρα όσο και στην επαρχία. Αυτό το κομμάτι παρουσιάζει δυο βασικές ιδιαιτερότητες που θα μπορούσαμε να τις κωδικοποιήσουμε γύρω από τους όρους εξωτερική και εσωτερική ανομοιογένεια. Ας δούμε, όμως, πιο αναλυτικά τι εννοούμε με τον καθένα από αυτούς.

Η εξωτερική ανομοιογένεια έχει να κάνει με τα διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα των αλλοδαπών μαθητών. Υπάρχουν για παράδειγμα μαθητές που έχουν γεννηθεί στη χώρα (η λεγόμενη δεύτερη γενιά μεταναστών) ή μαθητές που έχουν αρκετά χρόνια παραμονής στη χώρα και είτε έχουν κατακτήσει την ελληνική σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην χρήζουν γλωσσικής ενίσχυσης είτε έχουν αρκετές γλωσσικές δυσκολίες. Από την άλλη υπάρχουν παιδιά (κυρίως από την Ασία και την Αφρική), τα οποία έχουν έρθει πρόσφατα στη χώρα και κατά συνέπεια αντιμετωπίζουν όλα τα προβλήματα ενός νεοφερμένου που προσπαθεί να διδαχτεί μια δεύτερη γλώσσα. Η διενέργεια των κατατακτήριων δοκιμασιών δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί ο εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής αυτή την ανομοιογένεια και να μπορέσει να καταλάβει ατομικά για την κάθε μαθήτριά και τον κάθε μαθητή του αν χρειάζεται ή όχι να παρακολουθεί τα μαθήματα της Τάξης Υποδοχής.

Σε αρκετές περιπτώσεις βέβαια υπάρχει μια πρώτη διάγνωση από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί ή κατέχουν σχετική εμπειρία από το παρελθόν. Ακόμα και τότε, όμως, τα τεστ ελληνομάθειας προσφέρουν αφενός μια επιβεβαίωση της αρχικής εκτίμησης αφετέρου μια πιο λεπτομερή καταγραφή των προβλημάτων του κάθε μαθητή. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των περσινών αποτελεσμάτων, για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών δεν ισχύει μια ισόρροπη ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, εφόσον συχνά το βασικό πρόβλημά τους εντοπίζεται στη γραμματική και την παραγωγή γραπτού λόγου.⁵ Αντίστοιχη είναι και η φετινή εικόνα. Με άλλα λόγια τα διαγνωστικά τεστ προσφέρουν τη δυνατότητα να ανιχνευθεί όχι μόνο η ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών της Τάξης Υποδοχής, αλλά ταυτόχρονα οι γλωσσικές αδυναμίες που παρουσιάζονται σε ατομικό επίπεδο. Αυτή η εσωτερική ανομοιογένεια όπως θα δούμε είναι αρκετά σημαντική, καθώς καταρρίπτεται η άποψη πως τα παιδιά που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα δεν έχουν προβλήματα στην εκμάθηση της ελληνικής.

Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε πως η διεξαγωγή των τεστ ελληνομάθειας οφείλει να αποτελεί το πρώτο βήμα από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση των αλλοδαπών μαθητών. Κάτι τέτοιο, εξάλλου, δείχνουν να το αντιλαμβάνονται και τα ίδια τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια Καταγραφής Αναγκών (Κεφάλαιο 2): περίπου το 47% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως χρειάζεται επιμόρφωση σχετικά με την κατάταξη των μαθητών, ενώ σχεδόν 60% συναντάει προβλήματα στη διαχείριση της ανομοιογένειας.

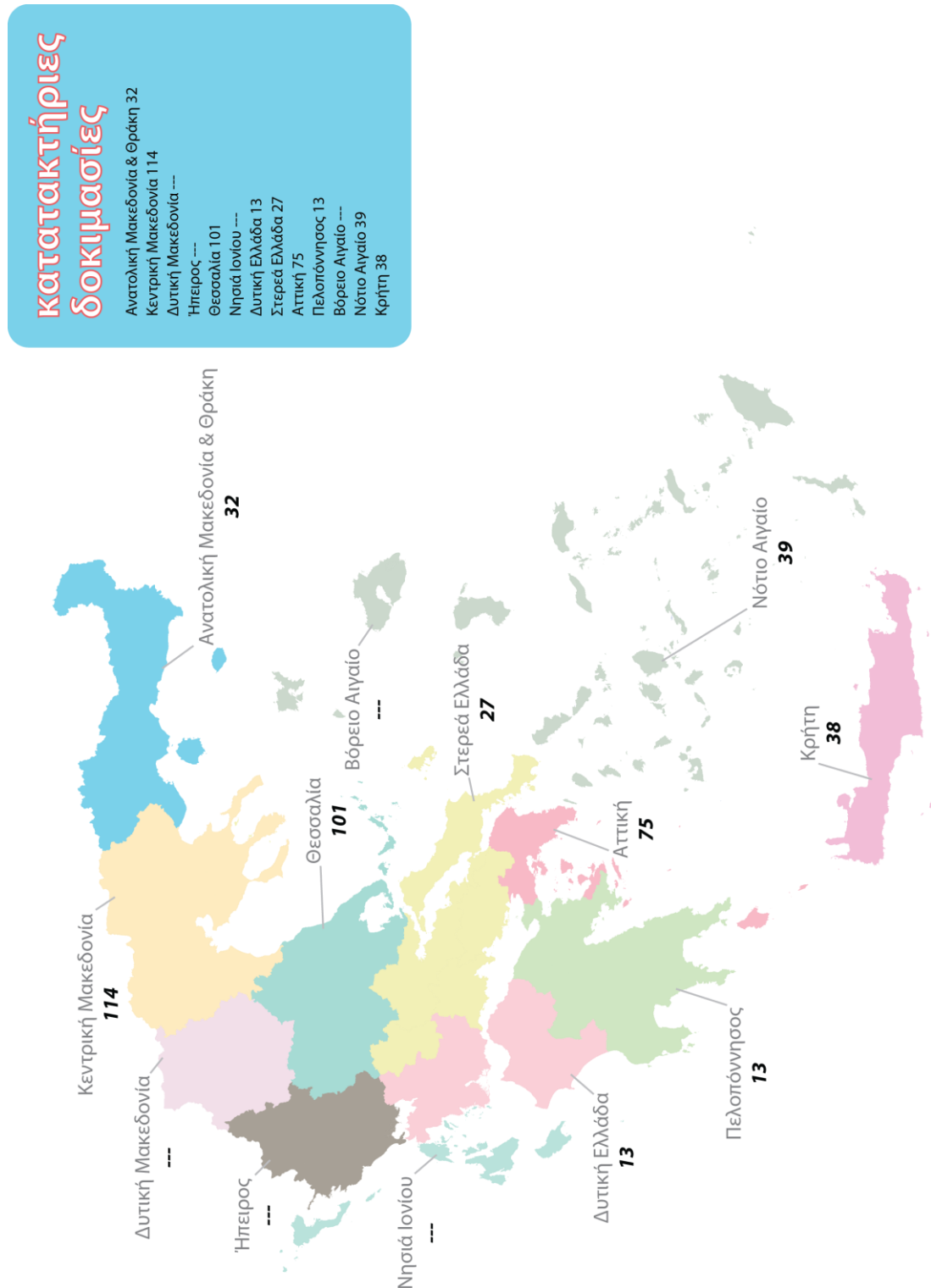
Ο δεύτερος λόγος που οι κατατακτήριες δοκιμασίες κρίνονται σαν μια ουσιαστική και χρήσιμη παρέμβαση έχει να κάνει με τη δυνατότητα που έδωσαν στους Επιστημονικούς Συνεργάτες της Δράσης 1 να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές των σχολείων και να μπορέσουν να οικοδομήσουν μια αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης. Αυτό το σημείο έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς

⁵ Βλ. ΕΠ 1.2.2 σχολικού έτους 2011-2012 καθώς και Tzevelekou, Giagkou, Kantzou, Stamouli, Varlokosta, Mitzias & Papadopoulou (2013).

αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία μπόρεσαν να ενισχυθούν οι δεσμοί ανάμεσα στους Συνεργάτες και την σχολική κοινότητα. Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αντιμετώπισαν τους Συνεργάτες όχι σαν κάποιο εξωτερικό υποβοηθητικό παράγοντα, αλλά σαν έναν απαραίτητο συντελεστή της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής: συζητούσαν μαζί τους τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, ζητούσαν τη γνώμη τους για το πώς μπορούν να βελτιώσουν το μάθημά τους, δούλευαν μαζί τους για την προετοιμασία δραστηριοτήτων και υλικού, δίδασκαν ακόμα μαζί τους σε περιπτώσεις συνδιδασκαλιών. Η καλή γνωριμία με τους μαθητές αποτέλεσε προϋπόθεση για να προχωρήσει η καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

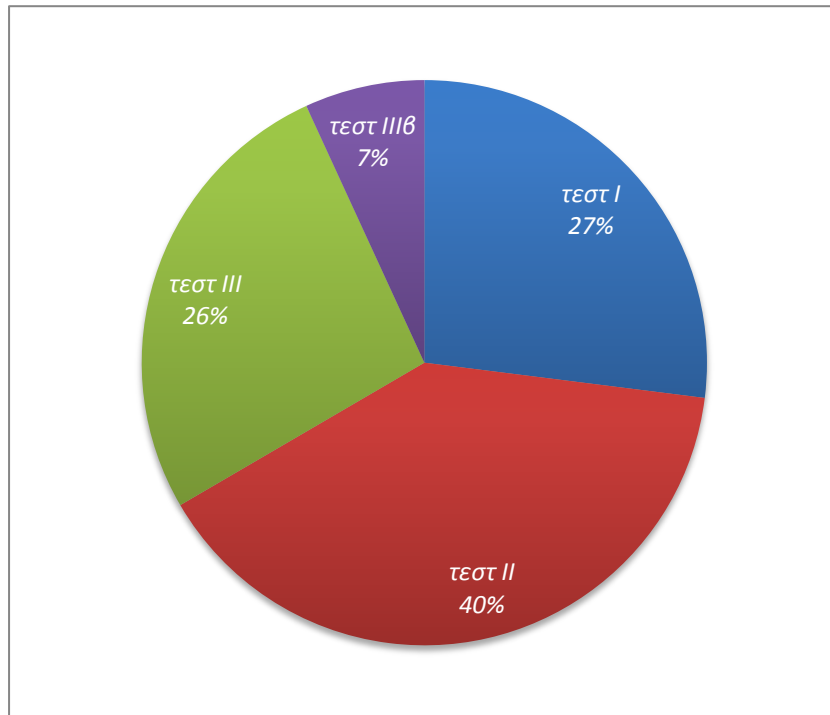
Τέλος, να προσθέσουμε ότι τα αποτελέσματα των διαγνωστικών τεστ προσφέρουν μια σημαντική ευκαιρία μέσω της ερευνητικής αξιοποίησής τους για να γνωρίσουμε καλύτερα την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία. Πολλές φορές καλλιεργείται η εντύπωση πως η ερευνητική εργασία είναι κάτι αποκομμένο και διαφορετικό από τις ζωντανές ενδοσχολικές παρεμβάσεις. Από την πλευρά μας προσπαθήσαμε να αποδείξουμε πως αυτή η αντίληψη είναι λανθασμένη. Εξ αρχής πιστεύαμε, και μετά από δύο χρόνια παρεμβάσεων η πίστη μας αυτή είναι ακόμα πιο ισχυρή, πως τα ερευνητικά αποτελέσματα οφείλουν να επιστρέψουν στα σχολεία, ως μια διαδικασία συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Φιλόδοξος στόχος, ο οποίος όμως θεωρούμε πως σε μεγάλο βαθμό επετεύχθη. Είναι σημαντικό πως διαθέτουμε πλέον ένα πλούσιο δείγμα με δεδομένα που αφορούν την κάθε γλωσσική δεξιότητα και παράλληλα μεταδεδομένα σχετικά με τις χώρες προέλευσης, τις μητρικές γλώσσες και τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα των μαθητών. Παράλληλα, η επεξεργασία και ανάλυση του δείγματος αυτού επέτρεψε στις δράσεις μας να γίνουν πιο συγκεκριμένες και στοχευμένες. Αξιοποιήσαμε για παράδειγμα την καλύτερη γνώση που είχαμε για το προφίλ των αλλοδαπών μαθητών ώστε να οργανώσουμε τη διεξαγωγή ειδικών γλωσσικών δραστηριοτήτων (<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/>) ή την εμπειρία της προηγούμενης χρονιάς σχετικά με την αδυναμία των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου προκειμένου να ετοιμαστούν σχέδια μαθήματος, δραστηριότητες και επιπλέον υλικό που να αποσκοπεί στην ενίσχυση της συγκεκριμένης δεξιότητας. Ελπίζουμε πως αυτή η αλληλοτροφοδότηση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ερευνητική εργασία αξιοποιηθεί μελλοντικά στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των παρεμβάσεων στις Τάξεις Υποδοχής στην Ελλάδα.

Έχοντας κατά νου όλα όσα αναφέραμε παραπάνω δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση των ίδιων των κατατακτικών δοκιμασιών, ως ενός αξιόπιστου και αντικειμενικού μετρητικού εργαλείου. Αποτέλεσμα αυτής της δουλειάς ήταν η ανάπτυξη μιας αναθεωρημένης εκδοχής, η οποία είναι διαθέσιμη σε ψηφιακή μορφή (βλ. ΕΠ 1.2.3, Νέες κατατακτικές δοκιμασίες, <http://www.diapolis.auth.gr/index.php?Itemid=796>).



Χάρτης 1. Γεωγραφική κατανομή μαθητών

Γράφημα 3.1.
Κατανομή μαθητών ανά κατατακτήρια δοκιμασία.



Πίνακας 3.1.
Κατατακτήριες δοκιμασίες ανά σχολείο παρέμβασης.

αα	Σχολεία παρέμβασης	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ	σύνολο	Άξονας	γεωγραφική περιφέρεια
1	2ο Δημ. Σχ. Ελευθερούπολης	0	4	5	0	9	Άξονας 1	Ανατ. Μακεδονία - Θράκη
2	10ο 10/θ Δημ. Σχ. Καβάλας	0	6	3	0	9	Άξονας 1	Ανατ. Μακεδονία - Θράκη
3	3/θ Δημ. Σχ. Ν. Σιδηροχωρίου	3	6	5	0	14	Άξονας 1	Ανατ. Μακεδονία - Θράκη
4	3ο ΔΣ Διαβατών	0	0	0	0	0	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
5	2ο ΔΣ Διαβατών	0	0	0	0	0	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
6	17ο Δημ. Σχ. Βόλου	10	11	6	0	27	Άξονας 1	Θεσσαλία
7	Εσπερινό Γυμνάσιο Βόλου	0	0	0	25	25	Άξονας 1	Θεσσαλία
8	1ο Ολοήμερο Δημ. Σχ. Πορταριάς ``Ν. Τσοποτός``	2	6	7	0	15	Άξονας 1	Θεσσαλία
9	6/θ Δημ. Σχ. Αργαλαστής	3	2	5	0	10	Άξονας 1	Θεσσαλία
10	5ο Δημ. Σχ. Τυρνάβου	3	7	6	0	16	Άξονας 1	Θεσσαλία
11	10 Δημ. Σχ. Ν.Ιωνίας	2	3	3	0	8	Άξονας 1	Θεσσαλία
12	3ο Δημ. Σχ. Ρεθύμνου	4	1	3	0	8	Άξονας 1	Κρήτη
13	4ο - 50ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου	2	3	2	0	7	Άξονας 1	Κρήτη
14	1ο Δημ. Σχ. Λιμένος Χερσονήσου	3	4	3	0	10	Άξονας 1	Κρήτη
15	Δημοτικό Σχολείο Γερανίου Χανίων	0	0	0	0	0	Άξονας 1	Κρήτη
16	2ο Δημ. Σχ. Χανίων	2	8	3	0	13	Άξονας 1	Κρήτη
17	3ο Δημ. Σχ. Κιάτου	1	5	7	0	13	Άξονας 1	Πελοπόννησος
18	Δημοτικό Σχολείο Σκουροχωρίου	0	0	0	0	0	Άξονας 1	Πελοπόννησος
19	1ο Δημ. Σχ. Αμαλιάδας	9	3	1	0	13	Άξονας 1	Δυτική Ελλάδα

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων, των συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

20	Δημοτικό Σχολείο Αλμυρής	0	0	0	0	0	Άξονας 1	Πελοπόννησος
21	21ο Δημ. Σχ. Σερρών	1	4	1	0	6	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
22	6/θ Δημ. Σχ. Γαζώρου	1	5	5	0	11	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
23	6/θ Δημ. Σχ. Νέας Εφέσου	1	4	4	0	9	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
24	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (πρώην Πυλαίας)	0	0	0	0	0	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
25	80ο Δημ. Σχ. Θεσσαλονίκης	0	3	2	0	5	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
26	Δημ. Σχ. Αγγελοχωρίου	3	4	2	0	9	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
27	Δημ. Σχ. Πλατέος Ημαθίας	4	9	5	0	18	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
28	Δημ. Σχ. Καλυβίων-Γερακινής	3	4	4	0	11	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
29	51ο Δημ. Σχολείο Θεσσαλονίκης	0	3	1	0	4	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
30	6ο Διαπολιτισμικό Δημ. Ελευθ.-Κορδελιού	6	2	2	0	10	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
31	7ο Δημ. Σχ. Ευόσμου	3	4	3	0	10	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
32	6ο Διαπολιτισμικό Δημ. Σχ. Ευόσμου	3	1	0	0	4	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
33	2ο Δημ. Σχ. Ελευθερίου Κορδελιού	6	9	2	0	17	Άξονας 2	Κεντρική Μακεδονία
34	3ο Ολοήμερο Δημ. Σχ. Πειραιά	2	1	0	0	3	Άξονας 2	Αττική
35	152ο Δημ. Σχ. Αθηνών	7	2	0	0	9	Άξονας 2	Αττική
36	71ο Δ.Σ. Αθηνών	6	1	7	0	14	Άξονας 2	Αττική
37	6/θέσιο Δημ. Συκάμινου Ωρωπού	2	8	1	0	11	Άξονας 2	Αττική
38	2ο Γυμνασιο Λαυρίου	0	0	0	6	6	Άξονας 2	Αττική
39	63ο Δημ. Σχ. Αθηνών	1	4	2	0	7	Άξονας 2	Αττική
40	23ο Δημ. Σχ. Αθηνών	2	6	2	0	10	Άξονας 2	Αττική
41	96ο Δημ. Σχ. Αθηνών	6	5	4	0	15	Άξονας 2	Αττική
42	7ο Δημ. Σχ. Χαλκίδας	3	6	6	0	15	Άξονας 3	Στερεά Ελλάδα
43	3ο Δημ. Σχ. Ψαχνών	8	2	2	0	12	Άξονας 3	Στερεά Ελλάδα
44	11ο ΔΣ Αθηνών	0	0	0	0	0	Άξονας 2	Αττική
45	Δημοτικό Σχολείο Δηλεσίου	0	0	0	0	0	Άξονας 3	Στερεά Ελλάδα
46	61ο ΔΣ Αθηνών	0	0	0	0	0	Άξονας 2	Αττική
47	57ο ΔΣ Αθηνών	0	0	0	0	0	Άξονας 2	Αττική
48	3ο 12/θ Δημ. Σχ. Ρόδου	3	5	0	0	8	Άξονας 3	Νότιο Αιγαίο
49	2ο Δημ. Σχ. Ιαλυσού	4	7	3	0	14	Άξονας 3	Νότιο Αιγαίο
50	3ο Δημ. Σχ. Ιαλυσού	1	5	0	0	6	Άξονας 3	Νότιο Αιγαίο
51	Δημοτικό Σχολείο Κοσκινού	2	6	3	0	11	Άξονας 3	Νότιο Αιγαίο
		122	179	120	31	452		

Πίνακας 3.2.

Κατατακτήριες δοκιμασίες ανά γεωγραφική περιφέρεια.

Ανά γεωγραφική περιφέρεια	Σχολεία	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ	Σύνολο
Ανατ. Μακεδονία - Θράκη	3	3	16	13	0	32 7,08%
Κεντρική Μακεδονία	12	31	52	31	0	114 25,22%
Θεσσαλία	6	20	29	27	25	101 22,35%
Στερεά Ελλάδα	2	11	8	8	0	27 5,97%
Αττική	8	26	27	16	6	75 16,59%
Δυτική Ελλάδα	1	9	3	1	0	13 2,88%
Πελοπόννησος	1	1	5	7	0	13 2,88%
Νότιο Αιγαίο	4	10	23	6	0	39 8,63%
Κρήτη	4	11	16	11	0	38 8,41%
	41	122	179	120	31	452

Πίνακας 3.3.

Κατατακτήριες δοκιμασίες ανά Άξονα Προτεραιότητας.

Ανά άξονα προτεραιότητας	Σχολεία	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ	Σύνολο
Άξονας 1	15	44	69	59	25	197 43,58%
Άξονας 2	20	57	79	47	6	189 41,81%
Άξονας 3	6	21	31	14	0	66 14,60%
	41	122	179	120	31	452

3.2 Η ταυτότητα των συμμετεχόντων

3.2.1 Αναθεώρηση Ερωτηματολογίων Μαθητή

Συνοδευτικά με τα διαγνωστικά τεστ οι μαθητές συμπλήρωναν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με ερωτήματα που αφορούσαν την ταυτότητά τους. Οι πληροφορίες που παίρνουμε από αυτές τις ερωτήσεις είναι αρκετά σημαντικές, καθώς επιτρέπουν τη μετέπειτα επεξεργασία των αποτελεσμάτων και την ανάγκη να μπορέσουμε να καταλάβουμε καλύτερα τους παράγοντες που καθορίζουν την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αντίστοιχο ερωτηματολόγιο είχε μοιραστεί και την προηγούμενη χρονιά, το οποίο όμως φέτος αναθεωρήθηκε προς τις ακόλουθες τρεις κατευθύνσεις:

i) Προσπαθήσαμε να καταγράψουμε με πιο ακριβή τρόπο τις πληροφορίες σχετικά με τη μητρική γλώσσα του ερωτώμενου.

Ένα από τα σημεία που είχαμε παρατηρήσει την προηγούμενη χρονιά εφαρμογής των κατατακτήριων δοκιμασιών ήταν το παράδοξο εύρημα ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών που πήγαιναν στις Τάξεις Υποδοχής δήλωνε ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά⁶. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτό μπορούσε να δικαιολογηθεί (για παράδειγμα παιδιά παλιννοστούντων που έχουν ως μητρική την ελληνική ή δίγλωσσα παιδιά που ένας εκ των δύο γονιών έχει μητρική την

6 Βλ. ΕΠ 1.2.2 σχολικού έτους 2011-2012 καθώς και Tzevelekou, Giagkou, Kantzou, Stamouli, Varlokosta, Mitzias & Papadopoulou (2013).

ελληνική), αλλά σε πολλές άλλες καταλάβαμε πως οι αλλοδαποί μαθητές δήλωναν την ελληνική ως μητρική στην προσπάθειά τους να νιώσουν μέρος της κυρίαρχης κουλτούρας (κανένας από τους δύο γονείς δεν είχε μητρική την ελληνική).

Το παραπάνω εύρημα σίγουρα θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί αυτό καθαυτό, όμως, στην παρούσα έρευνα δυσχεραίνει την προσπάθεια να κατανοηθούν τα αποτελέσματα, καθώς οι συμμετέχοντες έχουν δηλώσει λάθος στοιχεία και συνεπώς δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στο δείγμα. Κατόπιν συζήτησης λοιπόν με τους επιστημονικούς συνεργάτες της Δράσης 1 τα ερωτήματα σχετικά με τη μητρική γλώσσα των μαθητών συμπληρώθηκαν από κάποια σχόλια και παραδείγματα που βοηθούσαν την ακριβέστερη καταγραφή των στοιχείων.

Πιο συγκεκριμένα στο ερώτημα «Μητρική Γλώσσα 1» διευκρινίστηκε ότι αφορά την πρώτη γλώσσα στην οποία εκτέθηκε ο μαθητής και είναι συνήθως η μητρική γλώσσα της μητέρας και η γλώσσα (ή μια από τις γλώσσες) επικοινωνίας στο σπίτι. Αντίστοιχα στο ερώτημα «Μητρική Γλώσσα 2» προστέθηκε το σχόλιο πως συμπληρώνεται μόνο σε περιπτώσεις παιδιών που μεγαλώνουν σε οικογένειες όπου μιλιούνται δύο γλώσσες (π.χ. πατέρας ρωσικά, μητέρα ουκρανικά). Τέλος, για το ερώτημα «Δεύτερη Γλώσσα» σημειώθηκε ότι δεν αφορά την ελληνική (εφόσον αυτή είναι σίγουρα δεύτερη γλώσσα για όλους τους μαθητές) και ότι έχει να κάνει με περιπτώσεις που το παιδί εκτέθηκε σε κάποια Γ2 (πλην της Ελληνικής) πριν έρθει στην Ελλάδα. Για παράδειγμα παιδί Αλβανών γονιών που έζησε τα πρώτα του χρόνια στη Γερμανία.

Διατηρήθηκαν, επίσης, τα ερωτήματα σχετικά με τις μητρικές γλώσσες πατέρα και μητέρας, καθώς όπως θα δούμε και παρακάτω, μπορούν να βοηθήσουν ως έλεγχος της αξιοπιστίας των απαντήσεων που έχουμε πάρει.

ii) Προσπαθήσαμε να πάρουμε πιο συγκεκριμένες πληροφορίες για την πρότερη εκπαίδευση που έχουν λάβει οι συμμετέχοντες μαθητές.

Η ανάγκη αυτή προέκυψε μέσα από δύο διαφορετικά κανάλια. Κατά πρώτο λόγο, εκπαιδευτικοί και Σχολικοί Σύμβουλοι μας είχαν επισημάνει τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όταν τα παιδιά της Α' Τάξης Δημοτικού πέρα από την άγνοια της γλώσσας δεν έχουν βρεθεί ποτέ πριν σε σχολικό περιβάλλον. Κάποιοι μάλιστα είχαν υποστηρίξει ότι σε αυτές τις περιπτώσεις καλό θα ήταν το σχολείο να μπορεί να προσφέρει μια ευέλικτη δομή που θα προετοιμάζει τα παιδιά για ένα χρόνο, ώστε στη συνέχεια να μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της πρώτης τάξης. Συμπληρωματικά στα παραπάνω, η ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις περσινές κατατακτήριες δοκιμασίες έδειξε πως ο χρόνος παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα δεν επηρέαζε τις επιδόσεις τους, σε αντίθεση με ό,τι εμείς περιμέναμε και ό,τι συναντάει κανείς στη διεθνή βιβλιογραφία. Η υπόθεση που κάναμε ήταν πως λόγω κοινωνικού αποκλεισμού η πρώτη φορά που έρχονται σε επαφή με την γλώσσα είναι η ηλικία που πηγαίνουν σχολείο και όχι η ηλικία που ήρθαν στη χώρα.

Πρόθεσή μας λοιπόν ήταν να ελέγξουμε την παραπάνω υπόθεση και να αντιπαραβάλουμε την πρώτη επαφή των μαθητών με την ελληνική γλώσσα και την πρώτη επαφή τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Κατά συνέπεια, η ερώτηση σχετικά με το πόσα χρόνια ο μαθητής έχει παρακολουθήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντικαταστάθηκε από ερωτήσεις που ζητάνε αυτή την πληροφορία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (βρεφονηπιακός σταθμός, νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο). Η ερώτηση αν οι μαθητές έχουν παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα άλλης χώρας και για ποιο χρονικό διάστημα, διατηρήθηκε, γιατί πιστεύαμε πως μπορούσε να συμβάλει στον έλεγχο της υπόθεσης ότι οι μαθητές που ήρθαν σε επαφή με το γραμματισμό σε κάποια γλώσσα μπορούν να κατακτήσουν πιο εύκολα μια δεύτερη.

iii) Προσπαθήσαμε να διακρίνουμε καλύτερα τη χρήση μητρικής και ελληνικής γλώσσας.

Ένα επιπλέον κομμάτι που αποδείχθηκε προβληματικό στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της περσινής χρονιάς αφορούσε την χρήση της ελληνικής και της μητρικής γλώσσας. Τα ερωτήματα με τον τρόπο που είχαν διατυπωθεί δεν επέτρεπαν το σαφή διαχωρισμό: το ερώτημα σχετικά με την ικανότητα επικοινωνίας στα ελληνικά των γονιών επέτρεπε σε μεγάλο βαθμό ασαφείς απαντήσεις, ενώ εκείνο που ρωτούσε αν εντός του σπιτιού χρησιμοποιείται η ελληνική ή η μητρική επίσης δεν ήταν αξιόπιστο, γιατί ο κάθε μαθητής μπορούσε να ορίσει τη «χρήση» της γλώσσας με διαφορετικό τρόπο. Λόγω των παραπάνω ασαφειών ένα μάλλον υπερβολικό ποσοστό μαθητών δήλωνε ότι χρησιμοποιεί την ελληνική στο σπίτι (εννοώντας για παράδειγμα ότι παρακολουθούν ελληνική τηλεόραση), ενώ παράλληλα οι επιδόσεις αυτού το κομματιού δεν ήταν καλύτερες έναντι όσων είχαν δηλώσει πως χρησιμοποιούν τη μητρική τους. Κατόπιν τούτων, δεν είχαμε λάβει πέρυσι υπόψη μας τα συγκεκριμένα ερωτήματα, πλην όμως σημειώσαμε πως θα έπρεπε να βρεθεί ένας πιο αποτελεσματικός τρόπος για να εκμαιεύσουμε αξιόπιστα πληροφορία.

Μετά από συζήτηση με τους επιστημονικούς συνεργάτες της Δράσης 1 καταλήξαμε στην εκτίμηση ότι θα έπρεπε να επιδιώξουμε την αναμόρφωση των παρακάτω σημείων. Αρχικά, το γενικό ερώτημα για τη χρήση μητρικής ή ελληνικής στο σπίτι όφειλε να μετατραπεί σε επιμέρους ερωτήματα που θα ερευνούν τη χρήση ανά επικοινωνιακή περίπτωση. Με άλλα λόγια να υπάρξει κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα σε πολύ διαφορετικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα το αν οι μαθητές χρησιμοποιούν την ελληνική για να μιλήσουν με τους γονείς τους ή για να παρακολουθήσουν τηλεόραση. Επιπλέον, κρίναμε πως οι επικοινωνιακές περιστάσεις θα έπρεπε να διευρυνθούν ώστε να περιλάβουν και χρήση της ελληνικής γλώσσας εκτός του σπιτιού, καθώς αυτό θα ήτανε ένα έμμεσο μέτρο του βαθμού κοινωνικού αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών. Τέλος, κατόπιν συζήτησης, αποφασίσαμε να μην είναι η χρήση των δύο γλωσσών αμοιβαία αποκλειόμενη. Διαμορφώθηκαν λοιπόν δυο ομάδες ερωτημάτων, μια για τη χρήση μητρικής και μια για τη χρήση ελληνικών, καθεμιά από τις οποίες περιελάμβανε μια σειρά επικοινωνιακών

περιστάσεων (επικοινωνία με τον πατέρα, επικοινωνία με την μητέρα, επικοινωνία με τα αδέρφια, επικοινωνία με τους παππούδες, παιχνίδι, τηλεόραση και ανάγνωση βιβλίων, εφημερίδων). Οι μαθητές θα μπορούσαν με αυτό τον τρόπο να δώσουν σαφείς πληροφορίες που αλλιώς θα ήταν δύσκολο να καταγραφούν, όπως για παράδειγμα ότι στο παιχνίδι χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ή ότι η ανάγνωση γίνεται μόνο στα ελληνικά κ.λπ.

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που θα ακολουθήσει θα δούμε ότι και οι τρεις παραπάνω μεταβολές κινήθηκαν τελικά προς τη σωστή κατεύθυνση.

3.2.2 Γενικά στοιχεία για το φύλο και την ηλικία

Σχετικά με το φύλο των μαθητών είχε εντοπιστεί από πέρυσι μια ισχυρή πλειοψηφία αγοριών (60%), την οποία είχαμε αποδώσει στο γεγονός ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν την τάση για πιο ουσιαστική συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και συνεπώς παραμένουν στις κανονικές τάξεις του σχολείου. Η υπόθεση πως μέρος του γυναικείου πληθυσμού ενδέχεται να απέχει από το σχολείο απορρίφθηκε, καθώς η εθνοτική σύσταση του δείγματος (κυρίως αλβανικής, ρωσικής και βουλγαρικής καταγωγής) δεν επέτρεπε μια τέτοια συνεπαγωγή. Με την παραπάνω θέση συμφώνησε και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια παρουσίασης και συζήτησης των αποτελεσμάτων των διαγνωστικών τεστ που έγιναν σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη τον Ιούνιο του 2012.⁷

Η τάση αυτή επιβεβαιώθηκε και από το φετινό δείγμα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3.4, καθώς το 61,5% των συμμετεχόντων ήταν αγόρια. Επιπλέον, ρίχνοντας κανείς μια ματιά στην κατανομή των τεστ ανά επίπεδο και ανά φύλο, εύκολα διαπιστώνει ότι στις μικρότερες τάξεις (Τεστ Ι) η παρουσία αγοριών και κοριτσιών είναι σχεδόν μοιρασμένη, ενώ όσο μεγαλώνει η ηλικία η ψαλίδα μεταξύ τους διευρύνεται, με αποτέλεσμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να υπάρχει συμμετοχή αποκλειστικά αγοριών.⁸ Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνεται με emphaticό τρόπο η υπόθεση που είχαμε διατυπώσει πέρυσι: κορίτσια και αγόρια ξεκινάνε από το ίδιο επίπεδο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όσο όμως περνάνε τα χρόνια παρουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις και για αυτό δεν χρειάζεται να παρακολουθούν τις Τάξεις Υποδοχής. Αυτό το στοιχείο μπορεί πιθανώς να αξιοποιηθεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς δύο κατευθύνσεις. Κατά πρώτο λόγο σε ότι αφορά την ψυχολογική υποστήριξη, ενθάρρυνση και ενίσχυση των αρρένων μαθητών, που μοιάζουν να εγκαταλείπουν πιο εύκολα την προσπάθεια για την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης και επίσης στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού που να συνάδει με τα εξαιρετικά πλούσια σε ερεθίσματα σύγχρονα περιβάλλοντα, με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές (πολυτροπικότητα, διαδραστικότητα

7 Βλ. ΕΠ 1.2.2 σχολικού έτους 2011-2012 καθώς και Tzeveleku, Giagkou, Kantzou, Stamouli, Varlokosta, Mitzias & Papadopoulou (2013).

8 Το δείγμα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικά δεν μπορεί να προσφερθεί για αξιόπιστα συμπεράσματα, καθώς αφορά μόλις δύο σχολεία εκ των οποίων το ένα είναι εσπερινό. Παρόλα αυτά συμπεριλάβαμε κανονικά τα αποτελέσματα, γιατί θεωρήσαμε πως σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να δώσουν χρήσιμες ενδείξεις.

κ.λπ.) Πρέπει, επίσης, να λαμβάνεται υπόψη ότι ο παιγνιώδης χαρακτήρας του μαθήματος είναι ενδεχομένως πιο οικείος στα αγόρια, καθώς πολλές φορές συμβαίνει να απολαμβάνουν λιγότερους περιορισμούς σε σχέση με το παιχνίδι και τις εξόδους, σε σύγκριση με συνομήλικα τους κορίτσια και, παράλληλα, να απαιτείται από αυτά λιγότερη επιμέλεια και τάξη. Το γεγονός αυτό μπορεί να μην αποτελεί τον κανόνα που ερμηνεύει τη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, ωστόσο έχει παρατηρηθεί ότι είναι πιο δύσκολο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των αγοριών οι κυρίαρχες παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Θεωρούμε ότι μια πιο πολυτροπική, διαδραστική, παιγνιώδης προσέγγιση του μαθήματος θα βοηθούσε στη μείωση της ψαλίδας μεταξύ των δύο φύλων, χωρίς, φυσικά, να ζημιώνει τα κορίτσια.

Πίνακας 3.4.

Κατανομή μαθητών ανά φύλο και τεστ.

Ανά φύλο	ΤΕΣΤ I	ΤΕΣΤ II	ΤΕΣΤ III	ΤΕΣΤ IIIβ	Σύνολο
Αγόρι	67	102	78	31	278 <input type="text" value="61,50%"/>
Κορίτσι	55	77	42	0	174 <input type="text" value="38,50%"/>
	122	179	120	31	452

Η ηλικία των μαθητών αξίζει επίσης διερεύνησης, καθώς συχνά υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην πραγματική ηλικία των παιδιών και αυτό που θα περίμενε κανείς βάσει της τάξης που παρακολουθούν. Ο Πίνακας 3.5 δείχνει πως για όλα τα επίπεδα υπάρχουν όντως μέγιστες τιμές που ξεπερνούν κατά πολύ την αναμενόμενη ηλικία.⁹ Ωστόσο, οι τυπικές αποκλίσεις εμφανίζονται σε λογικά επίπεδα (κοντά στη μονάδα), εκτός από εκείνη των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμα και αυτό πάντως δεν μπορούμε να το θεωρήσουμε αντιπροσωπευτικό δεδομένο, καθώς το δείγμα είναι μικρό και μάλιστα αφορά δύο σχολεία, εκ των οποίων το ένα είναι εσπερινό γυμνάσιο.¹⁰ Σε κάθε περίπτωση μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών παρακολουθεί την τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία της.

Αυτό αποτελεί ένα πρώτο κρατούμενο στη γενικότερη υπόθεση που θέλουμε να εξετάσουμε, τους κυρίαρχους παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών. Οι μαθητές των Τάξεων Υποδοχής δεν ανταποκρίνονται στο προφίλ παιδιών που ήρθαν πρόσφατα στη χώρα και άρα τοποθετήθηκαν σε κάποια τάξη με κριτήριο το πόσο καλά μιλούσαν τη γλώσσα. Αντίθετα, μοιάζουν να είναι παιδιά που κάνουν τα βήματά τους με συστηματικό τρόπο μέσα στην ελληνική εκπαίδευση, πλην όμως αντιμετωπίζουν σοβαρά γλωσσικά προβλήματα. Παρακάτω, θα

9 Να σημειωθεί πως το τεστ I προορίζεται για μαθητές ηλικίας 6 έως 8 ετών, το II για 8 έως 10, το III για 10 έως 12 και τέλος το IIIβ για παιδιά πάνω από 12 ετών. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα σε όλα τα επίπεδα υπάρχουν ακραίες τιμές που δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικές. Για αυτό ακριβώς τον λόγο είναι προτιμότερο να χρησιμοποιήσει κανείς ως μέτρο κεντρικής τάσης τη διάμεσο, η οποία σε αντίθεση με τη μέση τιμή είναι απαλλαγμένη από την επίδραση των ακραίων τιμών.

10 Για μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα να σημειωθεί ότι πέρυσι σε δείγμα 281 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η μέγιστη τιμή ήταν τα 21 έτη, η διάμεσος 15 και η τυπική απόκλιση 1,64 (βλ. ΕΠ 1.2.2 σχολικού έτους 2011-2012 καθώς και Tzeveleku, Giagkou, Kantzou, Stamouli, Varlokosta, Mitzias & Papadopoulou (2013)).

γίνει μια προσπάθεια να εξεταστεί αυτή η διάσταση ανάμεσα στην *συστηματική* και την *ουσιαστική* παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πίνακας 3.5.

Κατανομή μαθητών ανά ηλικία και τεστ.

Ηλικία	ΤΕΣΤ I	ΤΕΣΤ II	ΤΕΣΤ III	ΤΕΣΤ IIIβ
Μέσος όρος	7,48	8,99	11,16	16,77
Διάμεσος	7,00	9,00	11,00	17,00
Τυπική απόκλιση	0,88	0,99	0,94	2,96
min	6,00	7,00	10,00	12,00
max	11,00	15,00	15,00	26,00

3.2.3 Μητρική γλώσσα, χώρα γέννησης και χώρα καταγωγής των μαθητών

Ο Πίνακας 1.6 μας δείχνει την κατανομή των αλλοδαπών μαθητών με βάση τη μητρική τους γλώσσα.¹¹ Όπως είχαμε καταγράψει και την προηγούμενη χρονιά έτσι και φέτος σχεδόν οι μισοί (206 μαθητές, ποσοστό 45,58%) δηλώνουν ως μητρική γλώσσα την αλβανική. Στον κατάλογο με τις επικρατέστερες μητρικές γλώσσες ακολουθούν με μεγάλη διαφορά η ρομανί, η βουλγαρική και η ρουμανική. Το φαινόμενο μαθητών που δηλώνουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική περιορίστηκε σημαντικά, καθώς μόλις 11 μαθητές έκαναν κάτι τέτοιο (ποσοστό 2,43%).¹² Περαιτέρω διερεύνηση των στοιχείων αυτών των μαθητών έδειξε πως οι 8 περιπτώσεις αφορούν δίγλωσσα παιδιά (έχουν δηλώσει κάποια δεύτερη γλώσσα και επίσης η μητρική της μητέρας είναι διαφορετική από εκείνη του πατέρα), μια περίπτωση αφορά παιδί παλιννοστούντων (και οι δυο γονείς έχουν μητρική την ελληνική αλλά δεύτερη γλώσσα τα γεωργιανά), ενώ τέλος δυο περιπτώσεις είναι παιδιά που είναι Ρομά και έχουν δηλώσει την ελληνική ως μητρική.

Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο πως στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της χρονιάς 2011-2012 είχαν εξαιρεθεί από το δείγμα οι μουσουλμανόπαιδες από τα σχολεία της Θράκης και οι Ρομά. Ο λόγος ήταν πως τα παιδιά αυτά δεν παρακολουθούσαν Τάξεις Υποδοχής αλλά τις κανονικές τάξεις του σχολείου τους, οι οποίες, όμως, αποτελούνταν σχεδόν αποκλειστικά από μουσουλμανόπαιδες ή Ρομά αντίστοιχα. Θεωρήθηκε λοιπόν σκόπιμο να εξαιρεθούν από το δείγμα. Περιπτώσεις παιδιών που είχαν δηλώσει ως μητρική την τουρκική σε άλλες περιοχές πλην της Θράκης είχαν συμπεριληφθεί στο δείγμα κανονικά. Για τη χρονιά 2012-2013 διατηρήσαμε στο δείγμα και τους δύο πληθυσμούς, εφόσον τα παιδιά που δήλωσαν ως μητρική τη ρομανί ή την τουρκική προέρχονταν από Τάξεις Υποδοχής και κατά συνέπεια δεν συνέτρεχαν συνθήκες διαφορετικές από ότι για κάθε άλλο μαθητή.

11 Ο Πίνακας 3.6 δείχνει τις δέκα επικρατέστερες μητρικές γλώσσες. Στο Παράρτημα Χ παρατίθεται πίνακας που δείχνει αναλυτικά όλες τις μητρικές γλώσσες που δηλώθηκαν από τους μαθητές.

12 Αντίστοιχα πέρυσι το ποσοστό μαθητών που δήλωσαν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα έφτανε το 9,6%

Η διερεύνηση της μητρικής γλώσσας 2 των παιδιών (Πίνακας 3.7) έδειξε πως ένα ποσοστό περίπου 10% των μαθητών που βρίσκονται σε Τάξη Υποδοχής είναι δίγλωσσοι και ότι από αυτούς οι μισοί σχεδόν έχουν δηλώσει ως δεύτερη γλώσσα τα ελληνικά. Για την τελευταία κατηγορία διασταυρώθηκαν επίσης τα στοιχεία που διαθέταμε για τη μητρική πατέρα και μητέρα, από όπου και προέκυψε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών αυτών προέρχεται από γονείς που έχουν διαφορετική μητρική (συνήθως ο πατέρας έχει ΜΓ1 την ελληνική και η μητέρα κάποια άλλη που ταυτίζεται με τη ΜΓ1 που δήλωσε ο μαθητής).¹³ Οι πληροφορίες που διαθέτουμε σχετικά με τις μητρικές των μαθητών μπορούν λοιπόν να θεωρηθούν αξιόπιστες.

Πίνακας 3.6.

Δέκα επικρατέστερες μητρικές γλώσσες.

Επικρατέστερες ΜΓ 1	ΤΕΣΤ Ι	ΤΕΣΤ ΙΙ	ΤΕΣΤ ΙΙΙ	ΤΕΣΤ ΙΙΙβ	Σύνολο
Αλβανική	50	90	62	4	206 45,58%
Ρομανί	19	15	9	0	43 9,51%
Βουλγαρική	4	13	11	0	28 6,19%
Ρουμανική	9	8	5	0	22 4,87%
Τουρκική	6	10	5	0	21 4,65%
Αραβική	6	8	5	0	19 4,20%
Ρωσική	3	6	6	0	15 3,32%
Γεωργιανή	3	6	3	0	12 2,65%
Ελληνική	4	5	2	0	11 2,43%
Φαρσί	0	0	0	10	10 2,21%
Άγνωστο	4	1	1	0	6 1,33%
Άλλη	14	17	11	17	59 13,05%
	122	179	120	31	452

Πίνακας 3.7.

Κατανομή μαθητών ανά μητρική γλώσσα 2.

Ανά μητρική γλώσσα 2	ΤΕΣΤ Ι	ΤΕΣΤ ΙΙ	ΤΕΣΤ ΙΙΙ	ΤΕΣΤ ΙΙΙβ	Σύνολο
Δεν δήλωσαν	109	158	108	31	406 89,82%
Ρομανί	1	1	0	0	2 0,44%
Ελληνική	3	14	7	0	24 5,31%
Τουρκική	0	1	0	0	1 0,22%
Γερμανική	1	0	1	0	2 0,44%
Αρμενική	0	1	0	0	1 0,22%
Ρωσική	1	1	0	0	2 0,44%
Σέρβικη	1	1	0	0	2 0,44%
Αλβανική	0	1	2	0	3 0,66%
Αραβική	2	0	1	0	3 0,66%
Κινεζική	0	1	0	0	1 0,22%
Ουκρανική	1	0	0	0	1 0,22%
Αγγλική	3	0	0	0	3 0,66%
Atharic	0	0	1	0	1 0,22%
	122	179	120	31	452

¹³ Αναλυτικά τα στοιχεία στο Παράρτημα VIII

Τα στοιχεία που παρουσιάζουν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών δίνουν μια εικόνα για τη σύσταση του δείγματος. Ωστόσο, η εικόνα αυτή από μόνη της δεν είναι αρκετή για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι χρειάζεται να διαφοροποιηθούν οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα από τους υπόλοιπους, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι μεν επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις από τους δε. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς μια διαδεδομένη άποψη για τις Τάξεις Υποδοχής υποστηρίζει πως δεν απαιτείται η ένταξη σε αυτές όσων μαθητών έχουν γεννηθεί στη χώρα. Το δεύτερο σημείο που χρειάζεται προσοχή είναι ότι ακόμα και για τον μαθητικό πληθυσμό που δεν έχει δηλώσει χώρα γέννησης την Ελλάδα είναι απαραίτητο να γίνει διάκριση με βάση την ηλικία που αυτά τα παιδιά ήρθαν στη χώρα. Γνωρίζουμε, βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, ότι όταν η ηλικία πρώτης έκθεσης σε κάποια γλώσσα είναι μικρότερη κάποιας κρίσιμης ηλικίας (ως τέτοια συνήθως θεωρείται η ηλικία των 4 ετών), η γλώσσα αυτή μπορεί να κατακτηθεί ως μητρική. Θα εξετάσουμε στη συνέχεια αν όντως παρατηρείται κάποια διαφορά στο δείγμα μας βάσει της ηλικίας πρώτης έκθεσης.

Για την ώρα στον Πίνακα 1.8 μπορούμε να δούμε μια κατάταξη των μαθητών ανάλογα με τη χώρα γέννησης που δήλωσαν. Παρατηρούμε ότι περίπου έξι στους δέκα μαθητές (ποσοστό 61,06%) έχουν καταγράψει ως χώρα γέννησης την Ελλάδα. Το στοιχείο από μόνο του παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς υποδεικνύει μια διαφορετική ποιοτική σύνθεση των Τάξεων Υποδοχής: η πραγματικότητα που έχουν να αντιμετωπίσουν πλέον οι εκπαιδευτικοί αφορά κυρίως παιδιά μεταναστών που έχουν γεννηθεί στη χώρα, αυτό δηλαδή που αποκαλούμε δεύτερη γενιά μεταναστών. Δύο ερωτήματα προκύπτουν από αυτή τη διαπίστωση: το πρώτο είναι γιατί αυτά τα παιδιά, ενώ θεωρητικά θα έπρεπε να κατακτήσουν την ελληνική ως φυσικοί ομιλητές, παρουσιάζουν προβλήματα που τα οδηγούν στην Τάξη Υποδοχής. Δυστυχώς, η απάντηση στο ερώτημα αυτό υπερβαίνει για διάφορους λόγους τα πλαίσια της παρούσας έρευνας.¹⁴ Το δεύτερο ερώτημα έχει να κάνει με το αν αυτά τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν γεννηθεί στη χώρα και θα το εξετάσουμε παρακάτω.

Θα ήταν σημαντική παράλειψη, ωστόσο, να μην αναφέρουμε πως κοντά σε αυτό το πλειοψηφικό κομμάτι αλλοδαπών μαθητών που έχει γεννηθεί στη χώρα υπάρχει και ένα άλλο κομμάτι που αφορά παιδιά που ήρθαν στην Ελλάδα μετά τη γέννησή τους. Ποιο είναι το προφίλ της κάθε κατηγορίας; Μια κατατοπιστική απάντηση μας δίνει ο Πίνακας 1.9. Στον πίνακα αυτό μπορούμε να δούμε πόσα παιδιά έχουν δηλώσει την κάθε χώρα ως τόπο καταγωγής (αριστερή στήλη) ή ως τόπο γέννησης (δεξιά στήλη). Κατόπιν, υπολογίζεται ο λόγος γέννηση/καταγωγή. Το κλάσμα αυτό αποτελεί έναν δείκτη που δείχνει για κάθε χώρα αν αποτελεί τόπο προέλευσης ή τόπο γέννησης. Αυτό φαίνεται ακόμα καλύτερα με γραφικό τρόπο στην τελευταία στήλη: οι κίτρινες-αρνητικές

¹⁴ Να σημειώσουμε απλά ότι αφενός δεν ξέρουμε τί ποσοστό του συνολικού πληθυσμού της δεύτερης γενιάς μεταναστών παρακολουθεί τις Τάξεις Υποδοχής και αφετέρου πώς διάφορες κοινωνικές παράμετροι επηρεάζουν την κατάκτηση της ελληνικής.

μπάρες φανερώνουν ότι κάποια χώρα έχει περισσότερα παιδιά που κατάγονται από αυτή σε σχέση με όσα γεννήθηκαν. Η Αλβανία, για παράδειγμα, είναι μια τέτοια περίπτωση με μόλις 76 παιδιά από τα 201 που έχουν αλβανική καταγωγή να δηλώνουν ότι γεννήθηκαν εκεί. Κατά συνέπεια ο πληθυσμός των αλβανών μαθητών είναι κατά κύριο λόγο μετανάστες δεύτερης γενιάς. Διαφορετική είναι η περίπτωση του Πακιστάν, καθώς όσα παιδιά το δήλωσαν ως τόπο καταγωγής το δήλωσαν και ως τόπο γέννησης (στο γράφημα δεν υπάρχει ούτε θετική ούτε αρνητική ένδειξη). Το Πακιστάν, λοιπόν, αποτελεί χώρα από την οποία προέρχεται το νέο μεταναστευτικό κύμα που έχει υποδεχθεί η χώρα. Τέλος, υπάρχουν χώρες όπως η Ελλάδα, οι Η.Π.Α. και η Γερμανία (πράσινες-θετικές μπάρες στο γράφημα), στις οποίες έχουν γεννηθεί περισσότερα παιδιά από όσα αντίστοιχα κατάγονται από εκεί. Πρόκειται δηλαδή για χώρες που φιλοξενούν μετανάστες δεύτερης γενιάς.¹⁵ Έχει ενδιαφέρον να συγκρίνει κανείς περιπτώσεις όπως η Αλβανία, η Βουλγαρία, η Ρουμανία, το Αφγανιστάν και το Πακιστάν: η Αλβανία και η Ρουμανία με μεγαλύτερες κίτρινες μπάρες έχουν περισσότερους μετανάστες δεύτερης γενιάς από ό,τι η Βουλγαρία, ενώ το Αφγανιστάν και το Πακιστάν έχουν αποκλειστικά μετανάστες πρώτης γενιάς.

Το σημαντικό στοιχείο που χρειάζεται να συγκρατήσουμε από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι στην Τάξη Υποδοχής υπάρχουν ταυτόχρονα παιδιά πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστών, τα οποία έχουν διαφορετικό προφίλ. Τα μιν κατάγονται από ασιατικές χώρες, ενώ τα δε έχουν προέλθει από παλαιότερο μεταναστευτικό κύμα (κυρίως αλβανικής καταγωγής). Πολύ πιο σημαντικό είναι να καταγραφεί η αδυναμία ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ακόμα και των παιδιών της δεύτερης γενιάς μεταναστών, σε συνδυασμό βέβαια με γενικότερα προβλήματα που ανακύπτουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το ζήτημα της ιθαγένειας, καθώς το υπουργείο μοιάζει να αγνοεί αυτή την πραγματικότητα: πώς είναι δυνατό να κάνεις λόγο για σύγχρονα σχολεία που θα βασίζονται πάνω στο κεκτημένο της διαπολιτισμικότητας, όταν την ίδια στιγμή αποφασίζεις ότι το μέλλον αυτών των παιδιών είναι η απέλαση από τη χώρα; Με ποιον τρόπο και για ποιο λόγο ένα παιδί να νιώσει ασφάλεια και εμπιστοσύνη εντός του σχολείου, να αγαπήσει την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, όταν η αντιμετώπιση που του επιφυλάσσεται είναι αυτή ενός πολίτη δεύτερης κατηγορίας; Ποιος ο λόγος ύπαρξης προγραμμάτων που προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα αυτών των μαθητών σε εκπαιδευτικό επίπεδο όταν ο ρατσισμός αποτελεί επίσημη κρατική πολιτική; Από την πλευρά μας νιώθουμε υποχρεωμένοι να καταθέσουμε αυτά τα ερωτήματα, γνωρίζοντας πως ίσως κάποιοι τα καταγράψουν ως μη σχετιζόμενα με το ερευνητικό έργο. Για εμάς, αντιθέτως, αποτελούν τον πυρήνα αυτού του έργου.

¹⁵ Για πληθυσμούς που το διαθέσιμο δείγμα είναι μικρό ο δείκτης που υπολογίζεται δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστος.

Πίνακας 3.8.

Κατανομή μαθητών ανά χώρα γέννησης.

Ανά χώρα γέννησης	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ	Σύνολο
Afghanistan	0	0	0	11	11 2,43%
Albania	17	25	25	4	71 15,71%
Armenia	0	1	3	0	4 0,88%
Bangladesh	2	0	0	0	2 0,44%
Bulgaria	1	6	10	0	17 3,76%
Burkina Faso	0	0	0	1	1 0,22%
Congo	0	0	0	1	1 0,22%
Ethiopia	0	0	1	0	1 0,22%
Georgia	0	0	2	0	2 0,44%
Germany	0	4	1	1	6 1,33%
Greece	84	128	64	0	276 61,06%
Guinea	0	0	0	4	4 0,88%
India	3	0	0	1	4 0,88%
Iran, Islamic Republic Of	0	0	0	1	1 0,22%
Macedonia, The Former Yugoslav	0	1	0	0	1 0,22%
Mexico	1	0	0	0	1 0,22%
Moldova, Republic Of	0	1	1	0	2 0,44%
Morocco	0	0	1	0	1 0,22%
Pakistan	1	0	0	5	6 1,33%
Palestinian Territory, Occupied	2	0	0	0	2 0,44%
Poland	0	2	0	0	2 0,44%
Romania	5	0	3	0	8 1,77%
Russian Federation	0	3	1	0	4 0,88%
Senegal	0	0	0	1	1 0,22%
Serbia And Montenegro	0	1	0	0	1 0,22%
Somalia	1	0	0	0	1 0,22%
Sudan	0	0	0	1	1 0,22%
Syrian Arab Republic	0	2	3	0	5 1,11%
Turkey	1	0	0	0	1 0,22%
Ukraine	0	0	1	0	1 0,22%
United States	0	2	0	0	2 0,44%
Άγνωστο	4	3	4	0	11 2,43%
	122	179	120	31	452

Πίνακας 3.9.

Παραβολή και σύγκριση στοιχείων για τις χώρες καταγωγής και γέννησης των μαθητών.

καταγωγή	Χώρα	γέννηση	γέννηση/ καταγωγή	
11	Afghanistan	11	1,00	
206	Albania	71	0,34	
1	Algeria		0,00	
8	Armenia	4	0,50	
2	Bangladesh	2	1,00	
28	Bulgaria	17	0,61	
1	Burkina Faso	1	1,00	
1	Congo	1	1,00	
3	Egypt		0,00	
1	Ethiopia	1	1,00	
1	Finland		0,00	
11	Georgia	2	0,18	
4	Germany	6	1,50	
58	Greece	276	4,76	
4	Guinea	4	1,00	
9	India	4	0,44	
1	Iran, Islamic Republic Of	1	1,00	
1	Lebanon		0,00	
2	Macedonia, The Former Yugoslav Republic Of	1	0,50	
1	Mexico	1	1,00	
3	Moldova, Republic Of	2	0,67	
1	Morocco	1	1,00	
6	Pakistan	6	1,00	
2	Palestinian Territory, Occupied	2	1,00	
1	Philippines		0,00	
3	Poland	2	0,67	
21	Romania	8	0,38	
1	Romania- Albania		0,00	
8	Russian Federation	4	0,50	
1	Senegal	1	1,00	
3	Serbia And Montenegro	1	0,33	
1	Somalia	1	1,00	
1	Sudan	1	1,00	
11	Syrian Arab Republic	5	0,45	
4	Turkey	1	0,25	
3	Ukraine	1	0,33	
1	United Kingdom -Greece		0,00	
	United States	2		
5	Viet Nam		0,00	
22	Άγνωστο	11	0,50	
452	Σύνολο	452		

3.2.4 Χρόνος παραμονής και ηλικία πρώτης έκθεσης

Στον Πίνακα 3.10 που ακολουθεί μπορούμε να δούμε ανά επίπεδο κατατακτήριων δοκιμασιών τον χρόνο παραμονής στη χώρα (σε έτη) όπως δηλώθηκε από τους μαθητές. Παρατηρώντας τις ελάχιστες τιμές γίνεται φανερό ότι σε κάθε επίπεδο υπάρχουν παιδιά τα οποία ήρθαν σχετικά πρόσφατα στη χώρα. Οι τυπικές αποκλίσεις είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες που υπήρχαν στον Πίνακα 3.5 που παρουσίαζε τις ηλικίες των μαθητών, γεγονός που είναι λογικό καθώς ένα μέρος της διακύμανσης έχει να κάνει με την διαφορά ηλικίας (για παράδειγμα στο τεστ I συμμετέχουν παιδιά από 6 έως 11 ετών), ενώ το υπόλοιπο έχει να κάνει με τον ίδιο το χρόνο παραμονής (για παράδειγμα παιδιά 6 ετών που έχουν δηλώσει χρόνο παραμονής 6 και 4 έτη

αντίστοιχα). Για μια σύγκριση των ηλικιών και των χρόνων παραμονής ανά επίπεδο, βοηθητικός είναι ο Πίνακας 3.11, στην τελευταία στήλη του οποίου βλέπουμε τον λόγο χρόνου παραμονής προς την ηλικία. Ο λόγος αυτός με απλά λόγια δείχνει τί ποσοστό της ζωής των μαθητών έχει υπάρξει εντός της Ελλάδας. Για τα παιδιά του Δημοτικού παρατηρούμε ότι ο λόγος είναι σχετικά υψηλός (81, 87 και 75% αντίστοιχα), ενώ για τα παιδιά του Γυμνασίου πολύ χαμηλότερος (20%). Αντίστοιχα ευρήματα είχαν καταγραφεί και πέρυσι, που ειδικά για το τεστ IIIβ μπορούν να θεωρηθούν πιο αξιόπιστα, εφόσον το δείγμα ήταν και πιο μεγάλο αλλά και πιο αντιπροσωπευτικό (περισσότερα σχολεία).¹⁶

Πίνακας 3.10.

Χρόνος παραμονής ανά τεστ.

Χρόνος παραμονής	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ
Μέσος όρος	6,09	7,82	8,33	3,33
Διάμεσος	7,00	8,50	10,00	3,00
Τυπική απόκλιση	2,14	2,26	3,46	2,30
min	0,42	0,17	0,42	0,50
max	9,00	11,00	13,00	9,00

Πίνακας 3.11.

Παραβολή και σύγκριση στοιχείων χρόνου παραμονής και ηλικίας ανά τεστ.

ηλικία	Τεστ	χρόν. παρ.	χρον. παρ./ηλικία
7,48	τεστ I	6,09	0,81
8,99	τεστ II	7,82	0,87
11,16	τεστ III	8,33	0,75
16,77	τεστ IIIβ	3,33	0,20

Από τους παραπάνω πίνακες έχουμε άλλη μια ένδειξη πως οι μαθητές των Τάξεων Υποδοχής, τουλάχιστον στο Δημοτικό, βρίσκονται για αρκετό καιρό στη χώρα και αυτό τους έχει επιτρέψει να παρακολουθήσουν συστηματικά τις σχολικές τάξεις. Θα επιχειρήσουμε να δούμε λίγο πιο αναλυτικά τον τρόπο που διαμορφώνεται αυτή η κατάσταση.

Το πρώτο εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουμε είναι ένας κατά προσέγγιση υπολογισμός της ηλικίας πρώτης έκθεσης των παιδιών στην ελληνική. Αυτός μπορεί να γίνει αν από την ηλικία που έχει δηλώσει το κάθε παιδί αφαιρέσουμε τα χρόνια παραμονής του στην Ελλάδα. Διακρίνουμε τρεις κατηγορίες: παιδιά που γεννήθηκαν στη χώρα (ηλικία-χρόνος παραμονής=0), παιδιά που ήρθαν στη χώρα μέχρι την κρίσιμη ηλικία των 4 ετών ($0 < \text{ηλικία} - \text{χρόνος παραμονής} \leq 4$) και τέλος παιδιά που ήρθαν στη χώρα μετά την κρίσιμη ηλικία ($\text{ηλικία} - \text{χρόνος παραμονής} > 4$). Στον Πίνακα 3.12 βλέπουμε τις παραπάνω κατηγορίες ανά τεστ. Για τα πρώτα δυο επίπεδα παρατηρούμε ότι πάνω από το 80% των παιδιών γεννήθηκε στη χώρα ήρθε σε αυτή μέχρι τα 4 έτη, γεγονός που

¹⁶ Βλ ΕΠ 1.1.2 για το σχολικό έτος 2011-2012.

βρίσκεται σε συμφωνία και με τα όσα είδαμε στον Πίνακα 3.11. Για το τεστ III το παραπάνω ποσοστό διαμορφώνεται στο 66%, ενώ τέλος για το IIIβ πέφτει στο 7%.

Πίνακας 3.12.

Κατηγοριοποίηση βάσει προσεγγιστικού υπολογισμού ηλικίας πρώτης έκθεσης ανά τεστ.

Πρώτη έκθεση	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ	Σύνολο
Γεννήθηκαν στην Ελλάδα	67 66,34%	110 72,85%	60 53,57%	0 0,00%	237 62,53%
Μέχρι και το 4ο έτος	23 22,77%	23 15,23%	14 12,50%	1 6,67%	61 16,09%
Μετά το 4ο έτος	11 10,89%	18 11,92%	38 33,93%	14 93,33%	81 21,37%
	101	151	112	15	

Σε ότι αφορά το σύνολο των παιδιών από όλα τα τεστ βλέπουμε πως ένα ποσοστό λίγο πάνω από το 60% έχει γεννηθεί στη χώρα, 16% έχει έρθει σε αυτή μέχρι το 4 έτος, ενώ μόνο 21% ήρθε μετά από αυτή την ηλικία. Παρουσιάζεται λοιπόν μια φαινομενική αντίφαση, καθώς ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών που βρίσκονται στην Τάξη Υποδοχής γεννήθηκε στην Ελλάδα παρουσιάζει ωστόσο δυσκολίες στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.

Μια υπόθεση που θα εξετάσουμε είναι το κατά πόσο αυτά τα παιδιά έχουν ουσιαστική επαφή με την ελληνική. Χρειάζεται με άλλα λόγια να δούμε αν αυτό που κατά προσέγγιση υπολογίσαμε εμείς ως χρόνο πρώτης έκθεσης ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα ή αν οι μαθητές αυτοί βρισκότανε μεν στη χώρα πριν την κρίσιμη ηλικία των 4 ετών, αλλά ερεθίσματα από την ελληνική απέκτησαν από τη στιγμή που ξεκίνησαν να έχουν επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα. Για τις ανάγκες αυτής της διερεύνησης θα κατηγοριοποιήσουμε εκ νέου το δείγμα μας. Στον Πίνακα 3.13 υπολογίζεται για κάθε τεστ το ποσοστό των παιδιών που έχουν παρακολουθήσει βρεφονηπιακό σταθμό, το ποσοστό εκείνων που έχουν φοιτήσει στο νηπιαγωγείο και τέλος το ποσοστό όσων είχαν λάβει κάποια εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσής τους.




Εδώ η εικόνα παρουσιάζει μια μικρή διαφοροποίηση, που ενδέχεται να εξηγήσει κάποια πράγματα. Για το σύνολο των μαθητών ανεξαρτήτου επιπέδου, ισχύει πως περίπου 1 στους 10 έχει πάει σε βρεφονηπιακό σταθμό. Αυτό αποτελεί ισχυρή ένδειξη ότι όντως το παιδί είχε κάποια επαφή με την ελληνική γλώσσα κοντά στην κρίσιμη ηλικία. Περίπου 6 στους 10 μαθητές έχουν φοιτήσει σε ελληνικό νηπιαγωγείο, άρα πρόκειται για παιδιά που σε οργανωμένη βάση συναντάνε την ελληνική γλώσσα λίγο μετά την κρίσιμη ηλικία. Υπάρχει τέλος ένα ποσοστό κοντά στο 20% μαθητών που είχαν παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα άλλης χώρας.

Στην ενότητα που αναλύουμε τα αποτελέσματα θα εξετάσουμε κατά πόσο οι παραπάνω διαφοροποιήσεις επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Επί του παρόντος να σχολιάσουμε απλά ότι δεν είναι εύκολο να εξηγήσουμε με καθαρά γλωσσολογικά κριτήρια την εικόνα που επικρατεί και αυτό γιατί, όπως επανειλημμένα έχουμε πει, ενδέχεται κοινωνικοί παράγοντες να παίζουνε πολύ πιο καθοριστικό ρόλο. Με άλλα λόγια μεταβλητές όπως ο χρόνος πρώτης έκθεσης, η παρακολούθηση προπαρασκευαστικών βαθμίδων εκπαίδευσης και ο χρόνος παραμονής στη χώρα λειτουργούν ως τυπικές ενδείξεις, δεν μπορούν, όμως, να υποκαταστήσουν το γεγονός ότι η γλώσσα αναπτύσσεται σε ζωντανές συνθήκες επικοινωνίας και

πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Στο βαθμό που οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν αποκλεισμούς σε κοινωνικό επίπεδο, είναι αναμενόμενο ότι τουλάχιστον ένα μέρος αυτών δεν θα μπορέσει να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα στην ελληνική όπως ένας φυσικός ομιλητής ή κάποιο άλλο παιδί που είχε ενταχθεί ομαλά τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή.

