

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 31

Μάιος 2018

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Θεματικός τόμος

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και
τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 31

Πάτρα, Μάιος 2018

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 78, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Kolioussi Lambriini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέον, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Μαυρίδας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξαυγή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεογαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σε ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικών ενεργειών	7
<i>Δανηλίδου Ευγενία-Βορβή Ιωάννα</i>	
Η Δημιουργική Γραφή ως Εργαλείο για τη Διδασκαλία της Αγγλικής σαν Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα	25
<i>Γκαντίδου Ευαγγελία</i>	
Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη δίγλωσσων μαθητών στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Αττικής	45
<i>Κουτούση Αντιγόνη-Γκαραβέλας Κωνσταντίνος</i>	
Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα μειονοτικά σχολεία	59
<i>Βούλγαρη Βαΐα</i>	

Δανηλίδου Ευγενία
Βορβή Ιωάννα

Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σε ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικών ενεργειών

Περίληψη

Με δεδομένο ότι ο μαθητικός πληθυσμός στα ελληνικά σχολεία εμφανίζει μεγάλο εύρος διαφοροποιήσεων, κοινωνικοοικονομικών - πολιτισμικών - μαθησιακών, κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η διάσταση της μικτής δυναμικότητας της τάξης. Η διδασκαλία σε ετερογενή μαθητικό πληθυσμό οφείλει να διαφοροποιείται ως προς τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η μάθηση. Στην κατεύθυνση αυτή, θεωρείται σημαντική η αξιοποίηση στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, σύγχρονων μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων και τεχνικών, καθώς και οπτικοακουστικού υλικού και Νέων Τεχνολογιών, προκειμένου να διαμορφώνεται κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο για αποτελεσματικότερη μάθηση όλων των μαθητών. Στην εργασία παρατίθεται ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος με συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες μίας ενότητας της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Λυκείου, που μπορεί να εφαρμοστεί σε ανομοιογενείς τάξεις.

Λέξεις κλειδιά: Νεοελληνική Γλώσσα, Λύκειο, στρατηγικές διδασκαλίας.

Teaching the subject of Modern Greek language in a heterogeneous student population. Design and development of teaching activities

Abstract

Considering that the student population in Greek schools shows a wide range of socioeconomic, cultural and learning diversity, the difference in dynamics in a classroom should be taken into account when designing the teaching plan for the Modern Greek language course. A teaching process aiming at a heterogeneous student population should diversify in methodology and content, so as to achieve a better learning outcome. In such a perspective, the use of strategies, contemporary and child-centered approaches and techniques, as well as audiovisual material and New Technologies, is considered crucial in order to form an appropriate learning context. This paper shows an exemplary teaching plan for heterogeneous classes with specific activities based on a chapter of the Modern Greek language course for the first year of Senior High School.

Keywords: Modern Greek Language, Secondary school, teaching strategies.

1. Εισαγωγή

Ο μαθητικός πληθυσμός στις σχολικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρουσιάζει χαρακτηριστικά ανομοιογένειας. Οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς το φύλο και την ηλικία (χρονολογική και νοητική), τα κίνητρα μάθησης, τις μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους ρυθμούς και στυλ μάθησης. Επίσης, εμφανίζονται αποκλίσεις ως προς την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση, το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο, δηλαδή, το επίπεδο στο οποίο κατέχουν την γλώσσα του σχολείου, το βαθμό εξοικείωσής τους με το θεσμοθετημένο πρότυπο σχολικής μάθησης και την κυρίαρχη κουλτούρα¹. Διαμορφώνονται, έτσι, τάξεις «μικτής δυναμικότητας» που περιλαμβάνουν «ετερογενείς ομάδες μάθησης», οι οποίες αποτελούνται από μαθητές, που διαφέρουν όχι μόνο ως προς την σχολική επίδοση αλλά και ως προς το βαθμό ανάπτυξης, τα ενδιαφέροντα, την προηγούμενη γνώση, τους τρόπους επικοινωνίας, τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τις θεωρίες που έχουν για την καθημερινότητα².

Για τη διαχείριση τάξεων μικτής δυναμικότητας απαιτείται διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή, οργανωτική και παιδαγωγική διαφοροποίηση της διδασκαλίας,

1 Σφυρόρα, Μ. (2004), Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Συλλογικό έργο «Κλειδιά και Αντικλειδιά», στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004». ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ.σ. 17-21.

2 Kiper, H. & Mischke, W. (2006), *Einfuehrung in die Theorie des Unterrichts*. Weinheim und Basel: Beltz, σ. 76.

ώστε να προσαρμοστεί η διδακτική διαδικασία στις ιδιαιτερότητες και τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών και να ανταποκριθεί σε αυτές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι στόχοι κάθε μαθήματος προσαρμόζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη: α) το περιεχόμενο – τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής ή πώς θα έχει πρόσβαση στην πληροφορία, β) τη διαδικασία – δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής για να κατανοήσει ή να κατακτήσει την πληροφορία, γ) τα προϊόντα μάθησης – εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας που απαιτούν από το μαθητή να επαναλάβει, να εφαρμόσει και να επεκτείνει αυτό που έχει μάθει σε μια ενότητα, δ) το μαθησιακό περιβάλλον – πώς νιώθει και πώς δουλεύει η τάξη³.

Για την ευόδωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κρίνεται σημαντικό να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη κινήτρων και στην εφαρμογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων και στρατηγικών διδασκαλίας, που λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά στυλ μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή αξιοποιούνται μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις όπως η ομαδοσυνεργατική και η βιωματική προσέγγιση, οι οποίες καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών και όχι μόνο τις ανάγκες ενός μέσου όρου. Διδακτικές προσεγγίσεις αυτής της μορφής συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των μαθητών που συνήθως δεν συμμετέχουν, είναι αποστασιοποιημένοι ή και αρνητικοί απέναντι σε ό,τι συμβαίνει στη διδακτική διαδικασία, και, επιπλέον, διευκολύνουν την κατανόηση του μαθήματος και την αποτελεσματική επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη⁴. Είναι βασικό να αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, που κινητοποιούν όλους τους μαθητές και αφορούν την πρόσληψη, κατανόηση και επεξεργασία των πληροφοριών, αλλά και τις διαδικασίες σκέψης που οδηγούν στη μάθηση⁵.

Επίσης, σημαντικό είναι να υιοθετούνται βασικές παιδαγωγικές αρχές που ενισχύουν τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και συμβάλλουν στη δημιουργία ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος. Χρειάζεται, δηλαδή, να δοθεί βαρύτητα στην αναγκαιότητα αξιοποίησης των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών και στη σύνδεσή τους με τη νέα γνώση, στη σημασία της επιλογής δραστηριοτήτων που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και

3 Tomlinson, C. A. (2005), Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Κουτσελίνη, Μ. (2006), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.

Tomlinson, C. A. (2004), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μετάφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.

4 Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αι. (2008), *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 51, 65.

5 Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* (επιστ. επιμ. Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 410-412.

είναι καλά οργανωμένες, ώστε να είναι αποτελεσματικές και στην ανάπτυξη των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του σχολείου και της οικογένειας⁶. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης είναι βασικός. Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί μόνο ως κάτοχος της γνώσης που τη διοχετεύει στους μαθητές του, αλλά αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή, που καθοδηγεί τους μαθητές, τους εμπνυχώνει, τους ενθαρρύνει. Δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις στις απορίες τους, αλλά τους καθοδηγεί με κατάλληλα ερωτήματα. Φροντίζει, επίσης, να αφιερώνει περισσότερο χρόνο προς όφελος των μαθητών που παρουσιάζουν αδυναμίες, εφαρμόζοντας διδακτικές πρακτικές που παρέχουν ευκαιρίες και δημιουργούν κίνητρα για αυτενέργεια, ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργό συμμετοχή στις μαθησιακές διαδικασίες⁷.

2. Σχεδιασμός και προετοιμασία της διδασκαλίας

Η διδασκαλία αποτελεί σύνολο από προγραμματισμένες, οργανωμένες, μεθοδικές και ευέλικτες ενέργειες που πραγματοποιούνται σε πλαίσιο άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών με σκοπό τη μάθηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων⁸. Για μια αποτελεσματική διδασκαλία θεωρείται απαραίτητη η οργάνωση και διαχείριση του διδακτικού χρόνου, καθώς και ο σχεδιασμός-προγραμματισμός της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο, ώστε τα μαθησιακά οφέλη να αποδοθούν στο μέγιστο δυνατόν⁹. Κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός διερευνά τους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας και μάθησης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις μεθόδους και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει. Έτσι δίνεται η δυνατότητα να επιλέξει ό,τι εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους του μαθήματος κάθε φορά, να συλλέξει χρήσιμα στοιχεία και να σχεδιάσει τη διδασκαλία για ποικιλία επιπέδων μαθητών.

Επιταγή της σύγχρονης παιδαγωγικής δεν είναι η διεκπεραίωση μιας ορισμένης ύλης με μηχανιστικό και τυποποιημένο τρόπο, αλλά η διαχείρισή της με τρόπο που λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού. Σκόπιμος είναι ο εναλλακτικός προγραμματισμός, καθώς και η

6 Cummins, J. (2002), *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (μτφρ.) Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 102-103.

Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, (μτφρ.) Ομάδα εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ. 546-547.

Χατζηδήμου Δ. (2011), *Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης*. Στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. *Βασικό Επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 27.

7 Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ 77- 85.

8 Gagne, R. (1970), *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α, *Θεωρία της διδασκαλίας*, 2^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg, σ. 137.

9 Χατζηδήμου Δ. (1988), *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος. Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Πηγιάκη, Π. (2004), *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 53.

οργάνωση ενός σχεδίου μαθήματος για μαθητές με ιδιαιτερότητες, με τρόπο που να παρέχεται και η δυνατότητα εξατομικευμένης προσέγγισης και η κατά περίπτωση εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας σε περιπτώσεις μεγάλης ανομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού, προκειμένου να προσδιορίζονται στόχοι εφικτοί από τους μαθητές αυτούς και να ενσωματώνονται δραστηριότητες ή τεχνικές ώστε να καλύπτονται κενά που υπάρχουν και να εξασφαλίζεται δυνατότητα συμμετοχής τους στη διδακτική διαδικασία¹⁰. Το σχέδιο μαθήματος αποτυπώνει το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας μιας ενότητας, την άρθρωση των διδακτικών ενεργειών και την κατανομή του χρόνου σε διάφορες συγκεκριμένες δραστηριότητες, με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα¹¹. Ένα σχέδιο μαθήματος δεν είναι κλειστό, αλλά συντελεί στον προβληματισμό, στον αναστοχασμό και στην αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας με κριτήριο την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Στην οργάνωση ενός σχεδίου (πλάνου) μαθήματος λαμβάνονται υπόψη οι προϋποθέσεις μάθησης μαθητών (ατομικές, πολιτισμικές, κοινωνικές, γλωσσικές, γνωστικές, συναισθηματικές κ.ά.), αξιοποίηση βιωμάτων και προηγούμενης γνώσης μαθητών.

Στην εργασία προτείνεται σχέδιο μαθήματος για τάξεις μικτής δυναμικότητας στο μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας που αφορά την ενότητα «Διάλογος» του σχολικού εγχειριδίου Έκφραση-Έκθεση, τεύχος Α΄ Ενιαίου Λυκείου. Το σχέδιο μαθήματος επικεντρώνεται στις υποενότητες 2. Προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός διαλόγου / μιας συνομιλίας, 3. Ο λογοτεχνικός διάλογος και στο Λεξιλόγιο. Στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψη οι οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος 2016-2017 και οι δραστηριότητες του βιβλίου του μαθητή και αξιοποιήθηκαν παραδείγματα λογοτεχνικού, θεατρικού και ψηφιακού διαλόγου¹².

3. Σχέδιο μαθήματος

Προτεινόμενος χρόνος διδασκαλίας: 3 ώρες.

Στόχοι της διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας.

Επιδιώκεται οι μαθητές:

1. να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του διαλόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή έτσι ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση.
2. να επιστημονούν τις προϋποθέσεις για έναν επιτυχημένο διάλογο, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις μιας συζήτησης.

10 Φλουρής, Γ. (1995), *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

11 Χατζηδημού Δ. (1988), *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος. Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

12 Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου ΓΕΛ και Α΄, Β΄, Γ΄ Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 – 2017 (ΥΠ.Π.Ε.Θ., Αρ. Πρωτ. 148091/Δ2/13-09-2016), σ.σ. 1-7.

Τσολάκης, Χ., Αυδή, Α., Αδαλόγλου, Κ., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2016), *Έκφραση έκθεση για το γενικό λύκειο, α΄ τεύχος αναθεωρημένη έκδοση*. Συντονισμός: Χρίστος Α. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π., σ.σ. 107-111, 116-117.

3. να κατανοήσουν ότι το μέσο επηρεάζει τον διάλογο και την κατάσταση
4. να εξοικειωθούν με τον λογοτεχνικό, τον θεατρικό και τον ψηφιακό διάλογο και να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του
5. να συνειδητοποιήσουν βιωματικά την ουσία ενός πολιτισμένου, κοινωνικού διαλόγου.
6. να μάθουν μέσα από δομημένες συζητήσεις να σέβονται τους κανόνες της συζήτησης, να παρουσιάζουν και να υποστηρίζουν σε ευρύτερο ακροατήριο τις απόψεις τους
7. να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αξιοποιούν λέξεις σχετικές
8. να ασκηθούν στην παραγωγή διαλογικών κειμένων
9. να μάθουν να εργάζονται με πνεύμα συλλογικό και ομαδοσυνεργατικό και να αναπτύσσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες

Μορφές/μέθοδοι διδασκαλίας: μορφή: διαλογική (ανοιχτές ερωτήσεις, κατευθυνόμενος διάλογος), συμμετοχική ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Αξιοποιούνται στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, τεχνικές όπως η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, χρήση οπτικοακουστικού υλικού και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), συνδυασμός λόγου και εικόνας, προκειμένου να διαμορφώνεται ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον και οι μαθητές να διευκολύνονται στην οργάνωση των ιδεών τους και στην αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται, με τελική επιδίωξη την αυτόνομη μάθησή τους εντός και εκτός σχολείου.

Προτείνεται ως παράδειγμα ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η οργάνωση και λειτουργία ομάδων στην τάξη μικτής δυναμικότητας, που αποτελούνται από δύο μαθητές, τα λεγόμενα «εταιρικά σχήματα», ως τα πιο ευέλικτα και εφαρμόσιμα στη σχολική τάξη και με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες. Καλό είναι να αποτελούνται από έναν «αδύνατο» και ένα «δυνατό» μαθητή, σε πολυπολιτισμικές τάξεις αντίστοιχα από έναν αλλόγλωσσο και ένα γηγενή ή καλό γνώστη της κυρίαρχης γλώσσας, να είναι δηλαδή ανομοιογενή. Οι ομάδες αυτές προσφέρονται για δραστηριότητες παραγωγής λόγου και ασκήσεων στα γλωσσικά μαθήματα και ενεργοποιούν όλους τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Σε τέτοιου τύπου ομαδικά σχήματα ο μαθητής, που υστερεί ή δεν έχει την κατάλληλη γλωσσική επάρκεια, αισθάνεται πιο άνετα να εκφραστεί ελεύθερα με απορίες και απόψεις, να διακινδυνέψει το λάθος. Ωφελούνται δε σημαντικά και τα δύο μέλη της ομάδας, το ένα - ο δυνατός μαθητής -, γιατί «αναγκάζεται να παρουσιάζει λογικά οργανωμένα τα διδακτικά αντικείμενα, να εκφράζεται με πληρότητα και ακρίβεια, να αιτιολογεί θέσεις, να εξηγεί φαινόμενα», το άλλο, γιατί «εσωτερικοποιεί μέσα από την αλληλοεπικοινωνία και κάτω από την καθοδήγηση του εμπειρότερου ανώτερες μορφές γνωστικής λειτουργίας»¹³. Επιπλέον, ορισμένες δραστηριότητες

13 Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Β', *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική*

υλοποιούνται από ανομοιογενείς τετραμελείς ομάδες. Με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου επιτυγχάνεται ο 9^{ος} στόχος της διδασκαλίας της ενότητας, δηλαδή ανάπτυξη συλλογικού και ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Ως παραδείγματα αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης των μαθητών «μπορούν να αναφερθούν η διατύπωση από τους ίδιους ερωτήσεων και υποθέσεων όσον αφορά στη διδακτέα ύλη», η σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, «η διαίρεση σύνθετων ιδεών, αρχών και καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί σε μικρότερες μονάδες, τις οποίες μπορούν να χειριστούν πιο εύκολα», κτλ.14 Επίσης, η σαφήνεια των στόχων της ενότητας και κάθε δραστηριότητας χωριστά, η υποβολή ερωτήσεων στους μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν με συνεχή λόγο, οι επισημάνσεις και οι υπογραμμίσεις –κυριολεκτικές ή λεκτικές των σημαντικών στοιχείων, καθώς και η ανακεφαλαίωση στο τέλος της διδακτικής ώρας με επικέντρωση στα βασικά, αποτελούν στρατηγικές που διευκολύνουν τη μάθηση σε μια τάξη μικτής δυναμικότητας.

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία ενισχύει την πραγμάτωση ευρέος φάσματος στόχων της σύγχρονης διδακτικής και συμβάλλει στη δημιουργία επικοινωνιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου ο μαθητής έρχεται σε επαφή με πολλαπλά σημειωτικά συστήματα15.

Πορεία διδασκαλίας: 1ο δίωρο: Προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός διαλόγου / μιας συνομιλίας - λογοτεχνικός διάλογος και 3^η ώρα: Λεξιλόγιο.

3.1. 1^ο διδακτικό δίωρο

Προβληματισμός - αφόρμηση (επαγωγική πορεία). Ενδεικτικοί τρόποι:

- Συζήτηση στην τάξη με αφορμή ένα επίκαιρο θέμα (π.χ. κλιματικές αλλαγές, εκδηλώσεις βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς, εκλογές δεκαπενταμελούς). Σχολιασμός των εξωγλωσσικών στοιχείων της συζήτησης, του χρόνου ομιλίας (αυθεντική κατάσταση προβληματισμού).
- Δίνονται φωτογραφίες χωρίς κείμενο, παρόμοιου τύπου με το παράδειγμα που ακολουθεί (Εικόνα 1.16). Τα παιδιά υποθέτουν, μέσα από τα εξωγλωσσικά στοιχεία της φωτογραφίας, δουλεύοντας ανά ζεύγη, ένα σύντομο διάλογο και τον παρουσιάζουν στην τάξη.

Στη συνέχεια, παρατίθενται δραστηριότητες με συνεχόμενη αρίθμηση ανεξάρτητα από υποκεφάλαια, οι οποίες ομαδοποιούνται σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας τους οποίους εξυπηρετούν. Οι

Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg, σ. 514.

14 Hernandez, H. (2001), *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Linking Context, Process and Content*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, σ. 310.

15 Κουτσογιάννης, Δ. (2000), Το διαδίκτυο ως διεθνής χώρος πρακτικών γραμματισμού. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2 (1-2): 239-248*.

16 Molcho S., Beispiele der Körpersprache. Στο: <http://www.samy-molcho.de/bdk3.htm> (προσπελάστηκε στις 25/9/2017)..

στόχοι είναι, επίσης, αριθμημένοι και ακολουθούν την αρίθμηση της συνολικής καταγραφής τους στην αρχή του κεφαλαίου 3 (Σχέδιο μαθήματος). Επισημαίνεται ότι οι στόχοι 5 και 6 εξυπηρετούνται μέσω των συζητήσεων που προτείνονται σε πολλές δραστηριότητες, ενώ ο στόχος 9 επιτυγχάνεται με την υλοποίηση όλων των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, όπου προτείνονται ή όπου κρίνεται σκόπιμο από τον διδάσκοντα να τις εφαρμόσει.

Εικόνα 1: Εξωγλωσσικά στοιχεία διαλόγου



Οι δραστηριότητες μπορούν να αξιοποιηθούν επιλεκτικά, κατά την κρίση του εκπαιδευτικού, ανάλογα με τους στόχους, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα της τάξης του και το διαθέσιμο χρόνο. Σε ορισμένες χρησιμοποιείται οπτικοακουστικό υλικό και Τ.Π.Ε., προκειμένου να μπορούν να τις προσλάβουν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους προφίλ.

Δραστηριότητες για την υλοποίηση των στόχων 1 και 2. Αντικείμενο διδασκαλίας: τα χαρακτηριστικά, οι προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός διαλόγου και η σημασία του διαλόγου.

1. Άσκηση από το βιβλίο μαθητή 17: παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου διαλόγου.

Στα παρακάτω παραδείγματα οι μαθητές καλούνται να διαπιστώσουν αν διεξάγεται με επιτυχία ο διάλογος και σε ποια διαταράσσεται η επικοινωνία (ασάφεια, ανεπάρκεια πληροφοριών, απάντηση άσχετη με το θέμα της συζήτησης):

17 Τσολάκης, Χ., Αυδή, Α., Αδαλόγλου, Κ., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2016), Έκφραση έκθεση για το γενικό λύκειο, α' τεύχος αναθεωρημένη έκδοση. Συντονισμός: Χρίστος Λ. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π., σ. 108.

- A. Το αυτοκίνητό μου έπαθε βλάβη.
B. Υπάρχει ένα γκαράζ μόλις στρίψεις.
A. Βούρτσισες τα δόντια σου και τακτοποίησες το δωμάτιό σου;
B. Ναι, βούρτσισα τα δόντια μου.
A. (Αστυνομικός): Είναι ο πατέρας ή η μητέρα σου στο σπίτι;
B. (Γιος): Η μητέρα μου ή είναι μέσα ή βγήκε στην αγορά.
A. Τι σπουδάζει η κόρη σας;
B. Πάντως δε σπουδάζει Φιλολογία.
A. Κατάφερες να συνεννοηθείς με το συνεργάτη σου τελικά;
B. Προσπάθησα πολύ.
A. (Ο τελωνειακός): Τι έχετε να δηλώσετε, κύριε;
B. (Ο επιβάτης του τρένου): Δηλώνω ότι είμαι Έλληνας και αισθάνομαι ευτυχής που επιστρέφω στην πατρίδα μου.
A. (Ο καθηγητής): Ποια είναι τα είδη των προτάσεων ως προς το περιεχόμενο;
B. (Ο μαθητής): Η οργανωμένη ομάδα λέξεων που εκφράζει μόνο ένα νόημα, με σύντομη συνήθως διατύπωση, λέγεται πρόταση.

