

### 7.3 Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου, της πρώτης ανάγνωσης και γραφής Μιχάλης Ι. Βάμβουκας

#### 7.3.1 Εισαγωγή

Αν ο άνθρωπος είναι αυτό που είναι, αυτό οφείλεται στο ότι μπορεί να διαβάζει και να γράφει. Εδώ έγκειται, κατά τη γνώμη μας, και η σημασία και αξία της μεγάλης ανακάλυψης κάθε παιδιού, να μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει.

Ανάγνωση με την πλατιά έννοια του όρου είναι πάντοτε μια ερμηνεία σημείων, ανεξάρτητα από την αίσθηση που χρησιμοποιείται για την αντίληψή τους. Οι άνθρωποι, για παράδειγμα, “διαβάζουν” τα σήματα οδικής κυκλοφορίας, τους γεωγραφικούς χάρτες, τις γραφικές παραστάσεις και σχέδια. Επίσης, οι χειρομάντιες “διαβάζουν” τις γραμμές του χεριού, οι γεωργοί, κτηνοτρόφοι και ψαράδες “διαβάζουν” τον ουρανό και προβλέπουν τον καιρό, οι κυνηγοί “διαβάζουν” τα ίχνη των θηραμάτων και οι κωφοί “διαβάζουν” τα χείλη των ομιλητών.

Ανάγνωση, όμως, με τη στενή έννοια του όρου, είναι η ερμηνεία αυθαίρετων σημείων, τα οποία δημιουργήθηκαν σκόπιμα με στόχο την επικοινωνία, σε αντίθεση με τα σημεία που διαβάζουν οι γεωργοί, κυνηγοί και μάντιες, που δε δημιουργήθηκαν με οποιαδήποτε πρόθεση επικοινωνίας.

Η επικοινωνιακή αυτή σκοπιμότητα των γραπτών σημείων επιβάλλει τη συστηματική διδασκαλία και μάθησή τους, του συμβολισμού και των λειτουργιών τους και, συνεπώς, της θεώρησης της διαδικασίας εκμάθησής τους στο πλαίσιο των γλωσσικών επικοινωνιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του παιδιού. Θεωρούμε, δηλαδή, ότι, μολονότι για λόγους καθαρά μεθοδολογικούς, αναφερόμαστε εδώ στη μάθηση της Ανάγνωσης και της Γραφής-γραπτής έκφρασης, εντούτοις θα πρέπει οι δυο αυτές θεμελιώδεις μαθήσεις να θεωρούνται και να εξετάζονται στο πλαίσιο των γλωσσικών επικοινωνιακών ικανοτήτων και μαθήσεων του μικρού μαθητή.

Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, δε θεωρούμε περιττό να επαναλάβουμε κι εδώ (Μ. Βάμβουκα, 1988) ότι ο γραπτός λόγος (ανάγνωση και γραφή) οικοδομείται πάνω στον προφορικό (ακρόαση και ομιλία). Πιο συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα με ηχητικά σημεία. Είναι κωδικοποίηση πρώτου βαθμού. Αντίθετα, ο γραπτός λόγος δεν κωδικοποιεί την καθαυτή πραγματικότητα αλλά τον προφορικό λόγο, την ηχητική παραγωγή του ανθρώπου, που είναι υποκατάστατο της πραγματικότητας. Κωδικοποιεί, δηλαδή, έμμεσα την πραγματικότητα - είναι κωδικοποίηση δεύτερου βαθμού. Είναι μάλιστα γνωστό ότι από άποψη γενετική (φυλογενετικά και οντογενετικά) η πρόσκτηση του προφορικού λόγου (ακρόασης και ομιλίας) προηγείται και ακολουθεί η οικοδόμηση και προοδευτική κατάκτηση (μάθηση) του γραπτού (ανάγνωσης και γραφής). Πιο συγκεκριμένα, το παιδί στην αρχή αντιδρά

στην *ακρόαση* και μετά έρχεται βαθμιαία στην εκφορά του λόγου, στην *ομιλία*, η οποία βελτιώνεται συνεχώς μέχρι την ηλικία των 5-6 ετών, οπότε κατά, κανόνα αρχίζει συστηματικά να προσεγγίζει τη μάθηση του γραπτού λόγου, της *Ανάγνωσης* και της *Γραφής-γραπτής έκφρασης*.

Με άλλα λόγια, τα δυο συστήματα της ανθρώπινης γλωσσικής επικοινωνίας, το προφορικό και το γραπτό, κωδικοποιούν την πραγματικότητα αλλά με διαφορετικούς τρόπους: άμεσα το προφορικό και έμμεσα το γραπτό, με ηχητικά σημεία (φθόγγους) το προφορικό και με γραπτά σημεία ή σύμβολα το γραπτό. Η γραφή, με την επινόηση των φωνογραμμάτων (γραμμμάτων, γραφημάτων), επιτρέπει τη μεταφορά ή καλύτερα τη μετάφραση του προφορικού λόγου σε γραπτό, χωρίς βέβαια η αντιστοιχία τους να είναι τέλεια. Έτσι, αυτό που μπορεί να λέγεται, να ακούγεται και να κατανοείται μπορεί και να γράφεται και αυτό που είναι γραμμένο μπορεί να διαβάζεται και να μεταγράφεται, να κατανοείται, να απεικονίζεται (σηματοποιείται, ιχνογραφείται, δραματοποιείται) και γενικά να μεταφράζεται σε άλλη μορφή επικοινωνίας ή επικοινωνιακής πράξης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μάθηση της *Ανάγνωσης* και της *Γραφής*, του γραπτού λόγου, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής μάθησης, όπου μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει πριν απ' όλα *επικοινωνώ* στη γλώσσα αυτή και πρώτα-πρώτα προφορικά. Μαθαίνω, δηλαδή, *να ακούω με κατανόηση*, *να ομιλώ* (εκφράζομαι σωστά), *να διαλέγομαι*, *να συνδιαλέγομαι*, *να συν-ζητώ*, *να κάνω* και *να έχω δραστηκές γλωσσικές ανταλλαγές* στη γλωσσική μου κοινότητα ή ομάδα.

Σωστή, όμως, προφορική έκφραση και επικοινωνία σημαίνει διατύπωση εμπειριών, βιωμάτων, συναισθημάτων, βουλήσεων και σκέψεων με πληρότητα σε φραστικά σύνολα, με σεβασμό των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας, με ορθή άρθρωση και προφορά και κατάλληλο τόνο (μέτρο-ρυθμό), ώστε ο ομιλητής να γίνεται κατανοητός από τον ακροατή.

Με την γραφή η προφορική έκφραση, ο προφορικός λόγος κωδικοποιείται σύμφωνα με ένα συμβατικό σύστημα *οπτικών σημείων* (γραμμμάτων-γραφημάτων). Η *γραφή*, δηλαδή, είναι *συμβολισμός* (κωδικοποίηση) της προφοράς με οπτικά σύμβολα ή σημεία πάνω σ' ένα χώρο (στέρεο και διατηρητέο υλικό), μ' ένα ορισμένο *ρυθμό* (χωρισμός της προφορικής αλυσίδας του λόγου με διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις και χρήση σημείων στίξης για σημείωση επιτονισμού). Και η *Ανάγνωση* είναι *ανακωδικοποίηση* ή και *αποκωδικοποίηση* (Μ. Βάμβουκα, 1992) των συμβατικών οπτικών σημείων του γραπτού λόγου και η εκφορά των ισοδύναμων (ισότιμων) σημείων του προφορικού μ' ένα ορισμένο *ρυθμό* και μέσα σ' ένα ορισμένο *χώρο* (περιβάλλον ανάγνωσης). Ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο, τη γραφή και ανάγνωση (“προφορικοποίηση” του γραπτού), υπάρχει μια αντιστοιχία (φωνηματικογραφηματική αντι-

στοιχία). Όπως όμως σημειώσαμε η αντιστοιχία δεν είναι πλήρης και, πάντως, αυτό δε σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος είναι απλή ανακωδικοποίηση του προφορικού. Το γραπτό είναι μια γλώσσα που επιτρέπει καινούριες γνωστικές διεργασίες, είναι ένα εργαλείο σκέψης που μεταμορφώνει τη σχέση του υποκειμένου με το αντικείμενο (πραγματικότητα).

### 7.3.2 Η μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο προσέγγισης του γραπτού λόγου γενικά και της πρώτης ανάγνωσης και γραφής ειδικότερα, που συνοπτικά εκθέσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, αλλά και πορίσματα παλαιών και πρόσφατων μελετών και ερευνών (Nyssen M-C., 1997) σχετικών με τη μάθηση της γραπτής μητρικής γλώσσας και την ανάλυση και κατανόηση των δυσκολιών που συναντούν οι αρχάριοι αναγνώστες, μας επιτρέπουν να περιγράψουμε τις αναγκαίες συνθήκες για την απρόσκοπτη αντιμετώπιση της μάθησης αυτής. Οι συνθήκες αυτές ανάγονται στο *μαθητή* (φυσική και αισθητηριακή του κατάσταση, γλωσσικές, διανοητικές και γνωστικές του ικανότητες, συναισθηματική και βουλητική του κατάσταση), το *υλικό* που χρησιμοποιείται για τη μάθηση και διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής και το *περιβάλλον* διαβίωσης του μαθητή και εκτύλιξης της αναγνωστικής μάθησης.

Οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν αλληλοδραστικά τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η λεπτομερής μελέτη και ανάπτυξη τους ξεφεύγει από τα στενά όρια αυτής εδώ της μελέτης. Θα αρκεστούμε σε σύντομη παρουσίαση των πιο ουσιωδών και την πιο λεπτομερή επισήμανση εκείνων των οποίων η επίδραση στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης δεν είναι προφανής. Η περιγραφική παρουσίαση των αναγκαίων αυτών συνθηκών, ως προαπαιτούμενων, υπαγορεύουν α) τις *αναγκαίες διδακτικές δράσεις και δραστηριότητες* που οφείλουν να υιοθετούν και υποδειχθούν οι δάσκαλοι, ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται από το νηπιαγωγείο για την επιτυχή προσέγγισή της β) *τα χαρακτηριστικά του υλικού μάθησης της Ανάγνωσης και γ) τα είδη και τους τύπους ασκήσεων εμπέδωσης των μαθήσεων και αξιολόγησης των επιδόσεων* που σημειώνουν οι μαθητές.

#### 7.3.2.1 Συνθήκες που ανάγονται στο μαθητή

\* **Ενδιαφέρον, ανάγκες, επιθυμία και κίνητρα για διάβασμα και γράψιμο.** Βασικός κανόνας επιτυχούς προσέγγισης της ανάγνωσης είναι ο κανόνας του ενδιαφέροντος. Να δοκιμάζει το παιδί την επιθυμία να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Να έχει συνειδητοποιήσει τις λειτουργίες που επιτελούν η ανάγνωση και η γραφή. Να υπολογίζει στις ωφέλειες από τη μάθηση του γραπτού λόγου. Ο αρχάριος αναγνώστης χρειάζεται να έχει θετικές προσδοκίες, κίνητρα για τη μάθηση του γραπτού, ότι η μάθηση

αυτή θα του αποφέρει οφέλη, χαρά, ευχαρίστηση, ανταμοιβές και αξίζει τον κόπο. Όλα αυτά είναι συνάρτηση του περιβάλλοντος (οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτισμικού) όπου διαβιώνει ο μαθητής.

*Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες.* Αφήγηση ιστοριών, διάβασμα παραμυθιών, ακρόαση δίσκων, μαγνητοφωνήσεων, επιστολών φίλων, οικείων και συγγενών.

\* **Προφορικός λόγος.** Η μάθηση του γραπτού λόγου, σημειώθηκε προηγουμένως, θεμελιώνεται και οικοδομείται πάνω στον προφορικό. Αν δεν υπάρχει προφορική γλώσσα γύρω από το παιδί, δεν μαθαίνει να ομιλεί. Κι αν δεν υπάρχει γραπτή γλώσσα γύρω από το παιδί, δεν νιώθει την ανάγκη να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Ελλείψεις ή διαταραχές του λόγου μπορεί να αποτελούν μια από τις αιτίες (πρωτογενείς ή δευτερογενείς) των δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου. Το πέρασμα από το γραπτό στον προφορικό λόγο, και αντίστροφα, απαιτεί να έχει κατακτήσει ο μαθητής ένα ελάχιστο αλλά επαρκές επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, να έχει ικανοποιητικώς αφομοιώσει την ομιλούμενη γλώσσα. Η μάθηση αυτή περιλαμβάνει καταρχήν τη δεξιότητα διαφοροποίησης και κατοχής του φωνητικού υλικού της γλώσσας του περιβάλλοντος και μετά τη πρόσκτηση μορφολογικών, γραμματικών και σημασιολογικών μορφών της.

*Διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες.* Διευκόλυνση των παιδιών να αποκτήσουν εμπειρίες, να ακροούνται και να εκφράζονται προφορικά. Να μεταφράζουν ειconoγραφημένο ή ιχνογραφημένο λόγο σε προφορικό και να αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες και βιώματα. Να μεταφράζουν σε προφορικό λόγο μια ιστορία εκφρασμένη ειconoγραφικά ή ιχνογραφικά. Να σχηματίζουν φράσεις με οικείες λέξεις που τους δίνονται προφορικά. Να εκφράζουν στοιχειωδώς με ιχνογράφημα (*εικονικός λόγος*) μια προφορική εντολή (*προφορικό λόγο*). Να μεταφράζουν με κίνηση (*κινητική αναπαράσταση*) μια εντολή που τους δίνεται προφορικά (*προφορικός λόγος*).

\* **Σημειωτική ή συμβολική λειτουργία.** Η λειτουργία αυτή που εκδηλώνεται ως ικανότητα αναπαράστασης, μέσω ενός διαφοροποιημένου σημαίνοντος (συμβόλου, σημείου), ενός οποιουδήποτε σημαίνόμενου (κατάστασης ή αντικειμένου) γνωρίζουμε (J. Piaget) ότι αναπτύσσεται μεταξύ του 1ου και 2ου έτους της ζωής και αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά βήματα στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Δ. Κατή, 1992). Στον προφορικό λόγο εκδηλώνεται ως ικανότητα αναφοράς σε ένα μη παροντικό αντικείμενο (μια ενέργεια ή κατάσταση) μέσω ενός φωνηματικού συνόλου, δηλαδή, ως λεξική συμπεριφορά (εκφορά λέξεων). Αργότερα και για την επιτυχή προσέγγιση της μάθησης του γραπτού το παιδί πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει πως ό,τι λέγεται μπορεί να παριστάνεται γραφικώς, να γράφεται, να “σημειώνεται”. Βέβαια, τα παιδιά και ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα περιβάλλονται από σύμβολα που τα ερεθίζουν και τα υποκινούν να αναζητούν τη σημασία τους (σήματα κώδικα οδικής κυκλοφορίας, δια-

φημιστικές πινακίδες, πινακίδες καταστημάτων, σημάνσεις οδηγιών χρήσης κ.τ.λ.). Τα γραπτά αυτά σύμβολα που μεταφράζονται σε κατανοητά περιεχόμενα συνιστούν το ασυνείδητο θεμελιώδες σημειωτικό σύστημα της γραπτής γλώσσας. Το παιδί, όμως, που προσεγγίζει συστηματικά τη μάθηση του γραπτού λόγου πρέπει να συνειδητοποιήσει τη δυνατότητα “σημείωσης” αυτού που λέγεται. Αυτή η “σημείωση” πρέπει να γίνεται με σεβασμό των γλωσσοδιανοητικών ικανοτήτων και του ρυθμού του μικρού παιδιού. Και προοδευτικά του επιτρέπει να ανακαλύψει τους σημειολογικούς μηχανισμούς παράστασης της βιωμένης εμπειρίας και κατάκτησης της φωνηματικο-γραφηματικής αντιστοιχίας της γλώσσας.

*Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες.* Να αναγνωρίζει και να ονομάζει μια σειρά σχηματικών παραστάσεων (ιχνογραφημάτων) προσώπων, ζώων, πραγμάτων και ενεργειών ή καταστάσεων. Αφού δίνεται η συμβολική παράσταση μιας φράσης που συντίθεται από ένα υποκείμενο, ένα ρήμα κι ένα αντικείμενο, να προσφέρει καινούργιες φράσεις στις οποίες τροποποιούνται τα σύμβολα που αντιστοιχούν στο υποκείμενο και το αντικείμενο. Να απεικονίζει με ιχνογραφήματα απλές φράσεις-προτάσεις. Να προσδιορίσει τη θέση διαφόρων αντικειμένων σε σχέση με άλλα που παριστάνονται σχηματικά.

Οι σχετικές ασκήσεις αρχίζουν από το νηπιαγωγείο ως ομαδικές και κάτω από την εποπτεία και καθοδήγηση νηπιαγωγού.

**\* Μεταγλωσσική και μεταφωνολογική συνείδηση.** Η κατάκτηση του γραπτού λόγου καθιστά αναγκαία τη συνειδητοποίηση της τμηματικής δομής του λόγου. Η συνειδητοποίηση των ενοτήτων του λόγου-λέξεων, συλλαβών και φωνημάτων-από το μαθητή θεωρείται (M-C. Nysse, 1997) αναγκαία προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης. Το παιδί πρέπει να φθάσει στο να ταυτίζει τις φωνολογικές συνιστώσες των γλωσσολογικών ενοτήτων και να τις χειρίζεται με τρόπο συνειδητό και σκόπιμο. Αυτό είναι απαραίτητο για να κατανοηθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ γραφημάτων ή συμπλεγμάτων γραμμάτων και φωνολογικών τους αντιστοιχιών. Επίσης, η κατανόηση του προφορικού μηνύματος επιβάλλει αυτόματα μια τομή στην προφορική αλυσίδα του λόγου, στο φραστικό σύνολο.

Τέλος, η συνειδητοποίηση της τμηματικής δομής της προφορικής αλυσίδας από μέρους του παιδιού και η οργάνωσή της στο χώρο είναι βασική συνιστώσα της μάθησης της γραφής. Η πρόσκτηση της γραφής απαιτεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, μια κατοχή του γραφικού διαστήματος (χώρου) κι ένα κάποιο βαθμό κινητικής, πραξιακής και συναισθηματικής εξέλιξης (Auzias M., et De Ajuiriaguerra J., 1986).

*Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες.* Για τη συστηματική άσκηση των μαθητών μπορούν να προτείνονται στα παιδιά ασκήσεις κατάτμησης του λόγου, φράσεις με ομοιοκαταληξία και παρηχήσεις.

*Ασκήσεις απαρίθμησης γλωσσολογικών και φωνολογικών ενοτήτων, κατάγησης φωνημάτων (Χάρης-Άρης, τώρα-ώρα), προσθήκης φωνημάτων (αλάτι-παλάτι, ώρα-δώρα), αντικατάστασης φωνημάτων ή συλλαβών (μόδα-σόδα-ρόδα, πόδι-βόδι-ρόδι, σαγόني-βαγόني), αντιμετάθεσης τμημάτων (σόδα-δάσο) κ.τ.λ.*

**\* Διακριτική ακουστική και οπτική ικανότητα.** Η καλή κατάσταση των αισθητηρίων οργάνων της ακοής και της όρασης είναι αναγκαία για να αντιλαμβάνεται τους ήχους και τις μορφές των γραμμμάτων, γραφημάτων και λέξεων και για να μπορεί να κάνει λεπτές διακρίσεις, όπου υπάρχουν λεπτές αλλά ουσιώδεις και σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε φθόγγους ή μορφές γραμμμάτων και συμβόλων (β-θ, γ-ν, σ-ρ-δ-6-9). Η ελλιπής ικανότητα ακουστικής ή οπτικής διάκρισης, η ανικανότητα διάκρισης λέξεων της προφορικής ή γραπτής γλώσσας, συνιστά σοβαρή αδυναμία, η οποία, βέβαια, δεν είναι χαρακτηριστική μόνο των μικρών μαθητών. Όταν οι διαφορές μεταξύ σημαντικών συμβατικών μορφών (λέξεων) περνούν απαρατήρητες, η μια λέξη συγχέεται με μιαν άλλη. Η φράση τότε δεν έχει νόημα και ο αναγνώστης, αναγκασμένος να την επαναλαμβάνει εξασπής, διασπά την προσοχή του. Πρέπει, λοιπόν, να μπορεί να ξεχωρίζει τη λέξη από τη γειτονική ή παραπλήσιά της, να μη συγχέει τις λέξεις ή τα γράμματα. Βελτιώνοντας τη διακριτική οπτική ικανότητά του, ο μαθητής βελτιώνει την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητά του.

*Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες.* Να συγκρίνει ακουστικώς δυο λέξεις, οι οποίες διαφέρουν μόνο σ' ένα φώνημα, και να επισημαίνει την ομοιότητα ή τη διαφορά τους (ρόδι-βόδι, μήνα-νήμα, πονώ-πεινώ, καρούλι-μαρούλι, πεινώ-πηδώ). Να ανακαλύψει την παρουσία συγκεκριμένου φθόγγου (π.χ. ου) μέσα σε μια σειρά λέξεων που δίνονται προφορικά ή ενός γραφήματος σε μια σειρά γραπτών λέξεων. Να σημειώνει τα δυο όμοια γράμματα που υπάρχουν σε καθεμιά λέξη μιας σειράς. Να συγκρίνει οπτικά μια σειρά λέξεων προς διδόμενη λέξη-στόχο και να αντιλαμβάνεται την ομοιότητα (π.χ. βόλι / βόδι, βόλι, ρόβι, βίδα).

**\* Ικανότητα οργάνωσης χώρου, χρόνου, χωροχρόνου.** Στο εισαγωγικό μέρος της μελέτης αυτής επισημάνθηκε ότι η ανάγνωση είναι εκφορά φωνολογικών συνόλων μέσα στο χώρο σύμφωνα μ' ένα ρυθμό, ενώ η γραφή είναι κατανομή γραφηματικών συνόλων πάνω στο χώρο ενός στέρεου και διατηρητέου υλικού (π.χ. φύλλο χαρτιού) μ' ένα ορισμένο ρυθμό. Αν λοιπόν δεχτούμε ότι η Ανάγνωση είναι η μετάβαση από τον προφορικό λόγο που εκτυλίσσεται στο χρόνο (ρυθμό) στο γραπτό λόγο, που εκτυλίσσεται στο διάστημα (χώρο), αντιλαμβάνεται κανείς πόσο αναγκαίο είναι για το παιδί που προσεγγίζει τη μάθηση της Ανάγνωσης, να έχει αποκτήσει την έννοια του χώρου, του χρόνου και των συναφών μ' αυτές εννοιών. Η εκμάθηση των δύο δεξιοτήτων από τη φύση τους εμπλέκουν την ικανότητα του μικρού μαθητή να οργανώνει ικανοποιητικά το χώρο, να ταυτίζει τα αντικείμενα μέσα στο χώρο, να αντιλαμβάνεται, δηλαδή,

ότι ο *προσανατολισμός δεξιά-αριστερά, πάνω-κάτω* δημιουργεί διαφορές στα αντικείμενα-γράμματα (θ-β, Μ-Σ, ε-3, σ-ρ-δ κ.τ.λ) και οφείλει να ενθυμείται (*οπτική μνήμη*) σε ποια κατεύθυνση αντιστοιχεί το ένα ή το άλλο φώνημα. Εκτός όμως από την ικανότητα οργάνωσης του χώρου, η μάθηση της ανάγνωσης και γραφής απαιτεί να έχει ο μικρός μαθητής την αίσθηση του ρυθμού και μέτρου (χρόνου) ακουστικά κι οπτικά. Τότε θα μπορεί να κομματιάζει σε λειτουργικές ομάδες αυτό που διαβάζει μεγάλωφωνα ή σιωπηρά, να χωρίζει σε λειτουργικές μονάδες το γραπτό κείμενο και να τοποθετεί στο χρόνο τα γεγονότα που διηγείται, διαβάζει και γράφει. Είναι φανερό ότι τα παραπάνω προϋποθέτουν κατοχή των χωροχρονικών εννοιών (*πάνω-κάτω, μέσα, δίπλα, δεξιά-αριστερά, ανάμεσα, εμπρός-πίσω, πριν-μετά, αρχή-μέση-τέλος κ.α*).

Άλλωστε δε θα πρέπει να μας διαφεύγει ότι η λέξη ή η φράση είναι ένα μήνυμα που περιλαμβάνει γραφικά σημεία στο χώρο προσανατολισμένων από *αριστερά* προς τα *δεξιά* και δεν παίρνουν νόημα, εκτός αν συνδεθούν με μια σειρά αντιστοιχων ονομάτων σε σωστή τάξη. Υπάρχει, δηλαδή, μια προκαθορισμένη τάξη, μια ακριβής αλληλουχία, μια *αρχή*, ένα *μέσο* κι ένα *τέλος*. Γενικώς η μάθηση της γραπτής γλώσσας απαιτεί να προσανατολίζει ο μαθητής την αντιληπτική του δραστηριότητα σύμφωνα με την κατεύθυνση από *αριστερά* προς *δεξιά* και από *πάνω* προς τα *κάτω*. Να διακρίνει τις γραφικές δομές (γράμματα, λέξεις, φράσεις) σε σχέση με την οργάνωση των διαφόρων στοιχείων τους στο χώρο και τη σχετική θέση τους και να εγκαθιστά μια σχέση μεταξύ διαδοχικών γραφικών δομών, οργανωμένων στο χώρο, και των αντιστοιχων φωνητικών δομών οργανωμένων στο χρόνο (*πριν-μετά, αρχή-μέση-τέλος*) (J. Cambon et L. Lurcat, 1981).

*Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες.* Να απαντήσει γραφικώς σε προφορικές εντολές που περιέχουν τις έννοιες *πάνω, κάτω, μέσα, δίπλα, δεξιά, αριστερά* κ.τ.λ. Να αντιγράφει σε τετραγωνισμένο χαρτί ένα σχήμα το οποίο έχει χαραχθεί πάνω σε τετραγωνισμένο χαρτί. Να διακρίνει ανάμεσα σε σύνολο όμοιων μορφών, συμμετρικών σε σχέση με οριζόντιο ή κάθετο άξονα, αυτές που είναι προσανατολισμένες προς την ίδια κατεύθυνση. Να ταξινομεί τρεις-τέσσερις ενέργειες με χρονικά κριτήρια (*αρχή, μετά, τέλος*). Να αντιλαμβάνεται ακουστικά ή οπτικά ένα διδόμενο ρυθμό και να τον προεκτείνει. Να ονομάσει τρία-τέσσερα αντικείμενα και μετά να τα παραστήσει σχηματικώς με τη σειρά της ονομασίας τους.

\* **Οφθαλμοκινητικότητα.** Κατά την αναγνωστική διαδικασία το μάτι σαρώνει τη σελίδα του γραπτού με κινήσεις από τα *δεξιά* προς τ' *αριστερά* και από τα *πάνω* προς τα *κάτω*. Συλλέγει πληροφορίες γραφηματικές, γραμματικοσυντακτικές και σημασιολογικές τις οποίες μεταφέρει στον εγκέφαλο, ο οποίος τις ερμηνεύει και αποφασίζει σχετικά με βάση τις πληροφορίες που του φθάνουν μέσω των οφθαλμών αλλά κι εκείνες που ήδη κατέχει αναφορικά με το αντικείμενο της αντίληψης.

Η ικανότητα εύστοχης κίνησης του ματιού και η αναγνωστική δεξιότητα έχειδειχθεί ότι αναπτύσσονται παράλληλα. Οι κινήσεις των ματιών κατά το διάβασμα είναι ασυνεχείς. Το μάτι διατρέχει τη γραμμή των σημείων εκτελώντας διαδοχικές στάσεις με άλματα. Οι στιγμιαίες διακοπές, το εύρος των αλμάτων και ο αριθμός των προσηλώσεων είναι ακανόνιστα και ποικίλλουν ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του κειμένου, το στόχο της ανάγνωσης, τον αναγνώστη (στον αρχάριο οι παύσεις διαρκούν περισσότερο και το εύρος είναι μικρότερο απ' ό,τι στον έμπειρο αναγνώστη) (Μ. Βάμβουκα, 1994). Επιβάλλεται, λοιπόν, να ασκείται ο μικρός μαθητής στην οργάνωση του πεδίου της οπτικής αντίληψης μορφών, σύμφωνα με την κατεύθυνση της ανάγνωσης, καθώς και στην ολοένα και πιο γρήγορη αντίληψη των μορφών.

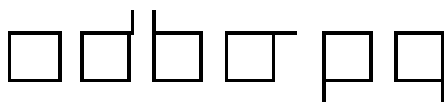
*Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες.* Να ονομάζει τα χαραγμένα σε μια γραμμή ιχνογραφήματα (εικόνες ή σχήματα) ακολουθώντας τη κατεύθυνση της ανάγνωσης αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω). Να ονομάζει τη σειρά διαδοχής γεωμετρικών σχημάτων (○□▽+). Να διαβάζει γνωστές λέξεις τοποθετημένες στη σειρά. Να διαβάζει λέξεις σε σειρά των οποίων αλλάζει μόνο ένα γράμμα (π.χ. γάτα, γάλα, γάζα, γάμμα).

\* **Ακουστική και οπτική μνήμη.** Η συγκράτηση στη βραχύχρονη μνήμη πληροφοριών ακουστικής ή οπτικής φύσης για σύντομο χρονικό διάστημα, που συνήθως δεν ξεπερνά τα 30' ', είναι απαραίτητη για την επεξεργασία (κωδικοποίηση) των πληροφοριών αυτών.

Είναι γνωστό ότι η χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης είναι περιορισμένη. Μπορεί να συγκρατεί κατά μέσο όρο  $7 \pm 2$  πληροφοριακά στοιχεία. Βέβαια, όταν τα πληροφοριακά στοιχεία είναι οργανωμένα σε ενότητα σκέψης, τότε αυτά αυξάνονται, γιατί κάθε ενότητα σκέψης παίρνει μορφή στοιχείου. Αν είναι εξαιρετικά χαμηλή, αποτελεί ένδειξη νοητικής ανεπάρκειας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί το *ό,τι έχει νόημα και ρυθμό μαθαίνεται πιο εύκολα, πιο γρήγορα και διατηρείται περισσότερο χρόνο.*

*Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες.* Να επαναλαμβάνει φράσεις σύμφωνα με τη δομή τους, που μόλις πριν εκφωνήθηκαν. Να συγκρατεί στη μνήμη του 6-8 ιχνογραφήματα τα οποία παρατηρεί επί 10' ' και να ονομάζει στη συνέχεια τα αντικείμενα τα οποία παριστάνουν τα ιχνογραφήματα. Να επαναλαμβάνει φράσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μουσικότητα και ομοιοκαταληξία. Να απομνημονεύει τη σχετική θέση σπίρωτων την οποία παρατηρεί για δευτερόλεπτα και να την αναπαράγει γραφικώς.

π.χ.





\* **Ικανότητα γραφοκινητική (γραφοκινητικότητα).** Για να συνειδητοποιήσουμε το σύνολο των αναγκαιών δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην πράξη του γραφισμού, θα δώσουμε εδώ μια συνοπτική περιγραφή του μηχανισμού της γραφής.

Η γραφή είναι μια κίνηση που παγώνει σημεία πάνω σ' ένα στέρεο και διατηρητέο υλικό με τη βοήθεια ενός οργάνου-χαράκτη. Τα σημεία αυτά, στη δική μας γλώσσα, χαράσσονται το ένα μετά τα άλλα προχωρώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά. Τα γράμματα ομαδοποιούνται σε λέξεις και οι λέξεις ακολουθούν η μια τις άλλες πάνω σε οριζόντιες και παράλληλες γραμμές με αφετηρία την αριστερή πλευρά του φύλλου χαρτιού.

Η διάταξη αυτή του γραπτού απαιτεί από τον γραφέα την ικανότητα να οργανώνει το *χώρο γραφής* σύμφωνα με τους συμβατικώς καθιερωμένους κανόνες χρήσης του και να ασκεί στην κίνησή του ένα *διαρκή οπτικό έλεγχο*, για να συνταιριάζονται τα γράμματα στις λέξεις και οι λέξεις στις σειρές. Αυτός ο έλεγχος πρέπει να γίνει ένας αυτοματισμός.

Η εκτέλεση των γραφοκινήσεων απαιτεί ένα πολύ καλό *συντονισμό των κινήσεων περιστροφής* του βραχίονα γύρω από τον ώμο, του πήχυ γύρω από τον αγκώνα και του χεριού γύρω από τον καρπό του χεριού.

Εκτός, όμως, από την τεχνική του γραφισμού το παιδί πρέπει να αντιληφθεί την αντιστοιχία μεταξύ των γραπτών λέξεων σε μια τάξη με την προφορική αλυσίδα του λόγου, πράγμα που προϋποθέτει την *ικανότητα αντιστρεψιμότητας* της σκέψης (η ομιλία μετατρέπεται σε γραφή, το ακουστικό ερέθισμα σε οπτική εικόνα). Η πρακτική της γραφής (της γραπτής έκφρασης) προϋποθέτει ακόμη ότι το υποκείμενο επιθυμεί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει, να παραγάγει και να αφήσει ίχνη (σημεία, γράμματα). Μη ξεχνάμε ότι ο κλέφτης δε θέλει να αφήνει ίχνη. Να σημειώσουμε, τέλος, ότι η γραφή απαιτεί προσήλωση στη λεπτομέρεια, σύνθεση της *ολότητας από τις λεπτομέρειες*. Γι' αυτό και συχνά στα πρώτα στάδια εκμάθησης της τεχνικής της παρατηρούνται παραλείψεις, προσθήκες, παραμορφώσεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων, που είναι ακαιολόγητες για τον αμύητο και απροβλημάτιστο στη διαδικασία εκμάθησής της, αλλά αναπόφευκτες και δικαιολογημένες για το μνημένο και ενημερωμένο.

*Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες.* Ο αρχάριος μαθητής να χαράσσει ίχνη γραμμών ευθειών, παράλληλων, κάθετων, χιαστών, ημικυκλικών, ελλειψοειδών και σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου. Να αντιγράφει βασικά γεωμετρικά σχήματα (κύκλο, τρίγωνο, τετράγωνο). Πάνω σε τετραγωνισμένο χαρτί να αντιγράφει σχήματα ανάλογα των μορφών και του προσανατολισμού των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου, τα οποία έχουν χαραχθεί σε όμοιο τετραγωνισμένο χαρτί.


### 7.3.2.2 Συνθήκες που αφορούν στο διδακτικό υλικό

Στο κεφάλαιο αυτό θα εκθέσουμε πολύ συνοπτικά τα κυριότερα πορίσματα της ψυχολογολογικής έρευνας που αφορούν τη *τυπογραφική και γλωσσολογική* αναγνωσιμότητα\* των κειμένων πρώτης ανάγνωσης.

#### 7.3.2.2.1 Γλωσσολογική αναγνωσιμότητα

- Μέσα από τα κείμενα της πρώτης Ανάγνωσης θα πρέπει, εκτός των άλλων, να αφυπνίζεται το ενδιαφέρον, η όρεξη και η επιθυμία για το διάβασμα. Αυτό σημαίνει ότι τα κείμενα θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, στο συναισθηματικό κόσμο του μικρού μαθητή. Μέσα από τις λέξεις και τις φράσεις τους να εκφράζονται ευχάριστες και διασκεδαστικές καταστάσεις και επεισόδια, οι χαρές και οι αγάπες των παιδιών, όπως θα τις εξέφραζαν με τη ζωγραφική ή τις ελεύθερες προφορικές ανακοινώσεις τους. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ανάγνωση και η γραφή, είναι τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας. Οι πρώτες λέξεις να έχουν βαθιά σημασία για τα παιδιά, χωρίς όμως να διεγείρουν δυσάρεστες και έντονες συγκινησιακές καταστάσεις (φόβο, τρόμο) και να *διασαλεύουν* τη ψυχοσωματική τους ισορροπία.

\* Το λεξιλόγιο, η λεξιλογική σύνθεση των πρώτων αναγνωστικών κειμένων χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Οι λέξεις να είναι ολιγοσύλλαβες, πολύχρηστες, οικείες στο μαθητή, ευκολοπρόφερτες, να αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, να έχουν υψηλό βαθμό “απεικόνισης” των εννοιών τους.