Πίνακας 3.13.

Κατηγοριοποίηση βάσει προηγούμενης εκπαίδευσης ανά τεστ.

Εκπαίδευση	τεστ I		τεστ II		τεστ III		τεστ IIIβ		Σύνολο
Βρεφονηπιακός σταθμός	12	9,84%	21	11,73%	14	11,67%	0	0,00%	47  10,40%
Νηπιαγωγείο	87	71,31%	128	71,51%	66	55,00%	1	3,23%	282  62,39%
Άλλη χώρα	15	12,30%	25	13,97%	31	25,83%	19	61,29%	90  19,91%

3.2.5 Χρήση γλώσσας ανά επικοινωνιακή περίπτωση

Οι πίνακες 3.14 και 3.15 περιλαμβάνουν τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν –μητρική ή ελληνική– ανά επικοινωνιακή περίπτωση. Οι περιστάσεις που εξετάζουμε μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: ενδοοικογενειακές, που αφορούν την επικοινωνία με πατέρα, μητέρα, αδέρφια και παππούδες και εξωοικογενειακές, οι οποίες έχουν να κάνουν με το παιχνίδι, την τηλεόραση και την ανάγνωση βιβλίων και εφημερίδων. Οι μαθητές, όπως έχει σημειωθεί και παραπάνω, μπορούσαν αν ήθελαν να δηλώσουν ότι χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες.

Αυτό που διακρίνεται αμέσως από τα αποτελέσματα είναι δύο διαφορετικές τάσεις, καθώς η χρήση της μητρικής συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά της στις ενδοοικογενειακές περιστάσεις, ενώ της ελληνικής στις εξωοικογενειακές. Μια τέτοια εικόνα ήταν αναμενόμενη, καθώς αντικατοπτρίζει την συνήθη πραγματικότητα που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές. Υπάρχουν, ωστόσο, κάποια στοιχεία που έχουν ενδιαφέρον και θα τα εξετάσουμε παρακάτω. Ένα από αυτά είναι το κατά πόσο η χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον συνδέεται με χαμηλότερες επιδόσεις. Πρόκειται για μια συζήτηση που έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι το να μαθαίνει και να χρησιμοποιεί ένα παιδί τη μητρική του γλώσσα δεν λειτουργεί ανταγωνιστικά, αλλά ενισχυτικά στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Ένα δεύτερο στοιχείο που θέλουμε να εξετάσουμε είναι η ταυτόχρονη χρήση ελληνικών και μητρικής. Για τις ανάγκες αυτής της διερεύνησης χρήσιμος είναι ο πίνακας 3.16 που αντιπαραβάλλει τις απαντήσεις που έχουν δώσει οι μαθητές για κάθε επικοινωνιακή περίπτωση και στις δύο γλώσσες. Η στήλη ελληνικά/μητρική περιλαμβάνει ένα λόγο που μας δείχνει την αναλογία μεταξύ των δύο γλωσσών. Όσο πιο κοντά ο λόγος αυτός είναι στο μηδέν, τόσο πιο έντονη είναι η αποκλειστική χρήση της μητρικής. Όταν το κλάσμα προσεγγίζει τη μονάδα συμπεραίνουμε πως οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται στον ίδιο βαθμό. Τέλος όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός που προκύπτει από τη μονάδα, τόσο περισσότερο υπερισχύει η αποκλειστική

χρήση της ελληνικής. Τα παραπάνω αποδίδονται και με γραφικό τρόπο, με τις κίτρινες μπάρες να δηλώνουν την υπεροχή της μητρικής, ενώ οι πράσινες την υπεροχή της ελληνικής. Μετά και από αυτές τις διευκρινίσεις, μπορούμε να σημειώσουμε τα εξής:

α) Σε ό,τι αφορά τις ενδοοικογενειακές περιστάσεις διακρίνονται δύο άκρα. Στη μια πλευρά είναι η επικοινωνία με τους παππούδες (0,15), που κυριαρχείται από τη χρήση της μητρικής, ενώ στο άλλο άκρο είναι η επικοινωνία με τα αδέρφια, που υπάρχει σχεδόν απόλυτη ισορροπία ανάμεσα στη χρησιμοποίηση των δύο γλωσσών (1,01). Μια δεύτερη παρατήρηση έχει να κάνει με το ότι η χρήση της ελληνικής με τα αδέρφια ενισχύεται με το πέρασμα του χρόνου. Κάτι τέτοιο μοιάζει λογικό αν αναλογιστεί κανείς ότι στην παιδική ηλικία τα αδέρφια αποτελούν ένα σύνδεσμο ανάμεσα στον οικογενειακό κύκλο και το υπόλοιπο κοινωνικό περιβάλλον (σχολείο, φίλοι κ.λπ.) Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού το οικογενειακό στοιχείο είναι πιο καθοριστικό, αλλά όσο το παιδί μεγαλώνει οι υπόλοιπες κοινωνικές συναναστροφές και δραστηριότητες αποκτούν ολοένα και περισσότερο βάρος. Στην επικοινωνία με τους γονείς επικρατεί η μητρική, αλλά και πάλι καθώς το παιδί μεγαλώνει φαίνεται πως η χρήση της ελληνικής ενισχύεται. Κάτι τέτοιο είναι αρκετά πιθανό να αντηχεί την προσπάθεια από την πλευρά των γονιών να βοηθήσουν τόσο το παιδί όσο και τον εαυτό τους στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, πυκνώνοντας τη χρήση της ακόμα και μέσα στο σπίτι.

β) Για τις εξωοικογενειακές περιστάσεις εντύπωση προκαλεί η μεταβολή που παρουσιάζεται στη χρήση ελληνικών στο παιχνίδι, όσο ο μαθητής μεγαλώνει. Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία και με την παρατήρηση που κάναμε παραπάνω για την επικοινωνία με τα αδέρφια. Στις μικρές τάξεις το παιχνίδι λαμβάνει χώρα κυρίως μέσα στο σπίτι και με τη συμμετοχή άλλων μελών της οικογένειας. Αντίθετα, όσο το παιδί μεγαλώνει το παιχνίδι γίνεται η κατεξοχήν δραστηριότητα που το συνδέει με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους και κατά συνέπεια απαιτεί τη μεγαλύτερη χρήση μιας γλώσσας που θα είναι κατανοητή από όλους. Θεωρούμε πως το εύρημα αυτό θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, καθώς έχει τόσο παιδαγωγικές όσο και κοινωνιολογικές προεκτάσεις· αφενός λοιπόν θα πρέπει να αξιοποιηθούν και να ενισχυθούν στα πλαίσια του μαθήματος παιγνιώδεις δραστηριότητες, γιατί αποτελούν ευνοϊκό περιβάλλον για την κατάκτηση της γλώσσας, αφετέρου θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι μαθητές δεν έχουν εγγενή αρνητική προδιάθεση απέναντι στη δεύτερη γλώσσα. Όταν νιώθουν πως βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που τους αποδέχεται και συμμετέχουν ισότιμα, όπως είναι για παράδειγμα το παιχνίδι με τους συνομήλικούς τους, η ανάγκη να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα προκύπτει με φυσικό τρόπο.

Πίνακας 3.14.

Χρήση μητρικής ανά επικοινωνιακή περίσταση ανά τεστ.

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων, των συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

Επικοινωνιακή περίπτωση	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ	Σύνολο
πατέρα	90 73,77%	135 75,42%	88 73,33%	9 29,03%	322 71,24%
μητέρα	92 75,41%	143 79,89%	98 81,67%	9 29,03%	342 75,65%
αδέρφια	72 59,02%	102 56,98%	58 48,33%	10 32,26%	242 58,54%
παππούδες	95 77,87%	138 77,09%	101 84,17%	8 25,81%	342 75,65%
παιχνίδι	48 39,34%	50 27,93%	19 15,83%	7 22,58%	124 27,43%
τηλεόραση	42 34,43%	58 32,40%	42 35,00%	5 16,13%	147 32,52%
ανάγνωση	26 21,31%	34 18,99%	26 21,67%	6 19,35%	92 20,35%

Πίνακας 3.15.

Χρήση ελληνικής ανά επικοινωνιακή περίπτωση ανά τεστ.

Επικοινωνιακή περίπτωση	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ	Σύνολο
πατέρα	52 42,62%	105 58,66%	68 56,67%	5 16,13%	230 59,88%
μητέρα	49 40,16%	101 56,42%	63 52,50%	3 9,68%	216 47,79%
αδέρφια	61 50,00%	105 58,66%	73 60,83%	5 16,13%	244 58,98%
παππούδες	12 9,84%	23 12,85%	17 14,17%	0 0,00%	52 11,50%
παιχνίδι	106 86,89%	170 94,97%	109 90,83%	7 22,58%	392 86,73%
τηλεόραση	95 77,87%	158 88,27%	100 83,33%	10 32,26%	363 80,31%
ανάγνωση	72 59,02%	138 77,09%	94 78,33%	9 29,03%	313 69,25%

Πίνακας 3.16.

Παραβολή και σύγκριση στοιχείων χρήσης μητρικής και ελληνικής ανά τεστ.

ΤΕΣΤ	μητρική	Επικοινωνιακή περίπτωση	ελληνικά	ελληνικά/μητρική
ΤΕΣΤ I	90	πατέρα	52	0,58
	92	μητέρα	49	0,53
	72	αδέρφια	61	0,85
	95	παππούδες	12	0,13
	48	παιχνίδι	106	2,21
	42	τηλεόραση	95	2,26
	26	ανάγνωση	72	2,77
ΤΕΣΤ II	135	πατέρα	105	0,78
	143	μητέρα	101	0,71
	102	αδέρφια	105	1,03
	138	παππούδες	23	0,17
	50	παιχνίδι	170	3,40
	58	τηλεόραση	158	2,72
	34	ανάγνωση	138	4,06
ΤΕΣΤ III	88	πατέρα	68	0,77
	98	μητέρα	63	0,64
	58	αδέρφια	73	1,26
	101	παππούδες	17	0,17
	19	παιχνίδι	109	5,74
	42	τηλεόραση	100	2,38
	26	ανάγνωση	94	3,62
ΤΕΣΤ IIIβ	9	πατέρα	5	0,56
	9	μητέρα	3	0,33
	10	αδέρφια	5	0,50
	8	παππούδες	0	0,00
	7	παιχνίδι	7	1,00
	5	τηλεόραση	10	2,00
	6	ανάγνωση	9	1,50
Σύνολο	322	πατέρα	230	0,71
	342	μητέρα	216	0,63
	242	αδέρφια	244	1,01
	342	παππούδες	52	0,15
	124	παιχνίδι	392	3,16
	147	τηλεόραση	363	2,47
	92	ανάγνωση	313	3,40

3.3 Διαδικασία χορήγησης, διόρθωσης και βαθμολόγησης

Τα διαγνωστικά τεστ χορηγήθηκαν στα σχολεία και συμπληρώθηκαν με τη βοήθεια των επιστημονικών συνεργατών της Δράσης 1, οι οποίοι έχουν επιλεγεί με βάση αφενός την πρακτική τους εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης αφετέρου τις ιδιαίτερες γνώσεις τους στη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες. Οι συνεργάτες της δράσης που διόρθωσαν τα τεστ επιμορφώθηκαν τόσο στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής αξιολόγησης όσο και στα συγκεκριμένα εργαλεία διάγνωσης της γλωσσικής τους επάρκειας. Να σημειωθεί επίσης ότι οι επιστημονικοί συνεργάτες διέθεταν σημαντική εμπειρία από την διόρθωση των αντίστοιχων κατατακτικών δοκιμασιών της περσινής χρονιάς.

Οι απαντήσεις καθώς και τα στοιχεία ταυτότητας των μαθητών καταχωρήθηκαν επιπλέον σε ειδικά διαμορφωμένο υπολογιστικό φύλλο excel (εικόνες 3.1 έως 3.3). Μέσω αυτού έγινε αυτόματα η διάκριση σωστών και λανθασμένων απαντήσεων προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί ο παράγοντας ανθρώπινου λάθους στον υπολογισμό της βαθμολογίας (εικόνα 3.4). Τέλος από το περιβάλλον του φύλλου εργασίας ετοιμάστηκε πίνακας Αποτελεσμάτων Κατατακτικών Δοκιμασιών, με τα στοιχεία των μαθητών που συμμετείχαν και το επίπεδο γλωσσομάθειας που διαγνώστηκε (εικόνα 3.5), ο οποίος στη συνέχεια παραδόθηκε στο εκάστοτε σχολείο από τον επιστημονικό συνεργάτη της Δράσης 1.

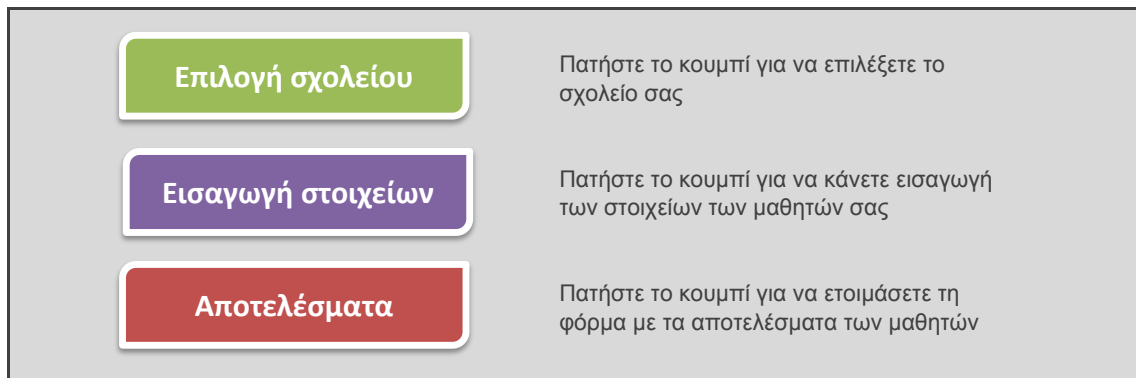
Να προσθέσουμε στο σημείο αυτό πως ο ιδιαίτερα μεγάλος όγκος δεδομένων που συλλέχθηκαν έκανε επιτακτική την ανάγκη αυτοματοποιημένης επεξεργασίας τους. Για αυτό το λόγο δόθηκε μεγάλη έμφαση στην αυτόματη έκδοση ενός μοναδικού κωδικού αναφοράς για κάθε μαθητή (Id code) βάσει του οποίου έγινε η ταυτοποίηση των αποτελεσμάτων από τις κατατακτικές δοκιμασίες και τις ειδικές γλωσσικές δραστηριότητες. Αποτέλεσμα αυτής της δουλειάς ήταν η δημιουργία δυο μεγάλων βάσεων. Στην πρώτη είναι καταχωρημένα τα δεδομένα από τις κατατακτικές δοκιμασίες και των 452 συμμετεχόντων, οι βαθμολογίες τους ανά γλωσσική δεξιότητα και το επίπεδο που κατατάχθηκαν, καθώς επίσης και ειδικότεροι πίνακες που υπολογίζουν επιμέρους στατιστικά στοιχεία, μέρος των οποίων παρουσιάζεται σε αυτό το Παραδοτέο και στο Παράρτημα που το συνοδεύει. Η δεύτερη βάση έχει καταχωρημένες τις απαντήσεις των μαθητών από τις δύο φάσεις των ειδικών γλωσσικών δραστηριοτήτων, τις αντίστοιχες απομαγνητοφωνημένες προφορικές ανακλήσεις τους, αλλά και όλα τα στοιχεία ταυτότητας που είχαμε συλλέξει από τα ερωτηματολόγια μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, αφενός μειώσαμε τα ερωτηματολόγια που θα έπρεπε να συμπληρώσουν οι μαθητές, αφετέρου διασταυρώσαμε και ελέγξαμε τα στοιχεία που συλλέχθηκαν.

Τα οφέλη της παραπάνω εργασίας είναι σημαντικά και δεν εξαντλούνται στα πλαίσια της παρούσας Δράσης. Υπάρχει πλέον μια αξιόπιστη βάση ερευνητικών δεδομένων, διαθέσιμη προς αξιοποίηση από ερευνητές, καθώς και τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας – διδακτικό προσωπικό, υποψήφιους διδάκτορες, προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς φοιτητές. Σε όλους τους

παραπάνω δίνεται η δυνατότητα ανάλογα με τις ερευνητικές τους ανάγκες είτε να αναζητήσουν δεδομένα πάνω σε κάποιο συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο, είτε να συγκρίνουν διαφορετικά φαινόμενα και τον βαθμό που τα έχουν κατακτήσει οι μαθητές. Τέλος, ο τρόπος συλλογής, οργάνωσης και επεξεργασίας των δεδομένων ελπίζουμε πως θα λειτουργήσει βοηθητικά ως μια πετυχημένη και καλή πρακτική για αντίστοιχες μελλοντικές έρευνες.

Εικόνα 3.1.

Το περιβάλλον καταχώρησης δεδομένων.



Ακολουθήστε τα παρακάτω βήματα:

ΒΗΜΑ 1:

Επιλέγετε το σχολείο για το οποίο θα εισάγετε δεδομένα. Σε περίπτωση που το σχολείο σας δεν βρίσκεται στη λίστα, επιλέγετε άξονα και περιφέρεια και πληκτρολογείτε το όνομα.

ΒΗΜΑ 2:

Πατάτε το κουμπί για την εισαγωγή στοιχείων και εισάγετε ένα ένα τα στοιχεία των μαθητών σας. Αν διαπιστώσετε ότι κάνατε κάποιο λάθος κατά την εισαγωγή των στοιχείων χρειάζεται να πάτε στο αντίστοιχο φύλλο (Τεστ 1, Τεστ 2 ή Τεστ 3) και να το διορθώσετε επιτόπου.

ΒΗΜΑ 3:

Αφού ολοκληρώσετε την εισαγωγή των στοιχείων πηγαίνετε στο αντίστοιχο φύλλο (Τεστ 1, Τεστ 2, Τεστ 3) και δίπλα στο όνομα του κάθε μαθητή συμπληρώνετε τις απαντήσεις για κάθε item των τεστ. Όταν η απάντηση είναι σωστή χρωματίζεται αυτόματα με πράσινο χρώμα. Για κάθε μαθητή βγαίνει αυτόματα η βαθμολογία του για τα τέσσερα διαφορετικά μέρη που εξετάζουν τις δεξιότητες, το σύνολο, καθώς και το επίπεδο στο οποίο κατατάσσεται. Για το μέρος Δ' (παραγωγή γραπτού λόγου) εισάγετε στα κελιά που σας υποδεικνύουμε τη βαθμολογία που έχετε βγάλει από τη διόρθωση των κειμένων.

ΒΗΜΑ 4:

Ελέγξτε πως όλα όσα έχουν καταχωρηθεί συμφωνούν με τις διορθώσεις που έχετε κάνει χειρόγραφα πάνω στα τεστ.

ΒΗΜΑ 5:

Πατήστε το κουμπί για την ενημέρωση της φόρμας με τα αποτελέσματα που θα παραδώσετε στο σχολείο. Η λίστα αυτή χρειάζεται να εκτυπωθεί και να δοθεί στο σχολείο. Ελέγξτε ότι το όνομα του σχολείου και το πλήθος των μαθητών συμφωνούν με τα αναμενόμενα.

ΒΗΜΑ 6:

Κάνετε αποθήκευση του αρχείου βάζοντας ως όνομα το όνομα του σχολείου. Στέλνετε το αρχείο στο e-mail που υπάρχει για αυτό το σκοπό (drasi1.tetr@gmail.com).

Εικόνα 3.2.

Η φόρμα εισαγωγής στοιχείων μαθητή.

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

Εισαγωγή στοιχείων μαθητή/μαθήτριας

Επίπεδο Τεστ: Τεστ 1 Τεστ 2 Τεστ 3

Όνομα και επώνυμο μαθητή/μαθήτριας:

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Ηλικία: έτη: μήνες:

Τάξη: Χώρα γέννησης:

Τύπος τάξης: Χώρα καταγωγής:

Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα: έτη: μήνες:

Μητρική γλώσσα μαθητή/μαθήτριας:

Μητρική γλώσσα 1: Μητρική γλώσσα 2:

Δεύτερη γλώσσα (εκτός ελληνικών):

Χρόνια φοίτησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ολοκληρωμένα σχολικά έτη):

Βρεφ/κός σταθμός: Νηπιαγωγείο: Δημοτικό: Γυμνάσιο: Λύκειο:

Χρόνια φοίτησης σε εκπαιδευτικό σύστημα άλλης χώρας (σχολικά έτη, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου):

Εικόνα 3.3.

Εισαγωγή απαντήσεων μαθητή με αυτόματη διάκριση σωστών και λανθασμένων.

ΜΕΡΟΣ Α' - Κατανόηση προφορικού λόγου														
ΑΣΚΗΣΗ 1					ΑΣΚΗΣΗ 2					ΑΣΚΗΣΗ 3				
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
α	β	α	β	β	Σωστό	Λάθος	Σωστό	Λάθος	Σωστό	γ	α	γ	γ	γ
α	β	α	β	β	Σωστό	Λάθος	Λάθος	Λάθος	Σωστό	γ	α	β	γ	γ
α	β	α	β	β	Σωστό	Λάθος	Λάθος	Λάθος	Λάθος	γ	α	γ	γ	γ
α	β	α	β	β	Σωστό	Λάθος	Λάθος	Λάθος	Λάθος	γ	α	γ	γ	γ
α	β	α	β	β	Σωστό	Λάθος	Λάθος	Λάθος	Λάθος	γ	α	γ	γ	γ

Εικόνα 3.4.

Αυτόματη βαθμολόγηση και κατάταξη σε επίπεδο γλωσσομάθειας.

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ						
ΜΕΡΟΣ Α'	ΜΕΡΟΣ Β'	ΜΕΡΟΣ Γ'	ΜΕΡΟΣ Δ'	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ
13,00 ΑΠΟ 15	10,00 ΑΠΟ 15	6,75 ΑΠΟ 15	5,00 ΑΠΟ 15	34,75 ΑΠΟ 60	58%	B1
12,00 ΑΠΟ 15	13,00 ΑΠΟ 15	8,75 ΑΠΟ 15	4,25 ΑΠΟ 15	38,00 ΑΠΟ 60	63%	B1
15,00 ΑΠΟ 15	11,00 ΑΠΟ 15	14,25 ΑΠΟ 15	13,50 ΑΠΟ 15	53,75 ΑΠΟ 60	90%	B2
15,00 ΑΠΟ 15	15,00 ΑΠΟ 15	15,00 ΑΠΟ 15	14,20 ΑΠΟ 15	59,20 ΑΠΟ 60	99%	B2
15,00 ΑΠΟ 15	14,00 ΑΠΟ 15	12,50 ΑΠΟ 15	10,75 ΑΠΟ 15	52,25 ΑΠΟ 60	87%	B2

Εικόνα 3.5.

Πίνακας Αποτελεσμάτων Κατατακτήριων Δοκιμασιών ανά σχολείο (έχουν αφαιρεθεί τα ονόματα των μαθητών για λόγους προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων).



Σχολείο: 6/θ Δημ. Σχ. Αργαλαστής
Σύνολο Μαθητών: 10

Μέρος Α': Κατανόηση προφορικού λόγου
Μέρος Β': Κατανόηση γραπτού λόγου
Μέρος Γ': Γραμματική
Μέρος Δ': Παραγωγή γραπτού λόγου

Αποτελέσματα Κατατακτικών Δοκιμασιών

α/α	Όνοματεπώνυμο	Μέρος Α'	Μέρος Β'	Μέρος Γ'	Μέρος Δ'	Σύνολο	Κατάταξη
1		15,00 ΑΠΟ 15	14,00 ΑΠΟ 15	12,00 ΑΠΟ 15	12,00 ΑΠΟ 15	53,00 ΑΠΟ 60	A2
2		14,00 ΑΠΟ 15	15,00 ΑΠΟ 15	13,00 ΑΠΟ 15	11,00 ΑΠΟ 15	53,00 ΑΠΟ 60	A2
3		15,00 ΑΠΟ 15	15,00 ΑΠΟ 15	15,00 ΑΠΟ 15	14,00 ΑΠΟ 15	59,00 ΑΠΟ 60	A2
4		12,00 ΑΠΟ 15	13,00 ΑΠΟ 15	15,00 ΑΠΟ 15	11,50 ΑΠΟ 15	51,50 ΑΠΟ 60	B1
5		12,00 ΑΠΟ 15	10,00 ΑΠΟ 15	10,00 ΑΠΟ 15	10,25 ΑΠΟ 15	42,25 ΑΠΟ 60	A2
6		13,00 ΑΠΟ 15	10,00 ΑΠΟ 15	6,75 ΑΠΟ 15	5,00 ΑΠΟ 15	34,75 ΑΠΟ 60	B1
7		12,00 ΑΠΟ 15	13,00 ΑΠΟ 15	8,75 ΑΠΟ 15	4,25 ΑΠΟ 15	38,00 ΑΠΟ 60	B1
8		15,00 ΑΠΟ 15	11,00 ΑΠΟ 15	14,25 ΑΠΟ 15	13,50 ΑΠΟ 15	53,75 ΑΠΟ 60	B2
9		15,00 ΑΠΟ 15	15,00 ΑΠΟ 15	15,00 ΑΠΟ 15	14,20 ΑΠΟ 15	59,20 ΑΠΟ 60	B2
10		15,00 ΑΠΟ 15	14,00 ΑΠΟ 15	12,50 ΑΠΟ 15	10,75 ΑΠΟ 15	52,25 ΑΠΟ 60	B2

3.4 Αποτελέσματα

Θα ακολουθήσει μια καταγραφή των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με την προσπάθεια να απαντηθούν κάποια ερωτήματα που διατυπώθηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Να σημειώσουμε, στο σημείο αυτό, ότι η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των κατατακτικών δοκιμασιών αποτελεί αντικείμενο ξεχωριστού Παραδοτέου, με τη μορφή επιστημονικής δημοσίευσης. Για αυτό το λόγο επιλέξαμε από την πλευρά μας στο κείμενο αυτό να κάνουμε μια συνοπτική παρουσίαση, χωρίς στατιστικές αναφορές. Όσοι επιθυμούν να διαβάσουν μια πιο συστηματική ανάλυση παραπέμπονται στο Tzeveleku et al. (2013).

3.4.1 Αποτελέσματα κατατακτικών δοκιμασιών 2011-2012

Με δεδομένο ότι φέτος ήταν η δεύτερη χρονιά χορήγησης των κατατακτικών δοκιμασιών θεωρούμε σκόπιμο να υπενθυμίσουμε πολύ συνοπτικά την εικόνα των αποτελεσμάτων, όπως είχε διαμορφωθεί τη χρονιά 2011-2012.¹⁷

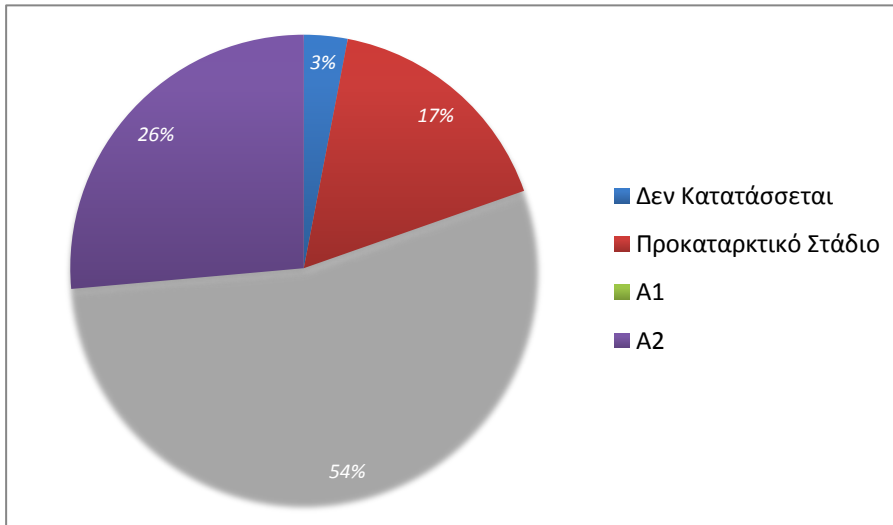
Στο Γράφημα 3.2 μπορεί κανείς να δει την κατανομή των μαθητών που συμπλήρωσαν το τεστ 1 ανά επίπεδο γλωσσικής κατάταξης. Παρατηρούμε πως περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (56%) κατατάσσονται σε επίπεδο A1, γεγονός που μεταφράζεται σε επαρκή ικανότητα παραγωγής και κατανόησης βασικού λεξιλογίου και απλών προτάσεων. Ένα σχετικά υψηλό ποσοστό (συνολικά 20%) των μαθητών βρίσκεται στο προκαταρκτικό στάδιο και κάτω από αυτό,

¹⁷ Περισσότερες πληροφορίες για τα αποτελέσματα εκείνης της χρονιάς στο ΕΠ 1.2.2, όπως επίσης και στην επιστημονική δημοσίευση Tzeveleku et al. (2013).

δηλαδή αντιμετωπίζουν προβλήματα ακόμα και στο επίπεδο της καθημερινής επικοινωνίας. Στον αντίποδα, σχεδόν ένας στους 4 μαθητές (26%) καταφέρνουν να επιτύχουν επίπεδο Α2, κάτι που σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί θα μπορούσαν να επιστρέψουν στις κανονικές τάξεις.

Γράφημα 3.2.

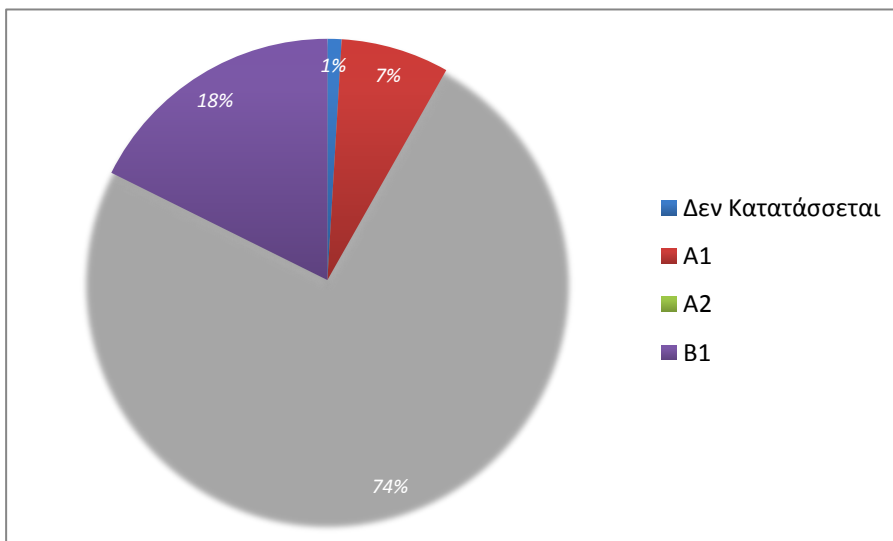
Τεστ 1: Κατανόηση μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης (2011-2012).



Στο Γράφημα 3.3 βλέπουμε αντίστοιχα την κατάταξη που διαμορφώθηκε στο τεστ 2. Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών (74%) βρίσκεται σε επίπεδο γλωσσομάθειας Α2 και μόλις 8% βρίσκεται σε επίπεδο Α1 και κάτω από αυτό. Επιπλέον, το 18% των αλλοδαπών επιτυγχάνει επίδοση που το κατατάσσει σε επίπεδο Β1, με άλλα λόγια το επίπεδό τους είναι σε αντιστοιχία με αυτό των Ελλήνων συμμαθητών τους.

Γράφημα 3.3.

Τεστ 2: Κατανόηση μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης (2011-2012).

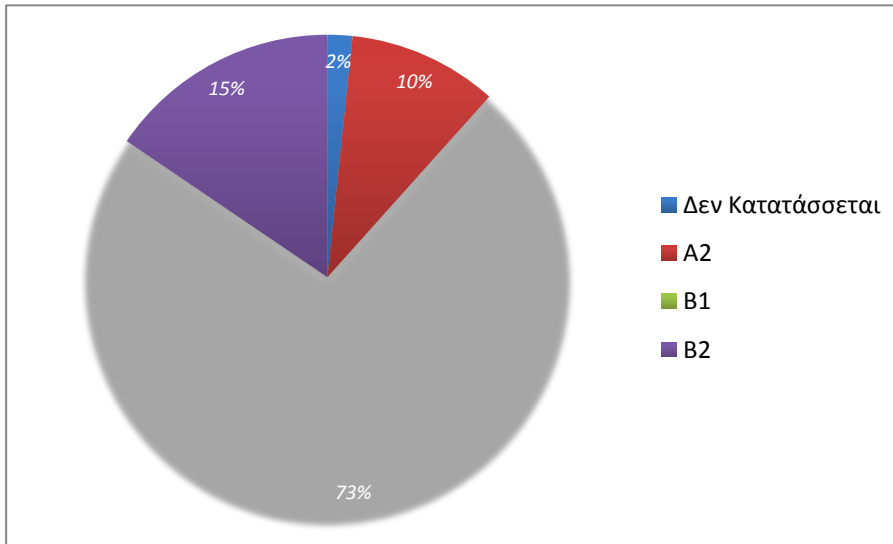


Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα από το τεστ 3 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση απεικονίζονται στο Γράφημα 3.4. Σχεδόν τρεις στους τέσσερις μαθητές (73%) κατατάσσονται σε επίπεδο Β1, 10% σε

επίπεδο A2 και ένα 2% πιο χαμηλά και από αυτό. Ποσοστό 15% επιτυγχάνει το ανώτερο επίπεδο B2 και συνεπώς δεν υπάρχει λόγος να συνεχίσει να παρακολουθεί την ΤΥ.

Γράφημα 3.4.

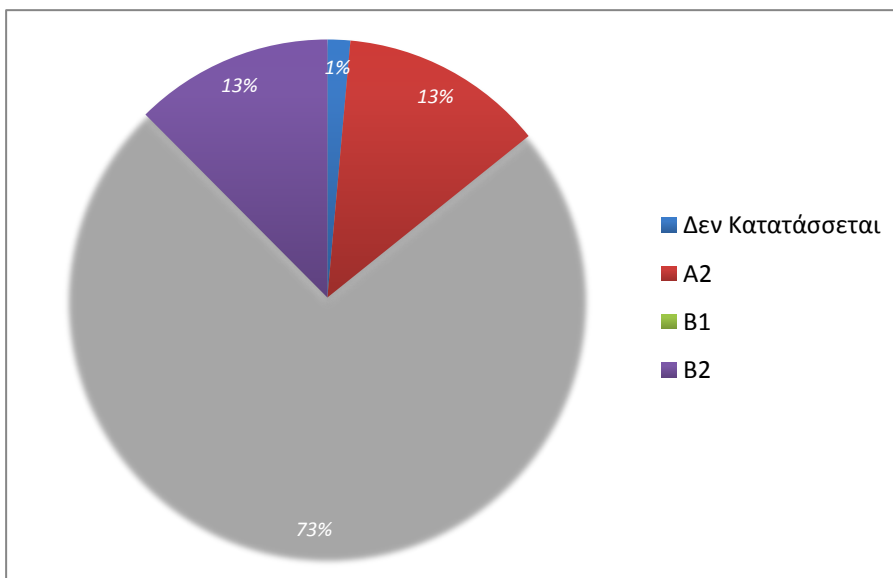
Τεστ 3 Π.Ε.: Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης.



Τέλος, η κατανομή των μαθητών ανά επίπεδο στο τεστ 3 στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει παραπλήσια χαρακτηριστικά, όπως φαίνεται στο Γράφημα 1.5. Το 73% κατατάσσεται σε επίπεδο B1, 14% βρίσκονται σε επίπεδο αρχαρίου (A2 και κάτω από αυτό), ενώ 13% έχει επίδοση που αντιστοιχεί σε επίπεδο B2, δεν διαφέρει δηλαδή ουσιαστικά από τους φυσικούς ομιλητές.

Γράφημα 3.5.

Τεστ 3 Δ.Ε.: Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης.



Ακολουθεί πίνακας με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στις δεξιότητες ανά τεστ.

Πίνακας 3.17.

Γλωσσικές δεξιότητες ανά τεστ

		κατανόηση προφορικού λόγου	κατανόηση γραπτού λόγου	γραμματική	παραγωγή γραπτού λόγου	συνολική επίδοση
Τεστ 1	Μέση τιμή	12,74	10,98	9,98	7,23	40,93
	Τυπική απόκλιση	3,49	3,85	4,39	4,23	
Τεστ 2	Μέση τιμή	11,84	10,84	9,91	8,06	40,65
	Τυπική απόκλιση	2,47	3,23	3,57	3,67	
Τεστ 3 Π.Ε.	Μέση τιμή	11,58	9,64	9,08	8,89	39,18
	Τυπική απόκλιση	2,50	3,30	3,32	3,99	
Τεστ 3 Δ.Ε.	Μέση τιμή	11,61	10,18	8,48	7,52	37,79
	Τυπική απόκλιση	2,39	3,12	3,59	4,08	
Σύνολο	Μέση τιμή	11,91	10,36	9,35	8,00	39,62
	Τυπική απόκλιση	2,75	3,41	3,74	4,03	

Τα δεδομένα του Πίνακα 3.17 καταδεικνύουν ότι οι επιδόσεις διαφέρουν ανά δεξιότητα. Έτσι, η δεξιότητα στην οποία εμφανίζουν τις πιο υψηλές επιδόσεις και στα τρία τεστ είναι η κατανόηση προφορικού λόγου. Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς οι μαθητές των ΤΥ διαμένουν στην Ελλάδα, έχουν συνεχή επαφή με τον προφορικό λόγο και, επομένως, είναι εξοικειωμένοι με αυτόν. Η αμέσως επόμενη δεξιότητα με τις υψηλότερες επιδόσεις είναι η κατανόηση γραπτού λόγου, πάλι σε όλα τα τεστ. Η κατανόηση γραπτού λόγου δυσκολεύει τους μαθητές των ΤΥ περισσότερο από την κατανόηση προφορικού λόγου, καθώς έρχονται σε επαφή με τον γραμματισμό μεταγενέστερα σε σχέση με τον προφορικό λόγο και λιγότερο συστηματικά. Ωστόσο, η κατανόηση γραπτού λόγου, ως προσληπτική δεξιότητα, είναι λιγότερο προβληματική από τις υπόλοιπες δεξιότητες που είναι παραγωγικές. Οι επιδόσεις των μαθητών στη γραμματική δείχνουν ότι η γραμματική ικανότητα των μαθητών αυτών υπολείπεται από αυτή των φυσικών ομιλητών αντίστοιχης ηλικίας. Τέλος, ιδιαίτερα προβληματική εμφανίζεται η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου, στην οποία οι μαθητές σημειώνουν τους χαμηλότερους βαθμούς και μάλιστα σε όλα τα τεστ. Τα αποτελέσματα από τις γλωσσικές δεξιότητες δηλώνουν ότι η γλωσσική διδασκαλία στις ΤΥ θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της παραγωγής του γραπτού λόγου και στη βελτίωση της γραμματικής επάρκειας των μαθητών με κατάλληλα σχεδιασμένες γλωσσοδιδακτικές δραστηριότητες.

3.4.2 Εξωτερική ανομοιογένεια: γενική εικόνα των επιδόσεων μαθητών, διαφοροποιήσεις ανά γεωγραφική περιφέρεια και Άξονα Προτεραιότητας.

Η γενική εικόνα που παρουσιάζουν οι μαθητές, όπως θα δούμε αι παρακάτω, δεν παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις. Μόνο στο τεστ 3 της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δείχνει να υπάρχει





σημαντική απόκλιση από την προηγούμενη χρονιά, κάτι που όμως δικαιολογείται με βάση όσα έχουμε προαναφέρει για το μικρό και μη αντιπροσωπευτικό δείγμα που είχαμε φέτος.

Πιο συγκεκριμένα στον Πίνακα 3.18 μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα από τις κατατακτήριες δοκιμασίες του πρώτου επιπέδου. Σε σύνολο 122 μαθητών, ένα σημαντικό ποσοστό (40,98%) επιτυγχάνει επίδοση Α1, μπορεί δηλαδή να παράγει απλές προτάσεις και να κατανοήσει βασικό λεξιλόγιο. Περίπου τρεις στους δέκα μαθητές (30,33%) κατατάσσονται ως Α2, με άλλα λόγια έχουν επίδοση αντίστοιχη με εκείνη των Ελλήνων συμμαθητών τους και κατά συνέπεια δεν είναι απαραίτητο να παρακολουθούν συστηματικά την Τάξη Υποδοχής. Όπως εξάλλου είχε συμβεί και πέρσι, για τις περιπτώσεις αυτές οι επιστημονικοί συνεργάτες της Δράσης 1 ενημέρωσαν τα σχολεία τους. Η τελική απόφαση για το αν τα παιδιά αυτά θα παραμείνουν στις Τάξεις Υποδοχής ή όχι πάρθηκε από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς. Στον αντίποδα, ένας στους τέσσερις μαθητές (26,23%) κατατάσσεται στο προκαταρκτικό στάδιο. Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται ακόμα και στο επίπεδο της απλής χρήσης της γλώσσας προς εξυπηρέτηση βασικών καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών. Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό (2,46%) έχει επίδοση ακόμα πιο χαμηλή και δεν κατατάσσεται.

Με βάση αυτά τα στοιχεία (αλλά και τα αντίστοιχα περσινά που δεν διαφέρουν ιδιαίτερα) γίνεται φανερό ότι σε αυτές τις μικρές ηλικίες παρατηρείται μεγάλη ανομοιογένεια. Κάτι τέτοιο είναι βέβαια αναμενόμενο, καθώς αντικατοπτρίζει την επαφή που είχαν οι μαθητές με την ελληνική στην προσχολική ηλικία τους. Χρήζει, ωστόσο, ιδιαίτερης αναφοράς, γιατί δημιουργεί υψηλές απαιτήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς τα διαφορετικά επίπεδα μεταφράζονται και σε διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες. Από την πλευρά μας έχουμε ήδη επισημάνει πως σε τέτοιες συνθήκες είναι απαραίτητο να υπάρχουν κατάλληλα καταρτισμένοι και επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί, που θα είναι σε θέση να οργανώσουν τη διδασκαλία τους σε πολλαπλά επίπεδα και με διαβαθμισμένο υλικό. Ακόμα προκρίνονται μέθοδοι όπως η συνδιδασκαλία και η παράλληλη στήριξη, καθώς η συμμετοχή δύο εκπαιδευτικών μέσα στο μάθημα μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα σε αυτούς τους μαθητές να λαμβάνουν πιο εξατομικευμένη βοήθεια. Ενισχυτικό στην παραπάνω κατεύθυνση είναι και το γεγονός ότι πρόκειται για παιδιά πολύ μικρής ηλικίας, των οποίων η προσοχή όπως είναι γνωστό διασπάται εύκολα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να τίθενται ουσιαστικά εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε περιπτώσεις που νιώθουν ότι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν. Με τη σειρά του το πρόβλημα αυτό δημιουργεί απογοήτευση και μια συνολική στάση άρνησης που είναι δύσκολο μετέπειτα να αλλάξει.

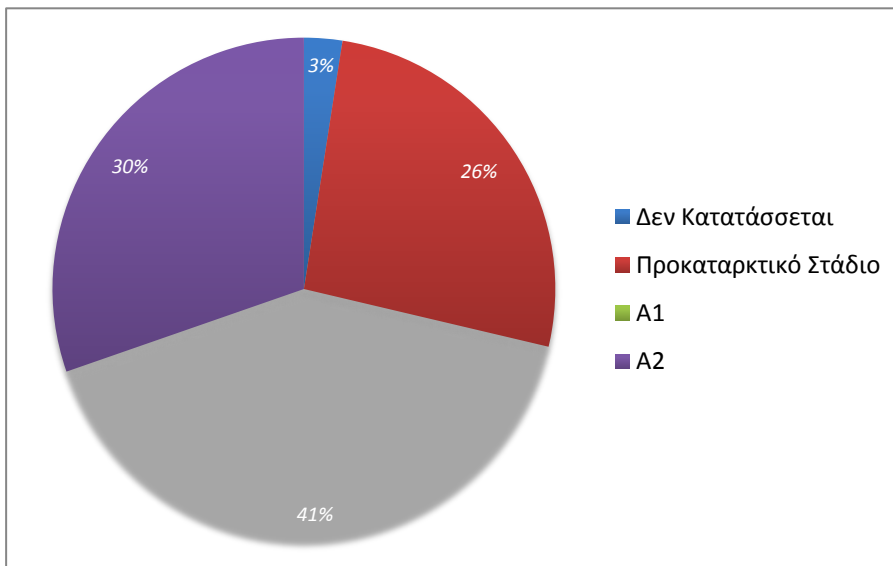
Πίνακας 3.18.

Τεστ 1: Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης (2012-2013).

Ανά επίπεδο κατάταξης	ΤΕΣΤ I		
Δεν Κατατάσσεται	3		2,46%
Προκαταρκτικό Στάδιο	32		26,23%
A1	50		40,98%
A2	37		30,33%
	122		

Γράφημα 3.6.





Τεστ 1: Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης (2012-2013).



Ο Πίνακας 3.19. περιέχει τα αποτελέσματα των κατατακτήριων δοκιμασιών δευτέρου επιπέδου. Σχεδόν τρεις στους τέσσερις μαθητές (ποσοστό 72,63%) επιτυγχάνουν επίπεδο A2, 29 στους 179 μαθητές (16,2%) τοποθετούνται σε επίπεδο B1 και μόλις ένας στους δέκα βρίσκεται κάτω από το A2. Σε σχέση με το τεστ 1 παρατηρούμε μια αρκετά πιο ομοιόμορφη εικόνα. Στη συνέχεια θα δούμε, ωστόσο, πως ενώ η εξωτερική ανομοιογένεια περιορίζεται – οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό βρίσκονται μεταξύ τους σε παρόμοια κατάσταση γλωσσομάθειας – υπάρχει μεγάλη εσωτερική ανομοιογένεια, δεν έχουν καλλιεργηθεί δηλαδή εξίσου όλες οι γλωσσικές δεξιότητες.

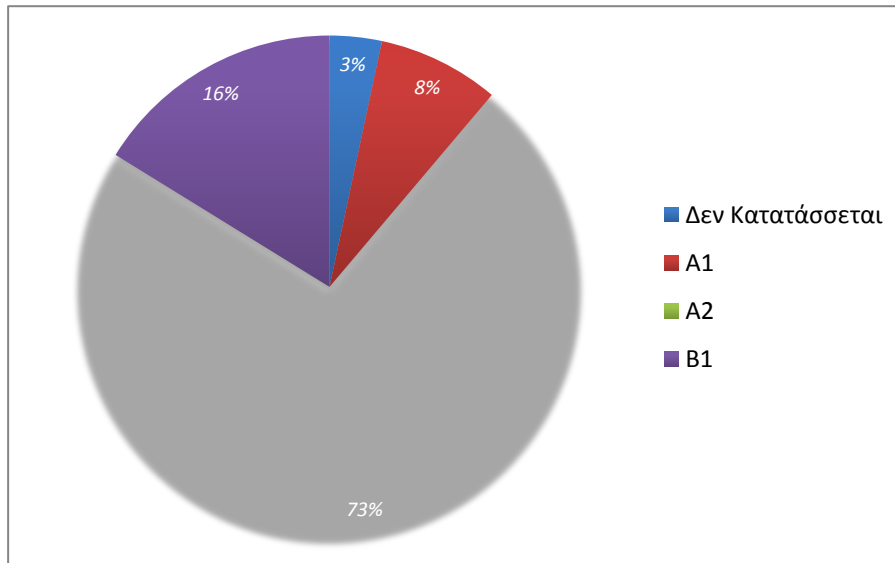
Πίνακας 3.19.

Τεστ 2: Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης (2012-2013).

Ανά επίπεδο κατάταξης	ΤΕΣΤ II		
Δεν Κατατάσσεται	6		3,35%
A1	14		7,82%
A2	130		72,63%
B1	29		16,20%
	179		

Γράφημα 3.7.

Τεστ 2: Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης (2012-2013).



Τα αποτελέσματα από τα διαγνωστικά τεστ του τρίτου επιπέδου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.20. Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών κατατάσσεται σε επίπεδο γλωσσομάθειας B1 (83,33%), ένας στους δέκα μαθητές σε επίπεδο χαμηλότερο από αυτό και 6,67% σε επίπεδο B2. Για τους τελευταίους ισχύει ότι θα μπορούσαν να σταματήσουν την παρακολούθηση της Τάξης Υποδοχής, με την προϋπόθεση ότι στην κανονική τους τάξη θα συνεχίσουν να λαμβάνουν βοήθεια όποτε κρίνεται αυτό απαραίτητο. Σε σχέση με τα αποτελέσματα που είχαν καταγραφεί την προηγούμενη χρονιά παρατηρείται μεγαλύτερη ομοιογένεια, καθώς το ποσοστό όσων έχουν διαφορετικό επίπεδο από B1 πέφτει από το 27% στο 17%. Και για αυτά τα παιδιά προέχει η καλλιέργεια του λεγόμενου ακαδημαϊκού λόγου, εφόσον όπως θα δούμε παρακάτω παρουσιάζουν μεγάλη διακύμανση στην επίδοσή τους ανάλογα με την εξεταζόμενη δεξιότητα.

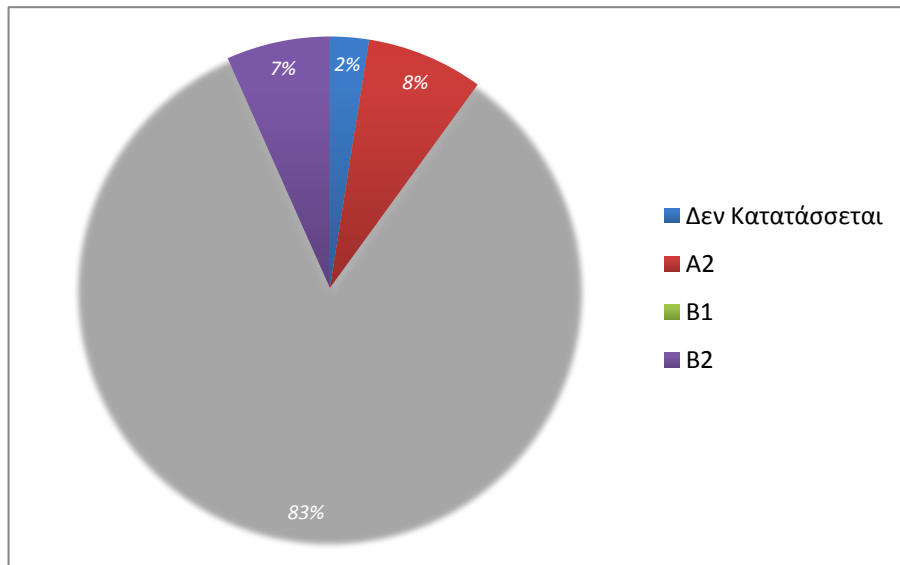
Πίνακας 3.20.

Τεστ 3 Π.Ε.: Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης (2012-2013).

Ανά επίπεδο κατάταξης	ΤΕΣΤ III	Ποσοστό
Δεν Κατατάσσεται	3	2,50%
A2	9	7,50%
B1	100	83,33%
B2	8	6,67%
	120	

Γράφημα 3.8.

Τεστ 3 Π.Ε.: Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης (2012-2013).



Τέλος, παραθέτουμε τα αποτελέσματα από τα τεστ τρίτου επιπέδου για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα ποσοστά που διαμορφώνονται μπορούν να θεωρηθούν απλώς και μόνο ενδεικτικά, καθώς έχουν προκύψει από μικρό και μη αντιπροσωπευτικό δείγμα. Μια σαφώς καλύτερη καταγραφή υπάρχει από τα αντίστοιχα τεστ της περιόδου 2011-2012 που παρουσιάσαμε ανωτέρω. Αξίζει πάντως να προστεθεί ένα σχόλιο με αφορμή τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η επίδοση των μαθητών, όπως είναι γνωστό και από την βιβλιογραφία, επηρεάζεται από μια σειρά παράγοντες, πολλοί εκ των οποίων δεν έχουν να κάνουν με τη γλώσσα ή γενικότερα με την εκπαίδευση. Κατά συνέπεια οι εξαιρέσεις δεν είναι μια σπάνια περίπτωση. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι το ένα από τα δύο σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έγιναν διαγνωστικά τεστ ήταν ένα Εσπερινό Γυμνάσιο, έδειξε με τον πιο καθαρό τρόπο πως η εικόνα των μαθητών δεν χωράει απλά σε γενικές στατιστικές διαπιστώσεις· οι μαθητές αυτού του σχολείου, αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες λόγω του ότι αρκετοί από αυτούς είναι ενήλικες και εργάζονται. Ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση γενικότερα οφείλουν να λάβουν υπόψη τους τέτοιες ιδιαιτερότητες και να μην αγνοήσουν αυτές τις περιπτώσεις.

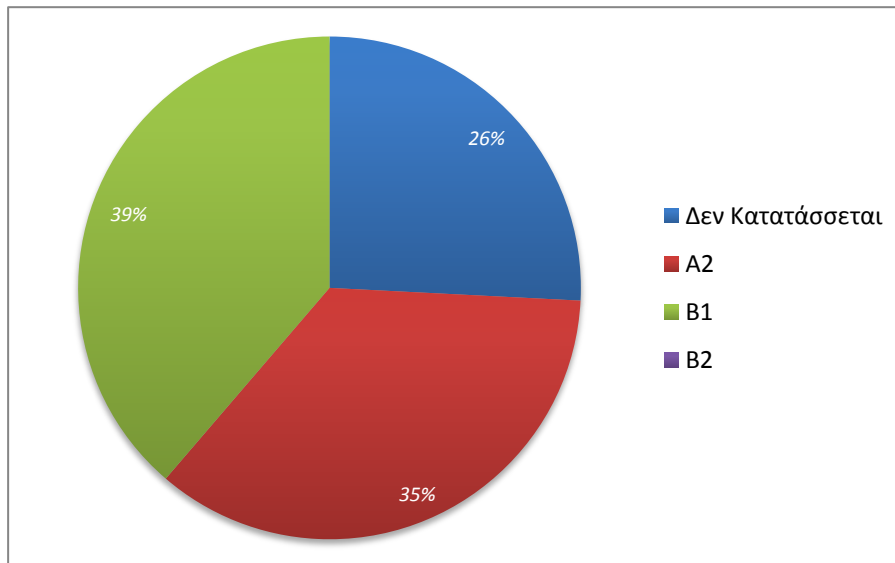
Πίνακας 3.21.

Τεστ 3 Δ.Ε.: Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης (2012-2013).

Ανά επίπεδο κατάταξης	τεστ IIIβ	Αριθμός	Ποσοστό
Δεν Κατατάσσεται	8	8	25,81%
A2	11	11	35,48%
B1	12	12	38,71%
B2	0	0	0,00%
		31	

Γράφημα 3.9.

Τεστ 3 Δ.Ε.: Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο κατάταξης (2012-2013).



Ένα επιπλέον στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι η κατάσταση που περιγράφουμε αποτελεί έναν μέσο όρο αρκετά ετερογενών καταστάσεων προκύπτει από τον Πίνακα 3.22, ο οποίος ερευνά διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών ανάλογα με τη γεωγραφική περιφέρεια. Με μια γρήγορη ματιά, εντύπωση προκαλεί η ανεβασμένη επίδοση των μαθητών σε περιοχές όπως η Κρήτη και το Νότιο Αιγαίο, ενώ στον αντίποδα βρίσκεται η Δυτική Ελλάδα και η Θεσσαλία. Για μια σωστή ερμηνεία του πίνακα κανείς θα πρέπει να λάβει υπόψη ότι το δείγμα των σχολείων δεν επιτρέπει να κάνουμε τέτοιου τύπου γεωγραφικές αναλύσεις (για παράδειγμα οι γεωγραφικές περιφέρειες δεν αντιπροσωπεύονται από τον ίδιο αριθμό σχολείων). Αυτό που αξίζει να κρατήσουμε είναι το ότι όσο περισσότερο πλησιάζουμε στο πρωταρχικό στοιχείο αναφοράς, που είναι η σχολική μονάδα, τόσο περισσότερο αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα ο Πίνακας 3.23 που παρουσιάζει τα αποτελέσματα ανά Άξονα Προτεραιότητας, δείχνει μια σαφώς πιο ομοιόμορφη εικόνα έναντι των γεωγραφικών περιφερειών.

Είναι απαραίτητο κατά συνέπεια να τονίσουμε πως η καταγραφή κάποιων γενικών τάσεων δεν πρέπει να μας οδηγήσει σε βιαστικά συμπεράσματα για την πραγματικότητα των Τάξεων Υποδοχής. Για όσους είναι λίγο πιο εξοικειωμένοι με την στατιστική ορολογία, οι τυπικές αποκλίσεις που υπάρχουν σε κάθε κατατακτήρια δοκιμασία (Πίνακας 3.22), καθώς και οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές αποτελούν ένα αξιόπιστο μέτρο του εύρους των διαφορών. Αυτό το εύρος μας οδηγεί για πολλοστή φορά στο πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής. Η σταθερή παρουσία τους κάθε χρονιά σε ένα συγκεκριμένο σχολείο θα μπορούσε να έχει ευεργετικά αποτελέσματα, εφόσον θα ήταν δυνατό να συνεχίσουν την παρέμβασή τους από εκεί που την άφησαν την προηγούμενη χρονιά, δίχως να χρειάζεται να ξοδέψουν χρόνο και ενέργεια για να μάθουν τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι μαθητές στο νέο τους σχολείο.

Πίνακας 3.22.

Διαφοροποιήσεις ανά γεωγραφική περιφέρεια.

Ανά γεωγραφική περιφέρεια	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ	σύνολο
Ανατ. Μακεδονία - Θράκη	43,33	46,98	37,85		42,93
<i>τυπική απόκλιση</i>	1,42	6,74	11,77		9,75
<i>min</i>	41,75	36,00	18,75		18,75
<i>max</i>	44,50	56,75	55,00		56,75
Κεντρική Μακεδονία	36,31	36,18	34,43		35,74
<i>τυπική απόκλιση</i>	13,46	13,02	12,86		13,01
<i>min</i>	12,00	2,50	1,00		1,00
<i>max</i>	56,00	54,75	53,50		56,00
Θεσσαλία	36,20	35,72	39,82	17,33	32,36
<i>τυπική απόκλιση</i>	15,78	12,66	10,57	11,39	15,17
<i>min</i>	14,00	7,00	15,00	4,00	4,00
<i>max</i>	59,00	56,85	59,20	38,75	59,20
Στερεά Ελλάδα	31,27	35,19	34,53		33,40
<i>τυπική απόκλιση</i>	15,26	6,51	6,03		10,68
<i>min</i>	8,00	27,00	26,50		8,00
<i>max</i>	57,50	48,00	46,00		57,50
Αττική	43,62	41,16	33,90	39,32	40,31
<i>τυπική απόκλιση</i>	10,89	11,72	10,74	3,70	11,21
<i>min</i>	18,30	1,00	4,00	33,90	1,00
<i>max</i>	55,40	55,60	48,50	43,60	55,60
Δυτική Ελλάδα	27,86	35,50	28,00		29,63
<i>τυπική απόκλιση</i>	18,27	17,80			16,93
<i>min</i>	4,50	15,00			4,50
<i>max</i>	53,50	47,00			53,50
Πελοπόννησος	51,00	38,70	34,57		37,42
<i>τυπική απόκλιση</i>		8,81	4,39		7,50
<i>min</i>		25,00	28,50		25,00
<i>max</i>		49,50	40,50		51,00
Νότιο Αιγαίο	54,20	44,89	38,67		46,32
<i>τυπική απόκλιση</i>	3,27	5,70	7,15		7,41
<i>min</i>	50,00	34,50	27,50		27,50
<i>max</i>	60,00	54,50	46,00		60,00
Κρήτη	47,83	42,31	41,22		43,59
<i>τυπική απόκλιση</i>	6,15	9,23	8,85		8,59
<i>min</i>	37,00	27,20	25,10		25,10
<i>max</i>	58,50	60,00	55,75		60,00
Σύνολο	39,57	39,50	36,74	21,59	37,56
<i>τυπική απόκλιση</i>	14,27	11,51	10,70	13,57	13,03
<i>min</i>	4,50	1,00	1,00	4,00	1,00
<i>max</i>	60,00	60,00	59,20	43,60	60,00

Πίνακας 3.23.

Διαφοροποιήσεις ανά Άξονα Προτεραιότητας.

Ανά άξονα προτεραιότητας	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ	σύνολο
Άξονας 1	38,23	40,07	38,82	17,33	36,40
<i>τυπική απόκλιση</i>	<i>15,32</i>	<i>11,41</i>	<i>10,01</i>	<i>11,39</i>	<i>13,99</i>
<i>min</i>	<i>4,50</i>	<i>7,00</i>	<i>15,00</i>	<i>4,00</i>	<i>4,00</i>
<i>max</i>	<i>59,00</i>	<i>60,00</i>	<i>59,20</i>	<i>38,75</i>	<i>60,00</i>
Άξονας 2	39,64	37,88	34,25	39,32	37,55
<i>τυπική απόκλιση</i>	<i>12,79</i>	<i>12,74</i>	<i>12,06</i>	<i>3,70</i>	<i>12,50</i>
<i>min</i>	<i>12,00</i>	<i>1,00</i>	<i>1,00</i>	<i>33,90</i>	<i>1,00</i>
<i>max</i>	<i>56,00</i>	<i>55,60</i>	<i>53,50</i>	<i>43,60</i>	<i>56,00</i>
Άξονας 3	42,19	42,39	36,30		41,03
<i>τυπική απόκλιση</i>	<i>16,09</i>	<i>7,24</i>	<i>6,62</i>		<i>10,90</i>
<i>min</i>	<i>8,00</i>	<i>27,00</i>	<i>26,50</i>		<i>8,00</i>
<i>max</i>	<i>60,00</i>	<i>54,50</i>	<i>46,00</i>		<i>60,00</i>
Σύνολο	39,57	39,50	36,74	21,59	37,56

3.4.3 Εσωτερική ανομοιογένεια: διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη γλωσσική δεξιότητα.

Ένα από τα σημαντικά ευρήματα της περσινής ανάλυσης αποτελεσμάτων ήταν οι σημαντικές διαφορές που παρουσίαζαν οι μαθητές στην επίδοσή τους ανάλογα με τη γλωσσική δεξιότητα που εξετάζονταν. Δεξιότητες που είναι περισσότερο συνδεδεμένες με τον ακαδημαϊκό λόγο, όπως η γραμματική και η παραγωγή γραπτού λόγου, φάνηκε ότι παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερες δυσκολίες για τους περισσότερους συμμετέχοντες. Η εικόνα από τα αποτελέσματα της χρονιάς 2012-2013 είναι αντίστοιχη. Στον Πίνακα 3.24 παρατίθενται οι βαθμολογίες των μαθητών για καθεμιά από τις τέσσερις δεξιότητες που εξετάστηκαν. Να σημειωθεί πως κάθε δεξιότητα είχε ως άριστα το 15.

Για τα τεστ 1 και 2 παρατηρούμε ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις ανά δεξιότητα. Πιο συγκεκριμένα η κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου αποδεικνύονται πιο εύκολες για τους μαθητές, όπως ακριβώς είχαμε δει και πέρσι. Στο τεστ 3 η κατάσταση δείχνει περισσότερο ισορροπημένη, με μόνο την κατανόηση προφορικού λόγου να ξεχωρίζει. Μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε με σιγουριά ότι πέρα από την ανομοιογένεια που παρουσιάζεται ανάμεσα στους μαθητές που συνθέτουν την Τάξη Υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να ξεπεράσουν δυσκολίες που αφορούν συγκεκριμένα γλωσσικά προβλήματα. Μια αισιόδοξη πλευρά των αποτελεσμάτων έχει να κάνει με το ότι μέσα στα έξι χρόνια του δημοτικού οι μαθητές δείχνουν μια σταθερή εξέλιξη, από το επίπεδο A1 στο επίπεδο B1.

Ένα επιπλέον σημείο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι στο τεστ 3, που εμφανίζεται πιο ομοιόμορφο, η τάση που καταγράφεται είναι οι πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες να «κατεβαίνουν» στο επίπεδο των άλλων και όχι το ανάποδο. Δεν είναι εύκολο να ερμηνεύσουμε με σιγουριά αυτή την τάση. Ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι στο τεστ 3, τόσο οι δραστηριότητες παραγωγής όσο και εκείνες της κατανόησης λόγου διέπονται από ένα πιο ακαδημαϊκό επίπεδο ύφους, που είναι ανοίκειο για τους περισσότερους μη φυσικούς ομιλητές. Θεωρούμε πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την παράμετρο αυτή και να ενισχύουν ιδιαίτερα τους μαθητές αυτού του ύφους, με τις ιδιαίτερες συμβάσεις τους. Η εξοικείωσή τους αυτή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική τους, και όχι μόνο, πορεία. Οπωσδήποτε, θα πρέπει να αποφευχθεί η λογική των μειωμένων απαιτήσεων από τους αλλόγλωσσους μαθητές ως κάτι που ναρκοθετεί εν γένει το εκπαιδευτικό έργο.

Προκειμένου να μπορούμε να αποφανθούμε με σιγουριά για το τι ακριβώς ισχύει θα έπρεπε να μπορούμε να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη κάποιων μαθητών διαχρονικά, οπότε και θα ήταν εφικτό να εντοπίσουμε τις πιθανές αιτίες τέτοιων φαινομένων. Μια τέτοια μελλοντική έρευνα καλό θα ήταν επίσης να έχει ένα δείγμα ελέγχου από αλλοδαπούς μαθητές που παρακολουθούν την κανονική τάση. Θα μπορούσαμε έτσι να συμπεράνουμε αν οι δυσκολίες που προκύπτουν έχουν να κάνουν ειδικά με τις Τάξεις Υποδοχής ή εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο.

Για άλλη μια φορά να σημειώσουμε, τέλος, πως τα αποτελέσματα από τα τεστ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά. Και σε αυτά πάντως μπορεί κάποιος να παρατηρήσει μια διάσταση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών ανά δεξιότητα, γεγονός που αποδεικνύει ότι ακόμα και σε επίπεδο αρχαρίων υφίσταται η διαφοροποίηση που περιγράψαμε.

Πίνακας 3.24.

Διαφοροποιήσεις ανά γλωσσική δεξιότητα.