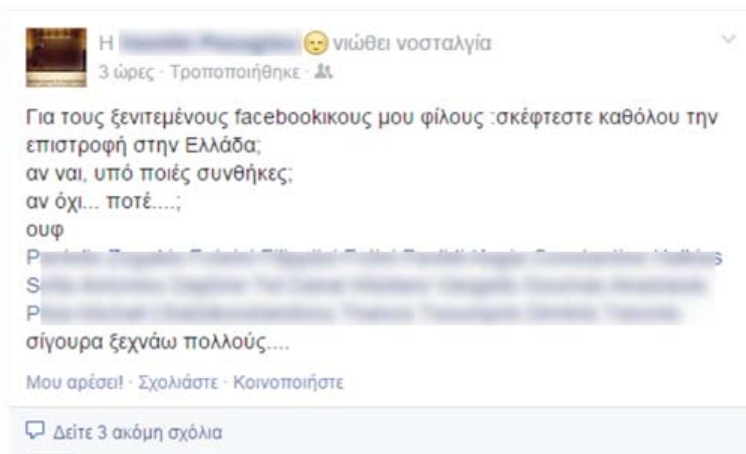
Συζήτηση στην τάξη: Η αποτυχία της επικοινωνίας οφείλεται σε σκόπιμη παραβίαση των κανόνων της ή στην αδυναμία του ομιλητή να επικοινωνήσει αποτελεσματικά; Η τάξη προτείνει δυνατότητες – προϋποθέσεις για έναν επιτυχημένο διάλογο.

2. Με αντικείμενο διδασκαλίας τα χαρακτηριστικά και τη σημασία του διαλόγου οι μαθητές μελετούν το κείμενο του Νίκου Καζαντζάκη, «Αναφορά στον Γκρέκο» (απόσπασμα) (Τράπεζα θεμάτων Β' Λυκείου) και αναφέρουν πώς αποτυπώνεται ο διάλογος στο γραπτό λόγο (παύλες, σύντομες φράσεις κ.ά.), τα πρόσωπα που συνομιλούν στα διαλογικά μέρη του αποσπάσματος και διατυπώνουν την άποψή τους σχετικά με το τι επιτυγχάνει με τη χρήση του διαλόγου ο συγγραφέας.
3. Προβάλλεται στην τάξη αυθεντικός διάλογος στο facebook Ελλήνων νέων επιστημόνων, που ζουν σε χώρες της κεντρικής Ευρώπης (Εικόνα 2.¹⁸). Στους μαθητές δίνονται οι παρακάτω δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας, για να τις διεκπεραιώσουν ανά ομάδες:
- α) Ο λόγος που μεταχειρίζονται οι συνομιλητές στον παρακάτω διάλογο αντανακλά περισσότερο τα χαρακτηριστικά του προφορικού ή του γραπτού λόγου; Να στηρίζετε τη θέση σας με παραδείγματα από το κείμενο.
- β) Στην πρώτη γραμμή του κειμένου εμφανίζεται ένα εικονίδιο συναισθημάτων (emotion) και η σημασία του (νιώθει νοσταλγία). Για ποιο λόγο η συντάκτρια της ανάρτησης το χρησιμοποιεί; Σε ποια είδη κειμένων χρησιμοποιούνται, συνήθως, τέτοια εικονίδια και γιατί;

18 Πολύτροπη Γλώσσα, Νιώθει νοσταλγία. Συζήτηση στο facebook. Στο: <http://politropi.greek-language.gr/%ce%b5%cf%85%cf%81%ce%b5%cf%84%ce%ae%cf%81%ce%b9%ce%bf/%ce%ba%ce%b5%ce%b9%ce%bc%ce%b5%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%ac-%ce%b5%ce%af%ce%b4%ce%b7/%ce%ba%ce%b5%ce%b9%ce%bc%ce%b5%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%ac-%ce%b5%ce%af%ce%b4%ce%b7-5/> (προσπελάστηκε στις 25/9/2017)

- γ) Πιστεύετε ότι σε έναν λόγο όπως αυτός των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, που είναι πολύ κοντά στον προφορικό, τα εικονίδια (emojis) αναπαριστούν με περισσότερη πιστότητα τα συναισθήματα των διαλεγόμενων;
- δ) Νομίζετε ότι τα εικονίδια συναισθημάτων ενισχύουν τη χρήση των σημείων στίξης στον γραπτό λόγο.

Εικόνα 2: Απόσπασμα του διαλόγου στο facebook



Δραστηριότητες για την υλοποίηση των στόχων 3 και 4. Στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων που ακολουθούν δίνεται έμφαση στη μελέτη ποικίλων εκφάνσεων του διαλόγου με έμφαση στο μέσο, το οποίο επηρεάζει τον διάλογο και την περίσταση. Χρησιμοποιούνται παραδείγματα διαλόγου από διαφορετικά κειμενικά είδη¹⁹.

4. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα μέσα που χρησιμοποιούνται στα παρακάτω παραδείγματα διαλόγου από διαφορετικά κειμενικά είδη, για να αποδοθούν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά γνωρίσματα: α) Αρχαίο Ιστορικό κείμενο, Ηροδότου, «Ιστορίες» VII, 101 – 104 - Ενότητα 12 (από μετάφραση): Διάλογος Ξέρξη - Δημάρατου, β) Αρχαίο θεατρικό κείμενο, Σοφοκλέους Αντιγόνη, Διάλογος Ισμήνης – Αντιγόνης, Β Επεισόδιο, Γ' σκηνή, 536-560 (από μετάφραση), γ) Νεοελληνικό λογοτεχνικό κείμενο, απόσπασμα από την «Αργώ», του Γ. Θεοτοκά²⁰, δ) μελοποιημένο ποίημα/τραγούδι, Γιώργος Σεφέρης - ο γυρισμός του ξενιτεμένου - Γιάννης Μαρκόπουλος:, ε) γελιογραφία με τίτλο «Διάλογος» (Εικόνα 3²¹).

19 Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ και Α', Β', Γ' Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 – 2017 (ΥΠ.Π.Ε.Θ., Αρ. Πρωτ. 148091/Δ2/13-09-2016), σ. 5.

20 Τσολάκης, Χ., Αυδή, Α., Αδαλόγλου, Κ., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2016), Έκφραση έκθεση για το γενικό λύκειο, α' τεύχος αναθεωρημένη έκδοση. Συντονισμός: Χρίστος Α. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π., σ. 109.

21 Μανωλίδης, Γ., Μπεχλιβάνης & Θ. Φλώρου, Φ. (2016), Έκφραση - Έκθεση για το Γενικό Λύκειο -

Εικόνα 3: Διάλογος – γελοιογραφία



Συζήτηση στην τάξη: τι εξυπηρετεί ο διάλογος στην εξέλιξη της δράσης και στη διαγραφή των χαρακτήρων.

5. Εντοπίζουμε τα χαρακτηριστικά του διαλόγου ανάλογα με το μέσο και την περίπτωση μετά από: α) προβολή μιας τηλεοπτικής συζήτησης (απόσπασμα από δελτίο ειδήσεων του MEGA²² (μετά το 1':48''), β) μελέτη του διαλόγου στο facebook της παραπάνω άσκησης γ) ανάρτηση σκέψεων των μαθητών με θέμα τον διάλογο σε wiki ή σε σελίδα facebook που δημιουργεί η τάξη και προβολή τους μέσω του βιντεοπροβολέα, δ) επισήμανση των χαρακτηριστικών του διαλόγου που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές και τους φίλους τους μέσω γραπτών μηνυμάτων (sms) στα κινητά τηλέφωνα. Συζήτηση στην τάξη: Τι άλλαξε; Ύφος, πρόσωπο, λεξιλόγιο, περιεχόμενο.
6. Ασκήσεις με βάση τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης²³. Η αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών όπως η χαρτογράφηση του μαθήματος με τη βοήθεια διαγραμμάτων, πινάκων, γρίφων, κ.τ.λ. κωδικοποιεί το μάθημα και το προσαρμόζει στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, καθώς τους βοηθά να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να οπτικοποιήσουν τη νέα γνώση. Για τον λόγο αυτόν οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να κατασκευάσουν πίνακα με όσα επιτυγχάνει - κατά τη γνώμη τους - με τη χρήση του διαλόγου ο συγγραφέας (βλ. άσκηση 2 της παρούσας εργασίας), να αντιστοιχίσουν με το χαρακτηριστικό τους τις περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει ασάφεια, ανεπάρκεια των πληροφοριών και απάντηση άσχετη με το θέμα της συζήτησης (βλ. άσκηση 1), να δημιουργήσουν

Θεματικοί Κύκλοι, Συντονισμός: Χρίστος Α. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π., σ. 45.

22 NewsTime, Ακόμα ένας “γόνιμος” τηλεοπτικός διάλογος (video)-MEGA. Στο: <http://www.inews.gr/33/akoma-enas-gonimos-tileoptikos-dialogos-video-MEGA.htm> (προσπελάστηκε στις 25/9/2017).

23 Gardner, H. (2006), *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.

χάρτη εννοιών με το κειμενικό είδος και τα μέσα που χρησιμοποιούνται σε αυτό για να αποδοθούν τα παραγωγιστικά και εξωγωγιστικά γνωρίσματα (βλ. άσκηση 4) ή να αποτυπώσουν διαγραμματικά τα χαρακτηριστικά του διαλόγου ανάλογα με το μέσο και την περίπτωση (βλ. άσκηση 5).

Επίσης, η χρήση τραγουδιών (βλ. άσκηση 4.δ), κινήσεων σώματος (βλ. άσκηση 7), χρωμάτων (βλ. άσκηση 24), διεγείρει πολλαπλές διανοητικές λειτουργίες²⁴.

Δραστηριότητες για την υλοποίηση των στόχων 5, 6 και 8.

7. Δραματοποίηση (διασκευή από την άσκηση του βιβλίου του μαθητή)²⁵: Οι μαθητές εργάζονται ανά δύο και παρουσιάζουν στη τάξη μια σκηνή ανάμεσα σε έναν έφηβο και τους γονείς του π.χ. «-αποφάσισα να παρατήσω το σχολείο ή πρέπει να βελτιώσεις την επίδοσή σου στο σχολείο. Δεν έχουμε μόνο δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις ή δε μ' αρέσουν οι φίλοι σου κ.ά.». Συζήτηση στην τάξη ως προς την επιτυχία του διαλόγου, τη γλώσσα του σώματος και τη φυσικότητα κατά την παρουσίαση.

8. Αγώνας επιχειρηματολογίας²⁶: «Επιλέξτε ένα θέμα που σας ενδιαφέρει και για το οποίο υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις (π.χ. καταλήψεις, μαθητικές κοινότητες, σχολικοί περίπατοι, εκδρομές). Χωριστείτε σε ομάδες: η πρώτη συγκεντρώνει επιχειρήματα υπέρ, η δεύτερη κατά, η τρίτη υπέρ και κατά, παρουσίαση εναλλάξ των επιχειρημάτων μέσω εκπροσώπου.

Κάποια από τις παραπάνω ασκήσεις μπορεί να δοθεί ως εργασία στο σπίτι.

9. Φράσεις και λέξεις για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Π.χ. επιλέγονται από την ενότητα οι εκφράσεις «μιλάει με καλό και γλυκό τρόπο», «μιλάει με θράσος και με προπέτεια, χωρίς σεβασμό προς τους άλλους» και με αυτές κάθε ομάδα ή οι μαθητές ανά ζεύγη γράφει/ουν ένα διάλογο.

3.2. 3^η διδακτική ώρα

Λεξιλόγιο

Οι μαθητές, έχοντας ασχοληθεί με αρκετά κείμενα διαλόγου, για να εκπονήσουν τις δραστηριότητες που δόθηκαν, ασκούνται με επιλεγμένες ασκήσεις, προκειμένου να διαμορφωθεί λεξιλόγιο σχετικό με τον διάλογο.

Δραστηριότητες για την υλοποίηση του στόχου 7. Οι μαθητές:

10. Σχηματίζουν φράσεις με τις παρακάτω λέξεις, αφού προηγουμένως

24 Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αι. (2008), *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 77-78, 85-86.

25 Τσολάκης, Χ., Αυδή, Α., Αδαλόγλου, Κ., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2016), *Έκφραση έκθεση για το γενικό λύκειο, α' τεύχος αναθεωρημένη έκδοση*. Συντονισμός: Χρίστος Λ. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π., σ., 111.

26 Τσολάκης, Χ., Αυδή, Α., Αδαλόγλου, Κ., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2016), *Έκφραση έκθεση για το γενικό λύκειο, α' τεύχος αναθεωρημένη έκδοση*. Συντονισμός: Χρίστος Λ. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π., σ., 114.

αποδώσουν με συντομία τη σημασία τους: λογοκλόπος, ετυμολογία, λεπτολόγος, βραχυλογία (διασκευή από άσκηση του βιβλίου του μαθητή)²⁷.

11. Βρίσκουν ισοδύναμα επίθετα για τους παρακάτω χαρακτηρισμούς:
- λέει με λίγα λόγια → λιγόλογος.
 - εκφράζεται με συντομία και ευστοχία.
 - κρατάει το μυστικό που του εμπιστεύτηκαν.
 - έχει έτοιμες τις απαντήσεις στις στιχομυθίες και στα πειράγματα.
 - λέει μεγάλα και κενά λόγια, υπόσχεται πολλά και δεν κάνει τίποτε.
 - μιλάει με ευχέρεια και πειστικότητα (διασκευή από άσκηση του βιβλίου του μαθητή)²⁸.
12. Προσπαθούν να ετυμολογήσουν τις παρακάτω λέξεις και να χρησιμοποιήσουν μερικές από αυτές σε φράσεις: κοινοτοπία, στιχομυθία, διαξιφισμός, νύξη, υπαινιγμός, αμετροέπεια, αθυρόστομος.
13. Βρίσκουν επίθετα που χαρακτηρίζουν το λόγο κάποιου ατόμου, π.χ. αναλυτικός λόγος.

Για το λεξιλόγιο μπορούν να αξιοποιηθούν κείμενα της ενότητας «Διάλογος δύο γενεών» από το βιβλίο *Θεματικοί Κύκλοι*²⁹. Η ομάδα αυτών των θεμάτων συνδέεται με τον προβληματισμό γύρω από το διάλογο και τη σημασία του, αφού ο διάλογος πρέπει να αποτελεί τον κεντρικό άξονα στην επικοινωνία γονιών – εφήβων.

Ενδεικτικό κείμενο: «Παραινέσεις ενός πατέρα του καιρού μας» του Γ. Θεοτοκά³⁰. Για την κατανόηση του κειμένου προτείνονται:

14. Υπογράμμιση των λέξεων ή φράσεων κειμένου, που οι μαθητές δεν κατάλαβαν, π.χ. παραινέσεις, υπερθεματίζω, αδιαλλαξίας.
15. Βοήθεια για την κατανόηση των άγνωστων λέξεων με συνώνυμα, αντώνυμα, παράγωγα, σύνθετα, ανάλυση στα συνθετικά. Π.χ. «παραινέσεις» = συμβουλή, νουθεσία, σύσταση, παράγγελμα, δασκάλεμα, προτροπή, παρακίνηση, παρακαταθήκη, υποθήκη, «ανεπαίσθητα» = ανάλαφρα, μαλακά, αμυδρά, ελαφρά ≠ αισθητά, έντονα.
16. Χωρισμός δυσνόητων φράσεων σε μικρότερα σύνολα. Π.χ.: «Παρατηρώ ακόμη –αυτό συνηθέστατα– ότι ορισμένες κοινότητες, ανώδυνες συμβουλές

27 Τσολάκης, Χ., Αυδή, Α., Αδαλόγλου, Κ., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2016), Έκφραση έκθεση για το γενικό λύκειο, α' τεύχος αναθεωρημένη έκδοση. Συντονισμός: Χρίστος Α. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π., σ. 116.

28 Τσολάκης, Χ., Αυδή, Α., Αδαλόγλου, Κ., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2016), Έκφραση έκθεση για το γενικό λύκειο, α' τεύχος αναθεωρημένη έκδοση. Συντονισμός: Χρίστος Α. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π., σ.σ. 116.

29 Μανωλίδης, Γ., Μπεχλιβάνης & Θ. Φλώρου, Φ. (2016), Έκφραση - Έκθεση για το Γενικό Λύκειο - Θεματικοί Κύκλοι, Συντονισμός: Χρίστος Α. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π., σ.σ. 55-84.

30 Μανωλίδης, Γ., Μπεχλιβάνης & Θ. Φλώρου, Φ. (2016), Έκφραση - Έκθεση για το Γενικό Λύκειο - Θεματικοί Κύκλοι, Συντονισμός: Χρίστος Α. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π., σ.σ. 78-81.

μου –να, σα να πούμε «Κάνει ψύχρα, πάρε το πανωφόρι σου» ή «Μην πίνεις νερό ιδρωμένος» –σ’ ερεθίζουν απροσδόκητα, σου προκαλούν εκδηλώσεις φανεράς ανυπομονησίας και δυσαρέσκειας. [...]».

Χωρίζεται ως εξής:

Παρατηρώ ακόμη

–αυτό συνηθέστατα–

ότι ορισμένες κοινότητες, ανώδυνες συμβουλές μου

σα να πούμε→ «Κάνει ψύχρα, πάρε το πανωφόρι σου»

ή → «Μην πίνεις νερό ιδρωμένος»

σ’ ερεθίζουν απροσδόκητα

σου προκαλούν εκδηλώσεις φανεράς ανυπομονησίας και δυσαρέσκειας.

Ως επιπλέον ασκήσεις λεξιλογίου που διευκολύνουν τον μαθητικό πληθυσμό μικτής δυναμικότητας προτείνονται οι παρακάτω:

17. Μεταφορά γνώσης από το ένα πεδίο στο άλλο, με ερωτήσεις του τύπου: τι σου θυμίζει, τι σου φέρνει στο μυαλό η λέξη «μέστωσες»; (π.χ. μέστωσαν τα καλαμπόκια, μέστωσαν γρήγορα φέτος τα σταφύλια).
 18. Δίνεται σε φωτοτυπία στήλη λεξικού και ζητείται να τοποθετηθεί στη σωστή θέση ένα λήμμα που λείπει.
 19. Παιχνίδια συνωνυμικών σχέσεων με διαφορές: σε σημασιολογικό επίπεδο, σε χρηστικό επίπεδο και σε επίπεδο έντασης (π.χ. εκφράζομαι, μιλώ, επισημαίνω, τονίζω).
 20. Στρατηγικές «ομαδοποίησης»: σύνταξη σύντομου λεξιλογίου είτε θεματικού, σχετικού με την ενότητα που διδάσκεται είτε με οικογένειες λέξεων είτε με ομαδοποίηση σχετικών ρημάτων (π.χ. «μιλώ»: μιλώ, λέω, συζητώ, διαλέγομαι, αφηγούμαι, απευθύνομαι, αγορεύω, μνημονεύω, σιγουρεύω, συμβουλεύω, μεσολαβώ).
 21. Δημιουργία λεξικού με τις νέες λέξεις που έμαθαν και δυνατότητα εμπλουτισμού με συνώνυμες ή αντίθετες λέξεις.
- Ασκήσεις κλειστών ερωτήσεων όπως αντιστοιχίσεις, πολλαπλές επιλογές απαντήσεων, συμπλήρωση κενών, συμπλήρωση σωστού – λάθους:
22. Αντιστοίχιση λέξεων με τη σημασία τους ή με συνώνυμες ή συνδυασμός τους με αντώνυμες λέξεις (π.χ. αντιστοίχιση λέξεων με τη σημασία τους αγορεύω → μιλώ σε δημόσια συγκέντρωση, μεσολαβώ → ενεργώ μεταξύ δύο προσώπων ή ομάδων με σκοπό τον συμβιβασμό τους, την επίλυση διαφορών, τη βελτίωση των σχέσεων).
 23. Συμπλήρωση κενού στη θέση της άγνωστης λέξης με λέξη που θα επιλέξουν οι μαθητές από μια λίστα που δίνεται (π.χ. να συμπληρώσουν τα κενά με μια από τις λέξεις: συνέδριο, συνέλευση, συνεδρίαση, συμβούλιο, σύσκεψη, συνδιάσκεψη (άσκηση από το βιβλίο μαθητή: 116, επιλογή).

-Στη..... της Γενεύης πήραν μέρος εκπρόσωποι από όλες τις χώρες-μέλη του Ο.Η.Ε.

- Η γενική..... των μαθητών θα γίνει στις 12/05/2017, 9 π.μ., στην αίθουσα τελετών του σχολείου.
 - Στη..... της Βουλής για την αναθεώρηση του Συντάγματος έγινε θυελλώδης συζήτηση.
24. Ανάλυση σύνθετων λέξεων με καρτέλες διαφορετικού χρώματος (π.χ. κόκκινο) για το α' συνθετικό και (π.χ. μπλε) για το β' συνθετικό (π.χ. γραφομηχανή, παράλογος, λεπτολόγος).
25. Αποτελεσματική στρατηγική για την εξάσκηση και την εμπέδωση του λεξιλογίου αποτελούν και τα λεξικά παιχνίδια, όπως σταυρόλεξα, παζλ, scrabble, ακροστιχίδες (π.χ. ακροστιχίδα με τη λέξη «διάλογος»). Οι μαθητές εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες και αυτό συμβάλλει στη γνωριμία και αποδοχή των μαθητών μεταξύ τους και στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων.

Απαραίτητες είναι οι συνεχείς επαναλήψεις των λέξεων που επιδιώκουμε να μάθουν οι μαθητές για την ενότητα.

Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών περιλαμβάνεται στο σχέδιο μαθήματος και δεν αφορά μόνο το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και την ίδια τη διαδικασία που ακολουθούν οι μαθητές στις επιμέρους δραστηριότητες, οι οποίες συνδέουν διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση και συνάδουν με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους³¹. Ο βαθμός της ορθότητας και της πληρότητας της ανταπόκρισης των μαθητών κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων καταδεικνύει αν επιτεύχθηκε κάθε στόχος.

4. Επίλογος

Οι διαδικασίες μάθησης σε τάξεις μαθητών με διαφοροποιημένες ικανότητες και δεξιότητες βασίζονται στις παιδαγωγικές αρχές ενεργοποίησης του μαθητή, αλληλεπίδρασης, αυτοανάπτυξης, σεβασμού της διαφορετικότητας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης.

Ο συνδυασμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων και στρατηγικών με κατάλληλες και ποικίλες δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας και η αξιοποίηση οπτικού υλικού και Τ.Π.Ε. είναι βασικές διδακτικές πρακτικές για την αντιμετώπιση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών. Είναι σημαντικό να διαμορφώνεται κάθε φορά ένα αποτελεσματικό σχολικό πλαίσιο που διευκολύνει την ανάπτυξη κάθε μαθητή και τον βοηθά στην παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, ανεξάρτητα από τις φυσικές ή κοινωνικές ιδιαιτερότητές του.

Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί μόνο ως κάτοχος της γνώσης που τη διοχετεύει στους μαθητές του, αλλά αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή, που καθοδηγεί, εμπνέει, ενθαρρύνει τους μαθητές. Δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις

31 Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 181.