---

\* *Τυπογραφική αναγνωσιμότητα* ενός κειμένου, ανεξάρτητα από το γλωσσικό του περιεχόμενο, είναι η καταλληλότητα του να διαβάζεται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και να κατανοείται ικανοποιητικά.

*Γλωσσολογική αναγνωσιμότητα* ενός κειμένου, ανεξάρτητα από την τυπογραφική του παρουσίαση, είναι το να διαβάζεται χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία και να κατανοείται ικανοποιητικά λόγω του λεξιλογίου του, του μήκους των φράσεων του και της συντακτικής δομής του. Η αναγνωσιμότητα πρέπει να προσαρμόζεται στην ηλικία και στα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των αναγνωστών (F. Richaudeau, 1979).

Οι φράσεις και προτάσεις να είναι μικρού μήκους, απλής δομής και να μην περιέχουν περισσότερα πληροφοριακά στοιχεία απ' όσα μπορεί να συγκρατήσει στη βραχύχρονη μνήμη του ( $7\pm 2$ ) ο μικρός αναγνώστης.

Η συντακτική πλοκή των προτάσεων να είναι, επίσης, απλή, ώστε να είναι ευκολονόητο το περιεχόμενό τους. Να προτιμούνται προτάσεις καταφατικού παρά σημασιολογικά ισοδύναμες αποφατικού τύπου και ενεργητικού από παθητικού τύπου, επειδή είναι πιο ευκολονόητο το μήνυμα που μεταφέρουν.

#### **7.3.2.2.2 Τυπογραφική αναγνωσιμότητα**

\* *Το μέγεθος των τυπογραφικών χαρακτήρων που χρησιμοποιούνται στα κείμενα εκμάθησης της Ανάγνωσης βρίσκεται σε σχέση αντιστρόφως ανάλογη με την ηλικία των μαθητών. Όσο πιο μικρής ηλικίας είναι οι μαθητές τόσο πιο μεγάλου μεγέθους πρέπει να είναι οι χαρακτήρες. Συνήθως χρησιμοποιούμε γράμματα μεγέθους 14-16.*

\* *Το μήκος των σειρών κειμένων που απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας δεν ενδείκνυται να ξεπερνά τα 10-12 cm. Επίσης, ένα ακανόνιστο περιθώριο στη δεξιά όψη των σειρών βοηθά σημαντικά τους μικρούς αναγνώστες να περνούν πιο εύκολα από τη μια σειρά στην άλλη.*

\* *Το χαρτί δεν πρέπει να είναι στιλπνό και να αντανακλά το φως, πράγμα που δυσχεραίνει την αναγνωσιμότητα του κειμένου. Στα Αναγνωστικά των αρχάριων μαθητών ο πιο κατάλληλος συνδυασμός χρώματος γραφής και χρώματος χαρτιού θεωρείται το μαύρο χρώμα γραφής σε άσπρο χαρτί ελαφράς απόχρωσης, χωρίς στιλπνότητα και αρκετά αδιαφανές, ώστε ό,τι τυπώνεται στη μια όψη του φύλλου να μη διαφαίνεται στην άλλη (Μ. Βάμβουκα, 1984).*

\* *Η εικονογράφηση των βιβλίων πρώτης Ανάγνωσης πρέπει να είναι πλούσια και κατά προτίμηση έγχρωμη-πολύχρωμη. Να συνδέεται στενά με το περιεχόμενο, να διακοσμεί, να ερμηνεύει έννοιες, να απεικονίζει ενέργειες και να συνδέει σε ενιαίο σύνολο τα μέρη του κειμένου, ώστε να συμβάλλει στη σύλληψη και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου του μηνύματος.*

#### **7.3.3 Ανακεφαλαίωση**

Στις προηγούμενες σελίδες προσπαθήσαμε να εκθέσουμε, συνοπτικά και συνθετικά, τις διανοητικές, γλωσσικογνωστικές, ψυχοκινητικές και συναισθηματικές ικανότητες που απαιτούνται για την απρόσκοπτη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η ανάπτυξη των αναγκαίων αυτών ικανοτήτων μπορεί να διευκολύνεται με την παροχή

κατάλληλων ερεθισμάτων από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, με δράσεις διδακτικές, την επιλογή του πρόσφορου για κάθε ικανότητα διδακτικού υλικού και την οργάνωση δραστηριοτήτων παρωθητικών της αναγνωστικής μάθησης.

Η επιλογή των κειμένων που χρησιμοποιούνται ως διδακτικό υλικό στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης έχει ιδιαίτερη σημασία. Και επιβάλλεται να επιλέγονται ύστερα από εξέταση τόσο του αριθμού και της δομής των λέξεων κατά φράση όσο και της φύσης και της ποιότητας της σημασιολογικής πληροφορίας που εμπεριέχεται στη φράση.

Οι αναγκαίες αυτές γλωσσικές, γνωστικές και διανοητικές ικανότητες και τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του αναγνωστικού υλικού που περιγράψαμε μπορούν να αποτελέσουν *κριτήρια για την αξιολόγηση διδακτικού υλικού* που χρησιμοποιείται στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και *δείκτες κατά την παραγωγή αποτελεσματικού υλικού διδασκαλίας και μάθησης* του γραπτού λόγου.

Οι συνθήκες αυτές, που επηρεάζουν τη μάθηση του γραπτού λόγου, τόσο οι αναγόμενες στο μαθητή όσο και οι αναφερόμενες στα χαρακτηριστικά του υλικού και οι συνεπαγόμενες διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες (διδακτικό υλικό και εμπεδωτικές ασκήσεις), όπως εκτέθηκαν στις προηγούμενες σελίδες, ελήφθησαν υπόψη, ως κριτήρια, για την αξιολόγηση του υλικού που χρησιμοποιείται κατά τη διαδικασία μάθησης της πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής σε σχολεία ελληνικής γλώσσας στην αλλοδαπή. Στην αξιολόγηση αυτή γίνεται λόγος αμέσως παρακάτω.

### **7.3.4 Αξιολόγηση διδακτικού υλικού και κυρίως υλικού για τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης που χρησιμοποιείται για τα ελληνόπουλα στην αλλοδαπή**

Τα όσα, συνοπτικά και συνθετικά, θα αναφερθούν στη συνέχεια ως παρατηρήσεις, εκτιμήσεις και κρίσεις αφορούν το υλικό το οποίο είχαμε στην διάθεσή μας, μελετήσαμε και αξιολογήσαμε συντάσσοντας ξεχωριστή για κάθε σειρά υλικού αξιολογική έκθεση. Επομένως για επιμέρους παρατηρήσεις και επισημάνσεις ο αναγνώστης οφείλει να ανατρέχει στην έκθεση του αντίστοιχου υλικού.

#### **7.3.4.1 Η ταυτότητα του υλικού**

Το διδακτικό υλικό στο οποίο αναφερόμαστε είναι:

1. \* *Η Γλώσσα μου Ελληνική*
  - \* *Μαθαίνω Ελληνικά, 2α*
  - \* *Μαθαίνω Ελληνικά Β*
  - \* *Η Γλώσσα μου Ελληνική (βιβλίο για το δάσκαλο)*
  - \* *Μαθαίνω Ελληνικά, προφορική προκαταρκτική διδασκαλία*
  - \* *Μαθαίνω Ελληνικά Νο1 και 1+*

Πρόκειται για παραγωγή συνεργασίας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδας και

Ελληνικής Ορθόδοξης Αρχιεπισκοπής Αμερικής (1993) Προορίζεται για μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ελληνικής γλώσσας στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.

**2. \* Ελληνική Γλώσσα A& B**

\* *Παιχνίδια και ασκήσεις A*

\* *Συμπληρωματικό γλωσσικό υλικό A&B*

\* *Καλημέρα - Οδηγίες για το δάσκαλο*

Πρόκειται για παραγωγή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (1995). Προορίζεται και χρησιμοποιείται για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα ελληνόπουλα που διαμένουν στην Γερμανία.

\*\*\*

**3. \* Μαθαίνω Ελληνικά με τους μύθους του Αισώπου**

Πρόκειται για ένα σύνολο υλικού που απευθύνεται άλλο στο μαθητή και άλλο στο δάσκαλο. Κατασκευάστηκε από τρεις Έλληνες εκπαιδευτικούς (Τ. Βρανά, Ε. Μερζέλου, Η. Παπαδοπούλου) που διαμένουν μόνιμα στην Ολλανδία και συνεργάστηκαν στενά με τα Ινστιτούτα ABC της Ολλανδίας και το Παιδαγωγικό της Ελλάδας (1990).

\*\*\*

**4. \* Στον κόσμο της Αλφαβήτας I - Ιστορίες**

\* *Στον κόσμο της Αλφαβήτας I - Ασκήσεις*

\* *Στον κόσμο της Αλφαβήτας II*

Ως συγγραφείς του υλικού αναφέρονται οι: Μαχαίρα - Δουβαρτζίδη Μ. και Μπογιαννίδης Ν. οι οποίοι προφανώς διδάσκουν στο *Κολλέγιο ΟΜΗΡΟΣ* της Μελβούρνης του οποίου ως παραγωγή και έκδοση αναφέρεται το υλικό. *Βιβλίο για το δάσκαλο δεν υπάρχει* κι ούτε χρονολογία έκδοσης σημειώνεται (χ.χ.).

\*\*\*

**5. \* Αλφαβητάριο Νο2 (1985)**

\* *Βιβλίο ασκήσεων για την Α τάξη (1981)*

Χρησιμοποιείται από ελληνόπουλα στις Η.Π.Α. και, ίσως, και σε άλλες χώρες. *Βιβλίο για τον δάσκαλο δεν υπάρχει*. Συγγραφέας και εκδότης είναι ο Θεόδωρος Παπαλούζος.

**6. \* Διαβάζω Ελληνικά, A-B τάξεων δημοτικού σχολείου**

και άλλα βιβλία με κείμενα και ασκήσεις γραμματικής και ορθογραφίας για μαθητές ανωτέρων τάξεων Δημοτικού και Γυμνασίου.

Τα εγχειρίδια αυτά έχουν εκδοθεί στη Μελβούρνη, 1993 και 1994. Επιμελητής και συγγραφέας τους αναφέρεται ο Κ. Κυπριανού. *Βιβλίο για το δάσκαλο δεν υπάρχει*.

\*\*\*

Εκτός από το πιο πάνω αναφερόμενο διδακτικό υλικό, μελετήσαμε και δυο εγχειρίδια τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία-μάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πρόκειται για τα:

1. \* *Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα I, Πάτρα 1997*

Την ευθύνη της παραγωγής και έκδοσης είχε ο Π. Γεωργογιάννης. Το εγχειρίδιο αυτό απευθύνεται σε ομογενείς και αλλογενείς εκπαιδευτικούς, φοιτητές και μαθητές ηλικίας 9-15 ετών που μαθαίνουν την ελληνική ή επιμορφώνονται στην ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.

\*\*\*

2. \* *Αναγνωστικό και Ασκήσεις γραφής: Ο Ηλίας και ο Μίμης, μια μέθοδος ανάγνωσης και γραφής για ξενόγλωσσα παιδιά του Δημοτικού*

Είναι έκδοση της Γερμανικής Σχολής Αθηνών (1991) και χρησιμοποιούνται από τη Σχολή αυτή για την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής στους ξενόγλωσσους μαθητές της, που έχουν ελάχιστες γνώσεις της ελληνικής γλώσσας. Βιβλίο δασκάλου δεν υπάρχει.

### 7.3.4.2 Συγκριτική εκτίμηση-αξιολόγηση

Τα παραπάνω αναγνωστικά εγχειρίδια, με εξαίρεση αυτά με αυξ. αριθ. 1 και 2, παρουσιάζονται φτωχά από άποψη εικονογράφησης. Οι εικονογραφήσεις τους είναι απλοϊκές και ελάχιστα ελκυστικές για παιδιά 6-7 ετών. Βέβαια, η εικονογράφηση του υλικού με αυξ. αριθ. 1 είναι πολύχρωμη και ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά είμαστε της γνώμης ότι ενδεχομένως οι μικροί μαθητές να δυσκολεύονται στη σύλληψη της σημειωτικής τεχνικής απεικόνισης παρελθοντικών γεγονότων.

Επίσης, με εξαίρεση τα υλικά με αυξ. αριθ. 1, 2 και 4, τα υπόλοιπα παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες στη τυπογραφική τους αναγνωσιμότητα (κακής ποιότητας χαρτί, στιλπνότητα χαρτιού κ.τ.λ). Σοβαρές αδυναμίες εμφανίζουν και από άποψη γλωσσολογικής αναγνωσιμότητας. Η ιδέα, για παράδειγμα, της χρήσης μύθων του Αισώπου, ως υλικού εκμάθησης της Ανάγνωσης είναι παιδαγωγικώς ορθή αλλά η αποκλειστική χρήση αισώπειων μύθων ως περιεχομένων του βιβλίου πρώτης Ανάγνωσης δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή, γιατί αγνοούνται άλλα είδη λόγου.

Και με το αυξ. Αριθ. 1 υλικό παρουσιάζει αδυναμία στο ότι μεταξύ των 20 πρότυπων λέξεων του προαναγνωστικού μέρους περιλαμβάνονται πολυσύλλαβες, δυσκολοπρόφορες και με συμφωνικά συμπλέγματα και ίσως μη οικείες στους μαθητές.

Σε όλα τα παραπάνω εγχειρίδια έχουμε ήδη επισημάνει (βλέπε επιμέρους εκθέσεις) ορθογραφικά λάθη σύμφωνα με τους κανόνες ορθογραφίας και μορφολογίας της δημοτικής γλώσσας.

Επισημαίνεται και υπογραμμίζεται, για μια ακόμη φορά, ότι τα περισσότερα από

τα εξετασθέντα υλικά δε συνοδεύονται από *βιβλίο δασκάλου*. Εξαιρέση τα βιβλία με αυξ. Αριθ. 1, 2 και (στοιχειωδώς) 3.

Από άποψη θεματολογίας επισημαίνεται ότι τα κείμενα αναφέρονται σε εμπειρίες των παιδιών (παιχνίδια, σχολείο, οικογένεια, φίλοι, επισκέψεις, αγορά, διακοπές κ.τ.λ). Σε όλα δίνεται έμφαση στην Ελλάδα και την πολιτιστική και θρησκευτική της παράδοση, σε άλλα βέβαια περισσότερο και σ' άλλα λιγότερο. Το μόνο υλικό όπου τα περιεχόμενα των κειμένων και γενικά του υλικού (εικόνες, σκίτσα κ.τ.λ) αντλούνται από τον κοινωνικοπολιτισμικό χώρο διαβίωσης των μαθητών και από τη ελληνική ιστορία και πολιτισμό και συχνά από τη ζωή και τις δραστηριότητες της ελληνικής παροικίας, είναι η παραγωγή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το υλικό αυτό βασίζεται στις αρχές και το πνεύμα της διπολιτισμικής εκπαίδευσης, που είναι εμφανές στην εικονογράφηση, στις θεματικές ενότητες, στα περιεχόμενα, στις ασκήσεις και τα παιχνίδια που συνοδεύουν τα κείμενα.

#### **7.3.4.3 Τελική κρίση-πρόταση**

Όλα τα παραπάνω υλικά μάθησης της πρώτης ανάγνωσης παρουσιάζουν αδυναμίες τις οποίες επισημαίνουμε αναλυτικά στις εκθέσεις αξιολόγησης κάθε σειράς. Λιγότερες αδυναμίες παρουσιάζουν τα υλικά που χρησιμοποιούνται στην Ολλανδία (No3), ακόμη λιγότερες αυτά που απευθύνονται στα ελληνόπουλα που ζουν στις Η.Π.Α. (No 1) και ελάχιστες τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούν τα ελληνόπουλα στη Γερμανία (No2). Το τελευταίο αυτό μεθοδολογικά ξεκινά από μια επικοινωνιακή προσέγγιση των λειτουργικών συνόλων της ελληνικής (φράσης) που σίγουρα ανταποκρίνεται στις ανάγκες επικοινωνίας αλλά και στο γνωστικό επίπεδο ανάπτυξης των μικρών παιδιών, ηλικίας 6-7 ετών. Όμως, αυτή η ολιστική προσέγγιση επιβάλλεται να συμπληρώνεται σιγά-σιγά από μια ανάλυση των δομικών στοιχείων των φράσεων και των λέξεων (συλλαβές και φωνήματα).

Προτείνεται, λοιπόν, μια αναδόμηση των διδακτικών ενοτήτων των δυο τευχών του, να προστεθεί ένα προαναγνωστικό μέρος στα δυο τεύχη, με μια σειρά ασκήσεων ανάλυσης και σύνθεσης πρότυπων λέξεων και ασκήσεων φωνολογικών, ώστε από νωρίς οι μικροί μαθητές να εξοικειώνονται με την φωνολογία και μορφολογία της ελληνικής γλώσσας.

Ένα υλικό αναδομημένο και βελτιωμένο, σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσε, με μερικές διαφοροποιήσεις των θεμελιωδών του περιοχών, να καλύψει τις διδακτικές ανάγκες για την μάθηση της πρώτης ανάγνωσης σε ελληνόπουλα που ζουν σε διαφορετικούς κοινωνικοπολιτισμικούς χώρους.

Το διδακτικό αυτό υλικό θα συνοδεύεται απαραίτητα από *βιβλίο για το δάσκαλο* (βιβλίο μεθοδολογικών οδηγιών). Η αναγκαιότητα αυτή υπαγορεύεται εκτός από παι-

δαγωγικούς λόγους και από τις ελλειπείς γνώσεις και δεξιότητες (επιστημονικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές) των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα παιδιά των ομογενών στις διάφορες περιοχές του κόσμου.

### **Βιβλιογραφία**

- Auzias M. et De Ajuriaguerra J., Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant, in *Enfance*, 1986, 2-3, 145-167.
- Βάμβουκα Μ., *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- Βάμβουκα Μ., Μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση, στο περ. *Νεοελληνική Παιδεία*, 1992, 25-26, 103-132.
- Βάμβουκα Μ., Ταχύτητα ανάγνωσης ή ταχύτητα κατανόησης, στο περ. *Γλώσσα*, 1994, 34, 5-27.
- Cambon J. et Lurcat L., Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle? in *Revue française de Pédagogie*, 1981, 54, 7-23.
- Κατή Δ., *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1992.
- Nyssen M-C., *L'apprentissage initial de la lecture. Que suggère la recherche?*, Liège, Service de Pédagogie expérimentale, 1997.
- Richaudeau F., *Conception et production des manuels scolaire*, Paris, Ed. UNESCO, 1979.



