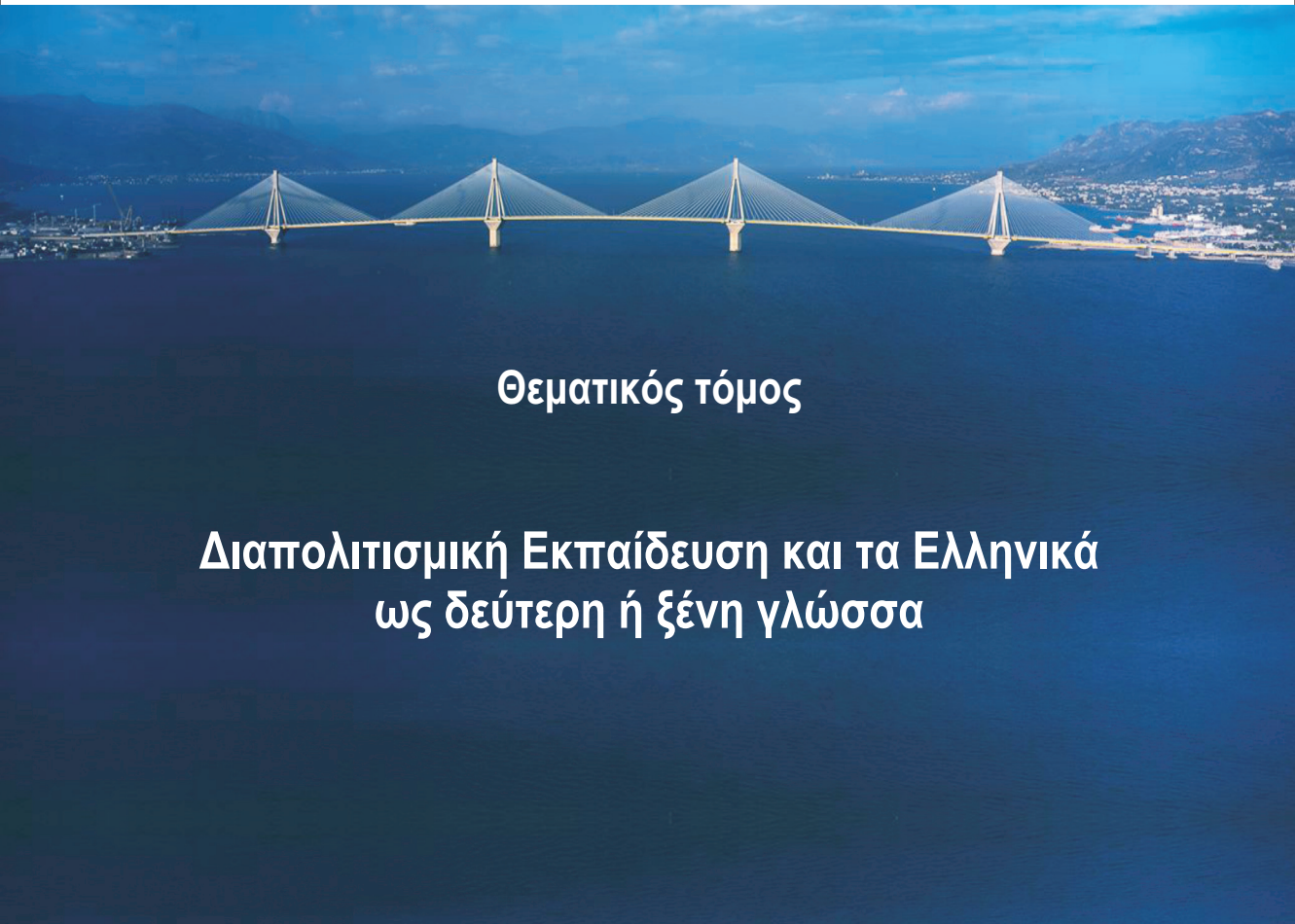


Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 44  
Απρίλιος 2019

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 44

*Πάτρα, Απρίλιος 2019*

**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](mailto: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, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. 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, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

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

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ευδόπουλος 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 Ξανθή (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

**Κιαλίδου 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

**Μουσένα Ελένη**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, 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 4ης Περιφέρειας Αθήνας

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

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

**Πλιόγκου Βασιλική**, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο 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**, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

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

# Περιεχόμενα

- Διαπολιτισμική ετοιμότητα: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία με μαθητές Ρομά** 7  
*Μπρούφα Μαρίνα -Μάγος Κώστας*
- Η χρήση τεχνικών δράματος ως επικοινωνιακή προσέγγιση για την διδακτική ελληνικού λεξιλογίου σε παιδιά της ομογένειας** 27  
*Περίδου Μύρια-Καπούρη-Δανού Μαρία*
- Η αξιοποίηση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στη διδασκαλία των Ελληνικών ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα σε παιδιά** 53  
*Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα -Καψαμπέλη Μαρίνα*
- «Γλώσσα, Κουλτούρα και Κοινωνία»:  
ένα τρίπτυχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως Γ2 σε ενηλίκους** 79  
*Μαργαρώνη Μαίρη*





# Μπρούφα Μαρίνα Μάγος Κώστας

## Διαπολιτισμική ετοιμότητα: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία με μαθητές Ρομά

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική και μαθησιακή συμπεριληψη των μαθητών Ρομά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προηγούμενες μελέτες αναδεικνύουν ότι η σχολική διαρροή μαθητών Ρομά αποτελεί ένα φαινόμενο που εμφανίζεται σε διεθνές επίπεδο λόγω του δυσλειτουργικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, της ελλιπούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και των κοινωνικοπολιτισμικών προκαταλήψεων. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία της Λάρισας όπου φοιτούν μαθητές Ρομά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, καθώς και παρατήρηση των τάξεων. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης της τακτικής φοίτησης των μαθητών Ρομά για την κοινωνική, συναισθηματική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Συμπερίληψη – Ρομά – σχολική διαρροή – πολιτισμική ετερότητα- στερεότυπα – προκαταλήψεις.

## Intercultural readiness: investigation of the coordination in educational preschool and primary school education in schools with Rom students.

### Abstract

The aim of the current study was to investigate teachers' perceptions about the social and learning inclusion of Rom students in preschool and primary school education in Larisa, Greece. Previous studies suggested that those students low school attendance is phenomenal internationally due to the dysfunctional character of the educational system, the lack of training of school staff and the sociocultural prejudice. In our study, participants were 15 preschool and primary education teachers in schools wherein Rom students are included in Larisa, Greece. Data collection based on face to face semi-structured interviews and the observation of two classes. Results were in line with previous studies concluding that there is still a great need for promoting regular class attendance for Rom students in order to ensure their social, emotional and professional growth.

**Keywords:** Inclusion – Roma - low school attendance - cultural diversity - stereotypes- prejudices.

### 1. Εισαγωγή

Προκειμένου η εκπαίδευση να παρέχει την ίση πρόσβαση όλων των μαθητών στο σχολείο, ανεξαρτήτως καταγωγής ή οικονομικής κατάστασης, είναι σημαντικό να ερευνηθεί ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού το παιδί τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό, αποκτά γνώσεις και αξίες οι οποίες καθορίζουν την μετέπειτα πορεία του.

Η εκπαίδευση που λάμβαναν οι Ρομά, ιδιαίτερα μέχρι τη δεκαετία του 1980, δεν ήταν αντιπροσωπευτική, καθώς το ελληνικό κράτος αδιαφορούσε συστηματικά για την φοίτηση τους, γεγονός που οφείλεται στην μη αποδοχή της πολιτισμικής τους ταυτότητας, αλλά και του γενικότερου τρόπου ζωής τους<sup>1</sup>. Συχνά παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία για τους μαθητές αυτούς, υιοθετώντας χαμηλές προσδοκίες σε συνάρτηση με την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, συμβάλλοντας στην μαθητική διαρροή<sup>2</sup>. Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια προσπάθεια για αλλαγή στην παρεχόμενη εκπαίδευση των Ρομά, προβάλλοντας το αίτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης<sup>3</sup>. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση,

1 Γκότοβος, Α. (2003), *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 121-123.

2 Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2007), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 17-56.

3 Γκόβαρης, Χ. (2005), Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο:

αποτελεί την απάντηση για ουσιαστική αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και συνεκπαίδευσης μεταξύ των μελών της εθνοπολιτισμικά κυρίαρχης ομάδας και των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων<sup>4</sup>.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση των όρων

#### 2.1.1. Διαπολιτισμική ετοιμότητα

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στις θεωρητικές γνώσεις, αλλά κυρίως τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ένταξη των 'άλλων' μαθητών στη σχολική τάξη<sup>5</sup>. Συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα εστιάζει στην καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταπεξέλθει όσο το δυνατόν καλύτερα στις απαιτήσεις του ετερογενή μαθητικού πληθυσμού, οικοδομώντας τη γνώση μέσω μιας ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που ενθαρρύνει το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ παράλληλα αμβλύνει προκαταλήψεις και κοινωνικές διακρίσεις<sup>6</sup>. Επιπλέον, κατέχοντας θεωρητικές αλλά και πρακτικές στρατηγικές, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διδάξει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη, χρησιμοποιώντας μεθόδους και εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης<sup>7</sup>. Η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με σκοπό την προώθηση της συμπερίληψης θεωρείται μια επιτυχημένη πρακτική μεταξύ των εκπαιδευτικών που διαθέτουν διαπολιτισμική ετοιμότητα<sup>8</sup>.

#### 2.1.2. Στερεότυπα

Η επικοινωνία και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στο σχολικό περιβάλλον, σηματοδοτούνται από αναπαραστάσεις του ευρύτερου κοινωνικού

---

Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος, σ.σ. 273-290.

4 Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 130-131.

5 Γεωργογιάννης, Π. (2004), *Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2004), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 1<sup>οο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου (Πάτρα 10-11 Δεκεμβρίου 2004). Πάτρα, σ.σ. 49-70.

6 Banks, J. A. (2004), Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004), *Handbook of Research on Multicultural Education*. Second Edition. Jossey - Bass Publishers. San Francisco, CA, 3-29.

7 Γεωργογιάννης, Π. (2006), *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2005), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα*, τόμ. Ι, Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 14-16 Ιουλίου 2006). Πάτρα, σ.σ. 223-232.

8 Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2011), Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 17-42.

συνόλου, οι οποίες στηρίζονται σε κοινά αποδεκτές γενικεύσεις και αποδίδονται στα άτομα μιας ανθρώπινης ομάδας ή κοινότητας. Ο όρος «στερεότυπα» εισήχθη για πρώτη φορά το 1922 από τον Lippmann<sup>9</sup> και ορίζεται ως «οι εικόνες οι οποίες δρουν μέσα στο κεφάλι μας», λειτουργώντας «ως χάρτες» για την κατανόηση του κόσμου. Κατά συνέπεια, οι εικόνες αυτές αναστέλλουν την λειτουργία μιας αντικειμενικής κρίσης, διότι αποτελούν μια εκ των προτέρων διαμορφωμένη κρίση<sup>10</sup>. Στην εκπαιδευτική διαδικασία τα στερεότυπα εμφανίζονται τόσο στην σχέση εκπαιδευτικού -μαθητών όσο και την σχέση μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά, στηρίζονται αποκλειστικά σε κριτήρια που σχετίζονται με την επίδοση, προκειμένου να ερμηνεύσουν την συμπεριφορά των μαθητών/τριών τους, επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοεικόνα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών<sup>11</sup>. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συχνά επηρεάζουν και τις απόψεις των γηγενών μαθητών για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές τους, συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων μεταξύ των μαθητών<sup>12</sup>.

## 2.2. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός διακρίνεται από δημοκρατικές αξίες και αρχές, ενώ παράλληλα μπορεί ευκολότερα να προσεγγίσει την μάθηση, χρησιμοποιώντας παιδαγωγικές μεθόδους που καθιστούν το έργο του πιο αποτελεσματικό στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού<sup>13</sup>. Πλήθος ερευνών ανέδειξαν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας, αποτυπώνοντας αφενός τις προκαταλήψεις για την εικόνα του Ρομά μαθητή, αλλά και την δυσκολία προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες του<sup>14</sup>.

Σε διεθνές επίπεδο, προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν για άλλη μια φορά την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεναρία σχετικά με καινοτόμες πρακτικές, όπως η βιωματική

9 Lippmann, W. (2004), *Public Opinion*. New York: Dover Publications, σ.σ. 43.

10 Lippmann, W. (2004). *Public Opinion*. New York: Dover Publications, σ.σ. 43.

11 Γεωργίου, Ν. & Τούρβα, Α. (2006), Στερεότυπα στην τάξη. Στο: Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία Μοδέστου, (επιμ.) (2006), *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο*, Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (2-3 Ιουνίου). Λευκωσία, σ.σ. 921-934.

12 Reyna, C. (2000), Lazy, Dumb, or Industrious: When Stereotypes Convey Attribution Information in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 12 (1), σ.σ. 85-110.

13 Γεωργιογιάννης, Π. (2004), Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργιογιάννης (επιμ.) (2004), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου (Πάτρα 10-11 Δεκεμβρίου 2004). Πάτρα, σ.σ. 49-70.

14 Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους»: «Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Π. Γεωργιογιάννης (επιμ.) (2005), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα*, τόμ. ΙΙ, Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005). Πάτρα, σ.σ. 143-153.

προσέγγιση της μάθησης, η οποία συμβάλει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών δημιουργώντας κίνητρα για μεγιστοποίηση της σχολικής τους επίδοσης<sup>15</sup>. Ακόμη, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, συμβάλει αποτελεσματικά στην αύξηση ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών, μειώνοντας τον κίνδυνο εκδήλωσης διακρίσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών<sup>16</sup>. Τέλος, η αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης μέσα από την διδακτική αξιοποίηση των σχεδίων εργασίας, ενισχύει σημαντικά την ισότιμη αποδοχή και κατ' επέκταση την συμπερίληψη των Ρομά στην μαθητική κοινότητα<sup>17</sup>. Τα παραπάνω μπορούν να βοηθήσουν στην αναδιαμόρφωση σημαντικών εκπαιδευτικών διαστάσεων, ώστε η εκπαίδευση να σταματήσει να λειτουργεί ως «χύτρα» πολιτισμικής αφομοίωσης, κάνοντας όλο και μεγαλύτερο το χάσμα μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών<sup>18</sup>.

### 2.3. Η εκπαίδευση των Ρομά

Το πρώτο βήμα της σχολικής επιτυχίας και της ένταξης, θεωρείται η δυνατότητα όλων των παιδιών να φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία και δημοτικά χωρίς καμιά εξαίρεση<sup>19</sup>. Όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση, τα ευρήματα που έχουν συγκεντρωθεί σχετικά με τους Ρομά είναι ελάχιστα, καθώς η απουσία τους από την βασική αυτή βαθμίδα είναι αξιοσημείωτη. Αυτό δικαιολογεί και το γεγονός της σχολικής αποτυχίας που σημειώνεται στο δημοτικό σχολείο, αν και τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται προγράμματα παρέμβασης για την σωστή προετοιμασία των μαθητών Ρομά στο νηπιαγωγείο. Ενδεικτικά προγράμματα είναι το Roma Training & Teaching (2011) καθώς και το SEDRIN (2012-2014), που έχουν ως σκοπό την ενίσχυση της προσχολικής εκπαίδευσης και την συμμετοχή γυναικών-μητέρων Ρομά, για την απόκτηση δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας από κοινού με τα παιδιά τους, με αποτελέσματα ενθαρρυντικά για την μετέπειτα σχολική πορεία τους<sup>20</sup>. Για την περίπτωση της Ελλάδας ιδιαίτερα σημαντικό

15 Συγκιρίδου, Ε. (2011), Απόψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2011), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Πρακτικά 14<sup>ου</sup> Διεθνές Συνεδρίου, (Πάτρα 13-15 Μαΐου)*. Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER, σ.σ. 309-322.

16 Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), Αποσφαηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης και Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 25-62.

17 Κεσίδου, Α. (2007), *Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Δημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετα- νεωτερική εποχή». Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.

18 Angelides P., Stylianou T. & Leigh J. (2003), Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: Reflections on Policy and Practice. *Multicultural. Intercultural Education*, 14(1), σ.σ. 57-66.

19 Μπενέκος, Δ. (2007), Επιχειρώντας στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Β.Γιακουμάκη, Χ. Γκόβαρης, Στ. Καλδή, Α. Μήτση, Ν. Μήτσης, Δ. Μπενέκος, Κ.Σδρόλια, Τρ. Τριανταφυλλίδης, Πρόγραμμα: «ΕΝΤΑΞΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων. *Επιμορφωτικός οδηγός (σ.σ. 69-73)*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

20 Symeou, L. (2015), *Roma women and the school inclusion of Roma: The findings of the SEDRIN project and*

είναι το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» με την συμμετοχή τριών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (ΕΚΠΑ - ΑΠΘ - Παν. Θεσσαλίας). Στόχοι, του προγράμματος είναι η εξάλειψη της μαθησιακής διαρροής, η μεγιστοποίηση της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και έπειτα στο δημοτικό, η συνεργασία σχολείου - οικογένειας- τοπικής κοινότητας και η επιμόρφωση γονέων και εκπαιδευτικών.

Αν και οι παραπάνω προσπάθειες είναι σημαντικές ωστόσο, παρατηρούνται προβλήματα κυρίως σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών, καθένα από τα οποία παρουσιάζει τις δικές του ιδιομορφίες. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές Ρομά έχουν ως πρώτη γλώσσα την Ρομανί μια γλώσσα που δεν έχει γραπτή μορφή και που πολλαπλώς διαφέρει από την ελληνική. Κατά συνέπεια, ο σχολικός γραμματισμός τους αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα, ενώ οι αδυναμίες της συγκεκριμένης ομάδας εντοπίζονται περισσότερο στο γραπτό παρά στον προφορικό λόγο<sup>21</sup>.

Αντίστοιχα, είναι και τα ευρήματα και στην περίπτωση των μαθηματικών, όπου σε έρευνα σχετική με την μαθηματική ικανότητα των μαθητών Ρομά διαπιστώθηκε ότι αν τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν γλωσσικά αυτό που τους ζητείται, τότε μπορούν να επιλύσουν μαθηματικές πράξεις. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνει τις δυνατότητες και παράλληλα τις ανάγκες τους, ανεξαρτήτως πολιτισμικού πλαισίου με γνώμονα την μαθηματική εκπαίδευση, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση και ενθάρρυνση όλων των μαθητών<sup>22</sup>.

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά σε ένα σημαντικό θεσμό για την στήριξη των μαθητών Ρομά που είναι ο θεσμός των ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ζώνη εκπαιδευτικής προτεραιότητας, έχουν ως κύριο μέλημα την ισότιμη ένταξη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, στην προκειμένη περίπτωση μελέτης των Ρομά, συντελώντας στην βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης με επακόλουθα την τακτική φοίτηση των μαθητών, την ενίσχυση της μαθηματικής και γλωσσικής ικανότητας και την αποτροπή βίαιων συμπεριφορών<sup>23</sup>. Η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος με την εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων και στρατηγικών στα τμήματα που διδάσκουν ΖΕΠ αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την υποστήριξη των μειονοτικών ομάδων και την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών<sup>24</sup>.

---

*teacher education implications.* Symposium paper presented at the 9th Conference of the European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL), November 25-28. Cyprus: Nicosia.

21 Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση - Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης, Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης, Εμπειρογνομosύνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ), σ.σ. 61-95.

22 Τριανταφυλλίδης, Τ. (2007), Γλωσσικές μειονότητες και μαθηματική εκπαίδευση. Στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), *Ετερότητα στο σχολική τάξη και στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων*. Αθήνα: Επτάλοφος, σ.σ. 109-122.

23 Κασίμη, Χ. (2012), *Μετανάστευση και εκπαίδευση στην Ελλάδα: Οι αντιφατικές όψεις μιας διαπολιτισμικής συνάντησης, Γεωγραφίες*, τόμ.13, σ.σ. 90-100.

24 Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2013), *The politics of intercultural education in Cyprus Policy-making and*

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

#### 3.1. Ερωτήματα της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας εστίαζαν στο πώς συνδέονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με μαθητές Ρομά με την αποτελεσματικότητα της μάθησης σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, στο πώς αναδεικνύεται η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και στο αν και ποιες δράσεις πραγματοποιούν για τη ένταξη των μαθητών Ρομά στο σχολείο. Αντίστοιχα ερωτήματα έχουν απασχολήσει προηγούμενες έρευνες οι οποίες συχνά συμπεραίνουν την επιφανειακή - αποσπασματική προσέγγιση της γνώσης που συνήθως λαμβάνουν οι μαθητές Ρομά<sup>25</sup>. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν τόσο μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας όσο και μέσα από το συγκεκριμένο της έρευνας και την πορεία εξέλιξης της συλλογής δεδομένων, λειτουργούσαν ως σημεία εστίασης του ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Ιδιαίτερο σημείο ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές Ρομά ώστε να βοηθήσουν αποτελεσματικά τον υπό εξέταση μαθητικό πληθυσμό. Προηγούμενες έρευνες, έχουν διερευνήσει προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί για την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά στο σχολικό πλαίσιο, εντούτοις είναι σημαντικό να αναδειχθούν οι πιθανές δράσεις που διεξάγονται στην καθημερινή σχολική πρακτική αποβλέποντας σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση<sup>26</sup>.

#### 3.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της περιοχής Νέας Σμύρνης στη Λάρισα με μαθητές Ρομά, εκ των οποίων οι 9 είναι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές δημοτικού, οι δύο είναι εκπαιδευτικοί ΖΕΠ (ζώνη εκπαιδευτικής προτεραιότητας), 1 γυμναστής και 3 νηπιαγωγοί. Οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού, καθώς και του νηπιαγωγείου, επιλέχθηκαν να είναι από διαφορετικές τάξεις αλλά και διαφορετικού φύλου και ηλικίας, ώστε να εξασφαλισθεί η ποικιλομορφία του δείγματος. Επομένως, η δειγματοληψία είναι σκόπιμη και οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με κριτήριο τη δυνατότητα εξαγωγής ευρημάτων που συνάδουν με τους σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας<sup>27</sup>.

---

challenges. *Education Inquiry*, 4 (1), σ.σ. 103-123.

25 Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2007), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 17-56.

26 Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Α. (2011), *Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης*. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπεριληψης*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 17-42.

27 Ιωσηφίδης, Ι. (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 21-28.

### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής επιλέχθηκαν ως μεθοδολογικά εργαλεία η συνέντευξη και η παρατήρηση. Η συνέντευξη αποτέλεσε το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο, προσπαθώντας να προσεγγίσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με μαθητές Ρομά και να αναδειχθούν κομβικά σημεία τα οποία θα πρέπει να αξιολογηθούν και να συμβάλλουν στην αλλαγή της λειτουργίας του σχολείου. Πιο αναλυτικά, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς η ευελιξία με την οποία διακρίνεται βοηθάει τον ερωτώμενο να αναπτύξει το θέμα περιγράφοντας το και αναλύοντας το όπως επιθυμεί<sup>28</sup>. Οι ερωτήσεις που πρόεκυψαν και χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγούν στην αποτύπωση της κατάστασης που υφίσταται στα σχολεία με μαθητές Ρομά, αλλά και στις παρεμβάσεις που μπορούν να υπάρξουν, αποβλέποντας στην δημιουργία ενός σχολείου που θα είναι ανοιχτό για όλα τα παιδιά. Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που ακολουθούν παρακάτω, διακρίνονται από έναν αλφαριθμητικό κώδικα που περιέχει τέσσερις πληροφορίες. Τα γράμματα ΣΔ και ΣΝ, χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν αν η συνέντευξη παραχωρήθηκε από δάσκαλο/α ή νηπιαγωγό αντίστοιχα. Επιπλέον, δίπλα από τα κεφαλαία γράμματα χρησιμοποιούνται μικρά για να δηλώσουν το φύλο του συνεντευξιαζόμενου, ενώ ο αριθμός δηλώνει τον αύξοντα αριθμό της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις θεματικές ενότητες, ξεκινώντας από εισαγωγικές ερωτήσεις σχετικά με τα βιογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων και την μόρφωση τους, στοιχεία που σταδιακά οδήγησαν σε πιο σύνθετες ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το μαθητικό πληθυσμό, όπως την τακτικότητα στην φοίτησή τους και τα τυχόν εμπόδια, που μπορεί να αποτελούν τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έπειτα, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η διερεύνηση των απόψεων τους για το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και για τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών Ρομά.

Επιπλέον, η παρατήρηση αποτέλεσε το δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο στοχεύοντας στην μελέτη και την καταγραφή των μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως και μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών. Επιλέχθηκε η αθέατη – συμμετοχική παρατήρηση, κατά την οποία ο ερευνητής δεν αποκαλύπτει την ταυτότητα του αλλά συμμετέχει στις δραστηριότητες της ομάδας με τέτοιο τρόπο ώστε οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα<sup>29</sup>. Η παρατήρηση, πραγματοποιήθηκε σε δύο τάξεις του

28 Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους»: «Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2005), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα*, τόμ. II, Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005). Πάτρα, σ.σ. 143-153.

29 Παπαναστασίου, Ε.Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2014), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία,



δημοτικού και συγκεκριμένα στην δευτέρα και έκτη τάξη, συμπληρώνοντας 12 ώρες. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν εκδηλώθηκαν αντιδράσεις από τους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να είναι ενθαρρυντικοί, ενισχύοντας όλο και περισσότερο τα αποτελέσματα της έρευνας. Η καταγραφή έγινε με χρήση ερευνητικού ημερολογίου και σημειώσεων, καταγράφοντας αυθεντικούς διαλόγους μεταξύ δασκάλων και μαθητών, καθώς και στοιχεία που αποτυπώνουν τη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και τον γενικότερο τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών. Ο συνδυασμός συνεντεύξεων και παρατήρησης συνέβαλε στην ανάπτυξη τριγωνισμού, στοιχείου που υποστηρίζει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνητικών ευρημάτων.

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

##### 4.1. Η εκπαίδευση των μελών του δείγματος

Με βάση τα ευρήματα που συλλέχθηκαν, προέκυψαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες: Η πρώτη θεματική περιλαμβάνει τα στοιχεία της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας αλλά και τις σπουδές - επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία συμμετείχαν. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι διαθέτουν πολυετή διδακτική πείρα στο χώρο της εκπαίδευσης, κυρίως σε σχολεία με μαθητές Ρομά, στα οποία οι συνεντευξιζόμενοι έχουν εργαστεί αρκετά χρόνια, αποτυπώνοντας έτσι τις πραγματικές ανάγκες και συνθήκες μέσα στις οποίες μαθαίνουν τα παιδιά. Πιο αναλυτικά:

ΣΔα1: «Ναι έχω παρακολουθήσει αρκετά σεμινάρια... έμαθα περισσότερα στον τρόπο που αντιλαμβάνομαι την γλώσσα.... μέσα από τα σεμινάρια που παρακολούθησα είδα τι μπορούν να πάρουμε πράγματα από τους δικούς μας γραμματικούς κανόνες και να τα προσαρμόσουμε στην γλώσσα τον Ρομά με απλό τρόπο (...)εγώ είχα μια άλλη αντίληψη σχετικά με την γλώσσα και μετά την εμπλοκή μου σε αυτά τα σεμινάρια άλλαξε».

ΣΔγ4: «Το πιο εντυπωσιακό ήταν ένα πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας... σχετικά με αυτήν την κοινωνική ομάδα και από εκεί και πέρα συμμετείχα ως διδάσκουσα σε πάρα πολλά προγράμματα πάλι από το Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά, έχω συμμετάσχει στην Αυστρία σε ένα σεμινάριο πενήνήμερο...σχετικό με τους Ρομά στην Ευρώπη αυτά νομίζω είναι τα πιο εντυπωσιακά».

Βέβαια, κάποιοι από τους συνεντευξιζόμενους εξέφρασαν μια διαφορετική άποψη καθώς τα επιμορφωτικά σεμινάρια δεν αποτύπωναν με απόλυτη σαφήνεια αυτό που θα ήθελαν ή δεν αξιοποιούσαν την ήδη υπάρχουσα δική τους εμπειρία.

«Τα θέματα που αναλύθηκαν ήταν σχετικά με την εκπαίδευση τους και μεθόδους, τεχνικές που θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε για την ένταξη τους στο σχολικό σύστημα... Δεν έμεινα ευχαριστημένος, [...], θεωρώ ότι πρέπει να υπεισέρχεται και στην έννοια της αξιοποίησης σ' αυτά που η επιμόρφωση σου δίνει και στοιχεία από τους δικούς σου προβληματισμούς πάνω στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά».

#### 4.2. Η δομή της σχολικής τάξης και η σχολική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών

Στη δεύτερη θεματική ενότητα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος, στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού (Ρομά και μη Ρομά μαθητών) αλλά και στους λόγους μαθητικής διαρροής. Το ζητούμενο παραμένει η ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον ιδιαίτερα στην περίπτωση κατά την οποία φοιτούν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες όπως είναι οι Ρομά, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κατανείμουν τους μαθητές σε μικτά τμήματα.

ΣΔα1: «Η τάξη είναι μικτή και τυχάνει φέτος να είναι μισά-μισά δηλαδή όλα τα παιδιά είναι 22 και τα 11 είναι Ρομά και 10 τα υπόλοιπα».

ΣΝγ13: «Είναι πάντα μικτή».

Από την άλλη πλευρά, βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αμιγή τμήματα με μαθητές Ρομά κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σε σύγκριση με τα παραπάνω αποσπάσματα παρατηρείται η «γκετοποίηση» των μαθητών στις μικρές ηλικίες, τακτική που μεταφράζεται ως πρόωμη παρέμβαση, εντοπίζοντας αδυναμίες οι οποίες μπορούν να αμβλυνθούν και κατά συνέπεια να οδηγήσουν σε μια επιτυχημένη πορεία σε επόμενες τάξεις.

ΣΔγ9: «Είναι αμιγής, και είναι παιδιά που δεν έχουν παρακολουθήσει νηπιαγωγείο, οπότε εγώ αναγκάζονται να παίζω και το ρόλο του νηπιαγωγού, κάνουμε προαναγνωστικό, προγραφικό και υλικό του νηπιαγωγείου χρησιμοποιώντας πλαστελίνες, παιχνίδια, παραμυθάκια έτσι όπως προβλέπεται για τα παιδιά αυτά».

Το πιο σημαντικό όμως εμπόδιο που καλούνται να υπερπηδήσουν, είναι η ελλιπής φοίτηση των Ρομά μαθητών. Όπως υποστηρίζουν οι συνεντευξιαζόμενοι, αυτό σε κάποιες περιπτώσεις αποτελεί ανυπέρβλητο «κόλυμα», το οποίο με την σειρά του είναι υπεύθυνο για τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Η μη τακτική φοίτηση των μαθητών Ρομά πρωτίτως για οικονομικούς λόγους δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα η πορεία τους αναστέλλεται από την διακεκομμένη φοίτηση, με επακόλουθο την οριστική εγκατάλειψη του. Αυτό γίνεται φανερό μέσα από τους λόγους που αναφέρουν ως προς την σχολική τους διαρροή.

ΣΔγ5: «Όχι, έχουμε άτακτη σχολική φοίτηση... Πιστεύω ότι ο πρώτος και κυριότερος λόγος είναι ότι δεν είναι στην νοοτροπία τους, δεν το θεωρούν

υποχρεωτικό το σχολείο. Κάποιος άλλος παράγοντας είναι ότι χρησιμοποιούν τα παιδιά τους στις δουλειές, είτε είναι δουλειές του σπιτιού είτε είναι ζητιανιά έξω, το λεγόμενο κουτσουρούπ, άλλος είναι ότι οι γονείς τους όπου βρίσκουν δουλειά παίρνουν τα παιδιά και πάνε εκεί για δύο μήνες ...παρόλο που λένε ότι παίρνουν κάρτα φοίτησης δεν τα στέλνουν. Αυτό το καταλαβαίνουμε όταν ζαναεπιστρέφουν τα παιδιά ...και έχουν ξεχάσει και αυτά που ξέρουν».

Αντίστοιχη, είναι η δυσκολία που παρατηρείται και στο χώρο του νηπιαγωγείου καθώς η περιοδική φοίτηση είναι εμφανής. Η απόκτηση ενός επιδόματος ή μιας οικονομικής ενίσχυσης οδηγεί τους γονείς Ρομά σε σπασμωδικές αποφάσεις με αντίκτυπο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

ΣΝα14: «Η φοίτηση τους δεν είναι τακτική δυστυχώς.... Οι λόγοι σχετίζονται με την μετακίνηση των γονιών με αποτέλεσμα να μην μπορούν ή θεωρούν κατά κύριο λόγο δευτερεύον να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο.... Και αυτό να έχει συνέπεια και στην επίδοσή τους και στην πορεία που διαγράφουν στο σχολικό περιβάλλον».

Τέλος, εκτός από την φοίτηση των μαθητών Ρομά στο σχολείο είναι αναγκαίο να αναφερθούμε και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό με τους συμμαθητές τους. Από τα ευρήματα που προέκυψαν, οι μαθητές Ρομά στην πλειονότητα τους αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας, ενώ δεν παρατηρούνται στερεοτυπικές ή ρατσιστικές συμπεριφορές.