στις απορίες τους, αλλά τους καθοδηγεί με κατάλληλα ερωτήματα. Φροντίζει, επίσης, να αφιερώνει περισσότερο χρόνο προς όφελος των μαθητών που παρουσιάζουν αδυναμίες. Είναι απαραίτητο να προετοιμάζει τη διδασκαλία του οργανώνοντας σχέδιο μαθήματος, επιλέγοντας ποικίλες προσεγγίσεις που συνάδουν με αυτό που οι μαθητές έχουν ανάγκη να μάθουν και με τον τρόπο που θα το μάθουν και θα εκφράσουν όσα έμαθαν. Τελικό ζητούμενο κατά τη διδασκαλία είναι κάθε μαθητής να μαθαίνει όσα περισσότερα μπορεί, όσο είναι δυνατόν πιο αποτελεσματικά, με τον πιο παιδαγωγικά ορθό τρόπο³².

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, (μτφρ.) Ομάδα εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cummins, J. (2002), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (μτφρ.) Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2000), Το διαδίκτυο ως διεθνής χώρος πρακτικών γραμματισμού. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2 (1-2): 239-248*.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία.
- Μανωλίδης, Γ., Μπεχλιβάνης & Θ. Φλώρου, Φ. (2016), Έκφραση - Έκθεση για το Γενικό Λύκειο - Θεματικοί Κύκλοι, Συντονισμός: Χρίστος Λ. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α, *Θεωρία της διδασκαλίας*, 2^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Β΄, *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου ΓΕΛ και Α΄, Β΄, Γ΄ Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 – 2017 (ΥΠ. Π.Ε.Θ., Αρ. Πρωτ. 148091/Δ2/13-09-2016).
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αι. (2008), *Επιστημονικές και παιδαγωγικές*

32 Tomlinson, C.A., Eidson, C. (2003), *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum. Grades K-5*. Alexandria: ACSD, σ.151.

- δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πηγιάκη, Π. (2004), *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σφυρόερα, Μ. (2004), Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Συλλογικό έργο «Κλειδιά και Αντικλειδιά», στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004». Υ.Π.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Tomlinson, C. A. (2004), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μετάφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσολάκης, Χ., Αυδή, Α., Αδαλόγλου, Κ., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2016), *Έκφραση έκθεση για το γενικό λύκειο, α' τεύχος αναθεωρημένη έκδοση*. Συντονισμός: Χρίστος Λ. Τσολάκης. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»: ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕ.Π.
- Φλουρής, Γ. (1995), *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηδήμου Δ. (1988), *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος. Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου Δ. (2011), *Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Gagne, R. (1970), *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (2006), *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Hernandez, H. (2001), *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Linking Context, Process and Content*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2006), *Einfuehrung in die Theorie des Unterrichts*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tomlinson, C.A., Eidson, C. (2003), *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum. Grades K-5*. Alexandria: ACSD.
- Tomlinson, C. A. (2005), Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Ιστοσελίδες

- Molcho S., Beispiele der Körperpersprache. Στο: <http://www.samy-molcho.de/bdk3.htm> (προσπελάστηκε στις 25/9/2017)

NewsTime, Ακόμα ένας “γόνιμος” τηλεοπτικός διάλογος (video)-MEGA. Στο: <http://www.inews.gr/33/akoma-enas-gonimos-tileoptikos-dialogos-video-MEGA.htm> (προσπελάστηκε στις 25/9/2017)

Πολύτροπη Γλώσσα, Νιώθει νοσταλγία. Συζήτηση στο facebook. Στο: <http://politropi.greek-language.gr> (προσπελάστηκε στις 25/9/2017).

Βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων

Η κ. **Δανηλίδου Ευγενία** είναι σχολική σύμβουλος φιλολόγων Πέλλας, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και διδάκτορας Παιδαγωγικών Επιστημών της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Τα επιστημονικά και ερευνητικά ενδιαφέροντα, τα βιβλία και οι δημοσιεύσεις της εστιάζονται στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων, στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, στη διαπολιτισμική, ενταξιακή εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στοιχεία Επικοινωνίας: **daniieugenia@gmail.com**.

Η κ. **Βορβή Ιωάννα** είναι σχολική σύμβουλος φιλολόγων Ανατολικής Θεσσαλονίκης, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και διδάκτορας του ίδιου Πανεπιστημίου. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα και το ερευνητικό και συγγραφικό έργο της αφορούν, κυρίως, Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα, διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, θέματα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στοιχεία Επικοινωνίας: **ioaborb@gmail.com**.

Γκαντίδου Ευαγγελία

Η Δημιουργική Γραφή ως Εργαλείο για τη Διδασκαλία της Αγγλικής σαν Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή δεν κατέχει επίσημη θέση στα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερη / ξένη γλώσσα στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, η δημιουργική χρήση της γλώσσας από τους μαθητές, και κυρίως η λογοτεχνική γραφή, μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (με έμφαση στο λεξιλόγιο, τη γραμματική και τη σύνταξη των προτάσεων), καθώς και σε ζητήματα επικοινωνιακής επάρκειας, φιλιαναγνωσίας και κίνητροποίησης. Το παρόν άρθρο εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, η δημιουργική γραφή συμβάλλει θετικά στην εκμάθηση και διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερη / ξένη γλώσσα τόσο σε μαθητές όλων των γλωσσικών επιπέδων.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική γραφή, αναλυτικό πρόγραμμα, δεύτερη/ξένη γλώσσα

Creative Writing as a Tool for Teaching English as a Second/Foreign Language

Abstract

Creative writing does not have a formal place in the syllabi of teaching English as

a second/foreign language in Greek state schools. However, learners' creative use of language, in particular in literary writing, may serve as an aid to second/foreign language acquisition (lexis, grammar and sentence structure in particular), as well as address issues of communicative competence, phillagognosis and motivation. This paper examines, on a theoretical as well as on a practical level, how creative writing can positively contribute to the learning and teaching of English as a second/ foreign language from beginner to advanced classes.

1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο διαπραγματεύεται τη δημιουργική γραφή σαν εργαλείο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Αρχικά γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση σε αυτό της γραφής. Στη συνέχεια εξετάζεται η δημιουργική γραφή σαν είδος γραφής. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να δοθεί ορισμός της δημιουργικής γραφής και γίνεται αναφορά στην συμβολή της στην κινητροποίηση των μαθητών. Παρακάτω συζητείται ο ρόλος που μπορεί να παίζει η δημιουργική γραφή στη διδασκαλία της αγγλικής σαν ξένη γλώσσα, με εστίαση στα στοιχεία της γλώσσας στην καλλιέργεια των οποίων η χρήση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής μπορεί να έχει θετική επίδραση. Κατόπιν το άρθρο επικεντρώνει στην πρακτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην ξενόγλωσση τάξη εστιάζοντας στα πλεονεκτήματα της χρήσης τόσο της ποίησης όσο και του πεζού λόγου και στους τρόπους που μπορούν να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου. Τέλος, συζητείται το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Γλωσσικές Δεξιότητες

Στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι γενικά αποδεκτός ο διαχωρισμός τεσσάρων δεξιοτήτων: της ακρόασης (*listening*), του προφορικού λόγου (*speaking*), της ανάγνωσης (*reading*) και του γραπτού λόγου (*writing*). Εδώ αναφέρονται με την παραπάνω σειρά είναι γιατί με αυτή τη σειρά συνήθως συναντώνται στην διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας Pelcova¹. Σύμφωνα με τον Harmer², οι παραπάνω δεξιότητες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τις παραγωγικές δεξιότητες (δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου) και τις δεκτικές δεξιότητες (δεξιότητες ακρόασης και ανάγνωσης). Ακόμη κι αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται σχετικά με την σημασία της καθεμιάς από τις παραπάνω δεξιότητες

1 Pelcova, M. (2015), *Using Creative Writing as a Tool for Teaching English as a Foreign Language*. Στο: https://is.muni.cz/th/263277/pedf_m/Pelcova_Diploma_thesis_final.pdf (προσπελάστηκε 22/7/2017)

2 Harmer, J. (2007), *How to Teach English*. New Edition. Harlow: Pearson Education Ltd

για την επιτυχή εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, όλες οι δεξιότητες θα πρέπει να θεωρούνται το ίδιο σημαντικές. Ο ίδιος επισημαίνει ότι «δεν έχει νόημα να μιλάμε για μεμονωμένες δεξιότητες [...] γιατί όταν συζητάμε, είμαστε υποχρεωμένοι να ακούμε και να μιλάμε γιατί διαφορετικά δεν θα μπορούσαμε να αλληλεπιδράσουμε με το πρόσωπο με το οποίο συζητάμε»³. Για το λόγο αυτό, παρακάτω γίνεται μία σύντομη αναφορά και στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες καθώς και στη σημασία τους για την επικοινωνία.

2.1.1. Δεκτικές Δεξιότητες – Δεξιότητες Ακρόασης και Ανάγνωσης

Κατά τις προηγούμενες δεκαετίες οι δεκτικές δεξιότητες συχνά αναφερόταν στη βιβλιογραφία ως παθητικές δεξιότητες επειδή οι μαθητές δεν παρουσίαζαν καμία παρατηρήσιμη γλωσσική παραγωγή. Ιδιαίτερα η *δεξιότητα ακρόασης* θεωρούνταν κυρίως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της *δεξιότητας του προφορικού λόγου*. Όμως, όπως υποστηρίζει ο Chastain⁴, στα πιο πρόσφατα θεωρητικά μοντέλα όπου ο εγκέφαλος εκλαμβάνεται σαν ένα σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών, η δεξιότητα ακρόασης θεωρείται ενεργή διαδικασία. Οι ακροατές συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία επικοινωνίας γιατί χρησιμοποιούν την προηγούμενη γνώση τόσο του κόσμου όσο και της γλώσσας για να επαναδημιουργήσουν το μήνυμα του ομιλητή. Το ίδιο συμβαίνει και με την ανάγνωση.

Οι δεκτικές δεξιότητες μπορούν να χωριστούν επιπλέον σε **εκτενείς** κι **εντατικές**. Οι πρώτες συνήθως θεωρούνται περισσότερο κινητροποιητικές γιατί, συχνά, ο μαθητής είναι αυτός που επιλέγει το υλικό (τι θα ακούσει και τι θα διαβάσει) σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του. Αυτοί οι τύποι δραστηριοτήτων συνήθως λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του προσωπικού χρόνου των μαθητών και τους βοηθούν «να κάνουν κτήμα τους το λεξιλόγιο και τη γραμματική»⁵. Οι εντατικές δεξιότητες λαμβάνουν χώρα στην τάξη με τα ακουστικά αποσπάσματα να επιλέγονται, κατά κανόνα, από τον εκπαιδευτικό.

Τα τελευταία χρόνια, η πρόσβαση σε αυθεντικό υλικό έγινε πιο εύκολη (ταινίες, διαδικτυακοί ραδιοφωνικοί σταθμοί, audiobooks, podcasts, τραγούδια) και συνεπώς η σταδιακή ανάπτυξη της δεξιότητας της ακρόασης γίνεται συνεχώς ένα όλο και πιο σημαντικό στοιχείο της εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ο Chastain⁴ τονίζει ότι είναι πολύ σημαντικό όσοι μαθαίνουν μια δεύτερη/ξένη γλώσσα να είναι ικανοί να προβλέπουν το περιεχόμενο, να εκλαμβάνουν βασικές συνιστώσες του μηνύματος, να επαληθεύουν ή να απορρίπτουν τις προβλέψεις τους κι έτσι να επαναδημιουργούν το μήνυμα του ομιλητή.

Η *δεξιότητα της ανάγνωσης*, από την άλλη, συχνά εκλαμβάνεται σαν ευκολότερη από τους μαθητές⁴. Βέβαια, είναι μία απαραίτητη δεξιότητα γιατί

3 Harmer, J. (2007), How to Teach English. New Edition. Harlow: Pearson Education Ltd σ. 265

4 Chastain, K. (1998), Developing Second Language Skills. Theory and Practice. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 3rd ed.

5 Harmer, J. (2007), How to Teach English. New Edition. Harlow: Pearson Education Ltd σ. 303

είναι αυτή που τους επιτρέπει, κατά κύριο λόγο, να την χρησιμοποιήσουν για αυτόνομη μελέτη. Οι ιστότοποι, τα blogs, τα λογοτεχνικά κείμενα, οι ειδήσεις και τα διαδικτυακά περιοδικά είναι κάποιες από τις δωρεάν διαδικτυακές πηγές που προσφέρουν ευκαιρίες εκτεταμένης ανάγνωσης.

2.1.2. Παραγωγικές Δεξιότητες – Δεξιότητες Προφορικού και Γραπτού Λόγου

Οι παραγωγικές δεξιότητες μπορούν να χαρακτηρισθούν, σύμφωνα με τη Pelcova⁶, περισσότερο «ορατές». Ο προφορικός λόγος μας επιτρέπει να επικοινωνούμε απευθείας σε περιβάλλοντα διαδραστικά αλλά και μη διαδραστικά. Η κατάκτηση της δεξιότητας του προφορικού λόγου απαιτεί γλωσσική ενημερότητα, χρήση κατάλληλων μοτίβων έκφρασης και επιτονισμού, συνοχή λόγου καθώς και κοινωνικά προσαρμοσμένη χρήση λόγου⁷. Επίσης, ότι η κατάκτηση της δεξιότητας του προφορικού λόγου είναι μία απαιτητική διαδικασία η οποία απαιτεί φωνολογική ενημερότητα, χρήση κατάλληλων μοτίβων έκφρασης κι επιτονισμού καθώς και συνοχή και κοινωνικά προσαρμοσμένη χρήση του λόγου.

Η κατάκτηση της δεξιότητας του γραπτού λόγου είναι ακόμη πιο απαιτητική τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό παρόλο που συχνά πιστεύεται το αντίθετο⁸. Αυτό συμβαίνει γιατί η διδασκαλία του γραπτού λόγου αποτελεί μία διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές του να κατανοήσουν και κατακτήσουν στοιχεία του γραπτού λόγου όπως τη μονιμότητα, το χρόνο παραγωγής, την απόσταση, την ορθογραφία, την πολυπλοκότητα, το λεξιλόγιο, την κατάλληλη διατύπωση, τα σημεία στίξης, τη διάκριση μεταξύ των κειμενικών ειδών και τη συνοχή/συνεκτικότητα.

Σύμφωνα με το *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*⁸ υπάρχουν τα παρακάτω τέσσερα είδη γραπτού λόγου: ο περιγραφικός, ο αφηγηματικός, ο επεξηγηματικός κι ο επιχειρηματικός (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Είδη γραπτού λόγου⁸

Περιγραφικός λόγος	Αφηγηματικός λόγος	Επεξηγηματικός Λόγος	Επιχειρηματικός Λόγος
Παρέχει περιγραφή ενός ατόμου, ενός τόπου ή ενός αντικειμένου	Αναφέρει ένα γεγονός ή αφηγείται μια ιστορία, κάτι που συνέβη	Παρέχει πληροφορίες και εξηγεί ένα συγκεκριμένο θέμα (δίνοντας πληροφορίες ή περιγράφοντας μια διαδικασία)	Προσπαθεί να υποστηρίξει ένα αμφιλεγόμενο σημείο ή να υπερασπιστεί μια θέση στην οποία υπάρχει διαφορά απόψεων

6 Pelcova, M. (2015), *Using Creative Writing as a Tool for Teaching English as a Foreign Language*. Στο: https://is.muni.cz/th/263277/pedf_m/Pelcova_Diploma_thesis_final.pdf (προσπελάστηκε 22/7/2017)

7 Harmer, J. (2007), *How to Teach English*. New Edition. Harlow: Pearson Education Ltd

8 Richards, Jack C. & Schmidt R. (2010). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman, 4th ed.

Ο εκπαιδευτικός της ξενόγλωσσης τάξης προσπαθεί να κατακτήσουν οι μαθητές του και τα τέσσερα αυτά είδη λόγου, ανάλογα με το γλωσσικό τους επίπεδο.

Η δημιουργική γραφή ορίζεται κάποιες φορές σαν μία πέμπτη κατηγορία ενώ κάποιες άλλες σαν ένας τύπος αφηγηματικής γραφής. Πάντως, ανεξαρτήτως κατηγοριοποίησης, η δημιουργική γραφή έχει αναγορευθεί από ειδικούς στον τομέα της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσα ως ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο⁹¹⁰¹¹¹².

2.1.3. Ορισμός και Σημασία της Δημιουργικής Γραφής

Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη δημιουργική γραφή. Ωστόσο, η πρακτική της εφαρμογή θα ήταν δυνατόν να οριοθετηθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος σαν ένας ανεξάρτητος ακαδημαϊκός κλάδος ο οποίος ασχολείται με την τέχνη της συγγραφής με ποικίλες προεκτάσεις (γλωσσικές, ψυχοθεραπευτικές κτλ).

Ένας ορισμός ο οποίος εστιάζει στα είδη δημιουργικής γραφής κι έχει έναν πιο πρακτικό προσανατολισμό δίνεται από τον Hyland¹³ ο οποίος υποστηρίζει ότι «...μπορούμε να δούμε [τη δημιουργική γραφή] ως οποιαδήποτε μορφή γραφής, μυθιστορηματικής ή μη, που εμφανίζεται έξω από τις καθημερινές επαγγελματικές, δημοσιογραφικές, ακαδημαϊκές και τεχνικές μορφές του γραπτού λόγου. Συνήθως, στην κατηγορία αυτή, τοποθετούμε τα μυθιστορήματα, τα διηγήματα και τα ποιήματα, αλλά μπορεί επίσης να συμπεριλάβουμε τη σεναριογραφία και τη συγγραφή θεατρικών έργων, κείμενα δηλαδή, που σκοπό έχουν να παρουσιαστούν ενώπιον του κοινού, καθώς επίσης δημιουργικά μη μυθιστορηματικά κείμενα όπως προσωπικά και δημοσιογραφικά δοκίμια».

Ο Dawson¹⁴, πάλι, διακρίνει τέσσερις επιμέρους άξονες στη δημιουργική γραφή: *την δημιουργική προσωπική έκφραση (self-expression), τον γραμματισμό (literacy), την τεχνική (craft) και την «εκ των ένδον» ανάγνωση (reading from the inside)*.

Τα οφέλη της δημιουργικής γραφής για τους μαθητές, κατά τον Tompkins¹⁵, είναι η ψυχαγωγία, η καλλιέργεια της καλλιτεχνικής τους έκφρασης,

9 Holmes, V. L. & Moulton, M. R. (2001), *Writing Simple Poems: Pattern poetry for Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

10 Maley, A. (2009, December 16), *Creative writing for language learners (and teachers)*. Στο: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers/> (προσπελάστηκε 17/7/2017)

11 Carter, R. (2004). *Language and creativity*. London Routledge.

12 Smith, C.A (2012), *Short story writing a guide to creative writing for students of English as a foreign language*. Αδημύσειυτη εργασία (διαθέσιμη μετά από επικοινωνία με τον συγγραφέα)

13 Hyland, K. (2002), *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman. σ. 209

14 Dawson, P. (2005), *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.

15 Tompkins, G.E (1982). *Seven Reasons Why Children Should Write Stories*. *Language Arts* 59 (7) σ 781-721 Στο <http://www.jstor.org/stable/41405103> (προσπελάστηκε 22/8/2017)

η διερεύνηση των λειτουργιών και αξιών της δικής τους γραφής, η αποσαφήνιση της σκέψης, η διέγερση της φαντασίας τους και, τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων γραφής κι ανάγνωσης.

3. Η Δημιουργική Γραφή στη Διδασκαλία της Αγγλικής σαν Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα

3.1. Πλεονεκτήματα Χρήσης στη Ξενόγλωσση Τάξη

Η αγγλική σαν δεύτερη/ξένη γλώσσα διδάσκεται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μία ώρα εβδομαδιαία στις Α΄ και Β΄ Δημοτικού, τρεις ώρες στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και δύο ώρες στο Γυμνάσιο¹⁶ ενώ η διδασκαλία της στο Γενικό Λύκειο είναι επίσης δύο ώρες¹⁷. Είναι προφανές ότι δεν μένει σχεδόν καθόλου χρόνος για δραστηριότητες πέραν του σχολικού εγχειριδίου. Όμως, στη σχετική βιβλιογραφία, υποστηρίζεται ευρέως ότι η εισαγωγή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής είναι προς όφελος των μαθητών/ριών γιατί τους εμπλουτίζει, τους βοηθά να αποσαφηνίσουν τις σκέψεις τους και να γίνουν πιο δημιουργικοί^{18,19,20}.

Ο Maley²¹ υποστηρίζει ότι στην ξενόγλωσση τάξη έμφαση δίνεται περισσότερο στην καλλιέργεια του επεξηγηματικού λόγου ο οποίος είναι κατεξοχήν επιτελεστικός και αναφέρεται σε γεγονότα. Επίσης, στηρίζεται σε ένα πλαίσιο εξωτερικών κανόνων και συμβάσεων που αφορούν τη γραμματική και τη λεξιλογική ακρίβεια και καταλληλότητα υπό τους συγκεκριμένους περιορισμούς κάθε είδους. Η δημιουργική γραφή, από την άλλη, εστιάζει στην αισθητική λειτουργία της γλώσσας κι επιτρέπει την έκταση των κανόνων της γλώσσας, δοκιμάζοντας το μέγεθος της καινοτομίας που μπορεί να αντέξει η ίδια η γλώσσα. Επίσης, ο μοναδικός συνδυασμός συναισθήματος και σκέψης που προσφέρει η δημιουργική γραφή, μπορεί να εμπλουτίσει κάθε μαθητή. Έτσι έχουμε και μεγαλύτερη πιθανότητα κινητροποίησης μιας κατά τον *Dornyei*²² η

16 Ενιαίο Πρόγραμμα για τις Ξένες Γλώσσες (2016). Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 2871. Στο https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_2871_%CE%95%CE%A0%CE%A3_%CE%9E%CE%95%CE%9D%CE%A9%CE%9D_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%A9%CE%9D_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_2016.pdf (προσπελάστηκε 22/11/2017).

17 Διάρθρωση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Γενικού Λυκείου (2013) Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως, τεύχος πρώτο, αριθμός φύλλου 193. Στο https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_4186_2013_fek193.pdf (προσπελάστηκε 11/9/2016).

18 *Pelcova, M. (2015), Using Creative Writing as a Tool for Teaching English as a Foreign Language. Στο: https://is.muni.cz/th/263277/pedf_m/Pelcova_Diploma_thesis_final.pdf* (προσπελάστηκε 22/7/2017)

19 James, G. (2006), Writing Creatively in Another Language. Στο: <http://www.tefl.net/esl-articles/creative-writing.htm/> (προσπελάστηκε 15/5/2017)

20 Smith, C. (2013), Creative Writing as an important tool in second language acquisition and practice. The Journal of Literature in Language Teaching, vol. 2

21 Maley, A. (2012), Creative Writing for Students and Teachers. Humanising Language Teaching, 14(3). Στο: <http://www.hltmag.co.uk/jun12/mart01.htm> (προσπελάστηκε 2/8/2017)

22 Dornyei, Z. (2001), Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

κινητροποίηση των μαθητών μπορεί να ενισχυθεί μέσω δημιουργικών τεχνικών. Αυτό, κατά τον Maley²¹, συμβαίνει γιατί η σημαντική αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης που η συγκεκριμένη διαδικασία τείνει να καλλιεργήσει στους μαθητές οδηγεί σε αντίστοιχη αύξηση των κινήτρων.