## 7.4. Παραγωγή υλικού για την διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Θεωρητική τεκμηρίωση - Εκτίμηση υπάρχοντος υλικού - Συμπεράσματα - Προτάσεις

### Νικόλαος Ε. Παπαδογιαννάκης

#### 7.4.1 Γενικά

Η Ελληνική διδασκόμενη ως δεύτερη γλώσσα αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, επειδή, όσον αφορά στον συνολικό κώδικα της γλώσσας και στην σχέση του μαθητή προς αυτόν, η διαδικασία δεν είναι ούτε *εκμάθηση*, όπως συμβαίνει με την περίπτωση μιας ξένης γλώσσας, όπου ο μαθητής καλείται να προσεγγίσει τους μηχανισμούς της γλώσσας και το λεξιλόγιο από μηδενική βάση, ούτε και *κατάκτηση*,<sup>1</sup> κατά την οποία ο μαθητής γνωρίζει να χρησιμοποιεί τον γλωσσικό κώδικα από το στενότερο περιβάλλον του και καλείται, στην συνέχεια, να κατακτήσει συνειδητά τους μηχανισμούς και γενικότερα τον μεταγλωσσικό κώδικα. Η περίπτωση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα παιδιά της Ομογένειας πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια *ενδιάμεση κατάσταση*.

Για τον λόγο αυτό και με βάση την εμπειρία από την μελέτη και ανάλυση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού,<sup>2</sup> όπως αυτό χρησιμοποιείται στις διάφορες χώρες, προβαίνουμε σε κατάθεση γενικών παρατηρήσεων που αφορούν στην παραγωγή διδακτικού υλικού για τους μαθητές της Ομογένειας.

#### 7.4.2 Θεωρητική τεκμηρίωση

Σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας στον μαθητή είναι γενικότερα η καλλιέργεια της σκέψης ως και η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, που επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια της έκφρασης των σκέψεών του και την δυνατότητα οργάνωσής τους σε πλήρως συγκροτημένο λόγο, γραπτό ή προφορικό. Το λεγόμενο από φιλοσόφους και γλωσσολόγους, δηλ., ότι σκέψη και γλώσσα αποτελούν μιαν αδιαχώριστη ενότητα,<sup>3</sup> όπου το ένα προϋποθέτει το άλλο, αυτό προσφέρεται μέσω της παιδείας η οποία παρέχεται στο σχολείο. Ο κόσμος των πληροφοριών, επί του οποίου στηρίζεται γνώση και κρίση περνά μέσα από την γλώσσα.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Για τους όρους *εκμάθηση* και *κατάκτηση*, βλ. και Γ. Κατσιμαλή, *Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, στον παρόντα τόμο.

<sup>2</sup> Βλ. Μ. Δαμανάκης, “*Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού*” στον παρόντα τόμο.

<sup>3</sup> Πρβλ. F. Saussure, *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* (μετάφραση, σχόλια, προλογικό σημείωμα Φ. Δ. Αποστολόπουλος, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1979, σελ. 151.

<sup>4</sup> Πρβλ. την ρήση του L. Wittgenstein: “Τα όρια της γλώσσας μου προσδιορίζουν τα όρια του κόσμου μου”, στο L. Wittgenstein, *Tractatus Logicophilosophicus*. The German text of Ludwig Wittgenstein’s «*Logicophilosophische Abhandlung*» with a new edition of the translation by D.F. Pears & B.F. Guinness and with the introduction by Bertrand Russell (London: Routledge & Kegan Paul 1971). Ελλην. μτφρ. Θ. Κιτισπούλου (Αθήνα, εκδ. Παπαζήση 1978), σελ. 110.

Μετά από τον γενικό σκοπό της διδασκαλίας της γλώσσας, ως ειδικότεροι στόχοι, τους οποίους καλείται να επιτύχει το σχολείο, είναι οι ακόλουθοι:

*α) Η απόκτηση συνείδησης των γλωσσικών μηχανισμών και των γλωσσικών δομών που χρησιμοποιούνται κατά την επικοινωνία.*

Ο μαθητής κατά την αρχή της φοίτησής του στο σχολείο γνωρίζει ήδη από το στενότερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον να επικοινωνεί στην μητρική του γλώσσα ως περαιτέρω στόχος τίθεται να κατανοήσει τι είναι η γλώσσα - και ειδικά η μητρική - και να κατακτήσει τους μηχανισμούς της. Αυτό θα το επιτύχει βαθμιαία με την κατάκτηση των επιμέρους επιπέδων, τα οποία συγκροτούν την γλώσσα (φωνολογικού, μορφολογικού, μορφοφωνολογικού, δομικού, λεξιλογικού, σημασιολογικού). Η κατάκτηση αυτή διασφαλίζει την δυνατότητα της ορθής χρήσης της γλώσσας και την κατά το μέγιστον αξιοποίησή της κατά την χρήση, μέσω των καταλλήλων επιλογών.

*β) Ο εμπλουτισμός και η διεύρυνση του γλωσσικού κώδικα σε όλα τα επίπεδα, ειδικώς δε στο λεξιλόγιο.*

Είναι γνωστό ότι ο μαθητής προσέρχεται στο σχολείο με ένα λιγότερο ή περισσότερο περιορισμένο γλωσσικό κώδικα και την διεύρυνση / καλλιέργεια αυτού του κώδικα αναλαμβάνει η σχολική εκπαίδευση. Η επεξεργασία των κειμένων, η μετατροπή της μη συνειδητής χρήσης της γλώσσας σε συνειδητοποιημένη γνώση, η επαφή με κείμενα που μπορούν να θεωρηθούν ως πρότυπα λόγου, είναι αυτά που θα καθοδηγήσουν τον μαθητή σε χρήση μιας γλώσσας με απαιτήσεις, πράγμα που σημαίνει ότι ο μαθητής θα καταστεί χρήστης μιας γλώσσας ακριβολόγου, κυριολεκτικής, εκφραστικής, με αποτελεσματικότητα και πειστικότητα.

*γ) Η διεύρυνση των ορίων της λεκτικής επικοινωνίας.*

Εδώ καλείται ο μαθητής μέσω της καλλιέργειας της γλώσσας να κατανοήσει τους νόμους οι οποίοι την διέπουν, να συνειδητοποιήσει την διατύπωση διαφορετικών απόψεων που εκδηλώνονται μέσω της γλώσσας και τους μηχανισμούς της γλωσσικής χειραγώγησης.

*δ) Η ενδυνάμωση της ικανότητας των μαθητών στην παραγωγή και πρόσληψη κειμένων.*

Μετά την κατάκτηση του μηχανισμού της γλώσσας, ως επόμενος στόχος τίθεται η κατανόησή της σε βάθος, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται στον μέγιστο δυνατό βαθμό η επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή - επικοινωνιακή όχι μόνο σε επίπεδο πλήρωσης καθημερινών αναγκών αλλά και στην κατανόηση του βαθύτερου πολιτισμικού περιεχομένου, εκτυπωμένου μέσα στην γλώσσα και μέσω της γλώσσας. Αυτή η επικοινωνία

νιακή διάσταση, με τον διττό χαρακτήρα της πρόσληψης και της διατύπωσης/έκφρασης, πρέπει να τίθεται ως το ύψιστο μέλημα της σχολικής παιδείας.

ε) *Η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτόνομη μάθηση.*

Ο ρόλος της γλώσσας είναι βασικός για τις μαθησιακές διαδικασίες και η γλώσσα αποτελεί στην περίπτωση ένα γνωστικό εργαλείο.

στ) *Η αγωγή στην δημιουργικότητα.*

Η σύγχρονη γλωσσολογία κατέδειξε (N. Chomsky)<sup>5</sup> ότι ο άνθρωπος διαθέτει την ικανότητα να παράγει από μια πρόταση θεωρητικώς άπειρο πλήθος προτάσεων με βάση ένα κώδικα με πεπερασμένο αριθμό φωνημάτων.

Η καλλιέργεια της γλώσσας από τον μαθητή θα τον οδηγήσει στην δημιουργική χρήση της γλώσσας κατά την παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού, ως και στην ευαισθητοποίησή του κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων.

Αυτή η αγωγή στη δημιουργικότητα θα οδηγήσει βαθμιαία τον μαθητή σ' ένα "παιγίδι με την γλώσσα", κατά το οποίο, μεταβαίνοντας από την κανονικότητα στην απόκλιση, θα δυνηθεί να κατανοήσει τον ρόλο των συντακτικών κανόνων και της σημασίας.

### 7.4.3 Η μέθοδος

Τα παραπάνω θα επιτευχθούν μέσω της επικοινωνιακής μεθόδου,<sup>6</sup> η οποία, εκκινώντας από τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, χρησιμοποιήθηκε για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών και στην συνέχεια για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, εφ' όσον κοινός στόχος και στις δύο περιπτώσεις είναι η διασφάλιση στον μαθητή επαρκούς επικοινωνιακής ικανότητας στα πλαίσια των όσων ετέθησαν παραπάνω ως στόχοι.

Βασική επιδίωξη της μεθόδου είναι να φθάσει ο μαθητής από την *γλωσσική ικανότητα* στην *γλωσσική πλήρωση*, αφού το ζητούμενο στην διδασκαλία της γλώσσας είναι όχι απλώς η κατανόηση αλλά και περαιτέρω η σε βάθος κατάκτηση της γλώσσας και η εφαρμογή αυτής της κατάκτησης. Γίνεται, έτσι, η επικοινωνιακή προσέγγιση *κειμενοκεντρική* διδασκαλία της γλώσσας, του κειμένου νοουμένου υπό πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας, οπότε και κρίνεται αυτό αποδεκτό ή μη αποδεκτό.

Αυτή η θεώρηση διαφέρει πλέον από τους παλαιότερους παραδοσιακούς τρόπους, όπου κύριο μέλημα ήταν η διδασκαλία του μορφοσυντακτικού συστήματος με βάση

<sup>5</sup> N. Chomsky, *Aspects of the theory of Syntax*, Cambridge, Mass. M.I.T. Press 1965.

<sup>6</sup> Για την επικοινωνιακή μέθοδο και την σχετική βιβλιογραφία βλ. Χ. Χαραλαμπάκης, *Γλώσσα και Εκπαίδευση, Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας*, Γεννάδειος Σχολή / Εκπαιδευτικά θέματα 1, Αθήνα 1994, σελ. 55 κ. ε. Πρβλ. και

την λέξη στο παραδειγματικό επίπεδο. Διαφοροποιείται, όμως, και από μεθόδους που στηρίζονται στον δομισμό, επιμένοντας στην ανάλυση των μορφολογικών δομών σε σχέση με τα άλλα στοιχεία που αποτελούν μέρος του συστήματος.

Η απόλυτη, βέβαια, προσήλωση στην επικοινωνιακή διάσταση δημιουργεί το πρόβλημα ότι ο μαθητής δεν επιτυγχάνει την συνειδητά και σε βάθος κατάκτηση των μηχανισμών οι οποίοι συνέχουν την γλώσσα, κάτι το οποίο, αν στις μικρότερες τάξεις του σχολείου δεν κρίνεται απαραίτητο, στις μεγαλύτερες αποτελεί την προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων που αναφέρθησαν παραπάνω.

Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, τίθεται θέμα της παρουσίας μιας γραμματικής για χρήση από τον μαθητή, προκειμένου να ανατρέχει σ' αυτήν, ειδικότερα στις μεγαλύτερες τάξεις για την κατανόηση, μέσω των παραδειγματικών πινάκων, της συνολικής δομής της γλώσσας.

Σήμερα, όλο και περισσότερο, μετά τις τάσεις που εμφανίστηκαν στις δεκαετίες του 50' - '70 του εξοβελισμού της γραμματικής από το σχολείο, με την απόρριψη από τον *δομισμό της ρύθμισης* προς όφελος της *περιγραφής* και την αμφισβήτηση από την *κοινωνιογλωσσολογία* της υπεροχής της γραπτής γλωσσικής έκφρασης, έναντι της προφορικότητας - που βέβαια στηριζόταν στην διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών με πρότυπα τις κλασικές νεκρές γλώσσες - ήδη από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '80 γίνεται αναθεώρηση αυτών των απόψεων<sup>7</sup> και σήμερα εννοούνται περισσότερο συνδυαστικοί τρόποι διδασκαλίας της γλώσσας. Ούτε, δηλ., προσήλωση στο μοντέλο μιας "*πρακτικής γραμματικής*" (διδασκαλία που στηρίζεται αποκλειστικά στη γλωσσική χρήση με κατάργηση της *μεταγλώσσας*, αλλά ούτε και χρήση της "*θεωρητικής* (μεταγλωσσικής) *γραμματικής*" (διδασκαλία, δηλ., με βάση τους κανόνες και τις θεωρητικές αρχές).<sup>8</sup>

Για μια συνολική σύλληψη από τον μαθητή της *μορφολογίας* και της *δομής* της Ελληνικής απαιτείται η ύπαρξη μιας γραμματικής για να πραγματεύεται τα φαινόμενα και, σε συνδυασμό προς τα δεδομένα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, να συμπορεύεται προς τα ανάλογα βιβλία διδασκαλίας της γλώσσας, λειτουργώντας ως "*βιβλίο αναφοράς*" για τον μαθητή.<sup>9</sup> Η διδασκαλία π.χ. του ονόματος και του ρήματος γίνεται απο-

<sup>7</sup> J. Sinclair, Collins Cobuild *English Grammar*, London: Harper Collins Publishers 1990.

<sup>8</sup> Ν. Μήτσης, "Πρακτική ή θεωρητική γραμματική; Προβλήματα διαμορφώσεως ενός σύγχρονου μοντέλου διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας", *Γλωσσολογία* 7-8 (1988-1989) [1991], 131-143.

<sup>9</sup> Μια τέτοια γραμματική που θα επιτελεί την διδακτική αποστολή της πρέπει να είναι πέραν από τον όποιο ρυθμιστικό χαρακτήρα, τον οποίο είχαν μέχρι σήμερα οι "σχολικές" γραμματικές ρυθμιστικού τύπου οι στηριγμένες στην παραδοσιακή αντίληψη για την διδασκαλία της γλώσσας. Οφείλει να είναι μια *παιδαγωγική γραμματική*, στην οποία θα συνδυάζονται περιγραφή και επικοινωνία, πού σημαίνει ότι είναι απαραίτητη η σύνδεση της μορφολογίας και της σύνταξης με την σημασιολογία και την πραγματολογία. Βλ. Leech, *Student's grammar - learner's grammar* στον τόμο: Bygate M.-Tonkyn A.-Williams E. 1994, σ. 17-30. Βλ. και Χ. Χαράλαμπάκης, *Γλώσσα και Εκπαίδευση, Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας*, Γεννάδειος Σχολή / Εκπαιδευτικά θέματα 1, Αθήνα 1994, σελ. 77-89.

τελεσματικότερα αφομοιώσιμη, αν στηρίζεται σε κείμενο επικοινωνιακής μορφής και, παράλληλα, αν παραπέμπει στο “βιβλίο αναφοράς”, στο οποίο οι παραδειγματικοί πίνακες προσφέρουν εποπτικά την εικόνα του συνόλου. Ταυτοχρόνως, στον συνταγματικό άξονα θα αναδεικνύεται η λειτουργική παρουσία των επιμέρους διδασκόμενων στοιχείων, η οποία θα συνδυάζεται προς την μορφολογία και την μορφοφωνολογία. Εξ άλλου, τα αποτελέσματα ερευνών της τελευταίας δεκαετίας φαίνεται να ευνοούν περισσότερο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας της γλώσσας και προσδίδουν περισσότερη έμφαση στην αυτοματοποίηση λεξιλογικών στοιχείων σε συνδυασμό προς την πρακτική εξάσκηση στο συγκεκριμένο (McLaughlin 1987 και Schmidt 1990).

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω η παρουσία ενός “μαθητικού λεξικού” συντελεί στον εθισμό, κατ’ αρχήν, του μαθητή να ανευρίσκει την εκάστοτε κατάλληλη λέξη, παράλληλα όμως, συμβάλλει και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του, ως και στην βαθμιαία μύση του στον τομέα της σημασιολογίας.

#### **7.4.4 Κριτική αποτίμηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού.**

Με βάση τις επιμέρους εκθέσεις που συντάχθηκαν αναλυτικά για το διδακτικό υλικό

(α) του *Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* για τα σχολεία της Αμερικής,

(β) του *Κολλεγίου “Όμηρος”* για τα σχολεία της Αυστραλίας και

(γ) του *Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* για τα σχολεία της Γερμανίας, παρατηρείται ότι:

α) Τα βιβλία του *Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* εμφανίζουν: ως προς τα κείμενα την βασική αδυναμία στον τρόπο παρουσίασης των δύο διαφορετικών πολιτισμικών χώρων. Περιέχουν μια πολιτισμική μονομέρεια δίδοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην “ελλαδοκεντρικότητα” αγνοώντας σχεδόν τον κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό χώρο διαβίωσης των μαθητών. Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν παρέχουν μεγάλο πλούτο πολιτισμικών στοιχείων, ούτε διευρυμένο λεξιλόγιο, απαραίτητο για την κατανόηση του πολιτισμού και της γλώσσας της χώρας διαβίωσης των μαθητών .

Ως προς τις ασκήσεις, το μεγαλύτερο μέρος είναι μηχανιστικού τύπου και η ύλη της γραμματικής προσφέρεται χωρίς την βοηθητική εποπτεία των παραδειγματικών πινάκων.