ΣΔγ4: «Αυτά που έχω εγώ είναι πολύ καλές οι σχέσεις τους.... δεν ξεχωρίζουν από τα άλλα παιδιά που αυτό σημαίνει ότι όταν γνωρίζω, συμμετέχω, παρακολουθώ, ενδιαφέρομαι... Βλέπω ότι συζητούν, μπορούν να ανταλλάξουν... και βρίσκουν τρόπους να δουλεύουν μαζί και στη ζωγραφική και στο να γράψουν κάτι μαζί και να βοηθήσουνε ο ένας το άλλο είναι καλά παιδιά».

### 4.3. Πρακτικές διδασκαλίας και προβλήματα που ανακύπτουν μέσα από την εφαρμογή τους

Η τρίτη ενότητα, οργανώθηκε με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ παράλληλα αναδείχθηκαν στοιχεία που εμποδίζουν την εφαρμογή τους, μεταξύ των οποίων είναι η μεθοδολογία της παρεχόμενης διδασκαλίας, οι διδακτικές προσεγγίσεις, η μέθοδος Project, οι δυσκολίες ως προς την διδακτική προσέγγιση αλλά και ο τρόπος διαχείρισης δυσκολιών. Οι περισσότεροι από τους συνεντευξιζόμενους διαφοροποιούν την διδασκαλία τους και προβαίνουν σε μικρές τροποποιήσεις οι οποίες σύμφωνα με τα λεγόμενα τους θεωρούνται αναγκαίες.

ΣΔγ5: «Καταρχάς, να ακολουθήσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα παιδιά δεν γίνεται γιατί τα παιδιά έχουν πολύ φτωχό λεξιλόγιο ακόμα και στον τρόπο συνεννόησης με τα δικά μας παιδιά. Όταν μιλάνε και θέλουν να λύσουν τις διαφορές τους μιλάνε μόνο στη Ρομανί... ψάχνω να βρω και άλλα βιβλία με μικρά

κειμενάκια έτσι ώστε και μικρές λέξεις για να επιτευχθεί η πρόοδος τους».

Οι παραπάνω μεταβολές μπορούν να θεωρηθούν ως ένα βήμα εξέλιξης και κατανόησης της πολιτισμικής ετερότητας αλλά και της συμπερίληψης που θα πρέπει να γίνει «κτήμα» όλων των εκπαιδευτικών ακολουθώντας τις ανάγκες των μαθητών και επιζητώντας την συνεργασία και την αμοιβαιότητα, αξίες που εναρμονίζονται με την ιδέα της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σημαντικό όμως, ρόλο διαδραματίζουν και οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ζώνη εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ) οι οποίοι υποστηρίζουν μαθησιακά τους Ρομά και διαμορφώνουν την διδασκαλία τους με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους.

ΣΔγ2: «Ναι ακολουθώ γιατί τα παιδιά αυτά είναι πολύ πίσω... και αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες είτε γνωστικές είτε και λεπτής κινητικότητας... Δηλαδή μου έκανε μεγάλη εντύπωση όταν ρώτησα τα παιδιά ποιο ζώο κακαρίζει και δεν ήξεραν ότι είναι η κότα οπότε αναγκαστικά πρέπει να κάνουμε και πράγματα είτε από το νηπιαγωγείο».

Για να επιτευχθεί ο στόχος της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες άλλες μπορούν να χαρακτηριστούν ως καινοτόμες και άλλες ως αναχρονιστικές.

ΣΔα10: «Εεε κυρίως χρησιμοποιώ την μετωπική, την ομαδοσυνεργατική δεν την χρησιμοποιώ πάρα πολύ γιατί την έχω δοκιμάσει και τη θεωρώ πάρα πολύ δύσκολη και πάρα πολύ κουραστική, είναι πάρα πολύ δύσκολο αυτό το πράγμα και κυρίως είναι έχουμε το μετωπικό».

Η πλειοψηφία όμως, των εκπαιδευτικών τόσο του δημοτικού όσο και του νηπιαγωγείου επιλέγουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις, προσφέροντας μια σειρά από πλεονεκτήματα σε εκπαιδευτικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο.

ΣΔα7: «Μια μέθοδος που χρησιμοποιώ συμπερίληψης είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος η οποία οδηγεί σε ενσυναίσθηση, μέσα από προγράμματα που ενισχύουν τις έννοιες αποδοχή της διαφορετικότητας, η έννοια της αποδοχής. Ένα πρόγραμμα που αρέσει πάρα πολύ στα παιδιά είναι το *Understanding friends*».

ΣΝγ13: «Κυρίως την ομαδοσυνεργατική μέθοδο αφού τα παιδιά στο νηπιαγωγείο δουλεύουν σε ομάδες για να φτιάξουν κάτι αλλά και τον διάλογο για να μπορέσουν παιδιά είτε που ντρέπονται είτε που δεν μιλάνε τόσο καλά γιατί ας μην ξεχνάμε ότι τα Ρομά η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους οπότε αντιμετωπίζουν δυσκολίες τις οποίες πρέπει να τις ξεπεράσουμε».

Εκτός, από τις διδακτικές μεθόδους, είναι σημαντική και η διερεύνηση των Projects, που έχουν υλοποιήσει οι εκπαιδευτικοί με την συμμετοχή των μαθητών Ρομά. Τα σχέδια εργασίας, αποτυπώνουν ακριβώς τα θέματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών καθώς τις περισσότερες φορές προκύπτουν μέσα από την καθημερινότητα τους και γι' αυτό άλλωστε η συμμετοχή τους είναι αξιοσημείωτη.

ΣΔα1: «Έχω κάνει αρκετά Projects... Φέτος υλοποιούμε το Project με

τα επιτραπέζια παιχνίδια στην αυλή ...είναι ειδικά για τα παιδιά Ρομά ...Στο τέλος της χρονιάς τα παιδιά θα παρουσιάσουν στους γονείς όλα τα επιτραπέζια παιχνίδια και η έκτη με θεατρικό που έχει γράψει δικό της θα κλείσει την χρονιά με το παιχνίδι σκάκι όπου τα πιόνια θα είναι πραγματικοί μαθητές ...που θα κινούν τα πιόνια και θα παίζουν».

ΣΝα15: «Έχουμε κάνει τα μουσικά όργανα, τα επαγγέλματα του παρελθόντος, θεωρώντας ότι πολλά από τα επαγγέλματα τα εξασκούν Τσιγγάνοι σήμερα..... Καλέσαμε ας πούμε ανθρώπους που εκπροσωπούσαν κάποιο παλιό επάγγελμα ας πούμε καλέσαμε έναν παλιατζή, καλέσαμε έναν καλαθά που φτιάχναν τα καλάθια, καλέσαμε διάφορους τέτοιους ανθρώπους Ρομά από την συνοικία των Ρομά, εντάξει».

Αν και η συνολική συμμετοχή στην διεξαγωγή των διδακτικών προσεγγίσεων είναι θεαματική, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή τους, ιδιαίτερα λόγω της άτακτης φοίτησης τους δημιουργεί μαθησιακά προβλήματα στους Ρομά με συνέπειες και στο διδακτικό έργο που αναλαμβάνουν να εκπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί. Πολλές φορές, δεν είναι σε θέση να τα διαχειριστούν, ακολουθούν απλοποιημένες μεθόδους ως προς το διδακτικό κομμάτι και κάποιοι από τους ερωτηθέντες λαμβάνουν πιο αυστηρά μέτρα.

ΣΔα10: «Κυρίως δυσκολία είναι κάποια πριν από τέσσερα χρόνια κάποια παιδιά τα οποία δεν μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα και μετά επειδή δεν κατανοούν εκφράζουν και επιθετική συμπεριφορά... υπάρχει πάντα μια αυστηρότητα, ένα πλαίσιο αυστηρότητας αλλά είναι πάντα μέσα στο πλαίσιο κατανοητό, μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής».

Κάτι ανάλογο παρατηρείται και στο νηπιαγωγείο με τα εμπόδια που τροχοπεδούν την εκπαιδευτική διαδικασία να είναι εμφανή, επιζητώντας συνεχώς τρόπους για να ξεπεραστούν:

ΣΝγ13 :«Ως εκπαιδευτικός αντιμετώπισα δυσκολίες στην αρχή μέχρι να μάθω τον τρόπο με τον οποίο χρειάζεται να οργανώνω την διδασκαλία μου, με το να προσπαθώ να βρω υλικό που θα τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών εεε και των Ρομά και των μη Ρομά και νομίζω ότι τα κατάφερα..... Πάλι με επιμονή, με ψάξιμο ώστε να βρω κατάλληλο εποπτικό υλικό, με το να αξιοποιήσω το υλικό που στέλνετε από το υπουργείο... κάπως έτσι».

#### **4.4. Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάδειξη του πολιτισμού των Ρομά**

Ο πληθυσμός του δείγματος ερωτήθηκε κατά πόσο οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί αναδεικνύουν το πολιτισμό των Ρομά, προσδίδοντας ένα νέο περιεχόμενο στην διδασκαλία τους και λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των μαθητών της τάξης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι επιζητούν την αξιοποίηση των παραδόσεων των Ρομά, προσπάθεια που συχνά αναστέλλεται από την πλευρά των Ρομά αφού οι ίδιοι συνήθως επιθυμούν την ομοιογένεια με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

ΣΔα6 :«Ναι δεν θα έλεγα ιδιαίτερα , προσπαθούμε βέβαια να εντάξουμε κάποια παιχνίδια τους... Ας πούμε έχουμε το παιχνίδι μπαζ που προέρχεται από τους Ρομά το οποίο παίζετε με χρήματα και εμείς το προσαρμόσαμε με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να παίζουν ομαδικά και να ψαρεύουν με αμάδες. Όμως, αυτά προσπαθούν να προσαρμόζονται και στα δικά μας παιχνίδια».

Όμως, ένα ακόμη στοιχείο που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, παρεμποδίζει την ανάδειξη των στοιχείων αυτών είναι οι δυσκολίες που εντοπίζονται στο γνωστικό κομμάτι οι οποίες δεν αφήνουν περιθώρια για γνωριμία και αλληλεπίδραση με τις παραδόσεις τους. Η απουσία βοηθητικού προσωπικού στις σχολικές δομές, επιτείνει την κατάσταση και οδηγεί στην όξυνση τους παραμερίζοντας θέματα που σχετίζονται με τον πολιτισμό τους. Σύμφωνα, με τα λεγόμενα τους ισχύουν τα παρακάτω:

ΣΔγ8: «Όχι ιδιαίτερα. Δηλαδή από την στιγμή που τα παιδιά εγώ έχω τώρα δύο παιδάκια τα οποία αν δεν ήμουν εγώ έτσι όπως είμαι θα είχαν μείνει στην πρώτη.... καθώς το ένα χρειαζόταν λογοθεραπεία εγώ τα έκανα όλα και να πείσεις και τους γονείς που είναι και το πιο σημαντικό και το πιο δύσκολο κομμάτι ...όχι δεν τους υποστηρίζει και μάλιστα είμαι και θυμωμένη γι' αυτό διότι το βιώνω αρκετά χρόνια , δεκατρία χρόνια».

ΣΔα7: «Όχι, με τίποτα και πουθενά έχουμε χρόνια να δούμε από το πανεπιστήμιο και από επίσημους φορείς επιμορφωτικές συναντήσεις και ημερίδες σχετικά με την διαφορετικότητα, την συμπερίληψη».

Οι θέσεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν στις πραγματικές συνθήκες που πρέπει να αντιμετωπίσει η σύγχρονη εκπαίδευση για την συμπερίληψη των Ρομά μαθητών. Έτσι προτείνουν την δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για όλες τις τάξεις που παρακολουθούν οι Ρομά, μόνιμο προσωπικό που να διαθέτει την απαιτούμενη εξειδίκευση και κατάρτιση αλλά και την συνεργασία γονέων – σχολείου με στόχο την επίτευξη αποτελεσματικής διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.

#### 4.5. Παρατήρηση

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την παρατήρηση δύο τάξεων του δημοτικού (β' και στ'), είναι αντιπροσωπευτικά και συνάδουν με τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ρομά κυρίως σε γνωστικό επίπεδο. Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές Ρομά ήταν εμφανή. Αρκετά από τα παιδιά συγχέουν γράμματα, δεν αναγνωρίζουν σημεία στίξης, διαβάζουν συλλαβιστά, χωρίς να κατανοούν το περιεχόμενο της ανάγνωσης. Όλα αυτά καθιστούν την ανάγνωση μια επίπονη διαδικασία, ενώ είναι προφανές ότι ο μέχρι τώρα τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές αυτούς δεν ήταν κατάλληλος άρα και αναποτελεσματικός.

Οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι μέσα από συνεχείς επαναλήψεις μπορεί να βελτιώσουν την ισχύουσα κατάσταση, ενώ είναι γνωστό ότι αυτή η μέθοδος

δεν οδηγεί στα ζητούμενα αποτελέσματα. Επίσης, σημαντικό πρόβλημα φαίνεται να είναι η μη ανοχή των υπόλοιπων μαθητών, καθώς βαριούνται να ακούνε ξανά πράγματα που έχουν κατανοήσει, διαταράσσοντας έτσι τις σχέσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών. Στο συγκεκριμένο σχολείο δεν παρατηρήθηκαν ακραία φαινόμενα καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν καταφέρει να διατηρήσουν τις ισορροπίες μεταξύ των μαθητών, ώστε να μην παρατηρούνται φαινόμενα περιθωριοποίησης, εφευρίσκοντας τρόπους συμπερίληψης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον όπως διακρίνεται από την ακόλουθη καταγραφή του ερευνητικού ημερολογίου: *«Οι περισσότεροι μαθητές βγήκαν για διάλειμμα ενώ οι επιμελητές της τάξης (μαθητές Ρομά) έπρεπε να τακτοποιήσουν την αίθουσα και να αναλάβουν τις αρμοδιότητες τους. Για παράδειγμα ένας μαθητής ανέλαβε να φροντίσει το ενυδρείο και μια μαθήτρια τα λουλούδια της τάξης»*. Η ανάθεση του ρόλου του επιμελητή και των αντίστοιχων χειρωνακτικών δραστηριοτήτων γινόταν εκ περιτροπής σε όλους τους μαθητές της τάξης, επομένως η επιλογή των μαθητών Ρομά για τον συγκεκριμένο ρόλο δεν αναδεικνύει κάποιου τύπου διάκριση, αλλά αντίθετα την επιθυμία του εκπαιδευτικού για ισότιμη συμπερίληψή τους στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων. Τέλος, η ανίχνευση και αξιοποίηση στοιχείων της κουλτούρας των Ρομά με την κατασκευή επιτραπέζιων παιχνιδιών στο προαύλιο χώρο του σχολείου αλλά και εντός των τάξεων φαίνεται ότι συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη συμμετοχή των Ρομά μαθητών στην εκπαιδευτική κοινότητα.

## 5. Συμπεράσματα

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή την σύνδεση των απόψεων των μελών του δείγματος με την αποτελεσματική εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναδεικνύει την ανάγκη για επιμόρφωση και κατάρτιση, στοιχεία που αναδείχθηκαν και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση του παρόντος άρθρου (*«...έχουμε χρόνια να δούμε από το πανεπιστήμιο και από επίσημους φορείς επιμορφωτικές συναντήσεις και ημερίδες σχετικά με την διαφορετικότητα, την συμπερίληψη»*). Η επιμόρφωση σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας και κατ' επέκταση η δυνατότητα απόκτησης διαπολιτισμικής ετοιμότητας, φαίνεται να είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, κάτι που εξέφρασαν έντονα και επανειλημμένα μέσω της επιθυμίας τους για συμμετοχή σε σεμινάρια και άλλες σχετικές επιμορφωτικές δράσεις.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν ότι οι λόγοι που εμποδίζουν κυρίως την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η άτακτη φοίτηση, οι συνεχείς μετακινήσεις για βιοποριστικούς λόγους και η υποβάθμιση του εκπαιδευτικού θεσμού από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (*«η φοίτηση τους δεν είναι τακτική δυστυχώς... Οι λόγοι σχετίζονται με την μετακίνηση των γονιών με αποτέλεσμα να μην μπορούν ή θεωρούν κατά κύριο λόγο δευτερεύον*

να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο»). Από το περιεχόμενο των απόψεων αυτών γίνεται προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί μεταθέτουν την κύρια ευθύνη στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών Ρομά, ενώ δεν προσεγγίζουν κριτικά και τις πιθανές αδυναμίες των διδακτικών προσεγγίσεων, του αναλυτικού προγράμματος και άλλων εκπαιδευτικών διαστάσεων για τις οποίες οι μαθητές και οι οικογένειές τους δεν φέρουν καμία ευθύνη. Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μεθόδους και στρατηγικές με σκοπό να δημιουργήσουν μια σειρά από θετικά βήματα για την εκπαίδευση της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, στοχεύοντας στην αλλαγή της ισχύουσας νοοτροπίας και αντίληψης.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι ευδιάκριτη η προσπάθεια που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς και ειδικά τους νεότερους για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών («...και είναι παιδιά που δεν έχουν παρακολουθήσει νηπιαγωγείο... κάνουμε προαναγνωστικό, προγραμματικό και υλικό του νηπιαγωγείου χρησιμοποιώντας πλαστελίνες, παιχνίδια...»). Επειδή ένας σημαντικός αριθμός Ρομά μαθητών, μέχρι πρόσφατα, δεν είχε παρακολουθήσει νηπιαγωγείο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών, καθώς δεν έχουν κατακτήσει το προγραμματικό και προαναγνωστικό επίπεδο, αλλά και τον τρόπο προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών, όπως υποστηρίζεται και από την έρευνα του Τριανταφυλλίδη<sup>30</sup> σε μαθητές Ρομά. Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην επιζητούν τον εφησυχασμό αλλά εκφράζουν την επιθυμία για επιμόρφωση, στοιχείο που αναδεικνύει την αναγνώριση των αδυναμιών τους.

Τέλος, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις δράσεις που πραγματοποιούνται για την ένταξη των Ρομά στην εκπαίδευση, ώστε να υπάρξει τακτική φοίτηση, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν μέσω των συνεντεύξεων τους αλλά και όπως επιβεβαιώνεται και μέσα από την παρατήρηση, ότι πραγματοποιούνται δραστηριότητες με στόχο την διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος οικείου προς τους μαθητές Ρομά και συνάμα διασκεδαστικού («...έχουμε το παιχνίδι μπαζ που προέρχεται από τους Ρομά ...και εμείς το προσαρμόσαμε με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να παίζουν ομαδικά και να ψαρεύουν με αμάδες»). Η κατασκευή παιχνιδιών που συνδέονται με τον πολιτισμό των Ρομά, καθώς και η πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας βασισμένων στα ενδιαφέροντα τους αναφέρονται ως δράσεις υποστήριξης της φοίτησης των Ρομά μαθητών. Αντίστοιχες δράσεις για την δημιουργία ενός συμπεριληπτικού κλίματος στο σχολείο αναφέρονται και σε άλλες σχετικές έρευνες<sup>31</sup>.

30 Τριανταφυλλίδης, Τ. (2007), Γλωσσικές μειονότητες και μαθηματική εκπαίδευση. Στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδη (επιμ.), *Ετερότητα στο σχολική τάξη και στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων* Αθήνα: Επτάλοφος, σ.σ. 109-122.

31 Angelides P., Stylianou T. & Leigh J. (2003), Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: Reflections on Policy and Practice. *Multicultural. Intercultural Education*, 14(1), σ.σ. 57-66.



## 6. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ως προέκταση της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν μελλοντικά να υλοποιηθούν ανάλογες μελέτες με δείγμα μεγαλύτερου γεωγραφικού εύρους και περισσότερες ώρες παρατήρησης, σε συνδυασμό με την συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, αποτυπώνοντας ποικίλες όψεις, του υπό εξέταση θέματος. Επιπλέον, θα μπορούσε να προστεθεί ως μεθοδολογικό εργαλείο η χρήση ερωτηματολογίου, στοχεύοντας από κοινού με την ημιδομημένη συνέντευξη, στην αναζήτηση και άλλων πτυχών που θα μπορούν να αναλυθούν ενδελεχώς.

Όσον αφορά την εκπαίδευση των Ρομά, θα μπορούσαν να συμμετάσχουν οικογένειες που δεν ανήκουν στην συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, ώστε να διερευνηθεί η άποψη τους για την κοινή φοίτηση, να ανιχνευθούν οι απόψεις των συμμαθητών τους σχετικά με την οικοδόμηση ενός σχολείου ανοιχτό προς όλες τις κοινωνικές ομάδες, να συμμετάσχουν γονείς Ρομά που δεν είναι ενταγμένοι απόλυτα στο κοινωνικό σύνολο και τέλος να υπάρξει σχεδίαση και πραγματοποίηση έρευνας με στελέχη εκπαίδευσης τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την εκπαίδευση των Ρομά γνωρίζοντας τις ελλείψεις αλλά και τις κατάλληλες παρεμβάσεις που μπορούν να υιοθετηθούν.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Α. (2011), Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) (2011), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 17-42.
- Γεωργίου, Ν. & Τούρβα, Α. (2006), Στερεότυπα στην τάξη. Στο: Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία Μοδέστου, (επιμ.) (2006), *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο*, Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (2-3 Ιουνίου). Λευκωσία, σ.σ. 921-934.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004), Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2004), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου (Πάτρα 10- 11 Δεκεμβρίου 2004). Πάτρα, σ.σ. 49-70.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004), Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2004), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου (Πάτρα 10- 11 Δεκεμβρίου 2004). Πάτρα, σ.σ. 49-70.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006), Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευση. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2005), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*

- Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα, τόμ. Ι, Πρακτικά 9<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 14-16 Ιουλίου 2006). Πάτρα, σ.σ. 223-232.
- Γκόβαρης, Χ. (2005), Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Κ. Βρατσάλης (επιμ.) (2005), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος, σ.σ. 273-290.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 130-131.
- Γκότοβος, Α. (2003), *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 121-123.
- Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2007), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 17-56.
- Ιωσηφίδης, Ι. (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 21-28.
- Κασίμη, Χ. (2012), Μετανάστευση και εκπαίδευση στην Ελλάδα: Οι αντιφατικές όψεις μιας διαπολιτισμικής συνάντησης, *Γεωγραφίες*, τόμ.13, σ.σ. 90-100.
- Κεσίδου, Α. (2007), *Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Δημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετα- νεωτερική εποχή». Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.
- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους»: «Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2005), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα*, τόμ. ΙΙ, Πρακτικά 8<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005). Πάτρα, σ.σ. 143-153.
- Μπενέκος, Δ. (2007), Επιχειρώντας στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Β. Γιακουμάκη, Χ. Γκόβαρης, Στ. Καλδή, Α. Μήτση, Ν. Μήτση, Δ. Μπενέκος, Κ. Σδρόλια, Τρ. Τριανταφυλλίδης, Πρόγραμμα: «ΕΝΤΑΞΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων. *Επιμορφωτικός οδηγός (σ.σ.69-73)*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νικολάου, Γ. (2011), *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 222-223.
- Παπαναστασίου, Ε.Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2014), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία, σ.σ.116-134.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση - Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης, Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης, Εμπειρογνωμοσύνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ), σ.σ. 61-95.

- Συγκιρίδου, Ε. (2011), Απόψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2011), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Πρακτικά 14<sup>ου</sup> Διεθνές Συνεδρίου, (Πάτρα 13-15 Μαΐου). Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, σ.σ. 309-322.
- Τριανταφυλλίδης, Τ. (2007), Γλωσσικές μειονότητες και μαθηματική εκπαίδευση. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.) (2007), *Ετερότητα στο σχολική τάξη και στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων*. Αθήνα: Επτάλοφος, σ.σ. 109-122.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Π. Αγγελίδης και Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.) (2013), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 25-62.

## Ξενόγλωσση

- Angelides P., Stylianou, T. & Leigh, J. (2003), Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: Reflections on Policy and Practice. *Multicultural. Intercultural Education*, 14(1), p. p. 57-66.
- Banks, J. A. (2004), Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In Banks, J. A, & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004), *Handbook of Research on Multicultural Education*. Second Edition. Jossey - Bass Publishers. San Francisco, CA, p.p. 3-29.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2013), The politics of intercultural education in Cyprus Policy-making and challenges. *Education Inquiry*, 4 (1), p.p. 103-123.
- Lippmann, W. (2004), *Public Opinion*. New York: Dover Publications, p.p. 43.
- Reyna, C. (2000), Lazy, Dumb, or Industrious: When Stereotypes Convey Attribution Information in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 12 (1), p.p. 85-110.
- Symeou, L. (2015), *Roma women and the school inclusion of Roma: The findings of the SEDRIN project and teacher education implications*. Symposium paper presented at the 9th Conference of the European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL), November 25-28. Cyprus: Nicosia.

---

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Μπούφα Μαρίνα** είναι Νηπιαγωγός, απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει μεταπτυχιακό με τίτλο: «Ειδική Εκπαίδευση» και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στοιχεία Επικοινωνίας: [marinambroufa@hotmail.com](mailto:marinambroufa@hotmail.com).

Ο κ. **Μάγος Κώστας** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με γνωστικό αντικείμενο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Στοιχεία Επικοινωνίας: [magos@uth.gr](mailto:magos@uth.gr).

# Πιερίδου Μύρια Καμπούρη-Δανού Μαρία

## Η χρήση τεχνικών δράματος ως επικοινωνιακή προσέγγιση για την διδακτική ελληνικού λεξιλογίου σε παιδιά της ομογένειας

### Περίληψη

Η διαφορετικότητα αποτελεί κανόνα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς είναι αποδεκτό ότι οι σημερινές τάξεις είναι μικτής ικανότητας και παρουσιάζουν ετερογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα των παιδιών, τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Τα παροικιακά σχολεία ενισχύουν αυτό τον κανόνα, καθώς ο τύπος του μέσου όρου μέσα σε μια τυπική τάξη δεν υφίσταται ενώ τα παιδιά που την απαρτίζουν συνήθως έχουν τεράστιες μαθησιακές διαφορές. Κατά συνέπεια, προκύπτει η αναγκαιότητα διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να ενισχυθούν οι ευκαιρίες συμμετοχής και επιτυχίας όλων των παιδιών. Μέσα από αυτό το πρίσμα πραγματοποιήθηκε η υφιστάμενη έρευνα, η οποία χωρίζεται σε δυο στάδια, και έχει ως στόχο τη διερεύνηση της χρήσης διαφοροποιημένων παιδαγωγικών τεχνικών, εστιάζοντας στις τεχνικές δράματος, για τη διδακτική ελληνικού λεξιλογίου σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας που φοιτούν σε παροικιακά σχολεία.

**Λέξεις-κλειδιά:** Δράμα, Διαφοροποίηση, Λεξιλόγιο, Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, Τεχνικές δράματος

## The use of drama techniques as a communicative approach to teaching Greek vocabulary to children of the Greek diaspora community

### Abstract

Differentiation is nowadays a rule in contemporary educational, as it is generally accepted that today's classrooms are mixed ability classrooms and present a heterogeneity in the characteristics and the interests of the children, their skills and abilities. The Greek schools of diaspora reinforce this observation, since the children usually consisting a classroom in such a school have huge learning differences. Consequently, there is an urgent need for differentiating the educational process in order to enhance the opportunities offered to these children as well as encourage all children's active participation and academic achievement. This study, which was divided into two stages, aimed at exploring the use of differentiated pedagogical techniques, focusing on drama techniques, for teaching Greek vocabulary in attending their first years of primary school in a Greek school of Diaspora.

**Key words:** Drama, Differentiation, Vocabulary, Greek as a 2<sup>nd</sup> language, drama techniques

### 1. Εισαγωγή

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών δείχνει τις θετικές επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει η χρήση του δράματος για την εκμάθηση νέου λεξιλογίου, είτε στη μητρική ή σε μία δεύτερη γλώσσα<sup>1</sup>. Το λεξιλόγιο είναι ένα από τα πιο βασικά στοιχεία της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς παίζει καθοριστικό ρόλο στην ικανότητα του ομιλητή να δημιουργήσει και να διατηρήσει μία συνομιλία για σαφή επικοινωνία<sup>2</sup>. Σύμφωνα με τον Saville-Troike<sup>3</sup>, η επαρκής γνώση λεξιλογίου αποτελεί ίσως τον πιο βασικό παράγοντα της επικοινωνιακής δεξιότητας και συχνά η ανεπαρκής γνώση λεξιλογίου μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα τόσο στην γραπτή όσο και στην προφορική έκφραση κι επικοινωνία. Ερευνητές όπως οι Adolphs και Schmitt<sup>4</sup> και οι Hirsh και Nation<sup>5</sup> σημειώνουν πως, για να υπάρχει ευκολία στην προφορική επικοινωνία,

1 Giebert, S. (2014), Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes. *Langues de specialité et professionnalisation*. Vol. XXXIII N° 1, p.p. 138-150.

2 Goldberg, M. (1997), *Arts and learning: An integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*. New York: Longman.

3 Saville-Troike, M. (2012), *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.

4 Adolphs, S., & Schmitt, N. (2003), Lexical Coverage of Spoken Discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425-438.

5 Nation, P. and Wang, K. (1999), Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12 (2), 355-380.

ο κάθε ομιλητής θα πρέπει να γνωρίζει περίπου 3.000-5.000 οικογένειες λέξεων τουλάχιστον. Εντούτοις, η εκμάθηση λεξιλογίου σε μία δεύτερη γλώσσα αποτελεί συχνά πρόκληση, αφού, καθώς σημειώνει οι Adolphs και Schmitt<sup>6</sup>, πολλά παιδιά δυσκολεύονται να ξεπεράσουν τις 2000 οικογένειες λέξεων, ακόμα και όταν φτάσουν σε προχωρημένο επίπεδο κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας. Ως εκ τούτου, κρίνεται σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να στηρίζουν τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία εκμάθησης λεξιλογίου με ποικίλους τρόπους διαφοροποιώντας την διδασκαλία ανάλογα με τα μαθησιακά στυλ και τις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Σε κάθε τάξη προδημοτικής και δημοτικής σχολικής εκπαίδευσης, ο/η κάθε εκπαιδευτικός επικαλείται να προσαρμόσει το μάθημα του/της σε μία ποικιλία αναγκών, γνώσεων, δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη διαφορετικότητα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσφέρουν στους/ις μαθητές/τριες μια σειρά από διαφορετικές και εξίσου σημαντικές προοπτικές μάθησης<sup>7</sup>. Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στην χρήση τεχνικών δράματος ως μέσο διαφοροποίησης της διδασκαλίας, για διευκόλυνση της εκμάθησης λεξιλογίου δεύτερης γλώσσας. Παρακάτω, εστιάζουμε στην αποσαφήνιση των όρων «τεχνικές δράματος» και «διαφοροποίηση».

## 2. Θεωρία

Η έρευνα των Rubin και Merrion υποστηρίζει ότι οι τέχνες στην εκπαίδευση ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, αφού ανταποκρίνονται σε ποικίλα μαθησιακά στυλ και ενθαρρύνουν την ενοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Είναι επίσης γενικά αποδεκτό ότι με τη χρήση των τεχνών ως μέσα διδασκαλίας, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις γνώσεις τους μέσα από διαφορετικές, δημιουργικές και καινοτόμες προσεγγίσεις<sup>8</sup>. Επιπρόσθετα, μέσα από τις τέχνες τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους κάτι το οποίο στηρίζει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών<sup>9</sup> παρέχοντας ευκαιρίες για ενίσχυση της αυτοπεποίθησης αλλά και για εδραίωση νέας γνώσης. Ως εκ τούτου, οι τέχνες διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στη διδασκαλία και τη μάθηση, δεδομένου ότι παρέχουν προκλήσεις και ευκαιρίες για τα παιδιά να εξερευνήσουν τα δικά τους ερωτήματα και απορίες<sup>10</sup>.

6 Adolphs, S., & Schmitt, N. (2003), Lexical Coverage of Spoken Discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425–438.

7 Rubin, E.J. & Merrion, M. (1996), *Creative drama and music methods: Introductory activities for children*. USA: Linnet Professional

8 Goldberg, M. (1997), *Arts and learning: An integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*. New York: Longman

9 Rubin, E.J. & Merrion, M. (1996), *Creative drama and music methods: Introductory activities for children*. USA: Linnet Professional

10 Goldberg, M. (1997) *Arts and learning: An integrated approach to teaching and learning in multicultural*

Μία από αυτές τις μορφές τέχνης είναι και το δράμα το οποίο έχει αναγνωριστεί ως ένα μέσο ενίσχυσης και διευκόλυνσης της διδασκαλίας διαφόρων θεμάτων και μαθημάτων, ιδιαίτερα για παιδιά προδημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης<sup>11 12</sup>. Τα οφέλη που πηγάζουν από την χρήση του δράματος ως μέσο διδασκαλίας ποικίλλουν, από την εξωτερικευση των συναισθημάτων των παιδιών<sup>13</sup> μέχρι τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας<sup>14</sup>. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση δράματος σε μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος αποδεικνύουν την καταλληλότητά του ως μέσο οικοδόμησης νέας γνώσης<sup>15, 16</sup> ενώ πρόσφατες έρευνες<sup>17 18</sup> έχουν δείξει ότι δραστηριότητες βασισμένες σε τεχνικές δράματος προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους αλλά και να κτίσουν καινούριες ιδέες, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζουν και να αναπτύσσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους.