Ανά δεξιότητα	τεστ I	τεστ II	τεστ III	τεστ IIIβ	σύνολο
Κατανόηση προφορικού	12,84	11,50	10,88	7,68	11,43
<i>τυπική απόκλιση</i>	<i>3,61</i>	<i>2,59</i>	<i>2,85</i>	<i>3,15</i>	<i>3,24</i>
<i>min</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
<i>max</i>	<i>15,00</i>	<i>15,00</i>	<i>15,00</i>	<i>13,00</i>	<i>15,00</i>
Κατανόηση γραπτού	10,25	10,35	8,92	6,61	9,68
<i>τυπική απόκλιση</i>	<i>4,49</i>	<i>3,33</i>	<i>3,36</i>	<i>4,70</i>	<i>3,91</i>
<i>min</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
<i>max</i>	<i>15,00</i>	<i>15,00</i>	<i>15,00</i>	<i>14,00</i>	<i>15,00</i>
Γραμματική	9,42	9,30	8,46	3,90	8,74
<i>τυπική απόκλιση</i>	<i>4,21</i>	<i>3,85</i>	<i>3,35</i>	<i>3,43</i>	<i>4,03</i>
<i>min</i>	<i>1,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
<i>max</i>	<i>15,00</i>	<i>15,00</i>	<i>15,00</i>	<i>10,00</i>	<i>15,00</i>
Παραγωγή γραπτού	7,07	8,36	8,47	3,40	7,70
<i>τυπική απόκλιση</i>	<i>4,33</i>	<i>3,74</i>	<i>3,80</i>	<i>3,39</i>	<i>4,10</i>
<i>min</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
<i>max</i>	<i>15,00</i>	<i>15,00</i>	<i>15,00</i>	<i>10,10</i>	<i>15,00</i>
Σύνολο	39,57	39,50	36,74	21,59	37,56
<i>τυπική απόκλιση</i>	<i>14,27</i>	<i>11,51</i>	<i>10,70</i>	<i>13,57</i>	<i>13,03</i>
<i>min</i>	<i>4,50</i>	<i>1,00</i>	<i>1,00</i>	<i>4,00</i>	<i>1,00</i>
<i>max</i>	<i>60,00</i>	<i>60,00</i>	<i>59,20</i>	<i>43,60</i>	<i>60,00</i>

3.4.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια πρώτη προσέγγιση των αποτελεσμάτων από τη σκοπιά των πιθανών παραγόντων που έχουν συμβάλει στη διαμόρφωσή τους. Η προσέγγιση αυτή δεν βασίζεται σε στατιστικές δοκιμασίες και κατά συνέπεια δεν προσφέρεται για αξιόπιστα συμπεράσματα. Δίνει, ωστόσο, σε αδρές γραμμές μια εικόνα σχετικά με τις αιτίες που κρύβονται πίσω από την επιτυχία ή την αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Όσοι πάλι θέλουν να μελετήσουν το συγκεκριμένο ζήτημα σε μεγαλύτερο βάθος, καλό θα ήταν μετά την ανάγνωση του συγκεκριμένου επιστημονικού παραδοτέου να ανατρέξουν στις δύο επιστημονικές δημοσιεύσεις που έχουν γίνει με θέμα τα αποτελέσματα των κατατακτικών δοκιμασιών στις Τάξεις Υποδοχής στην Ελλάδα.¹⁸

Ηλικία πρώτης έκθεσης

Το πρώτο σημείο που εξετάζουμε είναι η επίδοση των παιδιών σε σχέση με το πότε έγινε η πρώτη τους επαφή με τα ελληνικά. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η πληροφορία αυτή δεν ήταν δυνατόν να συγκεντρωθεί ρωτώντας τους μαθητές και κατά συνέπεια υπολογίστηκε προσεγγιστικά: αφαιρέσαμε από την ηλικία του παιδιού τον χρόνο παραμονής του στην Ελλάδα. Οι πίνακες 1.26, 1.27, 1.28 και 1.29 παρουσιάζουν τις επιδόσεις των μαθητών ανά τεστ αφού πρώτα τους έχουμε ομαδοποιήσει σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία βρίσκονται τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (ηλικία – χρόνος παραμονής = 0). Στη δεύτερη εκείνα τα παιδιά που ήρθαν στη χώρα μέχρι την ηλικία των 4 ετών, που από πολλούς θεωρείται ως κρίσιμη για την κατάκτηση της γλώσσας ($0 < \text{ηλικία} - \text{χρόνος παραμονής} \leq 4$). Τέλος, υπάρχει η ομάδα των παιδιών που ήρθαν στη χώρα μετά την κρίσιμη ηλικία (ηλικία – χρόνος παραμονής > 4).

Από τα στοιχεία των πινάκων γίνεται φανερό πως δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στην κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας των παιδιών των τριών ομάδων. Για παράδειγμα στο τεστ 1 το ποσοστό αυτών που επιτυγχάνει κατάταξη πάνω από Α1 είναι 68,66% για όσους γεννήθηκαν στη χώρα, 73,91% για όσους ήρθαν μέχρι την ηλικία των 4 ετών και 90,91% για όσους ήρθαν σε μεγαλύτερη ηλικία. Η διαπίστωση αυτή αντιβαίνει όσων θα περίμενε κανείς να συναντήσει βάσει βιβλιογραφίας. Η εξήγηση που μπορούμε να δώσουμε είναι η προσέγγιση που κάναμε για να υπολογίσουμε τον χρόνο πρώτης έκθεσης των παιδιών είναι λανθασμένη. Και αυτό συμβαίνει γιατί η λογική που τοποθετεί την πρώτη επαφή των παιδιών με την ελληνική γλώσσα στην ηλικία που αυτά βρέθηκαν στη χώρα, δεν λαμβάνει υπόψη της τους ιδιαίτερους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την σχέση των μεταναστών με την υπόλοιπη κοινωνία. Έτσι, μπορεί κανείς να παρατηρήσει περιπτώσεις που ένα παιδί γεννήθηκε στην Ελλάδα, αλλά μεγάλωσε μέσα στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, δίχως να έχει καθόλου γλωσσικά εισερχόμενα από την ελληνική ή το αντίθετο περιπτώσεις παιδιών που ήρθαν στη

18 Tzevelekou et al. (2013)

χώρα σε μεγάλη ηλικία, αλλά λόγω της συνεχούς επαφής και τριβής σε καθημερινό επίπεδο με την γλώσσα έχουν καλλιεργήσει τουλάχιστον τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Ακόμα και έτσι, πάντως, θα λέγαμε πως το λάθος που κάναμε ήταν ένα χρήσιμο λάθος· μας δείχνει με καθαρό τρόπο ότι δεν υπάρχει απόλυτο κριτήριο για να προβλέψει κανείς την κατάκτηση της γλώσσας και μάλιστα ότι υποθέσεις που μπορεί να φαντάζουν ευλογοφανείς, όπως για παράδειγμα η σύνδεση του χρόνου παραμονής με την επίδοση, εντέλει δύναται να ανατραπούν. Το δεύτερο συμπέρασμα που καταλήγουμε είναι πως ο προσδιορισμός της ηλικίας πρώτης έκθεσης δεν χωράει σε μια αριθμητική πράξη: υπάρχει με άλλα λόγια μεγάλη διάσταση ανάμεσα στην τυπική και την ουσιαστική πρώτη επαφή. Στην ουσία, η ηλικία που υπολογίσαμε θα μπορούσε πιο σωστά να περιγραφεί ως «ηλικία άφιξης στη χώρα».

Πίνακας 3.25.

Τεστ 1: διαφοροποιήσεις ανά προσεγγιστικό χρόνο πρώτης έκθεσης (ηλικία άφιξης στη χώρα).

Ανά πρώτη έκθεση (τεστ I)	Γεννήθηκαν στην Ελλάδα	Μέχρι και το 4ο έτος	Μετά το 4ο έτος
Δεν Κατατάσσεται	2 2,99%	1 4,35%	0 0,00%
Προκαταρκτικό Στάδιο	19 28,36%	5 21,74%	1 9,09%
A1	30 44,78%	8 34,78%	7 63,64%
A2	16 23,88%	9 39,13%	3 27,27%
	67	23	11

Πίνακας 3.26.

Τεστ 2: διαφοροποιήσεις ανά προσεγγιστικό χρόνο πρώτης έκθεσης (ηλικία άφιξης στη χώρα).

Ανά πρώτη έκθεση (τεστ II)	Γεννήθηκαν στην Ελλάδα	Μέχρι και το 4ο έτος	Μετά το 4ο έτος
Δεν Κατατάσσεται	4 3,64%	0 0,00%	1 5,56%
A1	9 8,18%	1 4,35%	0 0,00%
A2	79 71,82%	17 73,91%	15 83,33%
B1	18 16,36%	5 21,74%	2 11,11%
	110	23	18

Πίνακας 3.27.

Τεστ 3 Π.Ε.: διαφοροποιήσεις ανά προσεγγιστικό χρόνο πρώτης έκθεσης (ηλικία άφιξης στη χώρα).

Ανά πρώτη έκθεση (τεστ III)	Γεννήθηκαν στην Ελλάδα	Μέχρι και το 4ο έτος	Μετά το 4ο έτος
Δεν Κατατάσσεται	2 3,33%	0 0,00%	1 2,63%
A2	4 6,67%	0 0,00%	2 5,26%
B1	51 85,00%	12 85,71%	32 84,21%
B2	3 5,00%	2 14,29%	3 7,89%
	60	14	38

Πίνακας 3.28.

Τεστ 3 Δ.Ε.: διαφοροποιήσεις ανά προσεγγιστικό χρόνο πρώτης έκθεσης (ηλικία άφιξης στη χώρα).

Ανά πρώτη έκθεση (τεστ IIIβ)	Γεννήθηκαν στην Ελλάδα	Μέχρι και το 4ο έτος	Μετά το 4ο έτος
Δεν Κατατάσσεται	0	0 0,00%	1 7,14%
A2	0	0 0,00%	6 42,86%
B1	0	1 100,00%	7 50,00%
B2	0	0 0,00%	0 0,00%
	0	1	14

Προηγούμενη εκπαίδευση

Στους επόμενους τέσσερις πίνακες (Πίνακας 3.29, 3.30, 3.31 και 3.32) έχουμε ομαδοποιήσει τους μαθητές με βάση την προηγούμενη εκπαίδευσή τους. Οι κατηγορίες που προκύπτουν είναι τέσσερις: μαθητές που έχουν παρακολουθήσει βρεφονηπιακό σταθμό στην Ελλάδα, μαθητές που έχουν φοιτήσει σε ελληνικό νηπιαγωγείο (χωρίς εκείνους που πήγαν στο βρεφονηπιακό), μαθητές που έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα χρόνο σε εκπαιδευτικό σύστημα άλλης χώρας (χωρίς βρεφονηπιακό ή νηπιαγωγείο στην Ελλάδα) και τέλος μαθητές που δεν έχουν καμιά προηγούμενη εκπαίδευση. Βάσει αυτής της κατηγοριοποίησης μοιάζει να υφίσταται διαφορά στην κατάταξη των μαθητών στα δυο πρώτα επίπεδα των κατατακτῆριων δοκιμασιών.

Πιο συγκεκριμένα, στο τεστ 1 οι μαθητές που έχουν κατάταξη πάνω από Α1 είναι 100% για την ομάδα που έχει πάει σε βρεφονηπιακό σταθμό, 76,32% για εκείνους που έχουν πάει νηπιαγωγείο, 100% για εκείνους που έχουν παρακολουθήσει κάποια εκπαιδευτική βαθμίδα σε άλλη χώρα και τέλος μόλις 32% για όσους δεν εντάσσονται σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες, δεν είχαν δηλαδή κάποια εμπειρία από σχολικό περιβάλλον πριν την φοίτησή τους στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Παραπλήσια, αν και όχι με τόσο μεγάλες διαφορές, είναι και η εικόνα του τεστ 2, με τα ποσοστά να διαμορφώνονται σε 90,48%, 91,59%, 94,44% και 75,76% αντίστοιχα. Στο τεστ 3 δεν παρατηρούμε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες.

Τρία σχόλια για την εικόνα αυτή:

α) Οι μαθητές που έχουν πάει σε βρεφονηπιακό σταθμό ή νηπιαγωγείο μοιάζουν να πηγαίνουν καλύτερα και κατά συνέπεια να επιτυγχάνουν υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας έναντι εκείνων που δεν είχαν. Αυτό σημαίνει πως η φοίτηση σε αυτές τις εκπαιδευτικές βαθμίδες μπορεί να έχει θετική επίδραση στην κατάκτηση της γλώσσας και αποτελεί με έμμεσο τρόπο μια ένδειξη ουσιαστικής επαφής των παιδιών με την ελληνική.

β) Τα παιδιά που έχουν παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα άλλης χώρας τα πηγαίνουν καλύτερα από εκείνα που δεν έχουν καμιά προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία. Κατά συνέπεια επιβεβαιώνεται η άποψη που συναντάμε και στην βιβλιογραφία, ότι δηλαδή η κατάκτηση του σχολικού γραμματισμού στη μητρική γλώσσα των μαθητών κάνει πιο εύκολη την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

γ) Οι θετικές επιδράσεις των παραπάνω παραγόντων εξασθενούν από κάποια ηλικία και μετά. Αυτό δείχνει πως για την κατάκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, που επιδιώκεται στο δημοτικό, χρειάζεται εστιασμένη διδασκαλία, ακόμα και αν έχουν κάποια προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία που τους έχει βοηθήσει στο επικοινωνιακό επίπεδο.

Με βάση τα παραπάνω δικαιώνεται η άποψη των εκπαιδευτικών που επιμένουν στο ότι η φοίτηση σε βρεφονηπιακό σταθμό ή/και νηπιαγωγείο βοηθάει τα παιδιά, ενώ παράλληλα δείχνει πως η διαδικασία της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας έχει κάποια κρίσιμα σημεία. Ένα από

αυτά είναι η κατάκτηση του προφορικού λόγου και η γνώση ενός βασικού λεξιλογίου για την εξυπηρέτηση καθημερινών αναγκών. Παιδιά που έχουν εκπαιδευτική εμπειρία κατατούν αυτό το επίπεδο πιο εύκολα έναντι των υπολοίπων. Υπάρχει, όμως, και ένα δεύτερο επίπεδο που έχει να κάνει με την καλλιέργεια του γραπτού λόγου και την κατάκτηση γραμματικών δομών της δεύτερης γλώσσας. Η κατάκτηση αυτού του επιπέδου απαιτεί την γλωσσική υποστήριξη των μαθητών στο δημοτικό. Ακόμα και αν κάποια παιδιά μοιάζουν να έχουν κατακτήσει εύκολα το λεξιλόγιο και την επικοινωνιακή ικανότητα ενδέχεται να συναντήσουν δυσκολίες στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου (βλ. Tzeveleku et al. 2013).

Πίνακας 3.29.

Τεστ 1: διαφοροποιήσεις ανά προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία.

Ανά φοίτηση (τεστ I)	Βρεφονηπιακός	Νηπιαγωγείο	Τίποτα από τα τρία	Μόνο σε άλλη χώρα
Δεν Κατατάσσεται	0 0,00%	2 2,63%	1 4,00%	0 0,00%
Προκαταρκτικό Στάδιο	0 0,00%	16 21,05%	16 64,00%	0 0,00%
A1	6 50,00%	35 46,05%	5 20,00%	4 44,44%
A2	6 50,00%	23 30,26%	3 12,00%	5 55,54%
	12	76	25	9

Πίνακας 3.30.

Τεστ 2: διαφοροποιήσεις ανά προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία.

Ανά φοίτηση (τεστ II)	Βρεφονηπιακός	Νηπιαγωγείο	Τίποτα από τα τρία	Μόνο σε άλλη χώρα
Δεν Κατατάσσεται	1 4,76%	1 0,93%	4 12,12%	0 0,00%
A1	1 4,76%	8 7,48%	4 12,12%	1 5,56%
A2	15 71,43%	77 71,96%	24 72,73%	14 77,78%
B1	4 19,05%	21 19,63%	1 3,03%	3 16,67%
	21	107	33	18

Πίνακας 3.31.

Τεστ 3 Π.Ε.: διαφοροποιήσεις ανά προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία.

Ανά φοίτηση (τεστ III)	Βρεφονηπιακός	Νηπιαγωγείο	Τίποτα από τα τρία	Μόνο σε άλλη χώρα
Δεν Κατατάσσεται	0 0,00%	2 3,85%	1 3,85%	0 0,00%
A2	1 7,14%	3 5,77%	3 11,54%	2 7,14%
B1	13 92,86%	42 80,77%	22 84,62%	23 82,14%
B2	0 0,00%	5 9,62%	0 0,00%	3 10,71%
	14	52	26	28

Πίνακας 3.32.

Τεστ 3 Δ.Ε.: διαφοροποιήσεις ανά προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία.

Ανά φοίτηση (τεστ IIIβ)	Βρεφονηπιακός	Νηπιαγωγείο	Τίποτα από τα τρία	Μόνο σε άλλη χώρα
Δεν Κατατάσσεται	0 0,00%	0 0,00%	7 63,64%	1 5,26%
A2	0 0,00%	0 0,00%	2 18,18%	9 47,37%
B1	0 0,00%	1 100,00%	2 18,18%	9 47,37%
B2	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
	0	1	11	19

Χρήση γλώσσας ενδοοικογενειακά και εξωοικογενειακά

Στη συνέχεια θέλουμε να εξετάσουμε κατά πόσο η χρήση της ελληνικής και της μητρικής γλώσσας εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν την κατάταξη των μαθητών. Από τα διάφορα ερωτήματα που εξετάζαν τη χρήση γλώσσας (επικοινωνία με πατέρα, μητέρα, αδέρφια, παππούδες) επιλέξαμε ως πιο αντιπροσωπευτικό το ερώτημα που αφορά την επικοινωνία με την

μητέρα. Ανάλογα με την απάντηση που μας έδωσαν οι μαθητές τους χωρίσαμε σε τρεις κατηγορίες. Αυτοί που δηλώνουν ότι στο σπίτι μιλάνε μόνο ελληνικά, αυτοί που μιλάνε μόνο τη μητρική τους και αυτοί που μιλάνε και τις δύο γλώσσες. Τα ποσοστά κατάταξης ανά επίπεδο για αυτές τις ομάδες βρίσκονται στους Πίνακες 3.33, 3.34, 3.35 και 3.36.

Με την εξαίρεση των τεστ 3 της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, φαίνεται να υπάρχει μια τάση οι μαθητές που μιλάνε μόνο τη μητρική τους γλώσσα να πετυχαίνουν χαμηλότερη κατάταξη έναντι των υπολοίπων. Για παράδειγμα στο τεστ 1 κατάταξη κάτω από Α1 έχει το 19,05% όσων δηλώνουν ότι μιλάνε μόνο ελληνικά, το 32,81% όσων μιλάνε αποκλειστικά τη μητρική τους γλώσσα και το 25% όσων μιλάνε και τις δύο γλώσσες. Η παραπάνω παρατήρηση δείχνει ότι σε περιπτώσεις που οι μαθητές εξασκούν την ελληνική γλώσσα εντός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος φαίνεται να αποκτούν πλεονέκτημα στην κατάκτησή της. Αυτό δεν θα έπρεπε να μας οδηγήσει σε βεβαιωμένες απόψεις που ουσιαστικά ενοχοποιούν τη χρήση της μητρικής γλώσσας. Αντίθετα, τα παιδιά που μιλάνε τη μητρική τους σε συνδυασμό με την ελληνική δεν δείχνει να έχουν σημαντική διαφορά έναντι εκείνων που δηλώνουν ότι μιλάνε αποκλειστικά ελληνικά.¹⁹

Με αντίστοιχο τρόπο μελετήθηκε και η χρήση ελληνικής και μητρικής εξωοικογενειακά (Πίνακες 3.37, 3.38, 3.39 και 3.40). Στην περίπτωση αυτή το κριτήριο για τον διαχωρισμό των μαθητών σε ομάδες ήταν η γλώσσα που δήλωσαν ότι μιλάνε κατά το παιχνίδι. Και πάλι φαίνεται πως δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική και εκείνους που χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, ενώ από την άλλη το γκρουπ των μαθητών που δήλωσε ότι χρησιμοποιεί μόνο την μητρική γλώσσα δείχνει να κατατάσσεται συστηματικά σε χαμηλότερο επίπεδο. Έτσι για παράδειγμα στο τεστ 1, 22,73% των παιδιών που μιλάνε μόνο ελληνικά κατατάχθηκαν σε επίπεδο κάτω από Α1, έναντι 62,5% όσων μιλάνε μόνο τη μητρική και 35% όσων χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες. Σε σχέση με την χρήση γλώσσας ενδοοικογενειακά αξίζει να σχολιάσουμε πως η αποκλειστική χρήση της μητρικής εκτός του σπιτιού έχει έναν διαφορετικό χαρακτήρα. Αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό αν αναλογιστούμε ότι το παιδί που μιλάει εκτός του σπιτιού μόνο τη μητρική του, ουσιαστικά δηλώνει κάποιας μορφής κοινωνικό αποκλεισμό.

¹⁹ Ακόμα πάντως και η ομάδα που έχει δηλώσει ότι επικοινωνεί με τη μητέρα του αποκλειστικά στα ελληνικά ελέγχεται για την ακρίβεια αυτού του στοιχείου. Υπάρχουν περιπτώσεις που η μητέρα είναι ελληνίδα ενώ ο πατέρας αλλοδαπός, οπότε κάποιος τέτοιος φαντάζει πιθανό, αλλά στις υπόλοιπες μπορούμε να υποθέσουμε ότι το παιδί που δήλωσε ότι μιλάει αποκλειστικά την ελληνική ενδέχεται να αποκρύπτει τη χρήση της μητρικής, ακριβώς γιατί έχει περάσει μέσα του μια άποψη ενοχοποίησης της.

Πίνακας 3.33.

Τεστ 1: διαφοροποιήσεις ανά χρήση γλώσσας ενδοοικογενειακά.

Ενδοοικογενειακά (τεστ I)	μόνο ελληνική	μόνο μητρική	και τις δυο
Δεν Κατατάσσεται	0 0,00%	2 3,13%	1 3,57%
Προκαταρκτικό Στάδιο	4 19,05%	19 29,69%	6 21,43%
A1	10 47,62%	28 43,75%	9 32,14%
A2	7 33,33%	15 23,44%	12 42,86%
	21	64	28

Πίνακας 3.34.

Τεστ 2: διαφοροποιήσεις ανά χρήση γλώσσας ενδοοικογενειακά.

Ενδοοικογενειακά (τεστ II)	μόνο ελληνική	μόνο μητρική	και τις δυο
Δεν Κατατάσσεται	0 0,00%	5 6,76%	1 1,45%
A1	1 3,13%	7 9,46%	5 7,25%
A2	26 81,25%	53 71,62%	49 71,01%
B1	5 15,63%	9 12,16%	14 20,29%
	32	74	69

Πίνακας 3.35.

Τεστ 3 Π.Ε.: διαφοροποιήσεις ανά χρήση γλώσσας ενδοοικογενειακά.

Ενδοοικογενειακά (τεστ III)	μόνο ελληνική	μόνο μητρική	και τις δυο
Δεν Κατατάσσεται	0 0,00%	3 5,45%	0 0,00%
A2	2 10,00%	6 10,91%	0 0,00%
B1	16 80,00%	45 81,82%	38 88,37%
B2	2 10,00%	1 1,82%	5 11,63%
	20	55	43

Πίνακας 3.36.

Τεστ 3 Δ.Ε.: διαφοροποιήσεις ανά χρήση γλώσσας ενδοοικογενειακά.

Ενδοοικογενειακά (τεστ IIIβ)	μόνο ελληνική	μόνο μητρική	και τις δυο
Δεν Κατατάσσεται	0	0 0,00%	0 0,00%
A2	0	1 16,67%	0 0,00%
B1	0	5 83,33%	3 100,00%
B2	0	0 0,00%	0 0,00%
	0	6	3

Πίνακας 3.37.

Τεστ 1: διαφοροποιήσεις ανά χρήση γλώσσας εξωοικογενειακά.

Εξωοικογενειακά (τεστ I)	μόνο ελληνική	μόνο μητρική	και τις δυο
Δεν Κατατάσσεται	2 3,03%	1 12,50%	0 0,00%
Προκαταρκτικό Στάδιο	13 19,70%	4 50,00%	14 35,00%
A1	27 40,91%	3 37,50%	16 40,00%
A2	24 36,36%	0 0,00%	10 25,00%
	66	8	40

Πίνακας 3.38.

Τεστ 2: διαφοροποιήσεις ανά χρήση γλώσσας εξωοικογενειακά.

Εξωοικογενειακά (τεστ II)	μόνο ελληνική	μόνο μητρική	και τις δυο
Δεν Κατατάσσεται	3 2,40%	2 40,00%	1 2,22%
A1	7 5,60%	1 20,00%	5 11,11%
A2	91 72,80%	2 40,00%	34 75,56%
B1	24 19,20%	0 0,00%	5 11,11%
	125	5	45

Πίνακας 3.39.

Τεστ 3 Π.Ε.: διαφοροποιήσεις ανά χρήση γλώσσας εξωοικογενειακά.

Εξωοικογενειακά (τεστ III)	μόνο ελληνική	μόνο μητρική	και τις δυο
Δεν Κατατάσσεται	1 1,05%	1 20,00%	0 0,00%
A2	5 5,26%	2 40,00%	0 0,00%
B1	82 86,32%	2 40,00%	13 92,86%
B2	7 7,37%	0 0,00%	1 7,14%
	95	5	14

Πίνακας 3.40.

Τεστ 3 Δ.Ε.: διαφοροποιήσεις ανά χρήση γλώσσας εξωοικογενειακά.

Εξωοικογενειακά (τεστ IIIβ)	μόνο ελληνική	μόνο μητρική	και τις δυο
Δεν Κατατάσσεται	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
A2	1 50,00%	1 50,00%	0 0,00%
B1	1 50,00%	1 50,00%	5 100,00%
B2	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
	2	2	5

4 Διδακτικές Παρεμβάσεις

Στο πλαίσιο της Δράσης 1, πραγματοποιήθηκαν 340 διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες καταγράφηκαν με βάση τη φόρμα παρακολούθησης διδακτικού σχεδιασμού. Οι παρεμβάσεις αυτές διακρίνονται σε παρακολουθήσεις (79) των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών των ΤΥ από τους Συνεργάτες της Δράσης 1 και σε συνδιδασκαλίες-παράλληλη στήριξη-δειγματικές διδασκαλίες (261). Οι παρακολουθήσεις είχαν δύο στόχους. Αφενός, την ενίσχυση της επίγνωσης του διδακτικού σχεδιασμού από τους εκπαιδευτικούς και την εξοικείωσή τους με την ορολογία σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων. Αφετέρου, την ανατροφοδότηση της εικόνας της ΤΥ, σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν οι Συνεργάτες της Δράσης 1 να παρέχουν την κατάλληλη επιμόρφωση. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, που κρίναμε από την εμπειρία των προηγούμενων ετών ότι είναι αποτελεσματικότερη, περιλάμβανε, εκτός από τη χορήγηση των κατατακτικών τεστ, κυρίως, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση συνδιδασκαλιών - παράλληλης στήριξης - δειγματικών διδασκαλιών. Πρόκειται για εστιασμένες διδακτικές προτάσεις των Συνεργατών μας, βασισμένες στις παρακολουθήσεις, οι οποίες ελέγχουν ταυτόχρονα και τη μεταγλωσσική γνώση των εκπαιδευτικών.

Η φόρμα, με την οποία καταγράφηκε το σύνολο αυτών των παρεμβάσεων, χωρίζεται σε δύο μέρη, την οργάνωση της διδασκαλίας (Α΄ Μέρος) και την παρατήρηση της πορείας της διδασκαλίας (Β΄ Μέρος). Το Α΄ Μέρος συμπληρώνεται είτε από τον συνεργάτη της Δράσης 1, αν πρόκειται για δειγματική διδασκαλία, είτε από τον εκπαιδευτικό, αν πρόκειται για μάθημα σε ΤΥ που παρακολουθεί συνεργάτη της Δράσης 1. Σε περίπτωση συνδιδασκαλίας και παράλληλης στήριξης συμπληρώνεται από τον συνεργάτη της Δράσης 1 μαζί με τον εκπαιδευτικό. Περιλαμβάνει ερωτήματα που αφορούν:

~στη σύνθεση της τάξης:

Ερώτημα Α1: ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών (Α1, Α2, Β1, Β2). Στόχος του ερωτήματος αυτού είναι η καταγραφή του επιπέδου ή επιπέδων των μαθητών, ώστε να παρέχεται μια σαφής εικόνα για τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους.

Ερώτημα Α2: ως προς τον τύπο της τάξης (ομοιογενής, ανομοιογενής), γεγονός που προκύπτει από τα δεδομένα του προηγούμενου ερωτήματος και αποτελεί μια χρήσιμη πληροφορία για το σύνολο του διδακτικού σχεδιασμού.

Ερώτημα Α3: ως προς τον αριθμό των μαθητών και την εσωτερική κατανομή τους (δίγλωσσοι, δίγλωσσοι με μαθησιακές δυσκολίες), στοιχείο εξίσου απαραίτητο για τη συνολική εικόνα της τάξης.

~στον σχεδιασμό της διδασκαλίας:

Ερώτημα Α4: ως προς το κύριο αντικείμενο διδασκαλίας π.χ. διδασκαλία κλίσης επιπέδου και τα επιμέρους στοιχεία π.χ. διδασκαλία επιπέδων σε -ος, -η, -ο και σε -ος, -α, -ο.

Ερώτημα Α5: ως προς το θεματικό πλαίσιο π.χ. καθημερινότητα, χόμπι/αθλήματα, ζώα και το επικοινωνιακό πλαίσιο π.χ. σύνταξη κειμένου με συγκεκριμένο στόχο, όπως συνταγή, αγγελία κλπ.

Ερώτημα Α6: ως προς τον τύπο της διδασκαλίας (πρωτογενής, έλεγχος/επέκταση). Στην περίπτωση της πρωτογενούς διδασκαλίας, το φαινόμενο πρέπει να διδαχθεί εξ αρχής, θεωρώντας ως δεδομένο ότι οι μαθητές δε γνωρίζουν τίποτα σε σχέση με αυτό. Απ' την άλλη, στην περίπτωση της επέκτασης/μεταγλωσσικού ελέγχου, θεωρείται ως δεδομένο ότι οι μαθητές γνωρίζουν τη γραμματική διάστασή του (π.χ. είναι εξοικειωμένοι με την ορολογία, τη χρήση και τη λειτουργία μιας γραμματικής κατηγορίας, μιας συντακτικής δομής κλπ.).

Ερώτημα Α7: ως προς τους γενικούς και ειδικούς διδακτικούς στόχους, σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας, π.χ. κατάκτηση της συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού και πιο ειδικά στη δομή Υ-Ρ-Κ.

Ερώτημα Α8: ως προς τις καλλιεργούμενες δεξιότητες (κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου).

Ερώτημα Α9: ως προς τις πιθανές επισημάνσεις αναφορικά με το αντικείμενο διδασκαλίας, των οποίων η παράλειψη, πιθανότατα, θα οδηγούσε σε παρανοήσεις. Π.χ. στην περίπτωση των επιθέτων, τα επίθετα που είναι δηλωτικά χρώματος δεν κλίνονται όλα. Επίσης, δεν υπάρχει πάντα αντιστοιχία ανάμεσα στην κατάληξη του επιθέτου και του ουσιαστικού που αυτό προσδιορίζει. Τέλος, τα θηλυκά ορισμένων επιθέτων σχηματίζονται με την κατάληξη -α, αλλά και με την κατάληξη -η κλπ.

Ερώτημα Α10: ως προς τον τύπο των δραστηριοτήτων

Γραμματοκεντρικές: δραστηριότητες που εστιάζουν στην εξάσκηση/εμπέδωση ενός γραμματικού φαινομένου, αποκομμένου από τα λειτουργικά του χαρακτηριστικά και τις επικοινωνιακές περιστάσεις εμφάνισής του, π.χ. ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, αντιστοιχίσεις, κλίσεις επιθέτων ή ουσιαστικών κατά πτώση και αριθμό.

Επικοινωνιακές: στις δραστηριότητες αυτές η εξάσκηση/εμπέδωση ενός γραμματικού φαινομένου εντάσσεται σε επικοινωνιακές περιστάσεις, π.χ. διδασκαλία προστακτικής σε διάλογο, κατά τον οποίο κάποιος δίνει οδηγίες κατατόπισης στο χώρο, διδασκαλία μη συνοπτικών-παρελθοντικών ρηματικών τύπων σε συγγραφή επιστολής με θέμα: «γράφω στη φίλη μου πώς πέρασα πέρσι το καλοκαίρι».

Εστίασης στον Τύπο: πρόκειται για δραστηριότητες με έμφαση στη διαπραγμάτευση του περιεχομένου, κατά τις οποίες επιχειρείται η υπόρρητη ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, μέσω της εστίασης της προσοχής τους σε αυτό, π.χ. ανάγνωση αποσπάσματος από ημερολόγιο, όπου το -σ- της συνοπτικής όψης μαρκάρεται με διαφορετικό χρώμα, το οποίο μπορεί να συνοδεύεται και από ερωτήσεις κατανόησης.

Γλωσσικού Εισερχομένου: και στον τύπο αυτών των δραστηριοτήτων δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο, με στόχο την υπόρρητη ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, που επιτυγχάνεται με την αναγκαστική διαπραγμάτευση της μορφής σε συνδυασμό με

το περιεχόμενο, π.χ. άσκηση επιλογής μεταξύ δύο εικόνων, με κριτήριο ποια ταιριάζει με τη δοσμένη κάθε φορά τιμή της ρηματικής όψης, δηλαδή στον συνοπτικό τύπο «μαγείρεψε» θα ταίριαζε η εικόνα ενός έτοιμου φαγητού και όχι η εικόνα κατά την οποία ο μάγειρας ανακατεύει το φαγητό στην κατσαρόλα.

Δικτόγλωσσο: πρόκειται για έναν τύπο δραστηριοτήτων, στον οποίο, επίσης, δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο και οι μαθητές ωθούνται στην παράλληλη διαπραγμάτευση της μορφής και του περιεχομένου. Επί της ουσίας, είναι μια διαδικασία γραπτής ή προφορικής ανασύνθεσης ενός προφορικού κειμένου, που περιέχει τύπους του φαινομένου που μας ενδιαφέρει, με τη βοήθεια εικόνων ή και λέξεων. Π.χ. καλούνται οι μαθητές να συνεργαστούν σε δυάδες, προκειμένου να ανασυνθέσουν μια σύντομη αφήγηση των διακοπών ενός κοριτσιού, που διαβάζει ο εκπαιδευτικός. Το κείμενο εστιάζει στη χρήση του μη συνοπτικού-παρελθοντικού ρηματικού τύπου ως δηλωτικού της περιοδικής επανάληψης, ενώ παρέχονται εικόνες για να υποβοηθήσουν την ανάμνηση της αφήγησης, καθώς και επιρρηματικά στοιχεία όπως «κάθε πρωί», «τα βράδια», «συνήθως», ώστε να κατευθύνουν υπόρρητα τους μαθητές στη σωστή επιλογή των τύπων.

Ερώτημα A11: ως προς τις εκπαιδευτικές τεχνικές

Εισήγηση

Ερωτήσεις

Ελεύθερη συζήτηση

Παιχνίδια ρόλων

Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες

Ατομικές δραστηριότητες

Ερώτημα A12: ως προς το βοηθητικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε (διδασκτικά εγχειρίδια, πρωτότυπο υλικό, διαδικτυακό υλικό).

Το Β΄ Μέρος της φόρμας παρακολούθησης εφαρμογής διδακτικού σχεδιασμού συμπληρώνεται είτε από τον εκπαιδευτικό της ΤΥ που παρακολουθεί μια δειγματική διδασκαλία την οποία πραγματοποιεί συνεργάτης της Δράσης 1, είτε από τον συνεργάτη της Δράσης 1 που παρακολουθεί κάποιο μάθημα σε ΤΥ. Σε περίπτωση συνδιδασκαλίας και παράλληλης στήριξης συμπληρώνεται από τον συνεργάτη της Δράσης 1 μαζί με τον εκπαιδευτικό ή ιδανικά από κάποιον τρίτο (συνεργάτη ή εκπαιδευτικό) που παρακολουθεί τη συνδιδασκαλία ή την παράλληλη στήριξη. Περιλαμβάνει ερωτήματα που αφορούν

Ερώτημα B1: στη μορφή της αφόρμησης

Παραδοσιακή: στο είδος αυτό της αφόρμησης, η διδασκαλία ξεκινά παραγωγικά, δηλαδή με την παράθεση ενός γραμματικού κανόνα π.χ. σχηματισμός και κλίση ρηματικών τύπων.

Επικοινωνιακή: στην περίπτωση αυτή, αφορμή για τη διδασκαλία αποτελεί η υπόρρητη χρήση του φαινομένου μέσα σε μια περίπτωση επικοινωνίας π.χ. παροχή οδηγιών για κατατόπιση στο χώρο ενός τουρίστα.

Κειμενοκεντρική: η μορφή αυτή αφόρμησης περιλαμβάνει την επεξεργασία ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου που περιέχει το φαινόμενο που μας ενδιαφέρει π.χ. ανάγνωση μιας επιστολής ή ακρόαση μιας συνέντευξης.

Συνδυασμός μεθόδων

Ερώτημα Β2: στον τρόπο παρουσίασης του νέου γραμματικού φαινομένου

Γραμματικοκεντρικός: το γραμματικό φαινόμενο παρουσιάζεται αποπλαισιωμένο, αποκομμένο δηλαδή από τις επικοινωνιακές συνθήκες χρήσης του (βλέπε τον όρο *παραδοσιακή*).

Επικοινωνιακός: το γραμματικό φαινόμενο παρουσιάζεται ενταγμένο σε επικοινωνιακές περιστάσεις και δεν διδάσκεται ρητά.

Δομολειτουργικός: διδάσκεται η λειτουργία του γραμματικού φαινομένου παράλληλα με τη μορφή του π.χ. η διδασκαλία των μη συνοπτικών-παρελθοντικών τύπων συνδυάζεται με τη λειτουργία τους, δηλαδή την περιοδική επανάληψη στο παρελθόν, και τη χρήση τους σε αφηγήσεις περασμένων συνηθειών.

Συνδυασμός τρόπων

Ερώτημα Β3: στις καλλιεργούμενες δεξιότητες

Κατανόηση προφορικού λόγου

Παραγωγή προφορικού λόγου

Κατανόηση γραπτού λόγου

Παραγωγή γραπτού λόγου

Ερώτημα Β4: στη μορφή των προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης/μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου

Ερωτήσεις

Γλωσσικά παιχνίδια

Δραματοποίηση-παιχνίδια ρόλων

Διαθεματικές δραστηριότητες (δραστηριότητες που συνδυάζουν τη διδασκαλία περισσότερων από ένα γνωστικών αντικειμένων π.χ. γλώσσα και ιστορία)

Συνδυασμός προφορικών δραστηριοτήτων

Ερώτημα Β5: στη μορφή των γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης/μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου (ανοικτού/κλειστού τύπου)

Γραμματοκεντρικές

Επικοινωνιακές

Εστίαση στον Τύπο

Γλωσσικού Εισερχομένου

Δικτόγλωσσο

Ερώτημα Β6: στην ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία (λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ).

Ερώτημα Β7: στις γενικές παρατηρήσεις.

4.1 Παρακολουθήσεις

Στο πλαίσιο της παρακολούθησης των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών των ΤΥ των συνεργαζόμενων σχολείων της Δράσης 1 «Υποστήριξη και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής», που υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2012-2013, συμπληρώθηκε η παραπάνω φόρμα (βλέπε παράρτημα V), από τους συνεργάτες της Δράσης και τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις 79 παρακολουθήσεις σε είκοσι επτά (27) συνεργαζόμενα σχολεία (πίνακας 4.1) από τον ελλαδικό χώρο.

Πίνακας 4.1.

Τα συνεργαζόμενα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκαν παρακολουθήσεις διδασκαλιών

ΑΞΟΝΑΣ 1		49
2ο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερούπολης		1
10 Δημοτικό Σχολείο Ν.Ιωνίας		5
17ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου		4
1ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς ``Ν. Τσοποτός``		14
5ο Δημοτικό Σχολείο Τυρνάβου		4
Δημοτικό Σχολείο Αργαλαστής		8
Εσπερινό Γυμνάσιο Βόλου		9
1ο - 2ο Δημοτικό Σχολείο Λιμένος Χερσονήσου		1
2ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων		3
ΑΞΟΝΑΣ 2		22
21ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών		1
Δημοτικό Σχολείο Γαζωρου		1
51ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, Κασάνδρου		1
6ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου		1
2ο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου Κορδελιού		2
80ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης		1
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης		1
11ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών		2
152ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών		1
57ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών		3
61ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών		2
71ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών		1
96ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών		5
ΑΞΟΝΑΣ 3		8
2ο Δημοτικό Σχολείο Ιαλυσού		1
3ο Δημοτικό Σχολείο Ιαλυσού		2
3ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου		2
7ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας		2
Δημοτικό Σχολείο Δηλεσίου		1
27 σχολεία		79

4.1.1 Οργάνωση της διδασκαλίας

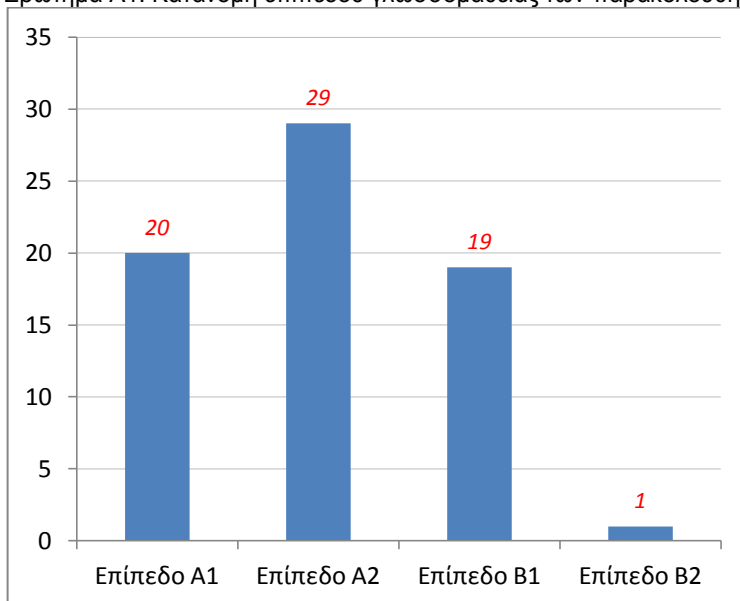
Στο μέρος αυτό επιχειρείται η αποτύπωση των ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών που διέπουν την οργάνωση του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ, στο διαθέσιμο δείγμα. Στόχος είναι η ανάδειξη τυχόν τάσεων ή και μοτίβων που χρησιμοποιούνται κατά το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, καθώς και ενδεχόμενες ελλείψεις.

4.1.1.1 Ερώτημα Α1: Επίπεδο ελληνομάθειας

Στο ερώτημα αυτό συμπληρωνόταν από τον συνεργάτη της Δράσης 1, το επίπεδο γλωσσομάθειας (Α1, Α2, Β1, Β2) των συμμετεχόντων μαθητών της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού της ΤΥ που παρακολουθούσε. Επειδή είναι πιθανό το επίπεδο των μαθητών να είναι ανομοιογενές, υπήρξε η δυνατότητα επιλογής παραπάνω από ένα επίπεδο. Στο ακόλουθο γράφημα απεικονίζεται η κατανομή των διαφορετικών επιπέδων των μαθητών.

Γράφημα 4.1.

Ερώτημα Α1: Κατανομή επιπέδου γλωσσομάθειας των παρακολουθήσεων

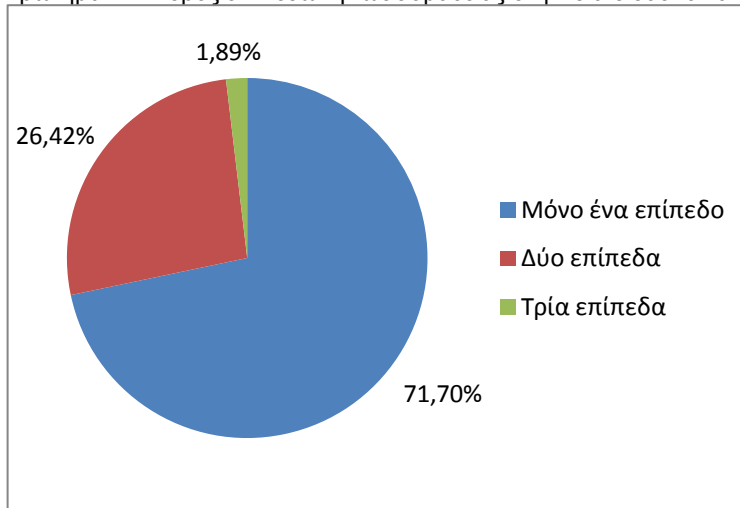


Τα δεδομένα του γραφήματος δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές που παρακολουθούσαν τα συγκεκριμένα μαθήματα στις ΤΥ, είχαν κυρίως γλωσσικό επίπεδο Α2 και δευτερευόντως Α1 και Β1. Ακόμη, η απουσία μαθητών με γλωσσικό επίπεδο Β2, μας υποδεικνύει ότι πιθανά οι μαθητές Β2 δεν παρακολουθούν την ΤΥ και συμμετέχουν κανονικά στις μεικτές τάξεις.

Παρακάτω οπτικοποιείται το εύρος των επιπέδων γλωσσομάθειας των μαθητών που παρακολουθούσαν ταυτόχρονα την ίδια διδασκαλία στην ΤΥ.

Γράφημα 4.2.

Ερώτημα Α1: Εύρος επιπέδων γλωσσομάθειας στην ίδια διδασκαλία



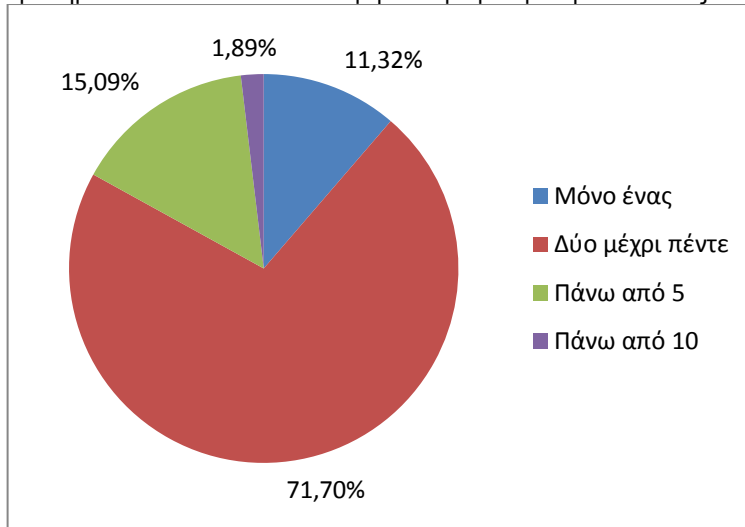
Το γράφημα αναδεικνύει την εσωτερική ομοιογένεια της ΤΥ, καθώς η πλειοψηφία (71,7%) των διδασκαλιών συμμετείχαν μαθητές με κοινό γλωσσικό επίπεδο. Στο ¼ περίπου από τις διδασκαλίες, υλοποιήθηκαν σε μαθητές δύο επιπέδων και σε ένα πολύ μικρό ποσοστό υπήρξαν ταυτόχρονα τρία επίπεδα μαθητών. Ο υψηλός βαθμός ομοιογένειας βοηθά στην ομαλότερη εξέλιξη της διδασκαλίας και την παρακολούθησή της από το σύνολο των μαθητών. Αλλά και στην περίπτωση που δεν είναι εφικτή η επίτευξη ομοιογενούς σύνθεσης, μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος της παράλληλης στήριξης, όπως επίσης και η χορήγηση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων.

4.1.1.2 Ερώτημα Α3: Αριθμός μαθητών

Ο αριθμός μαθητών σε μια διδασκαλία στην ΤΥ, αποτελεί βασικό παράγοντα για την εξέλιξη της.

Γράφημα 4.3.

Ερώτημα Α3: Ποσοστιαία κατανομή του αριθμού μαθητών κατά τις παρακολουθήσεις



Από το παραπάνω γράφημα, διαπιστώνεται ότι επτά στις δέκα διδασκαλίες είχαν από δύο έως πέντε μαθητές, ενώ μόνο 17% είχαν από 6 μαθητές και πάνω. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι σχεδόν το 1/10 των διδασκαλιών υλοποιήθηκαν μόνο με ένα μαθητή και ο μέσος όρος αριθμού μαθητών είναι μόλις 2,32. Τα στοιχεία αυτά εναρμονίζονται με την ελλιπή φοίτηση πολλών αλλόγλωσσων μαθητών -κυρίως ρομά-, με την άρνηση κάποιων κηδεμόνων να εγγραφούν τα παιδιά τους στην ΤΥ για να μη στιγματιστούν, αλλά και με την τμηματοποίηση των ΤΥ με κριτήριο το επίπεδο ελληνομάθειας, την ηλικία ή την τάξη φοίτησης. Ο μικρός αριθμός μαθητών αποτελεί ευνοϊκή συνθήκη για το εκπαιδευτικό έργο, καθώς παρέχει τη δυνατότητα για πληρέστερη κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Στην περίπτωση, όμως, που η ΤΥ απαρτίζεται από έναν - δύο μαθητές, η διδασκαλία, αναγκαστικά, υστερεί σε συλλογικές δραστηριότητες και, γενικότερα, σε αλληλεπίδραση, η οποία τροφοδοτεί με γόνιμα ερεθίσματα την εκπαιδευτική διαδικασία.

4.1.1.3 Ερωτήματα Α4, Α7 και Α9: Αντικείμενο διδασκαλίας

Ερωτήματα Α4, Α7 και Α9: Αντικείμενο διδασκαλίας, διδακτικοί στόχοι και πιθανές επισημάνσεις

Στόχος των ερωτημάτων είναι η διερεύνηση του είδους των αντικειμένων διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί των ΤΥ, καθώς και οι διδακτικοί στόχοι που πηγάζουν από αυτά. Συγκεκριμένα, προκύπτει μια σχεδόν ισομερής προτίμηση σε αντικείμενα διδασκαλίας που σχετίζονται είτε με το φωνολογικό επίπεδο ανάλυσης (π.χ. φωνημική ενημερότητα των κ,κα,κο,κι,κε) και με τη γραφηματική απόδοση των φωνημάτων (π.χ. αναγνώριση και γραφή των α,β,γ,δ,ε) είτε με τη μορφοσύntαξη (π.χ. διδασκαλία επιθέτων, χρόνων, εγκλίσεων). Πολύ σπάνια επιλέγεται το λεξιλόγιο (π.χ. διδασκαλία επαγγελμάτων) ή ένας συνδυασμός μορφοσύntαξης και λεξιλογίου (διδασκαλία ουσιαστικού-κατανόηση λεξιλογίου) ως αντικείμενο διδασκαλίας. Ακόμη, καταγράφηκαν και μια διδασκαλία που συνδυάζει τη γραφηματική απόδοση με τη μορφοσύntαξη (π.χ. διδασκαλία ελληνικού αλφαβήτου-συμφωνία οριστικού και αόριστου άρθρου ως προς το γένος των ουσιαστικών), 2 διδασκαλίες με αντικείμενο την κειμενική δομή (συνοχή-συνεκτικότητα, κειμενικά είδη) και δύο διδασκαλίες καθαρά γνωστικού αντικειμένου (γεωγραφία). Γενικότερα, κατά συντριπτική πλειοψηφία, οι εκπαιδευτικοί των ΤΥ επέλεξαν θέματα που σχετίζονται με κάποιο επίπεδο της γραμματικής (φωνολογία και μορφοσύntαξη).

Σχετικά με τους διδακτικούς στόχους, όπως ήταν αναμενόμενο, αποτελούν, σε γενικές γραμμές, εξειδίκευση των διδακτικών αντικειμένων και εξέταση επιμέρους πλευρών τους. Ενδεικτικά, σε φωνολογικό επίπεδο ανάλυσης, τίθενται στόχοι όπως η διδασκαλία του συλλαβισμού, η αποκωδικοποίηση του τόνου της φωνής και η διάκριση των ερωτήσεων. Ως προς τη γραφηματική απόδοση, η ορθή παραγωγή των δίψηφων συμφώνων μπ, ντ, ως προς τη μορφοσύntαξη, η συμφωνία επιθέτων-ουσιαστικών, η εκμάθηση των εξαιρέσεων, η διάκριση της χρήσης της Γενικής από τη χρήση της Ονομαστικής και της Αιτιατικής πτώσης. Σε επίπεδο λεξιλογίου, τέθηκαν ως στόχοι η διδασκαλία θεματικών λεξιλογίων για τον εξοπλισμό/τα εξαρτήματα του ποδηλάτου, για τα επαγγέλματα και ο σχηματισμός του οικογενειακού δέντρου. Σε επίπεδο

κειμενικής δομής, η σύνδεση προτάσεων και η παροχή οδηγιών για κάποια παιχνίδια, ενώ στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι η αντίληψη του σχήματος της γης.

Τέλος, επισημάνθηκαν στους μαθητές κάποιες πληροφορίες που χρησίμευσαν είτε ως βάση για τη διδασκαλία του νέου φαινομένου, π.χ. διδασκαλία σε προηγούμενα μαθήματα του λεξιλογίου ή των χρόνων του ρήματος, είτε ως διευκρινίσεις για τυχόν συγχύσεις π.χ. διάκριση μεταξύ πάνω από και πάνω σε, δίπλα και απέναντι, ενεργητικού -με και παθητικού -μαι.

Σε ένα άλλο επίπεδο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση των όρων που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή του διδακτικού σχεδιασμού. Φιλτράροντας προσεχτικά τα δεδομένα, παρατηρούμε ότι υπάρχουν στοιχεία για το αν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί των ΤΥ κινούνται σε παραδοσιακές θεωρητικές προσεγγίσεις για την περιγραφή της γλώσσας ή σε πιο σύγχρονα γλωσσολογικά μοντέλα. Φυσικά, δεν μπορούμε να βγάλουμε ολοκληρωμένα συμπεράσματα για το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετείται κάθε φορά, καθώς παρατίθενται και «ουδέτεροι» όροι όπως ρήμα, επίθετο, ουσιαστικό, που συσκοτίζουν την εν λόγω διάκριση. Μπορούμε, όμως, να επισημάνουμε ότι υπάρχουν ενδείξεις εκατέρωθεν. Εντοπίζονται, δηλαδή, όροι όπως *Παρατατικός, Αόριστος*, που συνδέονται με πιο παραδοσιακές περιγραφές της γραμματικής, ωστόσο διακρίνονται και κάποιοι όροι όπως *ρηματική όψη, συνοπτικός, φώνημα, φωνημική/φωνολογική ενημερότητα*, οι οποίοι παραπέμπουν σε σύγχρονες γλωσσολογικές περιγραφές, η προώθηση των οποίων υπήρξε μία από τις βασικές επιδιώξεις της Δράσης 1. Θεωρούμε τις προσεγγίσεις αυτές ακριβέστερες, καθώς ενσωματώνουν τα ευρήματα της πλούσιας ερευνητικής δραστηριότητας και, επιπλέον, υιοθετούν ως αρχή την περιγραφή της γλώσσας και όχι τη ρύθμισή της (βλέπε ενδεικτικά *Greek-An Essential Grammar* των D. Holton, P. Mackridge, I. Philippaki-Warbuton (2013) και σε ελληνική μετάφραση του Β. Σπυρόπουλου (1999) *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*). Λόγω των προτερημάτων αυτών, κρίνουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με βάση τα θεωρητικά εργαλεία της σύγχρονης γλωσσολογίας, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη για τον σωστό προσανατολισμό και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου.

4.1.1.4 Ερώτημα Α5: Θεματικό/Επικοινωνιακό πλαίσιο

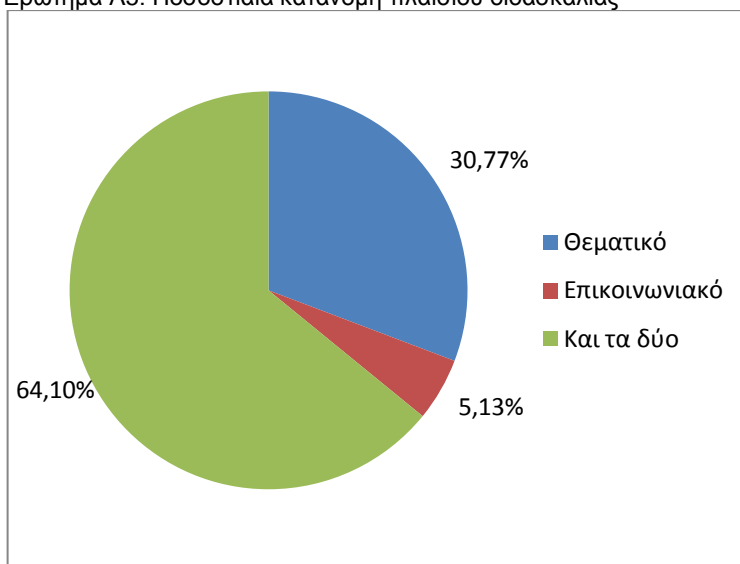
Στο ερώτημα αυτό στόχος είναι η καταγραφή του θεματικού και του επικοινωνιακού πλαισίου, που χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ στο δείγμα μας. Ως προς το θεματικό πλαίσιο, οι διδασκαλίες που εξετάστηκαν κινήθηκαν, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, σε θέματα καθημερινότητας (π.χ. σχολείο, διατροφή, επαγγέλματα). Λιγότερες διδασκαλίες είχαν θέμα κάποιο χόμπι/άθλημα ή τα ζώα, ενώ υπήρχαν μεμονωμένες διδασκαλίες με τα εξής θέματα: οικογένεια, περιβάλλον, αλλά και με τα γνωστικά αντικείμενα της γεωγραφίας και της ιστορίας. Ως προς το επικοινωνιακό πλαίσιο, παρατηρήθηκε μια ευρεία ποικιλία περιστάσεων (π.χ. περιγραφή ρούχων ανθρώπων κτλ, οδηγίες για κανόνες παιχνιδιού, οδηγίες για κατατόπιση στο χώρο,

αφήγηση ιστορίας, παραχώρηση συνέντευξης, γράψιμο συνταγής μαγειρικής, ανάγνωση εφημερίδας, διάβασμα χάρτη, μελέτη λογοτεχνικού κειμένου), γεγονός που αποτελεί θετική ένδειξη για την αντίληψη, από πλευράς των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, της έννοιας του επικοινωνιακού πλαισίου/επικοινωνιακής περίπτωσης, που κατέχει εξέχουσα θέση στα καινούργια Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις, στις οποίες φαίνεται να συγχέονται το θεματικό και το επικοινωνιακό πλαίσιο με κατηγορίες όπως η γραμματική, το λεξιλόγιο, η σύνταξη προτάσεων. Γενικότερα, διαπιστώνεται μια δυσκολία στη διάκριση μεταξύ επικοινωνιακού πλαισίου-κειμενικών ειδών-κειμενικών τύπων, κάτι που είναι αναμενόμενο, αν αναλογιστεί κανείς ότι υπάρχει μεγάλη διάσταση για τις κατηγορίες αυτές και στη σχετική βιβλιογραφία (βλέπε ενδεικτικά F. Christie (2002), M. Macken-Horarik (2002), Σ. Χατζησαββίδης (2002)). Αν θέλαμε να αποτυπώσουμε σχηματικά την παραπάνω διάκριση, θα λέγαμε ότι κινείται από το ειδικό στο γενικό, όπως στο παράδειγμα: παραχώρηση συνέντευξης από αθλήτη σε τηλεοπτικό σταθμό-προφορική συνέντευξη-διάλογος. Στα δεδομένα μας, συγκεκριμένα, παρατηρούμε να εντάσσονται στην κατηγορία του επικοινωνιακού πλαισίου και όροι που θα μπορούσαν, ανάλογα, να θεωρηθούν είτε κειμενικό είδος είτε κειμενικός τύπος (π.χ. περιγραφή, αφήγηση, αλλά και «μιλάω για το αγαπημένο μου παιχνίδι και περιγράφω τον τρόπο με τον οποίο παίζεται», ιστορικό κείμενο κ.α.).

Στο ακόλουθο γράφημα περιγράφεται η σχέση χρήσης θεματικού ή/και επικοινωνιακού πλαισίου, όπου αναδεικνύεται ότι το επικοινωνιακό πλαίσιο χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό (69,23%), γεγονός που δείχνει τον επικοινωνιακό προσανατολισμό των διδασκαλιών που παρακολουθήθηκαν.

Γράφημα 4.4.

Ερώτημα Α5: Ποσοστιαία κατανομή πλαισίου διδασκαλίας

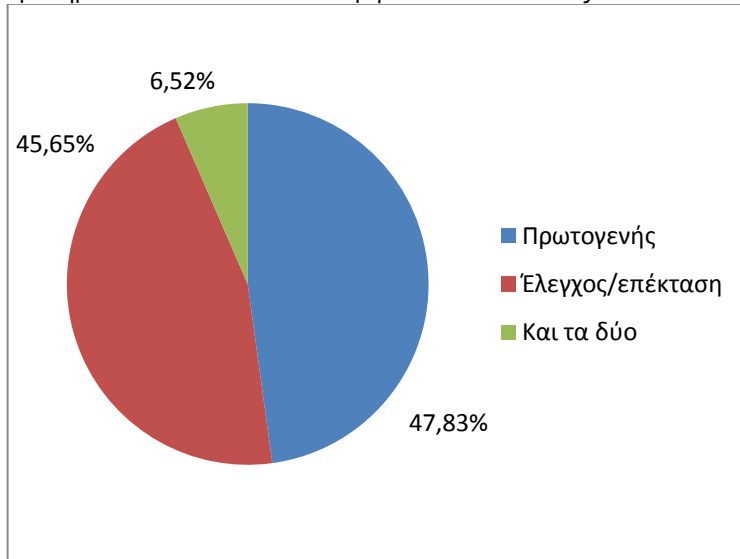


4.1.1.5 Ερώτημα Α6: Τύπος Διδασκαλίας

Στο ερώτημα αυτό, στόχος ήταν να εκμαιευθεί ο τύπος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε στην κάθε διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς. Στο ακόλουθο γράφημα περιγράφεται η σχέση του τύπου διδασκαλίας (πρωτογενής ή/και έλεγχος-επέκταση), όπου αναδεικνύεται μια ισοκατανομή μεταξύ πρωτογενούς τύπου και ελέγχου-επέκτασης. Ακόμη σε ένα ποσοστό της τάξεως του 7%, έγινε ταυτόχρονη χρήση και των δύο τύπων.

Γράφημα 4.5.

Ερώτημα Α6: Ποσοστιαία κατανομή τύπου διδασκαλίας

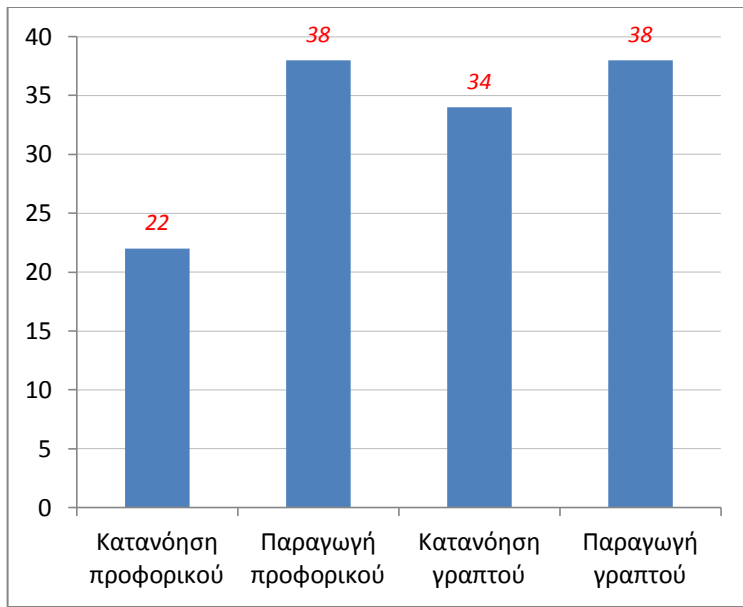


4.1.1.6 Ερώτημα Α8: καλλιεργούμενες δεξιότητες

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της κατανομής των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού, παραγωγή προφορικού, κατανόηση γραπτού και παραγωγή γραπτού λόγου) των διδασκαλιών στις ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή σε απόλυτους αριθμούς στις εβδομήντα εννέα παρακολουθήσεις διδασκαλιών, όπου διακρίνεται μια σχετική ισοκατανομή.

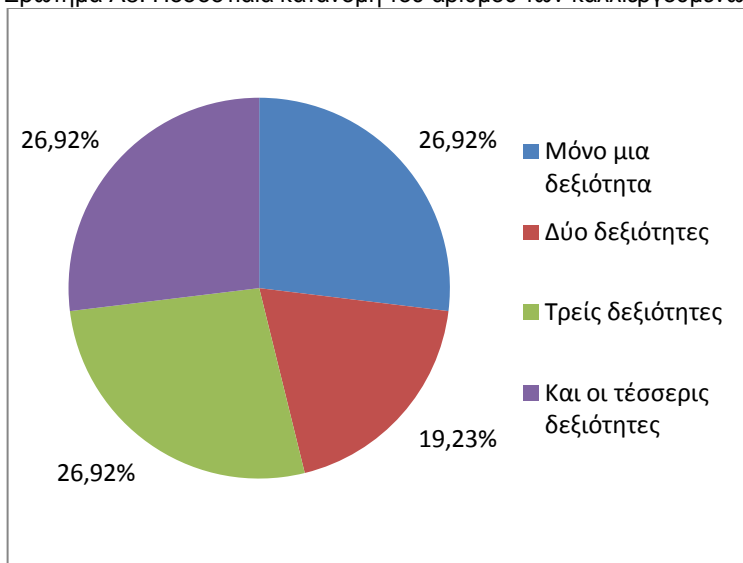
Γράφημα 4.6.

Ερώτημα Α8: Κατανομή των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων



Γράφημα 4.7.