β) Τα βιβλία του *“Κολλεγίου Όμηρος”* της Αυστραλίας, παρά την προσπάθεια που καταβάλλουν, δεν εγγίζουν και το καλύτερο αποτέλεσμα. Εμπειριέχουν, ως προς τα κείμενα, τα μειονεκτήματα που εμφανίζονται και στα βιβλία του *Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, εκ των οποίων τα περισσότερα είναι μόνον *επικοινωνιακού τύπου*, με λιγότερα λογοτεχνικά και με ελάχιστη μόνον αναφορά στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής , παρά το γεγονός ότι οι εκεί αντικειμενικές συνθήκες θα μπορούσαν μέσω της

αναφοράς στην τοπική ιστορία και τον πολιτισμό να καταστούν συνεπίκουρες στην ευρύτερη διδασκαλία της Ελληνικής όχι μόνον για τους έλληνες μαθητές.

Ως προς τις ασκήσεις εμφανίζονται τα ίδια μειονεκτήματα με εκείνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η ευκαιρία να φθάσει ο μαθητής σε παραγωγή συνθετότερου λόγου περιορίζεται στο ελάχιστο.

γ) Τα βιβλία του *Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* που η χρήση τους προορίζεται για την Γερμανία, για την οποία και έχουν άλλωστε σχεδιαστεί και συγγραφεί, θα μπορούσαν, με ορισμένες αλλαγές και βελτιώσεις, να χρησιμοποιηθούν ως «πρότυπο» παραγωγής διδακτικού υλικού και για άλλες χώρες.

Τα λογοτεχνικά κείμενα στα *Ανθολογία* τους είναι επιλεγμένα και το λεξιλόγιο τους καλύπτει ένα ικανό σε εύρος φάσμα- πρέπει δε να σημειωθεί ότι το περιεχόμενό τους, αγγίζει με παιδαγωγικό τρόπο την παιδική ψυχή. Πιστεύουμε, χωρίς επιφύλαξη, ότι με άνεση μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικό υλικό και σε άλλες χώρες.

Όσον αφορά στην ύλη της γραμματικής και στις ασκήσεις των παραπάνω βιβλίων, μπορούν να χρησιμεύσουν ως πρότυπο για άλλες χώρες, αν διαμορφωθούν, σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω στο θεωρητικό μέρος, μεθοδικότερα ως προς την προσφορά της ύλης της Γραμματικής (π. χ. παρουσία παραδειγματικών πινάκων στο εκάστοτε διδασκόμενο γραμματικό φαινόμενο) και, τέλος, με μεγαλύτερη ποικιλία στην άσκηση παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

#### **7.4.5 Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας - Συμπεράσματα και προτάσεις**

Στόχος γενικότερος της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους μαθητές της Ομογένειας είναι να καταστούν αυτοί πρωτίστως ικανοί να χειρίζονται την γλώσσα με την κατά το δυνατόν μεγαλύτερη ευχέρεια στον προφορικό λόγο κατά την επικοινωνία τους με τους ομογλώσσους τους και, δευτερευόντως, να εκφράζουν γραπτώς τις σκέψεις τους σε οποιαδήποτε δεδομένη περίπτωση. Αυτό σημαίνει κατάκτηση του κώδικα σε φωνολογικό, μορφολογικό, μορφοφωνολογικό, δομικό, σημασιολογικό και λεξιλογικό επίπεδο.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου πρέπει κατά την παραγωγή του διδακτικού υλικού να ληφθεί υπόψη ότι οι μαθητές της Ομογένειας αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση. Δεν είναι, δηλ., ως δέκτες, όμοιοι με τους μαθητές των ελλαδικών σχολείων, οι οποίοι, έχοντας ήδη εκμάθει τον γλωσσικό κώδικα, προβαίνουν πλέον στην κατάκτησή του, στην συνειδητοποίηση, δηλ., των μηχανισμών που διέπουν την λειτουργία του, αλλά με την διαβίωσή τους σε ένα διαφορετικό περιβάλλον με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές, πολιτικές συνθήκες κάνουν μερικώς μόνο χρήση της Ελληνικής, στα πλαίσια περισσότερο του στενού οι-

κογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο και πάλι δεν παύει να επηρεάζεται από το ξενόγλωσσο.

Ο τύπος γλώσσας που θα διδαχθεί στους μαθητές της Ομογένειας πρέπει να είναι η σύγχρονη νόρμα της *Νεοελληνικής Κοινής*. Η αποφυγή διαλεκτικών στοιχείων καθιστά ευχερότερη την εκμάθηση/ κατάκτηση, αν και βέβαια, στερεί τον διδασκόμενο από την δυνατότητα να προσεγγίσει ουσιαστικότερα στοιχεία του νεοελληνικού πολιτισμού, τα οποία είναι αναπόσπαστα δεμένα με το ανάλογο λεξιλόγιο. Το τελευταίο, όμως, μπορεί να επιτευχθεί με την μελέτη στις ανώτερες τάξεις λογοτεχνικών κειμένων τα οποία εμπεριέχουν, εξ υποθέσεως, λεξιλογικά στοιχεία αναπόσπαστα δεμένα με τα ανάλογα πολιτισμικά.

#### 7.4.5.1 Τα κείμενα

Τα κείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

Κείμενα “μη λογοτεχνικά”, κατάλληλα για την διδασκαλία του εκάστοτε γραμματικού φαινομένου και κείμενα *λογοτεχνικά*, πεζά και ποιητικά.

Με τον όρο “μη λογοτεχνικά” κείμενα νοούνται τα κείμενα εκείνα τα οποία είναι συντεθειμένα αποκλειστικώς για την διδασκαλία των εκάστοτε γραμματικών φαινομένων και που πρέπει να διακρίνονται για τον επικοινωνιακό χαρακτήρα τους, ιδίως στις μικρότερες τάξεις, να συνδέονται, δηλ., με το περιβάλλον στο οποίο διαβιούν οι μαθητές και το οποίο, εξ υποθέσεως, είναι διπολιτισμικό και διγλωσσικό.<sup>10</sup>

Αυτός ο επικοινωνιακός χαρακτήρας των κειμένων επιτυγχάνεται, εάν επιχειρείται να συνδέεται πάντοτε με βιωματικές καταστάσεις των μαθητών στον τόπο διαβίωσής τους (χώρα υποδοχής), χωρίς να παραλείπεται όμως και η σύνδεσή του με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης, στοιχείο που είναι αναπόσπαστα δεμένο με την ίδια την υπόσταση της διδασκόμενης γλώσσας. Από το τελευταίο πρέπει να αποκλείεται ο «εθνικιστικός» και «ελλαδοκεντρικός» χαρακτήρας που περισσότερο θα λειτουργεί ως στοιχείο ανάσχεσης και αποξένωσης, παρά ομαλής αφομοίωσης εκ μέρους των μαθητών στοιχείων του πολιτισμού της γλώσσας τους, ως και του αντίστοιχου της χώρας διαβίωσής τους.<sup>11</sup>

Στο σημείο αυτό πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην οδηγηθούμε από «υπερβάλλοντα ζήλο» στο διαμετρικά αντίθετο σημείο: αποκλεισμού, δηλ., κάθε κειμένου με *ελληνικό* χαρακτήρα, διότι θα καταλήξομε να προσφέρουμε στους έλληνες

---

<sup>10</sup> Βλ. Μ. Δαμανάκης, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού*, στον παρόντα τόμο.

<sup>11</sup> Μ. Δαμανάκης, ό. π. σελ. 23 κ.ε.

μαθητές κείμενα άχρωμα και απογυμνωμένα από τα πολιτισμικά στοιχεία εκείνα τα οποία, αναπόσπαστα συνδεδεμένα με τον κώδικα της γλώσσας, συνιστούν και το όλο είναι και γίνεσθαι της κοινότητας / χρήστη αυτού του κώδικα.

Ως προς τα λογοτεχνικά κείμενα, κρίνονται απαραίτητα, επειδή μέσω αυτών ο μαθητής θα κατανοήσει καλύτερα τον πλούτο και την εκφραστικότητα της Ελληνικής, θα εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του με την σπουδή της σημασίας, κάτι που δεν θα το επιτύχει μόνο μέσω κειμένων καθαρά επικοινωνιακού χαρακτήρα (μη λογοτεχνικών). Η μελέτη, εξ άλλου, κειμένων που μπορούν να θεωρηθούν πρότυπα λόγου θα δώσουν την ευκαιρία στον μαθητή να οδηγηθεί σταδιακά σε μια προσεκτικότερη και απαιτητικότερη χρήση της γλώσσας, σε ποιοτικά καλύτερες επιλογές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (αξιοποίηση της σημασίας, ακριβολόγο έκφραση, κυριολεξία, εκφραστικότητα, αποτελεσματικότητα, πειστικότητα κατά την διατύπωση των επιχειρημάτων).

Το λογοτεχνικό κείμενο, ευρύτερα, θα του φανερώσει και την άλλη εκείνη διάσταση της γλώσσας, αυτήν καθαυτήν την *ποιητική*, μέσω της οποίας θα δυνηθεί να μετασχει ευχερέστερα μιας παιδείας, η οποία προσφέρεται μόνον μέσω της λογοτεχνίας της γλώσσας του.

Τα κείμενα μπορούν να αντληθούν από δόκιμους συγγραφείς της ελληνικής και ξένης (σε μετάφραση) παιδικής λογοτεχνίας, ως και από πεζογράφους και ποιητές της Νεοελληνικής λογοτεχνίας της Ελλάδας και της Ομογένειας. Στην περίπτωση λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία παρουσιάζουν ηξημένα τα διαλεκτικά στοιχεία, αναγκαία είναι η διασκευή τους σε λόγο που θα εντάσσεται στην νόρμα της Νεοελληνικής Κοινωνίας. Αυτό θα οδηγήσει τους μαθητές να εξοικειωθούν με την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων και να προχωρήσουν και σε κείμενα δυσκολότερα μεν αλλά περιεκτικότερα σε ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία. Τα κείμενα της ξένης λογοτεχνίας μπορούν να είναι επιλεγμένα από την χώρα διαβίωσης των μαθητών, αφού με τον τρόπο αυτό τίθεται σε εφαρμογή η διδακτική αρχή «της αποδοχής, αξιοποίησης και καλλιέργειας του διπολιτισμικού - διγλωσσικού μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών».<sup>12</sup>

Πρέπει τέλος να αναφερθεί και κάτι το οποίο, κατά την γνώμη μας, είναι σημαντικό και αφορά στην επιμόρφωση των διδασκόντων για αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Πέραν των σεμιναρίων ενημέρωσης, χρήσιμο θα ήταν η σύνταξη βιβλίων για τον διδάσκοντα, όχι πλέον του τύπου εκείνων που συνοδεύουν τα βιβλία του μαθητή αλλά βιβλίων τα οποία θα τον κατατοπίζουν σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η προσέγγιση και η διδασκαλία των κειμένων και που εδράζεται στις ανάλογες θεωρίες της λογοτεχνίας και γλωσσολογίας.<sup>13</sup> Μόνον όταν ο διδάσκων κα-

---

<sup>12</sup> Βλ. Μ. Δαμανάκης, ό. π., σελ. 30, κεφ.: Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου απόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.



τανοεί και προσεγγίζει το κείμενο, λογοτεχνικό ή άλλο, μόνον όταν γνωρίζει την Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τότε έχει ασφαλώς την ικανότητα και την δυνατότητα να προσφέρει και μια διδασκαλία του κειμένου με εναλλακτική μορφή, χωρίς να περιορίζεται στις στενές οδηγίες του όποιου «Βιβλίου του δασκάλου».<sup>14</sup>

Το ίδιο πρέπει να ισχύει και για την διδασκαλία της ύλης της γλώσσας. Ο διδάσκων πρέπει να διαθέτει την θεωρητική γνώση, την οποία θα του προσφέρει ένα βιβλίο ανάλογο βοηθητικό αλλά όχι αναγκαστικά περιοριστικό.

#### 7.4.5.2 Η ύλη της Γραμματικής

Είναι σημαντικό για την κατάκτηση της γλώσσας η προσπέλαση στις υπερπροτασιακές και διαπροτασιακές δομές της. Έτσι η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων με κατάλληλα κείμενα επικοινωνιακού χαρακτήρα διευκολύνουν αυτήν την προσπέλαση.

Τα γλωσσικά φαινόμενα πρέπει ασφαλώς να διαταχθούν σε μια σπειροειδή διάταξη ως προς την εμφάνιση τους στα ανάλογα κείμενα και με την κατάκτηση όλο και δυσκολότερων περιπτώσεων από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες τάξεις (ή τμήματα). Η χρήση μιας *μεταγλώσσας* μπορεί να γίνεται μόνο στις μεγαλύτερες τάξεις και με φειδώ, είναι δε αναγκαία για μια ουσιαστική κατάκτηση της γλώσσας.

Απαραίτητη θεωρείται, για την καλύτερη κατανόηση του εκάστοτε διδασκόμενου φαινομένου, η *κατάληξη σε κανόνα*. Η γραμματική είναι αυτή η ίδια η διάρθρωση της γλώσσας και την διάρθρωση αυτή την ορίζουν με τις εξαιρέσεις τους οι κανόνες, όσο και αν, όπως αναφέρεται και παραπάνω, υπάρχουν απόψεις ότι ο κανόνας οδηγεί σε έλεγχο του λόγου. Η απουσία κατάληξης στον κανόνα δεν προσφέρει στον μαθητή την δυνατότητα να συνειδητοποιήσει αυτήν την διάρθρωση η οποία υπάρχει στον κώδικα της γλώσσας. Εξ' άλλου, ας μην λησμονείται ότι, αν ο προφορικός λόγος διακρίνεται για την αμεσότητα και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του και συνεπικουρείται από μη γλωσσικά στοιχεία (κινήσεις, έκφραση προσώπου, κ.λπ.), ο γραπτός, αντιθέτως, χαρακτηρίζεται από συνέπεια και πειθαρχία, αναγκαία λόγω την απουσίας του ομιλούντος. Δεν είναι, βέβαια, αναγκαίο να αναγράφεται ο κανόνας, μπορεί όμως να επισημαίνεται με την παρουσίαση ενός *παραδειγματικού πίνακα* (όπως π.χ. η κλίση του ονόματος και του ρήματος, ο σχηματισμός παραθετικών του Επιθέτου) ή με σχηματική παράσταση (π.χ. η παθητική σύνταξη: *-ομαι + από < -ω + αντικείμενο κ.λπ.*).

Μόνο με την συνειδητοποίηση του κανόνα θα γίνει κατορθωτό να έχει ο μαθητής

<sup>13</sup> Βλ. για παράδειγμα: Γ. Μπαμπινιώτης, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα, 1994. Ν. Ε. Παπαδογιαννάκης, *Αναγνώσεις, Επτά(+ ένα) Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*, εκδ. «ΕΛΛΗΝ», Αθήνα, 1997. Παπασταύκουδης, Ν., *Κειμενοδιφορική ανάλυση* (εκδ. Κώδικας) Θεσσαλονίκη, 1989.

<sup>14</sup> Schuster, K., *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*, Schneider Verlag, Hohengehren. 1992, σελ. 46 κ.ε..

σταδιακά την όλη εικόνα του δομολειτουργικού συστήματος της γλώσσας του. Βέβαια, για να μην καταλήξει η διδασκαλία σε παλαιότερες μορφές αντιμετώπισης και προσφοράς της ύλης της γραμματικής, πρέπει αυτή να πραγματοποιείται με προσανατολισμό και προσαρμογή προς την επικοινωνιακή μέθοδο, που σημαίνει ότι οι μορφοσυντακτικές περιγραφές πρέπει να ανταποκρίνονται σε φαινόμενα που παρατηρούνται σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας.

Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η παρουσία των παραδειγματικών πινάκων της κλίσης του ονόματος και του ρήματος, επειδή με τον τρόπο αυτόν ο μαθητής θα έχει μια πλήρη και εποπτική εικόνα. Γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται χρήσιμη είτε η σύνταξη ενός βιβλίου γραμματικής, το οποίο θα λειτουργεί ως «βιβλίο αναφοράς», σε συνδυασμό πάντοτε προς τα κείμενα του βιβλίου της γλώσσας, είτε η δημιουργία, για κάθε βιβλίο τάξης ή τμήματος, ενός «γλωσσικού φακέλου» ο οποίος θα τα συνοδεύει, περιέχοντας την ύλη των ανάλογων γραμματικών φαινομένων.

#### 7.4.5.3 Οι ασκήσεις

Η παρουσία των ασκήσεων σκοπό έχει την εμπέδωση του εκάστοτε διδασκομένου γραμματικού φαινομένου, ως και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Οι ασκήσεις στηριγμένες στα διδάγματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας μπορούν να είναι ασκήσεις *συμπλήρωσης, αντικατάστασης αντιστοίχισης, μετασχηματισμού προτάσεων ή/και υπερπροτασιακού συνόλου, δραματοποίησης πεζού κειμένου, σύνθεσης κειμένου με ορισμένο αριθμό δεδομένων λέξεων-κλειδιών, επιστολών, κ.ά.*,<sup>15</sup> προκειμένου να γίνει κατανοητό το γραμματικό φαινόμενο που αντιστοιχεί στην *φωνολογία*, στην *μορφολογία*, στην *σημασιολογία* αλλά, ταυτόχρονα, και στην *λειτουργική σχέση των λέξεων* μέσα στο προτασιακό και υπερπροτασιακό σύνολο.

Ευρύτερα, πρέπει οι ασκήσεις να αποσκοπούν στην παραγωγή, σταδιακά, προφορικού και γραπτού λόγου και γενικότερα στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για επικοινωνία και περαιτέρω για κατανόηση της γλώσσας σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βάθος, ώστε να είναι ο μαθητής σε θέση να κατανοεί και να παράγει κείμενα διαφορετικών τύπων, ανάλογα προς τις επικοινωνιακές ανάγκες του.

Η μονότονη επανάληψη μηχανιστικού τύπου ασκήσεων, η οποία παρατηρείται στα περισσότερα από τα εν χρήσει βιβλία αποστερεί τους μαθητές από το ενδιαφέρον να ασχοληθούν δημιουργικά με την γλώσσα. Η χρήση του διαλόγου, οι ασκήσεις ανοικτού τύπου, η δραματοποίηση κειμένου προφορικά και η μετάβαση στην γραπτή μορφή, ως και ο μετασχηματισμός κειμένου προφορικά ή γραπτά, η αντιμετώπιση γραπτώς ειδι-

---

<sup>15</sup> Schuster, K., *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*, Schneider Verlag, Hohengehren. 1992, σελ. 131-171.