## 2.1. Αποσαφήνιση των όρων

### 2.1.1. Τεχνικές δράματος

Το εκφραστικό μέσο που προτείνεται στο πλαίσιο της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της διαφοροποίησης είναι οι τεχνικές δράματος, καθώς ενδείκνυται ότι τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν πιο εύκολα νέο λεξιλόγιο μέσω διαλόγου και φυσικών προτροπών<sup>19</sup>. Μερικές από τις πρακτικές που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις τεχνικές δράματος και οι οποίες ενθαρρύνονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα ως μέρος της εκπαιδευτικής ρουτίνας αφορούν το παιχνίδι, το παραμύθι, και τις δραστηριότητες δραματοποίησης. Αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο εξάσκησης και πρακτικής νέου λεξιλογίου, αλλά και ως τρόπος χαλάρωσης και εκτόνωσης του συναισθηματικού κόσμου των

---

and multilingual settings. New York: Longman

11 Winston, J. & Tandy, M. (2001), *Beginning Drama 4-11* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers

12 McGregor, D. (2014), Chronically innovative learning in primary classrooms: conceptualizing a theatrical pedagogy to successfully engage young children learning science, *Pedagogies: An International Journal*, 1–17.

13 Σέρρη, Α. (1987), *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Τόπος

14 Rubin, E.J. & Merrion, M. (1996), *Creative drama and music methods: Introductory activities for children*. USA: Linnet Professional

15 Winston, J. & Tandy, M. (2001), *Beginning Drama 4-11* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.

16 McGregor, D. (2014) Chronically innovative learning in primary classrooms: conceptualizing a theatrical pedagogy to successfully engage young children learning science, *Pedagogies: An International Journal*, 1–17.

17 Varelas, M., Pappas, C.C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I. & Keblawe-Shamah, N. (2010), Drama activities as ideational resources for primarygrade children in urban science classrooms, *Journal of Research in Science Teaching*, 47, (3), 302–325.

18 Clipson-Boyles, S. (2012), Developing language and literacy through drama, in Clipson-Boyles, S. (2012) (Ed) *Putting Research into Practice in Primary Teaching and Learning*, Routledge: New York.

19 Μπιρμπιλί, Μ (2011), *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Ορίζοντα Πράξης» MIS: 295450, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2007-2013.



παιδιών, αφού τα ενθαρρύνουν στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους και στην εξάσκηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσω της συχής και παιγνιώδους αλληλεπίδρασης με συμμαθητές/τριες<sup>20</sup>. Έτσι, επιτυγχάνεται ένας βασικός στόχος, όπως διατυπώνεται μέσα από αναλυτικά προγράμματα σπουδών σε Ελλάδα και Κύπρο, που αφορά την οικοδόμηση νέας γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό, αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον<sup>21</sup>. Με αυτό τον τρόπο, οι νέες έννοιες και το καινούργιο λεξιλόγιο που κατακτούν τα παιδιά αποκτούν νόημα μέσα από κοινωνικές πρακτικές σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια.

### 2.1.2. Αποτελεσματική διδασκαλία και διαφοροποίηση

Η χρήση τεχνικών δράματος για την εκμάθηση νέου λεξιλογίου αποφασίστηκε μέσα στα πλαίσια των αρχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της διαφοροποίησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσφέρουν ευκαιρίες συμμετοχής και επιτυχίας σε όλα τα παιδιά. Στο παροικιακό σχολείο (supplementary school), αυτό γίνεται ιδιαίτερα ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό τους λόγο, μέσα από την κατάκτηση νέου λεξιλογίου. Η διαφοροποίηση αποτελεί το έρεισμα προς την επίτευξη αυτού του στόχου. Πιο συγκεκριμένα, η Tomlinson<sup>22</sup>, ορίζει τη διαφοροποίηση ως τον τρόπο σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών που τους βοηθά να προσανατολίζονται πάντα με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών. Η διαφοροποίηση αποτελεί, κατά συνέπεια, μια παιδαγωγική, παρά οργανωτική, διδακτική μέθοδο που ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες των παιδιών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από αυτό το πρίσμα δύνανται να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες επιτυχίας στους/ις μαθητές/τριες τους, καθώς στο διδακτικό τους σχεδιασμό λαμβάνονται υπόψη το εκπαιδευτικό προφίλ των παιδιών και η ισότιμη πρόσβαση στα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα σπουδών<sup>23</sup>.

Η διαφοροποίηση συνεπάγεται προσαρμογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, πηγών και εκπαιδευτικών ρουτινών, με τρόπο που να υποστηρίζονται οι ανάγκες, το είδος και ο ρυθμός μάθησης όλων των παιδιών σε ανομοιογενείς τάξεις. Κατ' επέκταση αφορά τα ακόλουθα στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας: το περιεχόμενο, την προσέγγιση, την οργάνωση της τάξης, τις

20 Δουμανίδου, Σ. (2016), Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο: δημιουργικές δραστηριότητες για την ικανοποίηση όλων των εκπαιδευτικών αναγκών, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 9/2016, σ.σ. 41-56, Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 01/08/2016)

21 Goldberg, M. (1997), *Arts and learning: An integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*. New York: Longman

22 Tomlinson, C. (2005), Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?, *Theory Into Practice*, 44 (3), 262- 269.

23 Tomlinson, C. Allan, S. (2000), *Leadership for differentiating schools and classrooms*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

οδηγίες, την παροχή κινήτρων και την επιβράβευση των μαθητών/τριών, τις δραστηριότητες, τη χρήση εποπτικού κ.ά. υλικού, και την αξιολόγηση .

Ο ρόλος του/ης εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντικός, καθώς θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος/η για τη διδασκαλία του/της και να δρα προληπτικά βοηθώντας στη μείωση της σχολικής αποτυχίας. Η προετοιμασία περιλαμβάνει τη δημιουργία του μαθησιακού προφίλ του κάθε παιδιού, που αφορά την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντά τους, όπως και τα μαθησιακά τους στυλ<sup>24</sup>. Παράλληλα, θα πρέπει να έχει υπόψη του/ης ότι οι διαφοροποιημένες τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν σε εξατομικευμένο επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο τάξης και να περιλαμβάνονται στα σχέδια μαθήματος σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος με τρόπο ώστε όλα τα παιδιά να φοιτούν αποτελεσματικά στο παροικιακό σχολείο, τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν στο μέγιστο το δυναμικό τους, να συμμετέχουν ισότιμα στην τάξη και να μάθουν πολύτιμα πράγματα<sup>25</sup>. Καταληκτικά, οι διαφοροποιημένες παρεμβάσεις θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους οποιουδήποτε εξωσχολικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάζουν οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο και να αναγνωρίζουν τον μεταβαλλόμενο χαρακτήρα και κουλτούρα της παροικιακής κοινότητας.

Όλα αυτά υποδεικνύουν ότι ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αφιερώσει χρόνο προς την επιτυχή διαμόρφωση του διδαχτικού του/ης χρόνου, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Ως εκ τούτου, η διαφοροποίηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία είναι απαραίτητη ώστε το κάθε παιδί να έχει τις ευκαιρίες και τα μέσα να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές του, και ταυτόχρονα απαιτεί ανάληψη ευθυνών και αφοσίωση από τους/τις εκπαιδευτικούς, παράγοντες που επηρεάζουν την πρακτική εφαρμογή της<sup>26</sup>.

## 2.2. Διδασκαλία λεξιλογίου

Οι διδακτικοί στόχοι στη διδασκαλία νέου λεξιλογίου, σύμφωνα με τη βασική παιδαγωγική αρχή της διαφοροποίησης<sup>27</sup> παραμένουν κοινοί για όλα τα παιδιά, καθώς αυτό που διαφοροποιείται είναι ο τρόπος διδασκαλίας, η προσέγγιση, τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται, η επιβράβευση και η ενίσχυση των παιδιών,

24 Μπιρμπιλί, Μ (2011), *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2007-2013.

25 Tomlinson, C. (2005), Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?, *Theory Into Practice*, 44 (3), 262- 269.

26 Tomlinson, C. (2005), Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?, *Theory Into Practice*, 44 (3), 262- 269.

27 Tomlinson, C. Allan, S. (2000), *Leadership for differentiating schools and classrooms*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

κ.ο.κ. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι τόσο ομαδικές, όσο και ατομικές, καθώς ενθαρρύνεται η εναλλαγή δραστηριοτήτων ώστε να ενισχυθεί η συγκέντρωση των παιδιών και να διασφαλιστεί η μέγιστη συμμετοχή τους στην τάξη. Οι ομαδικές δραστηριότητες, όταν είναι κατάλληλα δομημένες και παρέχουν κίνητρα και ενδιαφέρον στα παιδιά, έχουν, επίσης, το επιπρόσθετο όφελος της ενθάρρυνσης συμμετοχής όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως ικανοτήτων και προϋπάρχουσών γνώσεων.

### 2.3. Η θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής ανάπτυξης ως βάση αυτής έρευνας

Ο Lev Vygotsky<sup>28</sup> υπήρξε ένας από τους μεγαλύτερους πρωτοπόρους ο οποίος με την έρευνά του βοήθησε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά οικοδομούν νέα γνώση, κτίζοντας την θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής ανάπτυξης, η οποία τονίζει το θεμελιώδη ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, η κοινότητα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης και οικοδόμησης νέας γνώσης, η οποία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες που εντάσσονται στην «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (ZEA) τους. Όπως εξηγεί ο ίδιος ο Vygotsky, η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους. Με λίγα λόγια, η ZEA είναι η δυνατότητα υπέρβασης της γνωστικής ανάπτυξης σε μια καθορισμένη χρονική στιγμή<sup>29 30</sup>.

Ο Vygotsky παρατήρησε, μέσα από την έρευνά του, ότι τα παιδιά έχουν καλύτερα αποτελέσματα όταν εργάζονται με έναν ενήλικα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, παρά όταν εργάζονται μόνο τους<sup>31</sup>. Κι αυτό δεν είναι απαραίτητα επειδή ο ενήλικας τους είχε δείξει πώς να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα ή πως να επιλύσουν ένα πρόβλημα, αλλά κυρίως επειδή η διαδικασία της εμπλοκής με τον ενήλικα επιτρέπει στα παιδιά να βελτιώσουν τον τρόπο σκέψης τους ή την απόδοσή τους έτσι ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η μάθηση<sup>32</sup>. Για τον Vygotsky, οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως μεσολαβητές που κατευθύνουν και

28 Atherton, J. S. (2009), Learning and Teaching: Piaget's developmental theory. Στο <http://www.learningandteaching.info/learning/piaget.htm>. (προσπελάστηκε στις 19/10/2016).

29 McLeod, S. A. (2007), Vygotsky - Simply Psychology. Στο: <http://www.simplypsychology.org/vygotsky.html> (προσπελάστηκε στις 15/10/2018).

30 Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

31 Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

32 Atherton, J. S. (2009), Learning and Teaching: Piaget's developmental theory. In: <http://www.learningandteaching.info/learning/piaget.htm> (accessed on 19/10/2016).

ενθαρρύνουν τα παιδιά να διαμορφώσουν το δικό τους επίπεδο κατανόησης. Κάθε παιδί έχει ένα βασικό επίπεδο γνώσεων, αλλά με την κατάλληλη βοήθεια μπορούν να εξασκήσουν αυτό που ξέρουν καλά, αλλά και να προσθέσουν σε αυτό οικοδομώντας νέα γνώση. Αυτό γιατί η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού, του/της εκπαιδευτικού και των άλλων παιδιών ενισχύει την αύξηση της γνώσης τους. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, για τους/τις εκπαιδευτικούς να μπορούν να εντοπίσουν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των παιδιών της τάξης τους, έτσι ώστε να προσφέρουν στα παιδιά εμπειρίες που να εμπίπτουν στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, έτσι ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα<sup>33</sup>.

## 2.4. Σκοπός της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, ο σκοπός της παρούσας χρηματοδοτημένης έρευνας, ήταν να διερευνήσει τη χρήση τεχνικών δράματος ως παιδαγωγική και διαθεματική προσέγγιση για την διαφοροποιημένη διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα σε παιδιά της ομογένειας στην Αγγλία. Η έρευνα χωρίστηκε σε δύο και το κάθε μέρος επικεντρώθηκε σε διαφορετικά ερωτήματα. Το πρώτο μέρος είχε ως στόχο την δημιουργία και αξιολόγηση μιας σειράς μαθημάτων που εστίαζαν στην διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα με την χρήση τεχνικών δράματος. Ο στόχος του δεύτερου μέρους ήταν να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους σε μία ομάδα εκπαιδευτικών αλλά και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση τεχνικών δράματος όπως και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την εφαρμογή τους. Ο πρωταρχικός στόχος είναι να ενισχυθεί η συμμετοχή και η μάθηση των παιδιών. Περισσότερες λεπτομέρειες για το κάθε μέρος της έρευνας δίνονται πιο κάτω.

## 2.5. Ερευνητικά Ερωτήματα της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν συνολικά την παρούσα ερευνητική δράση ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά σχετικά με τη χρήση τεχνικών δράματος για την διδασκαλία λεξιλογίου Ελληνικών;
2. Μπορεί η χρήση τεχνικών δράματος, για την διδασκαλία λεξιλογίου ελληνικών, να υποστηρίξει την διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης; Αν ναι, τότε σε ποιο βαθμό;
3. Υπάρχει αλλαγή ή όχι της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία όταν αυτή στηρίζεται σε τεχνικές δράματος;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε παροικιακά σχολεία (της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής, ΚΕΑ) αναφορικά με την

---

33 Leat, D., & Nichols, A. (1997). Scaffolding children's thinking-doing Vygotsky in the classroom with National Curriculum assessment. British Educational Research Association Annual Conference. University of York.

καταλληλότητα της χρήσης τεχνικών δράματος για την οικοδόμηση γνώσης νέου λεξιλογίου ελληνικών;

5. Ποια είναι τα εμπόδια και οι δυσκολίες που πιθανώς να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια χρήσης τεχνικών δράματος;

### **3. Μεθοδολογία της Έρευνας**

Όπως προαναφέρθηκε, σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνήσει τη χρήση τεχνικών δράματος ως παιδαγωγική και διαθεματική προσέγγιση για την διαφοροποιημένη διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα σε παιδιά της ομογένειας στην Αγγλία. Καταλληλότερη μέθοδος για την εξυπηρέτηση αυτού του ερευνητικού σκοπού θεωρήθηκε η μελέτη περίπτωσης, καθότι α) μπορεί να προσφέρει ισχυρά δεδομένα, β) λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα των κοινωνικών συνθηκών και γ) διεξάγεται σε ένα κόσμο δράσης όπως μία σχολική τάξη<sup>34</sup>. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, η επιλογή της μελέτης περίπτωσης δύναται να προσφέρει ισχυρά δεδομένα, τα οποία θα προέρχονται από την εκπαιδευτική πράξη και θα έχουν χρησιμότητα σε παρόμοια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα, η έρευνα χωρίστηκε σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της έρευνας, μετά από την θεωρητική ανασκόπηση της διαφοροποίησης και των τεχνικών δράματος και την διερεύνηση και αναγνώριση των υφιστάμενων πρακτικών διδασκαλίας σε παιδιά της ομογένειας, αναπτύχθηκαν και αξιολογήθηκαν οκτώ σχέδια μαθήματος (ένα ογδοντάλεπτο έκαστο), τέσσερα από τα οποία βασίστηκαν στη χρήση τεχνικών δράματος. Το κάθε σχέδιο μαθήματος είχε ως στόχο την εκμάθηση νέου λεξιλογίου από μια θεματική ενότητα, και τα μαθήματα που χρησιμοποιήσαν τις τεχνικές δράματος αφορούσαν τα εξής θέματα: Καιρός, Επαγγέλματα, Ζώα της Φάρμας και Ζώα της Ζούγκλας. Τα βασικά κριτήρια επιλογής των θεματικών ήταν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούσε το σχολείο για την συγκεκριμένη ηλικία και τάξη.

Το δεύτερο στάδιο της έρευνας συμπεριλάμβανε δυο τρίωρα σεμινάρια κατάρτισης και επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν κατά την τρέχουσα χρονιά σε παροικιακά σχολεία, τα οποία οργανώθηκαν γύρω από τους άξονες της παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής. Στο πρώτο μέρος του σεμιναρίου κατάρτισης οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εξοικειώθηκαν με τεχνικές αποτελεσματικής διδασκαλίας, και συγκεκριμένα τη διαφοροποίηση και τις τεχνικές δράματος, και στο δεύτερο σκέλος είχαν την ευκαιρία εφαρμογής των τεχνικών που έμαθαν μέσα από ομαδικές συζητήσεις για την ανάπτυξη σχεδίων μαθήματος που συνδέονταν με τα αναλυτικά προγράμματα συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων (εργαστήριο).

---

34 Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013), *Research methods in education*. Routledge.

### 3.1. Το δείγμα της έρευνας

Στα δυο ερευνητικά στάδια της παρούσας έρευνας, το σχολείο και η τάξη αντιμετωπίζεται ως ένας κοινωνικός θεσμός, που στόχο έχει όχι μόνο τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και την ανάπτυξη αρχών και αξιών, την μετάδοση κουλτούρας και γλώσσας, καθώς και τη διαμόρφωση των νεότερων γενεών για ομαλή ένταξη στην κοινωνία<sup>35</sup>. Σημειώνεται ότι για την ελληνική και κυπριακή κοινότητα στο Ηνωμένο Βασίλειο αυτά έχουν ιδιαίτερα εξαιρετική σημασία, καθώς η οικογένεια και το παροικιακό σχολείο έχουν κοινά αποδεκτές αξίες και επιθυμούν την προώθηση πολιτισμικών στοιχείων και τη δημιουργία κινήτρων για τη γνωριμία με την παράδοση, ιστορία και γλώσσα της κοινότητας<sup>36</sup>. Περαιτέρω πληροφορίες για την επιλογή των συμμετεχόντων παρατίθενται στα ακόλουθα σημεία, ανάλογα με την ερευνητική φάση.

### 3.2. Πορεία έρευνας και εργαλεία συλλογής δεδομένων: 1<sup>η</sup> ερευνητική φάση

Η πρώτη ερευνητική φάση απαιτούσε πρόσβαση σε παροικιακό σχολείο στο Ηνωμένο Βασίλειο, και τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου ως μελέτη περίπτωσης για την πραγματοποίηση των οκτώ σχεδίων μαθημάτων ήταν τρία:

- α) να περιλαμβάνουν παιδιά με και με χωρίς δυσκολίες (διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δοσμένη από το αγγλικό τους σχολείο),
- β) να υπάρχει θετική ανταπόκριση από τη διευθύντρια η οποία να μοιράζεται το όραμα βελτίωσης της μαθησιακής απόδοσης όλων των παιδιών μέσα σε ένα ενταξιακό περιβάλλον, και
- γ) να βρίσκεται σε σημείο εύκολα προσβάσιμο από τις ερευνήτριες.

Μέρος του σκοπού της ερευνητικής δραστηριότητας ήταν η αναγνώριση της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας για παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς, και για αυτό, αν και πολλά σχολεία πληρούσαν αυτά τα κριτήρια, επιλέχθηκε ένα συγκεκριμένο στο οποίο η ερευνήτρια δίδασκε με μερική απασχόληση ως εκπαιδευτικός Νέων Ελληνικών. Κατά συνέπεια, αποφασίστηκε ότι η έρευνα θα γινόταν στην τάξη της, στην οποία συμμετείχαν οκτώ παιδιά προκειμένου να μάθουν ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, για κάθε Σάββατο του μήνα.

Τα οκτώ παιδιά (τέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια) που συμμετείχαν στη σειρά μαθημάτων άνηκαν στην Α' τάξη, και είχαν μέσο όρο ηλικίας τα οκτώ έτη. Σύμφωνα και με την ποικιλομορφία και ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει

35 Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις: Παπαζήση

36 Χατζησαββίδης, Σ. (2011), Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της Γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Ιούλιος 2015, σ.σ. 35-42. Στο <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 10/8/2016).

μια τάξη μικτής ικανότητας, έτσι και αυτά τα παιδιά είχαν σημαντικές διαφορές στον γραπτό και προφορικό τους λόγο. Πιο συγκεκριμένα, ένα κορίτσι δεν είχε καμία προϋπάρχουσα γνώση των ελληνικών καθώς ήρθε στο παροικιακό σχολείο για πρώτη φορά και εντάχθηκε στη συγκεκριμένη τάξη με γνώμονα την ηλικία της, ενώ δύο από τα παιδιά είχαν διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από το αγγλικό τους σχολείο - ένα κορίτσι είχε διαγνωστεί με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, και ένα αγόρι με διάσπαση προσοχής. Όλα τα παιδιά και οι γονείς τους είχαν αποδεχθεί να συμμετέχουν στην έρευνα, και ήταν ενήμεροι για τα ηθικά ζητήματα (εμπιστευτικότητα, ανωνυμία, δικαίωμα απόσυρσης από την ερευνητική δραστηριότητα ανά πάσα στιγμή).

Η συλλογή δεδομένων σε αυτή τη φάση στηρίχθηκε στην ανάπτυξη και εφαρμογή μιας σειράς οκτώ μαθημάτων, τέσσερα από τα οποία ήταν βασισμένα σε τεχνικές δράματος και τέσσερα χωρίς. Όλα τα μαθήματα είχαν διάρκεια ενός ογδοντάλεπτου έκαστο, και αξιολογήθηκαν μέσα από μη συμμετοχική παρατήρηση αλλά και με την χρήση συνεντεύξεων που διεξήχθησαν στην αρχή και στο τέλος του κάθε μαθήματος με κάθε παιδί. Πιο συγκεκριμένα, πριν και μετά από κάθε μάθημα πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τα παιδιά, έτσι ώστε να εντοπιστεί ο αριθμός εκμάθησης νέων λέξεων της κάθε θεματικής ενότητας λεξιλογίου στο τέλος του κάθε μαθήματος. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε μέσα από καταμέτρηση και σύγκριση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά, και καταγραφή της συχνότητας και ποιότητας της συμμετοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, από τη μη συμμετοχική παρατήρηση.

### **3.3. Πορεία έρευνας και εργαλεία συλλογής δεδομένων: 2<sup>η</sup> ερευνητική φάση**

Η δεύτερη φάση είχε ως στόχο την διεξαγωγή μίας σειράς σεμιναρίων ειδικά σχεδιασμένης για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της παροικίας. Κάθε σεμινάριο διήρκεσε περίπου τέσσερις ώρες και σχεδιάστηκε και παραδόθηκε με ένα συνεργατικό τρόπο από τις δύο ερευνήτριες σε σχολεία του Μπέρμιγχαμ (Birmingham) και Μάντσεστερ (Manchester). Οι δύο αυτές πόλεις επιλέχθηκαν καθώς αποτελούν δύο από τους βασικούς πυρήνες της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής στην Μεγάλη Βρετανία, ενώ αυτό συνέφερε στο να παρευρεθούν εκπαιδευτικοί και από τις γύρω περιοχές. Συγκεκριμένα, δεκαεπτά εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στο σεμινάριο που διεξήχθη στο Μπέρμιγχαμ και είκοσι-τρεις στο Μάντσεστερ. Αυτός είναι ένας ενθαρρυντικός συνολικός αριθμός συμμετεχόντων, δεδομένου ότι τα δύο σεμινάρια παραδόθηκαν Κυριακές και οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να αφιερώσουν ώρα από τον προσωπικό ελεύθερο τους χρόνο για να μπορέσουν να παρευρεθούν.

Τα δεδομένα στο δεύτερο στάδιο συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων πριν την έναρξη του σεμιναρίου, και μέσω της συμπληρωμένης φόρμας ανατροφοδότησης και αξιολόγησης του σεμιναρίου κατάρτισης έπειτα την

ολοκλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο κάλυπτε τις βασικές απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα της διαφοροποίησης, των τεχνικών δράματος, και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν στα παρειακά σχολεία, ενώ η φόρμα αξιολόγησης ζητούσε ανατροφοδότηση από τους/ις συμμετέχοντες αναφορικά με τη δομή και περιεχόμενο του σεμιναρίου.

Συνολικά συλλέχθηκαν τριάντα ερωτηματολόγια, εκ των σαράντα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, δηλαδή υπήρχε ανταπόκριση σε ποσοστό 75%.

#### **5.4. Τρόπος επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων**

Η ανάλυση τόσο των ερωτηματολογίων, όσο και της φόρμας αξιολόγησης έγινε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS, το οποίο χρησίμευσε στην ομαδοποίηση των κοινών απαντήσεων και στην εξαγωγή αρχικών συμπερασμάτων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

##### **3.4.1. Ηθικά ζητήματα**

Ηθικά ζητήματα εξετάστηκαν προσεκτικά σε κάθε μέρος της ερευνητικής διαδικασίας και ενημερωτικές φόρμες δόθηκαν στους/ις συμμετέχοντες/ουσες και στα δύο στάδια της έρευνας ώστε να υπάρχει εν-επιγνώσει συναίνεση, ανωνυμία και εμπιστευτικότητα<sup>37</sup>. Η συμμετοχή των παιδιών έγινε μετά από την έγκριση και την ηθική συναίνεση της διευθύντριας του σχολείου, των γονέων, αλλά και των ίδιων των παιδιών, μετά από ενημέρωσή τους μέσα από φύλλα πληροφόρησης. Ηθικά ζητήματα λήφθηκαν σοβαρά υπόψη κατά την έρευνα με τα παιδιά, τα οποία γνώριζαν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα διατηρούνταν ανώνυμα, ενώ γνώριζαν επίσης το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από τη μελέτη οποιαδήποτε στιγμή. Σημειώνεται ότι η επικοινωνία με τα παιδιά και τους γονείς έγινε τόσο στην αγγλική όσο και την ελληνική γλώσσα.

#### **5.5. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας**

Η χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων συνέβαλε στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και την εγκυρότητα της έρευνας παρέχοντας διαφορετικές οπτικές γωνίες σχετικά με το ίδιο θέμα και για τον ίδιο ερευνητικό σκοπό. Επιπρόσθετα, η διασταύρωση των δεδομένων με την χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων βοήθησε στην μεγιστοποίηση της αξιοπιστίας των χρησιμοποιούμενων μεθοδολογικών εργαλείων.

Επιπλέον, το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες γνώριζαν από την πρώτη στιγμή ότι η έρευνα θα προστατεύει την ανωνυμία τους, τους ενθάρρυνε να

---

37 BERA. (2011), Ethical Guidelines for Educational Research. London: BERA Print.



μιλούν ελεύθερα και να εκφράζουν τη γνώμη τους χωρίς φόβο. Οι συμμετέχοντες γνώριζαν ότι όλα όσα μοιράζονταν με τους ερευνητές ήταν εμπιστευτικά και ενημερώθηκαν επίσης για το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την έρευνα ανά πάσα στιγμή, με ή χωρίς κάποιο συγκεκριμένο λόγο. Αυτό βοήθησε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να αισθάνονται σίγουροι και να εκφράζονται ελεύθερα. Επίσης, οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκαν πολύ άνετοι μεταξύ τους και είναι πιθανό ο μικρός αριθμός της ομάδας και το φιλικό περιβάλλον να τους βοήθησε να αισθάνονται ελεύθεροι και να εκφράζουν τις απόψεις τους νιώθοντας ασφαλείς, κάτι που προσθέτει στην εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των παρατηρήσεων και της συνέντευξης επικεντρώθηκε στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, στον αριθμό των νέων λέξεων που κάθε παιδί είχε μάθει, λαμβάνοντας υπόψη την ικανότητα να τις μεταφράσουν στη μητρική τους γλώσσα (Αγγλικά), αλλά και την ικανότητα να τις χρησιμοποιήσουν σε προτάσεις στα Ελληνικά. Η ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια και τις φόρμες ανατροφοδότησης πραγματοποιήθηκε μέσα από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS<sup>38</sup>.

##### 4.1. Αποτελέσματα 1<sup>ου</sup> ερευνητικό στάδιο

###### 4.1.1. Ποσοτικά αποτελέσματα 1<sup>ου</sup> σταδίου: Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας μαθημάτων

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθημάτων της πρώτης φάσης έγινε συλλογή και ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών πριν και μετά από το κάθε μάθημα και ακολούθησε η σύγκρισή τους ως εξής:

1. Κατανόησης λεξιλογίου (οικοδόμηση γνώσης):
  - α. σύγκριση ατομικής εννοιολογική κατανόησης, πριν και μετά τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος (μέσω καταγραφής λέξεων)
  - β. σύγκριση ατομικής ικανότητας ανάκλησης σχετικού λεξιλογίου πριν, μετά τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος.
2. Ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση ατόμου-ομάδας και ομάδας-ατόμου (ενεργητική μάθηση και κοινωνικοποίηση):
  - α. σύγκριση συνολικού χρόνου (σε λεπτά) της ατομικής ενεργητικής συμμετοχής κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με ή χωρίς χρήση τεχνικών δράματος
  - γ. σύγκριση αλληλεπίδρασης ατόμου με ομάδα και ομάδας με άτομο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με χρήση τεχνικών δράματος και χωρίς (κοινωνικοποίηση).

38 Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013), *Research methods in education*. London: Routledge.

Οι πιο πάνω συγκρίσεις αφορούν τη μελέτη της ατομικής εννοιολογικής πορείας των μαθητών/τριών και επιλέχθηκαν με στόχο να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα σχετικά με τη μελέτη της ατομικής οικοδόμησης της γνώσης. Επίσης, οι συγκρίσεις που αφορούν τη μελέτη αλληλεπίδρασης του ατόμου με την ομάδα και το αντίθετο επιλέχθηκαν με στόχο να παράσχουν απαντήσεις για τα σχετικά ερωτήματα. Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν τα αποτελέσματα των συγκρίσεων για την εννοιολογική κατανόηση και οικοδόμηση γνώσης νέου λεξιλογίου. Όπως φαίνεται και στους πίνακες 1 και 2, η οικοδόμηση γνώσης νέου λεξιλογίου ήταν πάνω από διπλάσια όταν η διδασκαλία στηρίχτηκε σε τεχνικές δράματος.

**Πίνακας 1: Οικοδόμηση νέου λεξιλογίου με διδασκαλία με παραδοσιακό τρόπο**

Διδασκαλία με παραδοσιακό τρόπο	Γνώση λεξιλογίου πριν το μάθημα (σε λέξεις)	Γνώση λεξιλογίου μετά το μάθημα (σε λέξεις)	Οικοδόμηση νέου λεξιλογίου (σε λέξεις)	Συνολική οικοδόμηση νέου λεξιλογίου
Μάθημα 1: Το σχολείο μου	5	9	4	24 νέες λέξεις
Μάθημα 2: Δωμάτια σπιτιού	4	7	3	
Μάθημα 3: Αντικείμενα	6	14	8	
Μάθημα 4: Καρναβάλι	6	15	9	

**Πίνακας 2: Οικοδόμηση νέου λεξιλογίου με διδασκαλία με χρήση τεχνικών δράματος**

Διδασκαλία με χρήση τεχνικών δράματος	Γνώση λεξιλογίου πριν το μάθημα (σε λέξεις)	Γνώση λεξιλογίου μετά το μάθημα (σε λέξεις)	Οικοδόμηση νέου λεξιλογίου (σε λέξεις)	Συνολική οικοδόμηση νέου λεξιλογίου
Μάθημα 1: Καιρός	4	12	8	52 νέες λέξεις
Μάθημα 2: Επαγγέλματα	3	14	11	
Μάθημα 3: Ζώα Φάρμας	7	31	24	
Μάθημα 4: Ζώα Ζούγκλας	6	25	19	

Με βάση τους πιο πάνω πίνακες, διαφαίνεται πως, όταν η διαδικασία της διδασκαλίας στηρίζεται στην χρήση τεχνικών δράματος, υπάρχουν καλύτερες πιθανότητες για μεγαλύτερο βαθμό οικοδόμησης νέας γνώσης λεξιλογίου.

Επιπρόσθετα, ο πίνακας 3 δείχνει τα αποτελέσματα των συγκρίσεων σε σχέση με την συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Όπως διαφαίνεται, ο συνολικός αριθμός παρατηρήσεων και διακοπών του μαθήματος από την εκπαιδευτικό είναι πολύ μικρότερος όταν το μάθημα στηρίζεται σε δραστηριότητες που έχουν στη βάση τους τις τεχνικές δράματος.

**Πίνακας 3: Συμμετοχή παιδιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων - διδασκαλία με παραδοσιακό τρόπο**

Διδασκαλία με παραδοσιακό τρόπο	Συνολικός αριθμός παρατηρήσεων από εκπαιδευτικό	Μέσος όρος συνολικού χρόνου συμμετοχής παιδιών (χωρίς διακοπές)
Μάθημα 1	13	11 λεπτά
Μάθημα 2	16	8 λεπτά
Μάθημα 3	17	5 λεπτά
Μάθημα 4	15	7 λεπτά

Παρομοίως, ο πίνακας 4 δείχνει πως ο συνολικός χρόνος της ενεργητικής συμμετοχής όλων των παιδιών κατά τη διάρκεια του κάθε μαθήματος είναι πολύ μεγαλύτερος για τα μαθήματα στα οποία η διδασκαλία στηρίχτηκε σε τεχνικές δράματος. Ως εκ τούτου, η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του πρώτου ερευνητικού σταδίου φανερώνει ενθαρρυντικά αποτελέσματα στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου Ελληνικών όταν η διδασκαλία στηρίζεται σε τεχνικές δράματος, κυρίως αναφορικά με την ικανότητα των παιδιών για απομνημόνευση και ανάκληση της νέας γνώσης.