Όμως, πέραν του παιχνιδιού με τη γλώσσα και την κινητροποίηση, η δημιουργική γραφή αποτελεί κι ένα εργαλείο που επιτρέπει στους μαθητές να εξασκήσουν την δεξιότητα του γραπτού λόγου αλλά επίσης να εξασκήσουν την γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο. Παρακάτω περιγράφεται πώς η δημιουργική γραφή μπορεί να βοηθήσει στο να καλλιεργήσουν και να βελτιώσουν οι μαθητές αυτά τα επιμέρους στοιχεία του γραπτού λόγου (Παραδείγματα δραστηριοτήτων για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν στο Παράρτημα).

3.1.1. Λεξιλόγιο

Σύμφωνα με την James²³, ακόμη και οι αρχάριοι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα δημιουργικά γιατί ακόμη και με το περιορισμένο τους λεξιλόγιο μπορούν να δημιουργήσουν ένα ποίημα ή μία απλή μικρή ιστορία. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορούν να τους βοηθήσουν τόσο με την εξάσκηση του νεοαποκτηθέντος λεξιλογίου όσο και με τη χρήση ήδη γνωστού λεξιλογίου. Ακόμη, η δημιουργική γραφή μπορεί να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν νέα συγκεκριμένα για ήδη γνωστό λεξιλόγιο, να ξεκινήσουν φυσικά χρησιμοποιώντας φραστικά ρήματα, συνεφερόμενες λέξεις και ιδιωματικές εκφράσεις κατακτώντας τη σημασία τους και συνειδητοποιώντας τις μεταξύ τους διαφορές. Επίσης, όταν τους ζητείται να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο, οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με τη χρήση λεξικών. Τέλος, διαβάζοντας τα δημιουργήματά τους στην τάξη, οι αρχάριοι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στη σωστή προφορά ενώ οι προχωρημένοι στον επιτονισμό, τον ρυθμό και τον χρωματισμό της φωνής.

3.1.2. Γραμματική

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό της ξενόγλωσσης τάξης είναι ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστεί την σχέση γλωσσικού τύπου και νοήματος²⁴. Η διδασκαλία και μελέτη της γραμματικής μπορεί να γίνει προβληματική, όντας μη αυθεντική, υπερβολικά ελεγχόμενη και μη επικοινωνιακή²⁵. Σαν αποτέλεσμα, η εκμάθηση των κανόνων δεν σημαίνει

23 James, G. (2006), Writing Creatively in Another Language. Στο: <http://www.tefl.net/esl-articles/creative-writing.htm/> (προσπελάστηκε 15/5/2017)

24 Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), σς 31-26.

25 Long, M.H (2000). Focus on form in task –based language teaching. In, R.D. Lambert & Shohamy (Eds) *Language policy and pedagogy: Essays in honor of Ronald Walton*, σσ 17-92. Philadelphia, PA: John Benjamin.

απαραίτητα ότι οι μαθητές είναι σε θέση να τους χρησιμοποιήσουν σε πραγματικές συνθήκες και να τους κατανοήσουν²⁶.

Ωστόσο, η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα μέσο συνδυασμού εννοιολογικά και τυπολογικά εστιασμένων δραστηριοτήτων. Οι Holmes και Moulton²⁷ υποστηρίζουν ότι η συγγραφή ποιημάτων, εκτός αυτών που είναι σε ελεύθερη μορφή, επιτρέπουν στους μαθητές την ουσιαστική κι αυθεντική χρήση της γραμματικών τύπων που έχουν διδαχθεί. Εκτός, όμως, από την ποίηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ιστορίες, ανέκδοτα, άρθρα και παραμύθια, εστιάζοντας στη γραμματική, έτσι ώστε οι μαθητές να εξασκήσουν σε αυθεντικό κείμενο τις πρόσφατα κατακτημένες γραμματικές δομές καθώς κι εκείνες που έμαθαν στο παρελθόν²⁸.

3.1.3. Σύνταξη / Δομή Πρότασης

Στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εξίσου σημαντική με το λεξιλόγιο και τη γραμματική είναι η δομή της πρότασης. Θεωρείται μάλιστα μείζονος σημασίας εξαιτίας της συγκεκριμένης σειράς των λέξεων στην πρόταση. Οι μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα ανήκει στις συνθετικές γλώσσες²⁹ θα πρέπει να κατανοήσουν ότι, στην αγγλική γλώσσα, η αλλαγή στη σειρά των λέξεων αλλάζει και τη σημασία της πρότασης. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί δύσκολο και προβληματικό για τους μαθητές οι οποίοι συνηθίζουν να βασίζονται στη μετάφραση. Και σε αυτήν την περίπτωση, σύμφωνα με την Pelcova²⁸, η δημιουργική γραφή μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές, επειδή τους παρέχει ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από ενοχές για να εξασκήσουν τη γλώσσα με τρόπο δημιουργικό και χωρίς τον φόβο της αποτυχίας.

3.1.4. Κατανόηση

Στη δημιουργική γραφή είναι συνηθισμένη πρακτική οι μαθητές να μοιράζονται το έργο τους. Η διαδικασία αυτή τους επιτρέπει να ανακαλύπτουν διαφορετικά στυλ γραφής και να συνειδητοποιούν τις διαφορές μεταξύ του τρόπου γραφής τους και του τρόπου γραφής των συμμαθητών τους. Επίσης, τους δίνεται η ευκαιρία να σκεφτούν τα κείμενα κριτικά, να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους καθώς και τα λάθη των συμμαθητών τους και, τέλος, να εξασκηθούν την κατανόηση γραπτού κειμένου.

26 Scrivener, J. (2011), *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford, U.K. Macmillan, 3rd ed.

27 Holmes, V. L & Moulton, M. R (2001), *Writing Simple Poems: Pattern poetry for Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

28 Pelcova, M. (2015), *Using Creative Writing as a Tool for Teaching English as a Foreign Language*. Στο: https://is.muni.cz/th/263277/pedf_m/Pelcova_Diploma_thesis_final.pdf (προσπελάστηκε 22/7/2017)

29 Τατιδου, Σ. (2017), Αναλυτικές και Συνθετικές Γλώσσες. Στο: <http://philologikitheorisi.blogspot.gr/2017/06/analytikēs-kai-synthetikēs-glossēs.html> (προσπελάστηκε 20/3/2018)

3.2. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

«Στη βάση της σχέσης της είναι οι συμμετέχοντες της»³⁰. Στην ξενόγλωσση τάξη, συνήθως από τη μία μεριά υπάρχουν μαθητές και από την άλλη ο εκπαιδευτικός. Σε αυτό το περιβάλλον τάξης είναι συνηθισμένο οι μαθητές να προσπαθούν να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερο ενώ ο δάσκαλος να πρέπει να τους καθοδηγήσει και να τους παρέχει αρκετές ευκαιρίες για να εξασκήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο (στην περίπτωση μας την αγγλική).

Στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφή, όμως, το παραπάνω μοτίβο αλλάζει μιας και οι τα δύο μέρη θα πρέπει να μοιραστούν το στόχο τους να εξασκήσουν τις γραπτές τους ικανότητες, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να 'παίξουν' με τη γλώσσα, να εκφραστούν και να μοιραστούν τα συναισθήματα και τα δημιουργήματά τους. Ο εκπαιδευτικός, εδώ, λειτουργεί σαν 'έμψυχωτής' όντας ο ίδιος «δημιουργικός αντιλαμβανόμενος και υιοθετώντας ο ίδιος τη δημιουργικότητα ως μία ικανότητα δημιουργίας του νέου»³¹.

Ο Maley³², αναφερόμενος στην ξενόγλωσση τάξη, υποστηρίζει ότι η δύναμη του εκπαιδευτικού ως προτύπου και ως συν-συγγραφέα είναι ανεκτίμητη. Όσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός γράφει και μοιράζεται με τους μαθητές του, τόσο μεγαλύτερος δεσμός μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ τους και τόσο καλύτερο αποτέλεσμα μπορεί έχουμε στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Βέβαια, τα ευεργετικά αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής δεν είναι μονόπλευρα, γιατί και οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται ενεργά τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

3.3. Κειμενικά Είδη Δημιουργικής Γραφής

3.3.1. Ποίηση

Η ποίηση και κυρίως η συγγραφή ποιημάτων σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στη διαδικασία της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας³³³⁴. Σύμφωνα με τον Scrivener³⁵, η ποίηση προσφέρει πολλές ευκαιρίες δημιουργικότητας και υπάρχει μεγάλη ποικιλία επιλογών: μικρά και μεγάλα ποιήματα (με ελεύθερο στίχο ή ομοιοκαταληξία), στίχοι τραγουδιών, ακροστιχίδες, haikus, limericks.

30 Pelcova, M. (2015), *Using Creative Writing as a Tool for Teaching English as a Foreign Language*. Στο: https://is.muni.cz/th/263277/pedf_m/Pelcova_Diploma_thesis_final.pdf (προσπελάστηκε 22/7/2017) σ 29

31 Λιτσοπούλου, Α. (2017), Παιδική Λογοτεχνία και Διδασκαλία της με τη Χρήση

32 Maley, A. (2012), *Creative Writing for Students and Teachers*. *Humanising Language Teaching*, 14(3). Στο: <http://www.hltmag.co.uk/jun12/mart01.htm> (προσπελάστηκε 2/8/2017)

33 Holmes, V. L & Moulton, M. R (2001), *Writing Simple Poems: Pattern poetry for Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

34 Spiro, J.(2004), *Creative Poetry Writing*. Oxford, UK: Oxford University Press.

35 Scrivener, J. (2011), *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford, UK Macmillan, 3rd ed.

Η συγγραφή ποιημάτων επιτρέπει στους μαθητές να ‘παίζουν’ με τη γλώσσα, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους αλλά και τις ικανότητές τους. Η ομοιοκαταληξία και η επανάληψη βοηθά τους μαθητές να συγκρατήσουν γλωσσικές νόρμες αλλά αυτό που διαφοροποιεί την ποίηση από τις γλωσσικές ασκήσεις επανάληψης (language drills) είναι το «συναισθηματικό [της] περιεχόμενο»³⁶. Επιπλέον, αυτό που κάνει την ποίηση ελκυστική για τους μαθητές είναι ότι σε μία τυπική σχολική τάξη, όπου συνήθως οι κανόνες τίθενται από άλλους, τους δίνεται η ευκαιρία να θέσουν τους δικούς τους κανόνες. Τέλος οι δραστηριότητες αυτές προσφέρουν μία καλή ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν αλλά και να συγκρατήσουν τόσο τα είδη ποιημάτων όσο και τους δημιουργούς-ποιητές.

Σε επίπεδο δραστηριοτήτων, οι αρχάριοι μπορούν να δουλέψουν με λεξιλόγιο, παρηχήσεις και μοτίβα ήχου, ενώ οι προχωρημένοι μπορούν, εκτός από τα παραπάνω, να δώσουν προσοχή στον επιτονισμό, το ρυθμό, τις ιδιοματικές εκφράσεις, τους συνδυασμούς λέξεων και τα πολύπλοκα γραμματικά φαινόμενα.

3.3.2. Πεζός Λόγος

Η συγγραφή πεζού λόγου προσφέρει πολλά από τα οφέλη της ποίησης. Οι ιστορίες (πραγματικές ή φανταστικές) αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής μας ζωής. Είναι παρούσες όταν μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας στην προσωπική, οικογενειακή και κοινωνική μας ζωή, όταν βλέπουμε μία ταινία στον κινηματογράφο, όταν παρακολουθούμε τηλεόραση, όταν ακούμε, παρακολουθούμε ή διαβάζουμε τις ειδήσεις, όταν διαβάζουμε βιβλία ή περιοδικά.

Η συγγραφή ιστοριών εξασκεί όλα τα γλωσσικά είδη. Μία ιστορία περιέχει περιγραφή τόπων ή ανθρώπων, συγγραφή διαλόγων με διαφορετικές ‘φωνές’, δημιουργία πλοκής, εμφάνιση αιτίας κι αποτελέσματος. Όσον αφορά στους στόχους του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιδιώξει την εξάσκηση συγκεκριμένων γλωσσικών προτύπων, χρόνων, περιγραφικών επιθέτων, αναφορικών ρημάτων κτλ. Επίσης, σε τάξεις με προχωρημένους μαθητές, μπορεί να στοχεύσει στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου σε ένα επίπεδο το οποίο περιλαμβάνει αφήγηση, περιγραφή, διαλόγους, και ανάπτυξη φανταστικών χαρακτήρων. Επιπλέον, μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές για γραπτές εξετάσεις αλλά και να καλλιεργήσει τη φιλιαναγνωσία³⁷.

Είδη πεζού λόγου κατάλληλα να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στην ξενόγλωσση τάξη είναι τα παραμύθια, οι μύθοι, τα μικρά διηγήματα, τα μικρά θεατρικά έργα, τα διαδικτυακά blogs³⁸.

36 Spiro, J. (2004), Creative Poetry Writing. Oxford, UK: Oxford University Press. σ. 8

37 Spiro, J. (2004), Creative Poetry Writing. Oxford, UK: Oxford University Press.

38 Donovan, M. (2012), Adventures in Writing. 101 Creative Writing Exercises. San Francisco: Swan Hatch Press.

3.4. Διδακτική Προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής

3.4.1. Δραστηριότητες

Στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις οι οποίες εκτείνονται σε ένα φάσμα που ξεκινά από τη γραμματική - μεταφραστική μέθοδο (grammar translation method) της διδασκαλίας της γλώσσας μέχρι την επικοινωνιακή μέθοδο (communicative approach) της διδασκαλίας της γλώσσας³⁹. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη, ανεξαρτήτως μεθοδολογικής προσέγγισης και παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Στη βιβλιογραφία προτείνονται οι παρακάτω τύποι δραστηριοτήτων:

- Δραστηριότητες προθέρμανσης (warm –ups) για επανάληψη λεξιλογίου και γραμματικής.
- Δραστηριότητες που αποτελούν ένα αυτόνομο μάθημα και μπορούν να καλύψουν το σύνολο του διδακτικού χρόνου.
- Δραστηριότητες για το σπίτι (homework).
- Δραστηριότητες που λειτουργούν συμπληρωματικά, για να καλύψουν κάποιο κενό (fillers).
- Δραστηριότητες που εκτείνονται πέρα από το πλαίσιο του προγράμματος σπουδών.

3.4.2. Μορφή και συχνότητα μαθήματος

Η συγγραφή των έργων των μαθητών μπορεί να γίνει τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Έτσι η διάρκεια της συνεδρίας γραφής μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το περιβάλλον κι εξαρτάται, εν μέρει, από την κινητροποίηση και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Παρότι ο χρόνος που θα διαθέσει ο εκπαιδευτικός για την ολοκλήρωση ενός μαθήματος δημιουργικής γραφής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (ηλικία κι επίπεδο των μαθητών, περιεχόμενο και φύση των δραστηριοτήτων), η πρόταση για τη διδασκαλία σε τάξη περιλαμβάνει τρία στάδια:

- Την επίδειξη.
- Την συγγραφή και συζήτηση.
- Την ανταλλαγή κειμένων και τον ‘εορτασμό’⁴⁰

Ιδιαίτερη σημασία, όμως, έχει και η συχνότητα των μαθημάτων δημιουργικής γραφής για την διατήρηση των ευεργετικών αποτελεσμάτων της στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ο Maley⁴¹ θεωρεί τη μία φορά την

39 Williams, M. and Burden, R. (1997). Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

40 Routman, R. (2000), Kids’ poems: Teaching Third & Fourth Graders to Love Writing Poetry. New York: Scholastic.

41 Maley, A. (2012), Creative Writing for Students and Teachers. Humanising Language Teaching, 14(3). Στο:

εβδομάδα σαν ιδανική συχνότητα αλλά επειδή αυτό δεν είναι πάντα εφικτό τονίζει ότι απλά καλό είναι να μην μεσολαβεί υπερβολικά πολύς χρόνος μεταξύ των μαθημάτων γιατί έτσι επιστρέφουμε στο σημείο εκκίνησης.

3.4.3. Αξιολόγηση

Ένα από τα πιο σημαντικά και πιο περίπλοκα ζητήματα όσον αφορά στη χρήση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας είναι η αξιολόγηση των μαθητών. Αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με την Cruzan «η αξιολόγηση του γραπτού λόγου απαιτεί υπομονή, μεγάλη και συνειδητή προετοιμασία των δραστηριοτήτων που ανατίθενται στους μαθητές και των κριτηρίων αξιολόγησής τους, καθώς επίσης και προσεκτικές αποφάσεις σχετικά με το τι έχει γράψει ο κάθε μαθητής»⁴².

Προκειμένου να προχωρήσει σε αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέσει τον/τους στόχο/ους κάθε δραστηριότητας πριν την υλοποίησή της. Σε γενικές γραμμές, σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να είναι: ο τρόπος γραφής των μαθητών, η πορεία εξέλιξής τους ως συγγραφείς και το αν και σε ποιο σημείο προσεγγίζουν κριτικά το δικό τους κείμενο.

Επιπλέον, σε επίπεδο μεθόδων, η αυτοαξιολόγηση καθώς και η ετεροαξιολόγηση κατέχουν σημαντική θέση στην διαδικασία αξιολόγησης καθώς:

- Αυξάνουν την υπευθυνότητα και την αυτονομία των μαθητών.
- Αλλάζουν το ρόλο τους καθιστώντας τους από παθητικούς εκπαιδευόμενους σε ενεργούς και πιο ευέλικτους αξιολογητές.
- Ενισχύουν την κριτική τους ικανότητα.
- Διευκολύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν μια καλύτερη κατανόηση της δικής τους υποκειμενικότητας και κρίσης.

Στη διαδικασία αξιολόγησης, η Spiro⁴³, δίνει επίσης ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από τον εκπαιδευτικό οι ανακρίβειες οι οποίες είναι ιδιαίτερα πιθανόν να προκύψουν σε κείμενα δημιουργικής γραφής. Προτείνει οι ανακρίβειες να μην αξιολογούνται αυστηρά αλλά να αντιμετωπίζονται σαν μέρος της δημιουργικής διαδικασίας - με την έννοια ότι οι μαθητές αναζητούν στρατηγικές για την κάλυψη των κενών στις γνώσεις τους η καλλιέργεια των οποίων αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και εφιαλτήριο μάθησης που θα φανεί χρήσιμο και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

<http://www.hltmag.co.uk/jun12/mart01.htm> (προσπελάστηκε 2/8/2017)

42 Cruzan, D. (2010), *Assessment in the second language writing classroom*. Στο: <http://eds.b.edscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzU3MjcwN19fQU41?sid=c2bdba4e-aa83-49aebc01a122561089d8@sessionmgr114&vid=3&format=EB&rid=17> (προσπελάστηκε 23/8/2017) σ. 5

43 Spiro, J.(2004), *Creative Poetry Writing*. Oxford, UK: Oxford University Press.

4. Συμπεράσματα

Η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει μία ενδιαφέρουσα πρόταση διδασκαλίας της αγγλικής σαν δεύτερη/ξένη γλώσσα γιατί δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εργαστούν δημιουργικά, τους κινητροποιεί και τους βοηθά να μάθουν τη γλώσσα μέσω της χρήσης της σε αυθεντικά περιβάλλοντα, τους επιτρέπει να εξετάζουν και να αναλύουν τα λάθη τους ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί τη φιλιαναγνωσία. Τα οφέλη της χρήσης δημιουργικής γραφής εκτείνονται και στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, από τη μία μεριά, βελτιώνουν τις δικές τους δεξιότητες γραφής, ενώ από την άλλη μεριά, γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές τους. Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι η εισαγωγή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην ξενόγλωσση τάξη, αποτελεί έναν μοναδικό τρόπο δημιουργίας μιας καλύτερης σχέσης και κατανόησης στο περιβάλλον της τάξης όπου παράλληλα με τις γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται και άλλες σημαντικές προσωπικές δεξιότητες, όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Carter, R. (2004). *Language and creativity*. London: Routledge.
- Chastain, K. (1998), *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 3rd ed.
- Dawson, P. (2005), *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.
- Donovan, M. (2012), *Adventures in Writing. 101 Creative Writing Exercises*. San Francisco: Swan Hatch Press.
- Dörnyei, Z. (2001), Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.*
- Harmer, J. (2007), *How to Teach English*. New Edition. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Holmes, V. L & Moulton, M. R (2001), *Writing Simple Poems: Pattern poetry for Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002), *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), σσ 31-26.
- Long, M.H (2000). Focus on form in task –based language teaching. In, R.D. Lambert & Shohamy (Eds) *Language policy and pedagogy: Essays in honor of Ronald Walton*, σσ 17-92. Philadelphia, PA: John Benjamin.
- Richards, Jack C. & Schmidt R. (2010), Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London: Longman, 4th ed.*

- Routman, R. (2000), Kids' poems: Teaching Third & Fourth Graders to Love Writing Poetry. New York: Scholastic.
- Scrivener, J. (2011), Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Oxford, UK Macmillan, 3rd ed.
- Smith, C.A (2012). Short story writing a guide to creative writing for students of English as a foreign language. Αδημοσίευτη εργασία (διαθέσιμη μετά από επικοινωνία με τον συγγραφέα).
- Smith, C. (2013), Creative Writing as an important tool in second language acquisition and practice. The Journal of Literature in Language Teaching. vol. 2
- Spiro, J.(2004), Creative Poetry Writing. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Spiro, J.(2007), Storybuilding. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Williams, M. and Burden, R. (1997). Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Ιστοσελίδες

- Cruzan, D. (2010), Assessment in the second language writing classroom. Στο: http://eds.b.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzU3MjcwNI9fQU41?sid=c2dbda4e-aa83-49aebc01a122561089d8@session_mgr114&vid=3&format=EB&rid=17 (προσπελάστηκε 23/8/2017).
- Διάρθρωση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Γενικού Λυκείου (2013) Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως, τεύχος πρώτο, αριθμός φύλλου 193. Στο https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_4186_2013_fek193.pdf (προσπελάστηκε 11/9/2016).
- Ενιαίο Πρόγραμμα για τις Ξένες Γλώσσες (2016). Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 2871. Στο https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_2871_%CE%95%CE%A0%CE%A3_%CE%9E%CE%95_%CE%9D%CE%A9%CE%9D_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%A9%CE%9D_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_2016.pdf (προσπελάστηκε 22/11/2017).
- James, G. (2006), Writing Creatively in Another Language. Στο: <http://www.tefl.net/esl-articles/creative-writing.htm/> (προσπελάστηκε 15/5/2017).
- Λιτσοπούλου, Α. (2017), Παιδική Λογοτεχνία και Διδασκαλία της με τη Χρήση Δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής και Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Στο <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/899/Antigoni%20Litsopoulou.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (προσπελάστηκε 1/3/2018).
- Maley, A. (2009, December 16), Creative writing for language learners (and teachers). Στο: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writ>

- [ing-language-learners-teachers/](#) (προσπελάστηκε 17/7/2017).
- Maley, A. (2012), *Creative Writing for Students and Teachers. Humanising Language Teaching*, 14(3). Στο: <http://www.hltmag.co.uk/jun12/mart01.htm> (προσπελάστηκε 2/8/2017).
- Pelcova, M. (2015), *Using Creative Writing as a Tool for Teaching English as a Foreign Language*. Στο: https://is.muni.cz/th/263277/pedf_m/Pelcova_Diploma_thesis_final.pdf (προσπελάστηκε 22/7/2017)
- Τατίδου, Σ. (2017), Αναλυτικές και Συνθετικές Γλώσσες. Στο <http://philologikitheorisi.blogspot.gr/2017/06/analytikες-kai-synthetikes-glosses.html> (προσπελάστηκε 20/3/2018).
- Tomkins, G.E (1982). *Seven Reasons Why Children Should Write Stories*. *Language Arts* 59 (7) Στο <http://www.jstor.org/stable/41405103> (προσπελάστηκε 22/8/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Γκαντίδου Ευαγγελία** γεννήθηκε στην Αλεξανδρούπολη όπου αποφοίτησε από το Πρότυπο Κλασικό Λύκειο. Είναι απόφοιτη του τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας και του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (κατεύθυνση Παιδαγωγική) της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος τίτλου Master of Arts στη Διδασκαλία της Αγγλικής σαν Ξένη Γλώσσα από το Centre of Applied Language Studies, του Πανεπιστημίου του Reading (Ηνωμένο Βασίλειο) και Διδακτορικού τίτλου από το School of Education and Lifelong Learning του Πανεπιστημίου του Exeter (Ηνωμένο Βασίλειο). Εκπόνησε τις διδακτορικές της σπουδές σαν υπότροφος εξωτερικού του Ι.Κ.Υ. Έχει δουλέψει σαν εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης και κατέχει οργανική θέση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από το 2012 κατέχει τη θέση της σχολικής συμβούλου αγγλικής γλώσσας, με περιοχή ευθύνης την Περιφερειακή Ενότητα Καβάλας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία της αγγλικής σαν δεύτερη-ξένη γλώσσα. Στοιχεία Επικοινωνίας: gkantidou@gmail.com.