κών καταστάσεων (αίτηση, επιστολή, έκκληση, αλληλογραφία με βάση ένα θέμα σχεδιασμός ομιλίας σε μια εορτή του σχολείου κ.ά.)<sup>16</sup>, είναι ευκαιρίες πρωτότυπης ενασχόλησης με την γλώσσα και με τα επιμέρους γραμματικά φαινόμενα, και μια καλή εξάσκηση του μαθητή και οικειώσή του με τον γλωσσικό κώδικα.

Καταληκτικά, τέλος, πρέπει να αναφέρουμε ότι από το εν χρήσει διδακτικό υλικό, είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί, εκείνο το μέρος το οποίο πληροί τις προδιαγραφές που ετέθησαν κατά την αξιολόγηση, με ανάλογες βελτιωτικές προσθήκες, διαφορετικά πρέπει να ακολουθηθεί νέα αυστηρά προγραμματισμένη συγγραφή ενοτήτων με κείμενα, ασκήσεις και όποιας άλλης μορφής συνεπίκουρο εποπτικό υλικό θεωρείται εποικοδομητικό της διδασκαλίας της γλώσσας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδριώτης, Ν., 1990: *Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) Θεσσαλονίκη.
- Bachtin, M., 1979: *Die Aesthetik des Wortes*, Suhrkamp, Frankfurt M..
- Barthes, R., 1953: *Le Degre de l'écriture* (Seuil), Paris.
- Beaugrande de R. - Dressler, W.U., 1981: *Einfuehrung in die Textlinguistik*, εκδ. Niemayer, Tübingen.
- Bunting, K.-D., 1990: *Einführung in die Linguistik* (Athenaemum) , Hain.
- Burckhardt, C., 1986: *Bedeutung und Satzgrammatik*, München.
- Chomsky, N., 1965: *Aspects of the theory of Syntax*, Cambridge, Mass. M.I.T. Press.
- Chomsky, N., 1993: *Συντακτικές δομές* (Εισαγωγή Ειρ. Φιλιππάκη, μτφρ. Φ.Καβουκόπουλου), εκδ. Νεφέλη, Αθήνα.
- Γουνελάς, Χ. Δ., 1995: *Η φιλοσοφία της γλώσσας και η νεοελληνική ποίηση*, εκδ. Δελφίνοι, Αθήνα.
- Geiger, D.- F., 1991: *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής γλωσσολογίας, Συμβολή σε μια θεωρία της σχολικής πράξης*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα.
- Hawthorn, J., 1995: *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- Holton, D. - Mackridge, P. - Philippaki-Warburton, I., 1997: *Greek, A Comprehensive Grammar of the Moderne Language*, Routledge, London and New York.
- Ιορδανίδου, Α., 1991: «Επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης της σχολικής γραμματι-

<sup>16</sup> Schuster, K., ό. π., σελ. 139-141.

- κής», *Γλώσσα* 26, 62-67.
- Jakobson, R., Poetry of grammar and grammar of poetry, *Lingua* 21, 597-609.
- Jakobson, R., 1974: *Form und Sinn*, Fink, München.
- Κεσίσογλου, Ι., 1964- 65: Το νεοελληνικό κλιτικό σύστημα, *Ελληνικά* 18, 20-143.
- Κλαίρης, Χρ., 1992: «Για μια λειτουργική γραμματική της ελληνικής», *Πρακτικά του διεθνούς Συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα*, Sorbone, 14-15 Φεβρουαρίου 1992, 25-29, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Κουκουλομάτης, Δ. Ι., 1996: *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. «Ελλην», Αθήνα.
- Kristeva, J., 1978: *Die Revolution der poetischen Sprache*, Suhrkamp, Frankfurt/ M.
- Lyons, J., 1968: *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge.
- Lyons, J., 1994: *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία* (μτφρ. Μ. Αραπόπουλου, Α. Αρχάκης, Α. Βραχιονίδου, Αικ. Καρρά), εκδ. Πατάκης, Αθήνα.
- Mackridge, P., 1990: *Η Νεοελληνική Γλώσσα*, μτφρ. Πετρόπουλου, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.
- MacLaughlin, B., 1987: *Theories of second-language learning*, London, Ed. Arnold.
- Martinet, A., 1976: *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας* (μτφρ. Α. Χαράλαμποπούλου), Θεσσαλονίκη.
- Μήτσης, Ν., 1995: *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Μήτσης, Ν., 1991: “Πρακτική ή θεωρητική γραμματική”; Προβλήματα διαμορφώσεως ενός σύγχρονου μοντέλου διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, *Γλωσσολογία* 7-8 (1988-1989), 131-143.
- Mirambel, A., 1988: *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα* (Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη.
- Maren-Grisenbach, M., 1985: *Methoden der Literaturwissenschaft*, Franke, Tóbingen.
- Μπαμπινιώτης, Γ., 1994: *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ., 1979: *Νεοελληνική Κοινή*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Νάκας, Θ., 1985, 1988 *Γλωσσοφιλολογικά, Μελετήματα για τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα*, τ. Α΄ εκδ. Κάλβος, Αθήνα, τ. Β (εκδ. Εκπαιδευτήρια Δούκα), Αθήνα.
- Παπαδογιαννάκης, Ν.Ε. 1997: *Αναγνώσεις, Επτά + ένα Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*, εκδ. «ΕΛΛΗΝ», Αθήνα.
- Παπασταϊκούδης, Ν., 1989: *Κειμενοδιφοική ανάλυση* (εκδ. Κώδικας) Θεσσαλονίκη.
- Πολίτου-Μαρμαρινού, Ε., 1982: «Ποίηση και Γλώσσα», στο: Μνήμη Γ. Κουρμούλη, Αθήνα.
- Saussure, F., 1979: *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* (μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος,

- εκδ. Παπαζήση), Αθήνα.
- Schuster, K., 1992: *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*, Schneider Verlag, Hohengehren.
- Σετάτος, Μ., 1974: *Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Sinclair, J., Collins Cobuild 1990: *English Grammar*, London: Harper Collins Publishers.
- Schmidt, R., 1990: The role of consciousness in language learning, *Applied linguistics*, 11, 129-158.
- Σπανός, Γ., 1995: *Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας, τ. Α΄ Η διδασκαλία του ποιήματος*, Αθήνα.
- Sowinsky, B., 1983: *Textlinguistik*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz.
- Schlieben - Lange, B., 1983: *Linguistische Pragmatik* (Verlag W. Kohlhammer), Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz.
- Τζάρτζανος, Α., 1991: *Νεοελληνική Σύνταξις (της Δημοτικής)*, τ. Α΄ - Β΄, Εν Αθήναις 1953, (εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη).
- Τομπαΐδης, Δ., 1989: *Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα.
- Τομπαΐδης, Δ., 1985: *Γλωσσολογία, Μελέτες και άρθρα για τη γλώσσα*, Αθήνα.
- Τομπαΐδης, Δ., 1985: «Μεθοδολογική εκμετάλλευση μερικών στρουκτουραλιστικών απόψεων», *Γλωσσολογία*, Αθήνα.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. 1963: *Άπαντα τ. Γ, Δ΄, Ζ΄*, (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ., 1978: *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*, Αθήνα 1941 (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη.
- Trudgill, P., Accent, 1975: *Dialect and the School*, ed. Eduard, London.
- Τσοπανάκης, Α., 1994: *Νεοελληνική Γραμματική*, εκδ. Κυριακίδη - Εστίας, Θεσσαλονίκη - Αθήνα.
- Τσουδερός, Γ., 1983: *Ιστορική Γραμματική της Νεοελληνικής Κοινής, Εισαγωγή, Φθολογικό και Λεξιλογικό*, εκδ. Gutenberg Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Χ., 1993: *Γλώσσα και Εκπαίδευση, Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας*, εκδ. Γεννάδειος Σχολή, Εκπαιδευτικά θέματα, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Χ., 1992: *Νεοελληνικός Λόγος, Μελέτες για τη Γλώσσα τη Λογοτεχνία και το Ύφος*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Χ., 1997: *Γλωσσαλήματα, Έρευνες για την ελληνική γλώσσα*, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Α., 1988: «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας»

Γλώσσα, τ. 16. Αθήνα.

Weisberger, B., 1974: *Theorie de Sprachdidaktik*, Heidelberg.

Wilkending, G., 1980: «*Didaktik der Muttersprachunterrichts*», *Lexikon der germanistischen Linguistik*, τ. 4, 821-830, Max Niemayer Verlag, Tübingen.

Wunderlich, D., 1980: «*Deutsche Grammatik in der Schule*», *Studium Linguistik*, 8/9, 90-119.

## 7.5 Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας

Γεωργία Κατσιμαλή

### 7.5.1 Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη για διδασκαλία και εκμάθηση της Νέας Ελληνικής από αλλοδαπούς, μετανάστες στην Ελλάδα ή μη. Η ανάγκη αυτή δημιουργεί αμηχανία στους δασκάλους διότι:

- το διδακτικό δυναμικό δεν έχει εξειδικευτεί στη διδακτική δεύτερης ή ξένης γλώσσας και αναμφίβολα ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας πρέπει να είναι διαφορετικός από εκείνο για τη μητρική γλώσσα,
- υπάρχουν διάσπαρτα διδακτικά εγχειρίδια που έχουν γραφτεί για ποικίλο κοινό (ενήλικες, εφήβους, δίγλωσσα παιδιά) σε διαφορετικές χώρες (Γερμανία, Αυστραλία, Αμερική) και με διαφορετικές ανάγκες,
- ενώ υπάρχουν επιμέρους ειδικές γλωσσολογικές/θεωρητικές μελέτες για τη Νέα Ελληνική, δεν υπάρχει μία εμπειριστατωμένη εισαγωγή στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία.

Αν και κάθε θεωρία διδακτικής της γλώσσας δεν στηρίζεται σε κάποιο γλωσσολογικό πρότυπο (Δομισμός, Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική), εντούτοις προϋποθέτει κάποιες παραδοχές για τη γλώσσα. Για οποιαδήποτε θεωρία διδακτικής της γλώσσας βασίζεται σε τέσσερις διακεκριμένες αρχές περί:

- της φύσης της γλώσσας γενικά και ειδικότερα της γλώσσας-στόχου,
- της γλώσσας μέσα στην κοινωνία,
- των θεωριών μάθησης και των τύπων των μαθητών (φυσική, υποσυνείδητη κτλ.),
- διδακτικής (εκπαιδευτική παράδοση και σκέψη: δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική μέθοδος, αυτόνομη μάθηση κτλ.)<sup>1</sup>.

Οι αρχές αυτές μπορεί να μην είναι ρητά εκπεφρασμένες, αλλά ενυπάρχουν σε αποφάσεις περί εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά τη συγγραφή εγχειριδίων και τη διδασκαλία των μαθητών. Κατά καιρούς, υπό την επήρεια μιας νέας θεωρίας, της πίεσης του χρόνου ή της παρανόησης μιας έννοιας (όπως “γλωσσική κατάκτηση”, “κατανόητά γλωσσικά δεδομένα” ή “επικοινωνία”), οι βασικές αρχές παραμελούνται.

Γενικότερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς χρήστες τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα. Η επάρκεια (proficiency) των μαθητών σε μια ξένη γλώσσα μετράται συνήθως με τεστ επίδοσης. Κάθε προσπάθεια για διδασκαλία γλώσσας αντιμετωπίζει βασικά προβλήματα, όπως: *Τι θα διδάξω, γιατί θα*

<sup>1</sup> Stern, 1992: 24.

το διδάξω, πότε θα το διδάξω (με ποια σειρά σε σχέση με άλλα διδακτέα στοιχεία), πώς θα το διδάξω, σε ποιον θα το διδάξω και σε πόσο χρονικό διάστημα θα καλύψω την ύλη μου.

Κατά τη διδασκαλία της ελληνικής είτε ως μητρικής, είτε ως δεύτερης ή και ξένης γλώσσας εντοπίζονται οι ακόλουθοι τομείς για διδασκαλία:

	<b>ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (Skills)</b>			
	Ακρόαση-κατανόηση (listening)	Ομιλία (speaking)	Ανάγνωση-κατανόηση (reading)	Γραπτή έκφραση (writing)
<b>Γλωσσικό σύστημα</b>				
	φωνήματα - φωνολογικές διαδικασίες	*	*	*
<b>ΠΡΟΦΟΡΑ</b>	επιτυικά σχήματα	*	*	*
	τονισμός	*	*	*
<b>ΔΟΜΗ</b>	σύνταξη	*	*	*
	μορφολογία	*	*	*
<b>ΔΕΞΙΑΟΓΙΟ</b>		*	*	*

Οι τεχνικές της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας για την επίλυση των παραπάνω προβλημάτων είναι τρεις:

- α) επιλογή του υλικού - διδακτέα ύλη (selection)
- β) οργάνωση/τεράρχηση του υλικού (organisation)
- γ) παρουσίαση του υλικού (presentation)

Η επιλογή της διδακτικής μεθόδου και η επιτυχημένη ή όχι εφαρμογή της επηρεάζονται από τους παράγοντες που αφορούν στον μαθητή: ηλικία, γνωστική ωριμότητα, ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή ως προς τον τύπο μάθησης (οπτικός, ακουστικός τύπος, κοινωνικότητα), κοινωνικοί (αν για παράδειγμα είναι μετανάστης) και συναισθηματικοί παράγοντες (αν για παράδειγμα υπάρχουν φιλικές, οικογενειακές σχέσεις με άτομα στην Ελλάδα), γνώσεις στη μητρική και την ξένη γλώσσα, γενικότερες γνώσεις για τον κόσμο, ειδικές ανάγκες του μαθητή και ενδιαφέροντα σχετικά με την ξένη γλώσσα, στάση (θετική ή αρνητική) απέναντι στην ξένη γλώσσα, κίνητρα για την εκμάθησή της και απώτεροι στόχοι του μαθητή σε σχέση με την ξένη γλώσσα<sup>2</sup>.

Ως προς τα κίνητρα, διακρίνουμε τα εσωτερικά κίνητρα, όπως για παράδειγμα την επιθυμία του μαθητή να ενταχθεί στο κοινωνικό περιβάλλον όπου μιλιέται η ξένη γλώσσα, και τα εξωτερικά κίνητρα, όπως η απόκτηση υλικών αγαθών, οι σπουδές κτλ.

<sup>2</sup> Papaefthymiou-Lytra, 1987:83.



Στη βιβλιογραφία παρατηρείται κάποια ασυνέπεια ως προς τη χρήση της ορολογίας: οι όροι *θεωρία, μέθοδος, παράδοση, στιλ, τρόπος διδασκαλίας, στρατηγική, τεχνικές και προσέγγιση* χρησιμοποιούνται με κάποια συνειδητή ή μη χαλαρότητα. Παρά τη ρευστότητα στην ορολογία, όμως, είναι δυνατή η ομαδοποίηση των διαφόρων προτάσεων για τη διδακτική, κυρίως της Αγγλικής, σε ξένους, με βάση το γενικότερο φιλοσοφικό-γλωσσολογικό-ψυχολογικό πρότυπο. Στη συνέχεια θα αναφέρουμε ταξινομήσεις διδακτικών προτάσεων ανά συγγραφέα.

Ο Ellis (1985: 249-282) παραθέτει τις εξής θεωρίες: 1. επιπολιτισμοποίηση (acculturation model/nativization model), 2. θεωρία προσαρμογής (accomodation theory), 3. θεωρία της συνομιλίας (discourse theory), 4. θεωρία του εσωτερικού ελέγχου (the monitor theory), 5. θεωρία ποικίλης ικανότητας (the variable competence theory), 6. υπόθεση καθολικών (the universal hypothesis) και 7. νευρολειτουργική θεωρία (neurofunctional theory).

Ο Cook (1991) προτιμά να χαρακτηρίσει ως διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας (στιλ) τα ακόλουθα:

1. ακαδημαϊκός τρόπος
2. ακουστικο-γλωσσικός τρόπος
3. κοινωνικο-επικοινωνιακός τρόπος
4. πληροφοριακο-επικοινωνιακός τρόπος
5. κυρίαρχος τρόπος στη διδακτική της Αγγλικής ως ξένης (mainstream EFL style)
6. ομαδική εκμάθηση γλώσσας (community language learning), υποβλητική παιδεία (suggestopedia), συρρέουσα γλωσσική διδασκαλία (confluent language teaching) και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning).

Όπως διαπιστώνουμε, η ίδια μέθοδος ταξινομείται διαφορετικά ανά συγγραφέα, πράγμα που οφείλεται στο ότι οι αρχές τους δεν είναι πάντοτε ρητά εκπεφρασμένες, αλλά συνάγονται με έμμεσο τρόπο από τους μελετητές. Επιπλέον, πολλές από τις θεωρίες αποτελούν περιορισμένης έκτασης διδακτικές προτάσεις (μία ή δύο ενότητες) και όχι μία ολοκληρωμένη θεωρία για τα διάφορα γνωστικά και ηλικιακά επίπεδα. Είναι, επίσης, γεγονός ότι πολλές μέθοδοι επικαλύπτονται σε διάφορα σημεία και αυτό είναι φυσικό, εφόσον αναπτύσσονται την ίδια εποχή.

### 7.5.2 Μέθοδος για την Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα

Δεχόμαστε καταρχήν ότι ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να χειρίζεται τα συστήματα δύο ή περισσότερων γλωσσών και να επικοινωνεί αποτελεσματικά σ' αυτές τις γλώσσες. Έχει, δηλαδή, την *πολυγλωσσική ικανότητα* (multicompetence)<sup>3</sup>. Η εκμάθη-

<sup>3</sup> Cook, 1993.

ση της δεύτερης γλώσσας δεν σημαίνει πως πρέπει να “παράγουμε” απομιμήσεις φυσικών ομιλητών (imitation native speakers). Ο ομιλητής πρέπει να λειτουργεί, να ελίσσεται (mediate) στις δύο ή περισσότερες γλώσσες. Στόχος δεν είναι η απώλεια της ταυτότητας του ατόμου και η απόκτηση μιας νέας, αλλά η προσθήκη στοιχείων στην ίδια υπάρχουσα με στόχο μια θετική πολυγλωσσία.