**Πίνακας 4: Συμμετοχή παιδιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων - διδασκαλία με χρήση τεχνικών δράματος**

Διδασκαλία με χρήση τεχνικών δράματος	Συνολικός αριθμός παρατηρήσεων από εκπαιδευτικό	Συνολικός χρόνος συμμετοχής παιδιών (χωρίς διακοπές)
Μάθημα 1	9	18 λεπτά
Μάθημα 2	5	25 λεπτά
Μάθημα 3	7	20 λεπτά
Μάθημα 3	5	26 λεπτά

Με βάση την ανάλυση των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων που συλλέχθηκαν στο πρώτο στάδιο της έρευνας διαπιστώθηκε αύξηση της ικανότητας ανάκλησης νέου λεξιλογίου χωρίς επιπρόσθετη στήριξη από την εκπαιδευτικό,

της εφαρμογής του νέου λεξιλογίου σε κατάλληλα πλαίσια χωρίς επιπρόσθετη στήριξη από την εκπαιδευτικό αλλά και της ικανότητας μεταφοράς της νέας γνώσης και χρήση στο γραπτό και προφορικό λόγο. Σημειώθηκε, επίσης, αύξηση του βαθμού ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών κατά τη διάρκειας ώρα του μαθήματος αλλά και της συνεργασίας των παιδιών και της ομαδικότητας.

Ως εκ τούτου, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων του πρώτου ερευνητικού σταδίου ενισχύει τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που ήδη αναφέρθηκαν, σε σχέση με την εκμάθηση νέου λεξιλογίου Ελληνικών, αφού φαίνεται πως η χρήση τεχνικών δράματος δεν ενισχύει μόνο την απομνημόνευση και ανάκληση του νέου λεξιλογίου αλλά και την μεταφορά της νέα γνώσης σε άλλα περιβάλλοντα καθώς και τον βαθμό ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών. Τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού σταδίου επιβεβαιώνουν την σημαντικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε το κάθε παιδί να έχει τις ευκαιρίες και τα μέσα να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό τις λεξιλόγιο του, ενώ, παράλληλα, τονίζεται η αναγκαιότητα ενίσχυσης των διδακτικών πρακτικών των νηπιαγωγών ως προς τη χρήση τεχνικών δράματος για τη διδασκαλία λεξιλογίου. Σε αυτή την συνειδητοποίηση για την ανάγκη ενίσχυσης της γνώσης των εκπαιδευτικών στηρίχτηκε η δεύτερη ερευνητική φάση, τα αποτελέσματα της οποίας συζητούνται πιο κάτω.

## 5.2. Ερευνητικά αποτελέσματα 2<sup>ου</sup> ερευνητικού σταδίου

Το δεύτερο ερευνητικό στάδιο οργανώθηκε και πάλι από τις εκπαιδευτριες-ακαδημαϊκούς, Δρ Μύρια Περίδου και Δρ Μαρία Καμπούρη-Δανού, με χρηματοδότηση του Santander Scholarship Awards, The Open University, και σε συνεργασία με την Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή (ΚΕΑ). Οι εκπαιδευτριες-ακαδημαϊκοί έφεραν εις πέρας το σεμινάριο κατάρτισης και επιμόρφωσης εθελοντικά και δωρεάν προς τους/ις συμμετέχοντες/ουσες.

Οι εκπαιδευτριες-ακαδημαϊκοί πραγματοποίησαν σε αυτό διάχυση ερευνητικών αποτελεσμάτων στους/ις εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα οργάνωσαν το σεμινάριο με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνει θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Το σεμινάριο έλαβε χώρα σε Birmingham και Manchester τον Απρίλιο και Μάιο του 2016 αντίστοιχα, και συμμετείχαν σε αυτό πέραν των πενήντα εκπαιδευτικών.

### 5.2.1. Ποσοτικά αποτελέσματα δεύτερου σταδίου έρευνας

Η ανάλυση των τριάντα ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί πριν την διεξαγωγή των σεμιναρίων έγινε με τη χρήση SPSS. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια διδασκαλίας μαθημάτων ελληνικού λεξιλογίου, αφού μόνο ένα μικρό ποσοστό 13,3% δηλώσαν ότι αισθάνονται ουδέτερα σε σχέση με την αυτοπεποίθησή

τους μόνο 3,3% δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι. Η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε επίσης θετικά σε σχέση με τη διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, με το 90% να δηλώνει ότι γνωρίζει καλά ή / και πολύ καλά πώς να διαφοροποιήσει ένα μάθημα σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται και στον πιο κάτω πίνακα (πίνακας 5).

**Πίνακας 5: Ξέρω πώς να διαφοροποιώ τα μαθήματά μου**

Δήλωση	Συχνότητα	Ποσοστό
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	3	10.0%
Συμφωνώ	14	46,7%
Συμφωνώ πολύ	13	43,4%
Σύνολο	30	100%

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν, σε σχέση με τα δύο πρώτα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν τόσο θετικές απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούσαν την αυτοπεποίθηση που νιώθουν σε σχέση με τις ικανότητές τους για την χρήση τεχνικών δράματος. Σχεδόν το 60% απάντησε ότι αισθάνονται ουδέτερη ή πολύ λίγη αυτοπεποίθηση σε σχέση με την χρήση τεχνικών δράματος για τη διδασκαλία λεξιλογίου, παρόλο που το 45% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως θεωρούν τις τεχνικές θεάτρου ως μια εύκολη και χρήσιμη μέθοδο διδασκαλίας που θα έπρεπε να χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία λεξιλογίου. Αυτό δείχνει μια αντίφαση των απόψεων των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε και στο πρώτο στάδιο της μελέτης.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα με δραστηριότητες που βασίζονται σε τεχνικές δράματος (πίνακας 4), ενώ 90% των εκπαιδευτικών δήλωσε επίσης πως τα παιδιά απολαμβάνουν περισσότερες δραστηριότητες που βασίζονται σε τεχνικές δράματος.

**Πίνακας 6: Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν η διδασκαλία στηρίζεται σε τεχνικές δράματος.**

Δήλωση	Συχνότητα	Ποσοστό
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	3	10.0%
Συμφωνώ	16	53,3%
Συμφωνώ πολύ	11	36,7%
Σύνολο	30	100%

Λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης που σημειώθηκε να υπάρχει σε σχέση με την χρήση τεχνικών δράματος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την

διάθεση περισσότερου χρόνου από μέρους τους προκειμένου να είναι σε θέση να προετοιμάσουν τα μαθήματα που βασίζονται σε τεχνικές δράματος (Πίνακας 8). Αυτό, βέβαια, μπορεί να είναι μία πρόκληση λαμβάνοντας υπόψη τα πραγματικά γεγονότα τάξης και τον χρόνο που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός στη διάθεση του για προετοιμασία. Κάτι το οποίο ενισχύεται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρόσθεσε ότι το να υπάρχει διαφοροποίηση σε κάθε μάθημα είναι αρκετά χρονοβόρο (Πίνακας 6). Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας δάσκαλος πρότεινε ότι είναι πολύ σημαντικό να διαφοροποιηθούν τα μαθήματά τους, οι προηγούμενες δηλώσεις καταδεικνύουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 7: Χρειάζομαι επιπρόσθετο χρόνο για να προετοιμάσω ένα μάθημα στηριγμένο σε τεχνικές δράματος (σε σχέση με τα μαθήματα που ετοιμάζω συνήθως).**

Δήλωση	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ πολύ	1	3,3%
Διαφωνώ	2	6,7%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	6	20,0%
Συμφωνώ	17	56,7%
Συμφωνώ πολύ	4	13,3%
Σύνολο	30	100%

**Πίνακας 8: Χρειάζομαι επιπρόσθετο χρόνο και προσπάθεια για να διαφοροποιώ το κάθε μάθημα σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών μου (σε σύγκριση με τα μαθήματα που ετοιμάζω συνήθως).**

Δήλωση	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ πολύ	1	3,3%
Διαφωνώ	1	3,3%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	5	16,7%
Συμφωνώ	18	60,0%
Συμφωνώ πολύ	5	16,7%
Σύνολο	30	100%

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να λάβουν συμβουλές και προτάσεις, και να

ανταλλάζουν ιδέες με τους συναδέλφους σε σχέση με τη διαφοροποίηση και το δράμα των τεχνικών, η οποία είναι ο λόγος που βρέθηκε επίσης ιδιαίτερα χρήσιμο το πρακτικό μέρος της εκδήλωσης κατάρτισης των εκπαιδευτικών (workshop). Περισσότερο από το 60% δήλωσαν ότι χρειάζονται βοήθεια και εκπαίδευση στη χρήση τεχνικών θεάτρου ως μέθοδο διδασκαλίας, και 53,3% αναγνωρίζει ότι η συστηματική χρήση του θα έχουν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των παιδιών και για γονική εμπλοκή στα σχολεία.

#### **4.2.2. Ποιοτικά αποτελέσματα 2<sup>ου</sup> ερευνητικού σταδίου**

Η παρουσία πολλών εκπαιδευτικών από διάφορα σχολεία της επαρχίας ήταν ενθαρρυντική, και η χρονική διάρκεια του σεμιναρίου, πέραν των τριών ωρών, εκτιμήθηκε ιδιαίτερα από τους/ις συμμετέχοντες/ουσες. Οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν θετική ανταπόκριση σε όλο το μέρος του σεμιναρίου, και ιδιαίτερα στις δραστηριότητες και στο πρακτικό μέρος του σεμιναρίου. Εξέφρασαν απορίες και χρήσιμες επισημάνσεις, συμμετείχαν στις συζητήσεις, και ήταν θετικοί στη συμμετοχή τους σε παρόμοια σεμινάρια. Με δεδομένο ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν εθελοντική η στάση τους για την έρευνα ήταν πολύ θετική και το ενδιαφέρον τους μεγάλο.

Προβληματισμοί και δυσπιστία επικράτησαν στα αρχικά στάδια ως προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με τη χρήση των υφιστάμενων εγχειριδίων και μάλιστα χωρίς τη δημιουργία επιπρόσθετου υλικού. Κάποιοι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη δυσκολία τους να αναπτύξουν επιπρόσθετο υποστηρικτικό υλικό «Δεν υπάρχει χρόνος για ανάπτυξη υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού». Η έλλειψη χρόνου για την παραγωγή επιπρόσθετου υποστηρικτικού υλικού για τη διαφοροποίηση καταγράφεται από τη βιβλιογραφία<sup>39</sup>. Στις δυσκολίες εφαρμογής της διαφοροποίησης σημειώνεται η έλλειψη έτοιμου υποστηρικτικού υλικού. Κατά συνέπεια, στόχος της ερευνητικής ομάδας σε μεταγενέστερο στάδιο είναι να ικανοποιηθεί αυτή η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών, και γνώσεων, μέσα από ουσιαστική συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά.

Εντούτοις, στη συνέχεια των σεμιναρίων οι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν την πρόταση της ερευνητικής ομάδας σε σχέση με την χρήση τεχνικών δράματος ως μέσω διαφοροποίησης και σταδιακά φάνηκε ότι η θεωρία της διαφοροποίησης άρχισε να μεταφράζεται σε πράξη. Η επιλογή των εργασιών και ο τρόπος εργασίας της κάθε ομάδας κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων διέφερε σημαντικά. Αυτό είχε να κάνει με το επίπεδο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες των

---

39 Βαλιαντή Σ. & Κουτσελίνη Μ. (2008), Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Σωκράτους Μ (Επιμ.), Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά 10ου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

μαθητών βάσει των οποίων ο κάθε εκπαιδευτικός τροποποιούσε ανάλογα την πορεία και τις δραστηριότητες της διδασκαλίας του, κάτι το οποίο παρατήρησαν και οι Βαλιαντή και Κουτσελίνη. Η συγκεκριμένη παρατήρηση φανερώνει πως τα σεμινάρια βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την έννοια της «διαφοροποίησης» και να την εφαρμόσουν στην πράξη.

Επιπρόσθετα, τα ακόλουθα αποσπάσματα από τη συμπλήρωση της φόρμας ανατροφοδότησης από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες τεκμηριώνουν τη θετική τους στάση προς το σεμινάριο: «Ενημερώθηκα για τις τεχνικές δράματος και καλύτερη οργάνωση του μαθήματός μου», «Το σεμινάριο ήταν εξαιρετικά επιμορφωτικό και εμπλούτισε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις μου», «Έλυσε κάποιες από τις απορίες που είχα και (μου έδωσε) εναλλακτικούς τρόπους», «Βιωματικότητα, νέες ιδέες, απλές, χωρίς να ξεφεύγουν από το χρόνο και χωρίς να χρειάζονται ιδιαίτερα υλικά-μέσα». Όλα αυτά τα σχόλια φανερώνουν πως η συμμετοχή στα σεμινάρια βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να κτίσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αναθεωρήσουν τις δικές τους στάσεις και πρακτικές σε σχέση με την διαφοροποίηση των μαθημάτων τους.

Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν, επίσης, ως θετικό στοιχείο του σεμιναρίου ότι αντάλλαξα εμπειρίες με άλλους συναδέλφους και είχαν ευκαιρίες για πρακτική εφαρμογή των γνώσεων και συνεργασία στις ομάδες. Μία από τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σχολίασε ότι το σεμινάριο «Μας έφερε όλους πιο κοντά, μας έβαλαν σε ομάδες, μας έδωσαν νέες, φρέσκες ιδέες και μας έκαναν να γελάσουμε». Λαμβάνοντας ως έναυσμα το τελευταίο αυτό σχόλιο της συναδέλφου, ένα από τα θέματα που συζητήθηκε ιδιαίτερα με τους/ις εκπαιδευτικούς ήταν ότι επιθυμούν να έχουν παρόμοιες ευκαιρίες ώστε να μπορούν να συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους και να ανταλλάζουν ιδέες.

Επιθυμία της ερευνητικής ομάδας είναι η υιοθέτηση των εισηγήσεων των εκπαιδευτικών ώστε να πραγματοποιηθούν επιπρόσθετα σεμινάρια με τη νέα ακαδημαϊκή χρονιά, τα οποία να ενδυναμώνουν τις δυνατότητες εφαρμογής των τεχνικών που έμαθαν στο υφιστάμενο σεμινάριο. Όπως ανέφεραν και οι ίδιοι/ίδιες οι συμμετέχοντες/ουσες, το σεμινάριο θα μπορούσε να βελτιωθεί εάν «Είχε μεγαλύτερη διάρκεια», «Οργανώνονται περισσότερα εκπαιδευτικά σεμινάρια στη Βόρεια Αγγλία καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε αυτά στο Λονδίνο», «Γίνει το ίδιο και για τους γονείς των παιδιών ώστε να διευκολύνεται το έργο των εκπαιδευτικών» και «Είχαμε περισσότερο χρόνο και αναπτυσσόταν περαιτέρω διάλογος». Συμπερασματικά, η ερευνητική ομάδα ευελπιστεί στη συνέχεια της συνεργασίας της με την Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή, ώστε να διευκολυνθεί η διοργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών.

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό,



για αυτό και η έρευνα αυτή επικεντρώθηκε στους εκπαιδευτικούς και την ανάπτυξή τους οι οποίοι αποτελούν το κλειδί για την επιτυχημένη αλλαγή στο σχολείο<sup>40</sup>. Η ανάγκη για ανάπτυξη υλικού που να ενισχύει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για διαφοροποιημένη διδασκαλία παραμένει επιτακτική όπως συγχρόνως παραμένει επιτακτική η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις μικτών ικανοτήτων<sup>41</sup>, κάτι το οποίο είναι ακόμη πιο σημαντικό για την περίπτωση των εκπαιδευτικών της παροικίας.

Η συγκεκριμένη έρευνα επέτρεψε στις ερευνήτριες να επεκτείνουν περαιτέρω τις γνώσεις τους σχετικά με τη χρήση τεχνικών δράματος, αλλά και να αξιολογήσουν της αποτελεσματικότητα μιας σειράς μαθημάτων που στηρίχτηκαν στη χρήση τεχνικών δράματος. Η αξιολόγηση των μαθημάτων τις πρώτης φάσης αυτών έγινε με ποσοτικά αλλά και ποιοτικά δεδομένα η ανάλυση των οποίων ενισχύει την σημαντικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε το κάθε παιδί να έχει τις ευκαιρίες και τα μέσα να οικοδομήσει νέα γνώση.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης ενισχύουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αφού δηλώνουν πως αν και αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα των τεχνικών δράματος, εντούτοις δεν τις χρησιμοποιούν συχνά στα μαθήματά τους κυρίως λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης ή/και χρόνου. Τα σεμινάρια που διεξήχθησαν στη δεύτερη φάση φαίνεται πως βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να έρθουν πιο κοντά και να μοιραστούν τις ιδέες και τις ανησυχίες τους ενώ παράλληλα έκτιζαν και την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με τη χρήση τεχνικών δράματος για τη διδασκαλία Ελληνικών.

Πιο συγκεκριμένα, αυτή η μελέτη ήταν ευεργετική για α) τα συμμετέχοντα σχολεία, καθώς κάθε σχολείο έλαβε διαφοροποιημένες υλικά για να τα μοιραστείτε με τους εκπαιδευτικούς, β)τους δασκάλους-συμμετέχοντες, οι οποίοι ασχολούνται με συζητήσεις και συμμετείχε σε ομαδικές δραστηριότητες, και ο οποίος έλαβε επίσης πρόσβαση όλα τα υλικά που αναπτύχθηκε από την ερευνητική ομάδα, και γ) τους ερευνητές και τους θεσμούς τους, μέσα από τη συνέχιση της συνεργασίας τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν την αναγκαιότητα της περαιτέρω ενίσχυσης των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της παροικίας ως προς τη χρήση τεχνικών δράματος για τη διδασκαλία λεξιλογίου αλλά και τη δημιουργία μίας διαδικτυακή πλατφόρμας η οποία θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν και μοιράζονται και να ανταλλάζουν υλικό (π.χ. σχέδια μαθήματος)

---

40 Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991), *What's worth fighting for: Working together for your school*. Ontario. CAN: Ontario Public Schools Teachers' Federation

41 Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008), Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Σωκράτους Μ (Επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*. Πρακτικά 10ου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

αλλά και παραδείγματα καλών πρακτικών. Μια τέτοια πλατφόρμα θα προσφέρει ευκαιρίες για συχνή ανταλλαγή υλικού και ιδεών, κάτι το οποίο δύναται να βοηθήσει των κάθε εκπαιδευτικό να κτίσει την αυτοπεποίθηση του αλλά και να χρησιμοποιεί τον χρόνο του πιο αποτελεσματικά.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αμπαρτζάκη, Μ., & Κυπριωτάκη, Μ. (2010), Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών στο κοινό νηπιαγωγείο για την ενσωμάτωση παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλιαντή Σ. & Κουτσελίνη Μ. (2008), *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Σωκράτους Μ (Επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*. Πρακτικά 10ου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Διεπιστημονική Θεώρηση* (σσ. 205-232). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001), *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου
- Μπιρμπιλί, Μ (2011), *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη»* MIS: 295450, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2007-2013.
- Σέρρη, Λ. (1987), *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Τόπος
- Στασινός, Δ. Π. (2014), *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- ΥΠΕΠΘ, & ΠΙ. (2004), *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις: Παπαζήση.

### Ξενόγλωσση

- Adolphs, S., & Schmitt, N. (2003), Lexical Coverage of Spoken Discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425–438.

- BERA. (2011), *Ethical Guidelines for Educational Research*. London: BERA Print.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., Reid, K.M (2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms, *Theory Into Practice*, 44 (3), 194-202.
- Clipson-Boyles, S. (2012), Developing language and literacy through drama, in Clipson-Boyles, S. (2012) (Ed) *Putting Research into Practice in Primary Teaching and Learning*, Routledge: New York.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013), *Research methods in education*. Routledge.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991), *What's worth fighting for: Working together for your school. Ontario*. CAN: Ontario Public Schools Teachers' Federation
- Giebert, S. (2014), Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes. *Langues de spicialiti et professionnalisation*. Vol. XXXIII N° 1, 138-150.
- Goldberg, M. (1997), *Arts and learning: An integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*. New York: Longman
- Leat, D., & Nichols, A. (1997), Scaffolding children's thinking-doing Vygotsky in the classroom with National Curriculum assessment. British Educational Research Association Annual Conference. University of York.
- McGregor, D. (2014), 'Chronicling innovative learning in primary classrooms: conceptualizing a theatrical pedagogy to successfully engage young children learning science', *Pedagogies: An International Journal*, 1-17. doi: 10.1080/1554480X.2014.899544
- Nation, P. and Wang, K. (1999), Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language* 12 (2), 355-380.
- O'Brien, T. (2013), *Promoting positive behaviour*. Routledge.
- Rubin, E.J. & Merrion, M. (1996), *Creative drama and music methods: Introductory activities for children*. USA: Linnet Professional
- Saville-Troike, M. (2012), *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Scher, A. & Verrall, C. (1975), *100+ Ideas for Drama*. London: Heinemann
- Tomlinson, C.A. (1999), *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2005), Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?, *Theory Into Practice*, 44 (3), 262- 269.
- Tomlinson, C. Allan, S. (2000), *Leadership for differentiating schools and classrooms*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum

Development.

- Varelas, M., Pappas, C.C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hanks, J., Ortiz, I. & Keblawe-Shamah, N. (2010), 'Drama activities as ideational resources for primarygrade children in urban science classrooms', *Journal of Research in Science Teaching*, 47, (3), 302–325.
- Winston, J. & Tandy, M. (2001), *Beginning Drama 4-11* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

### Ιστοσελίδες

- Atherton, J. S. (2009), Learning and Teaching: Piaget's developmental theory. Στο: <http://www.learningandteaching.info/learning/piaget.htm>. (προσπελάστηκε στις 19/10/2016).
- Δουμανίδου, Σ. (2016), Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο: δημιουργικές δραστηριότητες για την ικανοποίηση όλων των εκπαιδευτικών αναγκών, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 9/2016, σ.σ. 41-56, Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 01/08/2016).
- McLeod, S. A. (2007), Vygotsky - Simply Psychology. Στο: <http://www.simplypsychology.org/vygotsky.html> (προσπελάστηκε στις 15/10/2018).
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011), Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της Γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Ιούλιος 2015, σ.σ. 35-42. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 10/8/2016).
- Weston, P, Taylor, M., Lewis, G, MacDonald, A. (1998), *Learning from differentiation: A review of practice in primary and secondary schools*, National Foundation for Educational Research. Στο: <https://www.nfer.ac.uk/publications/91106/91106.pdf> (προσπελάστηκε στις 27/9/ 2016).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η Δρ **Πιερίδου Μύρια** είναι Λέκτορας Ενιαίας Εκπαίδευσης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας. Τα κύρια ερευνητικά ενδιαφέροντα της επικεντρώνονται στην πολιτική και την πρακτική της ειδικής και ενιαίας εκπαίδευσης, την συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας καθώς και της επαγγελματικής εξέλιξης και κατάρτισης εκπαιδευτικών προδημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με την ειδική κι ενιαία εκπαίδευση και πρακτική. Στοιχεία Επικοινωνίας: [myria.pieridou@open.ac.uk](mailto:myria.pieridou@open.ac.uk).

Η Δρ **Καμπούρη-Δανού Μαρία** είναι Λέκτορας Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Reading. ερευνητικά της έργο έχει ως επίκεντρο τις παιδαγωγικές αρχές της προδημοτική εκπαίδευση και τα ερευνητικά τις ενδιαφέροντα έχουν καλύψει θέματα φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο, συνεργασία εκπαιδευτικών με γονείς αλλά και θέματα κοινωνιολογίας κι ενιαίας εκπαίδευσης. Στοιχεία Επικοινωνίας: **m.kambouri@reading.ac.uk**.



Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα  
Καψαμπέλη Μαρίνα

**Η αξιοποίηση της Αρχαίας  
Ελληνικής Γραμματείας  
στη διδασκαλία των Ελληνικών  
ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα σε παιδιά**

**Περίληψη**

Η επιλογή της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης (Γ2/ΞΓ) στα παιδιά του Δημοτικού έχει σκοπό να φέρει κοντά τους μαθητές με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, μέσα από κείμενα που εξάγουν τη φαντασία, ανιχνεύουν και ερμηνεύουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ανθρώπων, τη φιλοσοφία της ζωής και το άγνωστο και παράλληλα προωθούν αρετές και προτερήματα. Στο σημείο αυτό η *Διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* βοηθά στην κατανόηση, προσφέρει φυσικότητα στη χρήση της Γ2/ΞΓ, γνώσεις χρήσιμες και άμεσα εφαρμόσιμες, ποικιλότητες ευκαιρίες μελέτης και κατάκτηση της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας. Υπό το πρίσμα αυτό στο εν λόγω άρθρο αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο των ανωτέρω εννοιών και, στη συνέχεια, παρουσιάζεται αντίστοιχο σενάριο διδασκαλίας, όπως αυτό εφαρμόστηκε σε πολυπολιτισμική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν σημαντική κατανόηση και ανάπτυξη των στοιχείων του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού, ενώ, ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε βελτίωση των προσληπτικών δεξιοτήτων των μικρών μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** γλωσσικές δεξιότητες, δίγλωσσοι μαθητές Δημοτικού, διδασκαλία βάσει περιεχομένου, πολιτισμική επίγνωση, μύθοι.

## **The use of the Ancient Greek Literature in teaching Greek as a Second / Foreign Language in Primary School children**

### **Abstract**

The choice of the Ancient Greek Literature for teaching Greek as a L2/Foreign Language in Primary School children aims to make students familiar with Greek language and culture through texts that stimulate imagination and at the same time help them to detect and interpret the characteristics of people, philosophy of life, the unknown and promote virtues and assets. The combination of language and content teaching offers naturalness in the use of L2/Foreign Language, knowledge useful and directly applicable, study opportunities in many ways, and the acquisition of Academic Language Skills. In this realm this article outlines an experimental project implemented to immigrant students in the prefecture of Athens. The results indicated the positive effect on the children's familiarization with some aspects of the Greek culture as well as on the improvement of their communicative skills, listening comprehension skills and 'writing' skills.

**Key words:** language skills, bilingual elementary students, content-based instruction, cultural awareness, stories.

### **1. Εισαγωγή**

Η κατάλληλη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια διαδικασία που αναγνωρίζει την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των πολιτισμών που συνυπάρχουν και αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση<sup>1</sup>.

Η πολιτισμική διαφορετικότητα εκφράζεται μέσω του συστήματος αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσης, της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς, του ενδυματολογικού κώδικα, της τέχνης, της λογοτεχνίας, καθώς και της θεώρησης του κόσμου και της αντιμετώπισης των υπαρξιακών φιλοσοφικών ζητημάτων<sup>2</sup>. Σε

---

1 Μπουγιουκλής, Π. (2014), *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διπλωματική εργασία. Στο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16260/3/BougioukliPolyxeniMsc2014> (Προσπελάστηκε στις 7/9/2018).

2 Καραμάνου, Α. (2011), Πολυπολιτισμικότητα, Ανθρώπινα Δικαιώματα & Ισότητα των Φύλων. *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας*. Έκδοση της



αυτό το πλαίσιο η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία ως δεξαμενές πλούτου γνώσεων αποτελούν κοινωνικό πλεονέκτημα. Σε καμία περίπτωση, βέβαια, η διδασκαλία του πολιτισμού στα πλαίσια μιας Γ2/ΞΓ δεν συνεπάγεται, αλλά ούτε υπονοεί, κάποια προσπάθεια ανάδειξης εθνικής ανωτερότητας του πολιτισμού της γλώσσας στόχου.

Την ίδια στιγμή παρά το πλήθος θεωριών και μεθόδων που ασχολούνται με την εκμάθηση-κατάκτηση μιας Γ2/ΞΓ γλώσσας δεν καταγράφεται ομοφωνία σε μια ευρέως αποδεκτή. Δεν υπάρχει όμως καμία αμφιβολία για τα οφέλη της πρώιμης εκμάθησης μιας Γ2/ΞΓ στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό η αξιοποίηση του μύθου ως εργαλείου διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ έχει αναρίθμητες δυνατότητες επεξεργασίας.

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται, μετά την αποσαφήνιση βασικών εσωτερικών της εννοιών, μέρος μίας ευρύτερης πειραματικής παρέμβασης αξιοποίησης μύθων της ΑΕ Γραμματείας στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, που εφαρμόστηκε σε μαθητές Δημοτικού ξενόγλωσσου σχολείου της Αθήνας με στόχο τόσο την ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας όσο και την καλλιέργεια της επίγνωσης του ελληνικού πολιτισμού.

## 2. Αποσαφήνιση όρων

### 2.1. Εκμάθηση με βάση το περιεχόμενο (Content Based Education)

Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες ψυχολόγων, παιδαγωγών και γλωσσολόγων μιλούν για ανάγκη σύνθεσης της διδασκαλίας της Γ2/ΞΓ με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας στη γλώσσα στόχο των αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων μαθητών, που είναι πολύ σημαντική στη γενικότερη γνωσιακή τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με αυτή το μάθημα δεν εντάσσεται στην παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, αλλά συνδυάζεται με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων της τάξης. Η πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης εμφανίζει μεγάλη ποικιλία. Μπορεί να αναφέρεται σε ένα επεξηγηματικό οδηγό (syllabus), σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε ένα μοντέλο διδασκαλίας ή ένα σχέδιο μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση βασική αρχή της διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο είναι ότι στο γλωσσικό μάθημα συμπράττουν και άλλα γνωστικά αντικείμενα, μέσω των οποίων πραγματώνεται η γλωσσική διδασκαλία<sup>3</sup>.

Η γλώσσα Γ2/ΞΓ που μαθαίνεται με βάση το περιεχόμενο επιτρέπει τη λειτουργία σύνθετων νοητικών διαδικασιών και τον χειρισμό σύνθετων γλωσσικών και νοητικών δεξιοτήτων ώστε οι μαθητές να μπορούν να εξηγήσουν,

---

Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδος στην ΕΕ, εκδόσεις Ίνδικτος.

3 Met, M. (1991), Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24 (4), p.p. 281-295.

να διευκρινίσουν, να ορίσουν, να συγκρίνουν και να αξιολογήσουν έννοιες και καταστάσεις. Η Διδασκαλία Βάση Περιεχομένου ως μέθοδος<sup>4</sup>:

- Αντιμετωπίζει τη Γ2/ΞΓ σαν αντικείμενο και ταυτόχρονα ως μέσον διδασκαλίας.
- Στηρίζει την εκμάθηση του επιστημονικού περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, μεταθέτοντας το κέντρο βάρους από τη γλώσσα.
- Δίνει τη δυνατότητα προσεκτικού σχεδιασμού διδακτικού υλικού με εστίαση στις δραστηριότητες παραγωγής,
- Δημιουργεί προγράμματα γεφύρωσης, για ομαλή μετάβαση σε τάξεις κύριας εκπαίδευσης,
- Παρέχει στους μαθητές άμεση πρόσβαση στη γνώση και ικανότητα μεταφοράς των αποκτημένων γνώσεων.

Ο σχεδιασμός του υλικού στο πλαίσιο του εν λόγω διδακτικού μοντέλου απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, επειδή πολύ εύκολα κανείς ολισθαίνει από την προσαρμογή στην απλούστευση και, ενώ η προσαρμογή είναι βοηθητική, η απλούστευση επιβραδύνει τη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη των μαθητών<sup>5</sup>. Το ποιοτικό διδακτικό υλικό δεν αποτελεί απλά μια επικοινωνιακή πληροφορία. Υποστηρίζει την ενίσχυση και τη δημιουργία της κριτικής σκέψης, τη συζήτηση και την αυτονομία του μαθητή. Παράλληλα, βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα υπαρκτά όρια της γνώσης και της σκέψης τους, ώστε να αντιληφθούν που χρειάζονται επιπλέον πληροφόρηση και βοήθεια. Επίσης, προωθεί την επικοινωνία σε κοινωνικό επίπεδο με στόχο την επίλυση προβλημάτων<sup>6</sup>. Το λεξιλόγιο είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας του ακαδημαϊκού λόγου. Στη διδασκαλία και τον εμπλουτισμό του χρησιμοποιούνται πολλές στρατηγικές. Διδάσκω μια λέξη σημαίνει ορίζω καθαρά «το σημαίνουν» και «το σημαινόμενο» της, την εντοπίζω στον συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα, περιγράφω σε ποιο συντακτικό περιβάλλον χρησιμοποιείται και αντιλαμβάνομαι τις κυριολεκτικές και μεταφορικές της χρήσεις<sup>7</sup>.

## 2.2 Γλώσσα και πολιτισμός

Ο πολιτισμός μπορεί να οριστεί ως «ένα συνολικό βίωμα με πολλές συνιστώσες, που καλύπτει τις συλλογικές ανθρώπινες συμπεριφορές και λειτουργεί ως μέρος

4 Ζάγκα, Ε. (2005), Μάθηση και διδασκαλία μιας Δεύτερης Γλώσσας: Από τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» σε προσεγγίσεις με «έμφαση στο περιεχόμενο» με χρήση στρατηγικών. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος «Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» (επιμ. Α.Χατζηδάκη). Ρέθυμνο: Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης, σ.σ. 69-77.