Ερώτημα Α8: Ποσοστιαία κατανομή του αριθμού των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων



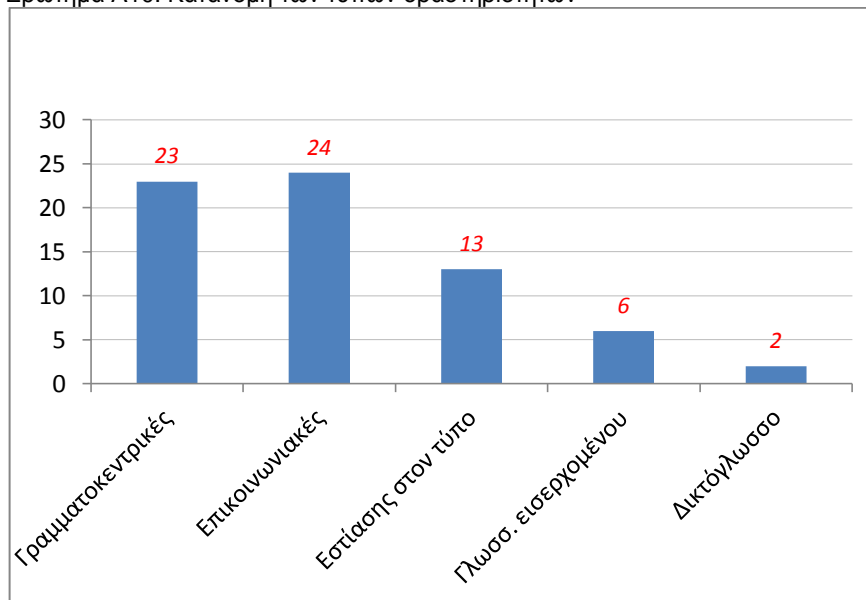
Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει ότι στο 73,08% των διδασκαλιών αξιοποιήθηκαν διάφοροι συνδυασμοί γλωσσικών δεξιοτήτων, γεγονός θετικό για την ολόπλευρη εκπαίδευση των μαθητών. Βέβαια, το 26,92% καταγράφει μια μη αμελητέα τάση να εστιάζει το μάθημα μόνο σε μία δεξιότητα, γεγονός που μπορεί να το καθιστά μονότονο.

4.1.1.7 Ερώτημα A10: Τύποι δραστηριοτήτων

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της συχνότητας χρήσης ποιων τύπων δραστηριοτήτων (γραμματικοκεντρικές, επικοινωνιακές, εστίασης στον τύπο, γλωσσικού εισερχομένου, δικτόγλωσσο) χρησιμοποιούνται στις διδασκαλίες των ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή, σε απόλυτους αριθμούς, στις εβδομήντα εννέα παρακολουθήσεις διδασκαλιών. Παρατηρείται μια υπεροχή των γραμματικοκεντρικών και επικοινωνιακών τύπων και δευτερευόντως της εστίασης στον τύπο, ενώ οι τύποι του γλωσσικού εισερχομένου και του δικτόγλωσσο χρησιμοποιούνται σε λίγες διδασκαλίες. Τα ευρήματα είναι αναμενόμενα, αν αναλογιστεί κανείς πως οι συχνότεροι τύποι δραστηριοτήτων σχετίζονται με την παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας (γραμματοκεντρικές) και με προσεγγίσεις που χαίρουν ευρείας διάδοσης τα τελευταία χρόνια (επικοινωνιακές). Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι γίνεται μια προσπάθεια - όχι συστηματική βέβαια - να χρησιμοποιηθούν τύποι δραστηριοτήτων που εντάσσονται σε πιο σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (εστίαση στον τύπο, γλωσσικού εισερχομένου, δικτόγλωσσο), οι οποίες δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες στην ελληνική εκπαίδευση και, επιπλέον, είναι πιο απαιτητικές στο σχεδιασμό τους.

Γράφημα 4.8.

Ερώτημα A10: Κατανομή των τύπων δραστηριοτήτων



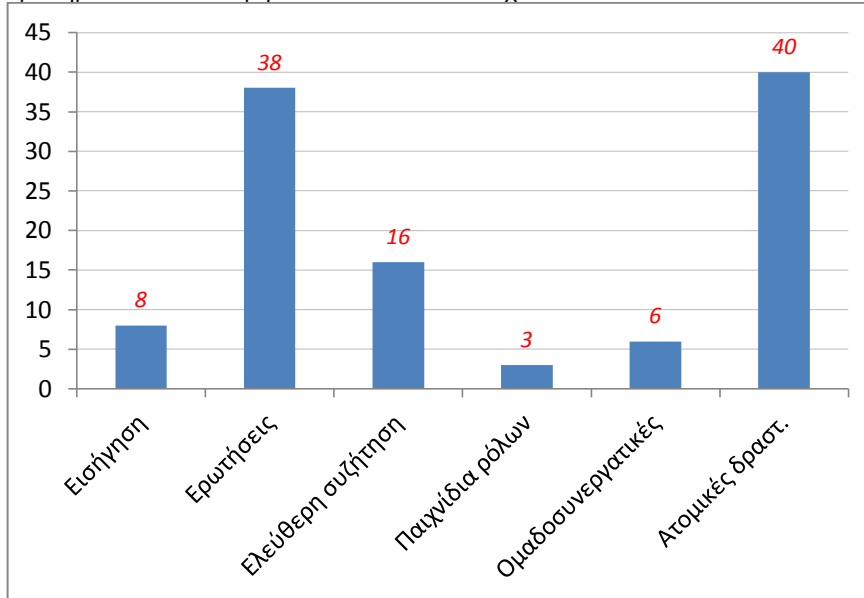
4.1.1.8 Ερώτημα A11: Εκπαιδευτικές τεχνικές

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της συχνότητας χρήσης ποιων εκπαιδευτικών τεχνικών (εισήγηση, ερωτήσεις, ελεύθερη συζήτηση, παιχνίδια ρόλων, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ατομικές δραστηριότητες) χρησιμοποιούνται στις διδασκαλίες των ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή σε απόλυτους αριθμούς στις εβδομήντα εννέα παρακολουθήσεις διδασκαλιών. Παρατηρούμε μια σαφή υπεροχή των πιο παραδοσιακών τεχνικών (εισήγηση,

ερωτήσεις, ατομικές δραστηριότητες) έναντι της ελεύθερης συζήτησης, των παιχνιδιών ρόλων και των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.

Γράφημα 4.9.

Ερώτημα Α11: Κατανομή των εκπαιδευτικών τεχνικών



Πίνακας 4.2

Ερώτημα Α8: Συνδυασμοί των εκπαιδευτικών τεχνικών στις παρακολουθήσεις των διδασκαλιών

Συνδυασμοί τεχνικών	Εισήγηση	Ερωτήσεις	Ελεύθερη συζήτηση	Παιχνίδια ρόλων	Ομαδο-συνεργατικές	Ατομικές δραστηριότητες
Εισήγηση		5	3	0	0	7
Ερωτήσεις	5		13	3	5	33
Ελεύθερη συζήτηση	3	13		2	2	12
Παιχνίδια ρόλων	0	3	2		1	2
Ομαδο-συνεργατικές	0	5	2	1		4
Ατομικές δραστηριότητες	7	33	12	2	4	

Και από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο πιο συχνός συνδυασμός των εκπαιδευτικών τεχνικών (ερωτήσεις με ατομικές δραστηριότητες) ανήκει στο παραδοσιακό μοντέλο, που φαίνεται να είναι εξαιρετικά ανθεκτικό.

4.1.1.9 Ερώτημα Α12: Βοηθητικό υλικό

Οι καταγραφές με βάση αυτό το ερώτημα μας παρέχουν μια εικόνα για το υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τον διδακτικό σχεδιασμό. Ειδικότερα, αποτυπώνεται η κυρίαρχη χρήση

του διδακτικού εγχειριδίου *Γεια σας* του ΚΕΔΑ, που είναι το επίσημο εγχειρίδιο του Υπουργείου Παιδείας για τις ΤΥ, αλλά και προτεινόμενο σε πολλές ιστοσελίδες που προωθούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση, και ειδικότερα την διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, όπως η ιστοσελίδα του Διάπολις (www.diapolis.auth.gr). Αντίστοιχα, χρησιμοποιείται αρκετά η σειρά του ΕΔΙΑΜΜΕ *Μαργαρίτα*, που αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας. Ακόμη, χρησιμοποιούνται σποραδικά και τα εξής διδακτικά εγχειρίδια²⁰: *Μιλώ και γράφω ελληνικά*, στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά, *Η ιστορία των ανθρώπων*, *Οδός Φιλίας*, *Υπόθεση Γλώσσα*, *Μικρό Λεξικό*, *Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά* του ΚΕΔΑ, *Βλέπω και Διαβάζω* του ΕΔΙΑΜΜΕ, *Ανοίγω το Παράθυρο* και τα εγχειρίδια για τις μεικτές τάξεις του ΟΕΔΒ, τα εγχειρίδια του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου, *Μαθαίνω τη γλώσσα με εικόνες* του Β. Καραγιάννη.

Συνδυαστικά με τη χρήση των διδακτικών εγχειριδίων, οι εκπαιδευτικοί των ΤΥ αξιοποίησαν δικό τους πρωτότυπο υλικό που απαρτιζόταν από καρτέλες, φύλλα εργασίας με λεξιλογικές, γραμματικές ασκήσεις και ασκήσεις κατανόησης, αλλά και πιο δημιουργικά διδακτικά μέσα όπως εικονόλεξα, κρυπτόλεξα, δικτόγλωσσα, χρήση φωτογραφιών και πλαστελίνης. Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η ένταξη στο διδακτικό σχεδιασμό ψηφιακών οπτικοακουστικών υλικών (τραγουδία, παραμύθια, βίντεο) από πηγές όπως η ιστοσελίδα www.youtube.com και εκείνη του Υπουργείου Παιδείας www.minedu.gov.gr και η κατασκευή ψηφιακών δραστηριοτήτων με τη βοήθεια των λογισμικών που προσφέρει η ιστοσελίδα www.hotpot.uvic.ca.

²⁰ Το υλικό υπάρχει αναρτημένο στην ηλεκτρονική πλατφόρμα της Δράσης 1 στην ιστοσελίδα του Διάπολις <http://www.diapolis.auth.gr/eclass/course/view.php?id=16>

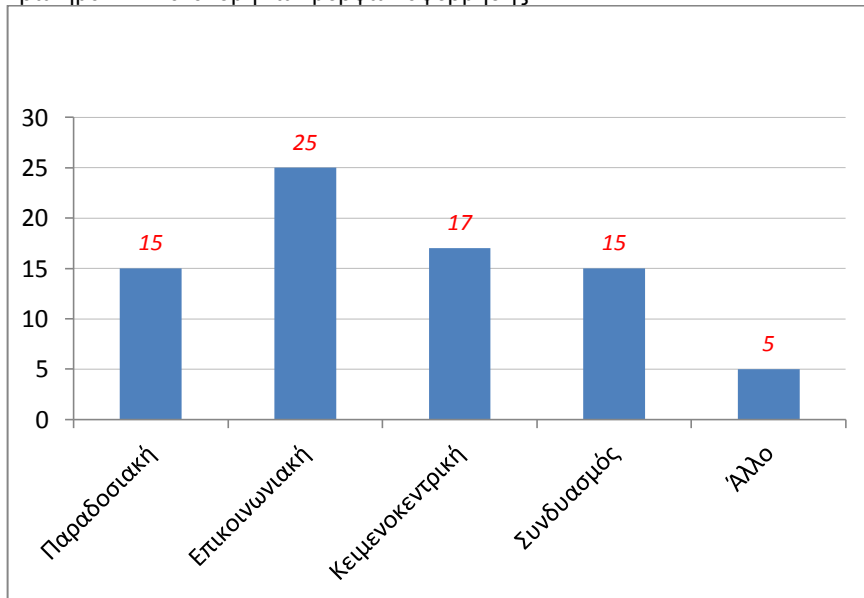
4.1.2 Παρατήρηση πορείας διδασκαλίας

4.1.2.1 Ερώτημα Β1: Μορφή αφόρμησης

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της συχνότητας χρήσης των μορφών αφόρμησης (παραδοσιακή, επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική, συνδυασμός μεθόδων, άλλη) που χρησιμοποιούνται στις διδασκαλίες στις ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή, σε απόλυτους αριθμούς, στις εβδομήντα εννέα παρακολουθήσεις διδασκαλιών. Τα αποτελέσματα του ερωτήματος αυτού αναδεικνύουν μια προτίμηση των εκπαιδευτικών στην επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική μορφή αφόρμησης έναντι της παραδοσιακής, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα παραπάνω αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η αντίθεση αυτή ερμηνεύεται, ενδεχομένως, από την απουσία ειδικής αναφοράς στην μορφή αφόρμησης στο Α Μέρος της φόρμας, που συμπληρώνουν οι εκπαιδευτικοί, και από την ελλιπή γνώση της μεταγλώσσας.

Γράφημα 4.10.

Ερώτημα Β1: Κατανομή των μορφών αφόρμησης

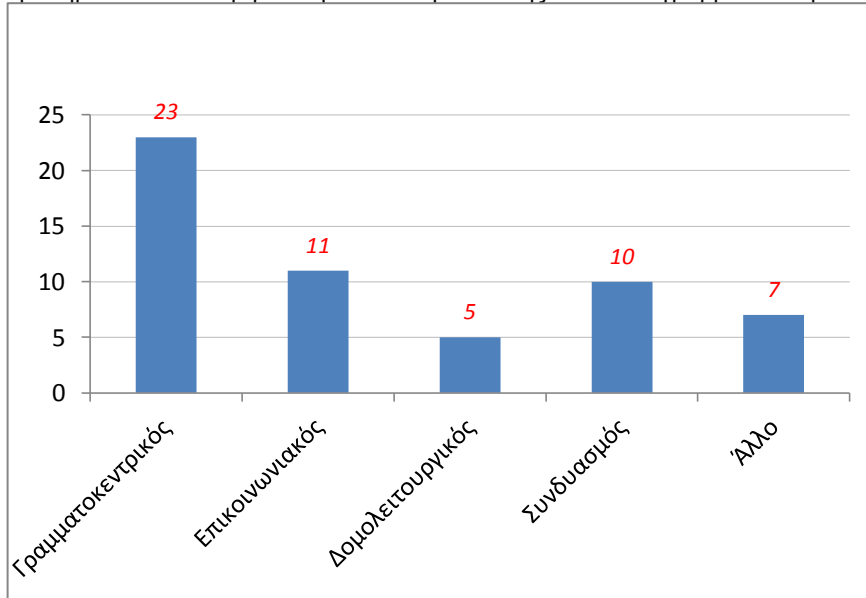


4.1.2.2 Ερώτημα Β2: Τρόπος παρουσίασης νέου γραμματικού φαινομένου

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της συχνότητας χρήσης των τρόπων παρουσίασης των νέων γραμματικών φαινομένων (γραμματοκεντρικός, επικοινωνιακός, δομολειτουργικός, συνδυασμός, άλλος) που χρησιμοποιούνται στις διδασκαλίες στις ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή, σε απόλυτους αριθμούς, στις εβδομήντα εννέα παρακολουθήσεις διδασκαλιών. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν και εδώ την υπεροχή των παραδοσιακού τρόπου παρουσίασης του νέου φαινομένου (γραμματικοκεντρικός) σε σχέση με τον επικοινωνιακό και τον δομολειτουργικό, των οποίων το άθροισμα (16 διδασκαλίες), ωστόσο, καταγράφει μια σημαντική συχνότητα χρήσης.

Γράφημα 4.11.

Ερώτημα Β2: Κατανομή των τρόπων παρουσίασης των νέων γραμματικών φαινομένων

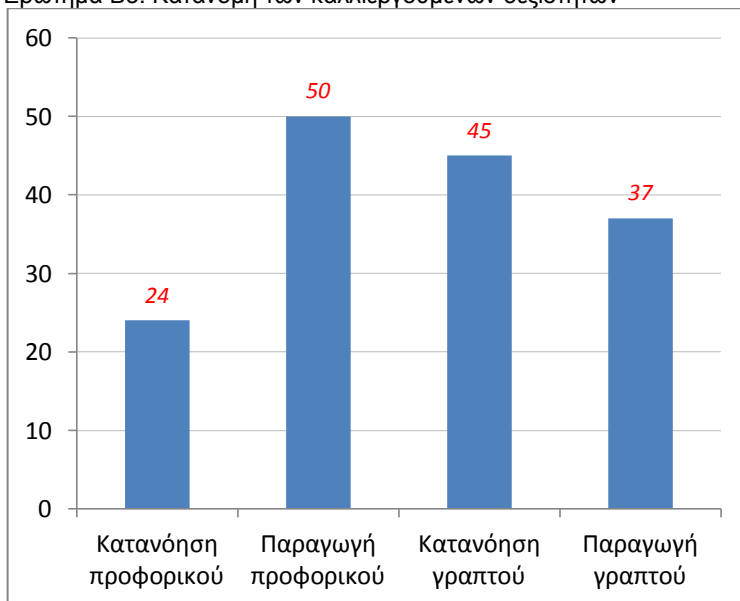


4.1.2.3 Ερώτημα Β3: Καλλιεργούμενες δεξιότητες

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της κατανομής των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού, παραγωγή προφορικού, κατανόηση γραπτού και παραγωγή γραπτού λόγου) των διδασκαλιών στις ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή σε απόλυτους αριθμούς στις εβδομήντα εννέα παρακολουθήσεις διδασκαλιών, όπου παρατηρείται μια ελαφρά υπεροχή της παραγωγής προφορικού λόγου, έπονται η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου και τέλος, βρίσκεται η κατανόηση προφορικού λόγου

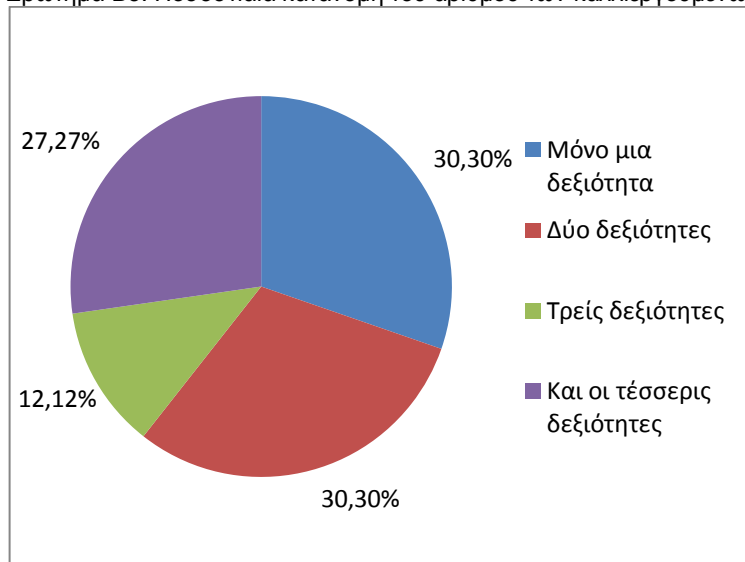
Γράφημα 4.12.

Ερώτημα Β3: Κατανομή των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων



Γράφημα 4.13.

Ερώτημα Β3: Ποσοστιαία κατανομή του αριθμού των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων



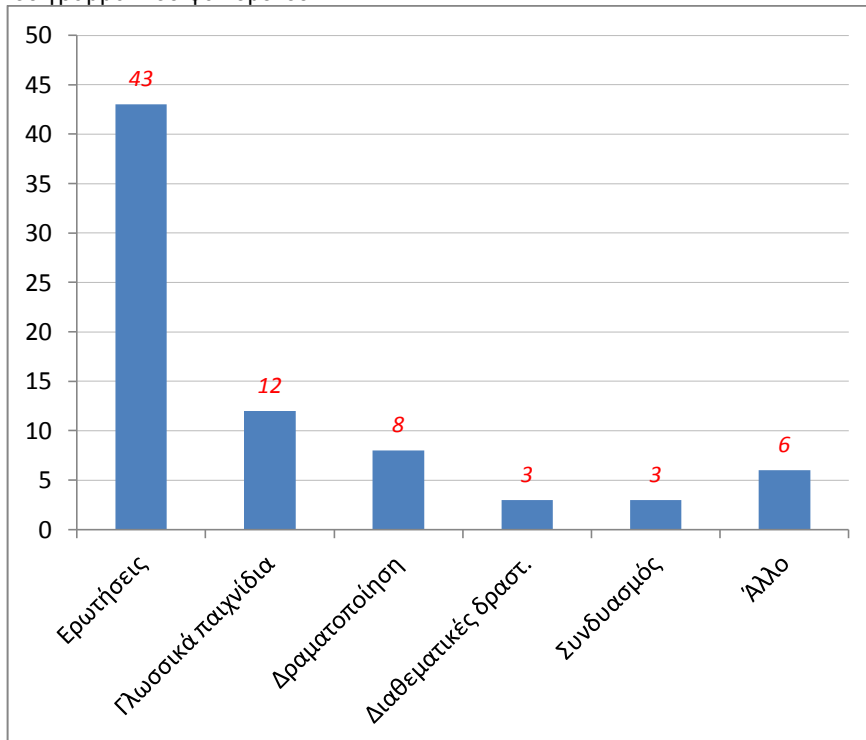
Παρατηρώντας την ποσοστιαία κατανομή του αριθμού των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων διαπιστώνεται ότι συνήθως καλλιεργούνται μία ή δύο δεξιότητες σε ποσοστό που υπερβαίνει το 60%. Σημαντικό ποσοστό συγκεντρώνει και η περίπτωση της καλλιέργειας και των τεσσάρων δεξιοτήτων, ενώ λιγότερο η περίπτωση των τριών καλλιεργούμενων δεξιοτήτων. Το γράφημα αυτό επιβεβαιώνει τις καταγραφές των εκπαιδευτικών στο Α΄ Μέρος.

4.1.2.4 Ερώτημα Β4: Μορφή προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / Μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της κατανομής των μορφών προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης/μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου (ερωτήσεις, γλωσσικά παιχνίδια, δραματοποίηση, διαθεματικές δραστηριότητες, συνδυασμός, άλλο) των διδασκαλιών στις ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα, φαίνεται η πολύ μεγάλη προτίμηση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ερωτήσεων (παραδοσιακή προσέγγιση) και σε μικρότερο βαθμό, κατά σειρά προτίμησης, τα γλωσσικά παιχνίδια και η δραματοποίηση. Οι διαθεματικές δραστηριότητες και ο συνδυασμός μεθόδων χρησιμοποιείται σε λίγες περιπτώσεις.

Γράφημα 4.14.

Ερώτημα Β4: Κατανομή των μορφών προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης /μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου

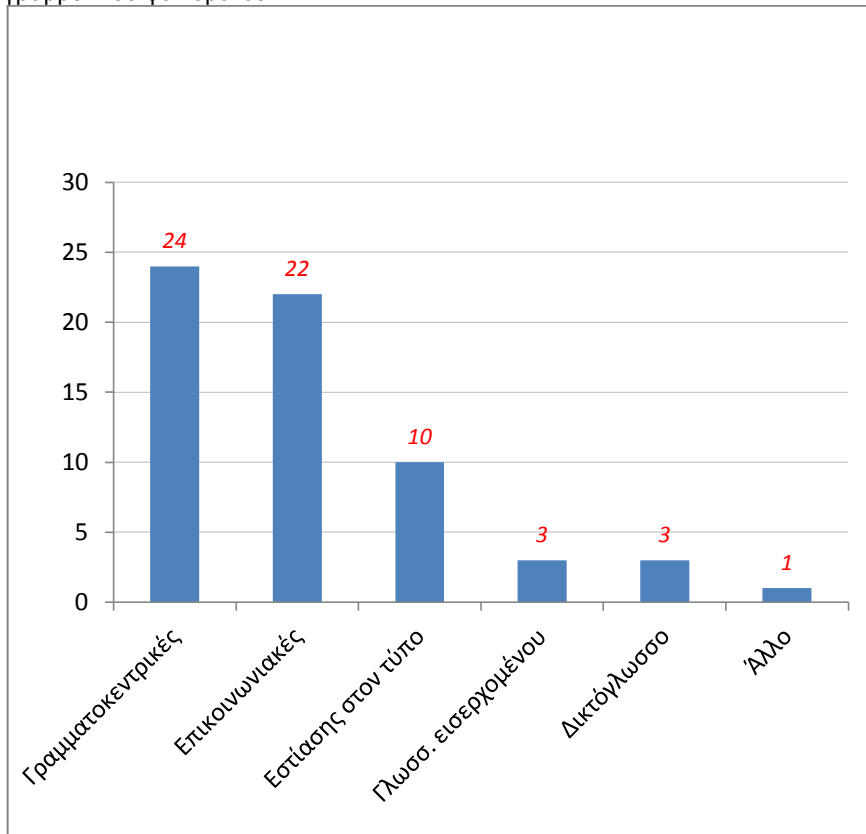


4.1.2.5 Ερώτημα Β5: Μορφή / Τύπος γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / Μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της κατανομής των μορφών γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης/μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου (γραμματοκεντρικές, επικοινωνιακές, εστίασης στον τύπο, γλωσσικού εισερχομένου, δικτόγλωσσο, άλλο) των διδασκαλιών στις ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα φαίνεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών στη χρήση των γραμματοκεντρικών και επικοινωνιακών μορφών και σε μικρότερο βαθμό της εστίασης στον τύπο. Οι γλωσσικού εισερχομένου, το δικτόγλωσσο και άλλες μορφές χρησιμοποιούνται σε λίγες περιπτώσεις. Το γεγονός ότι τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με εκείνα του ερωτήματος Α10 αποτελεί μια ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατακτήσει, σε ένα βαθμό, τη σύγχρονη γλωσσολογική ορολογία.

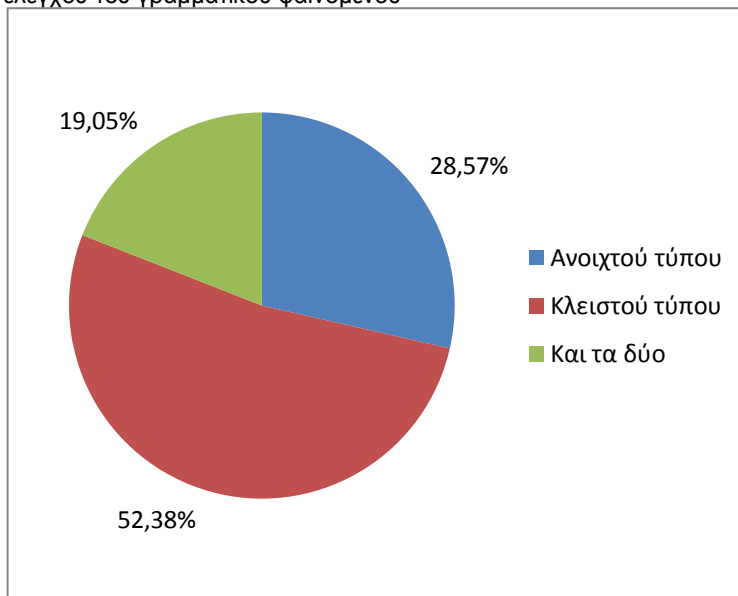
Γράφημα 4.15.

Ερώτημα Β5: Κατανομή των μορφών γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης /μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου



Γράφημα 4.16.

Ερώτημα Β5: Ποσοστιαία κατανομή του τύπου των γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης /μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου



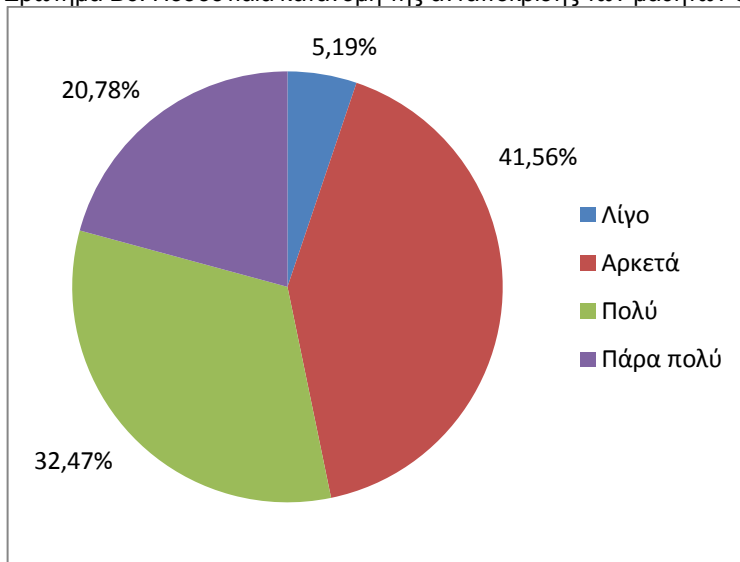
Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει ότι παραπάνω από τις μισές γραπτές δραστηριότητες εμπέδωσης /μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου είναι κλειστού τύπου ενώ σχεδόν το 30% είναι ανοικτού τύπου και δύο στις δέκα παρακολουθήσεις χρησιμοποιούνται και δύο τύπο ταυτόχρονα. Τα ποσοστά αυτά δικαιολογούνται αν ληφθεί υπ' όψιν το χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας των περισσότερων μαθητών όπως έδειξε και το ερώτημα Α1 (επίπεδο Α2 και Β1).

4.1.2.6 Ερώτημα Β6: Ανταπόκριση μαθητών στην διδασκαλία

Στο ερώτημα αυτό στόχος είναι να εκμαιευθεί σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν οι μαθητές στη διδασκαλία. Από το παρακάτω γράφημα, μπορεί να διατυπωθεί ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στις διδασκαλίες καθώς σχεδόν το 95% από αρκετά έως πάρα πολύ ενώ μόνο το 5% ανταποκρίθηκε λίγο.

Γράφημα 4.17.

Ερώτημα Β6: Ποσοστιαία κατανομή της ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία



4.1.2.7 Ερώτημα Β7: Γενικές Παρατηρήσεις

Στο τελευταίο αυτό ερώτημα, οι συνεργάτες της Δράσης 1 καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τα θετικά στοιχεία των διδασκαλιών που παρακολούθησαν, αλλά και με τα αρνητικά στοιχεία και τις ελλείψεις τους. Στα θετικά χαρακτηριστικά των διδασκαλιών περιλαμβάνονται η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, η χρήση ή αναφορά στη μητρική τους γλώσσα, η καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η ομαδικότητα και η συλλογική λειτουργία. Στον αντίποδα, ο αντικειμενικός παράγοντας, που επηρέασε αρνητικά την διεξαγωγή του διδακτικού έργου σε αρκετές περιπτώσεις, είναι η ελλιπής φοίτηση κάποιων μαθητών-κυρίως των ρομά. Από τη σκοπιά του σχεδιασμού των διδασκαλιών, καταγράφηκαν αρνητικά στοιχεία όπως ελλείψεις σε επίπεδο διδασκαλίας λεξιλογίου, αδυναμία στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, στην ενίσχυση των στοιχείων της συνοχής-συνεκτικότητας στην παραγωγή του γραπτού λόγου,

απουσία κειμενικών ειδών εκτός του σχολικού λόγου, απουσία ασκήσεων κατανόησης, αποπλαισιωμένη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων, απουσία διδασκαλίας κάποιου γραμματικού φαινομένου, διδασκαλία ακατάλληλων για το επίπεδο των μαθητών κειμένων, μη προώθηση της ομαδικότητας, έλλειψη στόχων και μεθοδολογίας, μη σύνδεση της Γ1 και της Γ2, απουσία διαφοροποιημένης ως προς τα επίπεδα διδασκαλίας.

4.2 Συνδιδασκαλίες – Δειγματικές – Παράλληλη στήριξη (ενεργητικές παρεμβάσεις)

Στο πλαίσιο των Συνδιδασκαλιών, των Δειγματικών και της Παράλληλης στήριξης (Ενεργητικές Παρεμβάσεις) από Συνεργάτες της Δράσης 1, που υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2012-2013, συμπληρώθηκε η σχετική κλειδα παρατήρησης (βλέπε παράρτημα V), από τους συνεργάτες της Δράσης και τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ. Σε αυτή την υποενοότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις 261 «ενεργητικές παρεμβάσεις» σε σαράντα πέντε (45) συνεργαζόμενα σχολεία (πίνακας 4.3) από τον ελλαδικό χώρο.

Πίνακας 4.3.

Τα συνεργαζόμενα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι ενεργητικές παρεμβάσεις

ΑΞΟΝΑΣ 1	114
2ο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερούπολης	8
Δημοτικό Σχολείο Ν. Σιδηροχωρίου	4
10 Δημοτικό Σχολείο Ν.Ιωνίας	22
17ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου	7
1ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς ``Ν. Τσοποτός``	4
5ο Δημοτικό Σχολείο Τυρνάβου	6
Δημοτικό Σχολείο Αργαλαστής	9
Εσπερινό Γυμνάσιο Βόλου	8
1ο Δημοτικό Σχολείο Αμαλιάδας	5
3ο Δημοτικό Σχολείο Κιάτου	5
Δημοτικό Σχολείο Αλμυρής	4
Δημοτικό Σχολείο Σκουροχωρίου	4
4ο - 50ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου	7
2ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων	8
3ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου	6
1ο - 2ο Δημοτικό Σχολείο Λιμένος Χερσονήσου	7
ΑΞΟΝΑΣ 2	117
21ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών	2
Δημοτικό Σχολείο Γαζωρου	2
Δημοτικό Σχολείο Νέας Έφessus	1
Δημοτικό Σχολείο Αγγελοχωρίου	1
Δημοτικό Σχολείο Πλατέος Ημαθίας	2
2ο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου Κορδελιού	7
51ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, Κασάνδρου	4
6ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Ελευθερίου-Κορδελιού	7
6ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου	11
7ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου	19
80ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης	2
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	4

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων, των συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

2ο Δημοτικό Σχολείο Διαβατών	4
3ο Δημοτικό Σχολείο Διαβατών	2
11ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	8
152ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	4
3ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά	2
57ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	5
61ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	5
71ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	13
96ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	11
2ο Γυμνασιο Λαυρίου	1
ΑΞΟΝΑΣ 3	30
3ο Δημοτικό Σχολείο Ψαχνών	7
Δημοτικό Σχολείο Δηλεσίου	3
2ο Δημοτικό Σχολείο Ιαλυσού	3
3ο Δημοτικό Σχολείο Ιαλυσού	5
3ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου	5
Δημοτικό Σχολείο Κοσκινού	7
45 σχολεία	261

4.2.1 Οργάνωση της διδασκαλίας

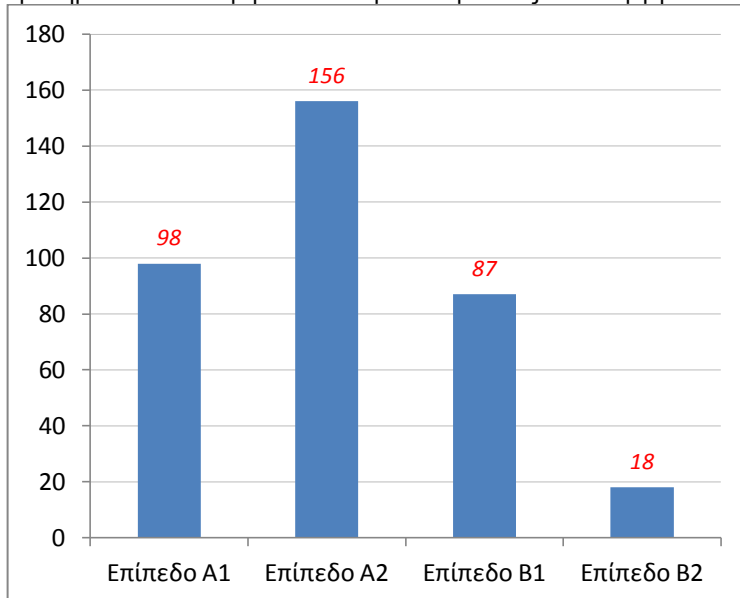
Στο μέρος αυτό επιχειρείται η αποτύπωση των ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών που διέπουν την οργάνωση του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ, στο διαθέσιμο δείγμα. Στόχος είναι η ανάδειξη τυχόν τάσεων ή και μοτίβων που χρησιμοποιούνται κατά το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, καθώς και ενδεχόμενες ελλείψεις.

4.2.1.1 Ερώτημα Α1: Επίπεδο ελληνομάθειας

Στο ερώτημα αυτό συμπληρωνόταν από τον συνεργάτη της Δράσης 1 το επίπεδο γλωσσομάθειας (Α1, Α2, Β1, Β2) των μαθητών που συμμετείχαν στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού της ΤΥ. Επειδή, το επίπεδο των μαθητών δύναται να είναι ανομοιογενές, υπήρξε η δυνατότητα επιλογής περισσότερων του ενός επιπέδου γλωσσομάθειας. Στο ακόλουθο γράφημα απεικονίζεται η κατανομή των διαφορετικών επιπέδων των μαθητών.

Γράφημα 4.18.

Ερώτημα Α1: Κατανομή επιπέδου γλωσσομάθειας των ενεργητικών παρεμβάσεων



Τα δεδομένα του γραφήματος δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές που παρακολουθούσαν τα συγκεκριμένα μαθήματα στις ΤΥ, είχαν κυρίως γλωσσικό επίπεδο Α2 και δευτερευόντως Α1 και Β1. Ακόμη ο μικρός αριθμός μαθητών με γλωσσικό επίπεδο Β2, μας υποδεικνύει ότι πιθανόν οι μαθητές Β2 δεν παρακολουθούν την ΤΥ και συμμετέχουν κανονικά στις μεικτές τάξεις. Παρακάτω οπτικοποιείται το εύρος των επιπέδων γλωσσομάθειας των μαθητών που παρακολουθούσαν ταυτόχρονα την ίδια διδασκαλία.

Γράφημα 4.19.

Ερώτημα Α1: Εύρος επιπέδων γλωσσομάθειας στις ενεργητικές παρεμβάσεις



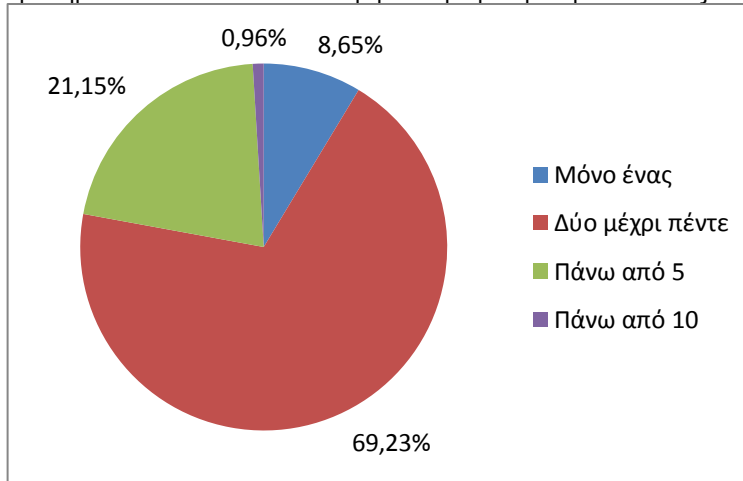
Το γράφημα αναδεικνύει την εσωτερική ομοιογένεια της ΤΥ, καθώς στην πλειοψηφία (64%) των διδασκαλιών συμμετείχαν μαθητές με κοινό γλωσσικό επίπεδο. Το 30% περίπου από τις διδασκαλίες, υλοποιήθηκαν σε μαθητές δύο επιπέδων και σε ένα πολύ ποσοστό 5% υπήρξαν ταυτόχρονα τρία και τέσσερα επίπεδα μαθητών. Ο υψηλός βαθμός ομοιογένειας βοηθά στην ομαλότερη εξέλιξη της διδασκαλίας και την παρακολούθησή της από το σύνολο των μαθητών. Αλλά και στην περίπτωση που δεν είναι εφικτή η επίτευξη ομοιογενούς σύνθεσης, μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος της παράλληλης στήριξης, όπως επίσης και η χορήγηση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων.

4.2.1.2 Ερώτημα Α3: Αριθμός μαθητών

Ο αριθμός μαθητών σε μια διδασκαλία της ΤΥ, αποτελεί βασικό παράγοντα για την εξέλιξη της και για το βαθμό κατανόησης και αποτελεσματικότητας.

Γράφημα 4.19.

Ερώτημα Α3: Ποσοστιαία κατανομή του αριθμού μαθητών κατά τις ενεργητικές παρεμβάσεις



Από το παραπάνω γράφημα, διαπιστώνεται ότι επτά στις δέκα διδασκαλίες είχαν από δύο έως πέντε μαθητές, ενώ 21% είχαν από 6 μαθητές και πάνω. Άξιο αναφοράς, αποτελεί ότι σχεδόν το 1/10 των παρακολουθήσεων υλοποιήθηκαν μόνο με ένα μαθητή και ο μέσος όρος αριθμού μαθητών είναι μόλις 2,89. Όπως επισημαίνεται και στις παρακολουθήσεις διδασκαλιών τα στοιχεία αυτά εναρμονίζονται με την ελλιπή φοίτηση πολλών αλλόγλωσσων μαθητών - κυρίως ρομά -, με την άρνηση κάποιων κηδεμόνων να εγγραφούν τα παιδιά τους στην ΤΥ για να μη στιγματιστούν, αλλά και με την τμηματοποίηση των ΤΥ με κριτήριο το επίπεδο ελληνομάθειας, την ηλικία ή την τάξη φοίτησης. Αν και ο μικρός αριθμός μαθητών ευνοεί την εξατομικευμένη διδασκαλία που καλύπτει πλήρως τις ανάγκες του κάθε μαθητή, περιορίζει ωστόσο την δυνατότητα για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που βοηθούν στην αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους.

4.2.1.3 Ερωτήματα Α4, Α7 και Α9: Αντικείμενο διδασκαλίας

Ερωτήματα Α4, Α7 και Α9: Αντικείμενο διδασκαλίας, διδακτικοί στόχοι και πιθανές επισημάνσεις

Όσον αφορά τις συνδιδασκαλίες, τις δειγματικές διδασκαλίες και την παράλληλη στήριξη που πραγματοποιήθηκαν στις ΤΥ των συνεργαζόμενων σχολείων, παρατηρούμε πως το συνηθέστερο αντικείμενο διδασκαλίας αποτελούν τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα. Κατά κύριο λόγο, λοιπόν, διδάσκεται το γένος, η συμφωνία άρθρου - ουσιαστικού, επιθέτου-ουσιαστικού (σηματισμός γενικής και αιτιατικής πτώσης), η κλίση των επιθέτων (σε -ος -η -ο και σε -ος -α -ο) και των ουσιαστικών. Επίσης συχνά διδάσκονται φαινόμενα όπως η κλίση ρημάτων α' και β' συζυγίας, οι παρελθοντικοί χρόνοι και η ρηματική όψη, η παρατακτική και η υποτακτική σύνδεση, οι συμπληρωματικές προτάσεις με το -να και η στίξη.

Σε μικρότερη συχνότητα, εξίσου όμως σημαντική, επιλέγεται η διδασκαλία φωνολογικών φαινομένων και γραφηματικής απόδοσης όπως είναι το αλφάβητο και η αναγνώριση γραμμάτων, ο συλλαβισμός και η γραφή λέξεων, τα δίψηφα σύμφωνα (π.χ. μπ, γγ, γκ), φωνήματα όπως το /k/, /p/, /t/ και η προσωδία. Επίσης, συχνά επιλέγεται η διδασκαλία λεξιλογίου προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με λέξεις της καθημερινότητάς τους, όπως είναι τα επαγγέλματα, οι μήνες και οι εποχές, τα ζώα, η διατροφή κ.α.

Λιγότερο συνηθισμένα είναι η διδασκαλία θεματικού πεδίου και επικοινωνιακών περιστάσεων όπως είναι η βία και ο ρατσισμός, οι κίνδυνοι στο σπίτι, το διαδίκτυο, ο πολιτισμός και η χώρα καταγωγής των συμμαθητών κ.α. αλλά και η διδασκαλία που αφορά τύπους κειμένου (π.χ. αφήγηση, περιγραφή) και στοιχεία κειμενικής δομής (π.χ. ύφος κειμένου, κυριολεξία και μεταφορά, σύνδεση εικόνας και τίτλου κ.α.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως και στην περίπτωση του **δεύτερου κύριου αντικειμένου** επικρατέστερα είναι όσα σχετίζονται με την μορφοσύνταξη, επιβεβαιώνοντας μία τάση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία αυτών των φαινομένων. Η τάση αυτή ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός πως τα συγκεκριμένα φαινόμενα δυσκολεύουν περισσότερο τους

αλλόγλωσσους μαθητές ή στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στην εκμάθησή τους. Σε πολύ μικρές συχνότητες ακολουθεί η διδασκαλία φωνολογικών φαινομένων, του λεξιλογίου, του θεματικού πεδίου και της κειμενικής δομής. Επίσης, τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα αποτελούν το κύριο αντικείμενο διδασκαλίας και στην περίπτωση του **τρίτου κύριου αντικειμένου**.

Εξετάζοντας στην συνέχεια τους διδακτικούς στόχους προκύπτει πως αυτοί βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα αντικείμενα διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα, στόχος είναι οι μαθητές να αναγνωρίζουν το γένος του ουσιαστικού, να κατανοήσουν το φαινόμενο της συμφωνίας και να αναγνωρίζουν τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τους συνδέσμους και τους ρηματικούς τύπους μέσα στα κείμενα. Επίσης οι διδασκαλίες (δειγματικές, συνδιδασκαλίες και παράλληλη στήριξη) αποσκοπούν στο να κατανοήσουν οι μαθητές τη ρηματική όψη και τη διαφορά συνοπτικού και μη συνοπτικού (διαφορά παρατατικού-αορίστου), να αντιληφθούν τη λειτουργία των συνδέσμων μέσα σε μία πρόταση ή σε ένα κείμενο (αντίθεση, προσθήκη κ.α.) και να εξοικειωθούν με τη χρήση των σημείων στίξης.

Οι διδασκαλίες που έχουν αντικείμενό τους τα φωνολογικά φαινόμενα αποσκοπούν στην κατανόηση του τρόπου τεμαχισμού των λέξεων σε συλλαβές, στην κατάκτηση των φωνημάτων και στην αναγνώριση συμφώνων και φωνηέντων μέσα στις λέξεις προκειμένου να επιτύχουν οι μαθητές την ανάγνωση και τη γραφηματική τους απόδοση. Επίσης συχνά στόχος είναι η διάκριση «πλησίον» φωνολογικά συμφώνων που δυσκολεύουν τους μαθητές όπως επίσης και η αναγνώριση συμφωνικών συμπλεγμάτων και δίψηφων φωνηέντων. Όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου αλλά και του θεματικού πεδίου οι στόχοι είναι παρόμοιοι καθώς ο συνηθέστερος επιδιωκόμενος στόχος είναι η κατανόησή του και η χρήση του στον προφορικό και τον γραπτό λόγο.

Τέλος ως προς τη διδασκαλία των κειμένων, στόχος είναι οι μαθητές να κατανοούν τα κείμενα και τη δομή τους, να εξοικειωθούν με τους κειμενικούς τύπους της αφήγησης και της περιγραφής αλλά και με το ιδιαίτερο ύφος κάθε κειμενικού είδους (π.χ. επίσημο ύφος επιστολής) έτσι ώστε να είναι σε θέση να παράγουν προφορικά και γραπτά κείμενα.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθούν κάποιες χρήσιμες επισημάνσεις που έγιναν στους μαθητές όπως είναι ότι: τα επίθετα που δηλώνουν χρώμα είναι άκλιτα (στη διδασκαλία των επιθέτων), οι καταλήξεις ουσιαστικών-επιθέτων διαφέρουν και πως το ουσιαστικό έχει μοναδικό γένος και είναι μέρος του λόγου που αναφέρεται σε πρόσωπο, ζώο ή πράγμα, ενώ το επίθετο είναι τριγενές και εξαρτάται από το γένος του ουσιαστικού (σε διδασκαλία της συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού), ο χρόνος δηλώνει το «πότε» έγινε κάτι ενώ η όψη φανερώνει την «συχνότητα», το «θα» δηλώνει βεβαιότητα ενώ το «να» ευχή και προσδοκία (σε διδασκαλία της ρηματικής όψης), τα σημεία στίξης συνδέονται με την ανάγνωση, την κατανόηση γραπτού-προφορικού λόγου και τη νοηματική απόδοση καθώς και το ρυθμό αναπνοής (σε διδασκαλία των σημείων στίξης), ο σύνδεσμος «και» συνδέει ομοειδείς όρους ενώ το «αλλά» δηλώνει αντίθεση

(σε διδασκαλία για την παρατακτική σύνδεση). Οι επισημάνσεις αυτές λειτουργούν βοηθητικά στην κατάκτηση των διδακτικών αντικειμένων από τους μαθητές καθώς γίνεται ρητή αναφορά σε χαρακτηριστικά του προς εκμάθηση αντικειμένου.

4.2.1.4 Ερώτημα Α5: Θεματικό/Επικοινωνιακό πλαίσιο

Στο ερώτημα αυτό εξετάζεται το θεματικό και επικοινωνιακό πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρούμε πως και τα δύο παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό ποικιλία. Συγκεκριμένα, το θεματικό πλαίσιο στο οποίο κινήθηκαν οι διδασκαλίες αφορούν κατά κύριο λόγο θέματα της καθημερινότητας (π.χ. διατροφή, σχολείο, καθημερινή ρουτίνα, εργασία και επαγγέλματα) και αντικείμενα που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή (π.χ. ρούχα). Υπήρχαν επίσης διδασκαλίες που αφορούσαν τα ζώα ενώ σε μικρότερο βαθμό το θεματικό πλαίσιο αφορά εκδρομές και ταξίδια, πάρτι γενεθλίων, την οικογένεια και τα μέλη της, παραμύθια με ζώα και σε μεμονωμένες περιπτώσεις υπάρχουν διδασκαλίες που αναφέρονται και σε ευρύτερα θέματα όπως το Βιετνάμ και ο πολιτισμός του, ο ρατσισμός, το διαδίκτυο, οι εποχές και ο καιρός, η κατασκήνωση, η μόδα και η εφηβεία, ο αρχαιοελληνικός και αρχαιοαιγυπτιακός πολιτισμός κ.α.

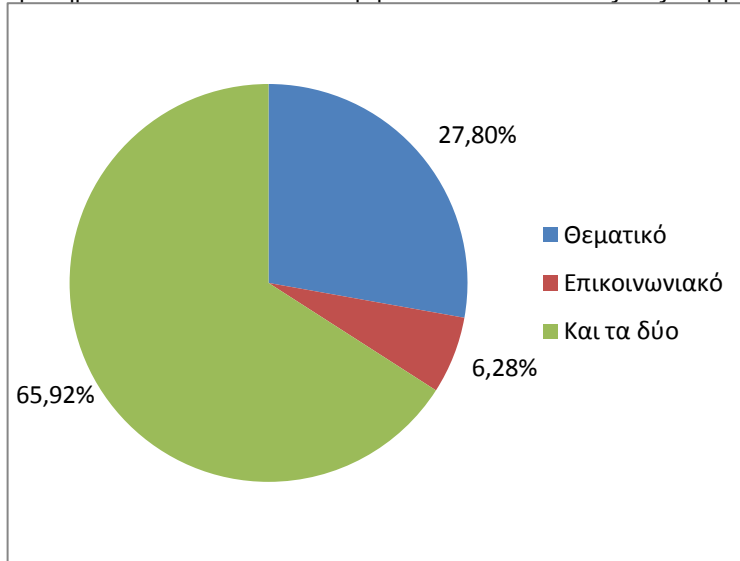
Όσον αφορά το επικοινωνιακό πλαίσιο συχνότερη είναι η περιγραφή ανθρώπων, προσώπων και εξωτερικών χαρακτηριστικών και κινήσεων, η περιγραφή ζώων, ρούχων και αντικειμένων καθώς επίσης και η περιγραφή της κατοικίας. Η περιγραφή συνδυάζεται και με την αναζήτηση πληροφοριών, την σύνταξη γράμματος αλλά και με την αφήγηση. Η αφήγηση επίσης ως το επόμενο συχνότερο επικοινωνιακό πλαίσιο αφορά ιστορίες και εμπειρίες των μαθητών. Συχνά επίσης εμφανίζεται ο διάλογος και η παρουσίαση των απόψεων των μαθητών πάνω σε ζητήματα φιλίας, προσωπικών ενδιαφερόντων, μόδας, ρατσισμού κ.α. Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές καλούνται να πραγματοποιήσουν μία τηλεφωνική παραγγελία, να φτιάξουν μία διαφήμιση ή αφίσα, να συντάξουν πρόσκληση ή γράμμα, να γράψουν οδηγίες διαδρομής ή ακόμα και μαγειρικής συνταγής.

Σε πολύ λίγες επίσης περιπτώσεις το θεματικό πλαίσιο συγχέεται με το αντικείμενο διδασκαλίας (π.χ. υποτακτική Ενεστώτα, ρηματική όψη), το λεξιλόγιο ή το διδακτικό στόχο (π.χ. κατανόηση συμφώνων) ενώ το επικοινωνιακό πλαίσιο συγχέεται με το θεματικό (π.χ. κουλτούρα, οικογένεια κ.α.).

Στο ακόλουθο γράφημα περιγράφεται η σχέση χρήσης θεματικού ή/και επικοινωνιακού πλαισίου, όπου αναδεικνύεται ότι το επικοινωνιακό πλαίσιο χρησιμοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό (72,2%) γεγονός που δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί και οι Συνεργάτες της Δράσης 1 που σχεδίασαν τις διδασκαλίες υιοθέτησαν πιο επικοινωνιακές μεθόδους.

Γράφημα 4.20.

Ερώτημα Α5: Ποσοστιαία κατανομή πλαισίου διδασκαλίας στις ενεργητικές παρεμβάσεις

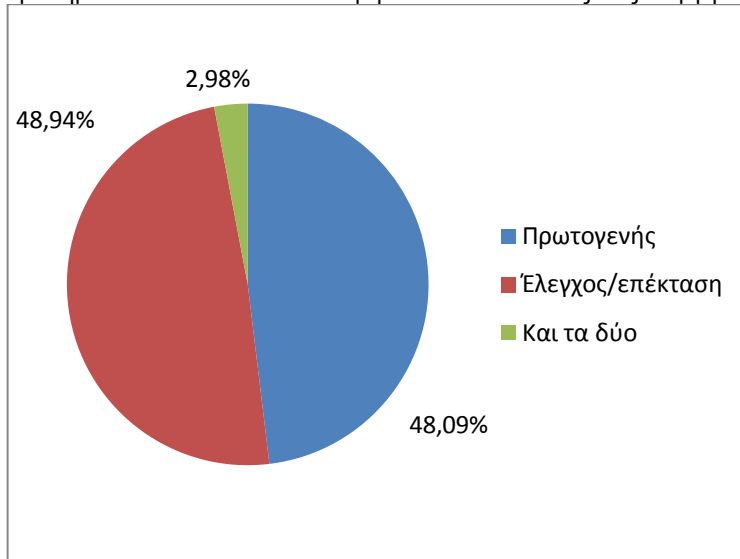


4.2.1.5 Ερώτημα Α6: Τύπος Διδασκαλίας

Στο ερώτημα αυτό, στόχος ήταν να εκμαιευθεί ο τύπος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε στις ενεργητικές παρεμβάσεις από τους συνεργάτες της Δράσης 1. Στο ακόλουθο γράφημα περιγράφεται η σχέση του τύπου διδασκαλίας (πρωτογενής ή/και έλεγχος-επέκταση), όπου αναδεικνύεται μια ισοκατανομή μεταξύ πρωτογενή τύπου και ελέγχου-επέκτασης. Ακόμη σε ένα ποσοστό της τάξεως του 3%, έγινε ταυτόχρονη χρήση και των δύο τύπων.

Γράφημα 4.21.

Ερώτημα Α6: Ποσοστιαία κατανομή τύπου διδασκαλίας στις ενεργητικές παρεμβάσεις



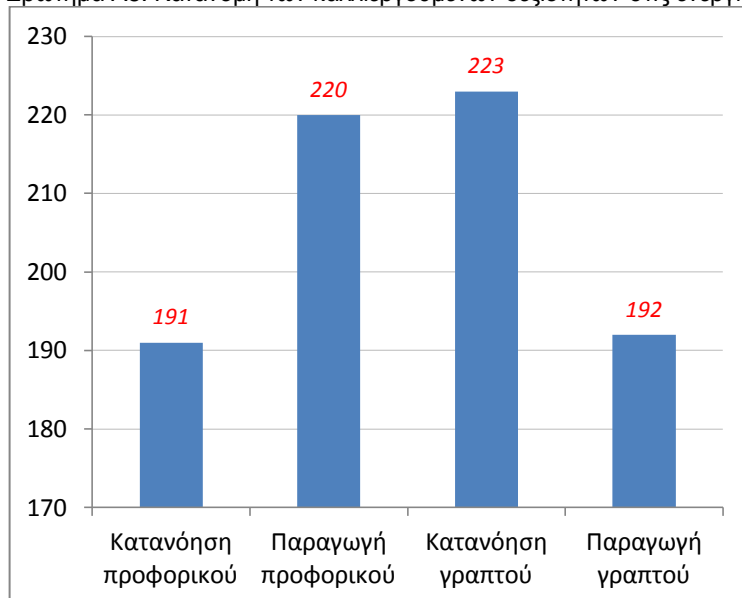
Τα παραπάνω ποσοστά φανερώνουν πως οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τόσο να διδάξουν ένα καινούριο γλωσσικό φαινόμενο στους μαθητές (πρωτογενής τύπος διδασκαλίας) όσο και να επεκτείνουν την υπάρχουσα γνώση των μαθητών με ασκήσεις εμπέδωσης (έλεγχος - επέκταση). Φαίνεται επομένως πως η διαδικασία μάθησης εξελίσσεται με ομαλούς ρυθμούς στην ΤΥ καθώς δίνεται η δυνατότητα να διδάσκονται οι μαθητές και καινούρια αντικείμενα διδασκαλίας.

4.2.1.6 Ερώτημα Α8: καλλιεργούμενες δεξιότητες

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της κατανομής των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου) των ενεργητικών παρεμβάσεων στις ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή σε απόλυτους αριθμούς στις 216 ενεργητικές παρεμβάσεις, όπου διακρίνεται μια υπεροχή της παραγωγής προφορικού λόγου και της κατανόησης γραπτού λόγου. Σε μικρότερα και παρόμοια επίπεδα κυμαίνονται η κατανόηση προφορικού και η παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως σε χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας (όπως είδαμε ότι είναι οι μαθητές της ΤΥ) είναι πιο εύκολο να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες της κατανόησης του γραπτού λόγου και της παραγωγής προφορικού καθώς η παραγωγή γραπτού λόγου και η κατανόηση του προφορικού προϋποθέτει ένα μεγαλύτερο επίπεδο επάρκειας της γλώσσας.

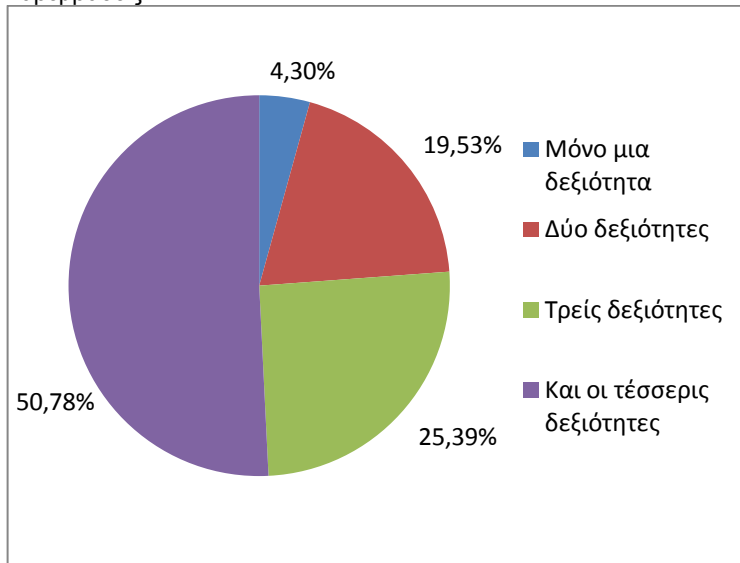
Γράφημα 4.22.

Ερώτημα Α8: Κατανομή των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων στις ενεργητικές παρεμβάσεις



Γράφημα 4.23.

Ερώτημα Α8: Ποσοστιαία κατανομή του αριθμού των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων στόχων στις ενεργητικές παρεμβάσεις



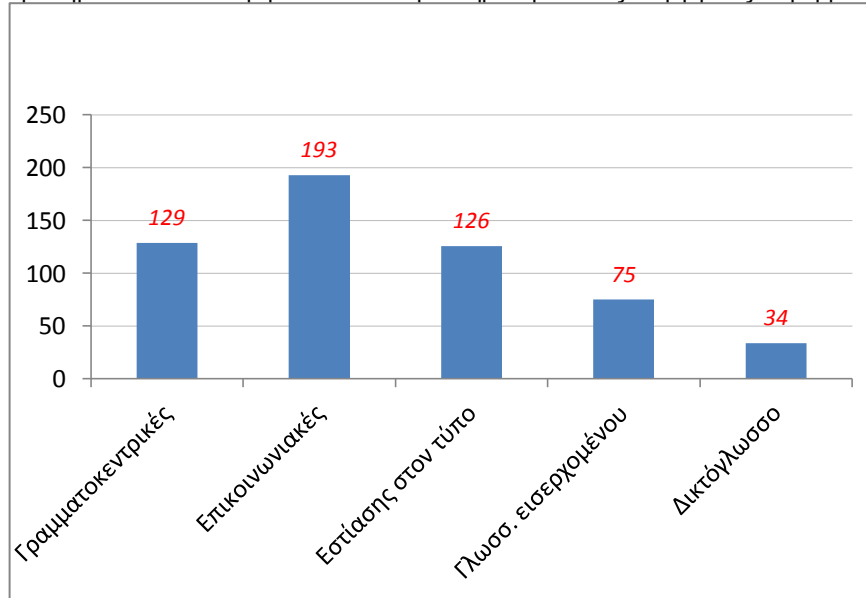
Σχεδόν στις μισές ενεργητικές παρεμβάσεις καλλιεργούνται και οι τέσσερις δεξιότητες. Τρεις δεξιότητες καλλιεργούνται σχεδόν στο 25% ενώ δύο στο 20%. Μία δεξιότητα καλλιεργείται σε πολύ λίγες περιπτώσεις. Αυτό φανερώνει πως οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στοχεύουν στην παράλληλη ανάπτυξη δεξιοτήτων γεγονός που καθιστά τις δραστηριότητες πιο ενδιαφέρουσες αλλά και πιο αποτελεσματικές.

4.2.1.7 Ερώτημα Α10: Τύποι δραστηριοτήτων

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της συχνότητας χρήσης των τύπων δραστηριοτήτων (γραμματικοκεντρικές, επικοινωνιακές, εστίασης στον τύπο, γλωσσικού εισερχομένου, δικτλόγλωσσο) που χρησιμοποιούνται στις διδασκαλίες των ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή σε απόλυτους αριθμούς στις 216 ενεργητικές παρεμβάσεις, όπου παρατηρείται μια υπεροχή των επικοινωνιακών τύπων. Ακολουθούν οι γραμματικοκεντρικές μαζί με τις ασκήσεις εστίασης στον τύπο. Οι δραστηριότητες με γλωσσικό εισερχόμενο και το δικτλόγλωσσο χρησιμοποιούνται σε λιγότερες διδασκαλίες.

Γράφημα 4.24.

Ερώτημα Α10: Κατανομή των τύπων δραστηριοτήτων στις ενεργητικές παρεμβάσεις



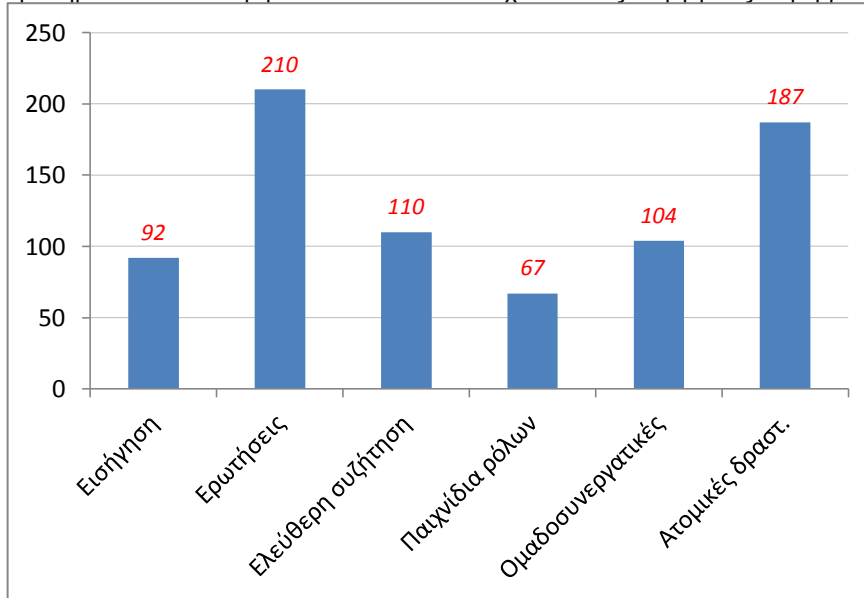
Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει πως οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας (επικοινωνιακή, εστίαση στον τύπο, γλωσσικό εισερχόμενο, δικτόγλωσσο) χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στο σύνολο των διδασκαλιών από ότι οι παραδοσιακή μέθοδος (γραμματοκεντρική). Το γεγονός αυτό φανερώνει τον προσανατολισμό που έδωσαν οι Συνεργάτες σε πιο σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις και τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην υιοθέτησή τους.

4.2.1.8 Ερώτημα Α11: Εκπαιδευτικές τεχνικές

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της συχνότητας χρήσης των εκπαιδευτικών τεχνικών (εισήγηση, ερωτήσεις, ελεύθερη συζήτηση, παιχνίδια ρόλων, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ατομικές δραστηριότητες) που χρησιμοποιούνται στις διδασκαλίες των ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή σε απόλυτους αριθμούς στις 216 ενεργητικές παρεμβάσεις, όπου παρατηρείται μια υπεροχή των τεχνικών των ερωτήσεων και των ατομικών δραστηριοτήτων και δευτερευόντως της ελεύθερης συζήτησης και των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Οι τεχνικές της εισήγησης και των παιχνιδιών ρόλων χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό. Φαίνεται επομένως πως οι περισσότερο παραδοσιακές και δασκαλοκεντρικές τεχνικές διδασκαλίας (εισήγηση, ερωτήσεις, ατομικές δραστηριότητες) είναι αρκετά ανθεκτικές ώστε να περιλαμβάνονται σε πιο σύγχρονους τύπους δραστηριοτήτων όπως είδαμε παραπάνω (Ερώτημα Α10). Αποδεικνύεται έτσι η τάση για διατήρηση των οικείων και συνηθισμένων τεχνικών η οποία αν και φαίνεται αντιφατική σε μια πρώτη εκτίμηση, είναι ωστόσο αναμενόμενη όταν συνυπάρχουν παλιότερες και αναδυόμενες τάσεις στη διδασκαλία.

Γράφημα 4.25.

Ερώτημα Α11: Κατανομή των εκπαιδευτικών τεχνικών στις ενεργητικές παρεμβάσεις



Όπως φαίνεται από τον ακόλουθο πίνακα η τεχνική των ερωτήσεων είναι η πιο δεκτική στον συνδυασμό της με όλες τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές τεχνικές.

Πίνακας 4.4.