Παράρτημα

Δραστηριότητες για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση .

Επίπεδο γλωσσομάθειας: A1+


Δραστηριότητα 1

Homonyms (Ομόηχες Λέξεις)

A. Circle the correct option (Κυκλώστε τη σωστή λέξη)

I'm All Mixed Up

I'm all mixed up.
I need help from you.
How do I **no** / **know**
Why the sky is **blue** / **blew**?
I do not **no** / **know**.
I wish I **new** / **knew**!



Is my sister aged **for** / **four** or **too** / **to** / **two**?
Eye / I am named **Marie**.
She is named **Be** / **Bee** / **Bea**.
We eat **red** / **read** berries
By the water at the **see** / **sea**.

I have a lot of work to **do** / **due**!
I'll **so** / **sew** a button
on the coat you **wear** / **where**.
I'll sit on that chair.
I'll wait **right** / **write** over **there** / **their**.

I'm all mixed up.
I need help from you.
Can you choose the right words?
See what you can do!

Picture from the book 'Up to 11' by Emma & David Roberts. Teaching Resources

B. Write your own poem including at least two pairs of the above homonyms.
(Γράψτε το δικό σας ποίημα και συμπεριλάβετε τουλάχιστον δύο ζευγάρια από τις παραπάνω ομόηχες λέξεις).

Παράρτημα

Δραστηριότητες για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επίπεδο γλωσσομάθειας: A1+

Δραστηριότητα 2

Halloween

Pick as many words as you can and write a poem OR a short story!!! (Διαλέξτε όσες λέξεις θέλετε και γράψτε ένα ποίημα ή μία μικρή ιστορία).



Παράρτημα

Δραστηριότητες για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Επίπεδο γλωσσομάθειας: B1+, B2, Γ1, Γ2

Δραστηριότητα 3

World Building

Create a world from scratch and write a one-page description for a speculative fiction story setting. First you'll need to decide whether your story takes place **in the past, present or future**. Next, determine how your world is different from

the real world in which you're currently living. Is it populated with mythological creatures like trolls, unicorns and fairies? Are there aliens? Is your world a metropolis or a desolate, distant place?

Tips: Elements to include geography and landscape, climate, culture, economics and trade, social structure and government systems. Sketch some characters that readers will meet in the world you've created or set a scene in it.

Variations: Write a one page overview of an existing fantastical world. You could describe Wonderland, Neverland, the Matrix, or the far away galaxy from your favourite science fiction story. As another alternative you can work on a historical setting. Historical fiction requires solid research so make sure you get your facts right.

Δημιουργία Κόσμων

Δημιουργήστε έναν κόσμο από το μηδέν και δώστε σε μία σελίδα το σκηνικό μιας φανταστικής ιστορίας. Πρώτα θα πρέπει να αποφασίσετε αν η ιστορία σας θα λάβει χώρα **στο παρελθόν, στο παρόν ή στο μέλλον**. Στη συνέχεια, καθορίστε πώς ο κόσμος σας είναι διαφορετικός από τον πραγματικό κόσμο στον οποίο ζείτε αυτήν τη στιγμή. Είναι γεμάτο με μυθολογικά πλάσματα όπως τρούλλοι, μονόκεροι και νεράιδες; Υπάρχουν εξωγήινοι; Είναι ο κόσμος σας μια μητρόπολη ή ένα έρημο, μακρινό μέρος;

Συμβουλές: Στοιχεία που περιλαμβάνουν γεωγραφία και τοπίο, κλίμα, πολιτισμό, οικονομία και εμπόριο, κοινωνική δομή και κυβερνητικά συστήματα. Σχεδιάστε μερικούς χαρακτήρες που οι αναγνώστες θα συναντήσουν στον κόσμο που έχετε δημιουργήσει ή θα ορίσετε μια σκηνή σε αυτό.

Παραλλαγές: Δώστε σε μια σελίδ την εικόνα ενός υπάρχοντος φανταστικού κόσμου. Θα μπορούσατε να περιγράψετε το Wonderland, Neverland, το Matrix ή τον μακρινό γαλαξία από την αγαπημένη σας ιστορία επιστημονικής φαντασίας. Εναλλακτικά μπορείτε να εργαστείτε σε ένα ιστορικό περιβάλλον. Αυτού του είδους η ιστορία απαιτεί σταθερή έρευνα, οπότε βεβαιωθείτε ότι έχετε τα σωστά σας δεδομένα.

Παράρτημα

Δραστηριότητες για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Γ1, Γ2

Δραστηριότητα 4

Politics and Religion

Invent a character who is your opposite in terms of spiritual beliefs or political convictions. However, the character **cannot be a villain**. Write a scene where the

character demonstrates his/her beliefs through actions.

Variations: Instead of developing a fictional character, write about a real person. Find someone whose beliefs are completely opposite your own. Create a list of philosophical questions about religion and politics and conduct an interview with this person. Go for deep, probing questions and do not load them with your own feelings and thoughts. Do not challenge the person you are interviewing or engage in debate or argument. Your job is to ask questions and record the answers. When the interview is complete, write a summary about what you learned.

Πολιτική και Θρησκεία

Ανακαλύψτε έναν χαρακτήρα που είναι το αντίθετό σας όσον αφορά τις πνευματικές ή πολιτικές σας πεποιθήσεις. Ωστόσο, ο χαρακτήρας δεν μπορεί να είναι κακοποιός. Γράψτε μια σκηνή όπου ο χαρακτήρας αποδεικνύει τις πεποιθήσεις του μέσω ενεργειών.

Παραλλαγές: Αντί να αναπτύξετε ένα φανταστικό χαρακτήρα, γράψτε για ένα πραγματικό πρόσωπο. Βρείτε κάποιον του οποίου οι πεποιθήσεις είναι εντελώς αντίθετες με τις δικές σας. Δημιουργήστε μια λίστα με φιλοσοφικά ερωτήματα σχετικά με τη θρησκεία και την πολιτική και διεξάγετε μια συνέντευξη με αυτό το άτομο. Κάντε ουσιώδης, διερευνητικές ερωτήσεις και μην τις φορτίζετε συναισθηματικά. Μην προκαλείτε το άτομο από το οποίο παίρνετε συνέντευξη και μην εμπλακείτε σε διαφωνία. Η δουλειά σας είναι να κάνετε ερωτήσεις και να καταγράφετε τις απαντήσεις. Όταν ολοκληρωθεί η συνέντευξη, γράψτε μια περίληψη σχετικά με αυτά που μάθατε.

Κουτούση Αντιγόνη Γκαραβέλας Κωνσταντίνος

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη δίγλωσσων μαθητών στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Αττικής

Περίληψη

Στη παρούσα μελέτη εξετάζονται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει του φύλου σχετικά με την ένταξη δίγλωσσων μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται κατά πόσο οι απόψεις ανδρών και γυναικών διαφοροποιούνται όσον αφορά την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στη τάξη κι ακόμη αν η ένταξη των μαθητών αυτών θεωρείται εφικτή. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα το φύλο τους και παρατηρήθηκε πως τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες θεωρούν ότι οι μεικτές τάξεις δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Τέλος, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν αρκετά στην ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στη σχολική κοινότητα και τη θεωρούν εφικτή.

Λέξεις κλειδιά: δίγλωσσοι μαθητές, μεικτές τάξεις, εκπαιδευτικοί, ένταξη.

Gender-based attitudes of primary school teachers towards the inclusion of bilingual students in the primary schools of Attica

Abstract

This study will attempt to examine the diversity of opinion and attitude throughout first degree education teachers, regarding the integration of bilingual students in the public sector schools of Attica. In more detail, this study will investigate the differences between men and women and their way of thinking in the presence of bilingual students in the classroom. Furthermore, the feasibility of integrating these students in the classroom will be examined and discussed. The outcome of this study will prove that teacher's opinion does not rely on gender and it has been observed that both men and women feel their educational work is getting more challenging throughout mixed classes. Finally, the aftermath of this study will demonstrate that educators accept the integration of bilingual students into the school community and consider it feasible.

Keywords: bilingual students, mixed classes, teachers, integration.

1. Εισαγωγή

Η διγλωσσία είναι το φαινόμενο της ύπαρξης δύο ή και περισσότερων γλωσσών και χαρακτηρίζει κοινωνίες στις οποίες παρουσιάζονται διαφορετικοί πληθυσμοί. Στην Ελλάδα όπου τα κύματα των μεταναστών αυξάνονται ολοένα και περισσότερο, δημιουργούνται νέα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι, η ανομοιογένεια των πληθυσμών τόσο στην εθνική καταγωγή όσο και στη γλώσσα αποτελεί θέμα προβληματισμού για κάθε αναπτυσσόμενη χώρα αλλά και πρόκληση να διαχειριστεί νέα ζητήματα και να εντάξει στην κοινωνία της διαφορετικούς πληθυσμούς.

Με βάση τις νέες συνθήκες, η Ελλάδα καλείται να διαχειριστεί ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, να εφαρμόσει νέες διδακτικές προσεγγίσεις για τους δίγλωσσους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία της και να στοχεύσει στην ομαλή ένταξη τους σε αυτό αλλά και στην κοινωνία. Τίθεται, λοιπόν, εδώ το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσει η χώρα να διαχειριστεί την ετερογένεια του πληθυσμού στις σχολικές τάξεις εφαρμόζοντας κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Κύριο ρόλο σε αυτό διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να διαχειριστεί μια πολυπολιτισμική τάξη με τις δικές της ιδιαιτερότητες και ανάγκες, προσπαθώντας από τη μία πλευρά να διευκολύνει την σχολική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών κι από την άλλη να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα για όλη την τάξη. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Ελλάδα και Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι

έχουν παρακολουθήσει μαθήματα και διαλέξεις για ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, εμφάνισαν δυσκολία να δεχτούν τη σχέση ανάμεσα στις γλώσσες και τη σημασία μίας πρώτης γλώσσας στην εκμάθηση μίας δεύτερης!

Η νέα πραγματικότητα, που παρατηρείται, αποτέλεσε την αφορμή να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα, με κύριο σκοπό να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής, σχετικά με την ένταξη διγλωσσών μαθητών σε αυτά και να παρατηρηθεί αν το φύλο των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κυρίως σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας αλλά και σε σχολεία άλλων Δήμων του νομού Αττικής.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση των όρων

2.1.1. Στάσεις

Οι άνθρωποι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν στο καθημερινό τους λόγο όρους και έννοιες που αναφέρονται στις στάσεις των ανθρώπων απέναντι σε γεγονότα, καταστάσεις, φυσικά ή κοινωνικά φαινόμενα. Ο όρος *στάσεις* αναφέρεται κυρίως σε παγιωμένους τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι συγκροτούνται από συναισθήματα, αρέσκειες ή δυσαρέσκειες, σκέψεις και ιδέες. Σύμφωνα με τον κοινωνικό ψυχολόγο Gordon Allport, οι στάσεις αποτελούν την πιο ουσιαστική έννοια για την κοινωνική ψυχολογία και την όρισε ως «μια νοητική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσα από την εμπειρία, που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επιρροή στην αντίδραση του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται»². Επίσης, οι στάσεις ανάλογα με το εμπλεκόμενο αντικείμενο αναφέρονται σε ειδικούς όρους, όπως για παράδειγμα αποτελούν οι στάσεις απέναντι σε κοινωνικές ομάδες και όταν αυτές είναι κυρίως αρνητικές, αποκαλούνται *προκαταλήψεις*, απέναντι στον εαυτό μας αποκαλείται *αυτοσεβασμός* και τέλος, οι στάσεις απέναντι σε αφηρημένες έννοιες καλούνται *αξίες*³.

2.1.2. Το φαινόμενο της διγλωσσίας

Η Διγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο, το οποίο εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή κι η οποία πραγματοποιείται όταν ένα άτομο θελήσει να επικοινωνήσει με κάποιο άλλο άτομο που μιλάει μια διαφορετική από τη δική

1 Σκούρτου,Ε.(2011), *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, σ.25.

2 Hogg.M.A.&Vaughan.G.M. (2010), *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg, σ.200.

3 Hewstone.M.&Stroebe.W. (2007), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση,σ.339-340.

του γλώσσα⁴. Σύμφωνα με τη Σκούρτου, η διγλωσσία συνοδεύεται με τις μετακινήσεις ή τις μετεγκαταστάσεις ομάδων ανθρώπων και με την επαφή και τη σύγκρουση πολιτισμών και γλωσσών σε πολλές φάσεις της ιστορίας τους⁵. Έτσι λοιπόν, χαρακτηριστικό της διγλωσσίας είναι ότι προϋποθέτει ανθρώπους με διαφορετικές γλώσσες που πρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους κι ακόμη, δεν είναι στατική, καθώς συγκροτείται από ζωντανές γλώσσες και αποτελεί δημιουργήματα των ομιλητών της.

Ο όρος της διγλωσσίας παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία με δύο όρους. Αρχικά, ο όρος diglossia, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Ferguson (1959) για να εκφράσει την ποικιλία που μπορεί να παρουσιάσει μια γλώσσα και επίσης ο όρος Bilinguality ή Bilingualism, ο οποίος σήμερα είναι ευρέως διαδεδομένος και χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ικανότητα χρήσης δυο γλωσσών από το ίδιο παιδί⁶. Στην ελληνική βιβλιογραφία, η σημασία του όρου της διγλωσσίας αποδίδεται με τον όρο κοινωνική διγλωσσία σε αντίθεση με την ατομική διγλωσσία που αποδίδεται με τον αγγλικό όρο bilingualism⁷.

Ο Fishman διευκρίνισε τη σχέση μεταξύ ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας, υποστηρίζοντας ότι η ατομική διγλωσσία αφορά τους ψυχολόγους και τους γλωσσολόγους, ενώ η κοινωνική διγλωσσία αφορά τους κοινωνιολόγους και τους κοινωνιογλωσσολόγους και διέκρινε τέσσερις γλωσσικές περιπτώσεις. Την ατομική και κοινωνική διγλωσσία, την κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία, την ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία και τέλος ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία⁸.

Ο Baker (1996), από την άλλη, αναφέρει πως το δίγλωσσο άτομο είναι σε θέση να μιλά δύο ή περισσότερες γλώσσες όμως στην πράξη μπορεί να χρησιμοποιεί μόνο τη μία. Διαχώρισε λοιπόν την *επάρκεια* από τη *χρήση*, εξετάζοντας την γλωσσική δυνατότητα του δίγλωσσου ατόμου και την γλωσσική χρήση και παρουσίασε τις τέσσερις βασικές δεξιότητες που έχει ο δίγλωσσος μαθητής, οι οποίες είναι η *ακρόαση*, η *ομιλία*, η *ανάγνωση* και η *γραφη*⁹. Υπάρχει ίσως και μια πέμπτη γλωσσική δεξιότητα την οποία πρότεινε η Skutnabb-Kangas (1981) και αυτή είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στη σκέψη, δηλαδή ο *εσωτερικός λόγος* και μπορούμε να την τοποθετήσουμε κάτω από τον τίτλο *ομιλία*¹⁰.

4 Τριάρχη-Herrmann. (2000), *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, σ.4.

5 Σκούρτου,Ε.(2011), *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg,σ.31

6 Νταλακούρας,Γ.(2014) Νταλακούρας, Γ. (2014), Ο Δίγλωσσος μαθητής στο ελληνικό σχολείο. Γεωργιγιάννης, Π.(επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα*. Πάτρα:Συνεδριακό και πολιτιστικό κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, σ.σ. 364-372

7 Δαμανάκης,(1998), στο Τριάρχη-Herrmann,Β.(2000), *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, σ.51.

8 Baker.C.,(2001) , *Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b6/01.html (προσπελάστηκε στις 15/1/2016).

9 Baker.C.,(2001) , *Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b6/06.html (προσπελάστηκε στις 15// 2016).

10 Baker.C.,(2001) , *Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Στο: <http://www.greek-language.gr/greekLang/>

Τέλος, ο όρος *ημιγλωσσία* ή *διπλή ημιγλωσσία* (*semilingualism* /*double semilingualism*). χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τα άτομα που παρουσιάζουν ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες με απουσία επάρκειας και στις δύο γλώσσες. Συγκεκριμένα, ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 στο σκανδιναβικό χώρο. Οι όροι ημιγλωσσία ή διπλή ημιγλωσσία χρησιμοποιήθηκαν υποτιμητικά, το οποίο όμως δεν είναι δίκαιο, καθώς οι δίγλωσσοι αφενός μπορεί να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες όμως για διαφορετικούς σκοπούς και κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις, κι αφετέρου η ελλιπής ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τους μπορεί να οφείλεται σε οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες. Ο Baker αναφέρει πως ο κίνδυνος στον ορισμό της ημιγλωσσίας είναι ότι τοποθετεί την ανεπάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης στην εσωτερική, ατομική δίγλωσσία παρά στους εξωτερικούς, κοινωνικούς παράγοντες, τονίζοντας πως τελικά ο όρος έχει πολιτικό κι όχι γλωσσικό νόημα¹¹. Η Σκούρτου συνεχίζει, τονίζοντας ότι η ημιγλωσσία μπορεί να δημιουργήθηκε για να ερμηνεύσει τις δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών αλλά κατηγορήθηκε ότι οδήγησε σε μια «εξομοίωση» της όποιας αποκλίνουσας γλωσσικής πρακτικής με γλωσσικό έλλειμμα¹².

2.2. Διγλωσση εκπαίδευση και ένταξη δίγλωσσων μαθητών

Η σχέση διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα, το οποίο άρχισε να προβληματίζει πολλούς ερευνητές στην Ελλάδα από τη στιγμή που εμφανίστηκε το πρώτο κύμα μεταναστών, το οποίο παρατηρήθηκε έντονο μετά την πτώση των σοσιαλιστικών καθεστώτων στην ανατολική Ευρώπη το 1989. Το ζήτημα αυτό βρέθηκε στο επίκεντρο προβληματισμού, καθώς η διγλωσσία αφορά συγχρόνως το δίγλωσσο μαθητή, τις εμπλεκόμενες γλώσσες, τη μαθητική κοινότητα της τάξης που απαρτίζεται από δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές και συχνά από μονόγλωσσο δάσκαλο, τη μάθηση της γλώσσας και τη μάθηση μέσω της γλώσσας. Αυτή λοιπόν η σύνθεση απαιτεί και μια συνθετική προσέγγιση¹³.

Ο όρος *δίγλωσση εκπαίδευση* αναφέρεται στη διδασκαλία δύο γλωσσών, οι οποίες αποτελούν το μέσο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς αυτό όμως να σημαίνει και την ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας και των δύο γλωσσών¹⁴. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος αυτός αποκτά νόημα όταν αναφέρεται σε προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να

[studies/guide/thema_b6/01.html](#) (προσπελάστηκε στις 15/1/2016).

11 Baker.C.,(2001) , *Διγλωσσία και στη Διγλωσσία Εκπαίδευση*. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b6/01.html (προσπελάστηκε στις 15/1/2016).

12 Σκούρτου,Ε.(2011), *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg,σ.141

13 Σκούρτου,Ε.(2002), Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2002, σ.σ. 11-20.

14 Cumminis.,(2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*.Αθήνα: Gutenberg, σ.124

προωθήσουν τις διαγλωσσικές ικανότητες των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους. Η εφαρμογή δηλαδή ενός προγράμματος δίγλωσσης διδασκαλίας που θα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου στη μειονοτική γλώσσα αλλά και στη διδασκαλία και των δύο γλωσσών, θα ευνοήσει τον δίγλωσσο μαθητή και πολύ πιθανό να επωφεληθεί νοητικά από την πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα¹⁵.

Παράλληλα με τη προσπάθεια δημιουργίας μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης, ξεκίνησε να απασχολεί και η ένταξη δίγλωσσων μαθητών στη σχολική κοινότητα αλλά και στη κοινωνία. Η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών αποτελεί το θετικό αποτέλεσμα μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης που θα στηρίζεται στην αλληλοαποδοχή και στο σεβασμό της διαφορετικότητας.

Ο όρος *ένταξη* έχει αποδοθεί τα τελευταία χρόνια με άλλους συνώνυμους όρους, όπως ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση ή ενιαία εκπαίδευση, ωστόσο τα κύρια χαρακτηριστικά του όρου αυτού είναι η δικαιοσύνη, η ισότητα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και οι ίσες ευκαιρίες. Ορίζοντας την ένταξη (integration), αυτή αποτελεί «*την αποδοχή, μέσα σε μια ήδη λειτουργούσα-με τις δικές της φυσικές και κοινωνικές δυναμικές-ομάδα, μιας θέσης, από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων, που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά, και την παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης αυτής, καθώς και την απόκτηση ρόλου ή ρόλων στα πλαίσια αυτής της ομάδας*»¹⁶.