Θεωρούμε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη διδακτική της γλώσσας ως ξένης από τη διδακτική της γλώσσας ως *δεύτερης*. Στην πρώτη περίπτωση, η γλώσσα αντιμετωπίζεται περισσότερο ως “δεξιότητα” (skill) παρά ως “γνώση”. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής και μικρότερη στους γλωσσικούς τύπους που είναι σε θέση να χειριστεί.

Στη διδακτική της δεύτερης γλώσσας, αντίθετα, ο σκοπός είναι να αφυπνίσουμε και να συστηματοποιήσουμε τη λανθάνουσα γλωσσική ικανότητα (consciousness raising) και να διευρύνουμε τον υπάρχοντα κώδικα εμπλουτίζοντάς τον σταδιακά σε λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και είδη κειμένου.

Από τις διδακτικές προτάσεις που αναφέρθησαν, καμμία δεν είναι ολοκληρωμένη, διότι αφήνουν ακάλυπτες κάποιες πλευρές της γλώσσας, αν χρησιμοποιηθούν αυτούσιες. Ο δάσκαλος στην πράξη επιλέγει, συνδυάζει και συνθέτει διαφορετικές, ίσως και αντίθετες απόψεις, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του. Άρα υιοθετούμε μία *εκλεκτική μέθοδο* με αρχές από την επικοινωνιακή προσέγγιση, από την ανάλυση σφαλμάτων-όπως μετεξελίχθηκε η αντιπαραθετική ανάλυση και από την θεωρία για την ενσυνείδητη γνώση του συστήματος της γλώσσας (consciousness raising).

Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα αποδεχόμαστε ένα πολυδιάστατο (multidimensional) αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.)<sup>4</sup> στο οποίο το γλωσσικό και το πολιτισμικό περιεχόμενο, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες και το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα περί γλώσσας συνυπάρχουν.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης και της θεωρίας για την ανάλυση των λαθών.

### 7.5.2.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Κάθε μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας που έχει ως στόχο να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς χρήστες σε προφορικό και γραπτό λόγο ακολουθεί τις επιταγές της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη διδακτική της Ελληνικής γλώσσας και ακολουθώντας τον J. A. van Ek (1976), διακρίνουμε στη λεκτική συμπεριφορά σε *γλωσσικές λειτουργίες (language functions)* που επιτελούνται με την Ελληνική και σε

<sup>4</sup> Stern, 1992.

έννοιες (*notions*) που εκφράζονται. Πιο συγκεκριμένα, ο ξένος χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ζητά/δίνει πληροφορίες, να δέχεται/αρνείται πρόσκληση, να εκφράζει βεβαιότητα/αμφιβολία, να ζητά συγγνώμη/συγχαρητήρια/συλλυπητήρια κτλ. Οι έννοιες που εκφράζονται μπορεί να είναι γενικές, όπως παρόν/παρελθόν, υστερόχρονο/προτερόχρονο, παρουσία/απουσία, ή ειδικές που εντάσσονται στο θέμα το οποίο διαπραγματεύεται. Με τις γλωσσικές λειτουργίες, τις γενικές και ειδικές έννοιες συνδέονται συγκεκριμένα *γλωσσικά δομικά σχήματα* (*λεξιλόγιο και γραμματική*). Γι αυτό θα πρέπει για κάθε γλωσσική λειτουργία να προσδιοριστούν αντιπροσωπευτικά δομικά σχήματα, τα οποία χρησιμοποιούνται πιο συχνά στη γλώσσα<sup>5</sup>.

Για τη δημιουργία αναλυτικού προγράμματος στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο θα πρέπει να οριστούν οι καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας, μέσα στις οποίες καλείται ο ξένος να κινηθεί. Οι περιστάσεις επικοινωνίας προσδιορίζονται, όταν δηλώνουμε τους *κοινωνικούς ρόλους* που θα χρειαστεί να υποδυθεί ο μαθητής (ξένος προς ξένο, φίλος προς ξένο, επίσημο πρόσωπο προς ιδιώτη κτλ), την *ψυχική φόρτιση* που χαρακτηρίζει την κάθε περίπτωση (ουδετερότητα, ισότητα, συμπάθεια, αντιπάθεια), το *φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον* μέσα στο οποίο θα κληθεί να λειτουργήσει (γεωγραφικός τόπος, εξωτερικός/εσωτερικός χώρος), τα *θέματα* τα οποία θα διαπραγματευτεί (προσωπική ταυτότητα, επάγγελμα, διαμονή, διασκέδαση, φίλοι, οικογένεια κτλ.) και τέλος το βαθμό στον οποίο χρειάζεται να χειρίζεται τις γλωσσικές δεξιότητες.

Ο Littlewood (1981) στο βιβλίο του *Communicative Language Teaching* ασχολείται κατά κύριο λόγο με πρακτικά θέματα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Το έργο του απευθύνεται στο δάσκαλο που επιδιώκει να αποκτήσουν οι μαθητές του μια “επικοινωνιακή επάρκεια/ικανότητα” (*communicative competence*), ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέρχονται σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας.

Οι τρόποι, κατά τον Littlewood (ό.π.:7), με τους οποίους θα υλοποιήσουμε το στόχο μας στην επικοινωνιακή επάρκεια/ικανότητα στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι:

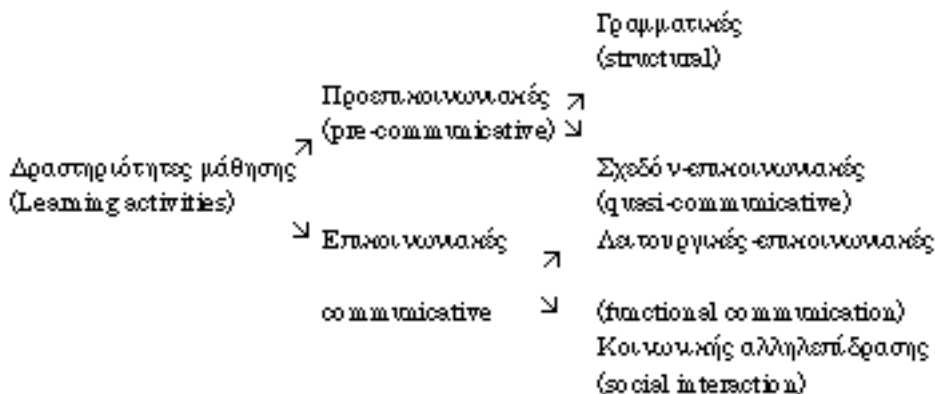
- α) να προσαρμοστούν οι παλαιότερες τεχνικές, έτσι ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής να συνδέει τους γλωσσικούς τύπους με τις λειτουργικές σημασίες και τις σημασίες κοινωνικής υφής που ενδεχομένως περιέχουν.
- β) να βρίσκεται ο μαθητής σε περιστάσεις επικοινωνίας όπου θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εργαλείο για να ικανοποιεί άμεσες επικοινωνιακές του ανάγκες και όπου το κριτήριο της επιτυχίας είναι περισσότερο η λειτουργική αποτελεσματικότητα και λιγότερο η γραμματική ακρίβεια.
- γ) να βοηθηθεί ο μαθητής να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εργαλείο για κοινωνική συνδιαλλαγή, όπως για παράδειγμα μέσω δραστηριοτήτων εναλλαγής ρόλων, στις

<sup>5</sup> Τέτοια προσπάθεια αποτελεί η έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, 1997.

οποίες η έμφαση δίνεται και στην επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα αλλά και στην κοινωνική αποδοχή της γλώσσας που χρησιμοποιείται.

Στην πράξη, λοιπόν, το χάσμα μεταξύ γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας γεφυρώνεται συνδέοντας τους *γλωσσικούς τύπους* (γραμματικής και λεξιλογίου) με τις ενδεχόμενες *σημασίες* (λειτουργικής και κοινωνικής υφής), μέσω των δραστηριοτήτων μάθησης.

Οι δραστηριότητες μάθησης διακρίνονται μεθοδολογικά, κατά τον Littlewood, σε *προεπικοινωνιακές* και σε *επικοινωνιακές*. Η διάκριση αυτή δεν είναι απόλυτη, αλλά αντιπροσωπεύει απλώς τις διαφορές στην έμφαση και τον προσανατολισμό των δραστηριοτήτων. Μέσω αυτής αποκαλύπτεται ο βαθμός με τον οποίο οι διαφορετικές δραστηριότητες ενθαρρύνουν τους μαθητές να επικεντρώσουν την προσοχή τους στους γλωσσικούς τύπους που πρέπει να εξασκήσουν ή στις σημασίες που πρέπει να αποδώσουν. Το ίδιο πνεύμα έχει και η διάκριση σε υποκατηγορίες δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει το μεθοδολογικό πλαίσιο του Littlewood, το οποίο διαγραμματικά αποδίδεται ως εξής:



Αντίθετα με την παραδοσιακή διδασκαλία, όπου οι δραστηριότητες μάθησης είναι κυρίως προεπικοινωνιακές, στην επικοινωνιακή μέθοδο οι δραστηριότητες βοηθούν το μαθητή να συνδέσει το γλωσσικό σύστημα με τις επικοινωνιακές λειτουργίες και την εξωγλωσσική πραγματικότητα.

Για να μάθουν οι μαθητές να συνδέουν τη γλώσσα με τα κοινωνικά συμφραζόμενα, δεν αρκεί απλώς να ανταποκρίνονται σε κάποια καθοδήγηση του δασκάλου. Πρέπει να αρχίσουν να συνδιαλέγονται, μετέχοντας ισότιμα σε ένα διάλογο, να υποδυθούν δηλαδή ένα ρόλο σε μια συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Για παράδειγμα, δίνουμε στο μαθητή έναν ανοιχτό διάλογο και του ζητάμε να υποδυθεί το ρόλο που απαιτεί η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση. Έτσι, εκείνος καλείται “να παράγει γλώσσα” ανάλογα με την περίπτωση. Με μια τέτοια δραστηριότητα οι μαθητές αρχίζουν να

μπαίνουν στο χώρο των “επικοινωνιακών” δραστηριοτήτων.

Η προσφορά των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας μπορεί να συνοψισθεί στα εξής:

α) Προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εξάσκηση, εξασφαλίζοντας μια *συνολική δεξιότητα στη γλώσσα* και όχι μόνο τις επιμέρους δεξιότητες.

β) *Δημιουργούν κίνητρα μάθησης*. Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι αυτά που μαθαίνουν μέσα στην τάξη, είναι αυτά που θα τους χρειαστούν στην πραγματική επικοινωνία στη γλώσσα, πράγμα που είναι και ο στόχος τους.

γ) Επιτρέπουν μια *φυσική διαδικασία μάθησης*, εφόσον διευκολύνουν τη χρήση της γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία.

δ) Μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που ενισχύει τη διαδικασία της μάθησης. Δημιουργούν δηλαδή, ένα θετικό και ανθρώπινο κλίμα που βοηθά κάθε μαθητή στην προσπάθειά του να μάθει.

Ο Littlewood διακρίνει, όπως είδαμε, τις *επικοινωνιακές* δραστηριότητες σε *λειτουργικές-επικοινωνιακές* και σε *δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης*.

Στις *λειτουργικές-επικοινωνιακές* η έμφαση δίνεται στην λειτουργική πλευρά της επικοινωνίας. Κριτήριο επιτυχίας είναι το αν καταφέρνουν οι μαθητές να αντεπεξέλθουν στις κοινωνικές απαιτήσεις μιας άμεσης περίπτωσης, χωρίς να μας ενδιαφέρει αν η γλώσσα που θα επιλέξουν είναι η κατάλληλη ή αν είναι γραμματικά ακριβής. Η αρχή αυτών των δραστηριοτήτων είναι ότι ο δάσκαλος επινοεί και οργανώνει την περίπτωση επικοινωνίας, έτσι ώστε οι μαθητές να πρέπει να καλύψουν ένα κενό πληροφοριών ή να λύσουν κάποιο πρόβλημα. Πρέπει, δηλαδή, οι μαθητές να δουλέψουν προς μία συγκεκριμένη λύση ή απόφαση, να επιτελέσουν κάποιο έργο επικοινωνώντας όσο καλύτερα μπορούν με όποια μέσα έχουν διαθέσιμα. Το κριτήριο για την επιτυχία είναι πρακτικό: πόσο καλά (=αποτελεσματικά) έχει επιτελεστεί κάποιο έργο.

Η ίδια όμως η φύση της τάξης είναι περιοριστική, και, κατά συνέπεια, οι περιστάσεις που μπορεί να επινοεί ο δάσκαλος αφορούν κυρίως σε δύο χρήσεις της γλώσσας: α) την ανταλλαγή πληροφοριών, και β) την επεξεργασία πληροφοριών (δηλαδή, το σχολιασμό ή την αξιολόγησή τους).

Στις *δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης*, η έμφαση μεταφέρεται στην κοινωνική πλευρά της επικοινωνίας. Οι μαθητές πρέπει και πάλι να αποδίδουν αποτελεσματικά τη σημασία, αλλά πρέπει ακόμη να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα κοινωνικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα η συνδιαλλαγή. Το κριτήριο για την επιτυχία τώρα δεν είναι μόνο η “λειτουργική αποτελεσματικότητα” στη γλώσσα αλλά και το κατά πόσο αποδεκτοί είναι οι γλωσσικοί τύποι που χρησιμοποιούνται.

Στα πρώτα στάδια της μάθησης, η αποδεκτότητα ταυτίζεται σχεδόν ολοκληρωτικά με τη γραμματική ακρίβεια. Αργότερα σημαίνει, όλο και περισσότερο, την παραγωγή

ενός κατάλληλου τύπου γλώσσας, π.χ. επίσημη γλώσσα στο συγκεκριμένο είδος κοινωνικής σχέσης. Μέσα στην τάξη χρησιμοποιούνται οι τεχνικές της προσποίησης και της εναλλαγής ρόλων.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του δασκάλου είναι απλώς συμβουλευτικός. Συμμετέχει στην επικοινωνία των μαθητών, δίνει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές για να εκφραστούν στην ξένη γλώσσα και δεν διορθώνει αυστηρά τα σφάλματά τους, τα οποία αντιμετωπίζονται ως κάτι φυσικό στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

### 7.5.2.2 Αντιπαραβολική/συγκριτική ανάλυση και ανάλυση των λαθών

Η αντιπαραβολική ανάλυση των γλωσσών (contrastive analysis) εξηγεί και προβλέπει τύπους σφαλμάτων. Οι τύποι σφαλμάτων αφορούν προφορά φθόγγων και δομές αλλά και στοιχεία πολιτισμικά και κοινωνικά. Η μεταφορά (transfer) χαρακτηριστικών από τη Γ1 στη Γ2 μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Θετική είναι, όταν η Γ1 μοιράζεται κοινά στοιχεία με τη Γ2 και αρνητική, όταν διαφέρει. Αρχικά, η έρευνα της αντιπαραθετικής ανάλυσης (Lado, 1964) βασίστηκε στη συμπεριφοριστική ψυχολογία και τη δομική γλωσσολογία. Η διδασκαλία της γλώσσας ακολουθεί την αρχή “ερέθισμα - απάντηση”. Η απάντηση ενισχύεται με θετική επανατροφοδότηση και περαιτέρω εξάσκηση (drill) μέχρις ότου παγιωθούν οι σωστές συνήθειες. Ο μαθητής, κατακτώντας την πρώτη γλώσσα, είναι “tabula rasa”, ενώ κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας φέρει τις συνήθειες της πρώτης γλώσσας. Τα σφάλματά του ανάγονται στην παρεμβολή (interference) της μητρικής και έτσι ανακύπτει το καιρίο ερώτημα: Πώς να προβλέψει κανείς και να αποφύγει την παρεμβολή; Η έρευνα που απορρέει από αυτό το ερώτημα αφορά την επιλογή και τη διάταξη των βασικών στοιχείων της γλώσσας-στόχου και τη μέθοδο διδασκαλίας τους.

Όμως, τα αποτελέσματα δεν είναι εύκολο να υλοποιηθούν. Τα προβλήματα συνοψίζονται ως εξής:

- 1) Με ποια κριτήρια θα γίνει η διάταξη των διδακτέων στοιχείων στο αναλυτικό πρόγραμμα; Πρέπει να προηγηθούν οι διαφορές ή οι ομοιότητες;
- 2) Ποια είναι η θέση των περισσότερων συχνών στοιχείων στη γλώσσα-στόχο; Έχουν ή δεν έχουν προτεραιότητα έναντι των διαφορών μεταξύ Γ1 και Γ2;
- 3) Είναι οι διαφορές των δύο γλωσσών πάντοτε η κύρια δυσκολία για το μαθητή;
- 4) Μερικές φορές η αντιπαραθετική προβλέπει σφάλματα τα οποία δεν απαντούν στο λόγο των μαθητών.
- 5) Επιπλέον, η αντιπαραθετική δεν δίνει σημασία στις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές για να αποφύγουν τα δύσκολα σημεία.

Στα πλαίσια του γενικότερου αυτού προβληματισμού, αναπτύχθηκε ο ευρύτερος κλάδος λαθών/σφαλμάτων (error analysis), επειδή η επίδραση/παρεμβολή της μητρικής

(interference) θεωρήθηκε η κύρια αιτία των σφαλμάτων. Αργότερα κυριόχησε η άποψη ότι υπάρχουν αναπτυξιακά στάδια κατάκτησης/εκμάθησης της γλώσσας και, κατά συνέπεια, μελετήθηκε η διαγλώσσα (interlanguage) του μαθητή. Η διαγλώσσα νοείται ως ένα ενδιάμεσο σύστημα που αναπτύσσει ο μαθητής κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Το σύστημα μεταλλάσσεται βαθμιαία, ώστε να παγιωθεί, όταν τελειοποιείται η ξένη γλώσσα.

### 7.5.3 Διαφορές Μητρικής - Δεύτερης- Ξένης Γλώσσας

Ο άνθρωπος κατακτά τη μητρική του γλώσσα (Γ1) με φυσικό τρόπο μέσα στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, ενώ μαθαίνει τη δεύτερη/ ξένη γλώσσα (Γ2) είτε με φυσικό τρόπο (δίγλωσσα περιβάλλοντα, δεύτερη γλώσσα) είτε κατόπιν συστηματικής διδασκαλίας (ξένη γλώσσα).