Ερώτημα Α11: Συνδυασμοί των εκπαιδευτικών τεχνικών στις ενεργητικές παρεμβάσεις

Συνδυασμοί τεχνικών	Εισήγηση	Ερωτήσεις	Ελεύθερη συζήτηση	Παιχνίδια ρόλων	Ομαδο-συνεργατικές	Ατομικές δραστηριότητες
Εισήγηση		86	51	23	30	67
Ερωτήσεις	86		98	60	84	161
Ελεύθερη συζήτηση	51	98		34	48	80
Παιχνίδια ρόλων	23	60	34		35	41
Ομαδο-συνεργατικές	30	84	48	35		80
Ατομικές δραστηριότητες	67	161	80	41	80	

4.2.1.9 Ερώτημα Α12: Βοηθητικό υλικό

Με το συγκεκριμένο ερώτημα εξετάζουμε το βοηθητικό υλικό (διδασκτικά εγχειρίδια, διαδικτυακό αλλά και πρωτότυπο υλικό) που χρησιμοποιήθηκε για το σχεδιασμό των διδασκαλιών. Όσον αφορά τα διδασκτικά εγχειρίδια, χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο η *Μαργαρίτα* του ΕΔΙΑΜΜΕ και το *Γεια σας* του ΚΕΔΑ (επίσημο εγχειρίδιο του Υπουργείου Παιδείας για τις ΤΥ και αναρτημένο

στην ιστοσελίδα του Διάπολις). Συχνά εμφανίζεται να χρησιμοποιείται το Υπόθεση γλώσσα του ΚΕΔΑ, όπως επίσης και υλικό από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (716 ασκήσεις). Σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις αξιοποιούνται διδακτικά εγχειρίδια του ΕΔΙΑΜΜΕ: *Μιλώ και γράφω ελληνικά, Εμείς και οι άλλοι, Παίζω και Μαθαίνω* και το *Παίζω και μιλάω, Μαθαίνω να διαβάζω, Πράγματα και Γράμματα*. Τέλος, χρησιμοποιούνται το *Μικρό Λεξικό*, το *Μαζί*, το περιοδικό *Θάλασσα* και το *Κείμενα για νέους σε απλά Ελληνικά* του ΚΕΔΑ, το *Ανοιγω το παράθυρο* του ΟΕΔΒ, το *Γλωσσικές ασκήσεις Δημοτικού* του ΕΚΤ, καθώς επίσης και τα: *Τα πίσω θρανία* (Σχολείο εκμάθησης Ελληνικής γλώσσας-Στέκι μεταναστών), *Η γλώσσα που μιλάμε στην Ελλάδα*, *Οδός Φιλίας*, *Μαθαίνω τη γλώσσα με εικόνες*, *το Άκου να δεις*, *Εγχειρίδιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες*.

Παράλληλα, βλέπουμε πως αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό βίντεο μικρής διάρκειας που προέρχονται από το youtube, αλλά και εικόνες από το google. Επίσης συχνά χρησιμοποιούνται η Wikipedia, και συγκεκριμένα blogs και ιστοσελίδες για τη διδασκαλία συνταγών μαγειρικής, ιστορικών και γεωγραφικών πληροφοριών, και ποιημάτων, (π.χ. <http://gastronomy.com>, www.slidehoom.com, www.skylos.gr, <http://dreamkindergarten.blogspot.gr/>, κείμενο από ιστοσελίδα για τη ζωή του Σπάλντερμαν κ.α.) υλικό από το ΕΔΙΑΜΜΕ αλλά και από την ιστοσελίδα του diapolis καθώς επίσης και τα κατατακτήρια τεστ γλωσσομάθειας «Ας μιλήσουμε Ελληνικά I, II και III». Τέλος, το διαδικτυακό υλικό που χρησιμοποιείται μπορεί να προέρχεται και από παραδοσιακά παραμύθια ή τραγούδια.

Όσον αφορά το πρωτότυπο υλικό που κατασκευάστηκε από τους εκπαιδευτικούς αυτό αφορά κατά κύριο λόγο φυλλάδια με δραστηριότητες και ασκήσεις κατανόησης και εμπέδωσης και ασκήσεις κατανόησης και παραγωγής του προφορικού και γραπτού λόγου (π.χ. Σωστού – Λάθους, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης, γλωσσικού εισερχομένου, κλειστού τύπου, εστίασης στον τύπο, πολλαπλής επιλογής, ερωτηματολόγιο). Επίσης κατασκευάστηκαν παρουσιάσεις power point, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, παραμύθια, γεγονός που αποδεικνύει τη μέριμνα των επιστημονικών συνεργατών για την παραγωγή ποικίλου πρωτότυπου υλικού και τη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών

4.2.2 Παρατήρηση πορείας διδασκαλίας

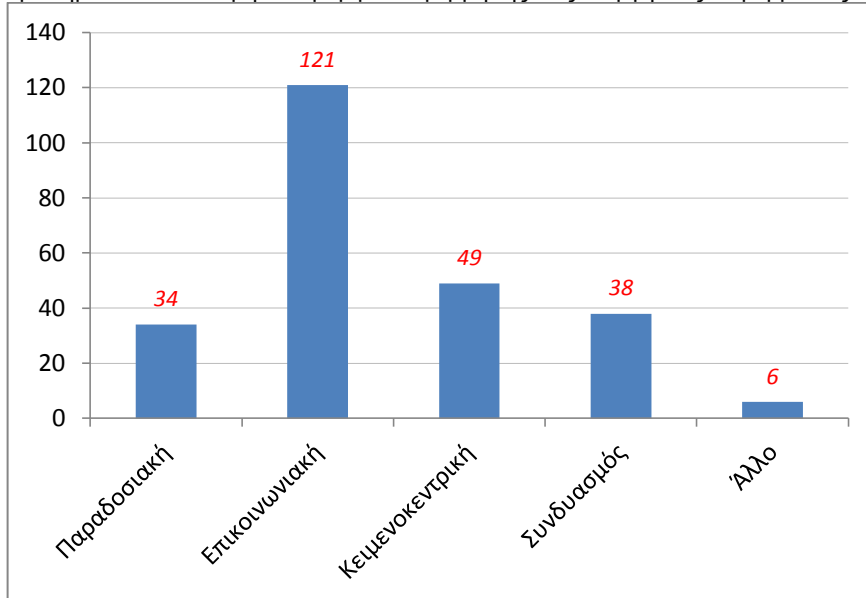
4.2.2.1 Ερώτημα Β1: Μορφή αφόρμησης

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της συχνότητας χρήσης ποιων μορφών αφόρμησης (παραδοσιακή, επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική, συνδυασμός μεθόδων, άλλη) χρησιμοποιούνται στις ενεργητικές παρεμβάσεις των συνεργατών της Δράσης 1. Τα αποτελέσματα του ερωτήματος αυτού αναδεικνύουν μια σαφή υπεροχή της επικοινωνιακής μορφής αφόρμησης. Αν συνδυαστεί μάλιστα με τη χρήση της κειμενοκεντρικής μορφής αποτελώντας τις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις (170 διδασκαλίες), προκύπτει μια συντριπτική προτίμηση αυτών έναντι της παραδοσιακής. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με την καταγραφή των εκπαιδευτικών τεχνικών στο Α Μέρος

και αποτελεί μια ένδειξη για την κατάκτηση και αφομοίωση της μεταγλώσσας από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, που παρακολούθησαν τις παρεμβάσεις.

Γράφημα 4.26.

Ερώτημα Β1: Κατανομή των μορφών αφόρμησης στις ενεργητικές παρεμβάσεις

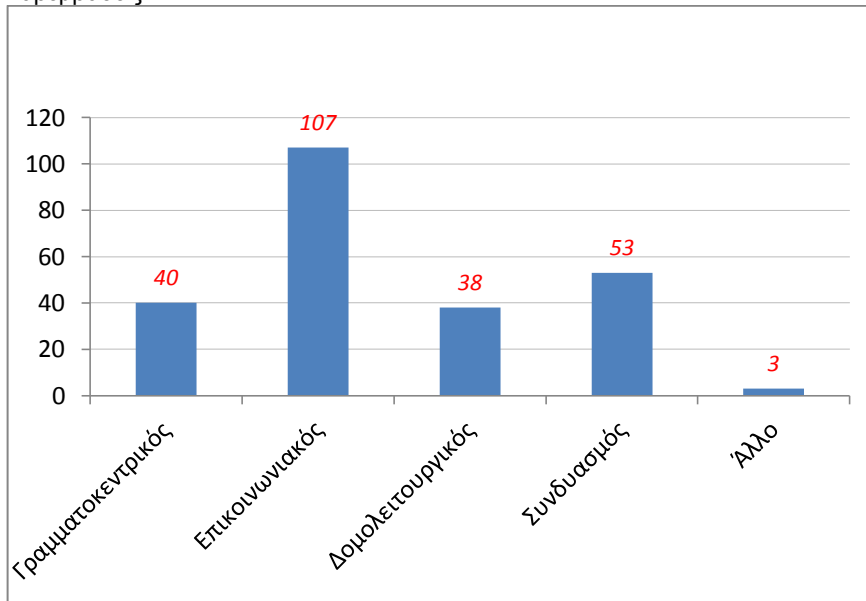


4.2.2.2 Ερώτημα Β2: Τρόπος παρουσίασης νέου γραμματικού φαινομένου

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της συχνότητας χρήσης ποιων τρόπων παρουσίασης των νέων γραμματικών φαινομένων (γραμματοκεντρικός, επικοινωνιακός, δομολειτουργικός, συνδυασμός, άλλος) χρησιμοποιούνται στις ενεργητικές παρεμβάσεις των συνεργατών της Δράσης 1. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή σε απόλυτους αριθμούς στις 216 παρεμβάσεις. Μια παρόμοια τάση με εκείνη του παραπάνω ερωτήματος καταγράφεται και σε αυτό το ερώτημα. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε τη διακριτή προτίμηση του επικοινωνιακού τρόπου παρουσίασης του νέου γραμματικού φαινομένου, και, γενικότερα, την υπεροχή των σύγχρονων προσεγγίσεων (επικοινωνιακός, δομολειτουργικός) έναντι της παραδοσιακής (γραμματικοκεντρικός).

Γράφημα 4.27.

Ερώτημα Β2: Κατανομή των τρόπων παρουσίασης των νέων γραμματικών φαινομένων στις ενεργητικές παρεμβάσεις

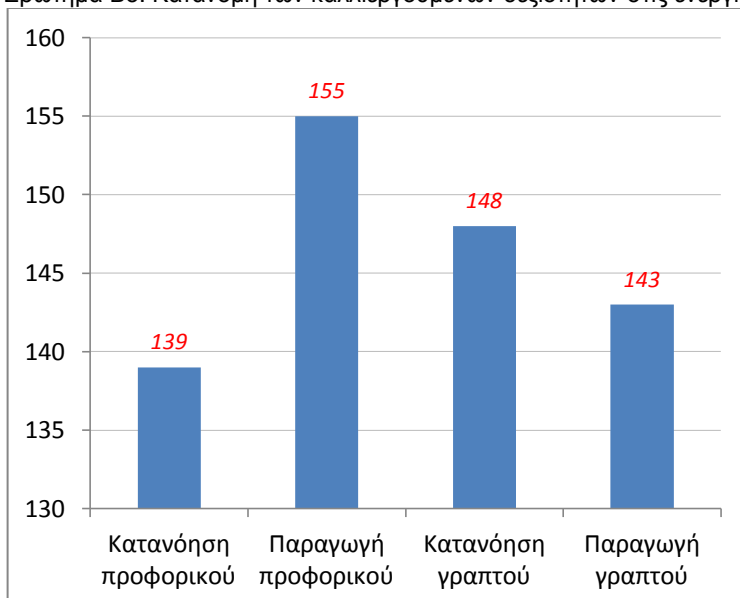


4.2.2.3 Ερώτημα Β3: Καλλιεργούμενες δραστηριότητες

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της κατανομής των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού, παραγωγή προφορικού, κατανόηση γραπτού και παραγωγή γραπτού λόγου) των διδασκαλιών στις ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα περιγράφεται η κατανομή σε απόλυτους αριθμούς στις 216 ενεργητικές παρεμβάσεις, όπου παρατηρείται μια ελαφρά υπεροχή της παραγωγής προφορικού λόγου, έπονται η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου και τέλος με μικρή απόκλιση βρίσκεται η κατανόηση προφορικού λόγου.

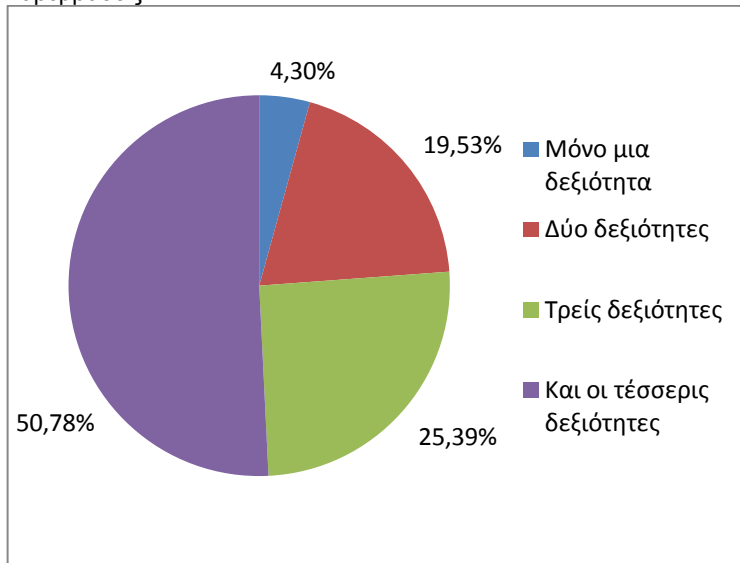
Γράφημα 4.28.

Ερώτημα Β3: Κατανομή των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων στις ενεργητικές παρεμβάσεις



Γράφημα 4.29.

Ερώτημα Β3: Ποσοστιαία κατανομή του αριθμού των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων στις ενεργητικές παρεμβάσεις



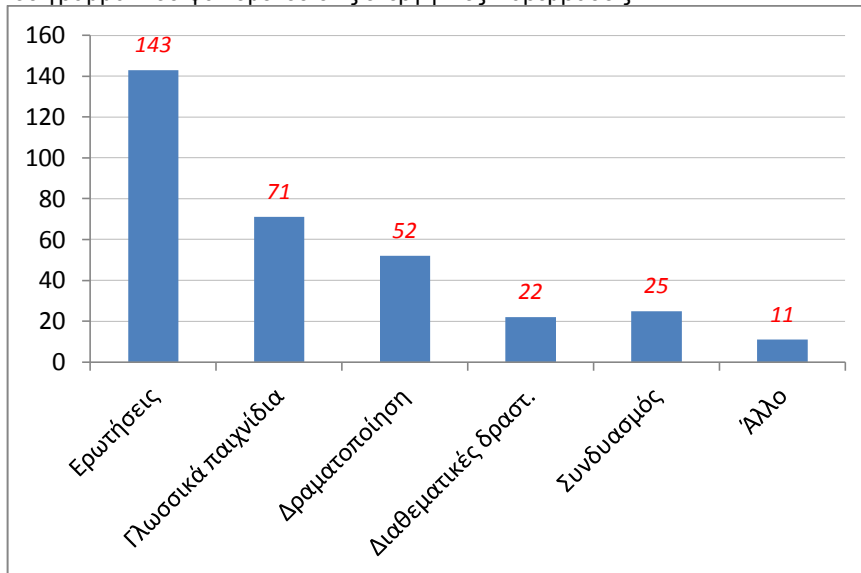
Παρατηρώντας την ποσοστιαία κατανομή του αριθμού των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων διαπιστώνεται ότι στις μισές ενεργητικές παρεμβάσεις καλλιεργούνται και οι τέσσερις δεξιότητες, ενώ μια στις τέσσερις καλλιεργούνται οι τρεις δεξιότητες. Σημαντικό ποσοστό συγκεντρώνει η περίπτωση των δύο καλλιεργούμενων δεξιοτήτων (19,53%) και σε λίγες περιπτώσεις καλλιεργείται μόνο μια δεξιότητα. Το γράφημα αυτό επιβεβαιώνει τις καταγραφές στο Α΄ Μέρος.

4.2.2.4 Ερώτημα Β4: Μορφή προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / Μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της κατανομής των μορφών προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου (ερωτήσεις, γλωσσικά παιχνίδια, δραματοποίηση, διαθεματικές δραστηριότητες, συνδυασμός, άλλο) των διδασκαλιών στις ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα φαίνεται η πολύ μεγάλη προτίμηση των συνεργατών της Δράσης 1 στη χρήση των ερωτήσεων (παραδοσιακή προσέγγιση), αλλά σε σχέση με το σύνολο των δραστηριοτήτων που ανήκουν στις σύγχρονες προσεγγίσεις (γλωσσικά παιχνίδια, δραματοποίηση, διαθεματικές δραστηριότητες) υπάρχει μια ισοκατανομή (143 έναντι 145). Το γεγονός της κυριαρχίας των ερωτήσεων εξηγείται και από το ότι αποτελούν στοιχείο «εκ των ων ουκ άνευ» της διδασκαλίας και συνηθίζεται να συνοδεύουν και άλλες μορφές δραστηριοτήτων, όπως αποδεικνύει και ο πίνακας 4.5 που αποτυπώνει τους συνδυασμούς των διαφόρων μορφών δραστηριοτήτων.

Γράφημα 4.30.

Ερώτημα Β4: Κατανομή των μορφών προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης /μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου στις ενεργητικές παρεμβάσεις



Πίνακας 4.5.

Ερώτημα Β4: Συνδυασμοί των μορφών προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης /μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου στις ενεργητικές παρεμβάσεις

Συνδυασμοί μορφών	Γλωσσικ				Συνδυασμός	Άλλο
	Ερωτήσε ις	παιχνί α	Δραμα- τοποίη η	Διαθεματικές δραστηριότ ητες		
Ερωτήσεις		63	49	22	21	5
Γλωσσικά παιχνίδια	63		30	5	13	3
Δραματοποίηση	49	30		6	7	2
Διαθεματικές δραστηριότητες	22	5	6		2	2
Συνδυασμός	21	13	7	2		1
Άλλο	5	3	2	2	1	

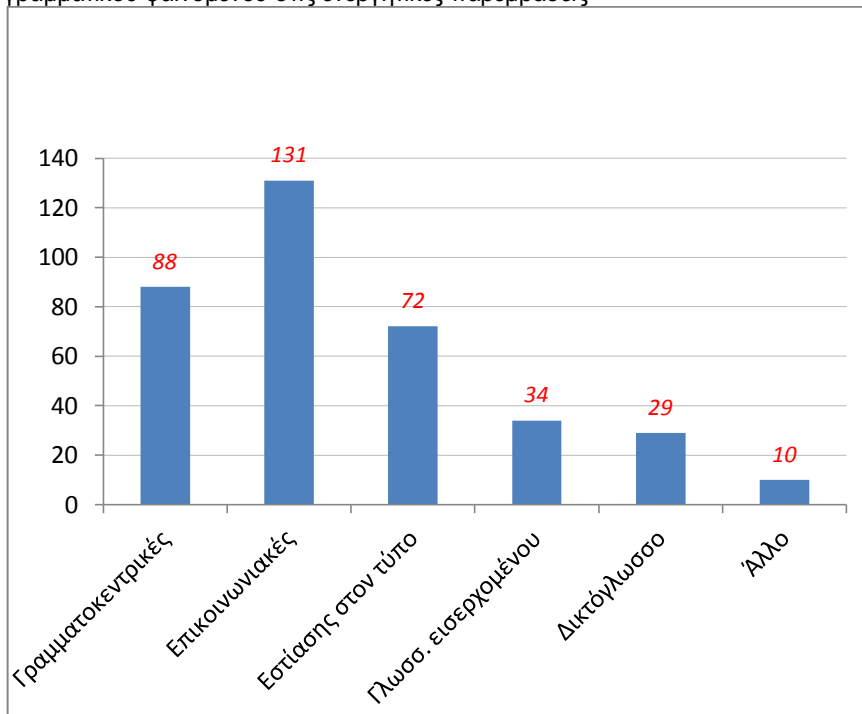
4.2.2.5 Ερώτημα Β5: Μορφή / Τύπος γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / Μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου

Στόχος του ερωτήματος ήταν η ανάδειξη της κατανομής των μορφών γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου (γραμματοκεντρικές, επικοινωνιακές, εστίασης στον τύπο, γλωσσικού εισερχομένου, δικτόγλωσσο, άλλο) των διδασκαλιών στις ΤΥ. Στο επόμενο γράφημα φαίνεται η προτίμηση των συνεργατών της Δράσης 1 στη χρήση των επικοινωνιακών μορφών και σε μικρότερο βαθμό των γραμματοκεντρικών και της εστίασης στο τύπο. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια προτίμηση στις σύγχρονες προσεγγίσεις (επικοινωνιακές, εστίαση στον τύπο, γλωσσικό εισερχόμενο, δικτόγλωσσο) έναντι

της παραδοσιακής (γραμματικοκεντρικές). Το γεγονός ότι τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν - αναλογικά για τις γραπτές δραστηριότητες- με εκείνα του ερωτήματος Α10 αποτελεί μια ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατακτήσει, σε ένα βαθμό, τη σύγχρονη γλωσσολογική ορολογία.

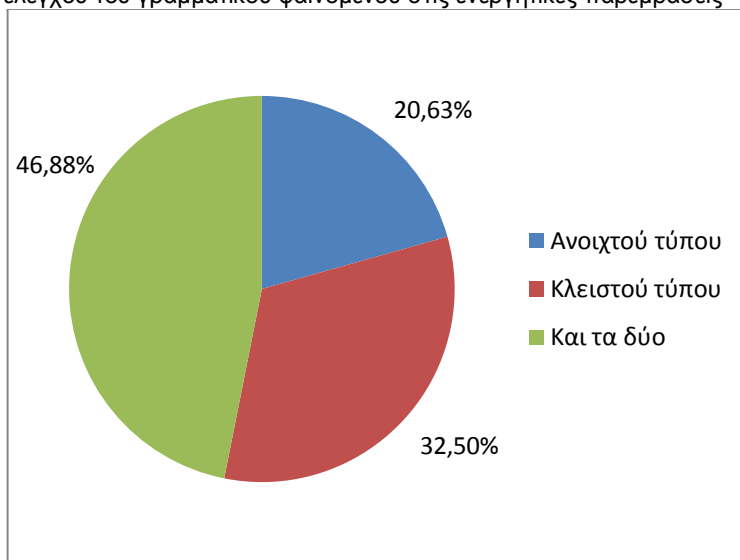
Γράφημα 4.31.

Ερώτημα Β5: Κατανομή των μορφών γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου στις ενεργητικές παρεμβάσεις



Γράφημα 4.32.

Ερώτημα Β5: Ποσοστιαία κατανομή του τύπου των γραπτών δραστηριοτήτων εμπέδωσης / μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου στις ενεργητικές παρεμβάσεις



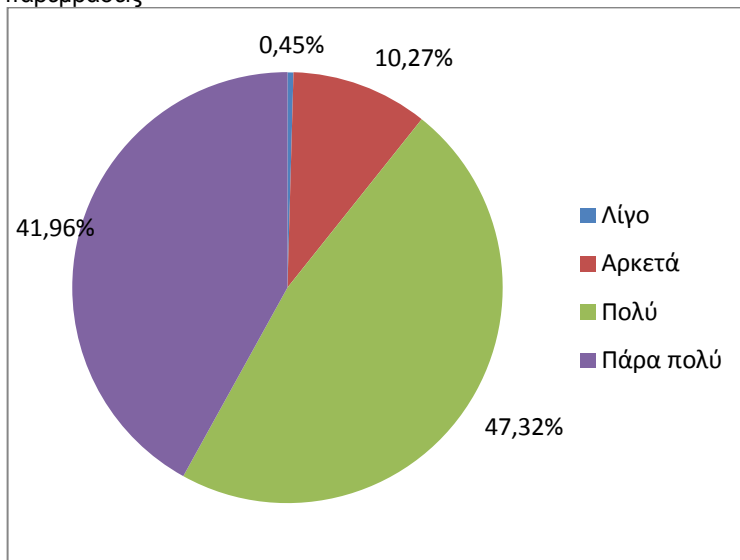
Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει ότι παραπάνω από σχεδόν στις μισές γραπτές δραστηριότητες εμπέδωσης / μεταγλωσσικού ελέγχου του γραμματικού φαινομένου χρησιμοποιούνται και δύο τύποι ταυτόχρονα. Κλειστού τύπου είναι ενώ το 32,5% και ανοικτού τύπου το υπόλοιπο 20,63%. Τα παραπάνω ποσοστά αναδεικνύουν μία προσπάθεια των Συνεργατών και των εκπαιδευτικών να συνδυάσουν τους δύο τύπους δραστηριοτήτων.

4.2.2.6 Ερώτημα Β6: Ανταπόκριση μαθητών στην διδασκαλία

Στο ερώτημα αυτό στόχος είναι να εκμαιευθεί σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν οι μαθητές στη διδασκαλία. Από το παρακάτω γράφημα, μπορεί να διατυπωθεί ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στις διδασκαλίες καθώς σχεδόν το 99,5% από αρκετά έως πάρα πολύ ενώ μόνο το 0,5% ανταποκρίθηκε λίγο. Αξίζει να αναφερθεί ότι το 42% των ενεργητικών παρεμβάσεων η ανταπόκριση των μαθητών ήταν πάρα πολύ καλή.

Γράφημα 4.33.

Ερώτημα Β6: Ποσοστιαία κατανομή της ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία στις ενεργητικές παρεμβάσεις



4.2.2.7 Ερώτημα Β7: Γενικές Παρατηρήσεις

Στο συγκεκριμένο ερώτημα παρουσιάζονται κάποιες πληροφορίες για τη γενική εικόνα της διδασκαλίας από τους συνεργάτες της Δράσης 1. Συγκεκριμένα παραθέτονται στοιχεία που αφορούν κυρίως τη διάρκεια της διδασκαλίας, το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και την ανταπόκρισή τους. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται είναι η ελλιπής φοίτηση κάποιων μαθητών που έχει ως συνέπεια να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες δραστηριότητες καθώς επίσης και η μεγάλη διαφοροποίηση των γλωσσικών συστημάτων μεταξύ των δύο γλωσσών (μητρική μαθητών και ελληνική γλώσσα) που καθιστούν αναγκαία την αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Επίσης, όσον αφορά την ανταπόκριση των μαθητών, τα παιδιά βρίσκουν ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στις διδασκαλίες και κυρίως όσες αφορούν την παραγωγή προφορικού λόγου. Οι μαθητές ανταποκρίνονται ικανοποιητικά τόσο σε

ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Ως προς τις ομαδικές δραστηριότητες επίσης συνεργάζονται με περισσότερο ενθουσιασμό σε παιχνίδια ρόλων. Αν και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε στο μεγαλύτερο βαθμό του ήταν οικείο και γνωστό στους μαθητές, σε κάποιες περιπτώσεις το επίσημο ύφος των κειμένων φαίνεται να τους δυσκολεύει. Σε μία επίσης περίπτωση επισημαίνεται το χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας ενός μαθητή που φαίνεται να δυσκόλεψε τη διεξαγωγή του μαθήματος καθώς και η παγιωμένη χρήση λανθασμένων εκφράσεων μια μαθήτριας που όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός «είναι δύσκολο να αλλάξει». Οι συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών αποδεικνύουν το πόσο σημαντική είναι η παράλληλη στήριξη και η συνδιδασκαλία προκειμένου οι πιο «αδύναμοι» μαθητές να μπορούν να βοηθηθούν εξατομικευμένα και εστιασμένα χωρίς να επηρεάζεται η διεξαγωγή της διδασκαλίας. Τέλος, υπάρχουν κάποιες επισημάνσεις σχετικά με την αξιολόγηση του σχεδίου μαθήματος το οποίο χαρακτηρίζεται «πολύ καλά οργανωμένο».

Παρατηρήσεις σχετικά με τις παρακολουθήσεις και τις ενεργητικές παρεμβάσεις

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε τα στοιχεία που προκύπτουν συγκρίνοντας τα δυο είδη των παρεμβάσεων που αναλύθηκαν προηγουμένως. Το πιο εμφανές και ταυτόχρονα σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι διδασκαλίες των εκπαιδευτικών των ΤΥ που καταγράφηκαν, κινούνται, ως επί το πλείστον, σε παραδοσιακές προσεγγίσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αποπλαισιωμένη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων, χωρίς τη λειτουργική τους αξιοποίηση. Σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η απομνημόνευση των κανόνων και των κλιτικών παραδειγμάτων δε βοηθούν στην προώθηση της υπόρρητης - αυτοματοποιημένης γνώσης. Η μεταγλωσσική επίγνωση έρχεται επαγωγικά, ως φυσική συνέπεια της κατάκτησης των γλωσσικών φαινομένων και, σε καμία περίπτωση, δεν πρέπει να αποτελεί το κύριο αντικείμενο της διδασκαλίας, ιδίως σε αλλόγλωσσους μαθητές. Επιπλέον, η μη επαρκής περιγραφή της γλώσσας, η παραγνώριση κάποιων κατηγοριών (π.χ. η διάκριση της όψης παρουσιάζεται ως διάκριση Παρατατικού-Αορίστου κ.α.) και η μη εστίαση στα κρίσιμα φαινόμενα για τους μαθητές της δεύτερης γλώσσας (π.χ. άρθρα, συμφωνία, όψη, κειμενικά είδη κ.α.) καθιστούν την παιδαγωγική διαδικασία, πολλές φορές, επίπονη και όμως ατελέσφορη.

Αντιθέτως, οι επιμορφωτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν με επικεφαλής τους συνεργάτες της Δράσης 1 ανέδειξαν, σε ικανοποιητικό βαθμό, τα παραπάνω ζητήματα, με σκοπό την βελτίωση του επιπέδου του διδακτικού έργου στις ΤΥ. Χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις (εστίαση στον τύπο, γλωσσικά εισερχόμενα, δικτόγλωσσο), εστιασμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού και ενσωματώνοντας πληρέστερες περιγραφές της γραμματικής. Ωστόσο, για να έχει αποτελέσματα, η ενδοσχολική επιμόρφωση πρέπει να είναι μόνιμη και συστηματική, καθώς η αποσπασματικότητά της αποτελεί παράγοντα αυτοαναίρεσης.

4.3 Συνδιδασκαλίες - Δειγματικές – παράλληλη στήριξη

4.3.1 Συνδιδασκαλίες

Η πολυπολιτισμικότητα που διακρίνει την ελληνική κοινωνία είναι επόμενο να αντικατοπτρίζεται και στο σχολείο. Είναι γεγονός, λοιπόν, ότι στις σχολικές τάξεις συναντάται μεγάλος αριθμός αλλόγλωσσων, δίγλωσσων ή και πολύγλωσσων μαθητών που έχουν ως μητρική γλώσσα άλλη από εκείνη που διδάσκονται στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα σημαντικό ερώτημα που εγείρεται από τα παραπάνω είναι τι προβλέπει η πολιτεία για την εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών και κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται ενισχύει τη σχολική επιτυχία των μαθητών αυτών.

Προτού προβούμε σε περεταίρω ανάλυση, είναι απαραίτητο να απαντηθεί το ερώτημα που τέθηκε παραπάνω. Η ενίσχυση που προσφέρει η ελληνική πολιτεία, λοιπόν, στους δίγλωσσους μαθητές σχετίζεται με την παροχή πρόσθετης ενισχυτικής διδασκαλίας σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών. Παρέχονται, δηλαδή, στους δίγλωσσους μαθητές επιπλέον μαθήματα της κυρίαρχης γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (με έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου και των γλωσσικών δομών) είτε παράλληλα με το πρωινό πρόγραμμα, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί απομακρύνονται από την κανονική τους τάξη, είτε μετά το τέλος της κανονικής λειτουργίας (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου 2007). Αυτό μπορεί να επιφέρει πολλαπλές επιπτώσεις σε κοινωνικό, ψυχολογικό και μαθησιακό επίπεδο, καθώς η λογική αυτή κινείται στη φιλοσοφία του διαχωρισμού και της αφομοίωσης

Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι παραπάνω πρακτικές μπορούν να είναι αποτελεσματικές στη γλωσσική διδασκαλία των νεοαφιχθέντων μαθητών, που πιθανώς δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς την κυρίαρχη γλώσσα στην οποία συντελείται η διδακτική διαδικασία. Ωστόσο, στις κανονικές τάξεις φοιτούν και δίγλωσσοι μαθητές που χρησιμοποιούν με επάρκεια την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία. Βέβαια, το γεγονός αυτό δε σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί δε χρίζουν γλωσσικής ενίσχυσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με όσα προαναφέρθηκαν η οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση θα πρέπει να γίνει στο πλαίσιο της κανονικής φοίτησης των παιδιών αυτών και μάλιστα μπορεί να επεκταθεί στο σύνολο των μαθημάτων του προγράμματος διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται συστηματικού τύπου υποστήριξη στους μαθητές αφού κατακτούν την ελληνική γλώσσα παράλληλα με τη γλώσσα του διδακτικού αντικειμένου. Επομένως, το ζήτημα δεν είναι να διαχωρίσουμε τους μαθητές με βάση το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, αλλά να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για συστηματική υποστήριξη των παιδιών, των οποίων η πολιτισμική ταυτότητα διαφέρει από αυτήν του κυρίαρχου πληθυσμού (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου 2007). Έτσι, η διδασκαλία και η μάθηση που συντελείται στο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι αναγκαίο να βασίζονται σε μεθόδους που προκρίνει η Διαπολιτισμική Διδακτική, η οποία συνδέεται με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια καθώς και τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών (Κεσίδου 2007).

Η συνδιδασκαλία είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο αρχικά εφαρμόστηκε σε τάξεις συμφοίτησης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς όφελος της ενίσχυσης των μαθητών που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση προς όφελος ολόκληρης της τάξης. Κατόπιν επεκτάθηκε και στην εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών και γενικότερα σε περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι έχουν ανάγκη ειδικής διδακτικής παρέμβασης, όπως για παράδειγμα στη διδασκαλία ταλαντούχων μαθητών (Dove & Honigsfeld 2010). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η διδασκαλία σχεδιάζεται και υλοποιείται από δύο εκπαιδευτικούς, έναν της γενικής εκπαίδευσης και έναν εξειδικευμένο σε διδακτικά θέματα της ομάδας στόχου. Στην περίπτωση των τάξεων συμφοίτησης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών ο δεύτερος εκπαιδευτικός μπορεί να είναι εξειδικευμένος σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη της προετοιμασίας, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών για το σύνολο των μαθητών (Villa, Thousand, & Nevin 2008). Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας εργάζονται έχοντας έναν κοινό στόχο, την πρόοδο όλων των μαθητών, καθώς μέσω της συνδιδασκαλίας επιχειρούν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες μιας τάξης μικτής δυναμικότητας, άρα στις ανάγκες όλων των παιδιών (Froidevaux 2011, Dove & Honigsfel 2010). Οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν με τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας παρουσιάζουν την ικανότητα:

- α) να αποδέχονται τις πεποιθήσεις και τις ειδικές γνώσεις που φέρει ο συνάδελφός τους,
- β) να εναλλάσσουν τους δύο ρόλους τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μεταπηδώντας από την ιδιότητα του ειδικού σε αυτήν του αρχάριου, του δότη και του παραλήπτη γνώσεων και δεξιοτήτων,
- γ) να διαχωρίζουν και να αποδέχονται σε ένα πλαίσιο συνεργασίας τους ηγετικούς ρόλους, και τέλος
- δ) να χρησιμοποιούν συνεργατικές διαδικασίες.

Η συνδιδασκαλία μπορεί να αποβεί αποτελεσματική και να προωθηθεί η διαδικασία της συνεργασίας, όταν οι συνδιδάσκοντες συνεννοούνται και ορίζουν χρονικά διαστήματα, κατά τα οποία λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις, όταν αναγνωρίζουν ότι στη σύγχρονη εποχή δεν είναι δυνατόν μόνο ένας εκπαιδευτικός, δίχως την ενίσχυση συναδέλφων να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις ψυχολογικές και μαθησιακές ανάγκες μιας ετερογενούς ομάδας μαθητών, όταν ενθαρρύνονται τα μέλη της να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχή διανομή των ηγετικών ρόλων και διασφαλίζουν την ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών, επίσης όταν προβαίνουν σε απολογισμό των επιτυχιών και των προκλήσεων της διδασκαλίας τους και είναι παράλληλα ανοιχτοί σε υποδείξεις σχετικά με το τι θα έπρεπε να αλλάξουν προκειμένου να βελτιωθούν και τέλος, όταν αναπτύσσουν ατομική ευθύνη, η οποία αποτελεί τον κινητήρα της συνδιδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αναγνωρίζει τη σημασία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων του ίδιου και των συναδέλφων του (Villa, Thousand & Nevin 2008).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες μορφές συνδιδασκαλίας. Οι πιο κοινές μορφές συν-διδασκαλίας είναι πέντε:

1. Το μοντέλο καθοδήγησης και υποστήριξης, κατά το οποίο ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει κι ο άλλος περιφέρεται προσφέροντας τη βοήθειά του στους μαθητές. Σε μία παραλλαγή του ίδιου μοντέλου, την ώρα που ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ο άλλος απλώς παρατηρεί τους μαθητές. Στο μοντέλο αυτό συν-διδασκαλίας, ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών λειτουργεί περισσότερο ως βοηθός του άλλου, παρά ως συν-διδάσκαλος.
2. Η διδασκαλία με σταθμούς, όπου δυο εκπαιδευτικοί χωρίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε δύο μέρη κι ο καθένας αναλαμβάνει την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία του κάθε μέρους. Έτσι η διδασκαλία μοιράζεται σε δυο σταθμούς και οι μαθητές μπορούν να μετακινηθούν από τον έναν σταθμό στον άλλον. Μπορεί να αναπτυχθεί και μια τρίτη ομάδα μαθητών (ή και περισσότερες), ως ανεξάρτητος σταθμός, όπου οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα χωρίς την υποστήριξη του εκπαιδευτικού.
3. Η παράλληλη διδασκαλία, όπου δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία, την οποία προσφέρουν σε δύο ετερογενείς ομάδες που σχηματίζονται με το ένα δεύτερο των μαθητών της τάξης η καθεμία. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, ενώ οι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών αντιπαραβάλλονται προς τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών.
4. Η εναλλακτική διδασκαλία, κατά την οποία την ώρα που ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει στη μεγαλύτερη ομάδα μαθητών, ο άλλος εκπαιδευτικός διδάσκει σε μία μικρή ομάδα μαθητών προετοιμάζοντάς τους για τη διδασκαλία που θα ακολουθήσει, ή εμπλουτίζοντας τη διδακτική διαδικασία, ή επαναλαμβάνοντας τη διδασκαλία.
5. Η ομαδική διδασκαλία, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται από κοινού την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ως ομάδα σε ό,τι αφορά την οργάνωση του περιεχομένου διδασκαλίας, την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, την αποσαφήνιση εννοιών, τη διευκόλυνση της μάθησης και τη διαχείριση της τάξης. Όλα αυτά απαιτούν την ανάπτυξη και τη διατήρηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και την υιοθέτηση μιας ανοιχτής στάσης απέναντι στα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού (Sileo, & Garderen, 2010).

Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχουν επαρκείς έρευνες στον τομέα της συνδιδασκαλίας μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό προφίλ. Ωστόσο, μπορούμε ενδεικτικά να αναφερθούμε στα οφέλη που αποκομίζουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί από την εφαρμογή του μοντέλου της συνδιδασκαλίας σε μικτές τάξεις.

Σχετικές έρευνες, λοιπόν, έχουν καταδείξει ότι η μέθοδος της συνδιδασκαλίας παρέχει πολλαπλά οφέλη στους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, οι μαθητές στο σύνολό τους δείχνουν να αποδέχονται τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας και την παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με παραδοχές εκπαιδευτικών η συνδιδασκαλία μέσω της εξειδικευμένης βοήθειας που προσφέρεται

από τον δεύτερο εκπαιδευτικό στο σύνολο της τάξης ωφελεί τόσο τους μαθητές με ιδιαιτερότητες, όσο και τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς με την επιπλέον ενίσχυση που λαμβάνουν πετυχαίνουν καλύτερα σχολικά αποτελέσματα. Στην πραγματικότητα η συνδιδασκαλία παρουσιάζει το πλεονέκτημα της μείωσης της αναλογίας μαθητών - εκπαιδευτικού, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να αλληλεπιδρά συχνότερα με τους μαθητές, παρέχοντάς τους πιο εντατική και εξειδικευμένη εκπαίδευση, ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι η μέθοδος της συνδιδασκαλίας ενισχύει τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στο ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, με τη μέθοδο αυτή ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μειονοτικών μαθητών, καθώς με το να μην απομακρύνονται από την τάξη τους και με την προϋπόθεση ότι στη συνδιδασκαλία λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμική της σύνθεση, οι μαθητές παίρνουν το μήνυμα ότι η πολιτισμική και γλωσσική τους ταυτότητα γίνεται αποδεκτή από τον κυρίαρχο πληθυσμό και έχει θέση στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Μπίνα & Παπαθανασίου 2007, Benoit & Angelucci 2011). Έτσι, οι μαθητές αυτοί έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ομαλά την πολιτισμική και γλωσσική τους ταυτότητα, απαραίτητα στοιχεία για την ομαλή ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών. Επιπλέον, από την αξιοποίηση του πολιτισμού των αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών επωφελούνται και οι γηγενείς μαθητές, καθώς αποτελεί κοινό τόπο στη διεθνή βιβλιογραφία η διαπίστωση ότι η διγλωσσία είναι ένα πολυδιάστατο και πολύμορφο φαινόμενο, του οποίου οι θετικές διαστάσεις υπερβαίνουν το κάθε παιδί και επιδρούν στη δυναμική μιας ολόκληρης τάξης (Baker 2000, Cummins 2003). Επιπλέον, η συνεργασία ανάμεσα στους συνδιδάσκοντες ενισχύει την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές (Benoit & Angelucci 2011). Ακόμη, η συνδιδασκαλία επιτρέπει στους διγλωσσους μαθητές να παραμένουν στις τάξεις τους ως ενεργά μέλη και να μην χάνουν τα μαθήματα που διεξάγονται στην κανονική τάξη, για χάρη της διδασκαλίας στις Τάξεις Υποδοχής. Έτσι, αποφεύγεται η απομόνωση και ο στιγματισμός των μαθητών αυτών που ενδεχομένως μπορεί να προκύψει από τις συχνές απουσίες τους από την κανονική τάξη. Τέλος, με το να δέχονται την εξειδικευμένη ενίσχυση στο πλαίσιο της κανονικής τάξης διαφυλάσσεται η συνοχή των μαθημάτων του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται ο κατακερματισμός της γνώσης, που μπορεί να συνδέεται και με τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών και με την απώλεια της αίσθησης του «ανήκειν» στην ομάδα των συνομηλίκων της τάξης (Dove & Honigsfeld 2010).

Αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, στις σχετικές έρευνες αναφέρεται ότι αυτή η μέθοδος προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας παραδέχονται ότι έχουν βελτιώσει τις γνώσεις τους σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας και αισθάνονται ικανοί να προβαίνουν σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, όταν αυτό απαιτείται. Επιπλέον, μέσω της συνδιδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί εδραιώνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, καθώς ενδυναμώνονται μέσα από τη συνεργασία

με συναδέλφους που μοιράζονται τις ίδιες παιδαγωγικές ανησυχίες. Τέλος, όσον αφορά το δεύτερο εκπαιδευτικό, που έχει το ρόλο του βοηθού, αυτός μαθαίνει να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στο πλαίσιο μιας πολυδύναμης συμβατικής τάξης (Dove & Honigsfeld 2010, Benoit & Angelucci 2011, Μπίνα & Παπαθανασίου 2007). Το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής της συνεκπαίδευσης επικεντρώνεται στην έλλειψη του χρόνου διδασκαλίας και στην πιθανή ακαταλληλότητα των προγραμμάτων. Ακόμη, η έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι βασικές για την επίτευξη προγραμμάτων συνεκπαίδευσης από μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που δυσχεραίνει τη διαδικασία. Έτσι, λοιπόν, οι περισσότερες ελλείψεις εκπαιδευτικών σχετίζονται με το γεγονός ότι δεν έχουν λάβει αντίστοιχη εκπαίδευση, ώστε να είναι σε θέση να προβαίνουν σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους (Σούλης 2002). Ένας επιπλέον παράγοντας που δυσχεραίνει τη διαδικασία της συνδιδασκαλίας είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει κουλτούρα συνεργασίας, που είναι απαραίτητο στοιχείο για την ομαλή διεξαγωγή της συνδιδασκαλίας. Τέλος, ο επιπλέον φόρτος εργασίας που απαιτεί ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την επιλογή της μεθόδου αυτής από τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, είναι ανάγκη να γίνει κατανοητό από τους σχεδιαστές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και από τους εκπαιδευτικούς η αναγκαιότητα της γλωσσικής ενίσχυσης των δίγλωσσων μαθητών μέσω διαπολιτισμικών πρακτικών στο πλαίσιο τη τάξης συμφοίτησης αλλοδαπών – γηγενών μαθητών με τη συνεργασία εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα έχουν ως στόχο την παροχή βοήθειας στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού, προσφέροντας γλωσσική ενίσχυση στο σύνολο των μαθημάτων του προγράμματος διδασκαλίας, με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων όλων των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό οι επιστημονικοί συνεργάτες της Δράσης έχουν πραγματοποιήσει 263 συνδιδασκαλίες μαζί με εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής στα συνεργαζόμενα σχολεία. Επιπλέον, η Δράση υλοποιεί ένα πιλοτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, προκειμένου να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς με τις συνδιδασκαλίες και τη συνεργασία μεταξύ άλλων. Οι γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν στις συνδιδασκαλίες αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

4.3.2 Δειγματικές διδασκαλίες

Ένας από τους βασικούς στόχους των παρεμβάσεων της Δράσης «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής» στις σχολικές μονάδες είναι η διεξαγωγή δειγματικών διδασκαλιών στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές παρουσία των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η απόφαση αυτή βασίζεται αφενός στην επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως αυτή έχει καταγραφεί στα επιμορφωτικά σεμινάρια που έχει πραγματοποιήσει η Δράση, και αφετέρου στην πεποίθηση όλης της επιστημονικής ομάδας της Δράσης ότι οι δειγματικές διδασκαλίες ιδίως όταν συνοδεύονται από ειδικές φόρμες παρατήρησης για τους εκπαιδευτικούς και ακολουθούνται από αναστοχασμό, αποτελούν έναν από τους καλύτερους τρόπους επιμόρφωσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν στην πράξη το πώς εφαρμόζονται οι διάφορες γλωσσοδιδακτικές

προσεγγίσεις, τα προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν. Επιπλέον, η ανάγκη για τη διεξαγωγή δειγματικών διδασκαλιών αλλά και η αποτελεσματικότητά τους ως μέσων ενημέρωσης και συμμετοχικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν και στις δύο ημερίδες που πραγματοποίησε η Δράση (βλ. κεφάλαιο 3) από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης που παρευρέθηκαν. Για τους λόγους αυτούς, οι συνεργάτες της Δράσης πραγματοποίησαν στα συνεργαζόμενα σχολεία συνολικά 213 δειγματικές διδασκαλίες, κάποιες από αυτές σε συνεργασία με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής.

Στόχος αυτών των δειγματικών διδασκαλιών ήταν να παρουσιαστούν τρόποι εφαρμογής σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων. Εστίασαμε σε νέες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γραμματικής σε μια δεύτερη γλώσσα, όπως είναι η *εστίαση στον τύπο* (focus on form) και η *διδασκαλία μέσω της γλωσσικής επεξεργασίας* (processing instruction). Πειραματικές έρευνες έχουν δείξει ότι αυτές οι προσεγγίσεις έχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της διαγλώσσας των μαθητών (Ellis 1994, Norris & Ortega 2000, Agathopoulou et al. 2008). Επίσης, έμφαση δόθηκε στη *διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* (CBI: Content-based Instruction, CLIL: Content and Language Integrated Learning, CALLA: Cognitive Academic Language Learning Approach, κ.ά.), καθώς γλώσσα και περιεχόμενο είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους και θεωρούμε ότι συνοδοιπορούν οι γνωστικές και οι γλωσσικές δεξιότητες.

Η εστίαση στον τύπο (Doughty & Williams 1998, Doughty 2001, 2004, Long 1991, 1996, Long & Robinson 1998, Sharwood Smith 1991, 2007) και η διδασκαλία μέσω επεξεργασίας (VanPatten 1996, 2002, 2004, VanPatten & Fernández, 2004, μεταξύ άλλων) αποτελούν σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας της γραμματικής στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, οι οποίες στοχεύουν στο να επισημάνει ο μαθητής τους γλωσσικούς τύπους που τον δυσκολεύουν, να τους επεξεργαστεί και να προβεί στην εσωτερική αναδόμηση της διαγλώσσας του. Επιπλέον, και οι δύο προσεγγίσεις υλοποιούνται στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης, ενώ η γραμματική δεν διδάσκεται ρητά, παραγωγικά και με την παράθεση κανόνων και κλιτικών παραδειγμάτων, όπως γινόταν στην παραδοσιακή μέθοδο. Ειδικότερα, η εστίαση στον τύπο προϋποθέτει μια σύντομη και παράλληλη επισήμανση στους γλωσσικούς τύπους που είναι προβληματικοί για τους μαθητές, ενώ βασικός στόχος του μαθήματος παραμένει η σημασία και η χρήση. Η εστίαση στον τύπο ενδείκνυται για τη διδασκαλία της γραμματικής ιδίως σε μαθητές που μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα στο γλωσσικό περιβάλλον που αυτή μιλιέται. Τα θετικά αυτής της προσέγγισης είναι ότι (α) δημιουργεί ευκαιρίες για τους σπουδαστές να προσέξουν γλωσσολογικά στοιχεία σε ένα περικείμενο με σημασία, (β) η προσοχή οδηγείται από τη σημασία στη μορφή (επισήμανση του τύπου και ακόλουθη μάθηση) και (γ) μπορεί να οδηγήσει τους σπουδαστές να επισημάνουν τα κενά στη γνώση τους για τη Γ2 και στη συνέχεια να εξερευνήσουν τους τύπους που χρειάζονται στα εισερχόμενα της Γ2. Η εστίαση στον τύπο μπορεί να υλοποιηθεί με τους ακόλουθους τρόπους:

(α) μέσω **ενισχυμένων εισερχομένων**: το υπό εστίαση φαινόμενο παρουσιάζεται με χρωματιστά και έντονα γράμματα, και

(β) μέσω **ομαδοσυνεργατικών** δραστηριοτήτων, όπως είναι:

- το **δικτόγλωσσο** (dictogloss) (Alegría de la Colina & García Mayo 2007, 2009, García Mayo 2002, Ismail & Samad 2010, Kowal & Swain 1997, Wajnyrb 1990), δηλαδή, η ανασύνθεση ενός κειμένου που έχουν ακούσει οι μαθητές και το αναπαράγουν είτε προφορικά είτε γραπτά μέσα σε ομάδες. Στόχος είναι το δικτόγλωσσο να περιλαμβάνει πολλούς από τους τύπους που δυσκολεύουν τους μαθητές, ώστε να υποχρεωθούν να τους χρησιμοποιήσουν και να «διαπραγματευτούν τη μορφή» μέσα στις ομάδες,

- τα **επεισόδια σχετικά με τη γλώσσα** (language related episodes) (Leeser 2004, Williams 1999, Ross-Feldman 2007), δηλαδή η ενθάρρυνση και η ευκαιρία για συνομιλίες ανάμεσα στους μαθητές με στόχο τη διαπραγμάτευση της μορφής των γλωσσικών τύπων

Η διδασκαλία της γραμματικής μέσω επεξεργασίας βασίζεται στο μοντέλο της Επεξεργασίας των Εισερχομένων (Input Processing) και στοχεύει στο να **αλλάξουν οι σπουδαστές τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα εισερχόμενα**. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση δεν δίνεται έμφαση στην παραγωγή των υπό εξέταση γλωσσικών τύπων αλλά στην κατανόησή τους. Ειδικότερα, ένα μάθημα βασισμένο στη διδασκαλία της γραμματικής μέσω επεξεργασίας δομείται στα ακόλουθα στάδια:

(α) δίνονται πληροφορίες για μια γλωσσική δομή ή έναν γλωσσικό τύπο,

(β) δίνονται πληροφορίες για μια συγκεκριμένη στρατηγική επεξεργασίας που μπορεί να επηρεάζει αρνητικά την επιλογή ενός τύπου κατά την προτασική κατανόηση, και

(γ) δίνεται ώθηση να επεξεργαστούν οι μαθητές τον τύπο ή τη δομή με δομημένα εισερχόμενα έτσι κατασκευασμένα ώστε η σημασία να εξαρτάται άμεσα από τον τύπο και τη δομή (δομημένα εισερχόμενα / structured input).

Το τρίτο στάδιο θεωρείται το πιο σημαντικό μέρος αυτής της προσέγγισης, κάτι που έχει αποδειχθεί και με πειραματικά δεδομένα (Benati & Lee 2008, Lee & Benati 2007).

Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο είναι πλαισιωμένη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων (sheltered – subject instruction), στην οποία επιχειρείται η γνωστική και γλωσσική ελάφρυνση των διγλωσσων μαθητών και η απλοποίηση του περιεχομένου. Ειδικότερα, πρόκειται για εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα των μαθητών για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, επιτυγχάνεται η ταυτόχρονη εστίαση στο γνωστικό περιεχόμενο και στη δεύτερη γλώσσα προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει τις γλωσσικές αλλά και τις γνωστικές του δεξιότητες. Έτσι, στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης η γλωσσική διδασκαλία καλύπτει αφενός επιμέρους επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και αφετέρου φέρνει σε επαφή τους μαθητές με διαφορετικά είδη λόγου, τα γνωστικά αντικείμενα. Με αυτό τον τρόπο, αναπτύσσονται παράλληλα με τις γλωσσικές δεξιότητες και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών. Επιπλέον, η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης εξοικειώνει

τους μαθητές με το ειδικό λεξιλόγιο των γνωστικών αντικειμένων (ορολογία) και τους ενισχύει με στρατηγικές κατανόησης κειμένων. Η προσέγγιση αυτή προάγει την ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών, τον εγγραμματισμό και τη δεξιότητα της επικοινωνίας, την ικανότητα χρήσης ποικίλων εργαλείων πληροφόρησης και συνδιαλλαγής, τη δεξιότητα της ανάλυσης και παρουσίασης δεδομένων, τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους μαθητές και, τέλος, την ικανότητα της δημιουργικής επιπόησης και της εξεύρεσης λύσεων. Τέλος, η αποτελεσματική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης απαιτεί τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Πιστεύουμε ότι η διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο στις Τάξεις Υποδοχής μπορεί να συμβάλει στην παράλληλη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών, χωρίς να υστερεί η εξέλιξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο της Δράσης «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής» λειτουργεί ένα πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμογής της συγκεκριμένης γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης στις Τάξεις Υποδοχής με την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών (βλ. Παραδοτέο 1.3.2).

Στη συνέχεια, θα γίνει μια συνοπτική παρουσίαση κάποιων ενδεικτικών δειγματικών διδασκαλιών²¹, οι οποίες βρίσκονται αναρτημένες στη βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων της Δράσης 1 (<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/activities/>).

4.3.2.1 Ο συμπληρωματικός δείκτης «να» και η ρηματική όψη

Στο πλαίσιο της δειγματικής αυτής, συνδυάστηκαν οι γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι της *εστίασης στον τύπο* και η *διδασκαλία μέσω της γλωσσικής επεξεργασίας*. Ο γενικός στόχος της διδασκαλίας ήταν η υπόρρητη, αλλά εστιασμένη διδασκαλία της γραμματικής, μέσα από την καλλιέργεια και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου), αλλά και από την εξάσκηση σε κειμενικά είδη και κειμενικούς τύπους (διάλογος, αφήγηση, τραγούδι, γράμμα), που συνδέονται με διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας.

Ο ειδικός στόχος της δειγματικής ήταν η εμπέδωση της σημασιολογικής διάκρισης της ρηματικής όψης στα συμπληρώματα του «να», μέσα από το συνδυασμό τους με επιρρηματικά στοιχεία και με ρήματα που συντάσσονται με υποχρεωτικά συνοπτικά ή μη συνοπτικά συμπληρώματα του «να».

Το σχέδιο αυτό της διδασκαλίας απευθύνεται σε μαθητές επιπέδου ελληνομάθειας B1, ηλικίας πρώτων εφηβικών χρόνων και έχει θεματολογία από την καθημερινή ρουτίνα και επικοινωνία.

²¹ Αξιοποιήθηκε το προτεινόμενο βοηθητικό και διδακτικό υλικό, που υπάρχει αναρτημένο στην ψηφιακή πλατφόρμα της Δράσης 1 του Διάπολις (<http://www.diapolis.auth.gr/>).

Παρουσιάστηκε κατά τη σχολική περίοδο 2012-2013, στις ΤΥ πέντε συνεργαζόμενων με τη Δράση 1 σχολικών μονάδων της Θεσσαλονίκης (2^ο Δ.Σ Κορδελιού, 6^ο Δ.Δ.Σ Κορδελιού, 51^ο Δ.Σ Θεσ/νίκης, 6^ο Δ.Δ.Σ Ευόσμου, 7^ο Δ.Σ Ευόσμου).

Συγκεκριμένα, η διδασκαλία, που διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες, είχε την εξής δομή:

(1) *αφόρμηση*: (α) παρουσίαση μιας καθημερινής οικογενειακής σκηνής και παράθεση του διαλόγου που ακολουθεί (β) μοίρασμα των ρόλων στους μαθητές και δραματοποίηση

(2) *υπόρρητη εστίαση στον τύπο*: ο διάλογος που δραματοποίησαν οι μαθητές ήταν δομημένος έτσι ώστε να περιέχει συμπληρώματα του «να», εκ των οποίων τα συνοπτικά ήταν ενισχυμένα με κόκκινο χρώμα, ως προς το μόρφημα -σ/-ξ/-ψ-

(3) *ρητή εστίαση στον τύπο*: μετά τη δραματοποίηση, οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν τα ρήματα που συνοδεύονται από το «να» και να τα χωρίσουν σε δυο ομάδες με κριτήριο τη μορφή

(4) *παράθεση των δύο τιμών της όψης σε πίνακες*: παρουσίαση ομαδοποιημένων συμπληρωμάτων του «να» με βάση την όψη και συνδυασμός τους με τα κατάλληλα επιρρηματικά στοιχεία, που είναι ενδεικτικά της λειτουργίας της όψης

(5) *γραπτή δραστηριότητα δομημένων εισερχομένων*: άσκηση συμπλήρωσης κενών, κλειστού τύπου, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται, βασιζόμενοι στα δοσμένα επιρρηματικά στοιχεία, να επιλέξουν την κατάλληλη τιμή της όψης από τους δυο τύπους που δίνονται σε παρένθεση (ο συνοπτικός τύπος είναι ενισχυμένος)

(6) *κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου*: (α) παράθεση ηχητικού αρχείου αφήγησης με πρότυπο τις δομές «κάθε μέρα+θέλω» «να+μη συνοπτικός τύπος» και «σήμερα+πρέπει να+συνοπτικός τύπος» (β) παραγωγή του κειμενικού είδους της προφορικής αφήγησης, ως απάντηση στην ερώτηση «τί θέλεις να κάνεις κάθε μέρα και τί θα κάνεις σήμερα;»

(7) *γραπτή δραστηριότητα δομημένων εισερχομένων*: επιλογή μεταξύ των επιρρηματικών «συνέχεια» και «τώρα», μέσα από την επεξεργασία των συμπληρωμάτων του «να»

(8) *παράθεση πινάκων με φράσεις που παίρνουν υποχρεωτικά συμπληρώματα συνοπτικής ή μη συνοπτικής όψης*

(9) *κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου*: (α) παράθεση γράμματος σε φίλο, ως άσκηση συμπλήρωσης κενών με βάση τους παραπάνω πίνακες (β) παραγωγή του συγκεκριμένου

κειμενικού είδους, με τη χρήση φράσεων από τους πίνακες, με σκοπό τη λειτουργική τους αξιοποίηση

(10) *συλλογική και παιγνιώδης διόρθωση των κειμένων*: (α) ανάγνωση από τον διδάσκοντα των γραμμάτων των μαθητών (β) συλλογική διόρθωση λαθών σχετικά με την όψη και με την επικοινωνιακή καταλληλότητα του κειμένου (γ) «μάντεμα του αποστολέα»

(11) *ψυχαγωγική κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου*: αναπαραγωγή νεανικού τραγουδιού που περιέχει συμπληρώματα του «να» και κάλεσμα για συμμετοχή των μαθητών

(12) *άσκηση εμπέδωσης για το σπίτι*: γραπτή άσκηση συμπλήρωσης κενών με προτάσεις που περιέχουν, είτε φράσεις από τους πίνακες, είτε επιρρηματικά στοιχεία που συνδυάζονται με συγκεκριμένη τιμή της όψης (βλέπε τους πίνακες του 4^{ου} βήματος της πορείας διδασκαλίας)

Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές συμμετείχαν πρόθυμα στη διδασκαλία, καθώς η εναλλαγή των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων βοήθησε στη διατήρηση ενός ρυθμού με στιγμές εγρήγορσης και στοχασμού. Έγινε εφικτή, σε μεγάλο βαθμό, η εστίαση της προσοχής τους στη λειτουργία των γραμματικών τύπων και η επεξεργασία βάσει «κλειδιών», ενώ παράλληλα «αναγκάστηκαν» να συνθέσουν κειμενικά είδη με πρότυπα επικοινωνιακής καταλληλότητας.

4.3.2.2 Δειγματική διδασκαλία για τον τονισμό

Η συγκεκριμένη διδασκαλία εστιάζει στο φωνολογικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης, που πολύ συχνά συγχέεται με την γραφηματική απόδοση, όπως μας έδειξε και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Τα πράγματα, μάλιστα, δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο όταν πρόκειται για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, καθώς τα φωνολογικά συστήματα των γλωσσών παρουσιάζουν αρκετές αποκλίσεις, και επιπλέον, κάποια φωνολογικά φαινόμενα είναι εγγενώς δύσκολα προς κατάκτηση (Lightbown & Spada, 1999). Παραθέτουμε το εν λόγω σχέδιο μαθήματος ως ενδεικτικό παράδειγμα διδασκαλίας φαινομένων που θεωρούνται αυτονόητα και είτε δε διδάσκονται καθόλου είτε παραγνωρίζεται η φύση τους.

Στόχος είναι η διδασκαλία του τονισμού γενικά αλλά κυρίως σε δομές της γλώσσας των οποίων οι τονικές ιδιότητες δυσκολεύουν αρκετά τους μαθητές. Κάποιες απ' αυτές είναι ο τονισμός λέξεων με γειτονικά φωνήεντα και διαλυτικά (κοροϊδεύω), ο τονισμός μονοσύλλαβων λέξεων (πού, πώς, ή), ο δευτερεύων τόνος (ο δάσκαλός μου) και ο τόνος στους αδύνατους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας (ο δάσκαλος μου είπε). Η διδασκαλία περιλαμβάνει κάποιους βασικούς κανόνες τονισμού, οι οποίοι κρίθηκε απαραίτητο να δοθούν ρητά, για να γίνουν σαφείς σε μαθητές που τους αγνοούν ή τους παρερμηνεύουν, και κάποιες ασκήσεις

εμπέδωσής τους. Οι κανόνες τονισμού που παρουσιάζονται και οι ασκήσεις που ακολουθούν είναι αυξανόμενης δυσκολίας, καθώς το πρώτο μέρος απευθύνεται σε μαθητές όλων των επιπέδων, ενώ το δεύτερο σε μαθητές υψηλότερου επιπέδου ελληνομάθειας.

Η πορεία της διδασκαλίας, που εκτείνεται σε δύο διδακτικές ώρες, έχει ως εξής:

(1) *παράθεση κανόνων τονισμού με παραδείγματα*: ορισμός γενικών κανόνων που αφορούν τη θέση του τόνου, αλλά και ειδικότερων, όπως η τρισυλλαβία και η διακριτική λειτουργία του τόνου

(2) *δραστηριότητα δομημένων εισερχομένων*: παράθεση ζευγών όμοιων γραφηματικά ή φωνηματικά λέξεων, των οποίων η σημασία διακρίνεται μόνο από τη θέση του τόνου, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να τονίσουν με τη βοήθεια εικόνων και έτσι να αντιληφθούν ότι ο τόνος στα ελληνικά μπορεί να διακρίνει και τη σημασία των λέξεων

(3) *γραπτή δραστηριότητα δομημένων εισερχομένων*: άσκηση συμπλήρωσης κενών, κλειστού τύπου, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται, βασιζόμενοι στην διακριτική λειτουργία του τόνου, να επιλέξουν μεταξύ δυο λέξεων των οποίων η μορφή και η σημασία διαφέρουν μόνο ως προς τη θέση του τόνου.

(4) *άσκηση τονισμού και κατανόησης γραπτού κειμένου*: παράθεση ενός σύντομου ανέκδοτου, χωρίς τα διακριτικά σημάδια του τόνου, όπου ζητείται από τους μαθητές να το τονίσουν και να απαντήσουν σε μια ερώτηση κατανόησης

(5) *παράθεση κανόνα άτονων λέξεων με παραδείγματα*

(6) *παράθεση μονοσύλλαβων εξαιρέσεων και ορισμού της διάκρισής τους από τις ομόηχες άτονες*: διάκριση μεταξύ άτονων που, πως, η και τονισμένων πού, πώς, ή

(7) *άσκηση τονισμού προτάσεων που περιέχουν τα ζεύγη των μονοσύλλαβων ομόηχων λέξεων*

(8) *άσκηση μεταγραφής αγγλικών λέξεων σε ελληνικό αλφάβητο*: γραφηματική απόδοση δημοφιλών όρων από το ειδικό λεξιλόγιο της μουσικής στα ελληνικά, κατά την οποία αποτυπώνεται η διαφορά των δύο αλφαβητικών συστημάτων ως προς τη σήμανση του τονισμού, και εφαρμόζονται κάποιοι από τους κανόνες που προηγήθηκαν

(9) *κατανόηση γραπτού λόγου*: ανάγνωση ζευγών με και χωρίς διαλυτικά

(10) παράθεση κανόνα διάκρισης δίφθογγων και μονόφθογγων φωνηεντικών συμπλεγμάτων με παραδείγματα: αί-άι-αϊ, οί-οι-οϊ κτλ

(11) άσκηση τονισμού προτάσεων που περιέχουν τα φωνηεντικά συμπλέγματα, σημειώνοντας τα διαλυτικά: σε κάθε πρόταση υπάρχουν ζεύγη λέξεων με φωνηεντικά συμπλέγματα, στα οποία οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν τη θέση του τόνου και την εφαρμογή ή όχι διαλυτικών, ανάλογα με το αν διαβάζονται ως μία ή δύο συλλαβές

(12) άσκηση τονισμού και κατανόησης γραπτού λόγου: παράθεση γρίφων χωρίς τα τονικά διακριτικά σημάδια, όπου ζητείται από τους μαθητές να τονίσουν τις λέξεις ανατρέχοντας στους κανόνες που προηγήθηκαν, και στη συνέχεια να λύσουν τους γρίφους

(13) παράθεση παραδείγματος με εστίαση στον τύπο για τη διάκριση του δεύτερου τόνου και εκμείωση του κανόνα μέσω ερωτήσεων

(14) ρητή διατύπωση του κανόνα για τον δεύτερο τόνο με παραδείγματα

(15) άσκηση τονισμού φράσεων που απαιτούν δεύτερο τόνο

(16) δραστηριότητα δομημένων εισερχομένων: παράθεση ζευγών ομόηχων φράσεων, που διαφέρουν ως προς τον δεύτερο τόνο, και αντιστοίχιση τους με τις σωστές εικόνες που συνοδεύουν τα ζεύγη

(17) άσκηση τονισμού φράσεων που απαιτούν δεύτερο τόνο

(18) άσκηση ανακάλυψης τύπου «βρες τη λέξη», στις οποίες εφαρμόζονται οι κανόνες τονισμού που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Το παρόν σχέδιο υλοποιήθηκε σε πέντε συνεργαζόμενα με τη Δράση 1 σχολεία (Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αθήνας, 8^ο Δ.Σ Θεσσαλονίκης, Δ.Σ Αγγελοχωρίου, Δ.Σ Πλατέος, Δ.Σ Καλυβών Γερακινής). Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν αρκετά, παρόλο που δυσκολεύτηκαν τα παιδιά αρχάριου επιπέδου στην ανάγνωση. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάστηκε σχετικά με τον δευτερεύοντα τόνο, αλλά αξιοσημείωτη ήταν η συμμετοχή τους στις ασκήσεις γλωσσικών εισερχομένων.