Στόχος της ένταξης είναι η ύπαρξη δίκαιων σχολείων όσον αφορά τη μάθηση και τη συμμετοχή κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με εκπαιδευτική διαφοροποίηση μέσω της τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος, της διδασκαλίας, των δομών και πρακτικών του σχολείου, την χρήση διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γενικότερα, η ενσωμάτωση είναι η συνένωση διάφορων μερών του κοινωνικού συστήματος. Υπάρχουν στοιχεία που αλληλοσυνδέονται για να επιτύχουν τη συνοχή και την ενότητα του συνόλου, τα οποία είναι το πολιτισμικό, το κανονιστικό ή δεοντολογικό, το επικοινωνιακό και το λειτουργικό¹⁷.

2.3. Το φύλο του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο είναι ιδιαίτερα απαιτητικός. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει τις

15 Σακελλαροπούλου,Ε.,(2007), Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισης της στην εκπαιδευτική πράξη, *Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση*.Ιωάννινα, σ. 5

16 Χαρίτου,Σ. (2008), Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.Η καινούργια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της ένταξης. Κουτσούκη,Δ.(επιμ.). *Προώθηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε ειδικά σχολεία με στόχο την κοινωνική ένταξη μαθητών με κινητικές – πολλαπλές αναπηρίες* Αθήνα: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ,σ.σ.23-33

17 Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου,Α.(2007), Απο την Ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κοφών παιδιών στο κοινό σχολείο. *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*.Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, σ.σ.241-247

κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή της μεικτής τάξης, δημιουργώντας ένα διαπολιτισμικό κλίμα, στηριζόμενο στο σεβασμό και την αλληλοαποδοχή, τα οποία κατέχουν κεντρική θέση για την κινητοποίηση των μαθητών δεύτερης γλώσσας με σκοπό να συμμετέχουν ενεργά στην μάθηση. Έτσι, η ακαδημαϊκή επιτυχία δίγλωσσων μαθητών δεν στηρίζεται τόσο στις διδακτικές μεθόδους που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, όσο στη θεμελιώδη αρχή της επιβεβαίωσης της ταυτότητας των μαθητών αυτών¹⁸. Βέβαια, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και το φύλο του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με έρευνες, έχουν παρουσιαστεί διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και σε γυναίκες όσον αφορά τη στάση τους απέναντι σε δίγλωσσους μαθητές αλλά και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Πιο αναλυτικά, έχουν καταγραφεί υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης στις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, ενώ στους άνδρες καταγράφηκε περισσότερο άγχος και επαγγελματική εξουθένωση¹⁹. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει μικρές τάσεις διαφοροποίησης καθώς οι γυναίκες είναι φορείς αντιλήψεων περισσότερο μη-παραδοσιακών, προσωπικών και μαθητο-κεντρικών σε σχέση με τους άνδρες²⁰. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες δεν πιστεύουν στην καλή σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών σε αντίθεση με τους άνδρες²¹. Έτσι, κρίθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον να ερευνηθεί κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής διαφοροποιούνται βάσει του φύλου σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο και την ύπαρξη μεικτών τάξεων.

2.4. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής σχετικά με την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών σε αυτά και κατά πόσο οι στάσεις σχετίζονται με το φύλο των εκπαιδευτικών.

2.5. Υποθέσεις της έρευνας

Ευρύτερη υπόθεση στη παρούσα ερευνητική εργασία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε Δημόσια Δημοτικά Σχολεία

18 Cumminis.,(2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*.Αθήνα: Gutenberg, σ.35

19 Χαμπίδης,Θεόδωρος.(2011),*Ο ρόλος του φύλου(εκπαιδευτικού και μαθητή) στην εκπαιδευτική διαδικασία: η οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Θράκη:Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, σ.σ.70

20 Χαμπίδης,Θεόδωρος. (2011), *Ο ρόλος του φύλου(εκπαιδευτικού και μαθητή) στην εκπαιδευτική διαδικασία: η οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Θράκη:Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, σ.σ.70

21 Πουρσανίδου,Αφέντρα. (2016), *Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της Ξάνθης*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Θράκης, σ.σ.232

της Αττικής, διαφοροποιούν ανάλογα το φύλο τους, τη στάση τους απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές.

Πιο αναλυτικά, για τη διεξαγωγή της έρευνας η κεντρική υπόθεση χωρίστηκε σε επιμέρους υποθέσεις, οι οποίες είναι οι εξής:

- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν τους δυσκολεύει η ύπαρξη μεικτών τάξεων στο εκπαιδευτικό τους έργο.
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι ανέφικτη η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά ενενήντα ένα (91) εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Αττικής. Συνολικά, τα σχολεία στα οποία έγινε η έρευνα ήταν δέκα (10) στον αριθμό²². Η δειγματοληπτική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία (stratified sampling) και επιλέχθηκε για να εξασφαλίσει την αντιπροσώπευση κάθε τμήματος του πληθυσμού, τη μείωση σφάλματος εκτίμησης και την ύπαρξη ικανού αριθμού υποκειμένων που προέρχονται από υποπληθυσμούς²³.

Αναφορικά με το φύλο του δείγματος, το 34,1% είναι άνδρες (n=31) και 65,9% γυναίκες (n=60). Η ηλικία του δείγματος κυμαίνεται από 22 έως 50 ετών και συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρήθηκε στην ηλικία 41-50 με 40,7% (n=37) αλλά και 50 κι άνω με 30% (n=33). Ειδικότερα, επιλέχθηκαν βάσει καταλόγου, Δημόσια Δημοτικά σχολεία της Αττικής από διαφορετικές περιοχές και Δήμους. Έπειτα, αφού ο πληθυσμός χωρίστηκε σε στρώματα (strata)²⁴ πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία και τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Για την εξυπηρέτηση των στόχων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο προκειμένου να γίνει συλλογή των δεδομένων. Σχεδιάστηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε είκοσι (20) ερωτήσεις με σκοπό να είναι σύντομο και περιεκτικό. Αποφεύχθηκε η χρήση πρόσθετων ερωτήσεων, για να μην οδηγήσει σε έλλειψη προθυμίας συμπλήρωσης του από τους εκπαιδευτικούς.

22 45ο, 93ο, 102ο, 104ο, 105ο, και 107ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 4ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου, 9ο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Παρασκευής, 15ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου και το 5ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης.

23 Ζαφειρόπουλος, Κ.(2005), *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική, σ. 133

24 τα σχολεία αποτελούν τα στρώματα κι απ' αυτά επιλέχθηκαν επιμέρους δείγματα με απλή τυχαία δειγματοληψία.

Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, όμως υπήρχαν και τρεις (3) ερωτήσεις ανοικτού τύπου με την προϋπόθεση οι συμμετέχοντες να έχουν απαντήσει «ναι» στη κλειστή ερώτηση. Η επιλογή αυτή έγινε καθώς «μια ανοικτού τύπου ερώτηση μπορεί να αποτυπώσει την αυθεντικότητα, τον πλούτο, το βάθος της απάντησης και την ειλικρίνεια»²⁵. Έγινε προσπάθεια, ώστε το ερωτηματολόγιο να είναι σύντομο κι οι ερωτήσεις του απλές και κατανοητές με σκοπό να αποφευχθεί η μη κατανόηση τους από τους συμμετέχοντες. Πριν την έναρξη του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο εξηγούσε στους συμμετέχοντες πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους και τους ενημέρωνε για το σκοπό της έρευνας, το λόγο δημιουργίας του και τη σπουδαιότητα του, σε ποιους απευθύνεται και ποια είναι τα στοιχεία του ερευνητή.

Τα ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία, όπου οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν το φύλο, την ηλικία τους, το μορφωτικό τους επίπεδο, τη θέση εργασίας, τα χρόνια υπηρεσίας τους και το σχολείο στο οποίο εργάζονται. Έπειτα, στο δεύτερο μέρος έπρεπε να απαντήσουν σε κλειστές ερωτήσεις με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις τους απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές καθώς και η επάρκεια τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκαν εννέα (9) ερωτήσεις με απάντηση «ναι», «όχι», δύο (2) ερωτήσεις πολλαπλής απάντησης και δέκα (10) ερωτήσεις με κλίμακες ιεράρχησης. Η βαθμολόγηση αυτών των ερωτήσεων βασίστηκε σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, από το 1: καθόλου μέχρι το 5: πάρα πολύ.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου διήρκεσε τρεις (3) εβδομάδες κι αφού ελέγχθηκαν όλες οι παραπάνω παράμετροι, ξεκίνησε η διανομή των ερωτηματολογίων, η οποία κράτησε ένα (1) μήνα, από τις αρχές του Φεβρουαρίου έως τα τέλη του Φεβρουαρίου του 2016. Συνολικά, μοιράστηκαν εκατόν δέκα (110) ερωτηματολόγια, από τα οποία επεστράφησαν ενενήντα ένα (91). Τα υπόλοιπα δεκαεννιά (19) δεν παραδόθηκαν στην ερευνήτρια. Πρώτο βήμα ήταν να ενημερωθούν οι διευθυντές των σχολείων για το σκοπό της έρευνας με μια σύντομη παρουσίαση κι έπειτα οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, δόθηκε έμφαση στο απόρρητο των στοιχείων και στη χρήση τους μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου δέκα (10) λεπτά και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη παρουσία της ερευνήτριας στο σχολικό χώρο με σκοπό να δίνονται οδηγίες και πληροφορίες όταν αυτό απαιτείται καθώς και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας. Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η κατηγοριοποίηση και η κωδικοποίηση τους, ώστε στη συνέχεια να γίνει ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα δείγματα. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού Statistical Package for the Social Sciences (S.P.S.S).

25 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.431

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 91 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να εξεταστούν οι απόψεις τους απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές. Έτσι στο παρακάτω πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το φύλο τους.

Πίνακας 1: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση το φύλο σε %.

Φύλο	N	%
Άντρες	31	34,1%
Γυναίκες	60	65,9%
Σύνολο	91	100,0%

Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν το 65,9% του δείγματος και οι άνδρες εκπαιδευτικοί το 34,1%. Έτσι, η αναλογία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν ήταν ίση σύμφωνα με το φύλο και από τους 91 εκπαιδευτικούς οι γυναίκες ήταν σχεδόν διπλάσιες (65,9%) από τους άντρες (34,1%).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο πίνακας 2 καθώς το 74,7% (n=68) των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών και η ύπαρξη μεικτών τάξεων δυσκολεύει το έργο τους και μόνο το 24,2% (n=22) υποστηρίζει το αντίθετο. Στη συνέχεια, με σκοπό να εξεταστεί αν διαφέρει η παραπάνω άποψη ανάλογα το φύλο, πραγματοποιήθηκε σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών (crosstabs) ως προς τη κατηγορική μεταβλητή φύλο. Το κριτήριο χ^2 έδειξε $\chi^2(2, n=91), 2,094, p=0,351$, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές και να μην υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο φύλο.

Πίνακας 2: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) δυσκολίας του εκπαιδευτικού έργου ως προς το φύλο σε %.

Εκτίμηση των εκπαιδευτικών Δυσκολία στο εκπαιδευτικό έργο	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	N	%	N	%
Γυναίκες	47	78,3%	12	20%
Άντρες	21	67,7%	10	32,3%
Σύνολο	68	74,7%	22	24,2%

$$p=0,05 < 0,351$$

Πιο αναλυτικά, δεν παρατηρείται μεγάλη διαφορά στις θετικές (Ναι) απαντήσεις αντρών και γυναικών, καθώς τόσο το 78,3% (n=47) των γυναικών όσο και το 67,7% (n=21) των αντρών θεωρεί πως η ύπαρξη μεικτών τάξεων δυσκολεύει το έργο τους κι επομένως δεν υπάρχει διαφοροποίηση σύμφωνα με το φύλο. Το ίδιο φαίνεται και στις αρνητικές (Όχι) απαντήσεις με το 20% (n=12) των γυναικών και το 32,3%(n=10) των ανδρών να υποστηρίζουν ότι δεν τους δυσκολεύει.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκτίμηση τους για την επίτευξη της σχολικής ένταξης των δίγλωσσων μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία, καταγράφονται στον πίνακα 3, όπου παρουσιάζεται η κατανομή συχνότητας των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρείται ότι το 2,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η επίτευξη της σχολικής ένταξης δεν πραγματοποιείται «καθόλου», ενώ το 24,2% θεωρεί ότι πραγματοποιείται «Λίγο». Παράλληλα, το 45,1% ,το 17,6% και το 8,8% θεωρούν ότι η σχολική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών πραγματοποιείται «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» αντίστοιχα.

Πίνακα 3: Κατανομή συχνότητας επίτευξης σχολικής ένταξης στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία σε %.

Επίτευξη σχολικής ένταξης	Εκτίμηση των εκπαιδευτικών				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
N	2	22	41	16	8
%	2,2%	24,2%	45,1%	17,6%	8,8%

Αυτό που προκύπτει είναι πως σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την σχολική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία «Αρκετά» εφικτή (45,1%, n=41) αλλά κι ένα μικρότερο ποσοστό του 24,2% (n=22) να πιστεύει «Λίγο» σε αυτή. Αυτό που επίσης διακρίνεται από τον πίνακα είναι κι ένα μικρό ποσοστό του 8,8% να πιστεύει «Πάρα Πολύ» στην πραγματοποίηση της ένταξης.

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής διαφοροποιούνται βάσει του φύλου σε

σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο και την ύπαρξη μεικτών τάξεων. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκαν τα εξής:

1. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με τους άνδρες που συμμετείχαν σε αυτή και συγκεκριμένα, οι γυναίκες ήταν περίπου οι διπλάσιες.
2. Η ύπαρξη μεικτών τάξεων δυσκολεύει το εκπαιδευτικό έργο τόσο των γυναικών όσο και των ανδρών εκπαιδευτικών.
3. Η επίτευξη της σχολικής ένταξης των δίγλωσσων μαθητών σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, μπορεί να πραγματοποιηθεί σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό.

Έτσι προκύπτει ότι αφενός η ύπαρξη μεικτών τάξεων προκαλεί δυσκολία τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αφετέρου οι γυναίκες φάνηκε να πιστεύουν σε αυτή τη δυσκολία με μικρό ποσοστό περισσότερο από τους άνδρες. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα της έρευνας δεν ήταν ίσο ως προς το φύλο, κάτι που πρέπει να ληφθεί υπόψη καθώς η έρευνα είναι ενδεικτική. Επιπλέον, απ' την έρευνα προκύπτει ότι άντρες και γυναίκες απάντησαν ότι μπορεί να επιτευχθεί αρκετά η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, αυτό που απορρέει από τα αποτελέσματα είναι πως σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις ανδρών και γυναικών δεν παρατηρήθηκε και πως τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες πιστεύουν πως παρά τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο με τη παρουσία δίγλωσσων μαθητών στη τάξη μπορεί να επιτευχθεί η ένταξη αυτών στη σχολική κοινότητα.

Μια σημαντική έρευνα που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο μέλλον θα ήταν να εξεταστεί η διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση εργασίας τους αλλά και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Ακόμη, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με μεγαλύτερο αριθμό ερωτηθέντων σε ολόκληρο τον Νομό Αττικής και κρίνεται πως θα ήταν πολύ χρήσιμη, καθώς θα δημιουργούσε μια πιο σφαιρική άποψη για το παρόν θέμα. Τέλος, προτείνεται ως μέσο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο σε συνδυασμό με τη συνέντευξη, ώστε να αναλυθούν βαθύτερα οι απόψεις των συμμετεχόντων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005), *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική
- Νταλακούρας, Γ. (2014), Ο Δίγλωσσος μαθητής στο ελληνικό σχολείο. Γεωργογιάννης, Π.(επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα* (364-372). Πάτρα: Συνεδριακό και πολιτιστικό κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.
- Πουρσανίδου, Α. (2016), *Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους/*

- πολύγλωσσους μαθητές: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της Ξάνθης. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Θράκης.
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2007), Δίγλωσσία και τρόποι διαχείρισης της στην εκπαιδευτική πράξη, *Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση*. Ιωάννινα
- Σκούρτου, Ε. (2002), Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2002, 11-20.
- Σκούρτου, Ε. (2011), *Η Δίγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2007), Απο την Ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο. *Σχολείο Ίσο για α Παιδιά Άνισα* (241-247). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ
- Τριάρχη-Heppmann. (2000), *Η δίγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Χαμπίδης, Θ. (2011), *Ο ρόλος του φύλου (εκπαιδευτικού και μαθητή) στην εκπαιδευτική διαδικασία: η οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Θράκη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.
- Χαρίτου, Σ. (2008), Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η καινούργια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της ένταξης. Κουτσούκη, Δ. (επιμ.). *Προώθηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε ειδικά σχολεία με στόχο την κοινωνική ένταξη μαθητών με κινητικές – πολλαπλές αναπηρίες* (23-33). Αθήνα: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ

Ξενόγλωσση

- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2012), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cumminis, J. (1999), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg
- Hewstone, M. & Stroebe, W. (2007), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2010), *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ιστοσελίδες

- Baker, C., (2001), *Δίγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b6/01.html (προσπελάστηκε στις 15/1 2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Κουτούση Αντιγόνη** είναι εκπαιδευτικός και ειδική παιδαγωγός σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έχει αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου καθώς και από το μεταπτυχιακό τμήμα της Ειδικής (Ενιαίας) Εκπαίδευσης του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου της Κύπρου. Εργάζεται 3 χρόνια σε ιδιωτικούς φορείς της εκπαίδευσης στο νομό Αττικής. Στοιχεία επικοινωνίας: **adigoni_koutousi@yahoo.gr**.

Ο κ. **Γκαρβέλας Κωσταντίνος** εργάζεται ως Ε.ΔΙ.Π. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Από το 2010 είναι διδάκτορας του Τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει διδάξει τη γερμανική γλώσσα στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ιδιωτικό Γυμνάσιο – Λύκειο, σε δημόσια ΙΕΚ και στην ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση. Παράλληλα είναι μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ενώ υπήρξε επιστημονικός συνεργάτης του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, του ΤΕΙ Ηπείρου και της ΑΣΠΑΙΤΕ. Τα κύρια ερευνητικά ενδιαφέροντα του αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία, την επικοινωνιακή προσέγγιση, την κοινωνιογλωσσολογία και την Παιδαγωγική. Στοιχεία επικοινωνίας: **garavelask@yahoo.gr**.

Βούλγαρη Βαΐα

Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα μειονοτικά σχολεία

Περίληψη

Στην ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια πραγματοποιήθηκαν σημαντικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές. Σε αυτή την πολυπολιτισμική κοινωνία, το σχολείο καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές στην ομαλή τους ένταξη, ενισχύοντας τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επάνω στο θέμα είναι ιδιαίτερα σημαντικές, εφόσον είναι αυτοί που καλούνται να συμβάλουν στη διαμόρφωση και την εφαρμογή της διαπολιτιστικής εκπαίδευσης. Απόψεις όμως που μπορούν να διαφοροποιηθούν με βάση το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, καθώς και την εμπειρία του εκπαιδευτικού με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Βέβαια απαιτείται από την μεριά του, η απαραίτητη ειδική γνώση, ετοιμότητα, προθυμία, επιμονή και προσπάθεια για την επίτευξη του στόχων του. Τα σημεία αυτά αποσκοπεί να διερευνήσει η παρούσα εργασία σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: στάσεις, αντιλήψεις, ένταξη, μειονοτικά σχολεία.

Abstract

Investigation of secondary school teachers' attitudes and beliefs towards national minority schools

In recent years, major societal, economic and cultural changes have taken place in Greek society. In this multicultural society, the school is called upon to prepare students for their smooth integration, enhancing respect and acceptance of diversity. Teachers' views on the subject are particularly important, since they are invited to contribute to the formation and implementation of intercultural education. However, opinions that can be differentiated on the basis of gender, age, education, and the experience of the teacher with children from different cultural backgrounds. Of course he needs the necessary expertise, readiness, willingness, perseverance and effort to achieve his goals. These points aim to investigate the present work of secondary school teachers.

Keywords: attitudes, perceptions, inclusion, minority schools.

1. Εισαγωγή

Την τελευταία εικοσαετία πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική κοινωνία σημαντικές αλλαγές στις δομές και στα συστήματα, σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, της οικονομίας και της πολιτισμικής ζωής. Μέσα σε αυτό το πολυπολιτισμικό και ποικιλόμορφο περιβάλλον η εκπαίδευση καλείται να στηρίξει κάθε μορφή ανάπτυξης, είτε είναι πολιτισμική, κοινωνική, είτε οικονομική. Το σχολείο να αφουγκραστεί τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς και τις νέες προκλήσεις και να σταθεί στα απροσδόκητα μερικές φορές γεγονότα που πηγάζουν από αυτές. Βέβαια η διαχείριση όλων αυτών, αλλά κυρίως των νέων προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στην σχολική κοινότητα είναι έργο του εκπαιδευτικού και οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας από την πλευρά του, καλείται να ανιχνεύσει τα σήματα μιας πιθανής επερχόμενης αλλαγής, να προετοιμαστεί, να αξιολογήσει την κατάσταση, να την αντιμετωπίσει και τέλος να επεξεργαστεί την νέα γνώση που απόκτησε¹.

Ο εκπαιδευτικός στοχεύει εκτός από το να μνήσει το μαθητή στην αξία, την ομορφιά και την αναγκαιότητα της γνώσης για την ζωή του, να τον προετοιμάσει ως πολίτη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την διαφορετικότητα. Να εντάξει παράλληλα τον μαθητή με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση μέσα στην σχολική τάξη,

1 Γαργαλιάνος, Ι., (2007), Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Σχολείο και Σπίτι, τομ.46, σ. 169

όπου εκεί απαιτείται ιδιαίτερα επίμονη προσπάθεια, στενή συνεργασία και στήριξη από πολλούς φορείς όπως γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, πολιτική ηγεσία. Χρειάζεται όμως μέσα από αυτή την εκπαίδευση να εφαρμοστούν οργανωτικές και παιδαγωγικής φύσεως αλλαγές, ώστε να αντιμετωπιστούν οι νέες αλλαγές – προκλήσεις που εμφανίζονται μέσα στην σύγχρονη κοινωνία².