5 Swain, A. (1988), Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, p.p. 168-169.

6 Mehisto, P. (2012), Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, 21, p.p.17.

7 Ζάγκα, Ε. (χ.χ.). Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας. *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Στο: [http://elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/1136/mod\\_resource/content/4/montela.didaskalias](http://elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/1136/mod_resource/content/4/montela.didaskalias). pdf. (Προσελάστηκε στις 18/8/2018).

της συλλογικής μνήμης των κοινωνικών ομάδων»<sup>8</sup>. Κατά τον Μήτση<sup>9</sup>, συνιστά ένα σύνολο αντιλήψεων, ιδεών, στάσεων, τρόπων σκέψης και δράσης που χαρακτηρίζει τα μέλη μιας κοινότητας, των οποίων η συμπεριφορά διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τις αρχές αυτών των στοιχείων. Αναμφισβήτητα, ο πολιτισμός με τη γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένες και συνυφασμένες έννοιες<sup>10</sup> κατά τη διαδικασία εξέλιξής τους και διαρκώς μεταβαλλόμενες. Ο Fishman<sup>11</sup> προσδιορίζει τη σχέση μεταξύ της γλώσσας και του πολιτισμού μέσα από τρεις συνδέσεις:

1. η γλώσσα ως ένδειξη του πολιτισμού,
2. η γλώσσα ως σύμβολο του πολιτισμού,
3. η γλώσσα ως μέρος του πολιτισμού.

Μέσα από αυτή τη σύνδεση γλώσσας και πολιτισμού αναδεικνύεται η αμφίδρομη σχέση τους. Αφενός, η γλώσσα καθίσταται ως ο καλύτερος τρόπος έκφρασης του σύστοιχου πολιτισμού της καθώς αναπτύχθηκαν μαζί και βρίσκονται σε πλήρη αρμονία και αφετέρου, ο πολιτισμός γεννιέται μέσα από τη γλώσσα. Τα τραγούδια, τα διάφορα παραμύθια, οι ιδέες και τα μνημεία του λόγου αποθηκεύονται στη γλώσσα, μεταδίδονται λεκτικά αποτελώντας τις μνήμες και τις παραδόσεις των μελών μίας κουλτούρας. Επιπλέον, η γλώσσα συμβολίζει τον πολιτισμό της Διδασκαλία και στρατηγικές εκμάθησης της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Κρίνεται, λοιπόν, ορθότερο, μαθαίνοντας μια Γ2/ΞΓ να αντιληφθούμε χαρακτηριστικά στοιχεία του πολιτισμού που τη μιλά, για αποφυγή επικοινωνιακών εμπλοκών, μείωση του αισθήματος αμηχανίας και δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος. Η παρουσίαση και διδασκαλία του πολιτισμικού στοιχείου μπορεί να γίνει χωρίς διάθεση αξιολογικής σύγκρισης με άλλους πολιτισμούς<sup>12</sup> και έτσι να συμβάλει στη διαπολιτισμικότητα αλλά και στον εμπολιτισμό του μαθητή, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την κοινωνική του ένταξη. Με την πολιτισμική αλληλεπίδραση, κατά τη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ, δημιουργείται ένας ουδέτερος χώρος μεταξύ του πολιτισμού της Γ1 και της Γ2/ΞΓ όπου διδάσκων και μαθητευόμενοι μπορούν να κινηθούν με ασφάλεια, κάνοντας πράξη την έννοια του Διαπολιτισμού (διαπολιτισμικότητα)<sup>13</sup>.

8 Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002), *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική, σ. 22.

9 Μήτσης, Ν. (1998), *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή (Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 72.

10 Risager, K. (2006), *Language and Culture: Global Flows and Local Complexities*. Clevedon: Multilingual Matters. p. 13.

11 Fishman, J. (2007), What do you lose when you lose your language? In: G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages* (2nd ed.). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, p.p. 80–91.

12 Γιαννακού, Β. (2008), Ο Λαϊκός πολιτισμός και ο ρόλος του στη διδακτική των γλωσσών: Το παράδειγμα της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Τομέα Γλωσσολογίας και Διδακτικής και του Εργαστήριο Διδακτικής των Ζωντανών Γλωσσών, 2008: Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώνοντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions.htm> (Προσπελάστηκε στις 8/2/2018).

13 Kramersch, C. (2001), *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

### 2.3. Πρώιμη εκμάθηση ξένης γλώσσας (Γ2)

Η πρώιμη εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ γίνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τούτο επειδή στις μικρές ηλικίες ευνοούνται οι γλωσσικές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Τα παιδιά αρέσκονται να παίζουν με τους ήχους της γλώσσας ακολουθώντας μια φυσική γλωσσική ανάπτυξη. Ο δάσκαλος παρέχοντας άφθονο -και κατάλληλο φυσικά- γλωσσικό υλικό ενισχύει αυτή την ανάπτυξη.

Με τη χρήση στοχευμένων διδακτικών πρακτικών (κυρίως παιγνιώδους μορφής), που διεγείρουν την παιδική φαντασία, οι μικροί μαθητές αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως σύνολο, λέξεις και φράσεις που παράγουν νόημα και τους βοηθούν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Η επαφή με τη γλώσσα σε μικρή ηλικία εφοδιάζει τα παιδιά με παραδείγματα γλωσσικών φαινομένων, λειτουργιών και φράσεων που θα τους φανούν χρήσιμα στο μέλλον, σαν προσωπική δεξαμενή γνώσεων, όταν θα χρειαστεί να οικοδομήσουν τον λόγο τους (scaffolding)<sup>14</sup>.

Η εκμάθηση της Γ2/ΞΓ βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της Γ1, μέσα από τη διαδικασία ανεύρεσης ομοιοτήτων και διαφορών, άρα κατανόησης σε βάθος. Επίσης, ανακαλύπτοντας έναν δεύτερο, πέραν της μητρικής, γλωσσικό κώδικα, τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση και αναπτύσσουν θετική στάση προς τους αλλόφωνους, αλλά και τη μάθηση γενικότερα. Επιπλέον, όπως αναφέρει η Sougari<sup>15</sup>, δεν έχουν στερεότυπες αντιλήψεις για μια νέα γλώσσα, ούτε για τους ανθρώπους και τον πολιτισμό αυτής της γλώσσας. Έτσι, η Γ2/ΞΓ γίνεται δίοδος για τη διερεύνηση των άλλων πολιτισμών και παράλληλα του δικού της, όχημα για να ανακαλύψουμε όλα αυτά, όχι που μας χωρίζουν, αλλά που μας φέρνουν πιο κοντά, έναυσμα για να πλάσουμε τη διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών μας.

### 2.4 Προφίλ μικρών μαθητών

Τα παιδιά «είναι ευερέθιστα/απαιτητικά, βαριούνται γρήγορα και θέλουν άμεσα αποτελέσματα», χρειάζονται διαρκώς επιβεβαίωση και ενθάρρυνση, έχουν διάθεση να επικοινωνούν και μαθαίνουν καλύτερα όταν η διδασκαλία είναι πολυαισθητηριακή<sup>16</sup>. Επιπλέον, αρέσκονται στον επαγωγικό τρόπο διδασκαλίας και στην ανακάλυψη της γνώσης<sup>17</sup> μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα με ενδιαφέροντα γλωσσικά ερεθίσματα και συμμετέχουν στις δραστηριότητες

14 Milton, J. & Alexiou, T. (2006), 'What makes a young good language learner?'. In A. Kavadia, M. Joannopoulou, & A. Tsangalidis (eds.). *Proceedings of the 13th International Conference of Applied Linguistics, New Directions in Applied Linguistics*. Thessaloniki: Aristotle University, p.p. 636-646.

15 Sougari, A-M. (2006), *Teaching English in the Primary Classroom: A Guide for Teaching Practice*. Thessaloniki: University Studio Press.

16 Sougari, A-M. (2006), *Teaching English in the Primary Classroom: A Guide for Teaching Practice*. Thessaloniki: University Studio Press.

17 Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

εκμάθησης μια νέας γλώσσας με ενθουσιασμό, χωρίς να φοβούνται ότι θα κάνουν λάθη. Χρειάζονται ευκαιρίες για επανάληψη και εξάσκηση, σαφή επεξήγηση των εννοιών, γλωσσικά πρότυπα, πολλά εποπτικά μέσα, διαρκή αξιολόγηση με προσεκτικό τρόπο όσων γνωρίζουν<sup>18</sup>. Ως εκ τούτου, έχουν ανάγκη από συχνά και μικρής διάρκειας μαθήματα<sup>19</sup>. Μάλιστα, τα παιδιά 7-12 ετών είναι σε θέση να κατανοούν κανόνες, να προβαίνουν σε γενικεύσεις, να συστηματοποιούν τις γνώσεις τους, να ελέγχουν τη μάθησή τους και να θέτουν στόχους<sup>20</sup>. Επειδή, όμως, κάθε παιδί είναι διαφορετικό, πρέπει να είμαστε βέβαιοι ότι ο εκάστοτε μαθητής είναι αναπτυξιακά έτοιμος να κατακτήσει τις δομές που ο δάσκαλος επιθυμεί να διδάξει<sup>21</sup>. Επιπρόσθετα, τα παιδιά κατακτούν πρώτα την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου έρχονται μετά, συνεπώς έμφαση πρέπει να δοθεί στον προφορικό λόγο.

Ως προς το γνωστικό στυλ, υπάρχουν παιδιά που μαθαίνουν ολικά, υποσυνείδητα μέσα από την επικοινωνία με τους άλλους, και παιδιά που έχουν αναλυτικό τρόπο σκέψης και αναλύουν τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα συνειδητά<sup>22</sup>.

Επίσης, η κατάκτηση της Γ2/ΞΓ εξαρτάται από την έφεση (γλωσσικό ταλέντο) και την υψηλή ή μη γλωσσική νοημοσύνη<sup>23</sup>. Τα παιδιά που έχουν υψηλή γλωσσική νοημοσύνη μπορούν να αποθηκεύουν και να ανακαλούν σωστά φωνολογικά στοιχεία, να αναγνωρίζουν και να εφαρμόζουν τους γραμματικούς κανόνες από τις γλωσσικές εκφράσεις που ακούν<sup>24</sup>.

Με έμφαση, τέλος, στα δίγλωσσα παιδιά αναγκαίο κρίνεται να υπογραμμιστεί ότι αποκτούν μια πιο αυξημένη μεταγλωσσική συνειδητότητα (metalinguistic awareness) σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα, δηλαδή μια πιο αυξημένη ικανότητα επεξεργασίας των δομικών στοιχείων της γλώσσας, αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα ως αντικείμενο σκέψης και λόγου και όχι ως μέσο κατανόησης και παραγωγής λόγου, ενώ, παράλληλα, χαρακτηρίζονται από αυξημένο βαθμό «επικοινωνιακής ευαισθησίας», καθώς θεωρείται ότι

18 Χατζηδάκη, Α. (2000), Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Αν. Τσαγαλίδης & Μ. Μουτζή (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δευτέρας γλώσσας: Αρχές – προβλήματα – προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 397-403.

19 Nikolov, M. (1999), "Why do you learn English?" "Because the teacher is short": A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), p.p. 62–65.

20 Παπαδόπουλος, Ι. & Γρίβα, Ε. (2016), *Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι»: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ*, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 9/2016, σ.σ. 113-136. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (Προσπελάστηκε στις 30/8/2018).

21 Τριάρχη – Herrmann, Β. (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

22 Τριάρχη – Herrmann, Β. (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

23 Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003), *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

24 Carroll, 1982, στο Τριάρχη – Herrmann, Β. (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

αναγκάζονται νωρίς να συνειδητοποιήσουν ποια γλώσσα είναι η πιο κατάλληλη για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται σε όλες τις επικοινωνιακές καταστάσεις<sup>25</sup>.

### 3. Η χρήση μύθων στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ

Η διήγηση των μύθων μέσω της προφορικής μετάδοσης είναι η αυθόρμητη γνωριμία με τον εθνικό πολιτισμό μιας χώρας. Η συμπερίληψη του υλικού των μύθων στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ προάγει τη γνωριμία με τον πολιτισμό μας και τη διαπολιτισμικότητα. Δημιουργεί δε έναν τόπο ανταλλαγής στοιχείων που βοηθούν τους μαθητές να εντοπίσουν κοινά πολιτισμικά στοιχεία<sup>26</sup>.

Επιπροσθέτως, οι μύθοι γνωστοί ή άγνωστοι στους μαθητές παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να βελτιώσει τη διδασκαλία του. Με αυτό τον τρόπο έχει τη δυνατότητα χρήσης πολλών εποπτικών μέσων, κρατά υψηλά το ενδιαφέρον των μαθητών του, προσδίδει ζωντάνια και αμεσότητα στο περιεχόμενο του μαθήματος και παρέχει στήριξη στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τους μαθητές, εφόδιο αναγκαίο για τους ίδιους λόγω μη επαρκούς γνώσης της γλώσσας στόχου.

Με άξονα αναφοράς τον αφηγηματικό λόγο άξια μνείας αποτελεί η διαπίστωση ότι η αφήγηση, ως ικανότητα οργάνωσης και αναπαραγωγής μιας αλληλουχίας επεισοδίων, αναδεικνύεται σε σημαντικό μέσο για τον έλεγχο της συναισθηματικής και γνωστικής εξέλιξης του ανθρώπου<sup>27</sup>. Η χρήση της, επομένως, για εκπαιδευτικούς λόγους, στοχεύει όχι μόνο στην κατανόηση του αφηγήματος ως θεμελιώδη δομή της σημαίνουσας παραγωγής αλλά και της προσωπικής έκφρασης και ενδυνάμωσης<sup>28</sup>.

Παράλληλα, η διδακτική καταλληλότητα του μύθου εδράζεται και στη δυνατότητά του να δημιουργεί κλίμα χαλάρωσης, επικοινωνίας και διασκέδασης. Ειδικότερα, λόγω του απλού και εύκολα κατανοητού χαρακτήρα του και της επανάληψης των αφηγηματικών μοτίβων βοηθά τον μαθητή στην εσωτερικευση του γλωσσικού προτύπου, στην in vivo αντίληψη των μορφοσυντακτικών δομών και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του<sup>29</sup>. Βέβαια, το ποσοστό της πρόσληψης

25 Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης, Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα,. Gutenberg, σ.σ. 223, 226

26 Kramsch, C., & Zhu Hua (2016), *Language, Culture and Language Teaching*. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching*, London: Routledge, p.p.38-50.

27 Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2013), Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών. Στο: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodras19\\_2b\\_2013/](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodras19_2b_2013/) (Προσπελάστηκε στις 10/8/2018).

28 Ανδρουτσόπουλου (1998) και Τσιώλης (2006), αναφορά στο: Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2013), *Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών*. Στο: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodras19\\_2b\\_2013/](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodras19_2b_2013/) (Προσπελάστηκε στις 10/8/2018).

29 Ellis, G. & Brewster, J. (1990), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.

των μηνυμάτων βασίζεται στην εμπειρία και στις προγενέστερες γνώσεις του μαθητή. Ωστόσο, γεγονός παραμένει η ερευνητική διαπίστωση ότι η ενθάρρυνση του μοιράσματος των εμπειριών με τους συμμαθητές δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας και ανταλλαγής<sup>30</sup>.

Η αφήγηση- διήγηση ιστοριών (μύθων) είναι βασική τεχνική διδασκαλίας Γ2/ΞΓ κυρίως σε παιδιά, αφού αυτά είναι ήδη εξοικειωμένα με το εν λόγω κειμενικό είδος στη μητρική τους γλώσσα. Βασικό πλεονέκτημα για τη χρήση τους η ανυπομονησία και η διέγερση της περιέργειας που δημιουργεί στα παιδιά, με τα οποία επιτυγχάνεται η συγκέντρωσή τους σε μια δραστηριότητα που διαρκεί 5-10 λεπτά<sup>31</sup>.

Από τα έργα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας οι μύθοι, τα έπη του Ομήρου και οι μεταγενέστεροι μύθοι του Αισώπου διαθέτουν τις μεθοδολογικές αρχές που αξιοποιούν τη διαπολιτισμικότητα, την επικοινωνία και τον γραμματισμό. Πιο αναλυτικά, η διαπολιτισμικότητα αφορά την παρουσία του μύθου σε όλους τους πολιτισμούς, αφού αποτελεί τη συμβολιστική αποτύπωση των δημιουργημάτων της φαντασίας του ανθρώπου. Η παραδοχή αυτή οδηγεί στην αναγνώριση των στοιχείων που ορίζουν τη διαφορετικότητα και, παράλληλα, μπορούν να αποτελέσουν δομικά χαρακτηριστικά μιας νέας κοινής πολιτισμικής ταυτότητας. Επιπρόσθετα, η θεματική των μύθων και των επών διέπεται από ιδέες, αρχές και αξίες πανανθρώπινες και διδάσκει τον σεβασμό στον Άλλο. Η επικοινωνία δε αναπτύσσεται μέσα από δραστηριότητες αναπαραγωγής των αφηγημάτων, αλλά και την προσπάθεια συμπερίληψης σε αυτές βιωματικών στοιχείων των μαθητών. Ο χαρακτήρας των μύθων, με τις απλές μορφοσυντακτικές δομές, το απλό και επαναλαμβανόμενο λεξιλόγιο, την απλή δομή είναι σημαντικό ερέθισμα διεύρυνσης της προφορικής επικοινωνίας. Η δυνατότητα της αφήγησης είναι μια ενεργητική τεχνική που βοηθά στη διαπολιτισμική επικοινωνία, καθώς αναπτύσσεται μεταξύ της ομάδας στην τάξη θετικό κλίμα, όπου σημασία έχει η μεταφορά της αλληλουχίας των συμβάντων και όχι το γραμματικό λάθος. Ο γραμματισμός, συνακολουθώς, επιτυγχάνεται μέσω της εσωτερίκευσης των μορφοσυντακτικών μοντέλων που επαναλαμβάνονται, της κατάκτησης του λεξιλογίου με σταδιακή δυσκολία ξεκινώντας από αντικείμενα ευρείας χρήσης και προχωρώντας στις αφηρημένες έννοιες και της φυσικής προσέγγισης των γλωσσικών δομών. Η διδασκαλία τους, συνεπώς, ενισχύει και την αυτενέργεια και τη συμμετοχή των μαθητών (βιωματικότητα)<sup>32</sup>.

30 Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2013), Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών. Στο: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodrasi9\\_2b\\_2013/](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9_2b_2013/) (Προσπελάστηκε στις 10/8/2018).

31 Halliwell (1992), αναφορά στο: Αλεξίου, Θ. (2013). «Διδασκαλία ξένης/δύτερης γλώσσας σε παιδιά. Η χρήση ιστοριών στην τάξη». Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/folder/view.php?id=665> (Προσπελάστηκε στις 10/8/2018).

32 Αλεξίου, Θ. (2013), «Διδασκαλία ξένης/δύτερης γλώσσας σε παιδιά. Η χρήση ιστοριών στην τάξη». Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο: <http://elearning.greek-language.gr>.

## 4. ΑΕ μύθοι και Γ2/ΞΓ: Διδασκαλία βάση περιεχομένου

### 4.1. Δομικοί άξονες

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε μαθητές του Δημοτικού πρέπει αναντίρρητα να συμπεριλάβει ποικίλους παράγοντες. Είναι αναμφισβήτητο ότι η πρώιμη εκμάθηση μιας Γ2 βοηθά στην ανάπτυξη των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, στη δημιουργική ανάπτυξη της γλώσσας, στη ψυχοσυναισθηματική τους ωριμότητα και στην αφύπνιση της διαπολιτισμικής τους συνείδησης. Όμως όλοι οι μαθητές δεν ακολουθούν τους ίδιους χρόνους γλωσσικής ανάπτυξης<sup>33</sup> και δεν ανταποκρίνονται θετικά στις ίδιες στρατηγικές εκμάθησης. Ενδογλωσσικοί παράγοντες όπως η ηλικία, το μαθησιακό στυλ, οι στρατηγικές εκμάθησης, οι επικοινωνιακές στρατηγικές, η προσωπικότητα, οι κλίσεις, αλλά και εξωγλωσσικοί παράγοντες όπως κοινωνικοί, πολιτισμικοί, επικοινωνιακή επάρκεια, επίδραση άλλων γλωσσών, γειννίαση Γ1 και Γ2, επηρεάζουν την εκμάθηση μιας Γ2<sup>34</sup>.

Την ίδια στιγμή τα κίνητρα είναι σημαντικός παράγοντας καθώς καθορίζουν το ενδιαφέρον για την εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ και λειτουργούν σαν αιτία και προϊόν της επιτυχημένης μαθησιακής διαδικασίας. Μια επιτυχημένη διδακτική προσέγγιση διεγείρει νέα κίνητρα και εφοδιάζει τον μαθητή με θετικές εμπειρίες<sup>35</sup>. Στις μικρές ηλικίες έχουμε κυριαρχία του κινήτρου της ενσωμάτωσης, που ενισχύονται με κατευθυνόμενες (ανάγνωση, αποστήθιση, επανάληψη, χρήση μητρικής, ελεύθερη έκφραση) ή ελεύθερες και δημιουργικές στρατηγικές (παιγνίδια, τραγούδια, δραματοποίηση)<sup>36</sup>. Επίσης πολύ σημαντικό κίνητρο είναι η συναισθηματική σχέση που αναπτύσσει το παιδί με το δάσκαλο και η ανάγκη του να τον ικανοποιήσει με τις επιδόσεις του.

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε μαθητές Δημοτικού, που ζουν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και κινούνται σε περισσότερα των δύο γλωσσικά περιβάλλοντα, έχει στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής και της προβλεπόμενης από τα ΑΠΣ ακαδημαϊκής τους ικανότητας, τη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στη γλώσσα και την γνωριμία με τον ελληνικό πολιτισμό<sup>37</sup>. Η επιλογή της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας για τη διδασκαλία

---

[gr/mod/folder/view.php?id=665](http://mod/folder/view.php?id=665) (Προσπελάστηκε στις 18/8/2018).

33 Alexiou, Th. & Tzakosta, M. (2014), Strategies of language teaching directed to children [Στρατηγικές διδασκαλίας σε παιδιά. Διαδρομές του Κέντρου Ελληνικής γλώσσας] [in Greek]. National Strategic Research Framework – Lifelong Learning (2007-2013). Thessaloniki: Centre for Language Studies. <http://clearning.greeklanguage.gr/mod/resource/view.php?id=505> (Προσπελάστηκε 18/8/2018).

34 Jordan, G. (2004), *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins; Brown, H.D. (2007), *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson/Longman. Chesterfield & Chesterfield, 1985.

35 Ushioda, E. (1996), L2 motivation as a qualitative construct. *Teanga*, 14, p.p. 82, 84.

36 Sougari, A-M. (2006), *Teaching English in the Primary Classroom: A Guide for Teaching Practice*. Thessaloniki: University Studio Press.

37 Κουδούνα, Μ. (2014), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Μικροδιδασκαλία*.



της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στα παιδιά του Δημοτικού που προτείνεται στην παρούσα εργασία (Μύθοι του Αισώπου) έχει σκοπό να φέρει κοντά τους μαθητές με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό μέσα από κείμενα που τους εξάγουν τη φαντασία, τους παρέχουν πληροφορίες για την ιστορία, τα ήθη, τα έθιμα, την τέχνη και την καθημερινότητα των αρχαίων Ελλήνων. Παράλληλα, ο μύθος σαν αφήγημα βοηθά, όπως προαναφέρθηκε, στην αφύπνιση της ενσυναίσθησης, στην εμπέδωση των ηθικών αξιών, στην εξοικείωση με τα διάφορα είδη της γλώσσας και της λογοτεχνίας και λειτουργεί σαν τρόπος διασκέδασης<sup>38</sup>.

Υπό το πρίσμα αυτών στο σενάριο που ακολουθεί διδάσκονται και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Συνολικά, επιλέγονται δραστηριότητες γλωσσικού εισαγομένου στην αρχή (κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου) και δραστηριότητες γλωσσικού εξαγομένου στη συνέχεια (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τις νόρμες της γλώσσας και, κατόπιν, να παράγουν λόγο που να προσιδιάζει σε αυτές ως προς τη μορφή του. Κατ' επέκταση, εφαρμόζεται και η φυσική προσέγγιση, η οποία ξεκινά με ευχάριστες δραστηριότητες γλωσσικού εισαγομένου στην αρχή και, στη συνέχεια, προχωρά με δραστηριότητες παραγωγής λόγου. Με έμφαση στον προφορικό λόγο σε επίπεδο κατανόησης χρησιμοποιούνται δραστηριότητες διαπροσωπικού, αλληλεπιδραστικού και διεκπεραιωτικού τύπου, με στρατηγικές που προωθούν την παραγωγή προφορικού λόγου (προσποίηση μη κατανόησης με αίτημα επανάληψης, κατανόηση νοήματος)<sup>39</sup>. Σε επίπεδο παραγωγής οι μαθητές εισάγονται με δραστηριότητες ελεγχόμενες για εξοικείωση και κάλυψη επικοινωνιακών χασμάτων, συνεχίζουν με δραστηριότητες για ενίσχυση της ροής του λόγου και τέλος εμπλέκονται σε δραστηριότητες αφήγησης σύντομων ιστοριών.

Αναφορικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου, λέξεις που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές επαναλαμβάνονται για να διατηρούνται τόσο στο παθητικό όσο και στο ενεργητικό τους λεξιλόγιο<sup>40</sup>, ενώ ωθούνται οι μαθητές να μαντεύουν τη σημασία μιας λέξης από τα συμφραζόμενα και να τη χρησιμοποιούν σε κατάλληλα γλωσσικά περιβάλλοντα<sup>41</sup>, αναπτύσσοντας τη στρατηγική των λεξικών συνεπαγωγών (ανακάλυψη της σημασίας από το συγκείμενο)<sup>42</sup>.

---

Στο: <http://0317.syzefxis.gov.gr/> (Προσπελάστηκε στις 29/4/2018).

38 Σπυροπούλου-Παπαδημητρίου, Ζ. (2012), Η διαχρονική ομορφιά και οι ανθρωπιστικές αξίες των μύθων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

39 Παραδιά, Μ. (2010), Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, σ. 58.

40 Nation, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.

41 Γαβριηλίδου, Ζ. (2001), στο Ζάγκα, Ε. (χ.χ.). Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας. *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Στο: [http://elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/1136/mod\\_resource/content/4/montela.didaskalias](http://elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/1136/mod_resource/content/4/montela.didaskalias) (Προσπελάστηκε 26/8/2018).

42 Carton (1971), στο Αντωνίου, Μ. (2008), Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάρκτησης. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκοφής (Επιμ.), *Οδηγός*

Συνοψίζοντας, το σενάριο απαρτίζεται από σύντομες και παιγνιώδεις δραστηριότητες, μέσω των οποίων δίνεται έμφαση στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη ευχέρειας λόγου, προκειμένου να είναι ελκυστικές για όλους τους μαθητές μιας μεικτής τάξης και να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους στη διδασκαλία. Βασίζονται δε στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό τις τέχνες, οι οποίες θεωρούμε ότι είναι ευεργετικές για τους μικρούς μαθητές. Ας σημειωθεί, τέλος, η προσπάθεια που καταβλήθηκε για αποφυγή αποπλαισιωμένων μηχανιστικών ασκήσεων, οι οποίες δεν βοηθούν τους μαθητές να μεταφέρουν τη γνώση που αποκτούν στην καθημερινή τους επικοινωνία, καθώς και για αποφυγή ανάλυσης θεμάτων που δεν ενδιαφέρουν τους μικρούς μαθητές ή δεν ανταποκρίνονται στις άμεσες ανάγκες τους.

## 4.2. Σχέδια μαθήματος

### 4.2.1. Διδακτική εφαρμογή -μύθοι Αισώπου

Το σενάριο που ακολουθεί (Πίνακας 1) σχεδιάστηκε για τις ανάγκες μιας τάξης που οι μαθητές της διδάσκονται τα ελληνικά ως Γ2 (Πίνακας 2) και αξιοποιούνται οι μύθοι του Αισώπου. Σύμφωνα με την προτεινόμενη από την Αλεξίου δομή<sup>43</sup>, αρχικά γίνεται αναφορά στη στοχοθεσία (λειτουργικοί, δομικοί και λεξιλογικοί στόχοι), στα υλικά και στα μέσα που απαιτούνται, στις εμπλεκόμενες γλωσσικές δεξιότητες, στις αξιοποιούμενες στρατηγικές, στις προγενέστερες γνώσεις που πρέπει να έχουν οι μαθητές πριν ξεκινήσουν την ενότητα και στις δραστηριότητες που θα εμπλακούν, αναλύοντας την πορεία τους. Παράλληλα, παρατίθενται εργασίες μαθητών ως ένδειξη εφαρμογής του εν λόγω σεναρίου.

### Πίνακας 1: Σενάριο διδασκαλίας

Μάθημα	Ελληνικά ως Γ2
Ιστορίες	Μύθοι του Αισώπου <ul style="list-style-type: none"><li>• Ο λαγός και η χελώνα.</li><li>• Ο ψεύτης βοσκός.</li><li>• Ο Βοριάς κι ο Ήλιος.</li><li>• Η αλεπού κι ο κόρακας.</li><li>• Η καλιακούδα που παρίστανε το παγώνι.</li><li>• Το λιοντάρι και το ποντίκι.</li><li>• Το πάθημα του λύκου.</li><li>• Ο σκύλος, ο κόκορας και η αλεπού.</li></ul>

Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, σ.σ. 177-195.

43 Αλεξίου, Θ. (2013), «Διδασκαλία ξένης/δεύτερης γλώσσας σε παιδιά. Η χρήση ιστοριών στην τάξη». Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/folder/view.php?id=665> (Προσπελάστηκε 18/8/2018).

Διάρκεια	8-10 διδακτικές ώρες (45 λεπτά)
Ομάδα στόχος	Μαθητές της Δευτέρας Δημοτικού, ηλικίας 7-8 χρονών, επίπεδο Α1+
Διδακτικοί σκοποί	Διδασκαλία μύθων ως μέσο έκφρασης ιδεών και θέσεων.
Διδακτικοί στόχοι	Οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Να αναγνωρίζουν και να αναπαράγουν προφορικά και γραπτά έναν Αισώπειο μύθο.</li> <li>• Να δημιουργούν ένα βιβλιαράκι επιλέγοντας, επιχρωματίζοντας και δημιουργώντας τους διαλόγους σε ένα μύθο του Αισώπου που τους αρέσει.</li> </ul>
Στρατηγικές	Στρατηγικές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Υπενθύμιση.</li> <li>• Αξιοποίηση εξωγλωσσικών στοιχείων.</li> <li>• Πρόβλεψη.</li> <li>• Εναλλαγή δραστηριοτήτων.</li> <li>• Εργασία κατά ομάδα/ζεύγη.</li> <li>• Παιχνίδι.</li> <li>• Διαφορετικές αφηγηματικές τεχνικές.</li> <li>• Παρατήρηση.</li> <li>• Δέγερση αισθήσεων.</li> </ul>
Γλωσσικά στοιχεία	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Λεξιλόγιο για τα συχνόχρηστα ζώα του δάσους και της φάρμας.</li> <li>• Αναπαραγωγή βασικών εντολών παιχνιδιών.</li> </ul>
Ενσωμάτωση δεξιοτήτων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου.</li> <li>• Κατανόηση και παραγωγή οπτικού υλικού.</li> <li>• Παραγωγή γραπτού λόγου.</li> </ul>
Παιδαγωγικοί στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δημιουργία κλίματος ασφάλειας και διασκέδασης στην τάξη.</li> <li>• Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας.</li> <li>• Γνωριμία με την ελληνική πολιτισμική παράδοση μέσα από τους Αισώπειους μύθους.</li> <li>• Δημιουργική αξιοποίηση κειμένων.</li> <li>• Ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.</li> <li>• Έκφραση ιδεών και συναισθημάτων.</li> <li>• Ανάπτυξη κριτικής σκέψης.</li> <li>• Ηθικό δίδαγμα.</li> </ul>
Υλικό	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 Αγαπημένοι μύθοι του Αισώπου, Εκδόσεις Άγκυρα, Αθήνα 2014 (βιβλίο με cd)</li> <li>• ...παρέα με τον παππού Αίσωπο, Ε.ΔΙΑ. Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008 (εκπαιδευτικό πακέτο)</li> </ul>
Εποπτικά μέσα	Χρώματα, cd player, χαρτί ζωγραφικής, πίνακας.
Αξιολόγηση	Αξιολόγηση απόδοσης/ Λίστα Ελέγχου Performance assessment/Rubric

## Πίνακας 2: Προφίλ τάξης

Όνομα Μαθητή	Καταγωγή	Γλώσσα Γ1	Επίπεδο Ελληνικών
T. C.	Ισπανία	Αγγλικά	Επιδέχεται βελτίωση
A. K.	ΗΠΑ-Ελλάδα	Αγγλικά-Ελληνικά	Ικανοποιητικό
S. R.	Ρουμανία	Ρουμάνικα	Πολύ καλό
D. O.	Τουρκία	Τουρκικά	Αρχάριο
D. R.	Ισραήλ	Χίμπρου	Πολύ Καλό
V. F.	Αγγλία-Ελλάδα	Αγγλικά-Ελληνικά	Πολύ καλό

### • Προετοιμασία (5 λεπτά)

Πριν το μάθημα ο διδάσκων ετοιμάζει μια μεγάλη ζωγραφιά με φαντασικά στοιχεία, ώστε να παραπέμπει σε μύθο και να προϊδεάζει τους μαθητές για το θέμα της ενότητας. Τον αναρτά στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης και γύρω του τοποθετεί κάρτες με εικόνες μύθων του Αίσωπου από το εκπαιδευτικό πακέτο «...*Παρέα με τον παππού Αίσωπο*». Στην κορυφή του πίνακα προστίθεται μια ταμπέλα που γράφει, με έντονα γράμματα, «*Παρέα με τον παππού Αίσωπο*». Στόχος της σύνθεσης είναι να ελκύσει την προσοχή των μικρών μαθητών, μόλις μπουν στην τάξη και παράλληλα να συνδέσουν τον Αίσωπο με την προσωπική τους ζωή (οικειοποίηση της νέας γνώσης).