4.3.2.3 Δειγματική διδασκαλία με θέμα τη διαφήμιση

Η παρούσα διδακτική πρόταση, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης 1 με τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας. Η οργάνωση του μαθήματος στηρίχθηκε σε εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Μαργαρίτα, Υπόθεση Γλώσσα, 716 Γλωσσικές Ασκήσεις) και εμπλουτίστηκε με επιπλέον γλωσσοδιδακτικές δραστηριότητες, οπτικοακουστικό και απτικό υλικό. Η διδακτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε είναι η επικοινωνιακή, με στόχο τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών σε «πραγματικές» καταστάσεις και την επαφή τους με αυθεντικά κείμενα. Προτείνουμε το παρόν διδακτικό σχέδιο, καθώς διαπιστώθηκε από την εξέταση των δεδομένων ότι η διδασκαλία της κειμενικής δομής δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη. Μελετώντας τα χαρακτηριστικά ενός κειμένου, αποκαλύπτεται ο ρόλος που διαδραματίζει, και μόνο τότε είναι εφικτή μια κριτική αντιμετώπισή του από τους μαθητές.

Το διδακτικό σχέδιο, που διαρκεί έξι διδακτικές ώρες και απευθύνεται σε μαθητές επιπέδου ελληνομάθειας Β1, είναι διαρθρωμένο ως εξής:

(1) *αφόρμηση*: (α) προβολή σύγχρονων εμπορικών διαφημίσεων, μίας τηλεοπτικής και μίας ραδιοφωνικής, καθώς και παράθεση τεσσάρων έντυπης μορφής (β) προβολή δύο παλιότερων τηλεοπτικών εμπορικών διαφημίσεων και παράθεση δύο έντυπων

(2) *συζήτηση γύρω από τις διαφημίσεις*

(3) *σχεδιάγραμμα διαφήμισης με θεματικό λεξιλόγιο και παράθεση παραδειγματικού άξονα για την κάθε κατηγορία*: γίνεται σαφές ότι το προϊόν, το λογότυπο, η μάρκα, το σλόγκαν, οι πληροφορίες αποτελούν διακριτά μέρη του κειμενικού είδους της διαφήμισης

(4) *ορισμός και περιγραφή της διαφήμισης*: η προσοχή εστιάζεται στο στόχο που εξυπηρετεί το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, ενώ παρατίθενται και οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιεί

(5) *άσκηση εμπέδωσης του θεματικού λεξιλογίου (κλειστού τύπου)*: συμπλήρωση κενών

(6) *άσκηση εμπέδωσης του θεματικού λεξιλογίου (κλειστού τύπου)*: ακροστιχίδα

(7) *κατανόηση γραπτού λόγου*: παράθεση κειμενικού είδους της ιστορικής αναδρομής

(8) *άσκηση κατανόησης (κλειστού τύπου)*: Σ-Λ

(9) άσκηση κατανόησης (κλειστού τύπου): αντιστοίχιση

(10) παράθεση κανόνα σχηματισμού συνοπτικής και μη συνοπτικής προστακτικής

(11) ασκήσεις γραμματικής (κλειστού τύπου): συμπλήρωση κενών με τους σωστούς τύπους της προστακτικής (σχηματισμός, διάκριση των τιμών της όψης)

(12) άσκηση γραμματικής (κλειστού τύπου): ακρόαση του κειμενικού είδους του τραγουδιού και συμπλήρωση κενών με τύπους της προστακτικής

(13) άσκηση γραμματικής (ανοιχτού τύπου): παραγωγή γραπτού κειμενικού είδους των οδηγιών για κατατόπιση στο χώρο

(14) προτεινόμενες ασκήσεις γραμματικής

(15) συλλογική δημιουργία πρόσκλησης-διαφήμισης από τους μαθητές με αφορμή τη σχολική γιορτή και παράθεση φωτογραφικού υλικού από τις εργασίες

1.3.2.3 21^η Μαρτίου - Βλέμμα στραμμένο στον άνθρωπο

Η τελευταία αυτή δειγματική διδασκαλία είναι ενδεικτική του διαπολιτισμικού και αντιρατσιστικού στίγματος που θεωρούμε ότι πρέπει να φέρει η εκπαίδευση συνολικά. Γενικός στόχος είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με παράλληλη ουσιαστική σύνδεση της διδασκαλίας στην ΤΥ με το αναλυτικό πρόγραμμα στην μεικτή τάξη. Ο στόχος αυτός λειτουργεί αποτρεπτικά στη σχολική αποτυχία ή/και διαρροή. Καλλιεργούνται στους μαθητές πολλές από τις λεγόμενες βασικές ικανότητες και δεξιότητες (key competencies), όπως είναι η δημιουργικότητα, η αυτοεκτίμηση, η αλληλεπίδραση μέσα σε ετερογενείς ομάδες, η συνεργασία, η διαχείριση συγκρούσεων, η αυτόνομη δράση, η ικανότητα να ενεργεί κανείς μέσα στο σύνολο, να θέτει στόχους και να επιδιώκει συστηματικά την επίτευξή τους. Παράλληλα επιδιώκεται το βίωμα της αλληλεγγύης και της ισότητας μέσα από την αποδοχή της διαφορετικότητας και την απόρριψη του αξιολογικού κριτηρίου που τη συνοδεύει σε ρατσιστικά συμφραζόμενα.

Η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές επιπέδου ελληνομάθειας Α2 και Β1 και διαρκεί τέσσερις διδακτικές ώρες. Εκπονήθηκε τον Μάρτιο του 2013, σε μεικτές τάξεις τεσσάρων συνεργαζόμενων με τη Δράση 1 σχολικών μονάδων (3^ο Δ.Σ Ρεθύμνου, 1^ο Δ.Σ Λιμένα Χερσονήσου, 4^ο και 5^ο Δ.Σ Ηρακλείου).

Η πορεία της διδασκαλίας είναι η εξής:

- (1) *αφόρμηση*: γράφεται στον πίνακα κάποια λέξη – φράση, π.χ. «διαπολιτισμική αγωγή»
- (2) *συζήτηση για τους τρόπους που επικοινωνούν οι πολιτισμοί*
- (3) *προβολή ταινίας μικρού μήκους, “Ρατσισμός-Ζυμαροχώρα” (βλ. www.diapolis.auth.auth.gr. >Τα μαθήματά μου> ΥΛΤΥ > Εκπαιδευτικό υλικό > οπτικοακουστικό υλικό > Ταινίες ΥΠΔΒΜΘ)*
- (4) *συζήτηση για το ζήτημα της αλληλεπίδρασης εστιασμένη στη γλώσσα: απενοχοποίηση του δανεισμού μεταξύ των γλωσσών*
- (5) *ανάδειξη αυτών που μας ενώνουν*: χρησιμοποιούμε ως αφορμή κάποιες κοινές λέξεις όπως αγάπη, φιλία, έρωτας, γιορτή, χορός, τραγούδι, φαγητό, νερό, κρύο, ζέστη, χρώμα κλπ, με σκοπό τη διεύρυνση της έννοιας «ίδιος» σε χώρους έξω από το έθνος-τη θρησκεία-το χρώμα-το σεξουαλικό φύλο
- (6) *ανάγνωση αλβανικού παραμυθιού «Βαρέθηκα να είμαι ιπποπόταμος» του Πιέρ Κορνέλ*: συζήτηση με σκοπό την από-ενοχοποίηση της διαφορετικότητας
- (7) *συζήτηση για τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας*
- (8) *συζήτηση για τα κοινωνικά στερεότυπα και αναφορά ιστορικών παραδειγμάτων που αξιοποιήθηκαν για την επιβολή μαζικής βίας*: προκαλούμε τα παιδιά να εκφράσουν στερεότυπα και να τα αναλύσουν
- (9) *συζήτηση γύρω από τους όρους βία, αντι-βία και τις εκφάνσεις τους*
- (10) *βιωματικές δραστηριότητες για την ετερότητα και την κοινωνική συνοχή στην εκπαίδευση με δυο παιχνίδια*: (α) μύηση στο political correct («Μαύρο και λευκό») (β) βίωμα της περιθωριοποίησης («Οι κανόνες του παιχνιδιού»), με σκοπό την άμεση ενσυναίσθηση των συνεπειών του ρατσισμού
- (11) *παιχνίδι-γλωσσική δραστηριότητα μέσω της «Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού»*: Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα αναλαμβάνει να ακούσει τα δικαιώματα επιβίωσης και τα δικαιώματα συμμετοχής. Η άλλη ομάδα αναλαμβάνει να ακούσει τα δικαιώματα προστασίας και τα δικαιώματα ανάπτυξης - εξέλιξης. Ζητάμε από τις δυο ομάδες να βρουν, κατά

την ακρόαση, όσες περισσότερες σύνθετες λέξεις γίνεται και έπειτα ζητάμε την κατηγοριοποίησή τους στα μέρη του λόγου. Τέλος, όποια ομάδα βρει τα περισσότερα σωστά, κερδίζει.

(12) ακούμε-βλέπουμε-παίζουμε-ενημερωνόμαστε για άλλους πολιτισμούς: (α) ακούμε μουσική από το *Μουσικές του κόσμου* (βλ. *Ινδία, Πακιστάν*) (β) ενημερωνόμαστε για συνταγές, παιδικά παιχνίδια και παραμύθια άλλων λαών (από τα βιβλία *Τα πίσω θρανία, Παίζω, παίζεις! παίζουμε;*, *μνήμες γεύσεων, Ας γίνει ο κόσμος μαγικός*)

(13) ανάγνωση της ιστορίας «*Νέλη–από Βουλγαρία*» από το βιβλίο *Ένας κόσμος που χωράει πολλούς κόσμους*

5 Διαδικτυακή πλατφόρμα

Το διαδικτυακό περιβάλλον της Δράσης 1 (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php?Itemid=796>) λειτούργησε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2010-11 και συμπληρώθηκε με το ψηφιακό αποθετήριο στα μέσα του 2011-13. Στο διάστημα αυτό έχουν εγγραφεί ύστερα από αίτησή τους συνολικά 1043 χρήστες, από τους οποίους 748 έχουν εισαχθεί έστω και μία φορά. Το υλικό έχουν δει ή κατεβάσει 379 εκπαιδευτικοί. Στα fora έχουν εισαχθεί 589 άτομα και από αυτά έχουν συμμετάσχει σε συζητήσεις 111 εκπαιδευτικοί. Στις 30/11/2013 απελευθερώθηκε η πρόσβαση στην πλατφόρμα και πλέον δεν χρειάζονται κωδικοί για την είσοδο στην πληροφορία. Τα περισσότερα hits όταν ήταν κλειστό το σύστημα πραγματοποιήθηκαν τον Ιούλιο του 2012 (863) και όταν ήταν ανοικτό τον Ιούνιο του 2014 (1309). Για τα δεδομένα της χώρας μας, όπου η εξοικείωση με τις ΤΠΕ είναι περιορισμένη σε σύγκριση με τις άλλες χώρες της ΕΕ βάσει των μετρήσεων της Eurostat, τα στοιχεία αυτά υποδηλώνουν ικανοποιητική συμμετοχή, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι το 60% των εγγεγραμμένων χρηστών δεν είχαν ποτέ δια ζώσης επικοινωνία με κάποιον από τους συνεργάτες του προγράμματος, οπότε δεν παρακολούθησαν παρουσίαση του διαδικτυακού περιβάλλοντος ή επιμόρφωσης στη χρήση του. Η ψηφιακή βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων έχει εμπλουτιστεί με την ανάρτηση 220 δραστηριοτήτων που κατασκευάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς των συνεργαζόμενων σχολείων και τους επιστημονικούς συνεργάτες της Δράσης 1 και με επιμορφωτικό και διδακτικό υλικό. Στόχος είναι η πλατφόρμα και η βάση δραστηριοτήτων να παραμείνουν διαθέσιμες και με το πέρας του προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» τον Δεκέμβριο του 2014, προκειμένου να αξιοποιείται και να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ και γενικότερα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

6 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα πορίσματα από τις παρεμβάσεις της Δράσης «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής», όπως αυτά αναπτύχθηκαν διεξοδικά στα προηγούμενα κεφάλαια, μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθες συμπερασματικές παρατηρήσεις. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ειδική επιμόρφωση σε σχέση με την εκμάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας προκειμένου να γίνει το έργο τους πιο αποτελεσματικό. Η ανάγκη αυτή εντείνεται από το γεγονός ότι σε λίγα φιλολογικά και παιδαγωγικά τμήματα διδάσκεται αυτό το γνωστικό αντικείμενο συστηματικά. Επιπλέον, οι επιμορφώσεις αυτές θα πρέπει να έχουν και έναν χαρακτήρα εργαστηριακό και πρακτικό, με στόχο να διαπιστώσουν οι εκπαιδευτικοί τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ποικίλων γλωσσοδιδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων κατά τη διδακτική πράξη. Πιστεύουμε ότι είναι αναγκαία η διεξαγωγή δειγματικών διδασκαλιών καθώς και συνδιδασκαλιών με τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ και η συζήτηση και ο αναστοχασμός σε σχέση με αυτές τις διδασκαλίες. Η βιντεοσκόπηση αυτών των διδασκαλιών είναι επίσης ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς το υλικό αυτό θα μπορεί να αξιοποιηθεί σε επιμορφωτικά σεμινάρια και να παρουσιαστεί σε ευρύ κοινό.

Επιπλέον, θεωρούμε ότι η διεξαγωγή κατατακτήριων τεστ πριν την ένταξη των μαθητών σε τμήματα υποδοχής είναι κρίσιμη, καθώς η κατάταξη των μαθητών σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειάς τους βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι σε σχέση με τη χορήγηση και διόρθωση των διαγνωστικών τεστ και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους. Για παράδειγμα, οι διαφορετικές επιδόσεις των μαθητών στις γλωσσικές δεξιότητες μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην επιλογή του κατάλληλου υλικού και ειδικά εστιασμένων δραστηριοτήτων. Η Δράση επιχείρησε κατά το σχολικό έτος 2011-2012 να υλοποιήσει αυτή την ενημέρωση προς τους εκπαιδευτικούς μέσω των επιστημονικών συνεργατών, οι οποίοι, αφού χορήγησαν και διόρθωσαν τα διαγνωστικά τεστ στα συνεργαζόμενα σχολεία, έδωσαν όλες τις πληροφορίες για τις επιδόσεις των μαθητών στις γλωσσικές δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς, τους ενημέρωσαν για τα επίπεδα γλωσσομάθειας και τα βασικά τους χαρακτηριστικά. Οι ενέργειες αυτές θα πρέπει να συνεχιστούν και κατά το επόμενο σχολικό έτος, ώστε η παρέμβαση αυτή να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Επίσης, οι παρακολουθήσεις στις ΤΥ έδειξαν ότι οι σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις καθώς και οι καινούριες τεχνικές διδασκαλίας είναι γνωστές στους εκπαιδευτικούς των ΤΥ και επιχειρούν να τις εφαρμόζουν. Θεωρούμε ότι απαιτείται μεγαλύτερη ενημέρωση και εξοικείωση με αυτές τις μεθόδους προκειμένου η υιοθέτησή τους να γενικευθεί. Σε αυτό μπορούν να βοηθήσουν εστιασμένες δειγματικές διδασκαλίες, οι οποίες θα έχουν ως βασικούς στόχους την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης, της εστίασης στον τύπο, της διδασκαλίας γλώσσας μέσω επεξεργασίας και της διδασκαλίας γλώσσας με βάση το

περιεχόμενο, καθώς και τη χρήση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών. Επιπρόσθετα, οι δειγματικές διδασκαλίες θα πρέπει να ακολουθούνται από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποκτήσουν επίγνωση των μεθόδων και των τεχνικών, να τις αξιολογήσουν και να είναι σε θέση να τις αξιοποιήσουν στις τάξεις τους. Προς αυτή την κατεύθυνση σκοπεύουμε να κινηθούμε κατά το σχολικό έτος 2012-2013, καθώς διαπιστώσαμε ότι οι δειγματικές διδασκαλίες και οι συνδιδασκαλίες που πραγματοποιήσαμε είχαν απήχηση στους εκπαιδευτικούς, εκτίμησαν το γεγονός ότι προσεγγίσαμε τις ΤΥ μέσα από την ίδια τη διδακτική πράξη και όχι απλώς θεωρητικά και ωφελήθηκαν από την ανάλυση της διδασκαλίας που ακολούθησε.

Σημαντικό είναι, επίσης, να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί το υλικό που έχει παραχθεί για τις ΤΥ, καθώς είναι ποικίλο και προσφέρει πληθώρα δραστηριοτήτων για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας. Διαπιστώσαμε ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν το υλικό αυτό και για τον λόγο αυτό προχωρήσαμε στην ψηφιακή του ανάρτηση στην πλατφόρμα της Δράσης, προκειμένου να το γνωστοποιήσουμε και να το κάνουμε προσβάσιμο στην εκπαιδευτική κοινότητα. Γενικά, πιστεύουμε ότι η δικτύωση των εκπαιδευτικών των ΤΥ μέσω μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη, εφόσον έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν μεταξύ τους, να συμμετέχουν σε ομάδες συζητήσεων, να ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους από τις ΤΥ και να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται για τη διδασκαλία της ελληνικής στις ΤΥ. Σκοπεύουμε να προωθήσουμε την ηλεκτρονική πλατφόρμα της Δράσης περαιτέρω ώστε η χρήση της και η αξιοποίηση του πλούσιου υλικού που ήδη υπάρχει να διερευνηθεί.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι το έργο των εκπαιδευτικών στις ΤΥ είναι πολύ δύσκολο και απαιτητικό, επειδή το μαθητικό κοινό στις τάξεις αυτές έχουν πολυδιάστατα προβλήματα και σύνθετες δυσκολίες, που ξεπερνούν το αμιγώς γλωσσικό πρόβλημα στην ελληνική γλώσσα. Πιστεύουμε ότι κατά το σχολικό έτος 2011-2012 αποτελέσαμε σύμμαχο και αρωγό των εκπαιδευτικών στα συνεργαζόμενα σχολεία, κάτι που διαπιστώσαμε και στις δύο ημερίδες που πραγματοποιήσαμε με τη λήξη του σχολικού έτους. Ελπίζουμε ότι κατά το σχολικό έτος 2012-2013 θα μπορέσουμε να συμβάλουμε ακόμη πιο αποτελεσματικά στη σωστή λειτουργία των ΤΥ, με στόχο η παρέμβασή μας να έχει μακροπρόθεσμα και ουσιαστικά αποτελέσματα προκειμένου οι σχολικές μονάδες να γίνουν αυτόνομες ως προς τη λειτουργία των ΤΥ και τη διαχείριση των προβλημάτων σε αυτές.

6.1 Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται επιγραμματικά τα συμπεράσματα και ορισμένες γενικές παρατηρήσεις των όσων εκτέθηκαν στην εισήγηση που προηγήθηκαν. Ειδικότερα, η αποτίμησή μας εστιάζεται σε τρία ζητήματα: (α) την καταγραφή των αναγκών στις τάξεις υποδοχής όπως αποτυπώνονται μέσα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών σε σχέση τόσο με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διενέργεια των διδασκαλιών, όσο και σε σχέση με τα προβλήματα

που οι ίδιοι εκτιμούν ότι αφορούν τους μαθητές τους, (β) τα κατατακτήρια τεστ και τέλος (γ) τις δειγματικές διδασκαλίες και τις συνδιδασκαλίες που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο των τάξεων υποδοχής τόσο από τους συνεργάτες της δράσης όσο και από τους εκπαιδευτικούς που τις στελέχωναν.

6.2 Καταγραφή Αναγκών των Εκπαιδευτικών στις Τάξεις Υποδοχής

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που απασχόλησε την έρευνα της Δράσης ήταν η καταγραφή των αναγκών των τάξεων υποδοχής, όπως διατυπώνονται και παρουσιάζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα σε ειδικά ερωτηματολόγια. Στόχος είναι να διασταυρωθούν οι πληροφορίες που καταγράφονται από τους εκπαιδευτικούς με τις εκτιμήσεις που αποτυπώνουν σχετικές έρευνες πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κυρίως η ανεύρεση τρόπων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων.

Μια πρώτη βασική παρατήρηση έχει να κάνει με την αξιοπιστία των πληροφοριών καθώς η ομάδα ελέγχου που συμπλήρωσε τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που καλύπτουν όλες τις ηλικίες (από 22 με 55) και επίσης όλο το εύρος σε ό,τι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τόσο στην εκπαίδευση γενικά όσο και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ειδικότερα.

Πιο συγκεκριμένα, οι άξονες γύρω από τους οποίους εστιάστηκε το ενδιαφέρον αφορούν: (α) την καταγραφή και ιεράρχηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις υποδοχής σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας, (β) τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να διαχειριστούν τα προβλήματα που συναντούν στις τάξεις τους, (γ) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα των επιμορφώσεων και επιμορφωτικών σεμιναρίων, και τέλος, (δ) την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων σχετικά με τους τομείς στους οποίους εκτιμούν ότι πρέπει να επιμορφωθούν.

Ως προς τον πρώτο άξονα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία τους σε μια τάξη υποδοχής είναι η διδακτική της ορθογραφίας· ακολουθεί η σύνταξη, ενώ λιγότερα προβλήματα αντιμετωπίζουν η διδακτική του λεξιλογίου και της μορφολογίας, όπως και η διδασκαλία της φωνολογίας. Η διδασκαλία της ορθογραφίας αποτελεί πρωτίστως πρόβλημα γραμματισμού που σχετίζεται μάλλον με την τυπική γνώση της γλώσσας που προσφέρει το σχολείο και όχι τόσο με την πρακτική και ουσιαστική γνώση της γλώσσας η οποία καταγράφεται μέσα από την επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν φαίνεται να παρουσιάζουν προβλήματα σχετικά με την προφορική τους επικοινωνία (εξ ου και η χαμηλή θέση της φωνολογίας στην ιεράρχηση προβλημάτων) ή με τη γνώση του λεξιλογίου.

Σχετικά με τον δεύτερο άξονα, τον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα προβλήματα της τάξης, η αναζήτηση λύσεων μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων

ιεραρχήθηκε υψηλότερα σε σχέση με την χρήση της προσωπικής εμπειρίας ή της αναζήτησης νέων γνώσεων. Η αποτίμηση αυτής της κατάστασης καταγράφει ως σημαντική πληροφορία το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία όπως επίσης και ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτήν μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο όταν ο εκπαιδευτικός διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις και ανάλογο επιστημονικό υπόβαθρο. Επίσης, σχετικά με το ρόλο των επιμορφωτικών σεμιναρίων διαπιστώθηκε ότι προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς οι οποίοι – σε γενικές γραμμές – εκφράζουν την άποψη ότι δεν βρίσκουν επαρκή υποστήριξη στις ανάγκες τους. Ωστόσο, ακόμη και εκείνοι που θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια, δεν διαθέτουν εύκολη πρόσβαση σε αυτά ούτε τους προσφέρονται οι κατάλληλες ευκαιρίες για να συμμετάσχουν.

Ο τρίτος άξονας, ο σχετικός με την αξία των επιμορφώσεων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μια επαρκώς οργανωμένη επιμόρφωση ως προς τη θεματική και τις δράσεις της μπορεί να προσφέρει πολύ μεγαλύτερο έργο σε σχέση με επιμορφωτικά σεμινάρια διεκπεραιωτικού τύπου.

Τέλος, ο τέταρτος άξονας καταγράφει στις άμεσες προτεραιότητες των εκπαιδευτικών την προσφορά γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης – ξένης γλώσσας, στη συνέχεια την καθοδήγηση για τη χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τέλος, τη διαχείριση της ανομοιογένειας των τάξεων. Σχετικά με το δεύτερο πρόβλημα, η διαδικτυακή διαθεσιμότητα όλων των διδακτικών εγχειριδίων που έχουν παραχθεί εξασφαλίζει πρόσβαση στο υλικό. Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι είναι επίσης σημαντική προτεραιότητα και η ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος που εκτός του ότι θα κατευθύνει τον εκπαιδευτικό ως προς το πού πρέπει να κινηθεί ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών του, θα μπορεί επίσης να υποδεικνύει και το ανάλογο υλικό (θεωρία και ασκήσεις) σε σχέση με τα θέματα που θα επιλέξει να διδάξει ο εκπαιδευτικός, μέσα από τα προσφερόμενα εγχειρίδια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι διαθέσιμα.

6.2.1 Προβλήματα μαθητών στις τάξεις υποδοχής

Τα προβλήματα που συνήθως αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις τάξεις υποδοχής μπορούν να διακριθούν αφενός σε ψυχοκοινωνικά και αφετέρου σε γλωσσικά. Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα αναλύονται σε ανασφάλεια, άγχος και απογοήτευση λόγω χαμηλής επίδοσης. Σε πολύ μικρό ποσοστό καταγράφονται προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς, ανυπακοής και τελικά άρνησης της φοίτησης στο σχολείο. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μέθοδοι τις οποίες μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δώσουν λύση σε κάποιο από τα παραπάνω προβλήματα όταν προκύπτει μέσα στην τάξη. Η γενική τάση είναι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εμπλέξει και το ευρύτερο περιβάλλον του μαθητή ενώ λίγοι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που επιλέγουν μια εξατομικευμένη αντιμετώπιση του προβλήματος. Στο πλαίσιο αυτό

υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον να αναζητηθεί η γνώμη ή και η συμβολή ενός εμπειρότερου συναδέλφου, η συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, τους γονείς του μαθητή ή και με τον ίδιο το μαθητή. Ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών εμπιστεύεται το ρόλο ενός ειδικού. Από αυτήν την οπτική μπορεί επίσης να προστεθεί και το ότι – σε αντίθεση με την μεγάλη αξία που αποδίδουν οι διδάσκοντες των τάξεων υποδοχής στα επιμορφωτικά σεμινάρια για την επίλυση προβλημάτων που άπτονται της διαχείρισης της λειτουργίας της τάξης ή της διδακτικής συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων – ως προς την επίλυση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεργασία των εμπλεκόμενων πλευρών είναι η ενδεικνυόμενη λύση. Παρόλα αυτά αξίζει να τονιστεί ότι η εκ των προτέρων θεώρηση πως τα προβλήματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς είναι επιστημονικής φύσης σε αντίθεση με εκείνα των μαθητών που είναι ψυχοκοινωνικά αποτελεί μια υπεραπλούστευση η οποία καταδεικνύει την άγνοια εκ μέρους πολλών διδασκόντων για τη σύνθετη και αλληλοεξαρτώμενη φύση τόσο των προβλημάτων των εκπαιδευτικών όσο και των δυσκολιών των μαθητών. Επομένως, η επίλυση γλωσσικών προβλημάτων δεν καλύπτεται μόνο με καταφυγή σε βοηθητικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας. Επίσης, είναι εξίσου σημαντικό να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός ότι ακόμη και η διδασκαλία ενός γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου μπορεί να διαθέτει εξίσου σημαντική «κοινωνική» διάσταση την οποία οφείλει να λάβει υπόψη.

Ερχόμενοι στα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, οι περισσότερες δυσκολίες εντοπίζονται στην κατανόηση και παραγωγή κειμενικών δομών. Εξίσου σημαντικά είναι τα προβλήματα σχετικά με τη σύνταξη και το λεξιλόγιο, ενώ, αντίθετα τα προβλήματα σχετικά με την κατανόηση της μορφολογικής και της φωνολογικής δομής της γλώσσας είναι λιγότερο σημαντικά. Το ενδιαφέρον στοιχείο στην παραπάνω ιεράρχηση είναι ότι βρίσκεται σε απόλυτη αντιστοιχία με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητα της διδακτικής πράξης.

6.2.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τάξεις υποδοχής

Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τάξεις υποδοχής συνοψίζεται σε τρεις βασικές παρατηρήσεις. Η πρώτη σχετίζεται με το αν υπάρχει επιθυμία από τους γονείς να ιδρυθούν τάξεις υποδοχής στα σχολεία. Η δεύτερη για το αν οι τάξεις υποδοχής πρέπει να στελεχώνονται και από μαθητές οι οποίοι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και τέλος, το τρίτο για το αν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν εργαστεί σε τάξεις υποδοχής θα επιθυμούσαν να επαναλάβουν το εγχείρημα αυτό. Αποτιμώντας τις σχετικές απαντήσεις προκύπτει ότι γενικώς η στάση των γονέων ως προς την ίδρυση τάξεων υποδοχής δεν είναι ιδιαίτερα έντονη. Ωστόσο, αν εξαιρέσουμε τις περιπτώσεις των γονέων που δεν επιζητούν ίδρυση τάξης υποδοχής καθώς εκτιμούν ότι η φοίτηση των παιδιών τους σε αυτήν τα απομονώνει από την σχολική

πραγματικότητα και τα περιθωριοποιεί, υπάρχει και ένα μεγάλο ποσοστό γονέων οι οποίοι αγνοούν ότι υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Επομένως, με την κατάλληλη ενημέρωση θα μπορούσαν να δραστηριοποιηθούν ως προς την προοπτική δημιουργίας τάξης υποδοχής στη σχολική μονάδα.

Περισσότερο σημαντικό, αλλά και περίπλοκο είναι το θέμα της στελέχωσης των τάξεων υποδοχής από μαθητές οι οποίοι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Η υπάρχουσα νομοθεσία δεν προβλέπει αυτή τη δυνατότητα. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές οι οποίοι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας, τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό με τους νεοφερμένους αλλοδαπούς μαθητές, καθιστά απαραίτητη την τροποποίηση του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου προκειμένου να μπορεί να καλύψει και τέτοιες περιπτώσεις.

Τέλος, ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι το στοιχείο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν σε τάξεις υποδοχής επιθυμούν να εργαστούν ξανά σε αυτές, παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες και τα προβλήματα (όπως λ.χ. η έλλειψη έντυπου γλωσσοδιδακτικού υλικού, η συνεχής ανάγκη για επιμόρφωση) που έχουν να αντιμετωπίσουν σε αυτές είναι πολλά και σοβαρά.

6.3 Διαγνωστικά Τεστ

Σημαντικός παράγοντας για την οργάνωση των διδακτικών παρεμβάσεων της Δράσης αναδείχθηκε η εφαρμογή των διαγνωστικών τεστ που στόχο είχαν να μετρήσουν την γλωσσική ικανότητα των αλλοδαπών μαθητών στην Ελληνική τόσο συνολικά όσο και κατά επιμέρους δεξιότητες. Πέρα όμως από αυτόν το ρόλο, τα διαγνωστικά τεστ προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες και σε άλλους τομείς. Εδώ κατατάσσουμε το χρόνο παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα, το χρόνο έκθεσής τους στην Ελληνική γλώσσα, τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες χρησιμοποιείται αυτή, το ρόλο που διαδραματίζει η μητρική γλώσσα και τέλος, την εξοικείωση και τη γενικότερη επαφή τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το εκπαιδευτικό σύστημα μιας τρίτης χώρας ή το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσής τους. Όλες αυτές οι πληροφορίες και τα δεδομένα θεωρείται ότι προσφέρουν σημαντική βοήθεια στον εκπαιδευτικό τόσο για το σχεδιασμό όσο και για την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να τονιστεί ωστόσο, ο σημαντικός ρόλος που μπορούν επίσης να έχουν τα ερωτηματολόγια αυτά στην έρευνα, καθώς προσφέρουν πολύτιμο υλικό για τη διερεύνηση επιστημονικών θεμάτων σχετικών με τη διδασκαλία της Ελληνικής σε μη-φυσικούς ομιλητές, όπως επίσης, και στη χρησιμοποίηση των στοιχείων που προκύπτουν από αυτά ως πληροφοριών ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης μέσα στη σχολική μονάδα από την οποίαν συλλέχθηκαν.

Οι παράγοντες κάτω από τους οποίους ελέγχονται και διερμηνεύονται τα αποτελέσματα είναι: (α) το φύλο των μαθητών, (β) η μητρική γλώσσα, η χώρα καταγωγής και η χώρα γέννησης, (γ) ο

χρόνος παραμονής και η ηλικία πρώτης έκθεσης στην Ελληνική και (δ) η χρήση της γλώσσας (Ελληνικής ή μητρικής) ανά επικοινωνιακή περίπτωση.

Σχετικά με το φύλο των μαθητών διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που παρακολουθούν τάξεις υποδοχής είναι αγόρια και όχι κορίτσια. Η κατάσταση αυτή επικρατεί παρά το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές ξεκινούν συνήθως από την ίδια αφηγηματική βάση. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά γλωσσικής επίδοσης γεγονός που τους επιτρέπει να επιστρέφουν στις κανονικές τάξεις σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια.

Η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι κυρίως η Αλβανική, ενώ ακολουθούν (αν και με σημαντική διαφορά) η Ρομανί, η Βουλγαρική και η Ρουμανική. Τα στοιχεία για τη μητρική γλώσσα των μαθητών μας δίνουν μια εικόνα για τη σύσταση του δείγματος των μαθητών. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί εδώ ότι πλέον ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, αποτελούν επομένως μετανάστες δεύτερης γενιάς. Παρά τη γέννησή τους στη χώρα, χρήζουν εντούτοις και εκείνοι υποστήριξης στις τάξεις υποδοχής, πράγμα που καταρρίπτει την άποψη ότι οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα δεν πρέπει να εντάσσονται σε τάξεις υποδοχής. Από την άλλη πλευρά το συμπέρασμα αυτό δείχνει ότι η ποιοτική σύσταση των τάξεων υποδοχής έχει αλλάξει ριζικά και αυτό αποτελεί μια πραγματικότητα που οφείλουν να λάβουν σοβαρά υπόψη όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς. Παρά το γεγονός αυτό, δεν πρέπει, ωστόσο, να παραγνωριστεί το ότι εξακολουθεί να υπάρχει και μια μεγάλη μερίδα μαθητών που έχουν πρόσφατα φτάσει στην Ελλάδα. Η διαφορά είναι ότι οι μαθητές αυτοί οι οποίοι ανήκουν στο δεύτερο μεταναστευτικό κύμα που έχει δεχτεί η χώρα είναι διαφορετικής (ασιατικής κυρίως) προέλευσης από το πρώτο το οποίο έχει πλέον εγκλιματιστεί στη χώρα.

Σχετικά με τον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα παρατηρείται εν πρώτοις ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου έχουν συμπληρώσει περισσότερα χρόνια παραμονής, εφόσον αρκετοί έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και ως εκ τούτου έχουν μεγαλύτερο χρόνο έκθεσης στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης σε σχέση με τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά τα στοιχεία αυτά, παρατηρείται, ωστόσο, ότι ακόμη και οι μαθητές με μεγαλύτερο χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην κατάκτηση της Ελληνικής.

Το ερώτημα γιατί συμβαίνει αυτό μπορεί να απαντηθεί μόνο σε συνάρτηση με το κατά πόσο η επαφή του μαθητή με τη γλώσσα είναι ουσιαστική και αποτελεσματική σε σχέση με τις περιστάσεις όπου αυτή χρησιμοποιείται. Ειδικότερα, οι περιστάσεις που διακρίνουμε είναι η χρήση της γλώσσας μέσα στην οικογένεια και η χρήση της γλώσσας σε δραστηριότητες έξω από αυτήν. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι μέσα στην οικογένεια τουλάχιστον στα πρώτα στάδια κυριαρχεί η χρήση της μητρικής γλώσσας ιδίως για την επικοινωνία με τους παππούδες. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν αρχίζει η χρήση της μητρικής να περιορίζεται προς όφελος της δεύτερης γλώσσας. Η διαφοροποίηση αυτή παρατηρείται και κατά την επικοινωνία με τους γονείς που, αν και γίνεται στη μητρική γλώσσα, σταδιακά επιχειρείται και στα ελληνικά. Στις εξωοικογενειακές

δραστηριότητες, η χρήση της Ελληνικής και η υποχώρηση της μητρικής γίνεται με εξαιρετικά ταχείς ρυθμούς κυρίως επειδή οι επικοινωνιακές ανάγκες με το εξωοικογενειακό περιβάλλον πρέπει να γίνεται σε μια γλώσσα κατανοητή από όλους. Και αυτή δεν είναι άλλη από τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Αντίθετα, μέσα στο σπίτι και όσο τα παιδιά είναι μικρής ηλικίας το παιχνίδι γίνεται με τους γονείς. Επομένως, κυριαρχεί η μητρική γλώσσα.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, μπορούμε να διατυπώσουμε γενικότερες κρίσεις για τα αποτελέσματα των κατατακτικών τεστ. Πιο αναλυτικά, από τους μαθητές που συμπλήρωσαν το πρώτο κατατακτικό τεστ, οι περισσότεροι από τους μισούς κατατάχθηκαν στο επίπεδο Α1. Αντίστοιχα, από τους μαθητές στους οποίους χορηγήθηκε το δεύτερο τεστ, η μεγάλη πλειοψηφία (άνω του 80%) κατατάσσεται στο επίπεδο Α2. Τέλος, από τους μαθητές που συμπλήρωσαν το τρίτο τεστ, το 70% ανήκει στο επίπεδο Β1. Πέρα, ωστόσο, από την κατάταξη σε γλωσσικά επίπεδα που παρουσιάστηκε, οι επιδόσεις των μαθητών ανά δεξιότητα διαφοροποιούνται σημαντικά. Υψηλότερη επίδοση σημειώνεται στην κατανόηση του προφορικού λόγου, πράγμα φυσιολογικό, εφόσον οι αλλοδαποί μαθητές έρχονται σε άμεση και καθημερινή επαφή με την προφορική ομιλία. Ακολουθεί η κατανόηση γραπτού λόγου, η οποία παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες καθώς προϋποθέτει επαφή το μαθητή με το γραμματισμό, πράγμα που συντελείται μεταγενέστερα κατά την είσοδο του μαθητή στο σχολείο και με λιγότερο συστηματικό τρόπο. Εξίσου σοβαρά προβλήματα εντοπίζονται στη γνώση της γραμματικής με έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην οποία οι επιδόσεις των μαθητών, ανεξαρτήτως τεστ, είναι εξαιρετικά χαμηλή. Στο ίδιο πνεύμα με τις επιδόσεις των μαθητών ανά γλωσσική δεξιότητα, μπορούμε να σχολιάσουμε και το βαθμό γλωσσικής ομοιογένειας μέσα στην τάξη ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας. Ειδικότερα, ως προς αυτό διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό ομοιογένειας ανάμεσα στους μαθητές που συμπλήρωσαν το πρώτο τεστ είναι εξαιρετικά χαμηλό. Η κατάσταση αλλάζει στην ομάδα των μαθητών που συμπλήρωσαν το δεύτερο τεστ, καθώς παρατηρείται μεγαλύτερη εξωτερική ομοιογένεια καθώς οι μαθητές έχουν το ίδιο επίπεδο γνώσης της γλώσσας γενικά. Ωστόσο, διαφοροποιούνται εσωτερικά καθώς οι ανάπτυξη των επιμέρους δεξιοτήτων εξακολουθεί να μην είναι ισόρροπη. Τέλος, στην ομάδα των μαθητών που συμπλήρωσαν το τρίτο τεστ εξασφαλίζεται μεγαλύτερη ομοιομορφία. Εντούτοις και πάλι υπάρχουν διακυμάνσεις μεταξύ τους κυρίως σε ό,τι αφορά την καλλιέργεια του ακαδημαϊκού λόγου.

Η συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων των τεστ αποκαλύπτει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το ρόλο που παίζουν εξωγενείς παράγοντες όπως: (α) η ηλικία της πρώτης επαφής του μαθητή με την ελληνική, (β) η προηγούμενη εκπαίδευση που τυχόν είχε και τέλος, (γ) η χρήση της γλώσσας ενδοοικογενειακά και εξωοικογενειακά.

Σχετικά με τον πρώτο παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν σοβαρές αποκλίσεις στις επιδόσεις των μαθητών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, εκείνων που ήρθαν στη χώρα σε ηλικία μέχρι τεσσάρων ετών και τέλος, όσων ήρθαν σε μεγαλύτερη η ηλικία. Η ταυτότητα αυτή μπορεί να

ερμηνευθεί ενδεχομένως, καθώς είναι σαφές ότι αντιβαίνει στα συμπεράσματα που συναντούμε στη βιβλιογραφία, από το γεγονός ότι η επαφή με τη γλώσσα είναι συνάρτηση ποικίλων κοινωνικών παραγόντων. Ο δεύτερος παράγοντας είναι καθοριστικός καθώς καταδεικνύει ότι τα παιδιά τα οποία ήρθαν σε επαφή με κάποιας μορφής σχολικό περιβάλλον πριν έρθουν σε επαφή με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνα που δεν είχαν καμία προγενέστερη επαφή. Επίσης, πολύ καλές επιδόσεις παρουσίασαν οι μαθητές οι οποίοι είχαν έρθει σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον της μητρικής τους γλώσσας. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας σχετικά με τη χρήση της Ελληνικής ενδο- και εξωοιογενειακά δείχνει ότι οι επιδόσεις των μαθητών που μεταχειρίζονται και στις δύο περιπτώσεις τη μητρική μόνο γλώσσα είναι χαμηλότερη εκείνων που χρησιμοποιούν την Ελληνική ή και εκείνων που μεταχειρίζονται την Ελληνική σε συνδυασμό με τη μητρική τους γλώσσα.

6.4 Ενεργητικές Παρεμβάσεις

6.4.1 Οι Δειγματικές Διδασκαλίες

6.4.1.1 Συμπεράσματα ως προς την ανταπόκριση των μαθητών στις διδασκαλίες

Η ανταπόκριση των μαθητών στις δειγματικές διδασκαλίες των ΤΥ επηρεάζεται σημαντικά από τρεις κυρίως παράγοντες: α) τον αριθμό των μαθητών σε κάθε τάξη Β) την ομοιογένεια των μαθητών της ίδιας τάξης ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας και γ) τις καλλιεργούμενες δεξιότητες. Παρατηρείται ότι σε ποσοστό 71,70%, ο αριθμός των μαθητών κυμαίνεται από 2 μέχρι 5, σε ποσοστό 15% πάνω από πέντε και σε ποσοστό 11% μόνο ένας μαθητής. Όπως προαναφέρεται, ο μέσος όρος των μαθητών είναι 2,32, αριθμός που είναι ιδιαίτερα μικρός σε σχέση με τις αυξημένες ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι στις κανονικές τάξεις. Το φαινόμενο αυτό σχετίζεται με τη γεωγραφική περιφέρεια στην οποία εφαρμόστηκαν οι διδασκαλίες, καθώς και με την ελλιπή φοίτηση πολλών μαθητών (κυρίως ρομά). Εξάλλου, πολλοί γονείς εμφανίζονται διστακτικοί στην εγγραφή των παιδιών τους στις ΤΥ, φοβούμενοι, αφενός το «στιγματισμό» και αφετέρου ότι με αυτόν τον τρόπο «υποβαθμίζεται» η εκπαίδευση των τελευταίων, αφού «στερούνται» τα ερεθίσματα που δέχονται οι φυσικοί ομιλητές. Ωστόσο, ο μικρός αριθμός των μαθητών ευνοεί το εκπαιδευτικό έργο, αφού αυτό είναι σαφώς προσανατολισμένο στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών τις οποίες μπορεί να τις καλύψει πληρέστερα. Παράλληλα, ο μικρός αριθμός σχετίζεται με την ανταπόκριση των μαθητών, που σε γενικές γραμμές αποτυπώνεται μεγάλη (32,47%) και πολύ μεγάλη (20,78%), ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (5,19%) φαίνεται να ανταποκρίνεται λίγο στις διδασκαλίες. Στα ολιγομελή τμήματα των ΤΥ οι μαθητές ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη όρεξη και προθυμία στην εκπαιδευτική διαδικασία, πιθανότατα γιατί αισθάνονται ασφάλεια και σιγουριά, δεδομένου ότι το συγκεκριμένο μάθημα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Επομένως, συμμετέχουν ενεργά

σε ό,τι γίνεται στην τάξη. Γίνονται οι ίδιοι πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία και δε νιώθουν ότι βρίσκονται στο «περιθώριο», όπως συμβαίνει αρκετές φορές σε μεικτές τάξεις με φυσικούς ομιλητές.

Επίσης, η προθυμία των μαθητών αλλά και η δυνατότητα συμμετοχής τους στο μάθημα καθορίζονται από την ομοιογένεια αυτών που φοιτούν στον ίδια ΤΥ. Σύμφωνα με το γράφημα 4.2. η πλειονότητα των μαθητών (το 71,70%) που παρακολούθησαν στις ΤΥ αξιολογούνται μετά τα διαγνωστικά τεστ ότι ανήκουν στο ίδιο περίπου επίπεδο. Βέβαια, η αξιολόγησή τους βασίζεται στη συνολική επίδοσή τους, η οποία αφορά και στις τέσσερις δεξιότητες. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι μπορεί οι μαθητές που παρακολουθούν την ίδια ΤΥ να βρίσκονται όλοι στο ίδιο επίπεδο ελληνομάθειας, για παράδειγμα Α2, αλλά οι ανάγκες τους μπορεί να επιμερίζονται σε διαφορετικές δεξιότητες. Έτσι, ένας μαθητής μπορεί να συγκέντρωσε υψηλή επίδοση σε 3 δεξιότητες, αλλά να είχε πολύ χαμηλή επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου και να έχει ισοβαθμίσει με κάποιον άλλο που μπορεί να είχε μέτρια επίδοση και στις τέσσερις εξεταζόμενες δεξιότητες, επίδοση η οποία τον οδήγησε συνολικά στο ίδιο ποσοστό επιτυχίας με τον πρώτο. Αυτές, τις αναγκαίες συμβάσεις ενός τεστ αξιολόγησης, έρχεται να «διορθώσει» η προσωπική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει προσωπική γνώση του τι ακριβώς έγραψε κάθε μαθητής που ανήκει στην ΤΥ στην οποία διδάσκει. Κατά συνέπεια, η οργάνωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης σύμφωνα με τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών στη συγκεκριμένη περίπτωση καθορίζει την αποτελεσματικότητά της. Εντούτοις, η ομοιογένεια των μαθητών ως προς το γενικό επίπεδο ελληνομάθειας αποτελεί ικανή και αναγκαία συνθήκη για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, αφού η απόκλιση μεταξύ μαθητών της ίδιας ΤΥ δεν είναι αγεφύρωτη, κάτι που συχνά συμβαίνει σε μεικτές τάξεις, όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι με φυσικούς ομιλητές, ή σε τάξεις όπου φοιτούν κυρίως αλλόγλωσσοι μαθητές οι οποίοι έχουν καταταγεί εκεί με μόνο κριτήριο την ηλικία φοίτησης και όχι το χρόνο άφιξής τους στην Ελλάδα ή/και το επίπεδο ελληνομάθειάς τους.

Αναφορικά με τις καλλιεργούμενες δεξιότητες, σύμφωνα με τον πίνακα 1.17, η υψηλότερη επίδοση σημειώνεται στην κατανόηση προφορικού λόγου και στα 3 διαγνωστικά τεστ, ενώ η επίδοση των μαθητών σταδιακά μειώνεται όσο προχωράμε σε πιο απαιτητικές δεξιότητες, με την κατανόηση γραπτού λόγου να καταλαμβάνει την τρίτη θέση ως προς τη δυσκολία, τη γραμματική τη δεύτερη και την παραγωγή λόγου την πρώτη. Παρατηρείται, εντούτοις, μόνο στο διαγνωστικό τεστ III, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ Δημοτικού, μια ομοιογένεια στην επίδοση στις τρεις δεξιότητες (κατανόηση γραπτού, γραμματική και γραπτή παραγωγή). Η ομοιογένεια αυτή, είναι ανακόλουθη σε σύγκριση με την επίδοση των μαθητών στα άλλα δύο διαγνωστικά τεστ (I και II), καθώς το είδος της δεξιότητας καθορίζει εν πολλοίς και την επίδοση των μαθητών. Δηλαδή η παραγωγή γραπτού λόγου η οποία προϋποθέτει τη σύνθεση και την επιστράτευση γνώσεων από πολλά γλωσσικά επίπεδα (φωνολογία, μορφοσύνταξη, σημασιολογία κλπ) είναι αναμενόμενο ότι θα είναι πρώτη ως προς τη δυσκολία που παρουσιάζει. Συνεπώς, η ομοιογένεια της επίδοσης στο τρίτο διαγνωστικό τεστ μπορεί να αποδοθεί στο είδος

και στο λεξιλόγιο (επεξεργασμένος κώδικας) των ασκήσεων που αυτό περιελάμβανε, δεδομένου ότι απευθυνόταν σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και προχωρημένου -τυπικά τουλάχιστον- επιπέδου ελληνομάθειας. Ένα βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την εξέταση του τρίτου τεστ είναι ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού είναι συχνά «απροετοίμαστοι» να αντιμετωπίσουν απαιτητικά κείμενα ακαδημαϊκού ύφους τα οποία συναντούν στα σχολικά εγχειρίδια, γεγονός που αποτελεί τροχοπέδη για την ομαλή φοίτησή τους στο γυμνάσιο και συχνά τους δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια. Επομένως, είναι πολύ σημαντική η εκπαιδευτική παρέμβαση στις ΤΥ όταν είναι στοχευμένη (στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών) και μεθοδική. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί των ΤΥ, εκτός από θέματα καθημερινότητας, επέλεξαν και άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως γεωγραφία και ιστορία, και ανέλυσαν μαζί με τους μαθητές πιο δύσκολα κείμενα με σύνθετο λεξιλόγιο.

6.4.1.2 Διδακτικοί στόχοι και εκπαιδευτικό υλικό

Εξετάζοντας τους διδακτικούς στόχους των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν στις ΤΥ το σχολικό έτος 2012-2013, παρατηρούμε ότι οι επιλογές των εκπαιδευτικών στρέφονται κυρίως στο φωνολογικό επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας και στο μορφοσυντακτικό και δευτερευόντως στο λεξιλόγιο, στην κειμενική δομή ή σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, πλην της γλώσσας. Η επιλογή αυτή των εκπαιδευτικών καταδεικνύει την ιεράρχηση των προβλημάτων που επισημαίνονται κατά την παραγωγή κυρίως του γραπτού λόγου. Τα φωνολογικά και τα μορφοσυντακτικά λάθη καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις σε μια κλίμακα κατάταξης των λαθών ως προς τη σημασία τους, καθώς λάθη ως προς τη φωνολογία και τη μορφολογία μπορούν να δυσχεράνουν την κατανόηση και σχετίζονται άμεσα με τη νοηματική απόδοση. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα προβλήματα σχετικά με την κατανόηση της μορφολογικής και φωνολογικής δομής είναι λιγότερο σημαντικά σε σύγκριση με αυτά της κατανόησης και της παραγωγής κειμενικών ειδών, όταν τα πρώτα εμφανίζονται στο γραπτό λόγο, χρήζουν άμεσης διορθωτικής αγωγής. Παράλληλα, οι επιλογές αυτές σχετίζονται και με την ανάγκη για μια πιο άμεση παρέμβαση στις τάξεις υποδοχής, ενώ τα εν λόγω προβλήματα και θέματα γραμματικής θεωρούνται δεδομένα και αυτονόητα για τους φυσικούς ομιλητές. Εξάλλου, το θεματικό λεξιλόγιο αφορά σε πολλές ενότητες και σαφώς μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας και στις κανονικές τάξεις.

Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε παρατηρείται ότι επιλέχθηκαν πολλά ειδικά διδακτικά εγχειρίδια που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο διαφορετικών προγραμμάτων. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το διδακτικό υλικό αποδεικνύεται από τη συστηματική χρήση αυτών των εγχειριδίων που ακολουθούν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά σημειώνεται η αξιοποίηση πολλών και διαφορετικών βιβλίων, η χρήση ψηφιακών οπτικοακουστικών μέσων καθώς και η κατασκευή πρωτότυπου και δημιουργικού

υλικού. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί απομακρύνθηκαν από τη λογική του ενός και αποκλειστικού διδακτικού εγχειριδίου και προέβησαν στην αξιοποίηση του πολλαπλού διδακτικού βιβλίου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Άλλωστε, η χρήση ποικίλου υλικού μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος, αφού το μάθημα γίνεται λιγότερο μονότονο.

6.4.1.3 Ετοιμότητα και εμπειρία των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις ΤΥ

Τα περισσότερα ερωτήματα που αφορούν στα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των διδασκαλιών μάς δίνουν σημαντικά στοιχεία αναφορικά με τις γνώσεις και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις ΤΥ. Τα ερωτήματα από τα οποία εκμαιεύονται τα στοιχεία αφορούν στα ακόλουθα θέματα: (α) αντικείμενο διδασκαλίας και διδακτικοί στόχοι, (β) καλλιέργεια δεξιοτήτων, (γ) είδη δραστηριοτήτων, (δ) εκπαιδευτικές τεχνικές, (ε) μορφές αφόρμησης, (στ) αριθμός καλλιεργούμενων δεξιοτήτων και (ζ) μορφές δραστηριοτήτων εμπέδωσης και μεταγλωσσικού ελέγχου.

Ξεκινώντας με τα ερωτήματα Α4, Α7 και Α9, τα οποία αναφέρονται στο αντικείμενο διδασκαλίας και τους διδακτικούς στόχους, παρατηρούμε ότι αυτοί συσχετίζονται με την εμπειρία και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η επιλογή των συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, καθώς και η χρήση όρων όπως ρηματική όψη, συνοπτικός, φώνημα, φωνημική/φωνολογική ενημερότητα για την περιγραφή του διδακτικού σχεδιασμού, αποδεικνύει την επαφή των εκπαιδευτικών με σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες, οι οποίες υιοθετούν ως αρχή την περιγραφή της γλώσσας. Παράλληλα, η επιλογή του επικοινωνιακού πλαισίου σε συνδυασμό με το θεματικό στις διδασκαλίες σε ποσοστό περίπου 70% δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει την επιτακτική ανάγκη καλλιέργειας της δεξιότητας του προφορικού λόγου με στόχο την κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών. Εξάλλου, πολλοί εκπαιδευτικοί εντάσσουν τη διδασκαλία θεμάτων γραμματικής ή /και σύνταξης σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, γεγονός που καταδεικνύει ότι ακολουθούν βασικές μεθοδολογικές αρχές της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αναλύοντας τις επικοινωνιακές περιστάσεις που επιλέχθηκαν (ερώτημα Α5) διαπιστώνουμε ότι αφενός αφορούν στην καθημερινή ζωή των μαθητών, επομένως έχουν συνάψεις με τις εμπειρίες αλλά και με τις ανάγκες τους, αφετέρου προϋποθέτουν τη αξιοποίηση διαφορετικών κειμενικών ειδών: Επεξηγηματικά, διαδικαστικά, αφηγηματικά, πληροφοριακά, και σε μικρότερο βαθμό λογοτεχνικά, ενδεχομένως λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζουν ως προς την κατανόησή τους. Η εστίαση στους επικοινωνιακούς στόχους, καθώς και η ευρεία ποικιλία των κειμένων προφανώς προσείλκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ενεργό συμμετοχή τους.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με γνώμονα τις επιμέρους ανάγκες των μαθητών τους αποδεικνύεται έμμεσα από το γράφημα 4.22 (Ερώτημα Β3), όπου φαίνεται μια ισοκατανομή στην καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων (παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου σε ποσοστό 50%, 45% και 37% αντίστοιχα). Ειδικότερα, η παραγωγή προφορικού λόγου υπερτερεί, κάτι που δείχνει την προτεραιότητα που δίνεται στις ΤΥ στην προφορική παραγωγή σε σύγκριση με αυτό που συμβαίνει στις τάξεις των φυσικών ομιλητών. Άλλωστε, η ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας αποτελεί πρωταρχικό στόχο προκειμένου να οικοδομηθεί ένα νέο γλωσσικό σύστημα. Σύμφωνα με το γράφημα, η παραγωγή γραπτού λόγου συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό, γεγονός αναμενόμενο αφού είναι η πιο δύσκολη για τους αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς συνδυάζει γνώσεις από όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας, αλλά και γιατί καταλαμβάνει αρκετό χρόνο στον ήδη περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας στις ΤΥ. Παράλληλα η πρώτη δεξιότητα (κατανόηση προφορικού λόγου) καλλιεργήθηκε σε μικρότερο βαθμό όπως φαίνεται στο γράφημα (ποσοστό 24%). Αν συσχετίσουμε αυτό το γεγονός με την επίδοση των μαθητών στα αρχικά διαγνωστικά τεστ, όπου διαπιστώθηκε η ιδιαίτερα υψηλή επίδοση στον έλεγχο της ακουστικής κατανόησης, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί σκόπιμα καλλιεργήσαν την εν λόγω δεξιότητα λιγότερο σε σύγκριση με τις άλλες, επιλογή που δείχνει ότι έλαβαν υπόψη τους τις ανάγκες των μαθητών τους.

Η συσχέτιση της οργάνωσης των διδασκαλιών με τον τύπο των δραστηριοτήτων δείχνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν συνήθη είδη ασκήσεων, αφού υπερτερούν οι γραμματικοκεντρικές και οι επικοινωνιακές δραστηριότητες (βλ. γράφημα 4.12). Επομένως, σύμφωνα με το γράφημα, το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών προτίμησε «δοκιμασμένα» είδη δραστηριοτήτων, πιθανότατα γιατί οι δραστηριότητες αυτές είναι λιγότερο απαιτητικές στο σχεδιασμό τους, αλλά και γιατί πλειοψηφούν σε όλα τα διδακτικά εγχειρίδια. Εντούτοις, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (συνολικά 18%) επέλεξε τρεις διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων: Εστίαση στον τύπο, Γλωσσικό εισερχόμενο και Δικόγλωσσο, δραστηριότητες που προϋποθέτουν επαφή με τη διεθνή βιβλιογραφία και μια μεγαλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Παρ' ότι το ποσοστό είναι μικρό, διαφαίνεται μια τάση να προσεγγίσουν διερευνητικά οι εκπαιδευτικοί νέες μεθόδους σχεδιάζοντας νέους τύπους δραστηριοτήτων.

Η πιο παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας από την πλειοψηφία αποδεικνύεται από την εξέταση των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα στις ΤΥ. Όπως δείχνει το γράφημα 4.14, οι ερωτήσεις και οι ατομικές δραστηριότητες υπερισχύουν σε συντριπτικά ποσοστά στις επιλογές των εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να προσεγγίσουν διαφορετικά τη διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές, οι περισσότεροι προσκολλώνται σε οικεία σχέδια μαθημάτων ακολουθώντας σε μεγαλύτερο βαθμό τυπικές και συνήθεις εκπαιδευτικές τακτικές. Αξιοσημείωτο είναι το ότι οι ομαδοσυνεργατικές

δραστηριότητες επιλέχθηκαν σε εξαιρετικά μικρό ποσοστό (6% έναντι του 40% των ατομικών), γεγονός που μπορεί να αποδοθεί και στο μικρό αριθμό των μαθητών που δεν ευνοεί την ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων. Εξάλλου, τα χαμηλά ποσοστά που παρατηρούνται στην εισήγηση και στην ελεύθερη συζήτηση (8% και 16% αντίστοιχα) καταδεικνύουν ότι ο διδακτικός χρόνος κρίνεται ανεπαρκής ώστε να διατεθεί είτε στην εισήγηση είτε στην ελεύθερη συζήτηση. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να οργανώνουν κάθε διδασκαλία με βάση συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους (επικοινωνιακούς ή/και γραμματικοκεντρικούς) ακολουθώντας την τεχνική των ερωτήσεων (ποσοστό 38%) παρά να επιχειρούν ομαδικές δραστηριότητες. Αυτές είναι πιθανό να μην «λειτουργήσουν» και να χαθεί πολύτιμος χρόνος προκειμένου να οργανωθούν οι μαθητές σε ομάδες, ειδικά σε περιπτώσεις που οι τελευταίοι δεν έχουν εκπαιδευτεί να λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο στις κανονικές τάξεις. Συμπερασματικά, παρατηρείται ένα σημαντικό έλλειμμα στη χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνικών σε μεγαλύτερο βαθμό στις ΤΥ, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρακολουθήσουν δειγματικές διδασκαλίες όπου θα συνδυάζονται διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά και να δοκιμάσουν και οι ίδιοι στην πράξη τη χρήση τέτοιων τεχνικών με παράλληλη στήριξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη.

Εξετάζοντας τις μορφές αφόρμησης στις διδασκαλίες παρατηρούμε ότι υπερισχύουν οι επικοινωνιακές μορφές σε ποσοστό 25% (γράφημα 4.18) και έπονται οι κειμενοκεντρικές με ποσοστό 17%, ενώ η παραδοσιακή και ο συνδυασμός μορφών αναφέρονται σε ποσοστό 15%. Φαίνεται πως όσοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επικοινωνιακή μορφή έθεσαν εξ αρχής μια επικοινωνιακή περίσταση, την οποία στη συνέχεια συνέδεσαν με το γραμματικό θέμα ή το θεματικό λεξιλόγιο. Αντίστοιχα, όσοι εκπαιδευτικοί προτίμησαν την κειμενοκεντρική αφόρμηση βασίστηκαν σε πιο παραδοσιακές μορφές, όπως αυτές που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, όπου η αφόρμηση γίνεται συνήθως με βάση το κεντρικό κείμενο της ενότητας. Τα παραπλήσια ποσοστά της παραδοσιακής και της κειμενοκεντρικής αφόρμησης δείχνουν πως ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών, παρ' ότι αξιοποιούν το κατάλληλο διδακτικό υλικό, δυσκολεύονται να βασίσουν αφηρητικά τη διδασκαλία τους σε μια επικοινωνιακή περίσταση. Πιθανόν αυτή η μορφή της αφόρμησης αποτελεί ανεξερεύνητο πεδίο ως προς το χειρισμό της, και γι' αυτό προτιμούν το κείμενο το οποίο μπορεί να τους οδηγήσει με μεγαλύτερη ασφάλεια στους γραμματικούς στόχους. Τα συμπεράσματα αυτά συνεπικουρούνται και από το γράφημα 4.20 το οποίο δείχνει τους τρόπους παρουσίασης των νέων γραμματικών φαινομένων. Ο γραμματικοκεντρικός τρόπος συγκεντρώνει διπλάσιο ποσοστό από τον επικοινωνιακό, γεγονός που δείχνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν οικείους και συνήθεις τρόπους παρουσίασης των γραμματικών θεμάτων. Εξάλλου, οι εναλλακτικοί τρόποι παρουσίασης των φαινομένων (επικοινωνιακός, δομολειτουργικός ή ο συνδυασμός τρόπων) είναι πιο απαιτητικοί ως προς το σχεδιασμό και την οργάνωσή τους.

Αναφορικά με τον αριθμό των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων, διαπιστώνουμε πως συνήθως καλλιεργούνται μία ή δύο δεξιότητες σε ποσοστό 60% (βλ. γράφημα 4.23). Το γεγονός αυτό αποδίδεται κυρίως στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η διδασκαλία με κάθε ομάδα παρόμοιου επιπέδου ελληνομάθειας διαρκεί δύο διδακτικές ώρες, είναι αναμενόμενη η αφιέρωση του περισσότερου χρόνου στην ανάπτυξη μιας ή δύο δεξιοτήτων. Εντούτοις, στο ίδιο γράφημα παρατηρείται ότι καλλιεργήθηκαν τρεις δεξιότητες (σε ποσοστό 12%) και τέσσερις δεξιότητες (σε ποσοστό 27%). Φαίνεται πως λιγότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ποικιλία ασκήσεων και χειρίστηκαν επιδέξια το διδακτικό χρόνο ώστε να καλλιεργήσουν όλες τις δεξιότητες στο ίδιο διδακτικό δώρο. Ας σημειωθεί ότι οι επιμορφώσεις μας στους εκπαιδευτικούς των ΤΥ στόχευαν μεταξύ άλλων στην ανάδειξη τρόπων συνδυασμού διαφορετικών ασκήσεων οι οποίες όμως καλλιεργούσαν διαφορετικές δεξιότητες. Η εφαρμογή δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν διαφορετικές δεξιότητες αποτελεί πρωταρχικό στόχο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας τόσο για να γίνεται το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον και λιγότερο κουραστικό για τους μαθητές, αλλά και γιατί οι συγκεκριμένοι μαθητές χρειάζονται να καλλιεργήσουν όλες τις δεξιότητες αφού δεν έχουν το αίσθημα του φυσικού ομιλητή. Επομένως, είναι απαραίτητη η επιλογή διαφορετικών δραστηριοτήτων, αλλά και ένας προσεκτικός σχεδιασμός της διδασκαλίας ώστε ο διδακτικός χρόνος να επαρκέσει για την ανάπτυξη τουλάχιστον τριών δεξιοτήτων.