Η εκπαίδευση λοιπόν έχει ως στόχο την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, όπου φιλοξενούν μαθητές που αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εκπαίδευση τους, είτε εξαιτίας των γλωσσικών, είτε των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους. Ο εκπαιδευτικός όμως είναι αυτός που οφείλει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που θα προκύψουν. Όπλο του θα αποτελέσει η προσωπική του προσπάθεια και η παροχή στήριξης και επιμόρφωσης από την πολιτεία. Βέβαια ουσιαστικό ρόλο σε όλη την στάση του, θα αποτελέσει το πόσο ο ίδιος επιθυμεί να διδάξει σε ένα μειονοτικό σχολείο, πόσο έτοιμος νιώθει ως εκπαιδευτικός και οι απόψεις που του απέναντί στις μειονότητες ως απλώς πολίτης ή γονέας που αποτελούν και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Μειονότητα

Το διεθνές ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια είναι στραμμένο στις μειονότητες και στην προστασία τους, όμως παρόλα αυτά δεν έχει επικρατήσει ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός της έννοιας. Γεγονός που προκαλεί διχασμούς τόσο στο χώρο της επιστήμης, όσο και της πολιτικής³. Στο πλαίσιο όμως μελέτης της «εθνικής μειονότητας» από τον Ο.Η.Ε., ο πλέον αποδεκτός ορισμός χαρακτηρίζεται αυτός του Capotorti⁴, σύμφωνα με τον οποίο η μειονότητα αποτελεί μια κοινότητα η οποία βρίσκεται εγκατεστημένη σε μια περιοχή του κράτους, μικρότερη συγκριτικά σε αριθμό με τον υπόλοιπο πληθυσμό του, τα μέλη της είναι πολίτες αυτού, έχουν εθνικά, γλωσσικά ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά του υπόλοιπου πληθυσμού και επιδιώκουν την διατήρηση αυτών των χαρακτηριστικών. Ενώ η έννοια της «μειονότητας» ως επικρατούσα άποψη του Ο.Η.Ε.(1966), η οποία προστατεύεται από διεθνείς διατάξεις αναφέρει: « ...αι

2 Παλατιζής Δ., Νταβέλος Π, (2009), Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματα της, Στο: Γεωργιογιάννης Π. (επιμ.) (2014), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων & Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, том I, Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 19 Ιουνίου -21 Ιουνίου 2009), Πάτρα, σ.σ. 252-262.

3 Δραμαλιώτη Π., (2012), Προστασία των μειονοτήτων και Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Η συλλογική διάσταση του μειονοτικού φαινομένου. Στο: http://www.dee.gr/mediaupload/publications/Dramalioti_minorities.pdf (προσπελάστηκε στις 18/2/2012).

4 Capotorti F., (1977), Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. UN,Special Rapporteur, United Nations E91,XIV2, Cowan.

μη κυρίαρχοι ομάδες, οι οποίες αν και βασικά επιθυμούν την ίση μεταχείριση, επιδιώκουν διάφορον μέχρι ενός βαθμού μεταχείριση, δια να διατηρήσουν τα κύρια χαρακτηριστικά τους με τα οποία και ξεχωρίζουν από την πλειονότητα του πληθυσμού. Τα κύρια αυτά χαρακτηριστικά που προστατεύονται είναι η φυλή, η θρησκεία και η γλώσσα.» Επομένως η μειονότητα αποτελεί μια συγκεκριμένη ομάδα διάκρισης όχι μόνο της κοινωνίας προς αυτή, αλλά και της ίδιας της ομάδας προς την κοινωνία την οποία διαβιβεί.

2.1.2. Διαπολιτισμικότητα

Ο όρος διαπολιτισμικότητα προσδιορίζεται ως προς τον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση διαχειρίζονται την πολιτισμική διαφορετικότητα, δημιουργώντας μια νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσα από την συνεργασία και τον συνδυασμό χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς⁵. Είναι ένας από τους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δεν σχετίζεται με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Μια πολιτική αφομοιωτική δεν δέχεται την ετερότητα ως μια πιθανή κατάσταση και όταν αυτή προκύπτει, επιδιώκει μέσω των ιδεολογικών και διοικητικών μηχανισμών του κράτους να οδηγήσει στην ομογενοποίηση. Ακριβώς βέβαια το αντίθετο, έχουμε στην περίπτωση του πολιτισμικού σχετικισμού, όπου επιδιώκεται η ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού μέσα από μια συνεχή προσπάθεια για κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα των εθνοτικών ομάδων και ανάδειξη των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων⁶.

2.1.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπεριέχει το μακροεπίπεδο του κράτους και των θεσμών του, το μεσοεπίπεδο του σχολείου και το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης. Αφορά δηλαδή τις εκπαιδευτικές πολιτικές του κράτους, που αναδιαμορφώνονται και αναπλάθονται από το σχολείο μέσα στην σχολική τάξη⁷. Πολλές φορές όμως η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζεται μόνο στον τρόπο που το κράτος διαχειρίζεται αυτή την πολιτισμική ποικιλομορφία της κοινωνίας⁸ ή στο πρακτικό της μέρος⁹. Οι στόχοι της βέβαια, που αποτελούν και αρχές της

5 Γεωργιογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα, σ. 30

6 Νικολάου Γ., (2011), Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Μελετών Αποδήμου Ελληνισμού & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf> (προσπελάστηκε 8/2/2011)

7 Χατζήσωτηρίου Χ., Ξενοφάντος Κ., (2014), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις, Εισηγήσεις, Σαΐτα, σ. 14

8 Modood T., (2007), Rebatir le multiculturalisme en Grande – Bretagne après les attentats du Juillet 2005, Ethique Publique, 9(1)

9 Νικολάου, Γ., (2000), Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα

διαπολιτισμικότητας είναι η καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, την ανάπτυξη του κλίματος αλληλεγγύης και τον σεβασμό απέναντι στους άλλους πολιτισμούς, ως ισότιμους, αλλά και την αγωγή στην ειρήνη. Στοιχεία και κανόνες που διέπουν κάθε ανθρώπινη σχέση¹⁰. Με τον νόμο 2413 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) λοιπόν του Ελληνικού κράτους ιδρύεται το ΙΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) και καθιερώνεται ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» με σκοπό την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες¹¹. Εφαρμόζονται σε αυτές τις σχολικές μονάδες τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων και προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (κεφ. Ι, άρθρα 34, 35)¹².

2.3. Διαπολιτισμικό σχολείο

Αρχικά, το 1989 (Ν. 1865/89, άρθρο 7) θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα, σχολείο παλιννοστούντων, ως ανάγκη της έντονης παρουσίας παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα από αυτή του σχολείου. Κίνηση όμως που δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα και οδήγησε στην σχολική αποτυχία και στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό τους μαθητές¹³. Έτσι το 1996, καταργούνται τα σχολεία αυτά και αντικαθίστανται (Ν. 2413, ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) από τα διαπολιτισμικά σχολεία, στα οποία συνυπάρχουν γηγενή και μη γηγενή παιδιά (55% και 45%)¹⁴. Κύριος σκοπός τους είναι να δημιουργηθεί στο σχολικό περιβάλλον ένα κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας, αποδοχής και σεβασμού απέναντι στην ιδιαιτερότητα του άλλου, την παροχή ίσων ευκαιριών στην απόκτηση της γνώσης, αλλά και στην κοινωνική, πολιτισμική, αλλά και οικονομική ζωή. Βέβαια για να αναπτυχθεί ένα τέτοιο σχολείο απαιτείται η καλλιέργεια μέσα σε αυτό του πνεύματος της δημοκρατίας, της ισονομίας, της ισοπολιτείας, καθώς και της ισότιμης αντιμετώπισης¹⁵. Απόψεις που ανατρέπουν παγιωμένες αντιλήψεις για την εκπαίδευση μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2.4. Πολυπολιτισμική τάξη

Η σχολική τάξη είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, όπου ο καθένας έχει την προσωπικότητα και την ταυτότητα του. Απεικονίζει την πολυπλοκότητα του

10 Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., (1998), Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα, σ. 45

11 Μητακίδου Σ., Δανηλίδου Ε. & Τούρτουρας Χ., (2007), Διαπολιτισμικά σχολεία: Πραγματικότητα και προοπτικές. Στο Γ. Καυθάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.) (2007), Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Ιωάννινα 17 Μαΐου -20 Μαΐου 2007) Ιωάννινα, σ.1109-1118

12 Ιστοσελίδα του ΥΠΕΠΘ. Στο: <http://www.minedu.gov.gr/>

13 Δαμανάκης Μ., (1998), Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. (2η έκδ), Αθήνα, Gutenberg,

14 Ιστοσελίδα του ΥΠΕΠΘ. Στο: <http://www.minedu.gov.gr/>

15 Μάρκου Π., (1996), Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, Γ.Γ.ΛΕ.

συνόλου της κοινωνίας και επιδιώκει την εξισορρόπηση των ανισοτήτων και την παροχή ίσων ευκαιριών¹⁶. Η επικοινωνία των μελών της επιτυγχάνεται μέσα από αλληλεπίδραση, ένα πεδίο σημάτων που στέλνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του και αντίστροφα. Μέσα από αυτό φαίνονται οι προσδοκίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αναμένει από τους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός¹⁷. Καλείται να αναλάβει τον ρόλο του διαμεσολαβητή και να γεφυρώσει τις διαφορές που εμφανίζονται μέσα στην σχολική τάξη, να αναπτύξει το πνεύμα του σεβασμού για το πολιτισμικά διαφορετικό και να αντιμετωπίσει όλους του μαθητές του με τον ίδιο τρόπο¹⁸. Ένα πολυσύνθετο μωσαϊκό σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες που επηρεάζουν κάθε βήμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

2.4. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, βάσει του φύλου, της ηλικίας, του επιπέδου σπουδών καθώς και της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας, για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική μονάδα.

2.5. Υποθέσεις της έρευνας

Η έρευνα στηρίχθηκε στα παρακάτω υποθετικά σενάρια:

- Ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχει διδάξει σε μειονοτικό σχολείο
- Ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχει παρακολουθήσει επιμορφώσεις σε θέματα μειονοτήτων και επιθυμεί να παρακολουθήσει και άλλες επιμορφώσεις επάνω σε αυτό το θέμα
- Ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρεί το σχολείο που φιλοξενεί μαθητές μειονοτήτων ότι επιτελεί τον σκοπό του, αλλά χρειάζεται ειδική υποδομή
- Ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχουν μειονοτικά σχολεία και να μην ακολουθούν οι μαθητές τους το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα με τους άλλους μαθητές
- Ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρεί ότι χρειάζεται ειδική επιμόρφωση για να διδάξει σε μειονοτικό σχολείο και δεν έχει πρόβλημα να διδάξει εκεί

16 Νικολάου Γ., (2011), Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Μελετών Αποδήμιου Ελληνισμού & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

17 Μπίκος Γ.Κ., (2014) , Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 27-28

18 Ξωχέλλης Π., (2005), Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, Αθήνα , Τυπωθήτω

- Ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως γονέας θα έστελνε το παιδί του σε σχολείο που φιλοξενεί μαθητές που ανήκουν στην μειονότητα και δεν θα είχε πρόβλημα εάν ο φίλος του παιδιού του ανήκε σε αυτό το σχολείο.

3. Μεθοδολογία

3.1. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 15 υπηρετούν σε Γυμνάσιο και οι άλλοι 15 σε Επαγγελματικό Λύκειο. Από αυτούς 6 είναι άνδρες και 9 γυναίκες τόσο από το Γυμνάσιο, όσο και από το ΕΠΑ.Λ.. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 36 έως και άνω των 60 ετών, με το μεγαλύτερο ποσοστό τους να έχει προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 10 έως 20 χρόνια, να έχει μόνο ένα πτυχίο και να μην έχει διδάξει ποτέ σε μειονοτικό σχολείο. Η επιλογή εκπαιδευτικών από Επαγγελματικό Λύκειο έγινε λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, εάν δεν εγκαταλείψει το σχολείο μετά την 9χρονη εκπαίδευση, κατευθύνεται στις τεχνικές σχολές, επομένως η άποψη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν εκεί είναι αρκετά σημαντική.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 20 ερωτήσεις, όπου τους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν ανώνυμα, για να συγκεντρωθούν ερευνητικά δεδομένα και να διεξαχθούν τα συμπεράσματα της έρευνας.

3.3. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Οι ερωτήσεις οι οποίες τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς μέσα από το ερωτηματολόγιο ακολουθούσαν τέσσερις κατευθύνσεις:

- i. Απεικόνιση της εικόνας των εκπαιδευτικών (του δείγματος) που συμμετείχε στην έρευνα, ως δάσκαλοι (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών κ.α.)
- ii. Απεικόνιση της εικόνας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα μειονοτικά σχολεία ως δάσκαλοι αναλυτικά προγράμματα, υποδομή κ.α.)
- iii. Απεικόνιση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν σε μειονοτικά σχολεία (με κατάρτιση – επιμόρφωση κ.α.)
- iv. Απεικόνιση τέλος, της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να διδάξουν στα μειονοτικά σχολεία, αλλά και της θέσης τους ως γονείς

Στην συνέχεια οι απαντήσεις επεξεργάστηκαν ποσοτικά, ώστε να προκύψουν τα ανάλογα συμπεράσματα.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Αρχικά, παρουσιάζεται η εικόνα του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία, το φύλο, την εκπαιδευτική τους εμπειρία σε μειονοτικά και μη σχολεία, το επίπεδο σπουδών. Προβάλλεται η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα μειονοτικά σχολεία. Στην συνέχεια η έρευνα εμβαθύνει για την ετοιμότητα και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε αυτά, αλλά και την άποψη τους ως γονείς για το θέμα των μειονοτήτων. Έτσι προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

4.1. Απεικόνιση της εικόνας των εκπαιδευτικών (του δείγματος) που συμμετείχε στην έρευνα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στο μεγαλύτερο ποσοστό (60%) ήταν γυναίκες, αλλά η αναλογία του δείγματος, ανδρών – γυναικών στο Γυμνάσιο και στο ΕΠΑ.Λ. ήταν η ίδια.

Πίνακας 1: Φύλο εκπαιδευτικών της έρευνας (%)

Σχολείο	N	Άνδρες	Γυναίκες
Γυμνάσιο	15	20	30
ΕΠΑ.Λ.	15	20	30
Σύνολο	30	40	60

Ηλικιακά στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν από 36 έως 60 ετών, με μόνο δύο από αυτούς να είναι πάνω από 60. Το ποσοστό επίσης ηλικίας είναι ελαφρώς ανεβασμένο στο ΕΠΑΛ, όπως φαίνεται στον πίνακα 2 που ακολουθεί:

Πίνακας 2: Ηλικία εκπαιδευτικών της έρευνας (%)

Σχολείο	N	κάτω των 35	36 – 45	46-60	άνω των 60
Γυμνάσιο	15	0	29,7	19,8	0
ΕΠΑ.Λ.	15	0	13,2	23,1	6,6
Σύνολο	30	0	42,9	42,9	6,6

Η εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία των συμμετεχόντων στο μεγαλύτερο ποσοστό, όπως φαίνεται στον πίνακα 3 είναι τα 10 με 20 έτη. Χαρακτηριστικό βέβαια είναι ότι στο γυμνάσιο το μεγαλύτερο ποσοστό είναι πάνω από 21 έτη.

Πίνακας 3: Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών (%)

Σχολείο	N	κάτω από 10 έτη	10-20 έτη	πάνω από 21 έτη
Γυμνάσιο	15	13,2	16,5	19,8
ΕΠΑ.Λ.	15	0	33	16,5
Σύνολο	30	13,2	49,5	36,3

Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ένα ποσοστό 76,2% με ένα μόνο πτυχίο και μόνο το 26,4% με μεταπτυχιακό, όπως φαίνεται στον πίνακα 4:

Πίνακας 4: Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών (%)

Σχολείο	N	Πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
Γυμνάσιο	15	39,6	0	19,8	0
ΕΠΑ.Λ.	15	36,6	6,6	6,6	0
Σύνολο	30	76,2	6,6	26,4	0

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που δίδαξαν σε μειονοτικά σχολεία είναι σχεδόν ανύπαρκτο, με μόνο ένα εκπαιδευτικό σε σύνολο 30 να έχει διδάξει σε ένα μειονοτικό σχολείο.

Πίνακας 5: Εκπαιδευτικοί που δίδαξαν σε μειονοτικά σχολεία (%)

Σχολείο	N	Όχι	Ναι
Γυμνάσιο	15	46,7	3,3
ΕΠΑ.Λ.	15	50	0
Σύνολο	30	96,7	3,3

Η εικόνα λοιπόν των εκπαιδευτικών που αποτελούν το δείγμα της έρευνας είναι μια κλασική απεικόνιση του συνόλου των εκπαιδευτικών των Ελληνικών σχολείων.

4.2. Απεικόνιση της εικόνας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα μειονοτικά σχολεία ως δάσκαλοι

Στην προσπάθεια να καταγραφεί η γνώμη των εκπαιδευτικών απέναντι στα μειονοτικά σχολεία, ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί για το πώς βλέπουν το σχολείο που υποδέχεται μαθητές οι οποίοι ανήκουν στην μειονότητα. Τα ποσοστά της απάντησης φαίνονται στον πίνακα 6 που ακολουθεί, με ένα μεγάλο ποσοστό 49,5% να απαντά ότι το σχολείο διαδραματίζει απλά τον ρόλο της ύπαρξης του, αλλά και ένα ποσοστό 23,1% να χαρακτηρίζει αυτό το σχολείο ως υποβαθμισμένο.

Πίνακας 6: Απόψεις για το σχολείο που υποδέχεται μειονοτικούς μαθητές (%)

Σχολείο	N	Διαδραματίζει τον ρόλο του	Κινδυνεύει να υποβαθμιστεί	Χαρακτηρίζεται είδη ως υποβαθμισμένο	Κάτι άλλο
Γυμνάσιο	15	26,4	13,2	9,9	0
ΕΠΑ.Λ.	15	23,1	3,3	13,2	9,9
Σύνολο	30	49,5	16,5	23,1	9,9

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε ποσοστό 62,7%, όπως φαίνεται στον πίνακα 7, ότι ένα σχολείο που φιλοξενεί μαθητές που ανήκουν στην μειονότητα χρειάζεται μια "ειδική υποδομή".

Πίνακας 7: Ανάγκες υποδομής του σχολείου που φιλοξενεί μειονοτικούς μαθητές (%)

Σχολείο	N	Ειδική υποδομή	Αλλαγή στην υπάρχουσα	Καμία απολύτως αλλαγή
Γυμνάσιο	15	29,7	0	19,8
ΕΠΑ.Λ.	15	33	3,3	13,2
Σύνολο	30	62,7	3,3	33

Παράλληλα θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα των Ελληνικών σχολείων που φιλοξενούν μαθητές της μειονότητας δεν χρειάζεται να αλλάξει σε ποσοστό 56,1%, ενώ ένα 26,4% ισχυρίζεται "ίσως".

Πίνακας 8: Ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές των Ελληνικών σχολείων (%)

Σχολείο	N	Όχι	Ναι	Ίσως
Γυμνάσιο	15	29,7	9,9	9,9
ΕΠΑ.Λ.	15	26,4	6,6	16,5
Σύνολο	30	56,1	16,5	26,4

Τέλος, στην ερώτηση για το πώς θεωρούν ότι πρέπει να γίνει η ένταξη των μαθητών αυτών, ένα ποσοστό 56,2% πιστεύει ότι μπορούν να αφομοιωθούν μέσα στην τάξη, ένα 19,8% να δημιουργηθούν μειονοτικά σχολεία, ένα 9,9% να υπάρξουν τάξεις με μειονοτικούς μαθητές και ένα 13,2% κάτι άλλο.

Πίνακας 9: Τρόποι ένταξη των μειονοτικών μαθητών στην "Ελληνική" τάξη (%)

Σχολείο	N	Να αφομοιώνονται μέσα στην Ελληνική τάξη	Να υπάρχουν τάξεις μειονοτικών μαθητών	Να υπάρχουν μειονοτικά σχολεία	Κάτι άλλο
Γυμνάσιο	15	43	0	0	6,6
ΕΠΑ.Λ.	15	13,2	9,9	19,8	6,6
Σύνολο	30	56,2	9,9	19,8	13,2

4.3. Απεικόνιση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν σε μειονοτικά σχολεία

Για να δημιουργηθεί η εικόνα του πόσο οι εκπαιδευτικοί του σήμερα κρίνουν ότι είναι σε θέση να διδάξουν σε μειονοτικά σχολεία, αλλά και το πόσο θέλουν να καταρτιστούν, αρχικά εάν θεωρούν ως απαραίτητο προσόν την απόκτηση ειδικής επιμόρφωσης για να διδάξουν σε μειονοτικό σχολείο. Στην ερώτηση αυτή το 96,7% κρίνει ως επιτακτική ανάγκη την επιμόρφωση αυτών των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10: Ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για να διδάξουν σε μειονοτικά σχολεία (%)

Σχολείο	N	Όχι	Ναι	Κάτι άλλο
Γυμνάσιο	15	0	50	0
ΕΠΑ.Λ.	15	3,3	46,7	0
Σύνολο	30	3,3	96,7	0

Στην ερώτηση εάν οι ίδιοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση, μόνο μια εκπαιδευτικός, στο σύνολο των τριάντα που ήταν το δείγμα, έχει παρακολουθήσει, και είναι το ίδιο άτομο που απάντησε ότι εργάστηκε σε μειονοτικό σχολείο.