### • Διδακτική διαδικασία

#### **Βήμα 1<sup>ο</sup>** (5 λεπτά)

Ζητείται από τους μαθητές να πουν ποιες ιστορίες αναγνωρίζουν από τις κάρτες γύρω από τον πίνακα (αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης). Ενδεικτικά, αξιοποιούνται 7 μύθοι. Οι πρωταγωνιστές κάθε μύθου είναι διαφορετικοί, για να μην υπάρξει περιθώριο σύγχυσης. Οι εικόνες στις κάρτες δείχνουν τους σωστούς πρωταγωνιστές, αλλά αλλοιώνουν την πλοκή, καθώς στόχος είναι να ελεγχθεί αν οι μαθητές γνωρίζουν τους μύθους που θα διδαχθούν, αν γνωρίζουν/θυμούνται τον τίτλο ή τους πρωταγωνιστές και αν θυμούνται την πλοκή. Με δεδομένη την παραγωγή λόγου επιδιώκεται παράλληλα ο έλεγχος της δεξιότητας της παρατήρησης και γενικότερα της κριτικής σκέψης των μαθητών ως αναγκαίο όχημα διαμόρφωσης αυτόνομων ομιλητών.

#### **Βήμα 2<sup>ο</sup>** (35 λεπτά)

Ο διδάσκων τοποθετεί τις κάρτες με τους μύθους (Εικόνα 1) μπροστά στα παιδιά και τους ζητά να διαλέξουν το πακέτο με τον μύθο που τους αρέσει. Χωρίζει τις κάρτες τους σε δύο μικρότερα πακέτα, αυτές που έχουν κείμενο κι αυτές που δεν

έχουν. Τους ζητά να διαβάσουν δυνατά για τους συμμαθητές τους το κείμενο. Με την εν λόγω υποδραστηριότητα ελέγχεται η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών και επιδιώκεται η βελτίωσή τους στην ηχηρή αναγνωστική τους ικανότητα.

### Εικόνα 1: Καρτέλες μύθου



### Βήμα 3<sup>ο</sup>(45 λεπτά)

Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να διαλέξουν από τις εικόνες του αγαπημένου τους μύθου (ενδυνάμωση κινήτρων) που έχουν στο πακέτο τους, σωστές και εσφαλμένες, αυτές που χρειάζονται για να διηγηθούν την ιστορία όπως θέλουν (αυτενέργεια και απενοχοποίηση λάθους). Παρουσιάζουν τη δουλειά τους στην τάξη. Συνολικά η παρούσα δραστηριότητα συντελεί στη δημιουργική αξιοποίηση κειμένου, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, στην έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, στην παραγωγή προφορικού λόγου αλλά και στη μετάδοση «ηθικού» διδάγματος.

Ενδεικτικά ακολουθούν αυτούσια δείγματα απαντήσεων μαθητών.

- Δείγμα Α, μαθητής με Γ1 Ισπανικά, κάνει ελληνικά 2 χρόνια.

Η καλιακούδα που παρίστανε το παγώνι: Μια φορά κι έναν καιρό τα ζώα ήθελαν ένα βασιλιά και κάνανε ένα χορό για να το γιορτάσουν. 5 χρόνια μετά έπρεπε να έχουν καινούργιο βασιλιά. η καλιακούδα ήθελε πάρα πολύ να γίνει βασιλιάς αλλά δεν μπορούσε γιατί δεν ήταν όμορφη. Και μια νύχτα ευχήθηκε να έχει την ουρά του παγωνιού και όταν ξύπνησε είχε ουρά παγωνιού για να είναι όμορφη. Μόλις την είδαν τα άλλα ζώα αμέσως την έκαναν βασιλιά.

«Όταν θέλεις κάτι πολύ και κάνεις πολύ δουλειά γιαυτό τότε γίνεται».

- Δείγμα Β, (μαθήτρια με Γ1 Αγγλικά, κάνει ελληνικά 2 χρόνια).

Η αλεπού και ο κόρακας: Μια αλεπού είχε ένα κομμάτι φαγητό και ο κόρακας είχα το δικό του και κάθισαν να φάνε. Και μετά η αλεπού ήθελε να φάει και το φαγητό του κόρακα και του είπε πώς μπορείς να γίνεις βασιλιάς αν έχεις ωραία φωνή. Έτσι ο κόρακας άνοιξε το ράμφος του να τραγουδήσει και το φαγητό

έπεσε στο κεφάλι της αλεπούς. Η αλεπού πόνεσε και ο κόρακας κατέβηκε και πήρα το φαγητό. Και μετά ο κόρακας της είπε: «έλα να το μοιραστούμε» και έζησαν.

«Πρέπει να δίνουμε και στους άλλους ότι έχουμε».

### **Βήμα 4<sup>ο</sup>(90 λεπτά)**

Στη δραστηριότητα που ακολουθεί και εξελίσσεται γραμμικά αξιοποιείται η διαφορετική νοηματοδότηση μέσω συστημάτων αναπαράστασης: ακουστικό, οπτικό, γλωσσικό, χειρονομιών.

1ο σενάριο νοηματοδότησης: Ο διδάσκων γράφει στον πίνακα τον τίτλο ενός καινούργιου μύθου *Το πάθημα του λύκου* και από κάτω με διαφορετικό χρώμα τέσσερις ομάδες με ερωτήσεις (οπτικοποίηση ζητούμενης πληροφορίας, στρατηγικές αντίληψης - ενεργοποίηση επιλεκτικής προσοχής<sup>44</sup> σε επιλεγμένα σημεία του ηχητικού κειμένου) (Πίνακας 3):

### **Πίνακας 3: Ερωτήσεις κατανόησης μύθου δομημένες με άξονα τη διαφορετικότητα**

<b>Οι καφέ</b>	<b>Οι μπλε</b>	<b>Οι κόκκινοι</b>	<b>Οι πράσινοι</b>
Τι είναι ο γκριζούλης και ο καφετούλης; Τι έφτιαζαν τα κουνελάκια; Πού έβαλαν το χάρτη;	Πού πήγαν τα κουνελάκια επίσκεψη; Τι έπαθε ο Ασπρούλης;	Ποιος ήρθε μια μέρα; Τι είδε ο λύκος και χάρηκε;	Από ποιον ζήτησαν βοήθεια; Τι έγινε στο τέλος;

Οι μαθητές ακούν σε cd τον μύθο. Ο διδάσκων διακόπτει και τους ρωτάει τις ερωτήσεις που αναγράφονται στον πίνακα (υπόρρητη διδασκαλία στρατηγικής). Πριν συνεχίσει, ζητά κάθε φορά από τους μαθητές να μαντέψουν τι θα γίνει. Στο τέλος τους ζητείται να ανασυνθέσουν όλο τον μύθο σε ομάδες. Επιτυγχάνεται, κατά αυτό τον τρόπο η ενδυνάμωση της ακουστικής κατανόησης, η δεξιότητα της πρόβλεψης και της παραγωγής προφορικού λόγου.

2<sup>ο</sup> σενάριο νοηματοδότησης: Ο διδάσκων διαβάζει έναν άγνωστο στους μαθητές μύθο (στην εν λόγω περίπτωση *Ο σκύλος, ο κόκορας και η αλεπού* και ταυτόχρονα κάνει σχέδια στον πίνακα (ενδεικτικά βλ. εικόνα 2). Στο τέλος ζητείται από τους μαθητές να παρουσιάσουν τον μύθο. Διδασκαλία λεξιλογίου ζώων της φάρμας με αξιοποίηση της επικοινωνίας, κατανόησης και παρουσίασης οπτικού υλικού.

44 O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 44-45.

## Εικόνα 2: Οπτικοποίηση μύθου



3<sup>ο</sup> σενάριο νοσηματοδότησης: Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με ένα τραγούδι, που τραγουδούν όλα τα παιδιά μαζί (στην εν λόγω δράση αξιοποιήθηκε *Ο λαγός και η χελώνα*). Δραστηριότητα χαλάρωσης, έμμεσης διδασκαλίας και ενίσχυσης διάδρασης.

### Βήμα 5<sup>ο</sup>

- Κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού (90 λεπτά)

Οι μαθητές φτιάχνουν κάρτες που διπλώνουν, στην εξωτερική επιφάνεια ζωγραφίζουν ένα χαρακτηριστικό στοιχείο από κάποιο μύθο, ενώ στο εσωτερικό τον τίτλο του (βλ. ενδεικτικά εργασίες μαθητών, εικόνα 3).

### Εικόνα 3: Εικονογραφημένοι τίτλοι μύθων



Σε συνεργασία με τον διδάσκοντα σχεδιάζουν και χρωματίζουν την επιφάνεια του παιχνιδιού. Γράφουν τις εντολές πάνω στην επιφάνεια του παιχνιδιού (ενδεικτικά βλ. εικόνα 4). Οι οδηγίες είναι σύμφωνα με το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών. Η εν λόγω δραστηριότητα εστιάζει στη χρωματική διαφοροποίηση εντολών για καλύτερη απομνημόνευση και έντεχνη παραγωγή λόγου υπαγορευμένη από την ανάγκη συμμετοχής στο παιχνίδι. Το παιχνίδι παίζεται ατομικά ή ομαδικά με πούλια και ζάρι. Οι κάρτες τοποθετούνται ανάποδα δίπλα στην επιφάνεια του παιχνιδιού. Κάθε παίχτης ρίχνει το ζάρι και προχωρά τόσα τετράγωνα όσα και ο αριθμός που έφερε. Όταν σταματήσει σε τετράγωνο που έχει την ένδειξη «πάρε κάρτα», ο παίχτης βλέπει τη ζωγραφιά στην εξωτερική επιφάνεια και πρέπει να μαντέψει ποιος μύθος είναι. Αν μαντέψει σωστά συνεχίζει να παίζει, αν όχι χάνει τη σειρά του. Κερδίζει όποιος φέρει ακριβώς τον αριθμό για να σταματήσει στο κουτάκι με την ένδειξη «τέλος». Με το παιχνίδι επιδιώκεται σε γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο η ανάπτυξη συνεργασίας, φιλικού κλίματος, αυτενέργειας, ανάληψης ρίσκου.

### Εικόνα 4: Επιφάνεια παιχνιδιού σχεδιασμένη από τα παιδιά





## **Βήμα 6<sup>ο</sup>** (90 λεπτά)

Δίνονται στους μαθητές φωτοτυπίες από τις εικόνες του αγαπημένου τους μύθου. Τους ζητείται να επιχρωματίσουν την εικόνα και να γράψουν διαλόγους που τοποθετούν πάνω στην εικόνα. Το τελικό αποτέλεσμα το δένουν σαν βιβλίο. Έτσι, οι μαθητές παράγουν πλαισιωμένο γραπτό λόγο δημιουργώντας παράλληλα πολυτροπικό κείμενο (εικόνα 5).

### **Εικόνα 5: Διάλογοι μύθων**



### **Αξιολόγηση**

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης πειραματικής εφαρμογής, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία: α) προέλεγχος/ μετέλεγχος, πριν και μετά την διεξαγωγή της παρέμβασης, β) το ημερολόγιο της διδάσκουσας<sup>45</sup> το οποίο ήταν δομημένο με άξονα τρεις θεματικές ενότητες: ερωτήσεις σχετικές με την διδασκαλία, ερωτήσεις σχετικές με τα παιδιά, ερωτήσεις για την συνολική αποτίμηση της διδασκαλίας, γ) εργασίες των παιδιών, δ) ρούμπρικα αξιολόγησης (Performance assessment/Rubric) ανά μαθητή κατά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών και της συνολικής παρέμβασης (Πίνακας 4) και ε) αναλυτική ρούμπρικα αξιολόγησης του συνόλου της τάξης των μαθητών ανά «βήμα» του σεναρίου (Πίνακας 5) .

45 Richards, J. & Lockhart, C. (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 16 -17.

**Πίνακας 4: Αξιολόγηση απόδοσης/ Λίστα Ελέγχου, ανά μαθητή**

Περιοχή Αξιολόγησης (Area of concern)	1	2	3	4	5
Κατανόηση γραπτού λόγου (Reading comprehension)					
Παραγωγή γραπτού λόγου (Writing comprehension)					
Παραγωγή προφορικού λόγου (Oral speech)					
Κατανόηση προφορικού λόγου (Listening comprehension)					
Δημιουργικότητα (Creativity)					
Οργάνωση (Organization skills)					
Πρωτοτυπία (Originality)					

**Πίνακας 5: Αναλυτική αξιολόγηση επιμέρους βημάτων**

Σχολικό έτος	2017-2018			
Αξιολόγηση Βημάτων	Χρειάζεται βελτίωση	Λειτουργικό	Επιτυχές	Δύσκολο
Βήμα 1		X		
Βήμα2				X
Βήμα 3			X	X
Βήμα 4			X	
Βήμα 5	X			
Βήμα 6			X	

Η αξιοποίηση των προαναφερόμενων τυπολογιών αξιολόγησης κατέδειξε ότι η επιλογή των μύθων του Αισώπου ήταν επιτυχής, γιατί οι μαθητές γνωρίζοντας ήδη τους μύθους είχαν αυτοπεποίθηση να εμπλακούν στις δραστηριότητες. Στην προετοιμασία θυμόντουσαν ποιος ήταν ο Αίσωπος και εντόπισαν σχετικά εύκολα ότι οι εικόνες δεν είχαν συνάφεια με τον μύθο και αυτό τους ενεργοποίησε την περιέργεια να ενδιαφερθούν. Ρωτούσαν αν είναι ο μύθος στην τάξη διαφορετικός. Η αναδιαμόρφωση του μύθου βοήθησε να εκφραστούν ελεύθερα και προσπάθησαν να εντυπωσιάσουν τους συμμαθητές τους δημιουργώντας μια ιστορία πρωτότυπη, με χιούμορ. Διασκέδασαν πολύ κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Οι τρεις διαφορετικές ακροάσεις κράτησαν το ενδιαφέρον ζωντανό, ιδιαίτερα η οπτικοποίηση. Σε αυτό συνέβαλε ο τρόπος της αφήγησης που είχε θεατρικότητα, έντονη κίνηση και χρωματισμό στη φωνή.

Το επιτραπέζιο ήταν η πιο επιτυχής δραστηριότητα. Αναπτύχθηκε μια σχέση ανταγωνιστική στα πλαίσια του παιχνιδιού και ενδυναμώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Στην δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, οι πιο προχωρημένοι μαθητές εργάστηκαν χωρίς τη βοήθειά της διδάσκουσας, ενώ οι πιο αδύναμοι κουράστηκαν γρήγορα.

Σε κάθε περίπτωση αναπτύχθηκαν και εδραιώθηκαν σχέσεις αποδοχής και συνεργασίας. Ενδυνάμωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, τον προφορικό λόγο και συνέταξαν διάλογο με ολοκληρωμένο νόημα. Ένιωθαν, τέλος, περηφάνια που γνώριζαν κάτι ελληνικό και θα μπορούσαν να ικανοποιήσουν τη διδάσκουσα.

## 5. Επιλογικός σχολιασμός

Μέσω των ιστοριών στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ, όπως είναι οι παραπάνω, προάγεται η ενίσχυση γνωστικών στρατηγικών όπως οι προβλέψεις με βάση την εικονογράφηση και τον τίτλο του κάθε μύθου, η αξιοποίηση εικόνων, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η περίληψη. Οι προβλέψεις ενισχυμένες με την τεχνική της ιδεοθύελλας βασίστηκαν στην εποικοδομιστική προσέγγιση, στην ανάδειξη των προγενέστερων γνώσεων των παιδιών πάνω σε οικεία και ενδιαφέροντα θέματα, στην ομαδοποίηση των γνώσεων αυτών και στον εμπλουτισμό τους. Παράλληλα, οι πολυαισθητηριακές τεχνικές και τα εικονογραφήματα ενίσχυσαν τη μνήμη των μαθητών και τους πρόσφεραν ιδέες για μνημονικές στρατηγικές που μπορούν και οι ίδιοι να επινοούν, προκειμένου να θυμούνται τις πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Μ. (2008), Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάρκτησης. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, σ.σ. 177-195.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003), *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002), *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζάγκα, Ε. (2005), Μάθηση και διδασκαλία μιας Δεύτερης Γλώσσας: Από τα

- μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» σε προσεγγίσεις με «έμφαση στο περιεχόμενο» με χρήση στρατηγικών. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος «Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» (επιμ. Α.Χατζηδάκη). Ρέθυμνο: Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης, σ.σ. 69-77.
- Καραμάνου, Α. (2011), Πολυπολιτισμικότητα, Ανθρώπινα Δικαιώματα & Ισότητα των Φύλων. *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας. Έκδοση της Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδος στην ΕΕ, εκδόσεις Τν(δικτος).*
- Μήτσης, Ν. (1998), *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή (Ξένης) Γλώσσας.* Αθήνα: Gutenberg.
- Παραδιά, Μ. (2010), Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, σ.σ. 57-93.
- Σπυροπούλου-Παπαδημητρίου, Ζ. (2012), Η διαχρονική ομορφιά και οι ανθρωπιστικές αξίες των μύθων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Τριάρχη – Herrmann, Β. (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία.* Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (2000), Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Αν. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές – προβλήματα – προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 397-403.
- Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση.* Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα: Gutenberg.

## Ξενόγλωσση

- Brown, H.D. (2007), *Principles of language learning and teaching.* New York: Pearson/Longman. Chesterfield & Chesterfield.
- Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1990), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers.* London: Penguin.

- Fishman, J. (2007), What do you lose when you lose your language? In: G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages* (2nd ed.). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, p.p. 80–91.
- Jordan, G. (2004), *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kramersch, C. (2001), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C., & Zhu Hua (2016), Language, Culture and Language Teaching. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching*, London: Routledge, p.p.38-50.
- Mehisto, P. (2012), Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, 21, 15-33.
- Met, M. (1991), Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24 (4), p.p. 281-295.
- Milton, J. & Alexiou, T. (2006), ‘What makes a young good language learner?’. In A. Kavadia, M. Joannopoulou, & A. Tsangalidis (eds.). *Proceedings of the 13th International Conference of Applied Linguistics, New Directions in Applied Linguistics*, Thessaloniki: Aristotle University, p.p. 636-646.
- Nikolov, M. (1999), “Why do you learn English?” “Because the teacher is short”: A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), p.p. 33–65.
- Nikolov, M & Curtain, H. (2000), *Introduction’ An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages.
- Nation, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- O’Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 16 -17.
- Risager, K. (2006), *Language and Culture: Global Flows and Local Complexities*. Clevedon: Multilingual Matters. p. 13.
- Sougari, A-M (2006). *Teaching English in the Primary Classroom: A Guide for Teaching Practice*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Swain, A. (1988), Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, p.p.168-83.
- Ushioda, E. (1996), L2 motivation as a qualitative construct. *Teanga*, 14, p.p. 76-84.

## Ιστοσελίδες

- Αλεξίου, Θ. (2013α). «Διδασκαλία ξένης/δεύτερης γλώσσας σε παιδιά. Η χρήση ιστοριών στην τάξη». Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/folder/view.php?id=665> (Προσπελάστηκε στις 18/8/2018).
- Alexiou, Th. & M. Tzakosta (χ.χ.), Strategies of language teaching directed to children [Στρατηγικές διδασκαλίας σε παιδιά. Διαδρομές του Κέντρο Ελληνικής γλώσσας] [in Greek]. National Strategic Research Framework – Lifelong Learning (2007-2013). Thessaloniki: Centre for Language Studies. <http://elearning.greeklanguage.gr/mod/resource/view.php?id=505> (Προσπελάστηκε 18/8/2018)
- Γιαννακού, Β. (2008), Ο Λαϊκός πολιτισμός και ο ρόλος του στη διδακτική των γλωσσών: Το παράδειγμα της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Τομέα Γλωσσολογίας και Διδακτικής και του Εργαστήριο Διδακτικής των Ζωντανών Γλωσσών, 2008: *Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions.htm> (Προσπελάστηκε στις 8/2/2018).
- Ζάγκα, Ε. (χ.χ.), Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας. *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο [http://elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/1136/mod\\_resource/content/4/montela.didaskalias.pdf](http://elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/1136/mod_resource/content/4/montela.didaskalias.pdf) (Προσπελάστηκε 26/8/2018).
- Κουδούνα, Μ. (2014), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Μικροδιδασκαλία*. Στο: <http://0317.syzefxis.gov.gr/> (Προσπελάστηκε στις 29/4/2018).
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2013), Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών. Στο : [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/yprodrasi9.2b\\_2013](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/yprodrasi9.2b_2013) (Προσπελάστηκε στις 10/8/2018).
- Μπουγιουκλής, Π. (2014), Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διπλωματική εργασία. Στο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16260/3/BougioukliPolyxeniMsc2014.pdf> (Προσπελάστηκε 30/3/2018).
- Παπαδόπουλος, Ι. & Γρίβα, Ε. (2016), «Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι»: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής

επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ, Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 9/2016, σ.σ. 113-136. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (Προσπελάστηκε 27/8/2018).

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

Η κ. **Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα** είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Α.Π.Θ.) και μεταδιδακτορική ερευνήτρια στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ. Έχει διδάξει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ, ενώ από το 2016 διδάσκει σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία και αξιολόγηση της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης/δεύτερης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον κριτικό γραμματισμό και στη μέθοδο CLIL. Στοιχεία Επικοινωνίας: [k.iliopoulou@yahoo.gr](mailto:k.iliopoulou@yahoo.gr).

Η κ. **Καψαμπέλη Μαρίνα** είναι κάτοχος πτυχίου Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και μεταπτυχιακού διπλώματος στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας. Διδάσκει Ελληνικά ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα από το 1992 σε μαθητές όλων των βαθμίδων της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στα επιστημονικά της ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται η δημιουργία προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον IBO, η αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 και η διάσωση, καταγραφή και προβολή του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού και του ελληνικού θεάτρου σκιών. Στοιχεία Επικοινωνίας: Στοιχεία Επικοινωνίας: [mkapsampeli1@gmail.com](mailto:mkapsampeli1@gmail.com).





# Μαργαρώνη Μαίρη

## **«Γλώσσα, Κουλτούρα και Κοινωνία»: ένα τρίπτυχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως Γ2 σε ενηλίκους**

### **Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη αντλεί τη θεματική της από το γνωστικό πεδίο της διδακτικής της νέας ελληνικής γλώσσας (Ν.Ε.Γ.) ως Γ2, με έμφαση στη Συνδυαστική Μέθοδο Διδασκαλίας Γλώσσας και Περιεχομένου (CLIL). Έχει ως στόχο να παρουσιάσει ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Ν.Ε.Γ. ως Γ2 σε σπουδαστές/τριες μεσαίου επιπέδου ελληνομάθειας μέσα από τη διδασκαλία πτυχών της κουλτούρας και της κοινωνίας του σύγχρονου ελληνικού κράτους από την ίδρυσή του μέχρι τις μέρες μας. Συζητά θέματα που –μεταξύ άλλων– αφορούν στη δημιουργία ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και τις τεχνικές για τη διδασκαλία αυτού του διπλού γνωστικού αντικειμένου, όπως επίσης και τα γλωσσικά και γνωστικά αποτελέσματα που απορρέουν από την υλοποίηση αυτού του γλωσσοπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος, τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να επιτευχθούν τα αποτελέσματα αυτά, αλλά και τους περιορισμούς στους οποίους υπόκεινται το εν λόγω ή παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζουν τη μέθοδο CLIL.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διδακτική της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης,

Συνδυαστική Μέθοδος Διδασκαλίας Γλώσσας και Περιεχομένου, ελληνική κουλτούρα και κοινωνία

## «Language, Culture and Society»: A Three-Fold Educational Program for Teaching Modern Greek as L2 to adults

### Abstract

The present paper draws on the topic of the didactics of second languages, and specifically on the didactics of Modern Greek as L2, with an emphasis on Content and Language Integrated Learning (CLIL). It aims to present an innovative educational program of teaching Modern Greek as L2 to medium-level students via teaching of aspects of culture and society of the Greek state from its establishment to the present day. It discusses issues related –among others– to the creation of specific educational material for teaching this dual topic (language and culture) as well as the linguistic and cognitive improvement of the students resulting from the implementation of this language and cultural educational program, the conditions required to achieve these results, as well as the limitations of this or similar programs.

**Keywords:** Teaching of Modern Greek as L2, Content and Language Integrated Learning, Greek culture and society

### 1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη εγγράφεται στο γνωστικό πεδίο της διδακτικής της Ν.Ε.Γ. ως Γ2, εστιάζοντας στην CLIL, δηλαδή τη διδακτική μέθοδο σύμφωνα με την οποία η γλώσσα-στόχος (Γ2, Γ3 κ.ο.κ.) διδάσκεται μέσα από ένα γνωστικό αντικείμενο (λ.χ. Ιστορία, Γεωγραφία, Μαθηματικά, Επιστήμες) και το γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται μέσα από τη γλώσσα-στόχο, που είναι διαφορετική της Γ1<sup>1</sup>.

Παρουσιάζει την εκπόνηση και την πιλοτική υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο «Γλώσσα, Κουλτούρα και Κοινωνία», το οποίο πραγματοποίησε η γράφουσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Σ.Ν.Ε.Γ.) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) με μία μικρή ομάδα σπουδαστών/τριών Β2 επιπέδου ελληνομάθειας τον Ιούλιο του 2016 και έλαβε έπαινο στον ανοικτό διαγωνισμό «Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών

---

1 European Commission – Public Services Contract (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*. Brussels: European Commission· Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba· Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, pp. 57-70.

(European Language Label) 2016», που διοργανώνει ετησίως το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (I.K.Y.). Η δράση Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών «αποτελεί μια πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στον τομέα της πολυγλωσσίας και αποσκοπεί στην ανάδειξη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών, έχοντας ως απώτερο στόχο τη συνολική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον τομέα των γλωσσών σε ολόκληρη την Ευρώπη»<sup>2</sup>. Μέσα από την παρουσίαση και την αναλυτική προσέγγιση του προγράμματος αυτού ως μιας ενδεικτικής καλής πρακτικής, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να συζητήσει τα εξής τρία βασικά ερωτήματα:

- α. Πώς μπορεί το μάθημα της Ν.Ε.Γ. ως Γ2 να καλλιεργήσει στο έπακρο τις προσληπτικές και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, φέρνοντάς τους/τες σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επαφή με λιγότερο γνωστές πτυχές της ιστορίας, της κουλτούρας και της κοινωνίας της γλώσσας-στόχου, που στην προκειμένη περίπτωση αφορούν στο νεοελληνικό κράτος από τη δημιουργία του μέχρι τις μέρες μας;
- β. Πώς μπορεί το μάθημα της Ν.Ε.Γ. ως Γ2, έχοντας ως αφορμή τη γνωριμία των εκπαιδευομένων με την κουλτούρα της γλώσσας-στόχου, δηλαδή την «άλλη» κουλτούρα (στην προκειμένη περίπτωση τη νέα ελληνική), να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη γνωριμία με λιγότερο γνωστές ή/και άγνωστες πτυχές της «εαυτής» κουλτούρας, δηλαδή της κουλτούρας των χωρών προέλευσης των σπουδαστών/τριών, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα το πολυπολιτισμικό δυναμικό της εκπαιδευόμενης ομάδας;
- γ. Ποια μπορεί να είναι τα γλωσσικά και γνωστικά αποτελέσματα, που απορρέουν από την υλοποίηση ενός προγράμματος που εφαρμόζει τη μέθοδο CLIL, υπό ποιες προϋποθέσεις μπορούν αυτά να επιτευχθούν και σε ποιους περιορισμούς υπόκεινται;

Η μελέτη –πέραν της παρούσας εισαγωγικής ενότητας (1)– περιλαμβάνει τρεις επιπλέον ενότητες, σε καθεμιά από τις οποίες διερευνάται το καθένα από τα προαναφερθέντα ερωτήματα ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, στην ενότητα 2 συζητιούνται θέματα που αφορούν τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού υλικού, ειδικού για τις ανάγκες υλοποίησης του προγράμματος «Γλώσσα, Κουλτούρα και Κοινωνία». Επιπλέον, παρουσιάζονται το περιεχόμενο του προγράμματος και οι βασικοί διπλοί στόχοι που αυτό θέτει, τόσο οι γλωσσικοί όσο και οι γνωστικοί, που αφορούν τη διδασκαλία του περιεχομένου (δηλαδή πτυχών της κουλτούρας της ελληνικής κοινωνίας, τοποθετημένων στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο), όπως άλλωστε απαιτεί η μέθοδος CLIL. Συζητιούνται επίσης

---

2 European Commission. Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών. Στο: [http://ec.europa.eu/education/initiatives/language-label\\_el](http://ec.europa.eu/education/initiatives/language-label_el) (προσπελάστηκε στις 16/10/2018). Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Ευρωπαϊκό Σήμα που χορηγείται σε καινοτόμα σχέδια στον τομέα της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών. Ευρωπαϊκές προτεραιότητες για τις Εκστρατείες του Σήματος 2016-2017. Στο: [http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/label-priorities-2016-2017\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/label-priorities-2016-2017_el.pdf) (προσπελάστηκε στις 16/10/2018).

θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, που αφορούν τη διαδικασία υλοποίησης και τις επιμέρους εκπαιδευτικές τεχνικές που βοήθησαν στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη ενασχόληση με το εκπαιδευτικό υλικό, όπως και θέματα αξιολόγησης. Στην ενότητα 3 συζητούνται τρόποι μέσα από τους οποίους αφενός οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα την «εαυτή» ιστορία, κουλτούρα και κοινωνία μέσα από τη γνωριμία με το «άλλο» και αφετέρου να αναδειχτούν οι πολυπολιτισμικές καταβολές της ομάδας μέσα από μια αναστοχαστική συγκριτική προσέγγιση (reflective comparative approach), η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας συλλογικής πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνειδητότητας. Στην ενότητα 4 συζητούνται τα γλωσσικά και γνωστικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος, με αναφορά τόσο στις προϋποθέσεις που έπρεπε να πληρούνται όσο και στους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται ένα παρόμοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέλος, η μελέτη κλείνει με ένα σύντομο επιλογικό μέρος, στο οποίο αφενός συγκεντρώνονται τα συμπεράσματα που απορρέουν από τις τρεις προηγούμενες ενότητες, τοποθετημένα μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας της CLIL, και αφετέρου τίθενται κάποια ερωτήματα προς περαιτέρω διερεύνηση, που αφορούν άλλα πιθανά γνωστικά αντικείμενα, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως όχημα για τη διδασκαλία της Ν.Ε.Γ. ως Γ2, αλλά και ως αυτοσκοπός χρησιμοποιώντας ως όχημα τη Ν.Ε.Γ. ως Γ2.

Ομάδα στόχος για την πιλοτική υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος ήταν ξένοι/ες σπουδαστές/τριες στο Β2 επίπεδο ελληνομάθειας, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα<sup>3</sup>, κατά το θερινό εντατικό πρόγραμμα διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού διάρκειας 80 ωρών (Ιούλιος 2016) στο Σ.Ν.Ε.Γ./Α.Π.Θ.. Πρόκειται για μια ολιγομελή ομάδα πέντε ατόμων ηλικίας 19-32 ετών, και συγκεκριμένα μία απόφοιτη Α.Ε.Ι. από τη Ρωσία, μία υποψήφια Δρ Κοινωνικής Ανθρωπολογίας από τις Η.Π.Α., μία φοιτήτρια Κοινωνικής Ανθρωπολογίας από την Ολλανδία, ένας φοιτητής Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας από τις Η.Π.Α. και ένας υποψήφιος Δρ Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας από την Ισπανία, διδάσκων της Ν.Ε.Γ. γλώσσας ως ξένης στο Πανεπιστήμιο της Μαδρίτης.

## **2. Εμβάθυνση στη νέα ελληνική «γλώσσα, κουλτούρα και κοινωνία» – μια διδακτική προσέγγιση με τη μέθοδο CLIL**

### **2.1. Δημιουργία ειδικού εκπαιδευτικού υλικού**

Εκκινώντας από τη διαπίστωση της έλλειψης εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς για την ταυτόχρονη

3 Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Στρασβούργο: Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. Στο: [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf) (προσπελάστηκε στις 20/10/2018).