Η πιο παραδοσιακή τάση των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται και από τις μορφές προφορικών δραστηριοτήτων εμπέδωσης και μεταγλωσσικού ελέγχου των γραμματικών φαινομένων. Σύμφωνα με το γράφημα 4.24, σε 43 από τις 79 διδασκαλίες χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ερωτήσεις, σε 12 γλωσσικά παιχνίδια και σε 8 η δραματοποίηση. Οι ερωτήσεις αποτελούν τον πιο απλό, σύντομο και εύκολο τρόπο ελέγχου εμπέδωσης. Πιθανότατα επιλέχθηκαν σε πολύ υψηλό ποσοστό (50%) λόγω της προτεραιότητας των εκπαιδευτικών να περάσουν άμεσα στη διδασκαλία νέων φαινομένων. Αναφορικά με τις γραπτές δραστηριότητες μεταγλωσσικού ελέγχου των νέων θεμάτων γραμματικής, παρατηρείται μια ισοκατανομή γραμματικοκεντρικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (γράφημα 4.26), σε μικρότερο ποσοστό αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες εστίασης στον τύπο, ενώ σε πολύ μικρά ποσοστά επιλέχθηκαν ασκήσεις γλωσσικού εισερχόμενου και δικτόγλωσσου. Το εν λόγω γράφημα αποδεικνύει την προσπάθεια σημαντικού ποσοστού εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις δραστηριότητες που επιλέχθηκαν για τη διδασκαλία νέων φαινομένων. Εντούτοις, ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό περιορίζεται σε γραμματικοκεντρικές ασκήσεις και συνεπακόλουθα προσηλώνεται στη διδασκαλία της γραμματικής με παραδοσιακό τρόπο.

6.4.2 Συνδιδασκαλίες – Δειγματικές Διδασκαλίες

6.4.2.1 Οργάνωση Διδασκαλίας

Σχετικά με την οργάνωση διδασκαλίας οι κύριες παράμετροι που απασχόλησαν είναι οι εξής: (α) ο αριθμός των μαθητών που πήραν μέρος, (β) το επίπεδο ελληνομαθειάς τους, (γ) οι διδακτικοί στόχοι, (δ) το θεματικό – επικοινωνιακό πλαίσιο, (ε) ο τύπος της διδασκαλίας (πρωτογενής ή/και μεταγλωσσική) (στ) οι καλλιεργούμενες δεξιότητες, (ζ) οι τύποι των δραστηριοτήτων, (η) οι εκπαιδευτικές τεχνικές, (θ) το βοηθητικό υλικό.

Η βασική παρατήρηση που μπορεί να συναχθεί από τη μελέτη των παραπάνω παραμέτρων είναι η απόλυτη συνάφειά τους με τα στοιχεία που είναι γνωστά και από άλλες έρευνες σχετικά με τις τάξεις υποδοχής χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις και ιδιαιτερότητες. Στο πλαίσιο αυτό, ο αριθμός των μαθητών που στελεχώνουν μία τάξη υποδοχής δεν ξεπερνάει του πέντε. Το επίπεδο ελληνομάθειας εντοπίζεται κυρίως στα χαμηλότερα επίπεδα Α1 και Α2 ενώ το επίπεδο Β2 που ορίζεται συνήθως ως το υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας για τις τάξεις υποδοχής παρουσιάζει πολύ μικρή εκπροσώπηση πράγμα που το καθορίζει ως το οριακό σημείο το οποίο σηματοδοτεί το επίπεδο στο οποίο συνήθως οι μαθητές αποχωρούν από τις τάξεις υποδοχής και αρχίζουν πλέον να παρακολουθούν την κυρίως τάξη τους.

Οι διδακτικοί στόχοι καθορίζονται με τις ανάγκες της τάξης υποδοχής. Μολονότι αντλούνται συνήθως από ένα σύνολο θεμάτων τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό δυσκολίας για έναν μη-φυσικό ομιλητή της ελληνικής, αναδεικνύονται ως κεντρικά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και μέσα από τα διερευνητικά τεστ ελληνομάθειας. Πέρα ωστόσο από αυτό, η ιεράρχηση των προτιμήσεων δίνει προβάδισμα σε μορφοσυντακτικά φαινόμενα (σχηματισμός επιθέτων, γραμματική συμφωνία ρηματική όψη) και κατά δεύτερο λόγο μόνο αφορά τη διδακτική φωνολογικών φαινομένων ή και λεξιλογίου. Σ ό,τι αφορά το θεματικό – επικοινωνιακό πλαίσιο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται, αναμενόμενα, σε θέματα της καθημερινότητας και λιγότερο σε καταστάσεις γενικότερου ενδιαφέροντος όπως λ.χ. ταξίδια εκδρομές κλπ. Ο τύπος της διδασκαλίας διαμοιράζεται ισομερώς καθώς σε ορισμένα σχολεία οι εκπαιδευτικοί στόχευσαν στην πρωτογενή διδασκαλία γραμματικών φαινομένων, ενώ σε άλλα προτίμησαν τον έλεγχο ή και την επέκταση ήδη γνωστών γραμματικών θεμάτων (μεταγλωσσική διδασκαλία). Ωστόσο, αξ σημειωθεί ότι σε ένα μικρό ποσοστό σχολικών μονάδων το οποίο δεν ξεπερνά το 3%, εφαρμόστηκαν και οι δύο μορφές διδακτικής προσέγγισης.

Ως προς τις καλλιεργούμενες δεξιότητες υπάρχει γενικώς η τάση για ισόρροπη κατανομή της διδασκαλίας και ως προς τις τέσσερις δεξιότητες, παρά το γεγονός ότι τα χαμηλά γλωσσικά επίπεδα που κυριαρχούν στις τάξεις υποδοχής επιβάλλουν την επικέντρωση της διδασκαλίας στην παραγωγή προφορικού λόγου και στην κατανόηση του γραπτού λόγου περισσότερο από την κατανόηση προφορικού λόγου και την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές τείνουν να αποβάλλουν την προσκόλληση των εκπαιδευτικών στις παραδοσιακές

γραμματοκεντρικές τεχνικές και σε απόλυτους αριθμούς εκδηλώνουν μία τάση για εφαρμογή πιο σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας όπως η διδασκαλία μέσω γλωσσικού εισερχομένου, δικτύογλωσσου. Τέλος, η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού προέρχεται μέσα συνηθισμένα διδακτικά εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Μαργαρίτες, εκπαιδευτικό υλικό ΕΔΙΑΜΜΕ, διδακτικό υλικό του ΚΕΔΑ). Πολύ ενδιαφέρουσα παράμετρος είναι τέλος και η καταφυγή σε videos και ακουστικό ή φωτογραφικό υλικό από το διαδίκτυο, πράγμα που αναδεικνύει –αν και σε περιορισμένο βαθμό– την τάση των εκπαιδευτικών να δημιουργούν οι ίδιοι το υλικό που μεταχειρίζονται στο σχεδιασμό της διδακτικής τους προσέγγισης.

6.4.2.2 Πορεία Διδασκαλίας

Η πορεία των δειγματικών διδασκαλιών και συνδιδασκαλιών που διενεργήθηκαν έδωσε έμφαση σε στοιχεία όπως (α) η μορφή της αφόρμησης, (β) οι τρόποι τους οποίους μετλήθαν οι εκπαιδευτικοί για την παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου, (γ) ο τύπος των προφορικών δραστηριοτήτων μεταγλωσσικού ελέγχου, (δ) ο τύπος των αντίστοιχων γραπτών δραστηριοτήτων μεταγλωσσικού ελέγχου, (ε) ο τύπος των καλλιεργούμενων δεξιοτήτων, (στ) η ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία.

Σχετικά με την έναρξη της διδασκαλίας παρατηρήθηκε εμμονή στους επικοινωνιακούς τρόπους αφόρμησης πράγμα που καταδεικνύει εκτός από την εμφανή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την σχετική ορολογία, και την έντονη επίδραση, η οποία από μόνη της λειτουργεί κατευθυντικά, της δομής των χρησιμοποιούμενων εγχειριδίων τα οποία είναι οργανωμένα σε κειμενική βάση και επομένως υπαγορεύουν έναν κειμενοκεντρικό τύπο διδασκαλίας στηριζόμενο σε επικοινωνιακού τύπου παρεμβάσεις. Η κυριαρχία της επικοινωνιακής προσέγγισης εντοπίζεται επίσης και στους τρόπους με τους οποίους επιχειρήθηκε η διδασκαλία του νέου γραμματικού φαινομένου ή φαινομένων όπως επίσης και ο μεταγλωσσικός τους έλεγχος τόσο σε επίπεδο προφορικού λόγου όσο και σε επίπεδο γραπτού λόγου. Αποτιμώντας τα στοιχεία αυτά συνάγεται το συμπέρασμα αφενός ότι υπάρχει μια συνειδητή απαγκίστρωση των εκπαιδευτικών από την κλασικού τύπου γραμματοκεντρική διδασκαλία και η αναζήτηση νέων διδακτικών μεθόδων, αφετέρου η τάση σταθερής προσκόλλησης των διδασκόντων στη χρήση ελεύθερων ερωτήσεων ανοικτού τύπου ως κεντρικού άξονα οργάνωσης και διενέργειας των διάφορων φάσεων της διδακτικής προσέγγισης. Στο σημείο αυτό πρέπει επίσης να τονιστεί ότι στο γενικότερο πλαίσιο υιοθέτησης καινούργιων μεθόδων διδασκαλίας παρατηρείται σταδιακά η τάση για χρησιμοποίηση (αν και σε αρκετά μικρότερο ποσοστό) μεθόδων όπως το δικτύογλωσσο και η διδασκαλία βάση γλωσσικού εισερχομένου. Ερμηνεύοντας το φαινόμενο παρατηρούμε πρώτον μια εμφανή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την σχετική ορολογία και τη μεθοδολογία εφαρμογής των συγκεκριμένων προσεγγίσεων, δεύτερον, την προσπάθεια αποδέσμευσης από τη διδασκαλία μέσω

συστηματικής παρουσίασης γραμματικών κανόνων, τακτική που (έχει αποδειχθεί και βιβλιογραφικά) δεν παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματική ιδίως σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Στο ίδιο πνεύμα, μπορεί να ερμηνευθεί (παρά το ότι επιχειρείται γενικώς ισομερής, στο βαθμό του δυνατού, καλλιέργεια όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων) η ιδιαίτερη προτίμηση στην ανάπτυξη της παραγωγής προφορικού λόγου έναντι της κατανόησης και –κυρίως– της παραγωγής του γραπτού λόγου των μαθητών.

Το τελευταίο θέμα που απασχολεί αφορά την ανταπόκριση των μαθητών στις διδακτικές παρεμβάσεις. Η γενική εικόνα είναι θετική και καταδεικνύει τη θετική επίδραση των δειγματικών διδασκαλιών και συνδιδασκαλιών στις σχολικές μονάδες. Σημαντικός παράγοντας προς επίρρωση του παραπάνω συμπεράσματος είναι και το ότι οι περισσότερες διδασκαλίες συντελούνται σε μικρό αριθμό μαθητών, πράγμα που δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις στους αδύναμους μαθητές για ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, για καλύτερη κατανόηση συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων και –σε κάποιες περιπτώσεις– για βελτίωση του επιπέδου γλωσσομάθειάς τους. Από την άλλη πλευρά, πρέπει εξίσου να τονιστεί ότι η εικόνα αυτή επηρεάζεται αρνητικά πρώτον, από το σημαντικό ποσοστό μαθητικής διαρροής από τις τάξεις υποδοχής που οφείλεται είτε στην απροθυμία των γονέων να εγγράψουν τα παιδιά τους σε υποστηρικτικές τάξεις είτε στη μη συστηματική φοίτηση ορισμένων μαθητών (κυρίως Ρομά) στο σχολείο και δεύτερον, από τον αποσπασματικό χαρακτήρα των διδακτικών παρεμβάσεων οι οποίες συντελούνται για ορισμένο χρονικό διάστημα. Αυτό είναι εξάλλου και το σημαντικότερο μειονέκτημα τέτοιων δράσεων καθώς η απουσία διάρκειας λειτουργεί ακυρωτικά σε βάθος χρόνου υπονομεύοντας την προσπάθεια που έχει προηγηθεί.

6.4.2.3 Συνδιδασκαλίες

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται γενικές παρατηρήσεις για την αξία και τη σκοπιμότητα των συνδιδασκαλιών όπως εκτιμήθηκαν με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την εμπειρία των διδακτικών παρεμβάσεων της Δράσης 1 στις σχολικές μονάδες όπου πραγματοποιήθηκαν αυτές. Ειδικότερα, οι παρατηρήσεις αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν με βάση δύο κριτήρια: (α) το ρόλο και την προσφορά τους στους μαθητές και (β) το όφελος που έχουν στους εκπαιδευτικούς.

Ξεκινώντας από το πρώτο κριτήριο, έχει παρατηρηθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που συνήθως στελεχώνουν τις τάξεις υποδοχής είναι πλέον δίγλωσσοι, μαθητές δηλαδή που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και έχουν ενταχθεί εξ αρχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, το ποσοστό νεοφερμένων μαθητών που δεν γνωρίζουν άλλη από τη μητρική τους γλώσσα είναι πλέον εξαιρετικά μικρό. Με βάση τα δεδομένα αυτά, η αποτίμηση της λειτουργίας των συνδιδασκαλιών για τους μαθητές συνοψίζονται στα παρακάτω: (α) η γλωσσική διδασκαλία συντελείται μέσα στην κύρια τάξη, χωρίς διαχωρισμούς, και με μια

μεθοδολογία που δίνει έμφαση στην πολυεπίπεδη διαφοροποιημένη διδασκαλία, (β) αποφεύγεται ο στιγματισμός των μαθητών με το διαχωρισμό τους από την κύρια τάξη, (γ) δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για περιορισμό της διαρροής των μαθητών και της απροθυμίας των γονέων να επιτρέπουν στα παιδιά τους να συμμετέχουν σε υποστηρικτικές τάξεις, εφόσον δεν χρειάζεται να απομακρύνονται από την κύρια τάξη τους, (δ) τέλος, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε ο μαθητής να αισθάνεται ότι η πολιτισμική του ιδιαιτερότητα τυγχάνει σεβασμού και θεωρείται αντίστοιχης σπουδαιότητας με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κυρίαρχου πληθυσμού.

Σχετικά με το δεύτερο κριτήριο, διαπιστώνεται ότι η παρουσία δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας μπορεί να προσφέρει αρκετά θετικά οφέλη τα οποία συνοψίζονται αναλυτικότερα στα εξής: (α) οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες και επωμίζονται τον κόπο της προετοιμασίας και οργάνωσης της διδασκαλίας, (β) η αναλογία μαθητών – εκπαιδευτικών βελτιώνεται καθώς η παρουσία δύο εκπαιδευτικών αυξάνει το χρόνο ενασχόλησης του εκπαιδευτικού με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, τέλος, (γ) ο δεύτερος εκπαιδευτικός αποκτά εμπειρίες λειτουργώντας ως βοηθός του εκπαιδευτικού της κύριας τάξης. Επιπλέον αίρονται οι επιφυλάξεις και οι δισταγμοί που συνήθως χαρακτηρίζουν τον μέσο εκπαιδευτικό να δεχτεί ένα δεύτερο πρόσωπο στην τάξη του και επιπλέον να επιδείξει πνεύμα συνεργασίας, να δεχτεί και να δώσει υποδείξεις και να συνεργαστεί στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την προετοιμασίας του εκπαιδευτικού υλικού.

7 Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Agathopoulos, E., Papadopoulou D. & Zmijanac, K. 2008. "Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction". *Journal of Applied Linguistics* 24, 9-33. (Ετήσια έκδοση της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας).
- Baker, C. 2000. *The care and education of young bilinguals. An introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Benati, A. & Lee, J. F. 2008. *Grammar acquisition and processing instruction Secondary and cumulative effects*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Benoit, V. & Angelucci V. 2011. "Reflections autour du concept de coenseignement en context inclusive". *Education et Francophonie* 34(2),105 – 121.
- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Cummins, J. 2003. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De la Colina, A. A. & García Mayo, M. P. 2007. "Attention to form across collaborative tasks by low proficiency learners in an EFL setting". In M. P. García Mayo (ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De la Colina, A. A. & García Mayo, M. P. 2009. "Task-based interaction with low-proficiency adult EFL learners. The importance of the L1". In *III Biennial Conference on Task-Based Language Teaching*. Lancaster: Reino Unido.
- Doughty, C. & Williams, J. 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. 2001. "Cognitive underpinnings of focus on form". In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 206-225.
- Doughty, C. 2004. "Commentary: When PI is focus on form it is very, very good, but when it is focus on forms ...". In B. VanPatten (ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 257-270.
- Dove, M. & Honigsfeld, A. 2010. "ESL coteaching and collaboration: opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning". *TESOL Journal* 1(1), 3-22.
- Ellis, N. C. 1994. "Introduction: implicit and explicit language learning – an overview". In N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1-31.
- Froidevaux, A. 2011. "Le coenseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté. Politiques de l'education et innovation". *Bulletin CIIP* 25, 28-30.

- García Mayo, M.P. 2002. "The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy". *International Journal of Applied Linguistics* 12, 156-175.
- Holton, D., Mackridge P. & Philippaki-Warbuton, I. 1999. Γραμματική της ελληνικής γλώσσας. (μτφρ. Β. Σπυρόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Ismail, L. & Samad, A. 2010. "The effects of on Language Related Episodes (LREs) during focus-on-form instruction". *Language Education in Asia* 1, 87-98.
- Kowal, M. & Swain, M. 1997. "From semantic to syntactic processing". In R. Johnson & M. Swain (eds), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 284-309.
- Lee, J. & Benati, A. 2007. *Second Language Processing: An Analysis of Theory, Problems and Solutions*. London: Continuum.
- Leeser, M. J. 2004. "Learner Proficiency and Focus on Form during Collaborative Dialogue". *Language Teaching Research* 8(1), 55-81.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. 1999. *How languages are learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Long, M. H. 1991. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Long, M. H. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds), *Handbook of Language Acquisition 2. Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- Long, M. & Robinson, P. 1998. "Focus on form: Theory, research and practice". In C. Doughty & J. Williams (eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macken-Horarik, M. 2002. "Something to shoot for: A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science". In A. M. Jones (ed.), *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. New Jersey, London: Erlbaum, 17-42.
- Norris, J. & Ortega, L. 2000. "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning* 50, 417-528.
- Rosenthal, R. 1991. *Metaanalytic procedures for social research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ross-Feldman, L. 2007. "Interaction in the L2 classroom: Does gender influence learning opportunities?" In A. Mackey (ed.), *Conversational interaction in second language acquisition*. Oxford: OUP, 53-78.

- Sharwood, S. M. 1991. "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research* 7(2), 118-132.
- Sharwood S. M. 2007. "Morphological and syntactic awareness in foreign/second language learning". In J. Cenoz & N. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers, 179-192.
- Sileo, M. J. & Van Garderen, D. 2010. "Creating optimal opportunities to Learn Mathematics. Blending co – teaching structures with research based practices". *Teaching Exceptional Children* 42(3), 14-21.
- Tzevelekou, M., Giagkou, M., Kantzou, V., Stamouli, S., Varlokosta, S., Mitziias, I. & Papadopoulou, D. 2013. "Second language assessment in the Greek educational system: The case of Reception Classes". *Glossologia* 21, 75-89.
- VanPatten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- VanPatten, B. 2002. "Processing Instruction: An Update". *Language Learning* 52(4), 755-803.
- VanPatten, B. 2004. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Van Patten, B. & Fernández, C. 2004. "The Long-term Effects of Processing Instruction". In B. VanPatten (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 273-289.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2008. *A guide to co- teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Wajnryb, R. 1990. *Grammar dictation*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Williams, J. 1999. "Learner-generated attention to form". *Language Learning* 49, 583-625.

Ελληνόγλωσσα

- Κεσίδου, Α. 2007. «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής». Στο *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά διημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Έργο ΕΠΕΑΕΚ «Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο)», 11-27.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Τσοκαλίδου, Ρ. 2007. «Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης». Στο *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά διημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Έργο ΕΠΕΑΕΚ «Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο)», 69-78.
- Μπίνα, Ε. & Παπαθανασίου, Γ. 2007. «Συν – σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μια διδακτική παρέμβαση». Στο *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά διημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Έργο ΕΠΕΑΕΚ «Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο)», 79-91.
- Σούλης, Σ. Γ. 2002. *Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2002. *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Παράρτημα Ι: Ερωτηματολόγιο καταγραφής αναγκών



Δράση: Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΝΑΓΚΩΝ

(συμπληρώνεται από το Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς)

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις σας για τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στο συγκεκριμένο σχολείο και σχετίζονται με την πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων. Οι απαντήσεις σας θα βοηθήσουν στη συγκεκριμενοποίηση των παρεμβάσεων που θα γίνουν στο σχολείο σας στο πλαίσιο της Δράσης για τις Τάξεις Υποδοχής.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία:
3. Ειδικότητα:
4. Ιδιότητα: Διευθυντής Εκπαιδευτικός
5. Έχετε οργανική θέση στο σχολείο: ΝΑΙ ΟΧΙ
6. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο συγκεκριμένο σχολείο;
.....
7. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;
.....
8. Πόσα χρόνια έχετε εμπειρία στη διδασκαλία τάξεων με πολυπολιτισμική σύνθεση;
.....

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Ποια κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να είναι τα κριτήρια επιλογής των μαθητών που θα παρακολουθήσουν μια ΤΥ;

- Η αδυναμία στη γνώση της γλώσσας
 - Η δυσκολία προσαρμογής στη σχολική ζωή
 - Ο μικρός χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα
 - Άλλο (προσδιορίστε):
-
-
-

2. Ποιοι λόγοι θα σας εμπόδιζαν να δεχθείτε τη δημιουργία ΤΥ στο σχολείο σας; (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις, εάν χρειάζεται)

- Ο μικρός αριθμός ενδιαφερόμενων αλλοδαπών μαθητών
 - Η έλλειψη αιθουσών.
 - Η έλλειψη πλεονάζοντος εκπαιδευτικού προσωπικού.
 - Η έλλειψη ευελιξίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα.
 - Ο χρόνος παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.
- Άλλο (προσδιορίστε):
-
-

3. Πόσο συχνά συναντάτε δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σας έργο με τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές;

Πολύ σπάνια σπάνια μερικές φορές συχνά πολύ συχνά

4. Πιο συγκεκριμένα, σε ποιο βαθμό συναντάτε δυσκολίες στις παρακάτω όψεις του έργου σας; (απαντήστε

σε όλες τις παρακάτω περιπτώσεις, εφόσον ισχύουν)

• **Κατά την επικοινωνία λόγω γλώσσας**

1 2 3 4 5 6 πολύ συχνά

πολύ σπάνια

• **Κατά τη διδασκαλία**

1 2 3 4 5 6 πολύ συχνά

πολύ σπάνια

• **Κατά τη διδασκαλία του Φωνολογικού συστήματος της ελληνικής (προφορά φθόγγων)**

1 2 3 4 5 6 πολύ συχνά

πολύ σπάνια

• **Κατά τη διδασκαλία της μορφολογίας (κλίση, παραγωγή, σύνθεση)**

1 2 3 4 5 6 πολύ συχνά

πολύ σπάνια

• **Κατά τη διδασκαλία συντακτικών δομών της ελληνικής**

1 2 3 4 5 6 πολύ συχνά

πολύ σπάνια

- Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Σχετικά με τη διαχείριση της ανομοιογένειας των μαθητών ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- **Σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς**
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Σχετικά με την κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Σχετικά με την κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών σε παιδαγωγικές δραστηριότητες του σχολείου
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Σχετικά με την προηγούμενη γνώση και εμπειρία των μαθητών που προέρχονται από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Κατά την επικοινωνία εκπαιδευτικών - μαθητών
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Σχετικά με τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- **Σχετικά με τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών**
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Στην εξεύρεση των κατάλληλων μέσων διδασκαλίας
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Στην εξεύρεση κατάλληλου διδακτικού υλικού
1 2 3 4 5 6
πολύ σπάνια πολύ συχνά
- Άλλο.....

5. Στην περίπτωση που συναντάτε δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σας έργο με αυτήν την κατηγορία μαθητών, πώς τις αντιμετωπίζετε; (απαντήστε σε όλες τις παρακάτω περιπτώσεις)

- Βασίζομαι στην πείρα μου
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πάρα πολύ
- Βασίζομαι στις ιδιαίτερες γνώσεις που έχω
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πάρα πολύ
- Απευθύνομαι σε πιο έμπειρους συναδέλφους
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πάρα πολύ
- Απευθύνομαι στο Σχολικό Σύμβουλο
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πάρα πολύ

- Αναζητώ νέες γνώσεις και πληροφορίες από την τρέχουσα βιβλιογραφία
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πάρα πολύ
- Αναζητώ ευκαιρίες για επιμόρφωση
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πάρα πολύ
- Συνήθως αντιμετωπίζω τις δυσκολίες τόσο αποτελεσματικά όσο θα ήθελα
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πάρα πολύ
- Συνήθως βρίσκω την κατάλληλη βοήθεια
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πάρα πολύ
- Συνήθως βρίσκω ανάλογες ευκαιρίες επιμόρφωσης
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πάρα πολύ

6. Σε ποιο βαθμό μπορεί κατά τη γνώμη σας, να είναι χρήσιμη η επιμόρφωση, όταν είναι καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη;

- 1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πάρα πολύ

7. Σε ποιους τομείς του έργου σας πιστεύετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες της μίας απαντήσεις):

- Στην επιλογή του κατάλληλου διδακτικού εγχειριδίου για κάθε επίπεδο.
- Στον τρόπο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.
- Στην κατάταξη των μαθητών (μετά από σχετικό τεστ) σε επίπεδο γλωσσομάθειας.
- Στη διαχείριση της ανομοιογένειας των μαθητών της ΤΥ ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας.
- Άλλο (προσδιορίστε)

.....
.....
.....
.....

8. Παρακαλώ προσδιορίστε το βαθμό εξοικείωσής σας με τη χρήση των ΤΠΕ (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες της μίας απαντήσεις):

- Δε χρησιμοποιώ καθόλου ηλεκτρονικό υπολογιστή
- Χρησιμοποιώ ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
- Αναζητώ πληροφορίες στο διαδίκτυο
- Είμαι εξοικειωμένος/-η με τις εφαρμογές της Microsoft Office (Word / Excel / Powerpoint)

Β΄ ΜΕΡΟΣ

1. Οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στο συναισθηματικό και στον κοινωνικό τομέα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΑΝΤΗΣΗ

ΑΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΤΕ «ΟΧΙ», Ή «ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΑΝΤΗΣΗ» ΠΗΓΑΙΝΕΤΕ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 4, ΑΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΤΕ «ΝΑΙ» ΣΥΝΕΧΙΣΤΕ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΕΡΩΤΗΣΗ 2

2. Σε ποιο βαθμό παρουσιάζουν τα παρακάτω προβλήματα;

- Περιθωριοποίηση
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ
- Άρνηση για σχολική φοίτηση
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ
- Απόρριψη από τους συμμαθητές τους
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ
- Απογοήτευση λόγω υποεπίδοσης
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ
- Ανυπακοή
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ
- Ανασφάλεια
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ
- Άγχος
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ
- Επιθετική συμπεριφορά
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ
- Παραβατική συμπεριφορά (χρήση ουσιών, κάπνισμα, βανδαλισμοί κλπ.)
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ
- Άλλο

3. Στην περίπτωση που οι μαθητές σας παρουσιάζουν αυτά τα προβλήματα, με ποιο/ποιους τρόπο/τρόπους τα αντιμετωπίζετε; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- με συνεργασία με άλλους συναδέλφους
- με συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου
- με συνεργασία με τους γονείς
- με συνεργασία με ειδικούς
- με συζήτηση με τον συγκεκριμένο μαθητή
- αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης στη σχετική βιβλιογραφία
- Άλλο

4. Με βάση την εμπειρία σας ιεραρχήστε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας στις ακόλουθες κατηγορίες κατά την εκμάθηση της Ελληνικής.

- Προφορά, διαχωρισμός φθόγγων
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ
- Κλίση, παραγωγή, σύνθεση
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ

• Σύνταξη, λεξιλόγιο
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ

• Κατανόηση κειμενικών δομών και παραγωγή κειμενικών ειδών
1 2 3 4 5 6
ελάχιστα πέρα πολύ

Γ' ΜΕΡΟΣ

1. Ποιο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι διαθέσιμο στο σχολείο σας τουλάχιστον σε ένα αντίτυπο; (προσδιορίστε)

.....
.....
.....

2. Ποιο διδακτικό εγχειρίδιο της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία και με ποιο κριτήριο το επιλέξατε;

.....
.....
.....

3. Εμπλουτίζετε το διδακτικό υλικό που έχετε στη διάθεσή σας με άλλο δικό σας ή με υλικό που προέρχεται από άλλα διδακτικά εγχειρίδια της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

.....
.....
.....

4. Έχει χρειαστεί μέχρι τώρα να καλύψετε κενά (λόγω απουσίας των εκπαιδευτικών στην κανονική τάξη) και να διακόψετε προσωρινά τη διδασκαλία σας στις Τ.Υ; Αν ναι, πόσες διδακτικές ώρες;

5. Πώς αξιολογείτε τα αποτελέσματα των ΤΥ στο σχολείο σας;

α. Όσον αφορά την πρόοδο των μαθητών του σχολείου γενικά.

.....
.....
.....

β. Όσον αφορά την πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών που συμμετέχουν σε αυτές.

.....
.....
.....

γ. Όσον αφορά την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική ζωή.

.....
.....
.....

6. Υπάρχουν αιτήματα εκ μέρους των γονέων των αλλοδαπών μαθητών για δημιουργία ΤΥ στο σχολείο σας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

7. Πιστεύετε ότι οι ΤΥ θα ήταν χρήσιμες και για τα παιδιά από αλλοδαπούς γονείς τα οποία έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα παρά τις δυσκολίες που δημιουργεί η υφιστάμενη νομοθεσία;

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Θεωρείτε απαραίτητη την τροποποίηση της υπάρχουσας νομοθεσίας ώστε να επιτρέπει την είσοδο αλλοδαπών μαθητών στις ΤΥ χωρίς ειδικές προϋποθέσεις ή όχι;

ΝΑΙ ΟΧΙ

9. Με βάση την προηγούμενη εμπειρία σας, θα επιθυμούσατε να εργαστείτε και πάλι σε ΤΥ ή όχι;

ΝΑΙ ΟΧΙ

10. Ποιο είναι κατά τη γνώμη σας το θετικότερο στοιχείο της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Ποιο είναι κατά τη γνώμη σας το αρνητικότερο στοιχείο της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας!

Σχολείο:
Τόπος:
Ημερομηνία:

Παράρτημα II: Στατιστικοί πίνακες καταγραφής αναγκών

Στο Παράρτημα αυτό παραθέτουμε τα αποτελέσματα από την στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων καταγραφής αναγκών. Με έντονη γραφή έχουν σημειωθεί τα ερωτήματα στα οποία παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ενότητα 2.5.1. Γεωγραφική διαφοροποίηση

Group Statistics

	χωροθέτηση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κατά τη διδασκαλία του Φωνολογικού συστήματος της ελληνικής (προφορά φθόγγων)	Επαρχία	79	3,91	1,322	0,149
	Αστικό κέντρο	45	3,60	1,483	0,221
Κατά τη διδασκαλία της μορφολογίας (κλίση, παραγωγή, σύνθεση)	Επαρχία	80	4,74	1,040	0,116
	Αστικό κέντρο	45	4,27	1,338	0,199
Κατά τη διδασκαλία συντακτικών δομών της ελληνικής	Επαρχία	81	4,84	1,101	0,122
	Αστικό κέντρο	46	4,30	1,380	0,204
Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου	Επαρχία	81	4,23	1,277	0,142
	Αστικό κέντρο	45	4,00	1,477	0,220
Κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας	Επαρχία	80	4,84	1,307	0,146
	Αστικό κέντρο	44	4,45	1,284	0,194
Κατά τη γλωσσική διδασκαλία	Επαρχία	81	4,52	0,983	0,109
	Αστικό κέντρο	46	4,11	1,227	0,181
Βασίζομαι στην πείρα μου	Επαρχία	85	4,44	1,401	0,152
	Αστικό κέντρο	48	4,75	1,246	0,180
Βασίζομαι στις ιδιαίτερες γνώσεις που έχω	Επαρχία	83	3,93	1,463	0,161
	Αστικό κέντρο	48	4,25	1,437	0,207
Απευθύνομαι σε πιο έμπειρους συναδέλφους	Επαρχία	85	3,92	1,424	0,154
	Αστικό κέντρο	47	3,89	1,478	0,216
Απευθύνομαι στο Σχολικό Σύμβουλο	Επαρχία	83	3,63	1,598	0,175
	Αστικό κέντρο	48	3,10	1,653	0,239
Αναζητώ νέες γνώσεις και πληροφορίες από την τρέχουσα βιβλιογραφία	Επαρχία	84	4,60	1,262	0,138
	Αστικό κέντρο	48	4,42	1,088	0,157
Αναζητώ ευκαιρίες για επιμόρφωση	Επαρχία	85	4,86	1,156	0,125
	Αστικό κέντρο	48	4,81	1,249	0,180
Συνήθως αντιμετωπίζω τις δυσκολίες τόσο αποτελεσματικά όσο θα ήθελα	Επαρχία	84	3,93	1,084	0,118
	Αστικό κέντρο	48	4,00	0,968	0,140
Συνήθως βρίσκω την κατάλληλη βοήθεια	Επαρχία	83	3,84	1,142	0,125
	Αστικό κέντρο	48	3,94	1,119	0,161
Συνήθως βρίσκω ανάλογες ευκαιρίες επιμόρφωσης	Επαρχία	84	3,52	1,366	0,149
	Αστικό κέντρο	48	3,85	1,167	0,168
Σε ποιο βαθμό μπορεί κατά τη γνώμη σας, να είναι χρήσιμη η επιμόρφωση, όταν είναι καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη;	Επαρχία	85	5,56	0,680	0,074
	Αστικό κέντρο	48	5,29	1,202	0,174
Στην επιλογή του κατάλληλου διδακτικού εγχειριδίου για κάθε επίπεδο	Επαρχία	86	0,62	0,489	0,053
	Αστικό κέντρο	48	0,54	0,504	0,073
Στον τρόπο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	Επαρχία	86	0,71	0,457	0,049
	Αστικό κέντρο	48	0,56	0,501	0,072

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

Στην κατάταξη των μαθητών (μετά από σχετικό τεστ) σε επίπεδο γλωσσομάθειας	Επαρχία	86	0,59	0,494	0,053
	Αστικό κέντρο	48	0,42	0,498	0,072
Στη διαχείριση της ανομοιογένειας των μαθητών της ΤΥ ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας	Επαρχία	86	0,63	0,486	0,052
	Αστικό κέντρο	48	0,54	0,504	0,073
Οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στο συναισθηματικό και στον κοινωνικό τομέα σε βαθμό μεγαλύτερο	Επαρχία	86	0,95	0,667	0,072
	Αστικό κέντρο	48	0,94	0,633	0,091
Περιθωριοποίηση	Επαρχία	48	3,48	1,203	0,174
	Αστικό κέντρο	35	2,86	1,648	0,278
Άρνηση για σχολική φοίτηση	Επαρχία	48	2,58	1,350	0,195
	Αστικό κέντρο	35	2,37	1,610	0,272
Απόρριψη από τους συμμαθητές τους	Επαρχία	48	3,06	1,327	0,192
	Αστικό κέντρο	35	2,54	1,578	0,267
Απογοήτευση λόγω υποεπίδοσης	Επαρχία	48	3,56	1,287	0,186
	Αστικό κέντρο	35	2,80	1,812	0,306
Ανυπακοή	Επαρχία	48	2,98	1,296	0,187
	Αστικό κέντρο	35	2,77	1,734	0,293
Ανασφάλεια	Επαρχία	48	3,88	1,064	0,154
	Αστικό κέντρο	35	2,97	1,978	0,334
Άγχος	Επαρχία	48	3,54	1,148	0,166
	Αστικό κέντρο	35	2,97	2,007	0,339
Επιθετική συμπεριφορά	Επαρχία	48	3,13	1,409	0,203
	Αστικό κέντρο	35	2,80	1,844	0,312
Παραβατική συμπεριφορά (χρήση ουσιών, κάπνισμα, βανδαλισμοί κλπ.)	Επαρχία	48	2,77	1,916	0,277
	Αστικό κέντρο	35	1,91	1,579	0,267
Ψυχοκοινωνικά προβλήματα	Επαρχία	48	3,22	0,856	0,124
	Αστικό κέντρο	35	2,67	1,531	0,259
με συνεργασία με άλλους συναδέλφους	Επαρχία	48	0,85	0,357	0,051
	Αστικό κέντρο	36	0,69	0,467	0,078
με συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου	Επαρχία	48	0,85	0,357	0,051
	Αστικό κέντρο	36	0,72	0,454	0,076
με συνεργασία με τους γονείς	Επαρχία	48	0,90	0,309	0,045
	Αστικό κέντρο	36	0,78	0,422	0,070
με συνεργασία με ειδικούς	Επαρχία	48	0,67	0,476	0,069
	Αστικό κέντρο	36	0,53	0,506	0,084
με συζήτηση με τον συγκεκριμένο μαθητή	Επαρχία	48	0,94	0,245	0,035
	Αστικό κέντρο	36	0,75	0,439	0,073
αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης στη σχετική βιβλιογραφία	Επαρχία	48	0,29	0,459	0,066
	Αστικό κέντρο	36	0,31	0,467	0,078
Προφορά, διαχωρισμός φθόγγων	Επαρχία	81	3,77	1,325	0,147
	Αστικό κέντρο	46	3,65	1,233	0,182
Κλίση, παραγωγή, σύνθεση	Επαρχία	80	4,50	0,981	0,110
	Αστικό κέντρο	46	4,04	1,032	0,152
Σύνταξη, λεξιλόγιο	Επαρχία	81	4,62	0,982	0,109
	Αστικό κέντρο	46	4,39	1,043	0,154

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων, των συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

Κατανόηση κειμενικών δομών και παραγωγή κειμενικών ειδών	Επαρχία	81	4,84	0,968	0,108
	Αστικό κέντρο	46	4,80	0,885	0,130
Γλωσσικά προβλήματα	Επαρχία	81	4,43	0,862	0,096
	Αστικό κέντρο	46	4,22	0,871	0,128
Υπάρχουν απήματα εκ μέρους των γονέων των αλλοδαπών μαθητών για δημιουργία ΤΥ στο σχολείο σας;	Επαρχία	62	0,60	0,495	0,063
	Αστικό κέντρο	31	0,55	0,506	0,091
Πιστεύετε ότι οι ΤΥ θα ήταν χρήσιμες και για τα παιδιά από αλλοδαπούς γονείς τα οποία έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα;	Επαρχία	74	0,95	0,228	0,026
	Αστικό κέντρο	43	0,95	0,213	0,032
Θεωρείτε απαραίτητη την τροποποίηση της υπάρχουσας νομοθεσίας ώστε να επιτρέψει την είσοδο αλλοδαπών μαθητών στις ΤΥ	Επαρχία	72	0,88	0,333	0,039
	Αστικό κέντρο	42	0,90	0,297	0,046
Με βάση την προηγούμενη εμπειρία σας, θα επιθυμούσατε να εργαστείτε και πάλι σε ΤΥ ή όχι;	Επαρχία	49	0,84	0,373	0,053
	Αστικό κέντρο	35	0,74	0,443	0,075

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							effect size
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Κατά τη διδασκαλία του Φωνολογικού συστήματος της ελληνικής (προφορά φθόγγων)	Equal variances assumed	1,388	0,241	1,206	122	0,23	0,311	0,258	-0,2	0,823	0,109
	Equal variances not assumed			1,168	83,233	0,246	0,311	0,266	-0,219	0,841	0,127
Κατά τη διδασκαλία της μορφολογίας (κλίση, παραγωγή, σύνθεση)	Equal variances assumed	4,411	0,038	2,186	123	0,031	0,471	0,215	0,045	0,897	0,193
	Equal variances not assumed			2,039	74,217	0,045	0,471	0,231	0,011	0,931	0,230
Κατά τη διδασκαλία συντακτικών δομών της ελληνικής	Equal variances assumed	3,914	0,05	2,398	125	0,018	0,535	0,223	0,093	0,977	0,210
	Equal variances not assumed			2,254	77,668	0,027	0,535	0,237	0,062	1,008	0,248
Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου	Equal variances assumed	0,882	0,349	0,933	124	0,352	0,235	0,251	-0,263	0,732	0,083
	Equal variances not assumed			0,895	80,515	0,373	0,235	0,262	-0,287	0,756	0,099
Κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας	Equal variances assumed	0,027	0,87	1,571	122	0,119	0,383	0,244	-0,1	0,866	0,141
	Equal variances not assumed			1,579	90,028	0,118	0,383	0,243	-0,099	0,865	0,164
Κατά τη γλωσσική διδασκαλία	Equal variances assumed	2,19	0,141	2,063	125	0,041	0,41041	0,19891	0,01674	0,80409	0,181
	Equal variances not assumed			1,942	77,992	0,056	0,41041	0,21133	-0,01031	0,83114	0,215
Βασίζομαι στην πείρα μου	Equal variances assumed	2,178	0,142	-1,293	131	0,198	-0,315	0,243	-0,796	0,167	0,112
	Equal variances not assumed			-1,336	107,415	0,184	-0,315	0,235	-0,782	0,152	0,128
Βασίζομαι στις ιδιαίτερες γνώσεις που έχω	Equal variances assumed	0,266	0,607	-1,223	129	0,224	-0,322	0,264	-0,844	0,199	0,107
	Equal variances not assumed			-1,229	99,736	0,222	-0,322	0,262	-0,843	0,198	0,122
Απευθύνομαι σε πιο έμπειρους συναδέλφους	Equal variances assumed	0,083	0,774	0,092	130	0,927	0,024	0,262	-0,495	0,543	0,008
	Equal variances not assumed			0,091	92,087	0,928	0,024	0,265	-0,503	0,551	0,009

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							effect size
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Απευθύνομαι στο Σχολικό Σύμβουλο	Equal variances assumed	0,089	0,766	1,78	129	0,077	0,522	0,293	-0,058	1,103	0,155
	Equal variances not assumed			1,764	95,525	0,081	0,522	0,296	-0,066	1,11	0,178
Αναζητώ νέες γνώσεις και πληροφορίες από την τρέχουσα βιβλιογραφία	Equal variances assumed	1,142	0,287	0,821	130	0,413	0,179	0,218	-0,252	0,609	0,072
	Equal variances not assumed			0,855	110,166	0,395	0,179	0,209	-0,235	0,593	0,081
Αναζητώ ευκαιρίες για επιμόρφωση	Equal variances assumed	0,27	0,604	0,216	131	0,83	0,046	0,215	-0,379	0,471	0,019
	Equal variances not assumed			0,211	91,513	0,833	0,046	0,22	-0,39	0,483	0,022
Συνήθως αντιμετωπίζω τις δυσκολίες τόσο αποτελεσματικά όσο θα ήθελα	Equal variances assumed	0,676	0,413	-0,378	130	0,706	-0,071	0,189	-0,445	0,302	0,033
	Equal variances not assumed			-0,39	107,35	0,697	-0,071	0,183	-0,434	0,291	0,038
Συνήθως βρίσκω την κατάλληλη βοήθεια	Equal variances assumed	0,223	0,637	0,458	129	0,648	-0,094	0,206	-0,501	0,313	0,040
	Equal variances not assumed			-0,46	99,933	0,646	-0,094	0,204	-0,5	0,311	0,046
Συνήθως βρίσκω ανάλογες ευκαιρίες επιμόρφωσης	Equal variances assumed	4,662	0,033	1,407	130	0,162	-0,33	0,235	-0,795	0,134	0,122
	Equal variances not assumed			1,469	110,947	0,145	-0,33	0,225	-0,776	0,115	0,138
Σε ποιο βαθμό μπορεί κατά τη γνώμη σας, να είναι χρήσιμη η επιμόρφωση, όταν είναι καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη;	Equal variances assumed	12,528	0,001	1,675	131	0,096	0,273	0,163	-0,049	0,596	0,145
	Equal variances not assumed			1,448	64,369	0,152	0,273	0,189	-0,104	0,65	0,178
Στην επιλογή του κατάλληλου διδακτικού εγχειριδίου για κάθε επίπεδο	Equal variances assumed	1,91	0,169	0,838	132	0,404	0,075	0,089	-0,102	0,251	0,073
	Equal variances not assumed			0,831	94,979	0,408	0,075	0,09	-0,104	0,253	0,085
Στον τρόπο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	Equal variances assumed	7,867	0,006	1,722	132	0,087	0,147	0,085	-0,022	0,315	0,148
	Equal variances not assumed			1,677	89,96	0,097	0,147	0,088	-0,027	0,321	0,174
Στην κατάταξη των μαθητών (μετά από σχετικό τεστ) σε επίπεδο γλωσσομάθειας	Equal variances assumed	0,046	0,831	1,975	132	0,05	0,176	0,089	0	0,353	0,169
	Equal variances not assumed			1,97	96,666	0,052	0,176	0,09	-0,001	0,354	0,196

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							effect size
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Στη διαχείριση της ανομοιογένειας των μαθητών της ΤΥ ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας	Equal variances assumed	2,489	0,117	0,972	132	0,333	0,086	0,089	-0,089	0,262	0,084
	Equal variances not assumed			0,962	94,493	0,338	0,086	0,090	-0,092	0,264	0,098
Οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στο συναισθηματικό και στον κοινωνικό τομέα σε βαθμό μεγαλύτερο	Equal variances assumed	0,181	0,671	0,135	132,000	0,892	0,016	0,118	-0,217	0,249	0,012
	Equal variances not assumed			0,138	101,748	0,891	0,016	0,116	-0,215	0,247	0,014
Περιθωριοποίηση	Equal variances assumed	3,874	0,052	1,99	81,000	0,050	0,622	0,313	0,000	1,244	0,216
	Equal variances not assumed			1,896	59,100	0,063	0,622	0,328	-0,035	1,279	0,239
Άρνηση για σχολική φοίτηση	Equal variances assumed	1,675	0,199	0,651	81,000	0,517	0,212	0,326	-0,436	0,860	0,072
	Equal variances not assumed			0,633	65,361	0,529	0,212	0,335	-0,457	0,880	0,078
Απόρριψη από τους συμμαθητές τους	Equal variances assumed	1,479	0,227	1,626	81,000	0,108	0,520	0,320	-0,116	1,156	0,178
	Equal variances not assumed			1,582	65,512	0,118	0,520	0,328	-0,136	1,175	0,192
Απογοήτευση λόγω υποεπίδοσης	Equal variances assumed	4,794	0,031	2,243	81,000	0,028	0,763	0,340	0,086	1,439	0,242
	Equal variances not assumed			2,129	57,939	0,038	0,763	0,358	0,046	1,479	0,269
Ανυπακοή	Equal variances assumed	4,157	0,045	0,625	81,000	0,534	0,208	0,332	-0,454	0,869	0,069
	Equal variances not assumed			0,598	60,146	0,552	0,208	0,348	-0,488	0,903	0,077
Ανασφάλεια	Equal variances assumed	21,383	0	2,681	81,000	0,009	0,904	0,337	0,233	1,574	0,285
	Equal variances not assumed			2,456	48,321	0,018	0,904	0,368	0,164	1,643	0,333
Άγχος	Equal variances assumed	16,116	0	1,637	81,000	0,105	0,570	0,348	-0,123	1,263	0,179
	Equal variances not assumed			1,51	50,087	0,137	0,570	0,378	-0,188	1,329	0,209
Επιθετική συμπεριφορά	Equal variances assumed	2,811	0,098	0,911	81,000	0,365	0,325	0,357	-0,385	1,035	0,101
	Equal variances not assumed			0,873	61,089	0,386	0,325	0,372	-0,419	1,069	0,111

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							effect size
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Παραβατική συμπεριφορά (χρήση ουσιών, κάπνισμα, βανδαλισμοί κλπ.)	Equal variances assumed	0,565	0,454	2,162	81,000	0,034	0,857	0,396	0,068	1,645	0,234
	Equal variances not assumed			2,229	79,721	0,029	0,857	0,384	0,092	1,621	0,242
Ψυχοκοινωνικά προβλήματα	Equal variances assumed	16,396	0	2,092	81,000	0,040	0,552	0,264	0,027	1,077	0,226
	Equal variances not assumed			1,925	49,405	0,060	0,552	0,287	-0,024	1,128	0,264
με συνεργασία με άλλους συναδέλφους	Equal variances assumed	12,468	0,001	1,778	82,000	0,079	0,160	0,090	-0,019	0,338	0,193
	Equal variances not assumed			1,711	63,284	0,092	0,160	0,093	-0,027	0,346	0,210
με συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου	Equal variances assumed	8,816	0,004	1,491	82,000	0,140	0,132	0,088	-0,044	0,308	0,162
	Equal variances not assumed			1,441	64,570	0,154	0,132	0,092	-0,051	0,315	0,177
με συνεργασία με τους γονείς	Equal variances assumed	9,026	0,004	1,482	82,000	0,142	0,118	0,080	-0,040	0,277	0,162
	Equal variances not assumed			1,419	61,409	0,161	0,118	0,083	-0,048	0,284	0,178
με συνεργασία με ειδικούς	Equal variances assumed	4,057	0,047	1,287	82,000	0,202	0,139	0,108	-0,076	0,354	0,141
	Equal variances not assumed			1,276	72,957	0,206	0,139	0,109	-0,078	0,356	0,148
με συζήτηση με τον συγκεκριμένο μαθητή	Equal variances assumed	29,192	0	2,49	82,000	0,015	0,188	0,075	0,038	0,337	0,265
	Equal variances not assumed			2,307	51,124	0,025	0,188	0,081	0,024	0,351	0,307
αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης στη σχετική βιβλιογραφία	Equal variances assumed	0,073	0,787	-0,136	82,000	0,892	-0,014	0,102	-0,217	0,189	0,015
	Equal variances not assumed			-0,136	74,851	0,892	-0,014	0,102	-0,218	0,190	0,016
Προφορά, διαχωρισμός φθόγγων	Equal variances assumed	0,239	0,626	0,474	125,000	0,636	0,113	0,239	-0,359	0,586	0,042
	Equal variances not assumed			0,484	99,357	0,629	0,113	0,234	-0,351	0,578	0,048
Κλίση, παραγωγή, σύνθεση	Equal variances assumed	0,001	0,97	2,468	124,000	0,015	0,457	0,185	0,090	0,823	0,216
	Equal variances not assumed			2,434	90,058	0,017	0,457	0,188	0,084	0,829	0,248

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							effect size
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Σύνταξη, λεξιλόγιο	Equal variances assumed	0,348	0,556	1,219	125,000	0,225	0,226	0,185	-0,141	0,593	0,108
	Equal variances not assumed			1,198	89,014	0,234	0,226	0,189	-0,149	0,601	0,126
Κατανόηση κειμενικών δομών και παραγωγή κειμενικών ειδών	Equal variances assumed	0	0,997	0,203	125,000	0,840	0,035	0,173	-0,308	0,378	0,018
	Equal variances not assumed			0,208	100,739	0,836	0,035	0,169	-0,300	0,371	0,021
Γλωσσικά προβλήματα	Equal variances assumed	0,006	0,936	1,277	125,000	0,204	0,204	0,160	-0,112	0,520	0,113
	Equal variances not assumed			1,274	92,847	0,206	0,204	0,160	-0,114	0,522	0,131
Υπάρχουν αιτήματα εκ μέρους των γονέων των αλλοδαπών μαθητών για δημιουργία ΤΥ στο σχολείο σας;	Equal variances assumed	0,588	0,445	0,441	91,000	0,660	0,048	0,110	-0,169	0,266	0,046
	Equal variances not assumed			0,438	58,906	0,663	0,048	0,110	-0,173	0,269	0,057
Πιστεύετε ότι οι ΤΥ θα ήταν χρήσιμες και για τα παιδιά από αλλοδαπούς γονείς τα οποία έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα;	Equal variances assumed	0,126	0,724	-0,177	115,000	0,860	-0,008	0,043	-0,092	0,077	0,017
	Equal variances not assumed			-0,18	92,727	0,858	-0,008	0,042	-0,091	0,076	0,019
Θεωρείτε απαραίτητη την τροποποίηση της υπάρχουσας νομοθεσίας ώστε να επιτρέπει την είσοδο αλλοδαπών μαθητών στις ΤΥ	Equal variances assumed	0,941	0,334	-0,478	112,000	0,633	-0,030	0,062	-0,153	0,093	0,045
	Equal variances not assumed			-0,493	93,977	0,623	-0,030	0,060	-0,150	0,090	0,051
Με βάση την προηγούμενη εμπειρία σας, θα επιθυμούσατε να εργαστείτε και πάλι σε ΤΥ ή όχι;	Equal variances assumed	4,297	0,041	1,05	82,000	0,297	0,094	0,089	-0,084	0,272	0,115
	Equal variances not assumed			1,02	65,302	0,311	0,094	0,092	-0,090	0,278	0,125

Ενότητα 2.5.2. Διαφοροποίηση βάσει ειδικότητας

Group Statistics

	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κατά τη διδασκαλία του Φωνολογικού συστήματος της ελληνικής (προφορά φθόγγων)	Δάσκαλος	93	4,00	1,207	0,125
	Φιλολογος	22	2,82	1,563	0,333
Κατά τη διδασκαλία της μορφολογίας (κλίση, παραγωγή, σύνθεση)	Δάσκαλος	94	4,70	0,982	0,101
	Φιλολογος	22	4,05	1,588	0,339
Κατά τη διδασκαλία συντακτικών δομών της ελληνικής	Δάσκαλος	95	4,85	0,945	0,097
	Φιλολογος	22	3,91	1,743	0,372
Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου	Δάσκαλος	94	4,34	1,223	0,126
	Φιλολογος	22	3,41	1,532	0,327
Κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας	Δάσκαλος	94	4,79	1,181	0,122
	Φιλολογος	22	4,50	1,683	0,359
Κατά τη γλωσσική διδασκαλία	Δάσκαλος	95	4,53	0,906	0,093
	Φιλολογος	22	3,74	1,392	0,297
Βασίζομαι στην πείρα μου	Δάσκαλος	96	4,40	1,395	0,142
	Φιλολογος	23	5,04	1,022	0,213
Βασίζομαι στις ιδιαίτερες γνώσεις που έχω	Δάσκαλος	94	3,77	1,440	0,149
	Φιλολογος	23	4,96	1,147	0,239
Απευθύνομαι σε πιο έμπειρους συναδέλφους	Δάσκαλος	95	3,98	1,345	0,138
	Φιλολογος	23	3,04	1,637	0,341
Απευθύνομαι στο Σχολικό Σύμβουλο	Δάσκαλος	95	3,69	1,530	0,157
	Φιλολογος	23	2,00	1,206	0,251
Αναζητώ νέες γνώσεις και πληροφορίες από την τρέχουσα βιβλιογραφία	Δάσκαλος	95	4,48	1,202	0,123
	Φιλολογος	23	4,48	1,310	0,273
Αναζητώ ευκαιρίες για επιμόρφωση	Δάσκαλος	96	4,66	1,238	0,126
	Φιλολογος	23	5,39	0,839	0,175
Συνήθως αντιμετωπίζω τις δυσκολίες τόσο αποτελεσματικά όσο θα ήθελα	Δάσκαλος	95	3,83	1,078	0,111
	Φιλολογος	23	4,17	0,937	0,195
Συνήθως βρίσκω την κατάλληλη βοήθεια	Δάσκαλος	94	3,78	1,156	0,119
	Φιλολογος	23	3,91	0,996	0,208
Συνήθως βρίσκω ανάλογες ευκαιρίες επιμόρφωσης	Δάσκαλος	95	3,44	1,294	0,133
	Φιλολογος	23	4,35	1,027	0,214
Σε ποιο βαθμό μπορεί κατά τη γνώμη σας, να είναι χρήσιμη η επιμόρφωση, όταν είναι καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη;	Δάσκαλος	96	5,42	0,948	0,097
	Φιλολογος	23	5,61	0,891	0,186
Στην επιλογή του κατάλληλου διδακτικού εγχειριδίου για κάθε επίπεδο	Δάσκαλος	97	0,58	0,497	0,050
	Φιλολογος	23	0,65	0,487	0,102

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στον τρόπο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	Δάσκαλος	97	0,72	0,451	0,046
	Φιλολογος	23	0,61	0,499	0,104
Στην κατάταξη των μαθητών (μετά από σχετικό τεστ) σε επίπεδο γλωσσομάθειας	Δάσκαλος	97	0,55	0,500	0,051
	Φιλολογος	23	0,48	0,511	0,106
Στη διαχείριση της ανομοιογένειας των μαθητών της ΤΥ ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας	Δάσκαλος	97	0,55	0,500	0,051
	Φιλολογος	23	0,78	0,422	0,088
Οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στο συναισθηματικό και στον κοινωνικό τομέα σε βαθμό μεγαλύτερο	Δάσκαλος	97	0,91	0,663	0,067
	Φιλολογος	23	1,04	0,562	0,117
Περιθωριοποίηση	Δάσκαλος	59	3,19	1,345	0,175
	Φιλολογος	16	3,44	1,672	0,418
Άρνηση για σχολική φοίτηση	Δάσκαλος	59	2,47	1,382	0,180
	Φιλολογος	16	2,44	1,548	0,387
Απόρριψη από τους συμμαθητές τους	Δάσκαλος	59	2,95	1,419	0,185
	Φιλολογος	16	2,75	1,653	0,413
Απογοήτευση λόγω υποεπίδοσης	Δάσκαλος	59	3,41	1,577	0,205
	Φιλολογος	16	2,88	1,258	0,315
Ανυπακοή	Δάσκαλος	59	2,85	1,448	0,189
	Φιλολογος	16	3,13	1,544	0,386
Ανασφάλεια	Δάσκαλος	59	3,58	1,556	0,203
	Φιλολογος	16	3,25	1,653	0,413
Άγχος	Δάσκαλος	59	3,34	1,493	0,194
	Φιλολογος	16	3,38	1,821	0,455
Επιθετική συμπεριφορά	Δάσκαλος	59	3,07	1,617	0,211
	Φιλολογος	16	2,88	1,544	0,386
Παραβατική συμπεριφορά (χρήση ουσιών, κάπνισμα, βανδαλισμοί κλπ.)	Δάσκαλος	59	2,51	1,977	0,257
	Φιλολογος	16	2,31	1,401	0,350
Ψυχοκοινωνικά προβλήματα	Δάσκαλος	59	3,04	1,205	0,157
	Φιλολογος	16	2,94	1,170	0,292
με συνεργασία με άλλους συναδέλφους	Δάσκαλος	59	0,80	0,406	0,053
	Φιλολογος	17	0,82	0,393	0,095
με συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου	Δάσκαλος	59	0,81	0,393	0,051
	Φιλολογος	17	0,76	0,437	0,106
με συνεργασία με τους γονείς	Δάσκαλος	59	0,90	0,305	0,040
	Φιλολογος	17	0,71	0,470	0,114
με συνεργασία με ειδικούς	Δάσκαλος	59	0,59	0,495	0,065
	Φιλολογος	17	0,53	0,514	0,125
με συζήτηση με τον συγκεκριμένο μαθητή	Δάσκαλος	59	0,85	0,363	0,047
	Φιλολογος	17	0,88	0,332	0,081

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων, των συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης στη σχετική βιβλιογραφία	Δάσκαλος	59	0,32	0,471	0,061
	Φιλολογος	17	0,18	0,393	0,095
Προφορά, διαχωρισμός φθόγγων	Δάσκαλος	95	3,85	1,246	0,128
	Φιλολογος	22	3,09	1,306	0,278
Κλίση, παραγωγή, σύνθεση	Δάσκαλος	94	4,40	0,943	0,097
	Φιλολογος	22	4,18	1,220	0,260
Σύνταξη, λεξιλόγιο	Δάσκαλος	95	4,64	0,933	0,096
	Φιλολογος	22	4,32	1,129	0,241
Κατανόηση κειμενικών δομών και παραγωγή κειμενικών ειδών	Δάσκαλος	95	4,91	0,864	0,089
	Φιλολογος	22	4,73	0,883	0,188
Γλωσσικά προβλήματα	Δάσκαλος	95	4,45	0,793	0,081
	Φιλολογος	22	4,08	0,946	0,202
Υπάρχουν αιτήματα εκ μέρους των γονέων των αλλοδαπών μαθητών για δημιουργία ΤΥ στο σχολείο σας;	Δάσκαλος	68	0,65	0,481	0,058
	Φιλολογος	17	0,29	0,470	0,114
Πιστεύετε ότι οι ΤΥ θα ήταν χρήσιμες και για τα παιδιά από αλλοδαπούς γονείς τα οποία έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα;	Δάσκαλος	84	0,96	0,187	0,020
	Φιλολογος	19	0,95	0,229	0,053
Θεωρείτε απαραίτητη την τροποποίηση της υπάρχουσας νομοθεσίας ώστε να επιτρέψει την είσοδο αλλοδαπών μαθητών στις ΤΥ	Δάσκαλος	80	0,89	0,318	0,036
	Φιλολογος	20	0,90	0,308	0,069
Με βάση την προηγούμενη εμπειρία σας, θα επιθυμούσατε να εργαστείτε και πάλι σε ΤΥ ή όχι;	Δάσκαλος	58	0,71	0,459	0,060
	Φιλολογος	20	1,00	0,000	0,000

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							effect size
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Κατά τη διδασκαλία του Φωνολογικού συστήματος της ελληνικής (προφορά φθόγγων)	Equal variances assumed	2,086	,151	3,893	113	,000	1,182	,304	,580	1,783	0,344
	Equal variances not assumed			3,321	27,222	,003	1,182	,356	,452	1,912	0,537
Κατά τη διδασκαλία της μορφολογίας (κλίση, παραγωγή, σύνθεση)	Equal variances assumed	12,527	,001	2,479	114	,015	,657	,265	,132	1,181	0,226
	Equal variances not assumed			1,858	24,881	,075	,657	,353	-,071	1,385	0,349
Κατά τη διδασκαλία συντακτικών δομών της ελληνικής	Equal variances assumed	22,785	,000	3,518	115	,001	,944	,268	,412	1,475	0,312
	Equal variances not assumed			2,456	23,930	,022	,944	,384	,151	1,736	0,449
Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου	Equal variances assumed	2,160	,144	3,059	114	,003	,931	,304	,328	1,535	0,275
	Equal variances not assumed			2,659	27,589	,013	,931	,350	,213	1,649	0,452
Κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας	Equal variances assumed	6,825	,010	,941	114	,349	,287	,305	-,317	,892	0,088
	Equal variances not assumed			,758	26,041	,455	,287	,379	-,492	1,066	0,147
Κατά τη γλωσσική διδασκαλία	Equal variances assumed	9,036	,003	3,301	115	,001	,79048	,23945	,31617	1,26478	0,294
	Equal variances not assumed			2,542	25,268	,018	,79048	,31091	,15048	1,43047	0,451
Βασίζομαι στην πείρα μου	Equal variances assumed	5,508	,021	-2,093	117	,039	-,648	,309	-1,261	-,035	0,190
	Equal variances not assumed			-2,528	44,027	,015	-,648	,256	-1,164	-,131	0,356
Βασίζομαι στις ιδιαίτερες γνώσεις που έχω	Equal variances assumed	4,381	,039	-3,685	115	,000	-1,191	,323	-1,831	-,551	0,325
	Equal variances not assumed			-4,228	40,797	,000	-1,191	,282	-1,759	-,622	0,552
Απευθύνομαι σε πιο έμπειρους συναδέλφους	Equal variances assumed	2,587	,110	2,866	116	,005	,935	,326	,289	1,582	0,257
	Equal variances not assumed			2,541	29,589	,017	,935	,368	,183	1,688	0,423
Απευθύνομαι στο Σχολικό Σύμβουλο	Equal variances assumed	3,907	,050	4,946	116	,000	1,695	,343	1,016	2,373	0,417
	Equal variances not assumed			5,716	41,036	,000	1,695	,296	1,096	2,293	0,666
Αναζητώ νέες γνώσεις και πληροφορίες από την τρέχουσα βιβλιογραφία	Equal variances assumed	,149	,701	,021	116	,983	,006	,284	-,557	,569	0,002
	Equal variances not assumed			,020	31,573	,984	,006	,300	-,605	,617	0,004

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων, των συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							effect size
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Αναζητώ ευκαιρίες για επιμόρφωση	Equal variances assumed	4,460	,037	-2,698	117	,008	-,735	,272	-1,275	-,195	0,242
	Equal variances not assumed			-3,407	47,943	,001	-,735	,216	-1,169	-,301	0,441
Συνήθως αντιμετωπίζω τις δυσκολίες τόσο αποτελεσματικά όσο θα ήθελα	Equal variances assumed	,334	,564	-1,399	116	,164	-,342	,245	-,827	,142	0,129
	Equal variances not assumed			-1,525	37,479	,136	-,342	,224	-,797	,112	0,242
Συνήθως βρίσκω την κατάλληλη βοήθεια	Equal variances assumed	2,350	,128	-,520	115	,604	-,136	,262	-,656	,383	0,048
	Equal variances not assumed			-,570	37,921	,572	-,136	,239	-,621	,348	0,092
Συνήθως βρίσκω ανάλογες ευκαιρίες επιμόρφωσης	Equal variances assumed	4,055	,046	-3,123	116	,002	-,906	,290	-1,480	-,331	0,279
	Equal variances not assumed			-3,594	40,746	,001	-,906	,252	-1,415	-,397	0,491
Σε ποιο βαθμό μπορεί κατά τη γνώμη σας, να είναι χρήσιμη η επιμόρφωση, όταν είναι καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη;	Equal variances assumed	,529	,468	-,882	117	,379	-,192	,218	-,623	,239	0,081
	Equal variances not assumed			-,917	34,939	,366	-,192	,210	-,617	,233	0,153
Στην επιλογή του κατάλληλου διδακτικού εγχειριδίου για κάθε επίπεδο	Equal variances assumed	2,468	,119	-,652	118	,515	-,075	,115	-,302	,152	0,060
	Equal variances not assumed			-,660	33,714	,514	-,075	,113	-,305	,156	0,113
Στον τρόπο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	Equal variances assumed	2,989	,086	1,059	118	,292	,113	,107	-,098	,324	0,097
	Equal variances not assumed			,994	31,060	,328	,113	,114	-,119	,345	0,176
Στην κατάταξη των μαθητών (μετά από σχετικό τεστ) σε επίπεδο γλωσσομάθειας	Equal variances assumed	,114	,737	,585	118	,560	,068	,117	-,163	,299	0,054
	Equal variances not assumed			,577	32,766	,568	,068	,118	-,172	,308	0,100
Στη διαχείριση της ανομοιογένειας των μαθητών της ΤΥ ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας	Equal variances assumed	36,374	,000	-2,093	118	,039	-,236	,113	-,460	-,013	0,189
	Equal variances not assumed			-2,326	38,167	,025	-,236	,102	-,442	-,031	0,352
Οι αλλοδαποί και οι παλινοστούντες μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στο συναισθηματικό και στον κοινωνικό τομέα σε βαθμό μεγαλύτερο	Equal variances assumed	2,191	,141	-,911	118	,364	-,136	,150	-,433	,160	0,084
	Equal variances not assumed			-1,008	37,935	,320	-,136	,135	-,410	,137	0,162

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							effect size
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Περιθωριοποίηση	Equal variances assumed	2,187	,143	-,628	73	,532	-,251	,400	-1,048	,546	0,073
	Equal variances not assumed			-,554	20,564	,586	-,251	,453	-1,195	,693	0,121
Άρνηση για σχολική φοίτηση	Equal variances assumed	,341	,561	,093	73	,926	,037	,400	-,759	,833	0,011
	Equal variances not assumed			,087	21,917	,932	,037	,427	-,848	,922	0,019
Απόρριψη από τους συμμαθητές τους	Equal variances assumed	1,345	,250	,480	73	,632	,199	,414	-,627	1,025	0,056
	Equal variances not assumed			,440	21,375	,664	,199	,453	-,741	1,140	0,095
Απογοήτευση λόγω υποεπίδοσης	Equal variances assumed	2,429	,123	1,244	73	,218	,532	,428	-,320	1,384	0,144
	Equal variances not assumed			1,416	29,133	,167	,532	,376	-,236	1,300	0,254
Ανυπακοή	Equal variances assumed	,198	,658	-,671	73	,505	-,278	,414	-1,102	,547	0,078
	Equal variances not assumed			-,646	22,678	,525	-,278	,430	-1,167	,612	0,134
Ανασφάλεια	Equal variances assumed	,084	,773	,734	73	,465	,326	,444	-,559	1,212	0,086
	Equal variances not assumed			,709	22,732	,486	,326	,460	-,627	1,279	0,147
Άγχος	Equal variances assumed	1,473	,229	-,082	73	,935	-,036	,441	-,916	,844	0,010
	Equal variances not assumed			-,073	20,784	,943	-,036	,495	-1,066	,994	0,016
Επιθετική συμπεριφορά	Equal variances assumed	,004	,947	,427	73	,671	,193	,452	-,707	1,093	0,050
	Equal variances not assumed			,439	24,693	,665	,193	,440	-,713	1,099	0,088
Παραβατική συμπεριφορά (χρήση ουσιών, κάπνισμα, βανδαλισμοί κλπ.)	Equal variances assumed	1,333	,252	,371	73	,712	,196	,528	-,856	1,248	0,043
	Equal variances not assumed			,451	33,087	,655	,196	,435	-,688	1,080	0,078
Ψυχοκοινωνικά προβλήματα	Equal variances assumed	,018	,894	,305	73	,761	,10296	,33764	-,56997	,77588	0,036
	Equal variances not assumed			,310	24,355	,759	,10296	,33186	-,58145	,78736	0,063

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων, των συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							effect size
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
με συνεργασία με άλλους συναδέλφους	Equal variances assumed	,248	,620	-,243	74	,809	-,027	,111	-,248	,194	0,028
	Equal variances not assumed			-,247	26,659	,807	-,027	,109	-,251	,197	0,048
με συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου	Equal variances assumed	,712	,401	,441	74	,661	,049	,111	-,172	,270	0,051
	Equal variances not assumed			,415	23,950	,682	,049	,118	-,194	,292	0,084
με συνεργασία με τους γονείς	Equal variances assumed	13,139	,001	2,014	74	,048	,192	,096	,002	,383	0,228
	Equal variances not assumed			1,595	20,039	,126	,192	,121	-,059	,444	0,336
με συνεργασία με ειδικούς	Equal variances assumed	,469	,495	,464	74	,644	,064	,138	-,210	,338	0,054
	Equal variances not assumed			,454	25,196	,654	,064	,140	-,225	,353	0,090
με συζήτηση με τον συγκεκριμένο μαθητή	Equal variances assumed	,537	,466	-,356	74	,723	-,035	,098	-,230	,161	0,041
	Equal variances not assumed			-,374	27,971	,711	-,035	,093	-,226	,156	0,070
αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης στη σχετική βιβλιογραφία	Equal variances assumed	7,807	,007	1,161	74	,249	,146	,125	-,104	,395	0,134
	Equal variances not assumed			1,284	30,562	,209	,146	,113	-,086	,377	0,226
Προφορά, διαχωρισμός φθόγγων	Equal variances assumed	,257	,613	2,561	115	,012	,762	,297	,173	1,351	0,232
	Equal variances not assumed			2,486	30,484	,019	,762	,306	,136	1,387	0,411
Κλίση, παραγωγή, σύνθεση	Equal variances assumed	1,578	,212	,940	114	,349	,222	,237	-,247	,691	0,088
	Equal variances not assumed			,801	27,155	,430	,222	,278	-,347	,792	0,152
Σύνταξη, λεξιλόγιο	Equal variances assumed	,593	,443	1,409	115	,162	,324	,230	-,132	,779	0,130
	Equal variances not assumed			1,250	28,010	,222	,324	,259	-,207	,855	0,230
Κατανόηση κειμενικών δομών και παραγωγή κειμενικών ειδών	Equal variances assumed	,404	,526	,867	115	,388	,178	,205	-,228	,584	0,081
	Equal variances not assumed			,856	31,007	,399	,178	,208	-,246	,602	0,152

ΕΠ 1.1.2 Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							effect size
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Γλωσσικά προβλήματα	Equal variances assumed	,394	,532	1,892	115	,061	,36867	,19483	-,01725	,75458	0,174
	Equal variances not assumed			1,695	28,230	,101	,36867	,21752	-,07674	,81407	0,304
Υπάρχουν αιτήματα εκ μέρους των γονέων των αλλοδαπών μαθητών για δημιουργία ΤΥ στο σχολείο σας;	Equal variances assumed	1,002	,320	2,716	83	,008	,353	,130	,094	,611	0,286
	Equal variances not assumed			2,757	25,096	,011	,353	,128	,089	,617	0,482
Πιστεύετε ότι οι ΤΥ θα ήταν χρήσιμες και για τα παιδιά από αλλοδαπούς γονείς τα οποία έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα;	Equal variances assumed	,458	,500	,342	101	,733	,017	,050	-,081	,115	0,034
	Equal variances not assumed			,300	23,681	,767	,017	,056	-,100	,133	0,061
Θεωρείτε απαραίτητη την τροποποίηση της υπάρχουσας νομοθεσίας ώστε να επιτρέπει την είσοδο αλλοδαπών μαθητών στις ΤΥ	Equal variances assumed	,102	,750	-,158	98	,875	-,013	,079	-,169	,144	0,016
	Equal variances not assumed			-,161	29,978	,873	-,013	,077	-,171	,146	0,029
Με βάση την προηγούμενη εμπειρία σας, θα επιθυμούσατε να εργαστείτε και πάλι σε ΤΥ ή όχι;	Equal variances assumed	94,323	,000	-2,843	76	,006	-,293	,103	-,498	-,088	0,310
	Equal variances not assumed			-4,861	57,000	,000	-,293	,060	-,414	-,172	0,541

Παράρτημα III: Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης σεμιναρίου



Δράση: Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής

Επιστημονική υπεύθυνη: Παπαδοπούλου Δέσποινα

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο αυτό στοχεύει στην αξιολόγηση της οργάνωσης, της μεθόδευσης και της αποτελεσματικότητας του σεμιναρίου και συμπληρώνεται από τους/ τις συμμετέχοντες/ ούσες. Θα σας παρακαλούσαμε να το συμπληρώσετε, προκειμένου να συμβάλετε στη βελτίωση ανάλογων σεμιναρίων.

1. Σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε το σεμινάριο στις προσδοκίες που είχατε;

Πολύ Αρκετά Λίγο Ελάχιστα Δεν έχω άποψη

Αιτιολογήστε σύντομα την άποψή σας:

.....
.....
.....
.....

2. Παρακαλούμε αξιολογήστε το σεμινάριο στο οποίο συμμετείχατε βάζοντας σε κύκλο το βαθμό που εκφράζει την ικανοποίησή σας:

	μη ικανοποιητική					ικανοποιητική
Ενημέρωση πριν από τη έναρξη	❶	❷	❸	❹	❺	❻
Σύνθεση της ομάδας των επιμορφωτών	❶	❷	❸	❹	❺	❻
Διάρκεια του σεμιναρίου	❶	❷	❸	❹	❺	❻

Οργάνωση του σεμιναρίου	1	2	3	4	5	6
Πληρότητα του περιεχομένου	1	2	3	4	5	6
Χρηστικότητα του περιεχομένου	1	2	3	4	5	6
Συνοχή μεταξύ των ενοτήτων	1	2	3	4	5	6
Μεθόδευση του σεμιναρίου	1	2	3	4	5	6
Η ατμόσφαιρα του σεμιναρίου	1	2	3	4	5	6
Η δική σας συμμετοχή	1	2	3	4	5	6

3. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση

α. του περιεχομένου:

.....

β. της μεθόδευσης:

.....

4. Σχόλια - παρατηρήσεις

.....

Σας ευχαριστούμε!

Παράρτημα IV: Ερωτηματολόγιο στοιχείων μαθητή ΤΥ

Δράση: Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σχολείο:

Τύπος Σχολείου:

Διαπολιτισμικό Μη διαπολιτισμικό

Γεωγραφική περιφέρεια:

- Ανατολική Μακεδονία – Θράκη
- Αττική
- Βόρειο Αιγαίο
- Δυτική Ελλάδα
- Δυτική Μακεδονία
- Ήπειρος
- Θεσσαλία
- Ιόνια νησιά
- Κεντρική Μακεδονία
- Κρήτη
- Νότιο Αιγαίο
- Πελοπόννησος
- Στερεά Ελλάδα

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Όνομα :

Φύλο:

Αγόρι Κορίτσι

Ηλικία : ετών

Τάξη:

..... Δημοτικού ή Γυμνασίου

Τύπος τάξης:

- Τάξη Υποδοχής
Φροντιστηριακό τμήμα ενίσχυσης της ελληνομάθειας
Τίποτα από τα δύο

Χώρα γέννησης²²:

Χώρα καταγωγής:

Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα:

..... χρόνια και μήνες

Μητρική γλώσσα μαθητή/μαθήτριας²³:

Μητρική γλώσσα 1:

Μητρική γλώσσα 2:

Χρόνια φοίτησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (σχολικά έτη, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου):

..... χρόνια

Χρόνια φοίτησης σε εκπαιδευτικό σύστημα άλλης χώρας (σχολικά έτη, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου):

..... χρόνια

Ικανότητα επικοινωνίας στα Ελληνικά:

καθόλου λίγο μέτρια πολύ καλά δεν ξέρω

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ/ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Μητρική γλώσσα πατέρα:

Μητρική γλώσσα μητέρας:

Γνώση Ελληνικών από πατέρα:

καθόλου λίγο μέτρια πολύ καλά δεν ξέρω

Γνώση Ελληνικών από μητέρα:

καθόλου λίγο μέτρια πολύ καλά δεν ξέρω

Γλώσσα/Γλώσσες επικοινωνίας στο σπίτι:

Ελληνικά

Άλλη γλώσσα:

²² Η χώρα γέννησης μπορεί να είναι διαφορετική από τη χώρα καταγωγής (π.χ. ένα παιδί αλλοδαπών γονέων που γεννήθηκε στην Ελλάδα)

²³ Σημειώνεται και η μητρική γλώσσα 2 σε περιπτώσεις παιδιών που μεγαλώνουν σε οικογένειες όπου μιλιούνται δύο γλώσσες (π.χ. πατέρας ρωσικά, μητέρα ουκρανικά)

Παράρτημα V: Κλείδα παρατήρησης σε Τάξεις Υποδοχής

Δράση: Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ)

Κλείδα παρατήρησης σε Τάξεις Υποδοχής

Σχολείο:

Εισάγετε αριθμό

Πόσες θεσμοθετημένες Τάξεις Υποδοχής λειτουργούσαν;

Πόσες ΤΥ ΖΕΠ λειτουργούσαν;

Πόσες ΤΥΙ λειτουργούσαν;

Πόσες ΤΥΠ λειτουργούσαν;

A) Οργάνωση του μαθήματος

1. Το μάθημα είναι οργανωμένο βάσει:	Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από ένα κελιά:	Παρατηρήσεις
A) του θέματος γραμματικής		
B) της θεματικής ενότητας (π.χ. ταξίδια)		
Γ) συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου που εφαρμόζεται στην ΤΥ		
Δ) των κενών / αδυναμιών των περισσότερων μαθητών		
Ε) του ενδιαφέροντος των μαθητών		
ΣΤ) της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών		
ΑΛΛΟ (προσδιορίστε):		
2. Γλωσσικό υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός:		Παρατηρήσεις
A) αξιοποιεί μόνο τα κείμενα και τις ασκήσεις του διδακτικού εγχειριδίου		
B) χρησιμοποιεί επιπλέον πρωτότυπες φωτοτυπίες		
Γ) χρησιμοποιεί επιπλέον υλικό και από άλλα διδακτικά εγχειρίδια σε μορφή φωτοτυπίας		

Δ) εφαρμόζει και παιγνιώδεις δραστηριότητες (γλωσσικά παιχνίδια, χειροτεχνίες κλπ.)		
Ε) καταγράφει τι έγινε κάθε μέρα και ποιοι στόχοι επετεύχθησαν		
ΣΤ) αξιοποιεί μαθησιακά υλικό από πολλαπλές πηγές (π.χ. ταινίες, τραγούδια, σήμανση στο δρόμο, διαδίκτυο κ.ά.)		
ΑΛΛΟ (προσδιορίστε):		
3. Η δομή του μαθήματος της γλώσσας είναι η ακόλουθη:	Αν είναι εφικτό, συμπληρώστε αριθμούς ώστε να φαίνεται η δομή του μαθήματος. Αν όχι, απλώς επιλέξτε τα κελιά που δηλώνουν ποιες δραστηριότητες έκανε ο εκπαιδευτικός στην τάξη.	Παρατηρήσεις
1. Εξέταση - επανάληψη του προηγούμενου μαθήματος		
2. Ανάγνωση κειμένου		
3. Ασκήσεις ορθογραφίας		
4. Γενική εισαγωγική συζήτηση στο νέο θέμα (εφόρμηση)		
5. Παρουσίαση/ διδασκαλία του νέου γραμματικού φαινομένου		
6. Προφορικές δραστηριότητες με στόχο την εμπέδωση του νέου γραμματικού φαινομένου		
7. Γραπτές δραστηριότητες με στόχο την εμπέδωση του νέου γραμματικού φαινομένου		
8. Γλωσσικά παιχνίδια / κατασκευές		
9. Αξιολόγηση – έλεγχος εμπέδωσης		
10. Διαθεματικές δραστηριότητες		

11. Διδασκαλία σε επιμέρους γραμματικά φαινόμενα χωρίς θεματική σύνδεση μεταξύ τους		
12. Βοήθεια στις ασκήσεις που έχουν οι μαθητές στα άλλα μαθήματα που παρακολουθούν με τους ελληνόφωνους μαθητές (π.χ. Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία κλπ.)		
13. Η δομή του μαθήματος δεν είναι σταθερή.		
14. Άλλο:		

Β) Τρόπος διδασκαλίας

1. Συνήθως ο/η εκπαιδευτικός ακολουθεί:	Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα κελιά	Παρατηρήσεις
1. Παραδοσιακή μέθοδο (εξέταση – διδασκαλία – εμπέδωση – αξιολόγηση)		
2. Επικοινωνιακή προσέγγιση (βασίζεται κυρίως σε προφορικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων)		
3. Άμεση – φυσική μέθοδο (οι μαθητές ακολουθούν εντολές και έμμεσα αποκτούν γνώση για τη γλώσσα)		
4. Μέθοδο που βασίζεται κυρίως σε γραπτές δραστηριότητες		
5. Δομολειτουργική μέθοδο (διδάσκει γλωσσικές δομές και εξετάζει τη λειτουργία τους)		
6. Κειμενική διδασκαλία (παρουσιάζει και αναλύει κυρίως κείμενα με λεξιλογικές ασκήσεις)		
7. Όλες τις παραπάνω μεθόδους		

8. Άλλες μέθοδοι: α) β) γ)		
2. Κατανομή του διδακτικού χρόνου		Παρατηρήσεις
Πώς κατανέμονται οι προφορικές έναντι των γραπτών δραστηριοτήτων σε διάστημα δύο διδακτικών ωρών; (Σε ποιο ποσοστό αναλογούν οι προφορικές έναντι των γραπτών δραστηριοτήτων)		
Δίνεται ελευθερία στους μαθητές να επιλέξουν τη θεματική ενότητα ή να αναπτύξουν πρωτοβουλίες ως προς τις δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετάσχουν;		

Γ) Συμμετοχή και αλληλεπίδραση των παιδιών

1. Τα παιδιά συμμετέχουν στις δραστηριότητες:		Παρατηρήσεις
1. μόνο ατομικά		
2. σε ομάδες των 2 ατόμων		
3. σε ομάδες περισσότερων ατόμων		
4. ατομικά και ομαδικά στον ίδιο βαθμό		
5. κυρίως ατομικά και σπάνια ομαδικά		

Δ) Διδακτική προσέγγιση των μαθητών

Ο/Η εκπαιδευτικός συνήθως:		Παρατηρήσεις
Α) διδάσκει το ίδιο φαινόμενο με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές ταυτόχρονα		

B) κάνει εξατομικευμένη διδασκαλία		
Γ) διαφοροποιεί τη διδασκαλία του/της σε κάθε ομάδα μαθητών ανάλογα με το μαθησιακό τους προφίλ ή /και το επίπεδο ελληνομάθειάς τους		
Δ) Άλλο:		

Ε) Επίπεδο ελληνομάθειας

1. Πώς λειτουργεί η Τ.Υ.;	Συμπληρώστε τον αριθμό των τμημάτων και το κριτήριο. Διαφορετικά επιλέξτε τη δεύτερη εναλλακτική.			Παρατηρήσεις
Σε πόσα (εσωτερικά) τμήματα είχε χωριστεί η ΤΥ στο σχολείο και με βάση ποιο/ποια κριτήριο/α, π.χ. επίπεδο ελληνομάθειας, ηλικία;				
Οι μαθητές αποτελούν μία ενιαία ομάδα				
2. Έχει προηγηθεί κατατακτήριο τεστ πριν το χωρισμό της ΤΥ σε (εσωτερικά) τμήματα;	ΝΑΙ		ΟΧΙ	

Σχόλια / Παρατηρήσεις (Συμπληρώστε σχόλια και παρατηρήσεις που δεν έχετε συμπληρώσει στα παραπάνω κελιά και που νομίζετε ότι χρειάζεται να επισημανθούν):

Δειγματικές διδασκαλίες

Συμπληρώστε, επίσης, και τον ακόλουθο πίνακα σε σχέση με τις δειγματικές διδασκαλίες που έχετε κάνει:

Σχολείο	Ημερομηνία δειγματικής	Τίτλος & θεματική δειγματικής
---------	------------------------	-------------------------------

Συνοπτικά Περιεχόμενα Εκπαιδευτικού Υλικού



ΔΡΑΣΗ 1: Υποστήριξη της λ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ & ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ



01 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

01 ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ

ΕΔΙΑΜΜΕ

ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

- ΒΛΕΠΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ
- ΔΙΑΒΑΖΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ
- ΜΑΘΑΙΝΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ
- ΠΑΙΖΩ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΩ
- ΠΑΙΖΩ ΚΑΙ ΜΙΛΩ

ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ_ΕΠΙΠΕΔΟ 1°

Η ΑΛΦΑΒΗΤΑ ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ

ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ_1

ΠΑΡΕΑ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΠΠΟΥ ΑΙΣΩΠΟ

ΚΕΔΑ

Η Μπουμπού και η Μπαμπαλού

Θάλασσα

Λαϊκή Αγορά

Ο Ακανθούλης

02 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΔΙΑΜΜΕ

ΣΕΙΡΑ - ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ

- ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ 2
- ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ 3 ΙΣΤΟΡΙΟΔΡΟΜΙΕΣ 1
- ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ 3 ΜΥΘΟΧΩΡΑ

ΣΕΙΡΑ - ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ

- ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 1
- ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 2
- ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 3
- ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 4
- ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 5
- ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 6

ΣΕΙΡΑ - ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ

- ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ_2 (Γ' ΤΑΞΗ)
- ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ_3 (Δ' ΤΑΞΗ)

ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΝΕ ΚΙ ΕΡΧΟΝΤΑΙ

ΚΑΘΩΣ ΜΕΓΑΛΩΝΟΥΜΕ

ΜΙΛΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ ΣΤΙΣ ΓΕΙΤΟΝΙΕΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Α' ΤΑΞΗ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (συνέχεια)

Δ' ΤΑΞΗ

01_ΣΥΝΝΕΦΟ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

02_ΧΙΟΝΟ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

03_ΗΛΙΟ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΣΚΗΣΕΩΝ_01

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΣΚΗΣΕΩΝ_02

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΣΚΗΣΕΩΝ_03

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΣΚΗΣΕΩΝ_3Ε' ΤΑΞΗ

ΠΕΡΙΠΑΤΟΙ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ_1

ΠΕΡΙΠΑΤΟΙ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ_2

ΠΕΡΙΠΑΤΟΙ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ_3

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΣΚΗΣΕΩΝ_1

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΣΚΗΣΕΩΝ_2

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΣΚΗΣΕΩΝ_3

ΣΤ' ΤΑΞΗ

ΤΑΞΙΔΙΑ ΜΕ ΛΟΓΙΑ_1

ΤΑΞΙΔΙΑ ΜΕ ΛΟΓΙΑ_2

ΤΑΞΙΔΙΑ ΜΕ ΛΟΓΙΑ_3

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΣΚΗΣΕΩΝ_1

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΣΚΗΣΕΩΝ_2

ΙΣΤΟΡΙΑ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ, ΜΕΛΕΤΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

-Εδώ, εκεί κι αλλού

-Ένα μήνυμα σου στέλνω

-Θυμόμαστε και γιορτάζουμε

-Με ένα λεωφορείο όλοι τριγυρνάμε μες την πόλη

-Μια μέρα δρόμος

-Νάχαμε και τι νάχαμε

-Ο γύρος της Ελλάδας σε 15 ημέρες

-Ο κόσμος του παππού και της γιαγιάς

-Οι εμπορικοί δρόμοι

-Στο παζάρι

-Τα προϊόντα στην αγορά

-Τι ωραία που μυρίζει!

-Το παζάρι και ο κόσμος του

-Φτιάχνουμε μια συλλογή

-Χρονολόγιο

ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΡΟΜΑ

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

03 ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΔΙΑΜΜΕ

ΣΕΙΡΑ - ΒΗΜΑΤΑ ΜΠΡΟΣΤΑ

-ΒΗΜΑΤΑ ΜΠΡΟΣΤΑ 1

-ΒΗΜΑΤΑ ΜΠΡΟΣΤΑ 2

-ΒΗΜΑΤΑ ΜΠΡΟΣΤΑ 3

ΣΕΙΡΑ - ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΕΑ ΜΟΥ

-ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΕΑ ΜΟΥ_1

-ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΕΑ ΜΟΥ_2

ΣΕΙΡΑ - ΕΛΛΗΝΙΚΑ!ΓΙΑΤΙ ΟΧΙ;

-ΕΛΛΗΝΙΚΑ!ΓΙΑΤΙ ΟΧΙ;_1

-ΕΛΛΗΝΙΚΑ!ΓΙΑΤΙ ΟΧΙ;_2

ΣΕΙΡΑ - ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ

-ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ 4_ΙΣΤΟΡΙΟΔΡΟΜΙΕΣ 2

-ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ 5_Η ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΟΝ ΝΕΟΤΕΡΟ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ

ΣΕΙΡΑ - ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟ GCSE

-ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟ GCSE_1

-ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟ GCSE_2

ΑΠΟ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΗ ΛΕΞΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΚΟΝΤΑ

ΜΑΘΑΙΝΩ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΩ ΚΑΙ ΝΑ ΓΡΑΦΩ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

ΙΣΤΟΡΙΑ

-ΑΡΧΑΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

-ΜΕΣΑΙΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΝΕΟΤΕΡΗ ΙΣΤΟΡΙΑ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

-ΝΕΟΤΕΡΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΑ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

-ΛΙΓΗ ΑΚΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΑ_Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

-ΛΙΓΗ ΑΚΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΑ_Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

-ΛΙΓΗ ΑΚΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΑ_Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

-ΚΕΙΜΕΝΑ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

-ΚΕΙΜΕΝΑ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

-ΚΕΙΜΕΝΑ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

-Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ - ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

-Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

-Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

-Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

-Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

-Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

02 ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

01 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ & ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΕΔΙΑΜΜΕ

ΕΛΛΗΝΟΑΓΓΛΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

ΕΛΛΗΝΟΡΩΣΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

716 ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ_ΜΕΡΟΣ 3°

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

ΚΕΔΑ

ΥΠΟΘΕΣΗ ΓΛΩΣΣΑ

-ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

-ΓΕΝΙΚΗ

-ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ

-ΕΠΙΘΕΤΟ

-ΚΛΗΤΙΚΗ

-ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ

-ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ

-ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΡΗΜΑΤΑ ΣΕ -Ω

-ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΡΗΜΑΤΑ ΣΕ -ΜΑΙ

-ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗ

ΥΠΔΒΜΘ

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ_Ε&ΣΤ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

02 ΛΕΞΙΚΑ

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ

ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ ΔΟΝΤΙΩΝ ΚΕΔΑ

ΜΙΚΡΟ ΛΕΞΙΚΟ ΚΕΔΑ

ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΛΕΞΙΚΟ ΚΕΔΑ

ΛΕΞΙΚΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗ-Γ2 ΠΕΜ

ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ

03 ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ ΚΕΔΑ

ΠΕΡΙΣΤΡΟΦΗ

Προτεινόμενα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή
(επιμέλεια: Πανοπούλου Θεοδώρα και Φραγκιαδάκης Γιάννης)

Πρόγραμμα 'Παιδεία Ομογενών', <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?yliko>

Τίτλος Εγχειριδίου/ Επίπεδο	Περιγραφή
<p><i>Προσχολική εκπαίδευση</i> <u>Η Αλφαβήτα ταξιδεύει</u></p> <p>Παρέα με τον παππού Αίσωπο</p> <p><i>Πρώτο Επίπεδο</i> <u>Παίζω και μιλώ (βιβλίο μαθητή)</u> <u>Παίζω και μιλώ (τετράδιο δραστηριοτήτων)</u> <u>Παίζω και μιλώ (οδηγίες για τον εκπαιδευτικό)</u> <u>Παίζω και μαθαίνω (βιβλίο μαθητή)</u> <u>Παίζω και μαθαίνω (ασκήσεις και δραστηριότητες)</u> <u>Παίζω και μαθαίνω (οδηγίες για τον εκπαιδευτικό)</u> <u>Βλέπω και διαβάζω</u> <u>Μαθαίνω να διαβάζω (βιβλίο μαθητή)</u> <u>Μαθαίνω να διαβάζω (τετράδιο δραστηριοτήτων)</u> <u>Διαβάζω και γράφω (βιβλίο μαθητή)</u> <u>Διαβάζω και γράφω (τετράδιο δραστηριοτήτων)</u> <u>Διαβάζω και γράφω (οδηγίες για τον εκπαιδευτικό)</u> <u>Διαβάζω, γράφω, τραγουδώ CD-ROM</u></p> <p>Εμείς και οι Άλλοι, επίπεδο 1^ο</p>	<p>Φάκελος με καρτέλες και οδηγίες</p> <p>Φάκελος με καρτέλες & οδηγίες</p> <p>Σειρά υλικού: Πράγματα και Γράμματα</p> <p>Ομάδα στόχος: Ομογενείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με έστω περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική, οι οποίοι ξεκινούν με το υλικό του πρώτου επιπέδου και συνεχίζουν με τα επόμενα. Ηλικία μαθητών: Από 5/ 6 έως 8 ετών</p> <p>Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια</p> <p>Επίπεδα υλικού: Τέσσερα (4)* 1^ο επίπεδο: προδημοτική - 2^α τάξη Προαναγνωστικό στάδιο/ Αλφαριθμητισμός/ Βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.</p> <p>Περιέχει υλικό για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας</p>

Τίτλος	Περιγραφή
Η Μπουμπού και η Μπαμπαλού Θάλασσα Λαϊκή Αγορά Ο Ακανθούλης	Πλούσια εικονογραφημένο και θεματικό υλικό, κυρίως για εξάσκηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και εκμάθηση λεξιλογίου
Αφίσες, σχέδια εργασίας, ομαδικά επιτραπέζια παιχνίδια, υλικό για θέατρο και βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό με αφορμή διάφορες θεματικές ενότητες.	<p>Το υλικό για τα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας αυτό ποικίλει καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα αναγκών και ηλικιών και διέπεται από μια διαπολιτισμική προσέγγιση στο θεωρητικό του πλαίσιο. Η προσέγγιση αυτή είναι εξαιρετικά χρήσιμη για όλες τις σχολικές μονάδες, αλλά απολύτως απαραίτητη στις σχολικές μονάδες με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών.</p> <p>Το υλικό για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού εστιάζει σε ευρύτερους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και δεν αποτελεί άμεσα γλωσσοδιδασκτικό υλικό. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, υποστηρίζει ανοικτές μορφές διδασκαλίας και είναι σχεδιασμένο για να στηρίξει τη διεξαγωγή σχεδίων εργασίας (projects) ακολουθώντας τις αρχές της βιωματικής-επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης:</p> <ul style="list-style-type: none"> • μαθητοκεντρική παιδαγωγική στάση με την ανάθεση πρωτοβουλιών στα ίδια τα παιδιά, που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της δράσης με εστίαση στα κοινά ενδιαφέροντα της μαθητικής ομάδας • κινητοποίηση όλων των μαθητών • έμφαση στις συνεργατικές / ομαδικές μορφές εργασίας • διαθεματικότητα. <p>Το παιδαγωγικό υλικό για την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό: Επιδιώκεται η ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική υπόσταση, η ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών που ευνοούν την αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών. Κατά το σχεδιασμό του υλικού δεν έγινε μόνο προσπάθεια να ενταχθούν βιώματα και εμπειρίες μη-γηγενών παιδιών αλλά επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις, να ληφθούν υπόψη και οι πρόσθετες γλωσσομαθησιακές ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών: προτείνονται δραστηριότητες κατανόησης κειμένων και εμπλουτισμού του λεξιλογίου για τα παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας που βρίσκονται στη φάση πρώτης επαφής με τις δομές της γλώσσας. Σε κάθε σχέδιο εργασίας προτείνονται και απλές γλωσσοδιδασκτικές δραστηριότητες κυρίως για την εμπέδωση του θεματικού λεξιλογίου και την παραγωγή προφορικού λόγου.</p> <p>Το υλικό που απευθύνεται σε αυτές τις ηλικίες είναι σχεδιασμένο με προσοχή και καλογραμμένο, ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη τόσο τις ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας όσο και τις ιδιαιτερότητες που έχουν να αντιμετωπίσουν. Κάτι που προκύπτει και από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που το χρησιμοποίησαν στις τάξεις τους, δεν είναι υλικό που απευθύνεται μόνο σε αλλόγλωσσους μαθητές, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής και δίνει ευκαιρίες για πολλαπλές δραστηριότητες και πρωτοβουλίες.</p>

Προτεινόμενα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε τάξεις υποδοχής του Δημοτικού

(επιμέλεια: Πανοπούλου Θεοδώρα και Φραγκιαδάκης Γιάννης)

Πρόγραμμα 'Παιδεία Ομογενών', <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?yliko>

Τίτλος Εγχειριδίου/ Επίπεδο	Περιγραφή
<p>Πρώτο Επίπεδο</p> <p>Μαργαρίτα 1 (Βιβλίο Μαθητή) Μαργαρίτα 1 (Τετράδιο Δραστηριοτήτων) Μαργαρίτα 2 (Βιβλίο Μαθητή) Μαργαρίτα 2 (Τετράδιο Δραστηριοτήτων)</p> <p>Δεύτερο Επίπεδο</p> <p>Μαργαρίτα 3 (Βιβλίο Μαθητή) Μαργαρίτα 3 (Τετράδιο Δραστηριοτήτων) Μαργαρίτα 4 (Βιβλίο Μαθητή) Μαργαρίτα 4 (Τετράδιο Δραστηριοτήτων)</p> <p>Τρίτο Επίπεδο</p> <p>Μαργαρίτα 5 (Βιβλίο Μαθητή) Μαργαρίτα 5 (Τετράδιο Δραστηριοτήτων) Μαργαρίτα 6 (Βιβλίο Μαθητή) Μαργαρίτα 6 (Τετράδιο Δραστηριοτήτων)</p>	<p>Σειρά υλικού: Μαργαρίτα</p> <p>Ομάδα - στόχος: Ομοεθνείς μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή και «καθόλου» ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις. Αλλοεθνείς - αλλόγλωσσοι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την Ελληνική.</p> <p>Ηλικία μαθητών: 6 - 12 ετών Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια Επίπεδα υλικού: Τρία (3) 1^ο επίπεδο: 1^η και 2^α τάξη Βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου / αλφαριθμητισμός. 2^ο επίπεδο: 3^η και 4^η τάξη Καλλιέργεια της εκφραστικής επάρκειας και των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. 3^ο επίπεδο: 5^η και 6^η τάξη Καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας, ανάπτυξη και εμπέδωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου.</p>
<p>Δεύτερο Επίπεδο</p> <p>Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου (βιβλίο μαθητή) Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου (τετράδιο 1) Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου (τετράδιο 2) Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου (Οδηγίες) Γράμματα πάνε κι έρχονται - Ελληνικά στον κόσμο</p>	<p>Σειρά υλικού: Πράγματα και Γράμματα</p> <p>Ομάδα στόχος: Ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με έστω περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική, οι οποίοι ξεκινούν με το υλικό του πρώτου επιπέδου και συνεχίζουν με τα επόμενα. Ηλικία μαθητών: Από 5/ 6 έως 12 ετών</p> <p>Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια*</p> <p>Επίπεδα υλικού: Τέσσερα (4)* 2^ο επίπεδο: 3^η και 4^η τάξη</p>

<p>Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο (τετράδιο 2) Μιλώ και γράφω Ελληνικά CD ROM</p> <p>Τρίτο Επίπεδο Ο κόσμος των Ελληνικών (βιβλίο μαθητή) Ο κόσμος των Ελληνικών (τετράδιο & οδηγίες) Καθώς μεγαλώνουμε (βιβλίο) Καθώς μεγαλώνουμε (τετράδιο 1) Καθώς Μεγαλώνουμε (Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό) Καθώς μεγαλώνουμε (τετράδιο 2) Καθώς μεγαλώνουμε στον κόσμο των Ελληνικών CD-ROM</p> <p>Εμείς και οι Άλλοι, επίπεδο 2° Εμείς και οι Άλλοι, επίπεδο 3°</p>	<p>Εμπέδωση και διεύρυνση των βασικών δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. 3° επίπεδο: 5^η και 6^η τάξη Καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. *Αναφέρονται μόνο τα εγχειρίδια που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.</p> <p>Περιέχουν υλικό για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας</p>
--	---

Τίτλος	Περιγραφή
<p>A' τάξη: Πατημασιές Πού είναι ο Φασαρίας; Πάμε στην αγορά Καλό ταξίδι</p> <p>B' τάξη: Μια μέρα στο δάσος Ο Θωμάς φεύγει Μια μέρα στη θάλασσα Τετράδιο ασκήσεων 1 Τετράδιο ασκήσεων 2</p> <p>Γ' τάξη: Ο κρυμμένος θησαυρός Τζεσούρ και Τζαρτζούρ Γαρδένια και τριαντάφυλλο Λενίτσα Τριαντάφυλλο και γαρδένια Τετράδιο ασκήσεων 1A Τετράδιο ασκήσεων 1B</p> <p>Δ' τάξη: Ηλιο-ιστορίες Χιονο-ιστορίες Συννεφο-ιστορίες Τετράδιο ασκήσεων 1 Τετράδιο ασκήσεων 2 Τετράδιο ασκήσεων 3</p>	<p>Βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας Το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό για τα μειονοτικά σχολεία διδάσκει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες των μειονοτικών σχολείων: δίγλωσση εκπαίδευση, αλλόγλωσσος μαθητικός πληθυσμός με σημαντικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, περιορισμένη ως ανύπαρκτη γνώση της ελληνικής από τους περισσότερους μαθητές, έλλειψη προσχολικής αγωγής, διδασκαλία της ελληνικής χωρίς γλώσσα στήριξης, μεγάλος αριθμός ολιγοθέσιων σχολείων.</p> <p>Βασικά χαρακτηριστικά του νέου υλικού για τη διδασκαλία της γλώσσας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δεν προϋποθέτει γνώση της ελληνικής, αλλά διδάσκει συστηματικά τη δομή της, παράλληλα με τη διδασκαλία της χρήσης της μέσα από ποικίλα είδη κειμένων και σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. • Αναγνωρίζει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα της μειονότητας. • Έχει μορφή φιλική, ελκυστική, παιγνιώδη, με έμφαση στην επικοινωνιακή πρακτική. • Περιέχει πλούσια εικονογράφηση. • Αξιοποιεί την παρουσία τουρκικών λέξεων στην ελληνική γλώσσα. • Χρησιμοποιεί κείμενα και εικόνες του περιβάλλοντος χώρου. • Έχει συχνά διαθεματικό χαρακτήρα, συνδυάζοντας επεξεργασία κειμένων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα. • Είναι προσαρμόσιμο σε διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας, αρθρωτό, με κείμενα και ασκήσεις ποικίλων βαθμών δυσκολίας, πράγμα που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κάνει τις κατάλληλες προσαρμογές στις ανάγκες των μαθητών του. • Περιλαμβάνει τετράδια ασκήσεων επαναληπτικών του σχολικού βιβλίου, τα οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για σιωπηρή εργασία κατά τη συνδιδασκαλία στα ολιγοθέσια σχολεία. • Τα βιβλία του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων χρησιμοποιούνται από το 2000-01 ως βιβλία του ΟΕΔΒ στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, αφού προηγουμένως δοκιμάστηκαν πειραματικά από εθελοντές δασκάλους για δύο σχολικές χρονιές. <p>Περιγραφή των νέων βιβλίων Σε κάθε τάξη αναλογούν 3-5 βασικά βιβλία, που συνοδεύονται από γραπτές και προφορικές δραστηριότητες και τετράδια ασκήσεων. Αντί για τα γνωστά «ανθολόγια κειμένων» προτείνονται εξωσχολικά βιβλία για τις βιβλιοθήκες των μειονοτικών σχολείων. Στις τρεις πρώτες τάξεις αναπτύσσονται αφηγηματικά επεισόδια με ήρωες παιδιά από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, τα οποία στοχεύουν στην εξοικείωση των μαθητών με το βασικό λεξιλόγιο και τις βασικές</p>

<p>Ε' τάξη: <u>Περίπατοι με τις λέξεις (Βιβλίο 1)</u> <u>Περίπατοι με τις λέξεις (Βιβλίο 2)</u> <u>Περίπατοι με τις λέξεις (Βιβλίο 3)</u> <u>Τετράδιο ασκήσεων 1</u> <u>Τετράδιο ασκήσεων 2</u> <u>Τετράδιο ασκήσεων 3</u></p> <p>ΣΤ' τάξη <u>Ταξίδια με λόγια (βιβλίο 1)</u> <u>Ταξίδια με λόγια (βιβλίο 2)</u> <u>Ταξίδια με λόγια (βιβλίο 3)</u> <u>Τετράδιο ασκήσεων 1</u> <u>Τετράδιο ασκήσεων 2</u> <u>Τετράδιο ασκήσεων 3</u></p>	<p>δομές της ελληνικής και στη δημιουργία κινήτρων για κατανόηση και παραγωγή λόγου και άσκηση στην ανάγνωση και στη γραφή.</p> <p>Στην Γ' Δημοτικού εισάγεται η κλίση ονομάτων και ρημάτων έτσι ώστε, με την κατάλληλη ένταξη σε συμφραζόμενα να συνδέεται η μορφολογία με τη σύνταξη-σημασία. Τα βιβλία των τριών τελευταίων τάξεων περιλαμβάνουν θεματικές ενότητες παρόμοιες με εκείνες που θα συναντήσουν οι μαθητές στο γυμνάσιο, όπου αξιοποιούνται διάφορα είδη κειμένων (δημοσιογραφικά, λογοτεχνικά, διαφημίσεις, εικονογραφημένες ιστορίες κτλ.), τα οποία συνοδεύονται από ασκήσεις κατανόησης και παραγωγής λόγου, καθώς και γραμματικές ασκήσεις και γλωσσικά παιχνίδια (κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα κτλ.). Η γραμματική μεταγλώσσα (ορολογία) εισάγεται επιλεκτικά και σταδιακά από την Γ' τάξη (π.χ. τα μέρη του λόγου, οι χρόνοι του ρήματος κτλ.).</p>
<p>Ασκήσεις Γραμματικής, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Δράση: Γραμματική και Διδασκαλία (Ασκήσεις Γραμματικής και Οδηγίες για τις Γλωσσικές Ασκήσεις)</p>	<p>Οι Ασκήσεις Γραμματικής απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες της μειονότητας που φοιτούν στη Μέση Εκπαίδευση. Πρόκειται για αρθρωτό υλικό, κατάλληλο για διδασκαλία ιδιαίτερα στο πλαίσιο των μαθημάτων του διευρυμένου ωραρίου. Παρέχονται δομικές και επικοινωνιακές ασκήσεις και δραστηριότητες τόσο για την παραγωγή όσο και για την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Οι ασκήσεις χωρίζονται σε δύο επίπεδα, Α: Ημι-αρχαίων και Β: Μέσων.</p>

Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, http://www.keda.uoa.gr/epam/ed_material.html

Τίτλος	Περιγραφή
Γεια σας 1 (Βιβλίο Μαθητή/ Βιβλίο Δασκάλου)	Το « ΓΕΙΑ ΣΑΣ 1 » αποτελεί την πρώτη γνωριμία των μαθητών με το σχολείο και τους συμμαθητές τους. Μαθαίνουν της Α-Β και τους αριθμούς καθώς επίσης, και να σχηματίζουν συλλαβές. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας.
Γεια σας 2 (Βιβλίο Μαθητή/ Βιβλίο Δασκάλου)	Το « ΓΕΙΑ ΣΑΣ 2 » καλύπτει τη θεματική ενότητα « Το σχολείο μου». Οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με το χώρο του σχολείου, να γνωρίσουν τα πρόσωπα του σχολείου, να κατανοήσουν τη λογική και τη λειτουργία του σχολικού προγράμματος και γενικά να εξοικειωθούν με τη σχολική ζωή. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας.
Γεια σας 3 (Βιβλίο Μαθητή/ Βιβλίο Δασκάλου)	Το « ΓΕΙΑ ΣΑΣ 3 » καλύπτει τη θεματική ενότητα « Η οικογένειά μου-Το σπίτι μου». Τα παιδιά της παρέας συνοδεύουν τους μαθητές στη γνωριμία περιστάσεων καθημερινής οικογενειακής ζωής καθώς και στα είδη κατοικίας εδώ και εκεί, άλλοτε και τώρα. Οι μαθητές παρουσιάζουν και περιγράφουν τις οικογένειές τους, μαθαίνουν να σχεδιάζουν το γενεαλογικό τους δέντρο, ενώ μιλούν και σχεδιάζουν τη γειτονιά τους. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας.
Γεια σας 4 (Βιβλίο Μαθητή/ Βιβλίο Δασκάλου)	Το « ΓΕΙΑ ΣΑΣ 4 » καλύπτει τη θεματική ενότητα « Η καθημερινή μου ζωή» με ιδιαίτερη έμφαση στο χρόνο και στην εναλλαγή των εποχών. Τα παιδιά της παρέας συνοδεύουν τους μαθητές σε περιστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Αναλυτικότερα περιγράφουν τις δραστηριότητες των μελών της οικογένειάς τους, αφηγούνται στιγμές της καθημερινότητάς τους, έρχονται σε επαφή με τον παροιμιώδη λόγο καθώς και με μύθους και θρύλους. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας.
Διαβάζω 4 Δηγούμαι και γραφώ ιστορίες Μαμάδες Μυθολογία Οδός Φιλίας Β' & Γ' Δημοτικού Τεχνολογία	Πλούσια εικονογραφημένο και θεματικό υλικό, κυρίως για εξάσκηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και εκμάθηση λεξιλογίου

<p>Υπόθεση Γλώσσα: Αντωνυμίες Γενική Ενεστώτας Επίθετο Κλητική Μέλλοντας Ουσιαστικά Παρελθόν ρήματα σε –ω Παρελθόν ρήματα σε –μαι Υποτακτική</p>	<p>Βλ. Υλικό Γυμνασίου</p>
<p>Το Μικρό μου Λεξικό 1</p>	<p>Περιέχει βασικά στοιχεία γραμματισμού και ορθογραφίας με παραδείγματα και εικόνες.</p>
<p>Το Μικρό μου Λεξικό 2</p>	<p>Το «Μικρό μου Λεξικό 2» περιέχει εικονογραφημένες λέξεις και δραστηριότητες με κύριο στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, την εκμάθηση και χρήση των ρημάτων. Η ιδιαίτερη και ευχάριστη για τα παιδιά εικονογράφηση έχει ως στόχο την εξάσκηση στην παρατήρηση, τη δυνατότητα προφορικής και γραπτής δημιουργίας ιστοριών.</p>
<p>Το Μικρό μου Λεξικό 3</p>	<p>Το «Μικρό μου Λεξικό 3» περιέχει εικονογραφημένες λέξεις και δραστηριότητες με κύριο στόχο την εμπέδωση του λεξιλογίου των θεματικών ενοτήτων «Η οικογένειά μου», «Το σπίτι μου» καθώς και την εκμάθηση και χρήση των επιθέτων. Επίσης παροτρύνει τους μαθητές να περιγράψουν και να ζωγραφίσουν τις οικογένειές τους, το σπίτι τους, τη γειτονιά τους. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο τέλος του πρώτου και στην αρχή του δεύτερου επιπέδου γλωσσομάθειας.</p>
<p>Το Μικρό μου Λεξικό 4</p>	<p>Το «Μικρό μου λεξικό 4» περιέχει εικονογραφημένες λέξεις, κείμενα και δραστηριότητες με κύριο στόχο την προφορική και γραπτή έκφραση των μαθητών σε θέματα της καθημερινής τους ζωής. Παράλληλα ενισχύει τη διαθεματικότητα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, με αφορμή τη ροή του χρόνου, την εναλλαγή των εποχών, τις γιορτές και τις παγκόσμιες ημέρες. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο τέλος του πρώτου και στην αρχή του δεύτερου επιπέδου γλωσσομάθειας.</p>
<p>Λέξεις και Εικόνες – Εικονογραφημένο Λεξικό</p>	<p>Εικονογραφημένο λεξικό που απευθύνεται κυρίως σε αρχάριους και λίγο προχωρημένους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Είναι αρθρωμένο σε 11 θεματικές ενότητες και καλύπτει 4200 λήμματα. Περιλαμβάνει ευρετήριο λέξεων και παράρτημα για τους μηχανισμούς παραγωγής και σύνθεσης. Το λεξικό εφαρμόστηκε πειραματικά, αναμορφώθηκε και συμπληρώθηκε με βάση τις επισημάνσεις μαθητών και εκπαιδευτικών</p>

Προτεινόμενα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε τάξεις του Γυμνασίου

(επιμέλεια: Πανοπούλου Θεοδώρα και Φραγκιαδάκης Γιάννης)

Πρόγραμμα 'Παιδεία Ομογενών', <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?yliko>

Τίτλος Εγχειριδίου/ Επίπεδο	Περιγραφή
Βήματα μπροστά 1, βιβλίο μαθητή	<p>Σειρά υλικού: Πράγματα και Γράμματα <i>Επίπεδο: Τέταρτο</i> Μέρος: 1ο Βήματα Μπροστά 1 Βιβλίο (σελ. 136)</p>
Βήματα μπροστά 1, τετράδιο δραστηριοτήτων	
Βήματα μπροστά 1, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό	
Βήματα μπροστά 1, ακουστικό CD	<p>Συνοδεύεται από CD ήχου για χρήση στην τάξη (περιέχει κάποια ηχογραφημένα κείμενα και τα τεστ ακουστικής κατανόησης) και από Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό.</p> <p>Το περιεχόμενό του διαρθρώνεται σε 16 ενότητες και περιλαμβάνει στοιχεία μορφολογίας-σύνταξης, λεκτικών/επικοινωνιακών πράξεων και λεξιλογίου. Αφορά μαθητές 13-14 ετών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Έχει σταλεί για δοκιμαστική εφαρμογή σε χώρες του Βορείου Ημισφαιρίου.</p>
Βήματα μπροστά 2, βιβλίο μαθητή	<p><i>Επίπεδο: Τέταρτο</i> Μέρος: 2ο Βήματα Μπροστά 2 Βιβλίο μαθητή, τετράδιο δραστηριοτήτων και οδηγίες για τον εκπαιδευτικό. Το περιεχόμενό του διαρθρώνεται σε 12 ενότητες και περιλαμβάνει στοιχεία μορφολογίας-σύνταξης, λεκτικών/επικοινωνιακών πράξεων και λεξιλογίου. Αφορά μαθητές 14-15 ετών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.</p>
Βήματα μπροστά 2, τετράδιο δραστηριοτήτων	
Από το κείμενο στη λέξη	
Ελληνικά με την παρέα μου 1. (Βιβλίο & Συνοδευτικό τεύχος για τον εκπαιδευτικό)	<p>Ελληνικά: Από το κείμενο στη λέξη Βιβλίο (σελ. 230). Το βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 16-18 ετών. Το βιβλίο περιλαμβάνει 12 θεματικές ενότητες με στόχο την εξοικείωση στο γραπτό λόγο της έντυπης και ηλεκτρονικής ειδησεογραφίας παρέχοντας έναυσμα για διάλογο και επιχειρηματολογία. Βρίσκεται σε διαδικασία αξιολόγησης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.</p> <p>Ελληνικά με την παρέα μου 1 Βιβλίο (σελ. 225) και συνοδευτικό τεύχος για τον εκπαιδευτικό (σελ. 86) Το βιβλίο απευθύνεται σε μαθητές 12 ετών και άνω, που έχουν ελάχιστες γνώσεις ελληνικών (ψευδοαρχαίοι) και στοχεύει</p>

<p><u>Ελληνικά με την παρέα μου 2.</u></p>	<p>στην ταχύρρυθμη διδασκαλία της Ελληνικής. Διαρθρώνεται σε 15 ενότητες με επαναληπτικές ασκήσεις, πίνακες γραμματικής και βασικό λεξιλόγιο 1.000 λημμάτων σε έξι γλώσσες.</p> <p>Εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και έχει εκτυπωθεί από τον ΟΕΔΒ σε 20.000 αντίτυπα για δωρεάν διάθεση στα σχολεία του εξωτερικού.</p> <p>Το συνοδευτικό τεύχος για τον εκπαιδευτικό, περιέχει κατατακτήριο τεστ για ψευδοαρχάριους, τους στόχους κάθε ενότητας, επικοινωνιακές ασκήσεις για πολλαπλά επίπεδα γλωσσομάθειας και ενδεικτική βιβλιογραφία. Εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διανέμεται δωρεάν από τον ΟΕΔΒ.</p> <p>Ελληνικά με την παρέα μου 2 Βιβλίο (σελ. 222)</p> <p>Το βιβλίο αποτελεί συνέχεια και προϋποθέτει το Ελληνικά με την παρέα μου 1.</p> <p>Απευθύνεται σε μαθητές 12 ετών και άνω, ολοκληρώνει την ταχύρρυθμη διδασκαλία της Ελληνικής.</p> <p>Διαρθρώνεται σε 16 ενότητες με επαναληπτικές ασκήσεις,, πίνακες γραμματικής και βασικό λεξιλόγιο 1.290 λημμάτων σε έξι γλώσσες, το οποίο πλαισιώνει και ολοκληρώνει το συχνόχρηστο επικοινωνιακό λεξιλόγιο. Εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διανέμεται δωρεάν από τον ΟΕΔΒ.</p>
<p>Ελληνικά από κοντά</p> <p>20 (γλωσσικά) μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη... κι εσένα</p> <p>Κλειδιά της Ελληνικής Γραμματικής /Keys to Greek Grammar</p>	<p>Ελληνικά από κοντά</p> <p>20 (γλωσσικά) μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη... κι εσένα Βιβλίο (σελ. 200)</p> <p>Το βιβλίο απευθύνεται σε νέους που χρησιμοποιούν με επάρκεια τα ελληνικά (ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα), προφορικά και γραπτά, αλλά επιθυμούν να συστηματοποιήσουν και να εμβαθύνουν περαιτέρω σε συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα.</p> <p>Εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διανέμεται δωρεάν από τον ΟΕΔΒ.</p> <p>Κλειδιά της Ελληνικής Γραμματικής /Keys to Greek Grammar Βιβλίο (σελ. 224)</p> <p>Το συγκεκριμένο υλικό απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 15-18 ετών (επίπεδο μέσο- προχωρημένο) και εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα. Συγκεντρώνει και παρουσιάζει τα γραμματικά φαινόμενα της γλώσσας (Παιδαγωγική Γραμματική).</p> <p>Διαρθρώνεται σε τριάντα ενότητες (με εξεικόνιση γραμματικών κατηγοριών και σχέσεων) και περιλαμβάνει ενδεικτικές δραστηριότητες. Καταγράφεται η απαραίτητη μεταγλώσσα (ορολογία). Βασίζεται στη σύζευξη μορφολογίας-σημασίας-χρήσης και συνοδεύεται από κατάλογο ρημάτων (μεταφρασμένα λήμματα στα Αγγλικά/ Ρωσικά) που αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες σχηματισμού των ρηματικών χρόνων. Εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διανέμεται δωρεάν από τον ΟΕΔΒ.</p>

Τίτλος Εγχειριδίου/ Επίπεδο	Περιγραφή
<u>Ελληνικά γιατί όχι; (Βιβλίο Μαθητή)</u>	<p>Ελληνικά, γιατί όχι; Βιβλίο (σελ. 120) Το συγκεκριμένο βιβλίο απευθύνεται σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου που φοιτούν σε σχολεία της Αυστραλίας. Διαρθρώνεται σε 10 ενότητες οι οποίες καλλιεργούν γλωσσικές δεξιότητες και πολιτισμικά στοιχεία. Χρησιμοποιεί την Αγγλική ως μέσο στήριξης και περιέχει δίγλωσσο βασικό λεξιλόγιο και δελτία αυτοαξιολόγησης. Εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διανέμεται δωρεάν από τον ΟΕΔΒ.</p>
<u>Ελληνικά! γιατί όχι; (Τετράδιο Δραστηριοτήτων)</u>	<p>Ελληνικά, γιατί όχι; Τετράδιο δραστηριοτήτων (σελ. 88) Το συγκεκριμένο βιβλίο απευθύνεται σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου που φοιτούν σε σχολεία της Αυστραλίας. Διαρθρώνεται σε 10 ενότητες οι οποίες καλλιεργούν γλωσσικές δεξιότητες και πολιτισμικά στοιχεία. Χρησιμοποιεί την Αγγλική ως μέσο στήριξης και περιέχει δίγλωσσο βασικό λεξιλόγιο και δελτία αυτοαξιολόγησης. Εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διανέμεται δωρεάν από τον ΟΕΔΒ</p>
<p><u>Ελληνικά γιατί όχι II (βιβλίο μαθητή)</u> <u>Ελληνικά γιατί όχι II (Τετράδιο Δραστηριοτήτων)</u></p>	<p>Ελληνικά γιατί όχι II (βιβλίο μαθητή) Ελληνικά γιατί όχι II (Τετράδιο Δραστηριοτήτων) Το βιβλίο «Ελληνικά! Γιατί όχι; 2» αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου εγχειριδίου και ακολουθεί την ίδια μεθοδολογία και δομή. Περιλαμβάνει δύο τεύχη: το βιβλίο μαθητή και το τεύχος δραστηριοτήτων. Απευθύνεται σε μαθητές 10 χρονών και πάνω που γνωρίζουν ήδη γραφή και ανάγνωση. Διαρθρώνεται σε 12 ενότητες οι οποίες καλλιεργούν γλωσσικές δεξιότητες και πολιτισμικά στοιχεία. Χρησιμοποιεί την Αγγλική ως μέσο στήριξης και περιέχει δίγλωσσο βασικό λεξιλόγιο και δελτία αυτοαξιολόγησης. Εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διανέμεται δωρεάν από τον ΟΕΔΒ</p>

Τίτλος	Περιγραφή
<p>A' ΤΑΞΗ</p> <p>1. Οι πρώτες μέρες σ' ένα νέο σχολείο</p> <p>2. Επικοινωνία στο σχολείο</p> <p>3. Ταξίδι στον κόσμο της φύσης</p> <p>4. Φροντίζω για τη Διατροφή και την Υγεία μου</p> <p>5. Γνωρίζω τον μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου</p> <p>6. Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου</p> <p>7. Ο κόσμος μέσα από την οθόνη-εικόνα</p> <p>8. Παρακολουθώ και συμμετέχω</p> <p>9. Ανακαλύπτω τη μαγεία της γνώσης</p> <p>10. Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του</p>	<p>Το διδακτικό υλικό (κείμενα – δραστηριότητες – ασκήσεις) είναι κατά βάση υποστηρικτικό, κατάλληλο για ενισχυτική διδασκαλία στα δημόσια γυμνάσια όπου φοιτούν μειονοτικοί μαθητές (Πρόγραμμα μαθημάτων διευρυνμένου ωραρίου).</p> <p>Βασίζεται στα εγχειρίδια της «Νεοελληνικής γλώσσας» του γυμνασίου, ακολουθεί τη δομή τους, καλύπτει την ύλη τους, αλλά είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών για τους οποίους η ελληνική είναι δεύτερη/ξένη γλώσσα. Μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί και από ελληνοφώνους μαθητές (στο πλαίσιο των μικτών τάξεων) γιατί είναι διαβαθμισμένο ως προς τη δυσκολία. Δίνει δηλαδή την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τα κατάλληλα κείμενα και δραστηριότητες-ασκήσεις για κάθε μαθητή ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας.</p> <p>Για κάθε θεματική ενότητα των σχολικών βιβλίων εκπονήθηκε φάκελος υλικού που περιλαμβάνει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • κείμενα ευκολότερα στην κατανόηση από αλλόγλωσσους μαθητές και • γλωσσικές δραστηριότητες ευχάριστες και φιλικές, που ευνοούν την εργασία σε ομάδες και ενισχύουν τα κίνητρα για εκμάθηση του λεξιλογίου και για χρησιμοποίηση της ελληνικής σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας.
<p>B' ΤΑΞΗ</p> <p>1. Απ' τον τόπο μου σε όλη την Ελλάδα</p> <p>2. Ζούμε με την οικογένεια</p> <p>3. Φίλοι για πάντα</p> <p>4. Το σχολείο στον χρόνο</p> <p>5. Συζητώντας για την εργασία</p> <p>6. Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές</p> <p>7. Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής</p> <p>8. Συζητώντας για τα σύγχρονα κοινωνικά θέματα</p> <p>9. Ταξίδι στον μαγικό κόσμο του διαστήματος</p>	<p>Τόσο τα κείμενα όσο και οι ασκήσεις φέρουν ένδειξη βαθμού δυσκολίας (Α εύκολο – Β μέτριας δυσκολίας – Γ δύσκολο). Τα κείμενα (που καλύπτουν όσο το δυνατόν ευρύτερο φάσμα: λογοτεχνία, δοκίμια, δημοσιογραφικά άρθρα, διαφήμιση, χρηστικά κείμενα, κόμικ κτλ.) ακολουθούνται από ασκήσεις κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Από τη γραμμαπτική ύλη διδάσκεται η βασική ορολογία και δίνεται έμφαση σε γραμματικές ασκήσεις που αξιοποιούν τα κείμενα της θεματικής ενότητας</p> <p>Το υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας στο γυμνάσιο υποβλήθηκε τον Ιούνιο 2006 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσω της Ειδικής Γραμματείας ΠΙΟΔΕ προκειμένου να εγκριθεί ως μέρος των βιβλίων του ΟΕΔΒ.</p>
<p>Γ' ΤΑΞΗ</p> <p>1. Η Ελλάδα στον κόσμο</p> <p>2. Γλώσσα - γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου</p> <p>3. Είμαστε όλοι ΙΔΙΟΙ - είμαστε όλοι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ</p> <p>4. Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες</p> <p>5. Ειρήνη - Πόλεμος</p>	

<p><u>6. Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών</u> <u>7. Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, όλες τις εποχές</u> <u>8. Μπροστά στο μέλλον</u></p>	
<p>Ασκήσεις Γραμματικής, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Δράση: Γραμματική και Διδασκαλία (Ασκήσεις Γραμματικής και Οδηγίες για τις Γλωσσικές Ασκήσεις)</p>	<p>Βλ. Υλικό Δημοτικού</p>

Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, http://www.keda.uoa.gr/epam/ed_material.html

Τίτλος	Περιγραφή
<p>Σειρά MAZI MAZI 1 MAZI 1 (βιβλίο εργασιών) MAZI 2 MAZI 2, (βιβλίο εργασιών) MAZI 3 MAZI 3, (βιβλίο εργασιών)</p>	<p>Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για την Τάξη Υποδοχής που απευθύνεται σε αλλόγλωσσα παιδιά 11-15 χρόνων: Κάθε ενότητα περιλαμβάνει δραστηριότητες ανάπτυξης των δεξιοτήτων και εμπέδωσης του λεξιλογίου και της γραμματικής. Περιέχονται επίσης θεματικό λεξιλόγιο, πίνακες γραμματικής και τρίγλωσσο γλωσσάρι. Η σειρά συνοδεύεται από βιβλίο εκπαιδευτικού σε φωτοαντίγραφο / ηλεκτρονική μορφή.</p>
<p>Λίγα τραγούδια θα σου πω</p>	<p>Συμπληρωματικό διδακτικό υλικό της σειράς « Μαζί », μια μουσική ανάπαυλα για τους αλλοδαπούς μαθητές της νέας ελληνικής και το δάσκαλό τους με κύριο στόχο την εμπέδωση κι επέκταση του λεξιλογίου των μαθητών. Συμπεριλαμβάνει 14 τραγούδια σύγχρονα αλλά και παλιότερα-με ποικίλα μουσικά στυλ-προκειμένου να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με ένα όσο δυνατόν ευρύτερο φάσμα της ελληνικής μουσικής (βιβλίο και CD)</p>
<p>ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΝΕΟΥΣ ΣΕ ΑΠΛΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ 1, 2, 3, 4</p>	<p>Υποστηρικτικό υλικό για την γλωσσική διδασκαλία. Βιβλία με αυθεντικά κείμενα κλιμακούμενης δυσκολίας για νέους και δραστηριότητες κατανόησης για διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας.</p>
<p>Υπόθεση Γλώσσα: Αντωνυμίες Γενική Ενεστώτας Επίθετο Κλητική Μέλλοντας Ουσιαστικά Παρελθόν ρήματα σε –ω Παρελθόν ρήματα σε –μαι Υποτακτική</p>	<p>Βιβλιαράκια πρακτικής γραμματικής για την υποστήριξη της γλωσσικής μάθησης με οπτικοποιημένες εξηγήσεις σε απλή γλώσσα και ασκήσεις με πλούσια εικονογράφηση για μορφοσυντακτικά και ορθογραφικά φαινόμενα. Πρόκειται για βοηθητικό διδακτικό υλικό και προορίζεται τόσο για τα Τμήματα Υποδοχής όσο και για την Ενισχυτική / Φροντιστηριακή Διδασκαλία. Περιλαμβάνει ασκήσεις για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Η σειρά εφαρμόστηκε πειραματικά και, στα πλαίσια του Γ' ΚΠΣ, αναμορφώθηκε και συμπληρώθηκε.</p>

Παράρτημα VIII: Πίνακες μητρικής γλώσσας γονέων μαθητών

Στο Παράρτημα αυτό παρατίθενται πίνακες που αναδεικνύουν τις μητρικές γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών των ΤΥ

Δήλωση ΜΓ1 ως ελληνικής								
id	Γέννηση	Καταγωγή	ΜΓ2	Δεύτερη Γλώσσα	ΜΓ1 Πατέρα	ΜΓ2 Πατέρα	ΜΓ1 Μητέρας	ΜΓ2 Μητέρας
1.4	Greece	Greece	Ρομανί		Ελληνική		Ελληνική	
3.5	Greece	Greece	Τουρκική		Τουρκική		Ελληνική	
3.6	Greece	Armenia	Αρμενική		Αρμενική		Ελληνική	
8.2	Greece	Serbia And Montenegro	Σέρβικη		Σέρβικη		Ελληνική	
8.4	Greece	Serbia And Montenegro	Σέρβικη		Σέρβικη		Ελληνική	
9.7	Greece	Albania	Αλβανική		Αλβανική		Ελληνική	
16.3	Greece	Greece	Κινεζική		Ελληνική		Κινεζική	
30.2	Greece	Greece	Ρωσική		Ελληνική		Ρωσική	
30.5	Greece	Greece			Ελληνική	Γεωργιανή	Ελληνική	Γεωργιανή
31.3	Greece	Greece			Ρομανί	Ελληνική	Ρομανί	Ελληνική
40.9	Ethiopia	Ethiopia	Amharic	Amharic	Amharic		Ελληνική	

11

Δήλωση ΜΓ2 ως ελληνικής								
id	Γέννηση	Καταγωγή	ΜΓ1	Δεύτερη Γλώσσα	ΜΓ1 Πατέρα	ΜΓ2 Πατέρα	ΜΓ1 Μητέρας	ΜΓ2 Μητέρας
2.6	Greece	Albania	Αλβανική		Αλβανική		Ελληνική	Αλβανική
3.7	Greece	Greece	Αρμενική		Ελληνική		Αρμενική	
6.12	United States	Greece	Ιταλική	Αγγλική	Ελληνική		Ιταλική	
8.10	Greece	Greece	Γερμανική		Ελληνική		Γερμανική	
12.6	Greece	Greece	Ιταλική		Ελληνική		Ιταλική	
16.5	Russian Federation	Russian Federation	Ρωσική		Ελληνική		Ρωσική	
16.13	Armenia	Armenia	Αρμενική		Ελληνική		Αρμενική	
17.3	Mexico	Mexico	Ισπανική		Ελληνική		Ισπανική	
22.10	Bulgaria	Bulgaria	Βουλγαρική		Ελληνική		Βουλγαρική	
29.1	Greece	Georgia	Γεωργιανή		Γεωργιανή		Γεωργιανή	
30.3	Greece	Greece	Γεωργιανή		Ελληνική		Γεωργιανή	
31.10	Greece	Georgia	Ρωσική		Γεωργιανή	Ρωσική	Γεωργιανή	Ρωσική
33.17	Greece	Russian Federation	Ρωσική	Γερμανική	Ρωσική		Ρωσική	
33.9	Greece	Albania	Αλβανική		Αλβανική		Ελληνική	
37.4	Greece	Germany	Γερμανική		Ελληνική		Γερμανική	
37.7	Greece	Syrian Arab Republic	Αραβική		Ελληνική		Αραβική	
37.8	Greece	Germany	Γερμανική		Ελληνική		Γερμανική	
37.9	Greece	Albania	Αλβανική		Ελληνική		Αλβανική	
48.5	Greece	Georgia	Γεωργιανή		Ελληνική		Γεωργιανή	
48.7	Bulgaria	Bulgaria	Βουλγαρική		Ελληνική		Βουλγαρική	
50.6	Poland	Poland	Πολωνική		Ελληνική		Πολωνική	
51.2	Greece	United Kingdom -Greece	Αγγλική		Αγγλική		Ελληνική	
51.7	Greece	Finland	Φιλανδική		Ελληνική		Φιλανδική	
51.10	Bulgaria	Bulgaria	Βουλγαρική		Ελληνική		Βουλγαρική	

24