Πίνακας 11: Εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν σεμινάριο/ επιμόρφωση σε θέμα μειονοτήτων (%)

Σχολείο	N	Όχι	Ναι
Γυμνάσιο	15	46,7	3,3
ΕΠΑ.Λ.	15	50	0
Σύνολο	30	96,7	3,3

Στην ερώτηση για το εάν επιθυμούν να παρακολουθήσουν σεμινάριο ή επιμόρφωση, η απάντηση τους είναι "ναι" με ποσοστό 46,2%, "ίσως" με ποσοστό 39,6%, ενώ "όχι" 6,6%, όπως φαίνεται στον πίνακα 12 που ακολουθεί. Αξιοσημείωτο όμως είναι ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, δύο από το ΕΠΑ.Λ., δεν απάντησαν στην ερώτηση και άλλοι δύο που απάντησαν "όχι", αιτιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας:

- «προσωπικοί λόγοι»
- «πρέπει να σου αρέσει»

Πίνακας 12: Εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να παρακολουθήσουν σεμινάριο / επιμόρφωση σε θέμα μειονοτήτων (%)

Σχολείο	N	Όχι	Ναι	Ίσως
Γυμνάσιο	15	0	23,1	26,4
ΕΠΑ.Λ.	13	6,6	23,1	13,2
Σύνολο	30	6,6	46,2	39,6

Τέλος, στην ερώτηση εάν κρίνουν τον εαυτό τους έτοιμο να διδάξει αυτή την στιγμή σε μειονοτικό σχολείο, ένα ποσοστό 62,7% απάντησε "όχι", ένα 9,9% απάντησε "ναι" και ένα 26,4% έδωσε απάντηση "ίσως", όπως φαίνεται παρακάτω:

Πίνακας 13: Ετοιμότητα εκπαιδευτικών για να διδάξουν σε μειονοτικά σχολεία(%)

Σχολείο	N	Όχι	Ναι	Ίσως
Γυμνάσιο	15	26,4	6,6	16,5
ΕΠΑ.Λ.	15	36,3	3,3	9,9
Σύνολο	30	62,7	9,9	26,4

4.4. Απεικόνιση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να διδάξουν στα μειονοτικά σχολεία, αλλά και της θέσης τους ως γονείς

Στην απλή, αλλά ουσιαστική ερώτηση για το εάν θα δίδασκαν σε μειονοτικό σχολείο, εφόσον είχαν την κατάλληλη κατάρτιση/ επιμόρφωση, το μεγαλύτερο ποσοστό (52,8%) απάντησε "ναι", ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (33,3%) "ίσως". Βέβαια υπήρξαν και τέσσερις εκπαιδευτικοί οι οποίοι απάντησαν "όχι", όπως φαίνεται στον πίνακα 14 που ακολουθεί:

Πίνακας 14: Πρόθεση εκπαιδευτικών να διδάξουν σε μειονοτικά σχολεία (%)

Σχολείο	N	Όχι	Ναι	Ίσως
Γυμνάσιο	15	0	29,7	19,8
ΕΠΑ.Λ.	15	13,4	23,1	13,5
Σύνολο	30	13,4	52,8	33,3

Ένα μεγάλο επίσης ποσοστό εκπαιδευτικών (52,8%) θα έστελνε το παιδί του σε σχολείο όπου φιλοξενούνται μειονοτικοί μαθητές, ενώ ένα άλλο ποσοστό (26,4%) "ίσως". Οι τρεις εκπαιδευτικοί που απάντησαν "όχι", αιτιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας:

- «Οικογενειακοί λόγοι»
- «Αμφιβολία για πολλές ασθένειες»
- «Ασθένειες»

Πίνακας 15: Ποσοστό εκπαιδευτικών που θα έστελνε το παιδί του σε σχολείο με μειονοτικούς μαθητές (%)

Σχολείο	N	Όχι	Ναι	Ίσως
Γυμνάσιο	15	0	33	16,5
ΕΠΑ.Λ.	15	19,8	19,8	9,9
Σύνολο	30	19,8	52,8	26,4

Η στάση επίσης που θα κρατήσουν ως γονείς απέναντι σε ένα φίλο του παιδιού τους που ανήκει στην μειονότητα, όπως φαίνεται στον πίνακα 16 που ακολουθεί είναι σε ένα ποσοστό 59,4% "θετική", σε ένα 16,5% "αδιάφορη", αλλά και σε ένα ποσοστό 23,1% "αρνητική".

Πίνακας 16: Στάση εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα φίλο του παιδιού τους που ανήκει στην μειονότητα (%)

Σχολείο	N	Θετική	Αρνητική	Αδιάφορη
Γυμνάσιο	15	39,6	9,9	0
ΕΠΑ.Λ.	15	19,8	13,2	16,5
Σύνολο	30	59,4	23,1	16,5

Τέλος, στην ερώτηση για το εάν πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δίνει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά της μειονότητας, δύο από τους εκπαιδευτικούς του ΕΠΑ.Λ. δεν απάντησαν, ένα ποσοστό 39,6% απάντησε "ναι", ένα 29,7% "δεν γνωρίζω", αλλά και ένα ποσοστό 23,1% "όχι", όπως φαίνεται στον πίνακα 17.

Πίνακας 17: Άποψη εκπαιδευτικών για το εάν το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει ίσες ευκαιρίες στα μειονοτικά παιδιά (%)

Σχολείο	N	Όχι	Ναι	Δε γνωρίζω
Γυμνάσιο	15	3,3	36,3	9,9
ΕΠΑ.Λ.	13	19,8	3,3	19,8
Σύνολο	30	23,1	39,6	29,7

5. Γενικά συμπεράσματα

Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 30 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γυμνασίων και Επαγγελματικών Λυκείων, από τους οποίους το 60% του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες εκπαιδευτικούς, με προϋπηρεσία από 10 έως 20 χρόνια και με το 26% περίπου του συνόλου να έχει παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές εκτός από το βασικό τους πτυχίο, υπήρξε μόνο μία εκπαιδευτικός που εργάστηκε σε μειονοτικό σχολείο και έχει παρακολουθήσει σεμινάριο/ επιμόρφωση επάνω σε θέματα μειονοτήτων. Η επιλογή των εκπαιδευτικών από Γυμνάσιο και Επαγγελματικό Λύκειο έγινε όπως προαναφέρθηκε λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ακολουθεί την τεχνική εκπαίδευση, εάν βέβαια δεν την εγκαταλείψει μετά από την συμπλήρωση της 9χρονης υποχρεωτικής. Η άποψη λοιπόν των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αξίζει να καταγραφεί.

Ένα ποσοστό περίπου 56,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει τον εαυτό του μη έτοιμο να διδάξει σε ένα σχολείο το οποίο έχει διαπολιτισμικούς μαθητές. Το 97% περίπου θεωρεί ως αναγκαία την παροχή ειδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διαπολιτισμικά σχολεία. Βέβαια ένα ποσοστό 46% επιθυμεί να του δοθεί η δυνατότητα να παρακολουθήσει σεμινάρια/ επιμορφώσεις¹⁹, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές που ανήκουν στην μειονότητα να ενταχθούν μέσα στο Ελληνικό σχολείο και κατά επέκταση στη κοινωνία. Το 52,8% του συνόλου των εκπαιδευτικών την διάθεση και την πρόθεση να διδάξουν σε μειονοτικό σχολείο, εφόσον αποκτήσουν την κατάλληλη κατάρτιση και ένα μικρό σχετικά ποσοστό του 13,4% να αρνείται επικαλούμενο "οικογενειακούς λόγους" ή τον "φόβο ασθενειών". Στοιχεία που έρχονται σε συμφωνία και αποτυπώνουν αυτή την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία και στην επιμόρφωση σε αυτά τα θέματα φαίνονται σε διάφορες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα²⁰. Βέβαια υπάρχει και ένα ποσοστό γύρω στο 40% που να παρακολουθούσε "με επιφύλαξη" τέτοιου είδους επιμορφώσεις, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό είναι αρνητικό επικαλούμενο προσωπικούς λόγους.

Αξιοσημείωτη επίσης είναι η θέση των εκπαιδευτικών απέναντι στο τι είδους σχολείου πρέπει να υποδεχθεί τους μαθητές που ανήκουν στην μειονότητα και να τους εντάξει στο σύνολο. Το μεγαλύτερο ποσοστό 56.2%,

19 Παπαναούμ Ζ.,(2004) , Η πολυπολιτισμικότητα του Ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Σακκά Δ., & Ψάλτη Α. (επιμ.) (2004) , Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, Πρακτικά Ημερίδας (Αλεξανδρούπολη 24 Απριλίου 2004) , Αλεξανδρούπολη, σ.σ 17

20 Γκόβαρης Χ. & Ανδρεαδάκης Ν., (2002), Στάσεις επιπολιτισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Επιστήμες Αγωγής, том.4, σ.σ.45-56

θεωρεί ότι οι μαθητές αυτοί πρέπει να αφομοιωθούν μέσα στην Ελληνική τάξη, ένα μικρότερο ποσοστό 19,8% να υπάρξουν μειονοτικά σχολεία²¹, ένα 9,9% να σχηματιστούν τάξεις αποκλειστικά για τους μαθητές αυτούς και τέλος ένα 13,2% θεωρεί ότι πρέπει να υπάρξει κάτι άλλο. Βέβαια ένα σχολείο που υποδέχεται μαθητές με διαφορετική πολιτισμικότητα θεωρεί το 49,5% των εκπαιδευτικών ότι διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο, χωρίς να κινδυνεύει να υποβαθμιστεί (16,5%) ή να χαρακτηρίζεται ήδη ως υποβαθμισμένο (23,1%). Χρειάζεται με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών μια ειδική υποδομή (62,7%), λαμβάνοντας υπόψη τους μαθητές που θα φιλοξενήσει ή μικρό-αλλαγές στην υπάρχουσα (3,3%), καθώς και οι μαθητές να μην ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα όπως και οι υπόλοιποι μαθητές των Ελληνικών σχολείων (56,1%), αλλά αυτό να προσαρμοστεί στις ανάγκες του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός όμως εκτός από το ρόλο του δασκάλου έχει πολλές φορές και αυτόν του γονέα, όπου μέσα από τις απόψεις του για τα θέματα που αφορούν το παιδί του μπορεί να αποδειχθεί και η στάση που διατηρεί και αναπτύσσει θετικά ή μη μέσα στην σχολική του τάξη. Έτσι ως γονέας, σε ένα ποσοστό 52,8% του συνόλου των εκπαιδευτικών θα έστελνε το παιδί του σε ένα σχολείο μειονοτικό ή με μεγάλα ποσοστά μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, ενώ ένα ποσοστό 19,8% είναι αντίθετο και απαντά "όχι", ισχυριζόμενο "αμφιβολία για ασθένειες ή οικογενειακούς λόγους". Η στάση επίσης που θα διατηρούσαν απέναντι στον φίλο του παιδιού τους που ανήκει σε διαφορετικό διαπολιτισμικό περιβάλλον είναι θετική σε ποσοστό 59,4%, όμως υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξης του 23,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, που απαντούν αρνητικά.

Προβληματισμό επίσης πρέπει να προκαλέσει η άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για το εάν το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρέχει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, με το 39,6% να απαντά "όχι", το 29,7% "δεν γνωρίζω" και το 23,1% να πιστεύει "ναι". Στην ερώτηση βέβαια αυτή υπήρξαν και δυο εκπαιδευτικοί, ένας άντρας και μια γυναίκα που αρνήθηκαν να απαντήσουν. Μέσα από τις απαντήσεις αυτές μπορεί κανείς να αναρωτηθεί εάν φαίνεται από μέρος του δείγματος και κατά συνέπεια της κοινωνίας, η δυσaráσκεια, η δυσπιστία, η άγνοια, η αδιαφορία ή και ο φόβος απέναντι σε θέματα που αφορούν τις μειονότητες ή καλύτερα τους ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και αποτελούν την μειονότητα.

Οι θέσεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου και του Επαγγελματικού Λυκείου επάνω στο θέμα των μειονοτήτων διαφοροποιούνται με βάση την έρευνα, σε μικρά ποσοστά. Κοινή βέβαια εκτίμηση είναι ότι δεν έχουν την ανάλογη ετοιμότητα να διδάξουν σε μειονοτικά σχολεία, αλλά την επιθυμία να

21 Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ & Ανδρούτσου Α., (1997) , Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Σύγχρονα θέματα, περίοδος Β', χρόνος 19^{ος}, τ. 63, σ.σ. 70-75

παρακολουθήσουν επιμορφώσεις σε θέματα μειονοτήτων, καθώς και ότι είναι απαραίτητη η ειδική αυτή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν σε αυτές τις ευαίσθητες ομάδες παιδιών. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. σε μεγαλύτερο ποσοστό(33%) θεωρούν ότι απαιτείται ειδική υποδομή στα σχολεία αυτά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (29,7%) . Τα σχολεία που φιλοξενούν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον θεωρούν από κοινού οι εκπαιδευτικοί ότι διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο και οι μαθητές τους δεν χρειάζεται να ακολουθούν το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα των Ελληνικών σχολείων, αλλά να διαφοροποιείται με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Η ένταξη τους να γίνει μέσα από την αφομοίωση τους μέσα στην τάξη θεωρεί το μεγαλύτερο ποσοστό (43%) των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου, ενώ του ΕΠΑ.Λ (19,8%) πιστεύει ότι απαιτείται η ύπαρξη των μειονοτικών σχολείων.

Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου ως γονείς, είναι πιο δεκτικοί στο να στείλουν τα παιδιά τους σε σχολείο που φοιτούν μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας (33%), ενώ του ΕΠΑ.Λ. είναι πιο επιφυλακτικοί και χωρισμένοι, με τους μισούς περίπου να λένε "ναι"(19,8%) και τους άλλους σχεδόν μισούς να είναι κάθεται αρνητικοί (19,8%), ισχυριζόμενοι όπως προαναφέρθηκε " φόβος για ασθένειες". Τα ποσοστά είναι επίσης ανάλογα απέναντι στην στάση που θα κρατούσαν εάν ο φίλος του παιδιού τους ανήκε στην μειονότητα. Έτσι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου θα διατηρούσαν μια θετική στάση (39,5%), ενώ του ΕΠΑ.Λ σε ένα ποσοστό θετική (19,8%), ενώ σε ένα άλλο αδιάφορη (16,5%). Οι εκπαιδευτικοί επίσης του γυμνασίου σε ένα μεγάλο ποσοστό (36,3%) πιστεύουν στην ισότητα ευκαιριών που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, ενώ η θέση των εκπαιδευτικών του ΕΠΑ.Λ. μοιράζεται με τους μισούς περίπου (19,8%) να απαντούν δεν "γνωρίζω" και τους άλλους να απαντούν "όχι" (19,8%).

Μέσα από αυτή την μικρή έρευνα προκύπτει ότι η πολυπολιτισμική τάξη απασχολεί και προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα εάν ανήκουν στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο. Προσπαθούν να επιτελέσουν το δύσκολο αναμφίβολα έργο²² που έχουν αναλάβει όσο το δυνατόν καλύτερα, προσφέροντας την βοήθεια, την καθοδήγηση και την στήριξη στους μαθητές που την έχουν ανάγκη. Διατηρούν θετική στάση απέναντι στο να εφοδιαστούν με τα κατάλληλα εφόδια και να αποκτήσουν την ανάλογη ετοιμότητα, αλλά και να απαλλαγούν από τα διάφορα στερεότυπα²³. Δεν εμφανίζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στα πιστεύω και τις απόψεις τους επάνω στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχολείου και

22 Νικολάου Γ.,(2003), Ο Έλληνας δάσκαλος απέναντι στο πρόβλημα της ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, μέσα από τα μάτια των σχολικών συμβούλων. Στο Τρέσσου Ε. & Μητακίδου Σ.(επιμ.), Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, σ.σ. 180-192

23 Παλαιολόγου Ν. & Παπαχρήστος Κ., (2001), Η διαπολιτισμική διάσταση στην Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Ουζού Κ. & Καραφύλλης Α. (επιμ.) . Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση. Πρακτικά συνεδρίου ΠΔΘ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΤΠΕ, Σύλλογος εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Ξάνθη, Σπανίδα, σ.σ. 387-389

τάξης αφού είναι ουσιαστικά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με τον "διαφορετικό μαθητή" στο Γυμνάσιο για να ενταχθεί στη τάξη και κατά συνέπεια στην κοινωνία²⁴ και συνεχίζουν και στο Επαγγελματικό Λύκειο να τον καθοδηγούν και να τον στηρίζουν, ώστε να γίνει ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο²⁵.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαργαλιάνος Ι., (2007), *Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Σχολείο και Σπίτι*, τομ.46, σ.σ. 169
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα.
- Γκόβαρης Χ. & Ανδρεαδάκης Ν., (2002) , *Στάσεις επιπολιτισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Επιστήμες Αγωγής*, τομ.4, σ.σ.45-56
- Δαμανάκης Μ., (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. (2η έκδ), Αθήνα, Gutenberg
- Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., (1998), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα, σ.σ. 45
- Μάρκου Π., (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Γ.Γ.ΛΕ.
- Μητακίδου Σ., Δανιηλίδου Ε. & Τούρτουρας Χ., (2007), *Διαπολιτισμικά σχολεία: Πραγματικότητα και προοπτικές*. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.) (2007), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Ιωάννινα 17Μαΐου -20 Μαΐου 2007) Ιωάννινα, σ.1109-1118.
- Μπίκος Γ.Κ., (2014) , *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. σ. 27-28
- Νικολάου Γ., (2011), *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Μελετών Αποδήμου Ελληνισμού & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Νικολάου Γ., (2003), *Ο Έλληνας δάσκαλος απέναντι στο πρόβλημα της ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, μέσα από τα μάτια των σχολικών συμβούλων*. Στο Τρέσσου Ε. & Μητακίδου Σ.(επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, σ.σ. 180-192

24 Ξωχέλλης, (2005), Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, Αθήνα , Τυπωθήτω, σ.σ. 34

25 Gates D., (1998), Diversity Issues in Teaching: Cultural Sensitivity in the Class-room. Στο: www.eric.ed.gov (προσπελάστηκε 19/8/2006)

- Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- Ξωχέλλης Π., (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα , Τυπωθήτω
- Παλαιολόγου Ν. & Παπαχρήστος Κ., (2001), *Η διαπολιτισμική διάσταση στην Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Στο Ουζού Κ. & Καραφύλλης Α. (επιμ.). *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*. Πρακτικά συνεδρίου ΠΔΘ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΤΠΕ, Σύλλογος εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Ξάνθη, Σπανίδη, σ.σ. 387-389
- Παλτατζής, Δ. & Νταβέλος Π., (2009), *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματα της*, Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ.) (2014), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων & Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, том I, Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 19 Ιουνίου -21 Ιουνίου 2009), Πάτρα, σ.σ. 252-262
- Παπαναούμ Ζ., (2004), *Η πολυπολιτισμικότητα του Ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί*. Στο Σακκά Δ., & Ψάλτη Α. (επιμ.) (2004), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*, Πρακτικά Ημερίδας (Αλεξανδρούπολη 24 Απριλίου 2004), Αλεξανδρούπολη, σ. 17
- Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ & Ανδρούτσου Α., (1997, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Σύγχρονα θέματα, περίοδος Β΄, χρόνος 19^{ος}, τ. 63, σ.σ. 70-75
- Χατζησωτηρίου Χ. & Ξενοφώντος Κ., (2014), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις, Εισηγήσεις*, Σαΐτα, σ.σ. 14

Ξενόγλωσση

- Capotorti F., (1977), *Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. UN, Special Rapporteur, United Nations E91,XIV2, Cowan
- Modood T., (2007), *Rebatir le multiculturalisme en Grande – Bretagne aprθs less attentats du Juillet 2005*, Ethique Publique, 9(1)

Ιστοσελίδες

- Gates D., (1998), *Diversity Issues in Teaching: Cultural Sensitivity in the Classroom*. Στο: www.eric.ed.gov (προσπελάστηκε 19/8/2006)

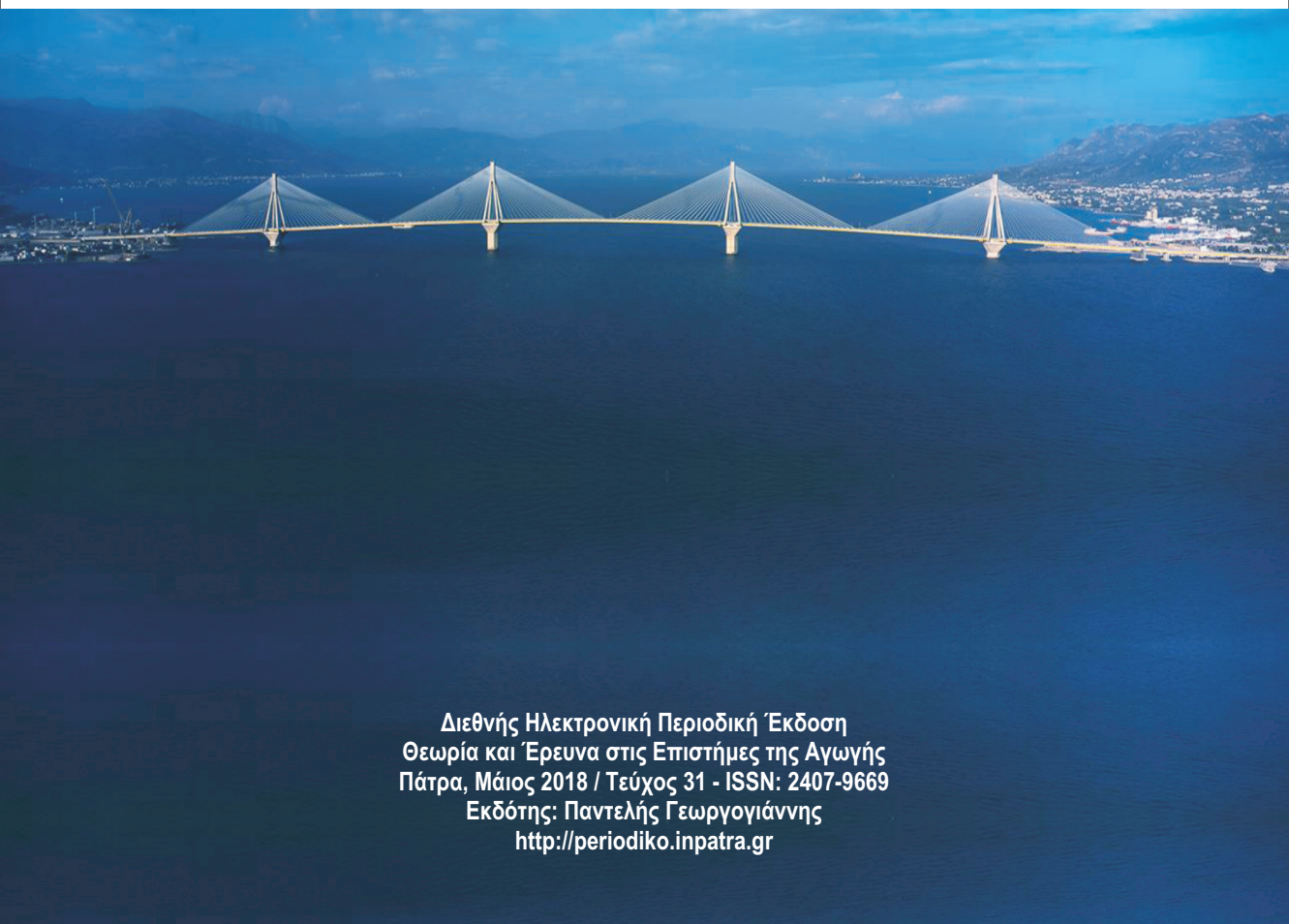
Δραμαλιώτη Π., (2012), *Προστασία των μειονοτήτων και Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Η συλλογική διάσταση του μειονοτικού φαινομένου*. Στο: http://www.dee.gr/mediaupload/publications/Drama-lioti_minorities.pdf (προσπελάστηκε στις 18/2/2012)

Ιστοσελίδα του ΥΠΕΠΘ. Στο: <http://www.minedu.gov.gr/>

Νικολάου Γ., (2011), *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Μελετών Αποδήμου Ελληνισμού & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf> (προσπελάστηκε 8/2/2011)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Βούλγαρη Βαΐα** είναι εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης, με σπουδές μηχανολόγου. Έχει παιδαγωγικές σπουδές και ειδικής αγωγής. Υποψήφια κάτοχος μεταπτυχιακού της ειδικότητας της και εκπαιδευτρια ενηλίκων. Υπηρετεί στην εκπαίδευση 17 χρόνια και έχει θέση ευθύνης στο σχολείο που υπηρετεί. Στοιχεία επικοινωνίας: vanavoul@yahoo.gr.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάιος 2018 / Τεύχος 31 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>