διδασκαλία της Ν.Ε.Γ. ως Γ2 και της νέας ελληνικής κουλτούρας σε ενήλικο πληθυσμό, αρχικά τέθηκε ως προτεραιότητα η δημιουργία ενός τέτοιου υλικού. Ένα αρχικό του μέρος είχε εκπονηθεί στα πλαίσια της διπλωματικής μου διατριβής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής, και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση-ειδίκευση «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής», στο Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016. Στη συνέχεια, μετά από αποσπασματικές πιλοτικές εφαρμογές, τροποποιήσεις με βάση παρατηρήσεις και προτάσεις που προήλθαν από την πλευρά διάφορων συμμετεχόντων σε πιλοτικές εφαρμογές που έλαβαν χώρα, διορθώσεις, επεξεργασία και εμπλουτισμό, το υλικό αυτό πήρε μια καινούργια μορφή ενός corpus 350 σελίδων, το περιεχόμενο του οποίου παρουσιάζεται επιγραμματικά στη συνέχεια. Η επιδίωξη ήταν διπλή: Αφενός το εκπαιδευτικό υλικό να ανταποκρίνεται στους γλωσσικούς στόχους για τα επίπεδα B1 και B2 σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Σ.Ν.Ε.Γ./Α.Π.Θ.<sup>4</sup>, και αφετέρου να ανταποκρίνεται σε στόχους που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή πτυχές και διάφορες εκφάνσεις της κουλτούρας της ελληνικής κοινωνίας, μέσα στα συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια της εκάστοτε εποχής του νεοελληνικού κράτους, από την ίδρυσή του μέχρι τις μέρες μας, δίνοντας έμφαση και αναδεικνύοντας λιγότερο γνωστές πτυχές της Κοινωνικής Ιστορίας της σύγχρονης Ελλάδας και της συμβολής λιγότερο ορατών κοινωνικών της ομάδων στην ελληνική κουλτούρα.

Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές αφενός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων<sup>5</sup> και αφετέρου της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης (*Non Formal Education*)<sup>6</sup>, έχοντας ως βασικά χαρακτηριστικά τα εξής:

α. Την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας (*Whole Language Approach*)<sup>7</sup>, η οποία ενδείκνυται όχι μόνο στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά πλέον τις τελευταίες δεκαετίες προτείνεται ήδη από την προσχολική εκπαίδευση<sup>8</sup>, καθώς η γλώσσα εκλαμβάνεται ως αδιαίρετη ενότητα. Ως εκ τούτου, θεωρείται ότι ακρόαση,

4 Κούλαλη, Ε., Μουτή, Α., Πασιά, Α., Σταυριανάκη, Κ., Βλέτση, Ε. & Νικολάου, Γ. (χ.χ.). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Επίπεδα Β1-Β2*. Στο: <http://smg.web.auth.gr/wordpress/smg.web.auth.gr/httpdocs/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/%CE%94.310-%CE%951-%CE%911-%CE%922.pdf> (προσπελάστηκε στις 5/10/2018).

5 Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

6 Garrido, J.L. G. (1992). Open and Non-Formal Education: New Paths for Education in a New Europe. *Comparative Education* (Special Number 14: Educating the New Europe), 28(1), pp. 83-89. Cerna, L., Πηλαβάκη, Α. & Valchev, R. (2010). *Εισαγωγή στη μη τυπική εκπαίδευση. Εκπαιδευτής μη τυπικής εκπαίδευσης*. Λευκωσία. Στο: [http://www.pghht.com/nonformaledu/docs/educational\\_materials/Non-Formal%20Education%20Manual%20Greek.pdf](http://www.pghht.com/nonformaledu/docs/educational_materials/Non-Formal%20Education%20Manual%20Greek.pdf) (προσπελάστηκε στις 18/10/2018).

7 Edelsky, C., Altwerger, B. & Flores, B. (1991). *Whole Language: Whats the Difference?* Portsmouth, NH: Heinemann· Kramer Moeller, A. (1993). *Whole Language and Foreign Language Proficiency: Natural Approaches to Language Learning*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 166. In: [https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=teachlearn\\_facpub](https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=teachlearn_facpub) (προσπελάστηκε στις 18/10/2018).

8 Watson, D. (1989). Defining and Describing Whole Language. *The Elementary School Journal* (Special Issue: Whole Language), 90(2), pp. 128-141· Pace, G. (1992). Stories of Teacher-Initiated Change from Traditional to Whole-Language Literacy Instruction. *The Elementary School Journal*, 92(4), pp. 461-476.

ομιλία, ανάγνωση και γραφή εξελίσσονται αλληλένδετα και παράλληλα και για τον λόγο αυτό διδάσκονται και μαθαίνονται με τον τρόπο αυτό: αλληλένδετα και παράλληλα.

- β. Την πολυπολιτισμικότητα (multiculturality), η οποία αρχικά ξεκινά από την ανάδειξη της εσωτερικής πολυμέρειας της ελληνικής κουλτούρας, παρουσιάζοντας την –πολλαπλή και μέσω ποικίλων οδών– πολιτισμική συμβολή διάφορων συστηματικά αγνοημένων και περιθωριοποιημένων/ μειονοτικοποιημένων κοινωνικών ομάδων (ή μεμονωμένων ατόμων) στην Ελλάδα, όπως φυλακισμένοι, μετανάστες, πρόσφυγες, underground μουσικοί και καλλιτέχνες του δρόμου, πολιτικοί και κοινωνικοί επαναστάτες, αντιστασιακοί, ψυχικά νοσούντες, Ρομά και Λ.Ο.Α.Τ.Κ.Ι.. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και ο δημόσιος λόγος που αρθρώνεται εντός αυτού, σπάνια ή καθόλου δεν αναδεικνύει πτυχές της κουλτούρας τους, με αποτέλεσμα αυτές να εξαλείφονται στη χοάνη της πολιτισμικής ομογενοποίησης. Εν συνεχεία και έχοντας ως αφορμή την πολιτισμική ποικιλομορφία εντός της ελληνικής κουλτούρας, το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό και κατ' επέκταση το υπό συζήτηση πιλοτικό πρόγραμμα πρόσφερε ανοίγματα στην αναζήτηση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των εκπαιδευομένων, όχι τόσο σε μια ομογενοποιημένη τους μορφή (λ.χ. ρωσική μουσική, ισπανικός χορός), αλλά κυρίως στην αναζήτηση λιγότερο γνωστών πολιτισμικών πτυχών των χωρών καταγωγής των εκπαιδευομένων, πολλές από τις οποίες ανακαλύπτονταν για πρώτη φορά ακόμη και από τους/τις ίδιους/ες, πριν παρουσιαστούν στη συνέχεια στα υπόλοιπα άτομα της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό καταβλήθηκε προσπάθεια να αναδειχθεί μια πολυφωνική οπτική, που εστίαζε τόσο στην πολυπολιτισμικότητα της ομάδας όσο και στην εσωτερική πολυμέρεια και ετερογένεια των πολιτισμών από τις οποίες προέρχονταν τα μέλη της. Αυτό συνέβαλε στην αύξηση του συλλογικού πολιτισμικού κεφαλαίου της ομάδας, μέσα από την ενίσχυση αρχικά της πολυπολιτισμικής και εν συνεχεία της διαπολιτισμικής της συνειδητότητας<sup>9</sup>.
- γ. Την πολυτροπικότητα (multimodality)<sup>10</sup>, με στόχο την ενίσχυση του ενδιαφέροντος μέσω πολυτροπικών πρακτικών<sup>11</sup> και χρησιμοποίησης –μεταξύ άλλων– αυθεντικού υλικού, όπως κείμενα διασκευασμένα από το διαδίκτυο, φωτογραφίες, βίντεο, τραγούδια, εικαστικούς πίνακες και άλλες μορφές τέχνης.
- δ. Τον εννοιοκεντρικό προσανατολισμό (concept-based), καθώς δόθηκε έμφαση στην κατανόηση βασικών εννοιών μέσα από την αναγνώριση κοινών

9 Olneck, M. (2000). Can Multicultural Education Change What Counts as Cultural Capital? *American Educational Research Journal*, 37(2), pp. 317-348.

10 Thompson, M. (2008). Multimodal Teaching and Learning: Creating Spaces for Content Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), pp. 144-153.

11 Bailey, N. & Carroll, K. (July 2010). Motivating Students' Research Skills and Interests through a Multimodal, Multigenre Research Project. *The English Journal*, 99(6), pp. 78-85.

στοιχείων σε διαφορετικά πολυτροπικά κείμενα αλλά και στη σύνδεση των εννοιών αυτών με τις διαφορετικές κοινωνικοπολιτιστικές πραγματικότητες της ζωής των εκπαιδευομένων.

- ε. Τον πολυαισθητηριακό προσανατολισμό (multi-sensory)<sup>12</sup>, καθώς διαφορετικά μέρη του υλικού απευθύνονται σε διαφορετικές αισθήσεις, όπως, άλλωστε, προτείνει και ο Gardner στη θεωρία που ανέπτυξε για την πολλαπλή νοημοσύνη<sup>13</sup>.
- στ. Τον προσανατολισμό στην τέχνη (art-based), καθώς η τέχνη εκλαμβάνεται ως άλλη μορφή νοηματοδότησης του κόσμου και δημιουργίας νέων μονοπατιών πρόσληψής του, τα οποία –σύμφωνα με τον Dewey<sup>14</sup>– δύνανται να συμβάλουν όχι μόνο στον μετασχηματισμό του περιεχομένου, αλλά και της δομής της συνείδησης ενός ατόμου, και καθώς διάφορες μορφές τέχνης αποτελούν διαφορετικές διόδους επικοινωνίας και καλλιεργούν την ανάπτυξη της φαντασίας και τη στοχαστική ικανότητα, μέσα από το βίωμα δυνατών αισθητικών και συγκινησιακών εμπειριών.
- ζ. Τον βιωματικό προσανατολισμό (experiential), καθώς παράλληλα με τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας εντός της τάξης, έλαβε χώρα πληθώρα άλλων δραστηριοτήτων εκτός της τάξης, όπως πραγματοποίηση επίσκεψης σε μουσεία, θεατρικές παραστάσεις, μουσικούς χώρους πόσης και εστίασης κ.λπ.

## 2.2. Περιεχόμενο του προγράμματος

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται επιγραμματικά το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, έτσι όπως σχεδιάστηκε με βάση την παραγωγή μέρους του συνολικού αρχικού εκπαιδευτικού υλικού, επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι δεν ακολουθήθηκε γραμμικά, όπως στην παρακάτω παρουσίασή του, αλλά λειτούργησε ως τράπεζα υλικού. Με τον τρόπο αυτό, αντλούνταν και υλοποιούνταν διάφορες υποθεματικές ενότητες, ανάλογα με την εκάστοτε διαμόρφωση των ενδιαφερόντων της ομάδας, των επιμέρους εκπαιδευτικών της αναγκών, της αυτοδιάθεσής της να ασχοληθεί περισσότερο, λιγότερο ή καθόλου με μια υποθεματική.

Επιγραμματικά, ως επισημανθεί ότι υπάρχουν δύο βασικοί θεματικοί άξονες στο υλικό (α. τέχνες του θεάματος και του ήχου και β. εικαστικές τέχνες), καθένας από τους οποίους με τη σειρά του χωρίζεται σε δύο ή τρεις θεματικούς υποάξονες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος θεματικός άξονας που αφορά τις τέχνες του θεάματος και του ήχου, χωρίζεται στους υποάξονες i. θέατρο, ii. Κινηματογράφος και iii. χορός,

12 Birsch, J. (2011). *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*, 3rd ed. Baltimore/Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

13 Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

14 Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.

μουσική και τραγούδι. Ο δεύτερος θεματικός άξονας, που αφορά τις εικαστικές τέχνες, χωρίζεται στους υποάξονες i. ζωγραφική και ii. γλυπτική. Μέσα από τη γλωσσοπολιτισμική ενασχόληση με το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό, καταβλήθηκε προσπάθεια να αναδειχτούν όχι μόνο πτυχές της καλλιτεχνικής/πολιτισμικής δημιουργίας και των καλλιτεχνικών/πολιτισμικών δημιουργημάτων, αλλά κυρίως άγνωστες πτυχές της ιστορίας των (συχνά παρεγκωνισμένων) καλλιτεχνικών/πολιτισμικών δημιουργών τους, σύμφωνα με τις αρχές της *history from below*<sup>15</sup>, προκειμένου, όπως αναφέρθηκε, να αποτελέσει αφορμή για καλλιτεχνικούς/πολιτισμικούς περιπάτους σε λιγότερο γνωστά μονοπάτια στις χώρες καταγωγής των συμμετεχόντων.

Το πρώτο κεφάλαιο της πρώτης θεματικής ενότητας για τις τέχνες του θεάματος και του ήχου, το οποίο αφορά στο θέατρο, περιλαμβάνει πολυτροπικά κείμενα –μεταξύ άλλων– για την ιστορία του θεάτρου στη σύγχρονη Ελλάδα, τους σημαντικούς σταθμούς στην ζωή του λεγόμενου «πατέρα του νεοελληνικού θεάτρου» Κάρολου Κουν, τους διάφορους τύπους του θεάτρου, κάποια ιστορικής σημασίας θεατρικά έργα, όπως *Το μεγάλο μας τσίρκο* του Ιάκωβου Καμπανέλλη, αναφορές σε θεατρικές παραστάσεις και θεατρικά σεμινάρια από Α.μ.Ε.Α., όπως τη θεατρική ομάδα ΘΕ.Α.ΜΑ., το θέατρο στη φυλακή, θεατρικά έργα που συζητούν κριτικά πτυχές του σύγχρονου προσφυγικού φαινομένου και την αντιμετώπισή του από τη δυτική κοινωνία, όπως η *Υπόθεση Φαρμακονήσι ή το δίκιο του νερού* του Ανέστη Αζά, θεατρικά παραδοσιακά δρώμενα, όπως ο Πηλιορείτικος γάμος, το παραδοσιακό θέατρο σκιών (ο Καραγκιόζης) και τη ζωή του σπουδαιότερου Έλληνα караγκιοζοπαίχτη Ευγένιου Σπαθάρη, κάποια τραγούδια από τον χώρο του θεάτρου, το θέατρο στην υπηρεσία της Αντίστασης, το θέατρο του Βουνού, τον θεσμό «το σπίτι του ηθοποιού» και τους πλανόδιους θεατρικούς θιάσους γνωστούς ως θεατρικά μπουλούκια.

Το δεύτερο κεφάλαιο της πρώτης θεματικής ενότητας, το οποίο αφορά στον κινηματογράφο, περιλαμβάνει πολυτροπικά κείμενα –μεταξύ άλλων– για την ιστορία του ελληνικού κινηματογράφου, βιογραφίες σπουδαίων Ελλήνων σκηνοθετών, όπως του Γιάννη Δαλιανίδη, του Μιχάλη Κακογιάννη και του Θόδωρου Αγγελόπουλου, σημαντικές ελληνικές ταινίες που συζητούν σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα, στοιχεία για τους πρώτους γκέι ρόλους στον ελληνικό κινηματογράφο, που ενσάρκωνε ο Σταύρος Παράβας ως θρυλικός Φίφης, την αναπαράσταση στον ελληνικό κινηματογράφο αφενός της εσωτερικής μετανάστευσης (από το χωριό στην πόλη) και αφετέρου της εξωτερικής μετανάστευσης (από την Ελλάδα στον κόσμο), όπως και την ιδιαίτερη παράδοση των ελληνικών θερινών σινεμά.

Το τρίτο κεφάλαιο της πρώτης θεματικής ενότητας, το οποίο αφορά στον χορό, τη μουσική και το τραγούδι, περιλαμβάνει πολυτροπικά κείμενα –μεταξύ

15 Thompson, E. P. (1966). *History from Below*. *Times Literary Supplement*, pp. 279-280.



άλλων— για τη μουσικοχορευτική ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας, το σπάσιμο των πιάτων, που για πολλές δεκαετίες ήταν, όπως χαρακτηριστικά έχει ειπωθεί, «το εθνικό μας σπορ», γνωστά ελληνικά τραγούδια με θέμα τον χορό, τη μουσική και το τραγούδι ως βασικές μορφές έκφρασης και επικοινωνίας, σημαντικούς σταθμούς της μουσικής και της πολιτικής βιογραφίας του Μίκη Θεοδωράκη, τη χρήση των εν λόγω τεχνών ως μορφών αλληλεγγύης για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως λ.χ. οργάνωση καλλιτεχνικών παραστάσεων για την υποστήριξη των προσφύγων, μουσικές διαδρομές στις παλιές ντισκοτέκ, τους Μάηδες, ένα χορευτικό έθιμο από το Πήλιο, ποικίλες παραδοσιακές γιορτές και λαϊκά πανηγύρια, τη συμβολή των Ρομά μουσικών στην εξέλιξη της νέας ελληνικής μουσικής, τη μεγάλη ιστορία των «σκυλάδικων», άρρηκτα συνδεδεμένων με άγνωστες πτυχές της σύγχρονης ελληνικής κοινωνικής ιστορίας.

Το πρώτο κεφάλαιο της δεύτερης θεματικής ενότητας για τις εικαστικές τέχνες, το οποίο αφορά στην ζωγραφική, περιλαμβάνει πολυτροπικά κείμενα – μεταξύ άλλων— για την ιστορία της ζωγραφικής στη σύγχρονη Ελλάδα, βιογραφίες σπουδαιών Ελλήνων ζωγράφων, όπως του Γιάννη Μόραλη, του Γιάννη Τσαρούχη και του Δημήτρη Μυταρά, συγκριτικές προσεγγίσεις σε γνωστούς πίνακες της ελληνικής εικαστικής τέχνης, τη Διεθνή Έκθεση Καλλιτεχνών που ζωγραφίζουν με το Στόμα και το Πόδι, που για πρώτη φορά έλαβε χώρα στην Ελλάδα, την πολύ ξεχωριστή ζωή και το έργο της Ελένης Μπούκουρα-Αλταμούρα, της πρώτης Ελληνίδας φεμινίστριας ζωγράφου του 19ου αιώνα.

Το δεύτερο κεφάλαιο της δεύτερης θεματικής ενότητας, το οποίο αφορά στη γλυπτική, περιλαμβάνει πολυτροπικά κείμενα –μεταξύ άλλων— για την ιστορία της γλυπτικής στη σύγχρονη Ελλάδα, βιογραφίες των πρώτων σημαντικών Ελλήνων γλυπτών, όπως του Ιωάννη Κόσσου, των αδελφών Γεώργιου και Λαζάρου Φυτάλη και του Λεωνίδα Δρόσση, ελληνικά τραγούδια και λογοτεχνικές ιστορίες με θέμα τα αγάλματα, τη βιογραφία και το έργο του Γιαννούλη Χαλεπά, για την ζωή του οποίου έχει γραφτεί ότι ήταν «ανάμεσα στην τέχνη και την τρέλα», την ζωή και το έργο της διεθνούς φήμης Ελληνίδας «γλύπτριας της Ειρήνης» Μαίρης Παπακωνσταντίνου, την καθημερινή ζωή των –όπως συνηθίζεται να αποκαλούνται— «ζωντανών αγαλμάτων», δηλαδή των (ακίνητων για ώρες) καλλιτεχνών του δρόμου.

### 2.3. Βασικοί γενικοί στόχοι του προγράμματος

Σύμφωνα με τον Χασάπη<sup>16</sup>, οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, και κατ' επέκταση μιας διδακτικής ενότητας, μιας διδακτικής ώρας κ.λπ., αφορούν τόσο στον γνωστικό τομέα, όσο επίσης και στον τομέα των (κοινωνικών) δεξιοτήτων και των στάσεων. Οπότε οι στόχοι του εν λόγω προγράμματος ήταν οι σπουδαστές/-τριες

---

16 Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σε επίπεδο γνώσεων:

ο γλωσσικών γνώσεων:

- να επαναλάβουν και να εμπεδώσουν γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα που προβλέπονται από το Α.Π. του Σ.Ν.Ε.Γ. για το επίπεδο Β1 (σύμφωνα με τις αρχές της σπειροειδούς διάταξης της εκπαιδευτικής ύλης)·
- να κατακτήσουν τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και το λεξιλόγιο που προβλέπονται από το προαναφερθέν Α.Π. για το επίπεδο Β2·
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και κατ' επέκταση να καλλιεργήσουν τις προσληπτικές και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες όσον αφορά τις θεματικές ενότητες «τέχνες του θεάματος και του ήχου (θέατρο – κινηματογράφος – χορός, μουσική και τραγούδι)» και «εικαστικές τέχνες (ζωγραφική – γλυπτική)»·

ο πολιτισμικών γνώσεων:

- να αποκτήσουν γνώσεις για ζητήματα που αφορούν τις προαναφερθείσες θεματικές, μεταξύ άλλων για:
  1. την ιστορία τους στο σύγχρονο ελληνικό κράτος (από την ίδρυσή του – σήμερα)·
  2. σημαντικούς ανθρώπους της τέχνης, που συνεισέφεραν τα μέγιστα στη δημιουργία παιδείας στη σύγχρονη Ελλάδα (και όχι μόνο)·
  3. τον αντιστασιακό ρόλο της τέχνης, κυρίως σε περιόδους έλλειψης ελευθερίας και δημοκρατίας·
  4. τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης σε ειδικές συνθήκες της νεοελληνικής κοινωνίας (λ.χ. θέατρο και φυλακή)·
  5. σύγχρονα καλλιτεχνικά δρώμενα ως αναβίωση παλιότερων τελετουργικών εθίμων·
  6. τη λαϊκή τέχνη·
  7. αναπαραστάσεις για μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες στην τέχνη·
  8. την ανάπτυξη κριτικού λόγου και κριτικής σκέψης μέσα από την τέχνη·
  9. τη σύνδεση της τέχνης με κοινωνικές πρακτικές στη νεοελληνική κοινωνία· την ξεχωριστή συμβολή μειονοτικών ομάδων στην τέχνη·
  10. την ανθρωπιστική χρήση της τέχνης σε ενδεικτικά πολιτικοκοινωνικά παραδείγματα·
- να αποκτήσουν γνώσεις για ζητήματα που αφορούν τις προαναφερθείσες θεματικές για τη χώρα καταγωγής τους και για τις χώρες καταγωγής των συμφοιτητών/τριών τους·

Σε επίπεδο (κοινωνικών) δεξιοτήτων:

- ο να αναζητήσουν και να κατανοήσουν πληροφορίες σχετικά με τις προαναφερθείσες θεματικές ενότητες μέσα από ομαδοσυνεργατικές μεθόδους·
- ο να απολαύσουν καλλιτεχνικές δραστηριότητες μέσα σε πνεύμα ομαδικότητας·

Σε επίπεδο στάσεων:

- ο να είναι περισσότερο επικριτικοί απέναντι στα ολοκληρωτικά καθεστάτα, που καταστρατηγούν –μεταξύ άλλων– το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης και της έκφρασης·
- ο να καλλιεργήσουν μεγαλύτερη κοινωνική ενσυναίσθηση για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες σε διάφορα μέρη του κόσμου, που διεκδικούν τρόπους έκφρασης και άρθρωσης λόγου –μεταξύ άλλων– και μέσω της τέχνης·
- ο να αποτιμήσουν θετικά την προσπάθεια αξιόλογων Ελλήνων καλλιτεχνών, παγκοσμίως αναγνωρισμένων, που κατόρθωσαν να ανυψώσουν την τέχνη τους και να προβάλουν σημαντικά μηνύματα ανθρωπιστικού αγώνα μέσα σε αντίξοες κοινωνικές συνθήκες·
- ο να αναγνωρίσουν και να απορρίψουν απλουστευτικές τυποποιήσεις, όπως τέχνη = τρέλα, και κατ' επέκταση να αποφύγουν τον στιγματισμό των καλλιτεχνών ως διαφορετικών, περιέργων ή και τρελών ανθρώπων·
- ο να αναδείξουν –μεταξύ άλλων και μέσα από συγκριτικές προσεγγίσεις– παρόμοιες ή διαφορετικές διαδρομές της τέχνης ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο σε διάφορες χώρες και να νιώσουν τη μοναδικότητα και το ιδιαίτερο πολιτισμικό φορτίο της καθεμιάς.

Ευρύτερος σκοπός του υπό συζήτηση εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν να καλλιεργηθούν οι αξίες που προάγει

- ο η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα<sup>17</sup>.
- ο η Εκπαίδευση για την Ειρήνη<sup>18</sup> και για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα<sup>19</sup>, και συγκεκριμένα μέσα από το μάθημα της Γ2/ΞΓ<sup>20</sup>.

17 Gilbert, R. (1992). Citizenship, Education and Postmodernity. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), pp. 51-68· Hahn, C. (1999). Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes. *Oxford Review of Education (Political Education)*, 25(1-2), pp. 231-250· Davies, I., Gorard, St. & Mc Guinn, N. (2005). Citizenship Education and Character Education: Similarities and Contrasts, *British Journal of Educational Studies (Values, Ethics and Character in Education)*, 53(3), pp. 341-358· Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129-139.

18 Hicks, D. (ed.) (1988). *Education for Peace. Issues, Principles, and Practice in the Classroom*. London & New York: Routledge· Blunesi, E. (2003). Peace Education: Learning about the Self and the Other. In: Wintersteiner, W., Spajic-Vrkas, V. & Teutsch, R. (eds), *Peace Education in Europe. Visions and Experiences (European Studies in Education, 19)*. Mönster, New York, München & Berlin: Waxman, pp. 104-120· Iram, Y. (ed.) (2006). *Educating toward a Culture of Peace*. Charlotte, NC: Information Age Press.

19 Ziv, H. G. (2005). Critical Pedagogy, Pedagogy for Human Rights Education. In: D. Ceylan & G. Irzik (eds), *How are we educated? International Symposium on Human Rights Education and Textbook Research (April 17-18 2004, Instabul)* (pp. 155-161). Instabul: The History Foundation of Turkey Press.

20 Classen-Bauer, I. (ed.) (1989). *International Understanding through Foreign Language Teaching*. Bonn: German Commission for UNESCO· Raasch, A. (ed.) (1991). *Peace through Language Teaching. Actes du Colloque Linguapax III (Saarbrücken 1990)*, (SALUS: Saarbrücken Schriften zur Angewandten Linguistik und

- ο η Εκπαίδευση για τον Κριτικό Γραμματισμό<sup>21</sup>, που στοχεύει στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση<sup>22</sup>.

#### 2.4. Μεθοδολογία, διαδικασία υλοποίησης, εκπαιδευτικές τεχνικές και εκπαιδευτικά μέσα, αξιολόγηση

Όπως αναφέρθηκε, στο εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος CLIL.

- α. Αρχικά, έγινε διερεύνηση (εκπαιδευτικών) αναγκών των εκπαιδευομένων με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου που αφορούσε στο βασικό ερώτημα «Τι θέλω να μάθω για τη σύγχρονη ελληνική κουλτούρα;». Οι εκπαιδευόμενοι/ες έπρεπε να βάλουν τους αριθμούς 1-10 σε 10 προτεινόμενες θεματικές από τον χώρο της ελληνικής κουλτούρας και κοινωνίας ανάλογα με τον βαθμό του ενδιαφέροντος τους, αρχίζοντας από την πιο σημαντική για αυτούς/ές (1).
- β. Εν συνεχεία, με στόχο την κάλυψη των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων (προσληπτικών και παραγωγικών) επιλέχθηκαν, τροποποιήθηκαν και εμπλουτίστηκαν οι θεματικές ενότητες από το αρχικό συνολικό εκπαιδευτικό υλικό που είχε δημιουργηθεί και οι οποίες φάνηκε –βάσει των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο– να ενδιαφέρουν περισσότερο τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, όπως αναφέρθηκε: α. τέχνες του θεάματος και του ήχου, και β. εικαστικές τέχνες. Έκαστη θεματική ενότητα χωρίστηκε στα παραπάνω αναφερθέντα επιμέρους κεφάλαια, καθένα από τα οποία περιλάμβανε τα ακόλουθα μέρη:
- Προετοιμάζω το κεφάλαιο [παρουσίαση της γλώσσας (με τη μορφή εικονολεξικού) που ήταν απαραίτητη για την εξοικείωση με το έκαστο γνωστικό αντικείμενο και στις δύο επιμέρους μορφές της: α. γλώσσα απαραίτητη για την κατανόηση του περιεχομένου (Content-obligatory language) και β. γλώσσα «συμβατή» με το περιεχόμενο (Content-compatible language), δηλαδή ειδικά γλωσσικά στοιχεία που υποστηρίζουν το περιεχόμενο χωρίς να είναι απαραίτητες για την κατανόησή του<sup>23</sup>].
  - Διαβάζω και κατανοώ (κατανόηση γραπτού λόγου – παρουσίαση της κεντρικής θεματικής, συμπεριλαμβανομένων πλούσιων υποσελίδων παραπομπών σε αυθεντικό οπτικοακουστικό e-υλικό).
  - Ακούω και κατανοώ (κατανόηση προφορικού λόγου).

---

Sprachlehrforschung, Bd. 9). Saarbrücken: Druckerei der Universitaet des Saarlandes – Ottweiler Druckerei.

21 Γούνταρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg & Δαρδανός.

22 Mezirow, J. & συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης, επιστ. επιμ. & εισαγωγή Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο· Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1): 58-63.

23 Köppe, Ch. & Nijsten, M. (n.d.). Towards a Pattern Language for Teaching in a Foreign Language, p. 3. In: <https://vikingplop.org/pastevents/vikingplop2012/papers/6.pdf> (προσπελάστηκε στις 29.10.2018).

- Δημιουργώ με τις λέξεις και Γράφω και δημιουργώ (παραγωγή γραπτού λόγου)·
  - Επικοινωνώ (παραγωγή προφορικού λόγου)·
  - Σκέφτομαι κριτικά (κατεξοχήν καλλιέργεια της κριτικής σκέψης)·
  - Μαθαίνω για τη γλώσσα (έμφαση στη γραμματικοσυντακτική διάσταση της γλώσσας μέσα από ποικίλα θεματικά κείμενα)·
  - Απολαμβάνω τη γλώσσα μέσα από μια ιδιαίτερη ιστορία (κατεξοχήν ολιστική προσέγγιση της γλώσσας)·
  - Αξιολογώ την ενότητα (αξιολόγηση).
- γ. Το συνολικό εκπαιδευτικό υλικό αναρτήθηκε μέσω facebook στον ιστότοπο της κλειστής ομάδας-συζήτησης που δημιούργησε η διδάσκουσα-γράφουσα για την εκπαιδευόμενη ομάδα. Τα μέλη της το διέτρεξαν και συναποφάσισαν ποια επιμέρους μέρη του υλικού θα ήθελαν να δουν αναλυτικά στην τάξη, τα οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες έλαβαν ως πακέτο εκτυπωμένων σημειώσεων.
- δ. Τα επιλεγμένα μέρη έκαστης θεματικής ενότητας προηγούνταν (ως προετοιμασία) ή έπονταν (ως αναστοχαστική επεξεργασία) μιας εξωσχολικής δραστηριότητας (δηλαδή των θεατρικών παραστάσεων, της εικαστικής επίσκεψης, των μουσικογαστρονομικών μουσικών εξόδων), έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η σύνδεση της ενδοσχολικής με την εξωσχολική μάθηση. Επιπλέον, η εισαγωγή των νέων θεματικών γινόταν με σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις των σπουδαστών/-στριών επί του θέματος όσον αφορά την Ελλάδα (κυρίως με την τεχνική της ιδεοθύελλας) ή επί του αντίστοιχου θέματος όσον αφορά τη χώρα καταγωγής τους.
- ε. Δίνονταν σαφείς οδηγίες στους σπουδαστές/-στριες για το τι και γιατί γίνεται, ενώ καταβλήθηκε προσπάθεια να ενθαρρυνθούν κυρίως εσωτερικά κίνητρα μάθησης (λ.χ. διπλό τελικό γνωστικό αποτέλεσμα σε γλωσσικό αλλά και πολιτισμικό επίπεδο).
- Οι κυριότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, πέραν της προαναφερθείσας ιδεοθύελλας, κυρίως (αλλά όχι μόνο) στην αρχή διάφορων υποθεματικών, προκειμένου να συλλεχθούν και να καταγραφούν οι ιδέες της εκπαιδευόμενης ομάδας, ήταν:
- Η εργασία σε ζευγάρια που είχε ως στόχο τη βαθύτερη και πολύπλευρη ενασχόληση των εκπαιδευομένων με ένα συγκεκριμένο θέμα·
  - Η παρουσίαση, λ.χ. η παρουσίαση των αποτελεσμάτων συζήτησης των εργασιών σε ζευγάρια προς ολόκληρη την ομάδα ή η παρουσίαση ειδικών θεμάτων που επεξεργάζοταν στο σπίτι το κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά, και τα οποία αφορούσαν ειδικά θέματα κουλτούρας και τέχνης από τη χώρα καταγωγής του ή ενίοτε από χώρες με τις οποίες ένιωθε συναισθηματικά συνδεδεμένο λόγω του ότι έλκυαν την καταγωγή τους από εκεί οι γονείς ή οι παππούδες του.
  - Η ελεύθερη συζήτηση στην ολομέλεια, ως επέκταση της τεχνικής

- των ερωταπαντήσεων, που είχε ως στόχο την ευρύτερη ανταλλαγή γνώσεων, απόψεων και στάσεων ζωής με όλη την ομάδα.
- Η μελέτη-περίπτωσης, που εφαρμόστηκε κυρίως στη μελέτη του βίου και του έργου ξεχωριστών προσωπικοτήτων στον χώρο της τέχνης και του πολιτισμού στην Ελλάδα και στις χώρες καταγωγής των συμμετεχόντων.
  - Ποικίλες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, όπως η δραματοποίηση, της διερευνητικής δραματοποίησης (*inquiry drama*) συμπεριλαμβανομένης, η δραματοποιημένη αφήγηση (*drama narrative*) και ευρύτερα η αφήγηση ιστορίας (*story telling*), με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου<sup>24</sup> αλλά και δεξιοτήτων κοινωνικής ενσυναίσθησης.
  - Η δημιουργία ομαδικού καλλιτεχνικού έργου, και συγκεκριμένα κεραμικού, κατά τη διάρκεια μιας μουσειακής επίσκεψης, με στόχο τη συλλογική έκφραση της ομάδας με τρόπο δημιουργικό και καλλιτεχνικό.
  - Η διδακτική τεχνική του ειδικού προσκεκλημένου, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν μια μουσειοπαιδαγωγός, εξειδικευμένη στη διδασκαλία της Ν.Ε.Γ. ως Γ2/ΞΓ.

Ως προς τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε ένας συνδυασμός χρήσης περισσότερο παραδοσιακών διδακτικών μέσων, όπως λ.χ. ο ασπροπίνακας, οι γεωγραφικοί χάρτες, φύλλα εργασίας κ.λπ., με περισσότερο σύγχρονα διδακτικά μέσα που αξιοποιούσαν τη σύγχρονη τεχνολογία, όπως ηλεκτρονικός υπολογιστής και βιντεοπροβολέας για την προβολή PowerPoint, βίντεο, τραγουδιών, σημειώσεων σε e-μορφή, e-πρωτότυπα ή διασκευασμένα κείμενα, όπως αποσπάσματα δημοσιογραφικών άρθρων, αυτοβιογραφικών μαρτυριών κ.λπ.

Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν πολλαπλής κατεύθυνσης: των εκπαιδευομένων, της εκπαιδευτριας, του εκπαιδευτικού υλικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει. Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων λάμβανε χώρα κατά τη διάρκεια κάθε διδακτικής υποενότητας με προφορικές ερωτήσεις, όπως επίσης και με τον έμμεσο έλεγχο της ουσιαστικής συμμετοχής τους σε όλες τις προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επίσης κατά τη διάρκεια έκαστης διδακτικής ενότητας συναποφασίζονταν εργασίες ανά ζεύγη ή ατομικές, προκειμένου να διερευνηθούν διάφορα θέματα, που επεξεργάστηκαν στην τάξη. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτριας, όπως επίσης και ολόκληρης της διδακτικής ενότητας (εκπαιδευτικό υλικό, τρόπος διδακτικής πλαισίωσης και εκπαιδευτικής διαδικασίας) από τους εκπαιδευομένους έγινε ανώνυμα τόσο σε

---

24 Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4) (Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows), pp. 239-275.

φυλλάδια αξιολόγησης με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις που συμπλήρωσαν οι σπουδαστές/σπουδάστριες, όσο και και στο σύστημα της ε-εσωτερικής αξιολόγησης του Α.Π.Θ.

### **3. Καλύτερη γνωριμία του «εαυτού» μέσα από τον «άλλο» – Καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνειδητότητας**

Έχοντας ως αφορμή το υπό συζήτηση εκπαιδευτικό υλικό για την ανάδειξη της εσωτερικής πολυμέρειας της ελληνικής κουλτούρας στο νεοελληνικό κράτος, από τη στιγμή της ίδρυσής του και μετά, και με βάση ποικίλες δραστηριότητες/ασκήσεις, οι σπουδαστές/-στριες εργάστηκαν ατομικά ή σε ζευγάρια πάνω σε διάφορα θέματα κουλτούρας από τις χώρες καταγωγής του, όπως ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω:

- Οι πολιτισμικές διαδρομές ρωσικών Ρομά χορωδιών, οι οποίες ειδικά στο δεύτερο μισό του 18ου αιώνα έγιναν «της μόδας» στα αριστοκρατικά περιβάλλοντα, για να εξαπλωθούν στη συνέχεια και να κερδίσουν το ενδιαφέρον τόσο των διανοουμένων όσο και της πλατιάς μάζας, της οποίας έγινε δημοφιλές μέσο ψυχαγωγίας. Οι πολιτισμικές διαδρομές των ρωσικών Ρομά χορωδιών εντάχθηκαν στο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο της Ρωσίας τους δύο τελευταίους αιώνες, με εστίαση στην πολιτική απόπειρα του Σοβιετικού κράτους να δημιουργήσει προϋποθέσεις μετάβασης από τον νομαδικό στον εδραίο τρόπο ζωής και στον γραμματισμό τους, κοινωνικές πτυχές που είχαν άμεσο αποτέλεσμα στις περαιτέρω εξελίξεις της καλλιτεχνικής τους δημιουργίας. Συζητήθηκαν επίσης οι τραγικές επιπτώσεις του Β΄ παγκοσμίου πολέμου στη μουσική των Ρώσων Ρομά, καθώς αρκετές εκατοντάδες από αυτούς εκτελέστηκαν έξω από το Λένινγκραντ. Τέλος, συζητήθηκε το γεγονός ότι σήμερα η ρωσική Ρομά μουσική έχει βρει τη θέση και την αναγνώριση που της αρμόζει στη ρωσική κουλτούρα<sup>25</sup>.
- Η πολιτισμική (μουσική και χορευτική) συμβολή των Ρομά της Ανδαλουσίας στην ευρύτερη ισπανική κουλτούρα, με το φλαμένκο, που πλέον θεωρείται μία από τις λαμπρότερες πολιτισμικές παραδόσεις της Ισπανίας και χαίρει παγκόσμιας αναγνώρισης. Η παρουσίαση του Ισπανού σπουδαστή, ωστόσο, εστίασε στην αρχική απόρριψη και περιθωριοποίηση του φλαμένκο από την άρχουσα συντηρητική τάξη, αφενός λόγω του περιεχομένου των τραγουδιών από τον χώρο της παράβασης και της παρανομίας και αφετέρου λόγω των ως προκλητικών εκλαμβανομένων χορευτικών κινήσεων

---

25 Crowe, D. (2007). *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia* (2nd ed.). New York: St. Martin's Griffin.

του σώματος. Συζητήθηκε επίσης, ο συστηματικός κατατρεγμός τους από το δικτατορικό καθεστώς του Φράνκο, και εν συνεχεία από τους Ναζί κατά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, αν και είχαν καλύτερη τύχη από τους Ρώσους Ρομά, με τους οποίους ασχολήθηκε η Ρωσίδα σπουδάστρια<sup>26</sup>.

- Τα ιδιαίτερα μουσικά μονοπάτια που ακολούθησε η τουρκική αραμπέσκ μουσική και οι μουσικοί της, που, όπως η ελληνική ρεμπέτικη μουσική και οι Έλληνες ρεμπέτες μουσικοί, βίωσαν την απαγόρευση, την περιθωριοποίηση και τον κατατρεγμό, γιατί το περιεχόμενο των αραμπέσκ τραγουδιών θεωρήθηκε ότι υμνούσε την παρανομία και το περιθώριο, είχε ξενόφερτα στοιχεία (αραβικά, εξού και το όνομά της) και καλλιεργούνταν από μουσικούς των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, που είχαν έρθει από τα ενδότερα του τουρκικού κράτους και εγκαθίσταντο στα μεγαλύτερα αστικά κέντρα, μεταδίδοντας τα «αντι-κοινωνικά» τους μηνύματα σε πλατύτερα πληθυσμιακά στρώματα. Με την πάροδο των χρόνων, ακριβώς όπως συνέβη με την ελληνική ρεμπέτικη μουσική, το ισπανικό φλαμένγκο και τη ρωσική Ρομά μουσική, άρχισε να αναγνωρίζεται η πολιτισμική αξία της αραμπέσκ μουσικής και να εντάσσεται στο επίσημο μουσικό ρεπερτόριο της γείτονος χώρας, κυρίως από τη δεκαετία του 1960 και μετά<sup>27</sup>.
- Η συμβολή των διάφορων ρωσικών εικαστικών ρευμάτων αφενός στην αφύπνιση και στην ανασυγκρότηση της ρωσικής ταυτότητας και αφετέρου στην επίδραση που είχαν στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία της εικαστικής τέχνης, με έμφαση στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Παρουσιάστηκαν άγνωστες (αρχικώς ακόμη και για τη Ρωσίδα σπουδάστρια) πτυχές της ρωσικής εικαστικής τέχνης, όπως λ.χ. οι αποκαλούμενοι «Περιπλανώμενοι» ζωγράφοι, που λίγο μετά τις αρχές του 20ού αιώνα άρχισαν να περιοδεύουν σε ολόκληρη τη Ρωσία και –εμπνεόμενοι από την αγροτική ζωή της χώρας– να αντλούν τα θεματικά μοτίβα των εικαστικών έργων τους, κριτικάροντας έντονα τα εναπομείναντα στοιχεία της δουλοπαροικίας και εκφράζοντας ρητά μέσω της τέχνης τους την ιδεολογική τους αντίθεση με τη δυτικότροπη ζωγραφική και τους δυτικόφιλους ζωγράφους, που πρέσβευαν ιδεολογικά την ανάπτυξη της τέχνης μέσα από την ίδια την τέχνη. Επίσης, παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν μέσα

---

26 Thomas, K. (2002). Flamenco and Spanish Dance. *Dance Research Journal*, 34(1), pp. 98-102. Fings, K. (1999). Romanies and Sinti in the concentration camps. A Network of Camps: Buchenwald, Ravensbruck and Auschwitz. In: K. Fings, H. Heuss, F. Sparing (eds.), *The Gypsies during the Second World War. 1. From the "Race Science" to the Camps* (pp. 72-109). Paris: Centre de recherches tsiganes / University of Hertfordshire.

27 Stokes, M. (1992). *The Arabesk Debate: Music and Musicians in Modern Turkey*. (Oxford Studies in Social and Cultural Anthropology). Oxford: Clarendon Press & New York: Oxford University Press.



- στην τάξη πιο γνωστά ρωσικά εικαστικά ρεύματα, που εντάσσονται στη Ρωσική Πρωτοπορία, όπως ο Κυβισμός και ο Φουτουρισμός, αλλά και αργότερα ο Ρωσικός Ανεικονισμός με τον κυριότερο εκφραστή της τον Βασίλι Καντίνσκι<sup>28</sup>.
- Η ιδιαίτερα περιπετειώδης ζωή «μεταξύ τέχνης και τρέλας» του Ολλανδού ζωγράφου Vincent van Gogh, το έργο του οποίου δε σημείωσε καμιά ιδιαίτερη επιτυχία, ούτε ο ίδιος αναγνωρίστηκε ως σημαντικός καλλιτέχνης, όσο ζούσε. Εντούτοις, μετά τον θάνατό του, το έργο του έτυχε τόσο λαμπρής αναγνώρισης που η φήμη του «τρελού ζωγράφου που αυτοκτόνησε» εξαπλώθηκε πολύ γρήγορα και σήμερα αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους ζωγράφους όλων των εποχών<sup>29</sup>.
  - Η συμβολή σημαντικών σκηνοθετών, όπως του Ισπανού Pedro Almodovar και του Αμερικανού John Cameron Mitchell, στην εξέλιξη του queer σινεμά με την πάροδο του χρόνου, κυρίως (αλλά όχι περιοριστικά) στην Αμερική, από την απαγόρευση της απεικόνισης της ομοφυλοφιλίας στον αμερικανικό κινηματογράφο, την περίοδο του αμερικανικού οικονομικού κραχ, μέχρι την κατάκτηση πολλών βραβείων, μεταξύ άλλων και Όσκαρ, της περίφημης αμερικανικής ταινίας «Brokeback Mountain», που απεικονίζει την –λόγω αυστηρού κοινωνικού περιγύρου και νεοπουριτανισμού– κρυφή ερωτική σχέση δύο νεαρών καουμπόυδων στην Αμερική στα μέσα του δεύτερου μισού του 20ού αιώνα<sup>30</sup>.
  - Παρουσίαση στην ελληνική γλώσσα σημαντικών ταινιών από τις χώρες καταγωγής των σπουδαστών/τριών που αφορούσαν το σύγχρονο προσφυγικό φαινόμενο και ιστορίες ζωής των προσφύγων, και οι οποίες αντλήθηκαν από το διαδίκτυο<sup>31</sup>.

#### 4. Αποτελέσματα, επιτεύγματα και περιορισμοί του προγράμματος – κάποιες εκτιμήσεις

Οι σπουδαστές/-στριες

α. Σε κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο:

- Ανέπτυξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εμβάθυνση στη Ν.Ε.Γ. και για ιδιαίτερες πτυχές της νεοελληνικής κουλτούρας και κοινωνίας, όπως επίσης και των χωρών καταγωγής τους και καταγωγής των άλλων μελών της ομάδας.

---

28 Bird, A. (1987). *A History of Russian Painting*. London: Phaidon Press.

29 Beaujean, D. (1999). *Vincent van Gogh. Vie et œuvre*. Köln: Koenemann.

30 Benshoff, H. & Griffin, S. (2005). *Queer images: A History of Gay and Lesbian Film in America*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

31 <https://strengtheningasylum.wordpress.com/2015/10/21/13-powerful-films-about-refugees-you-need-to-see> (accessed on 29.10.2018).

- Είχαν λιγότερο άγχος και μικρότερες αναστολές στη χρήση της Ν.Ε.Γ..
- Ενισχύθηκαν περισσότερο ως προς τους δεσμούς της εσω-ομάδας.
- Εμπνεύστηκαν από το εκπαιδευτικό υλικό και την εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας, η οποία –έως έναν βαθμό– συνέβαλλε στην καλλιέργεια της κοινωνικής ενσυναίσθησης στους εκπαιδευόμενους (λ.χ. η επεξεργασία υλικού για το θέμα των προσφύγων στην τέχνη ενίσχυσε την ατομική πρωτοβουλία της Ολλανδής σπουδάστριας για εμπλοκή της σε μία Μ.Κ.Ο. υποστήριξης προσφύγων στην Ελλάδα, δηλαδή πραγματοποιήθηκε η ιδεατή μετάβαση από την εκπαιδευτική διαδικασία σε ανάληψη κοινωνικής δράσης και η επέκταση της γλωσσικής μη τυπικής εκπαίδευσης (μαθήματα στο Σ.Ν.Ε.Γ.) στην άτυπη εκπαίδευση (μαθήματα ζωής μέσα από την εμπειρία της Οργάνωσης για τους πρόσφυγες).

β. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο:

- Ήρθαν σε επαφή με πτυχές πολλαπλών γνωστικών αντικειμένων με ποικιλομορφία και ευελιξία, πέρα από τις συμβατικές διδακτικές μεθόδους στην εκπαίδευση.
- Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, με αποτέλεσμα να υπάρξει εξωσχολική συνέχεια και επέκταση των μελετηθεισών ενοτήτων, με παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων του Θεάτρου Συκεών και του Βασιλικού Θεάτρου Θεσσαλονίκης, στις οποίες προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν και συμμετείχαν σπουδαστές/-στριες και άλλων τμημάτων του Σ.Ν.Ε.Γ., με αποτέλεσμα
  - ο την αναθέρμανση των σχέσεων εντός και εκτός ομάδας (δηλαδή ενδοτμηματικά και διατμηματικά)·
  - ο την καλλιέργεια ενός κλίματος οικειότητας, ιδιαίτερα θετικό για την εκπαιδευτική διαδικασία·
  - ο την επέκταση της μαθησιακής διαδικασίας από τη σχολική μικρο-κοινότητα στη μακρο-κοινότητα·
  - ο την τροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντός της σχολικής αίθουσας με καινούργιο υλικό, που προσέφεραν οι επιπλέον εξωσχολικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Επίσης, επιλεκτικά κείμενα και δραστηριότητες από τη θεματική ενότητα για τις εικαστικές τέχνες, προηγήθηκαν και επακολούθησαν της προβλεπόμενης τρίωρης εκπαιδευτικής επίσκεψης με ειδική μουσειοπαιδαγωγό (αρχαιολόγο-παιδαγωγό συνεργάτιδα του Σ.Ν.Ε.Γ.), στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (Μ.Μ.Σ.Τ.), όπου δόθηκε έμφαση σε επιλεγμένα έργα ζωγραφικής και γλυπτικής Ελλήνων καλλιτεχνών και στη συνέχεια συζητήθηκαν παρόμοιες τεχνοτροπίες και καλλιτεχνικά ρεύματα στις χώρες καταγωγής

τους. Τοιουτοτρόπως, η εκπαιδευτική επίσκεψη των σπουδαστών/-τριών στο Μ.Μ.Σ.Τ. δεν αποτέλεσε απλώς μία εμβόλιμη δραστηριότητα άνευ σύνδεσης με τα προηγούμενα ή τα επόμενα που έλαβαν χώρα εντός τάξης.

γ. Σε γνωστικό επίπεδο:

- Έδειξαν αυξημένη διάθεση για ανάληψη ρίσκου (κυρίως στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), που λειτουργούσε βοηθητικά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Εμπλέκονταν σε περισσότερο σύνθετες νοητικές διαδικασίες, έτσι ώστε μπορούσαν να επικοινωνούν, χρησιμοποιώντας όχι μόνο λέξεις καθημερινές και οικείες αλλά και αφηρημένες έννοιες.

δ. Σε γλωσσικό επίπεδο:

- Ανέπτυξαν μεγαλύτερη γραμματική επίγνωση και καλύτερη κατανόηση της μορφολογίας της γλώσσας.
- Καλλιέργησαν περισσότερο τις προσληπτικές και τις δεκτικές γλωσσικές δεξιότητες, συγκριτικά με τις φορές που χρησιμοποιούνταν περισσότερο συμβατικό εκπαιδευτικό υλικό.
- Ανέπτυξαν τόσο το λεξιλόγιο που χρειάζονται για τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills), όσο και το λεξιλόγιο που χρειάζονται για την ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής τους ικανότητας (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)<sup>32</sup>.

Σαφώς, το περιορισμένο χρονικό πλαίσιο του ενός μήνα λειτούργησε περιοριστικά στη βαθύτερη ανάπτυξη αυτού του πολυδιάστατου γνωστικού αντικειμένου, ενώ η αντιπροσώπευση περισσότερων χωρών στην εκπαιδευόμενη ομάδα θα μπορούσε να είχε συμβάλει σε περισσότερες ποσοτικά συγκριτικές προσεγγίσεις παρόμοιων ή διαφορετικών πολιτισμικών διαδρομών και ιστοριών διεθνικού χαρακτήρα. Τέτοιου είδους «υστέρημα» μπόρεσε να αντισταθμιστεί –μεταξύ άλλων– με «εντατικοποίηση» της συμμετοχικότητας των μελών της ομάδας εντός των (αναγκαστικά) περιορισμένων χρονικών ορίων.

## 5. Αντί επιλόγου

Το παρουσιασθέν εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προτείνεται ως μία εναλλακτική εκπαιδευτική πρακτική για την ανάδειξη και την αξιοποίηση του πολυπολιτισμικού δυναμικού μιας τάξης ενηλίκων μέσα από τη διδασκαλία της Ν.Ε.Γ. ως Γ2 με τη μέθοδο CLIL, είχε ως σκοπό –πέραν της βελτίωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων– την ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης στην προαγωγή της πολυπολιτισμικής ετοιμότητας, στα πλαίσια της προαγωγής της ιδιότητας του πολίτη και των κοινών αξιών της ελευθερίας,

---

32 Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters, p. 67.

της ανεκτικότητας και της αποφυγής των διακρίσεων, όπως επίσης και στην προώθηση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνικής συνοχής και μιας κοινωνίας χωρίς πολιτισμικούς και άλλους αποκλεισμούς. Ενθάρρυνε δράσεις που εντάσσονται στο πλαίσιο της άτυπης εκμάθησης δευτέρων/ξένων γλωσσών, όπως –μεταξύ άλλων– οι πολιτιστικές επισκέψεις, η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, η εξοικείωση με τραγούδια στη Ν.Ε.Γ., η χρήση του διαδικτύου για αναζήτηση πληροφοριών για θέματα κουλτούρας της ελληνικής κοινωνίας αλλά και των κοινωνιών από τις οποίες κατάγονταν ή έχουν ζήσει οι εκπαιδευόμενοι/ες στη γλώσσα-στόχο.

Προσέγγιζε την εκπαιδευτική διαδικασία και τους/τις εμπλεκόμενους/ες σε αυτή, ολιστικά, κατόπιν διερεύνησης και εντοπισμού των εκπαιδευτικών αναγκών και σχεδιασμό ειδικού εκπαιδευτικού υλικού που να ανταποκρίνεται σε αυτές. Παρείχε διπλούς στόχους και διπλά κίνητρα στους εκπαιδευόμενους/ες, οπότε και τελικά διπλά θετικά αποτελέσματα: βελτίωση και των γλωσσικών και των γνωστικών δεξιοτήτων, παρά τους υφιστάμενους χρονικούς περιορισμούς. Τέλος, αποτέλεσε πρωτοβουλία που δύναται να μεταφερθεί σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλες ηλικιακές ομάδες αλλά και να αποτελέσει έμπνευση και για άλλες χώρες για τη διδασκαλία και άλλων Γ2/ΞΓ γλωσσών.

Ως εκ τούτου, αξίζουν περαιτέρω μελέτης παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία στη διδασκαλία της Γ2 εφαρμόζουν τη μέθοδο CLIL, που ωστόσο στην Ελλάδα δεν τυγχάνει ακόμη ευρείας εφαρμογής, αν και τυγχάνει ολοένα και ευρύτερης αναγνώρισης. Αξίζει να δοθεί έμφαση στη διερεύνηση αφενός των λόγων επιφυλακτικότητας που εν μέρει επικρατεί για τη μέθοδο μεταξύ των εκπαιδευτικών και ενδεχομένων των εκπαιδευομένων, και αφετέρου επιπλέον θετικών αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν από την εφαρμογή της σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.). (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg & Δαρδανός.
- Mezirow, J. & συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης, επιστ. επιμ. & εισαγωγή Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Ξενογλώσση

- Bailey, N. & Carroll, K. (July 2010). Motivating Students' Research Skills and Interests through a Multimodal, Multigenre Research Project. *The English Journal*, 99(6), pp. 78-85.
- Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129-139.
- Beaujean, D. (1999). *Vincent van Gogh. Vie et œuvre*. Κφλν: Κφνemann.
- Benshoff, H. & Griffin, S. (2005). *Queer images: A History of Gay and Lesbian Film in America*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bird, A. (1987). *A History of Russian Painting*. London: Phaidon Press.
- Blunesi, E. (2003). Peace Education: Learning about the Self and the Other. In: Wintersteiner, W., Spajic-Vrkas, V. & Teutsch, R. (eds), *Peace Education in Europe. Visions and Experiences* (European Studies in Education, 19). Mόnster, New York, Mόnchen & Berlin: Waxman, pp. 104-120.
- Birsch, J. (2011<sup>3</sup>). *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*. Baltimore/Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Classen-Bauer, I. (ed.). (1989). *International Understanding through Foreign Language Teaching*. Bonn: German Commission for UNESCO.
- Crowe, D. (2007). *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia* (2nd ed.). New York: St. Martin's Griffin.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Davies, I., Gorard, St. & Mc Guinn, N. (2005). Citizenship Education and Character Education: Similarities and Contrasts, *British Journal of Educational Studies (Values, Ethics and Character in Education)*, 53(3), pp. 341-358.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Edelsky, C., Altwerger, B. & Flores, B. (1991). *Whole Language: Whats the Difference?* Portsmouth, NH: Heinemann
- European Commission – Public Services Contract (2002). CLIL/EMILE – The European Dimension: *Actions, Trends & Foresight Potential*. Brussels: European Commission.
- Fings, K. (1999). Romanies and Sinti in the concentration camps. A Network of Camps: Buchenwald, Ravensbruck and Auschwitz. In: K. Fings, H. Heuss, F. Sparing (eds.), *The Gypsies during the Second World War. 1. From the "Race Science" to the Camps* (pp. 72-109). Paris: Centre de recherches tsiganes / University of Hertfordshire.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garrido, J.L. G. (1992). Open and Non-Formal Education: New Paths for Edu-

- education in a New Europe. *Comparative Education* (Special Number 14: Educating the New Europe), 28(1), pp. 83-89.
- Gilbert, R. (1992). Citizenship, Education and Postmodernity. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), pp. 51-68.
- Hahn, C. (1999). Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes. *Oxford Review of Education (Political Education)*, 25(1-2), pp. 231-250.
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, pp. 57-70.
- Hicks, D. (ed.) (1988). *Education for Peace. Issues, Principles, and Practice in the Classroom*. London & New York: Routledge.
- Iram, Y. (ed.) (2006). *Educating toward a Culture of Peace*. Charlotte, NC: Information Age Press.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1): 58-63.
- Olneck, M. (2000). Can Multicultural Education Change What Counts as Cultural Capital? *American Educational Research Journal*, 37(2), pp. 317-348.
- Pace, G. (1992). Stories of Teacher-Initiated Change from Traditional to Whole-Language Literacy Instruction. *The Elementary School Journal*, 92(4), pp. 461-476.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4) (Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows), pp. 239-275.
- Raasch, A. (ed.) (1991). *Peace through Language Teaching. Actes du Colloque Linguapax III (Saarbrücken 1990)*, (SALUS: Saarbrücken Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, Bd. 9). Saarbrücken: Druckerei der Universitaet des Saarlandes – Ottweiler Druckerei.
- Stokes, M. (1992). *The Arabesk Debate: Music and Musicians in Modern Turkey*. (Oxford Studies in Social and Cultural Anthropology). Oxford: Clarendon Press & New York: Oxford University Press.
- Thomas, K. (2002). Flamenco and Spanish Dance. *Dance Research Journal*, 34(1), pp. 98-102.
- Thompson, E. P. (1966). History from Below. *Times Literary Supplement*, pp. 279-280.
- Thompson, M. (2008). Multimodal Teaching and Learning: Creating Spaces for Content Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), pp. 144-153.

- Watson, D. (Nov., 1989). Defining and Describing Whole Language. *The Elementary School Journal* (Special Issue: Whole Language), 90(2), pp. 128-141.
- Ziv, H. G. (2005). Critical Pedagogy, Pedagogy for Human Rights Education. In: D. Ceylan & G. Irzik (eds), *How are we educated? International Symposium on Human Rights Education and Textbook Research (April 17-18 2004, Instabul)* (pp. 155-161). Instabul: The History Foundation of Turkey Press.

## Ιστοσελίδες

- Cerna, L., Πηλαβάκη, Α. & Valchev R. (2010). *Εισαγωγή στη μη τυπική εκπαίδευση. Εκπαιδευτής μη τυπικής εκπαίδευση*. Λευκωσία. Στο: [http://www.pghht.com/nonformaledu/docs/educational\\_materials/NonFormal%20Education%20Manual%20Greek.pdf](http://www.pghht.com/nonformaledu/docs/educational_materials/NonFormal%20Education%20Manual%20Greek.pdf) (προσπελάστηκε στις 18/10/2018).
- European Commission. Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών. Στο: [http://ec.europa.eu/education/initiatives/language-label\\_el](http://ec.europa.eu/education/initiatives/language-label_el) (προσπελάστηκε στις 16/10/2018).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Ευρωπαϊκό Σήμα που χορηγείται σε καινοτόμα σχέδια στον τομέα της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών. Ευρωπαϊκές προτεραιότητες για τις Εκστρατείες του Σήματος 2016-2017. Στο: [http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/label-priorities-2016-2017\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/label-priorities-2016-2017_el.pdf) (προσπελάστηκε στις 16/10/2018).
- Kramer Moeller, A. (1993). Whole Language and Foreign Language Proficiency: Natural Approaches to Language Learning. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 166. In: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=teachlearnfacpub> (προσπελάστηκε στις 18/10/2018).
- Körpe, Ch. & Nijsten, M. (n.d.). Towards a Pattern Language for Teaching in a Foreign Language, p. 3. In: <https://vikingplop.org/pastevents/vikingplop2012/papers/6.pdf> (προσπελάστηκε στις 29.10.2018).
- Κούλαλη, Ε., Μουτή, Α., Πασιά, Α., Σταυριανάκη, Κ., Βλέτση, Ε. & Νικολάου, Γ. (χ.χ.). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Επίπεδα Β1-Β2. Στο: [http://smg.web.auth.gr/wordpress/smg.web.auth.gr/httpdocs/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/%CE%94.310\\_%CE%951-%CE%911-%CE%922.pdf](http://smg.web.auth.gr/wordpress/smg.web.auth.gr/httpdocs/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/%CE%94.310_%CE%951-%CE%911-%CE%922.pdf) (προσπελάστηκε στις 5/10/2018).
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Στρασβούργο: Επιτροπή

---

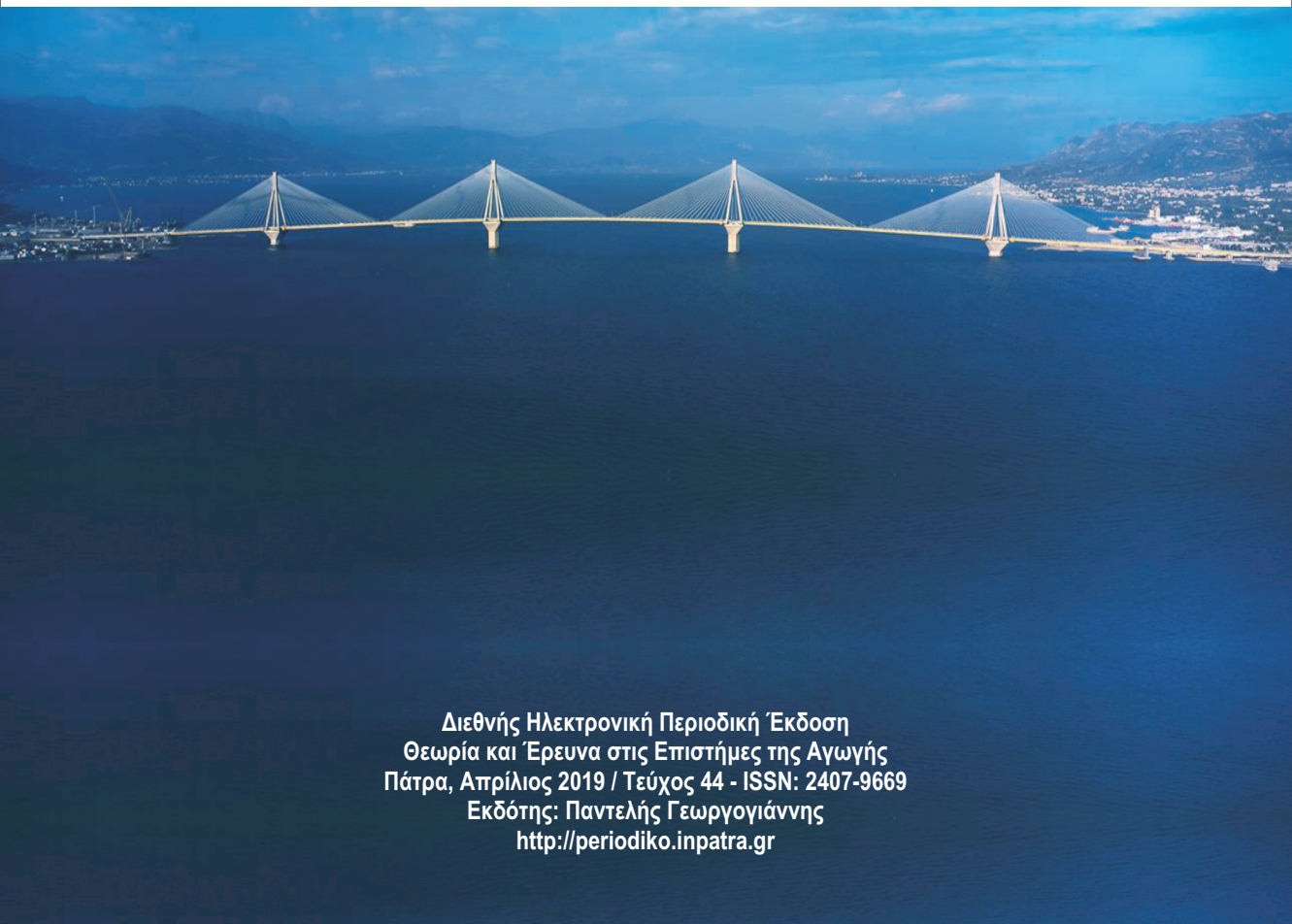
Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. Στο: [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf) (προσπελάστηκε στις 20/10/2018).

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Μαργαρώνη Μαίρη** σπούδασε σε επίπεδο βασικών σπουδών Ελληνική Φιλολογία, Νοσηλευτική, Γερμανική Φιλολογία, Ιστορία, Αρχαιολογία και Κοινωνική Ανθρωπολογία, και Ειδική Αγωγή, και σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών Κοινωνική Ανθρωπολογία και Ιστορία, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Θεατρική Αγωγή, Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία και Πολιτισμός, και Διδασκαλία της νέας ελληνικής σε διάφορα πανεπιστήμια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Είναι υποψήφια διδάκτωρ στη σύγχρονη Κοινωνική Ιστορία στο Κέντρο Αντισημιτικών Ερευνών του Βερολίνου. Από το 2015 διδάσκει νέα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της εστιάζονται σε ζητήματα γλώσσας, εκπαίδευσης και κοινωνικού βίου μειονοτικών ομάδων. Στοιχεία Επικοινωνίας: [marymargaroni@smg.auth.gr](mailto:marymargaroni@smg.auth.gr).







Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Απρίλιος 2019 / Τεύχος 44 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>