Στη βιβλιογραφία γίνεται διάκριση ανάμεσα στη *κατάκτηση* της μητρικής γλώσσας (acquisition) και την *εκμάθηση* της ξένης γλώσσας (learning).

Δεν είναι εύκολο να ορίσουμε ποια αποτελεί τη μητρική σε περιπτώσεις που συνυπάρχουν δύο ή περισσότερες γλώσσες στο οικογενειακό περιβάλλον. Αυτή η κατάσταση χαρακτηρίζει μεταναστευτικά περιβάλλοντα ή αλλαγή γλωσσικού κώδικα εξ αιτίας γάμου, επαγγέλματος κτλ. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τη διάκριση του Klein (1986) με βάση την ηλικία του ατόμου:

Ηλικία	Γλώσσα 1	Γλώσσα 2	Άτομο
1-3 χρόνων	+	-	μόνογλωσσο
	+	+	δίγλωσσο
3-4 χρόνων ως την εφηβεία	+	+	δίγλωσσο από παιδί μετά
μετά την εφηβεία	+	+	δίγλωσσος ενήλικας

Αν και δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός της διγλωσσίας, είναι γενικότερα αποδεκτό ότι η διγλωσσία αφορά συγκεκριμένο άτομο σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και ότι συνήθως είναι μεταβατική κατάσταση, διότι τελικά υπερισχύει στην καθημερινή χρήση η γλώσσα του σχολείου ή του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η επιτυχής εκμάθηση της Γ2 από το δίγλωσσο μαθητή εξαρτάται από τα κίνητρα/εσωτερική παρώθηση (motivation). Ως κίνητρα αναφέρονται η διάθεση για ενσωμάτωση (integrativeness) στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου και η στάση του έναντι

της Γ2 (attitude). Αν ληφθεί υπόψη και η έφεση του μαθητή για ξένες γλώσσες (aptitude), τότε επιτυγχάνεται η εκμάθηση της Γ2. Επιπλέον, η χρηστικότητα της Γ2, η τάση για διανοητική δραστηριότητα, λειτουργούν ως ενισχυτικά κίνητρα.

Ανάλογα με την πολιτική της χώρας υποδοχής για διατήρηση ή όχι της μητρικής γλώσσας διαμορφώνεται αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική. Το ερώτημα είναι, κατά πόσον πρέπει τα παιδιά των μεταναστών να δέχονται μονόγλωσση εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής και σε τι βαθμό είναι αποτελεσματική η συμπληρωματική διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας (compensatory education). Μήπως πρέπει να προτιμηθεί η ταυτόχρονη διδασκαλία σε Γ1 και Γ2 (simultaneous education); Αν η χώρα επιθυμεί να αφομοιώσει πλήρως τους ξένους χρησιμοποιεί μορφές αφομοιωτικής διδασκαλίας (assimilationist teaching), μονόγλωσση διδασκαλία σε τάξεις εμβάπτισης (immersion, submersion). Αν η χώρα επιθυμεί τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των ξένων, χρησιμοποιεί δίγλωσση διδασκαλία. Δίγλωσση εκπαίδευση έχουμε, όταν κάποια μαθήματα και γλωσσικές δεξιότητες διδάσκονται και στις δύο γλώσσες. Αυτά τα μαθήματα μπορεί να είναι πολιτισμός, λογοτεχνία, κοινωνικές επιστήμες.

Διαμορφώνονται τελικά τέσσερις δυνατότητες για τη διδασκαλία της Γ2:

- 1) μαθήματα μητρικής γλώσσας και πολιτισμός μέσα στο κανονικό σχολείο,
- 2) μαθήματα στη μητρική και η γλώσσα υποδοχής ως ξένη,
- 3) γλώσσα και πολιτισμός εκτός σχολείου (απογευματινά-μαθήματα ή μαθήματα το Σαββατοκύριακο),
- 4) η διδασκαλία της Γ2 εν μέρει στο σχολείο και εν μέρει εκτός.

Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα από το 1977 υιοθετεί την πρώτη δυνατότητα.

Θεωρούμε ότι ως προς τη διδακτική, η ξένη γλώσσα διαφοροποιείται από τη δεύτερη και τη μητρική ως εξής:



<b>ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</b>	<b>ΜΗΤΡΙΚΗΣ</b>	<b>ΔΕΥΤΕΡΗΣ</b>	<b>ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ</b>
<b>χαρακτηριστικά μαθητών</b>	<b>Γ1</b>	<b>Γ2</b>	<b>Γ3</b>
επικοινωνούν προφορικά	πολύ καλά	λίγο	καθόλου
κατέχουν τη δομή/ σύστημα της γλώσσας	υπάρχει στο υποσυνείδητο	ελλιπές, λανθασμένο	καθόλου
πολιτισμικά στοιχεία	βιώνουν πολιτισμικά στοιχεία	υπάρχουν ακούσματα	παθητικοί παρατηρητές
<b>σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας</b>	συνείδητο ποίηση της δομής	σταθεροποίηση της δομής	παρουσίαση
	επέκταση του κώδικα	επίσχυση πολιτισμικών στοιχείων	άσκηση
	αποτελεσματική χρήση	ευαισθητοποίηση σε διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα	παραγωγή

#### 7.5.4 Αξιολόγηση διδακτικών εγχειριδίων Ελληνικής ως Ξένης

Τα εγχειρίδια που επελέγησαν (βλ. παράρτημα 1) εξεδόθησαν στην Ελλάδα, τη δεκαετία του '90, χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης ή ως δεύτερης γλώσσας τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Η επιμέρους αξιολόγηση των εγχειριδίων έγινε από τις: Δ. Παπαδοπούλου, Μ. Γαλαζούλα και Α. Μαγγανά.

Η πρώτη βασική παρατήρηση που αφορά στα εγχειρίδια που έχουν εκδοθεί στην Ελλάδα είναι ότι τα περισσότερα έχουν ως στόχο ενήλικες αλλοδαπούς που διαμένουν στη χώρα μας ή επαναπατριζόμενους και όχι παιδιά. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ασχολείται με παιδιά, αναγκάζεται να δημιουργεί δικό του υλικό που είναι προσαρμοσμένο στο κοινό του ή να χρησιμοποιεί αποσπάσματα από διάφορα υλικά. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι να αναμειγνύει μεθόδους, στρατηγικές, επιμέρους στόχους των ασκήσεων που δανείζεται. Τα θέματα που διαπραγματεύονται τα αξιολογηθέντα εγχειρίδια είναι συνήθως μακριά από τα ενδιαφέροντα της νεανικής

ηλικίας. Ελλείπουν θέματα επιστημονικής φαντασίας, σχέσεις των δύο φύλων κτλ.

Υπάρχει ασάφεια στα αξιολογηθέντα εγχειρίδια ως προς το διαχωρισμό ανάμεσα σε δεύτερη και ξένη γλώσσα. Δεν είναι, δηλαδή, ξεκάθαρο αν απευθύνονται σε άτομα που έχουν κάποιες γνώσεις της Ελληνικής ή σε άτομα που δεν γνωρίζουν τίποτα για τη γλώσσα. Πολλές φορές χρησιμοποιούνται κείμενα αυτούσια που είναι γραμμένα για ιθαγενείς ομιλητές της ελληνικής και δεν έχουν προσαρμοστεί-διασκευαστεί σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών. Όλα τα βιβλία ασχολούνται με καθαρά γλωσσικά στοιχεία (γραμματική-συντακτικό-λεξιλόγιο) και όχι με πολιτισμό. Κατά συνέπεια, τα περισσότερα κριτήρια που αφορούν κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά (κριτήριο 3) και αναλυτικό πρόγραμμα - διδακτικοί στόχοι για την ιστορία και τον πολιτισμό (κριτήριο 5) δεν εφαρμόζονται.

Γενικά, με βάση την αρίθμηση του παραρτήματος και τις επιμέρους αξιολογήσεις στις οποίες παραπέμπουμε, τα εγχειρίδια αξιολογούνται ως:

---

- Καλά:	2,	4,	10,	11,	12-13.	
- Ικανοποιητικά:	1,	3,	5,	6,	9,	14.
- Απορριπτέα:	7,	8.				

---

Τα καλά εγχειρίδια είναι κατάλληλα για διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης, τα ικανοποιητικά επιδέχονται βελτιώσεις, ενώ τα απορριπτέα ίσως δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται. Η αξιολόγηση αυτή αναφέρεται ουσιαστικά στη συνέπεια με την οποία οι συγγραφείς χειρίζονται το υλικό τους. Ενώ πολλοί ισχυρίζονται ότι ακολουθούν την επικοινωνιακή προσέγγιση, στην πορεία είτε το ξεχνούν, είτε αναγκάζονται να παρεκκλίνουν. Οι δραστηριότητες που οδηγούν σε παραγωγή λόγου είναι αριθμητικά λιγότερες από εκείνες που απλώς ζητούν από το μαθητή να συμπληρώσει τα κενά ή να μιμηθεί το παράδειγμα.

Η εμφάνιση του υλικού (κριτήριο 2) είναι γενικά ικανοποιητική. Η εικονογράφηση είναι επαρκής, χωρίς να πλεονάζει, λειτουργεί συμπληρωματικά με το κείμενο, αλλά απουσιάζουν γενικά οι οδηγίες για την αξιοποίηση των εικόνων μέσα ή έξω από την τάξη.

Εφόσον δεν υπάρχει συγκεκριμένος τόπος διδασκαλίας του υλικού (Ελλάδα ή συγκεκριμένη χώρα του εξωτερικού), είναι δύσκολο να εκτιμήσουμε κατά πόσον τα αξιολογηθέντα υλικά είναι εναρμονισμένα με το αντίστοιχο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή (κριτήριο 3). Γενικά δεν υπάρχει κάτι ιδιαίτερα ρατσιστικό ή σεξιστικό, αλλά δεν γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια να ανατραπούν τα στερεότυπα για λαού ή πολιτισμούς που υφίστανται.

Το λεξιλόγιο δεν διδάσκεται με ομαδοποιήσεις με κριτήριο είτε σημασία (π.χ. φεύ-

γω, αναχωρώ, αποχωρώ) είτε την παραγωγή (π.χ. σπίτι, -άκι, -ικός, -ίσιος).

Κάποια εγχειρίδια συνοδεύονται από κασέτες. Η ποιότητα ποικίλλει. Η ορθοφωνία, η ταχύτητα της ομιλίας και ο επιτονισμός των εκφωνημάτων σε μερικές περιπτώσεις δεν χαρακτηρίζονται από φυσικότητα.

Σε μερικές περιπτώσεις καταγράφονται παλιότερες μορφές της γλώσσας (π.χ. στην παρουσίαση των χρημάτων δεν περιλαμβάνεται το πεντοχίλιορο).

Σε λίγες μεθόδους υπάρχει κατάλογος μεταγλωσσικών όρων, λεξιλόγιο και βιβλιογραφία.

### **7.5.5 Πρόταση για σχεδιασμό Δραστηριοτήτων για την εμπέδωση Δομής (Γραμματικής)**

Επειδή αρκετά εγχειρίδια, αν και δεν είναι γραμμένα για παιδιά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, προτείνουμε στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης τη δημιουργία υλικού το οποίο αναδεικνύει τη δομή της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα προτείνουμε το σχεδιασμό δραστηριοτήτων για την ανάλυση γραμματικών φαινομένων της Νέας Ελληνικής. Οι δραστηριότητες αυτές, κατάλληλες για νεαρούς μαθητές, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά σε οποιοδήποτε διδακτικό εγχειρίδιο και σε οποιαδήποτε χώρα με σκοπό την εξάσκηση και εμπέδωση των χαρακτηριστικών φαινομένων της Νέας Ελληνικής. Αν πάρουν τη μορφή γλωσσικών φακέλων (language files), ο δάσκαλος θα είναι ελεύθερος να επιλέξει το φαινόμενο με βάση τις συγκεκριμένες αδυναμίες των μαθητών του.

Η πρόταση αυτή απορρέει από τις ακόλουθες παρατηρήσεις: η Νέα Ελληνική, σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλες γλώσσες, χαρακτηρίζεται, ως προς τη δομή της, από πλούσια μορφολογία ονόματος και ρήματος, χαλαρή διάταξη των όρων, χρήση λόγιων λέξεων που έχουν απομείνει, ιστορική ορθογραφία, διακεκριμένα επίπεδα ύφους. Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν τη γλώσσα πολύπλοκη στην εκμάθησή της. Τα παιδιά, ακόμη και αν επικοινωνούν στα νέα ελληνικά, δεν έχουν πλήρες και σταθερό το σύστημα της γλώσσας στο μυαλό τους (interlanguage). Πολλές φορές δοκιμάζουν υποθέσεις, υπεργενικεύουν και, κυρίως, αποφεύγουν τα δύσκολα σημεία. Αντίθετα όμως με τους ενήλικες που ίσως φτάνουν σε “απολίθωση στη γλώσσα” (fossilization), τα νεαρά άτομα έχουν τη δυνατότητα αυτό το εύπλαστο σύστημα να το σταθεροποιήσουν, να το εμπεδώσουν και να προλάβουν αρνητικές καταστάσεις.

Απαραίτητες αρχές για τη δημιουργία τέτοιων δραστηριοτήτων θα είναι να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά του μαθητή, να συνδεθούν τα φαινόμενα με τις λειτουργίες της γλώσσας και τις περιστάσεις επικοινωνίας, να χρησιμοποιηθούν τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογικής έρευνας δηλαδή αναθεωρούν απόψεις για συγκεκριμένα φαινόμενα και να περιοριστεί η χρήση της μεταγλώσσας στο ελάχιστο εφόσον απευθυνόμαστε σε παιδιά. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ίσως προσφέρεται πε-

ρισσότερο είναι να οδηγηθούν τα παιδιά από τις δραστηριότητες στη συνειδητοποίηση του κανόνα (επαγωγικά -inductively).

Τα γραμματικά φαινόμενα (βλ. Παράρτημα 2) επιλέγονται με τα ακόλουθα κριτήρια:

1) συχνότητα εμφάνισής τους στα νεοελληνικά (χρήση).

2) τη δυσκολία τους για τους μαθητές. Η δυσκολία ορίζεται καταρχήν από εμπειρικά δεδομένα (παρατηρούμενα λάθη). Τα λάθη συνιστούν ένδειξη μόνον, εφόσον οι μαθητές, κατά την παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου αποφεύγουν τα δύσκολα σημεία (avoidance strategy). Γι αυτό, λαμβάνεται επίσης υπόψη η αντιπαραθετική ανάλυση της δομής της Νέας Ελληνικής με τις άλλες γλώσσες, οι οποίες λειτουργούν ως μητρική για τα παιδιά (αγγλικά, γερμανικά, ισπανικά κτλ). Η σύγκριση αυτή αναδεικνύει πιθανές περιπτώσεις παρεμβολής (interference) στην κατάκτηση της Ελληνικής, και είναι πιθανόν να αποτρέψει λανθασμένη υπεργενίκευση.

3) τη μη προσαρμογή κάποιων φαινομένων στις τάξεις της δημοτικής. Η Νεοελληνική, με τις ιστορικές της εξελίξεις, περιέχει τύπους και δομές που αντιβαίνουν στις τάξεις των κανόνων της δημοτικής (π.χ. ανισοσύλλαβα, ανώμαλα ρήματα, εξαιρέσεις).

Οι δραστηριότητες δομούνται με πυρήνα λέξη/λέξεις-κλειδιά που παραπέμπουν στο φαινόμενο. Είναι αριθμημένες κατά βαθμό δυσκολίας και ο δάσκαλος επιλέγει την δραστηριότητα που εξυπηρετεί τον επιμέρους στόχο του. Η εσωτερική συνοχή των δραστηριοτήτων διασφαλίζεται από τη θεματική αξιοποίηση του τίτλου με πολιτισμικά στοιχεία με επίκεντρο την Ελλάδα. Τα πολιτισμικά αυτά στοιχεία αντλούνται από την μυθολογία, γεωγραφία, λαογραφία, λογοτεχνία.

Το λεξιλόγιο που προϋποτίθεται είναι περίπου 1000 λέξεις και για να παραμείνει απλό, λαμβάνονται υπόψη: συχνόχρηστες λέξεις στον προφορικό λόγο, λεξιλόγιο εγχειριδίων και λεξιλόγιο που πραγματώνει επικοινωνιακές καταστάσεις.

Κάθε δραστηριότητα σχεδιάζεται με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) ποιο γραμματικό φαινόμενο ασκείται; πόση άσκηση χρειάζεται;
- 2) ποιες δεξιότητες ασκούνται (κατανόηση κειμένου, ακρόαση, παραγωγή γραπτού-προφορικού λόγου);
- 3) είναι η αναμενόμενη γλωσσική παραγωγή από τους μαθητές κατευθυνόμενη, ελεύθερη ή και τα δυο;
- 4) κατά πόσον η άσκηση είναι ενδιαφέρουσα, ενδεικτική του φαινομένου, πληροφοριακή;
- 5) ποιοι μαθητές θα βοηθηθούν από την άσκηση;

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Brumfit, C.J. και K. Johnson (εκδ.) 1979 *The Communicative Approach to Language Teaching*, O.U.P., Oxford.
- Cook, V. 1991: *Second Language Learning & Language Teaching*, Ed. Arnold.
- Cook, V. 1993: *Linguistics and Second Language Acquisition*, Macmillan.
- Corder, S. P. 1975: "Applied Linguistics and Language Teaching" στο Allen, J. P. B. & S. P. Corder (εκδ.) *Papers in Applied Linguistics*, τομ. 2, σελ 1-16, O.U.P.
- Dendrinos, B. 1983: *Teacher-Training Handbook*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Ellis, R. 1985: *Understanding Second Language Acquisition*, O.U.P.
- Ellis, R. 1991: *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Ιδρυμα Γουλανδρή 1996: *Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης*, Αθήνα
- Κατσιμαλή, Γ. και Φ. Καβουκόπουλος (εκδ.) 1996: *Θέματα Διδακτικής της Ελληνικής*, Παν/μιο Κρήτης.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 1997: *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας*, ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 1996: *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, Πρακτικά Ημερίδας (9/12/1995), τόμ. 1, Θεσ/νίκη.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 1996: *Εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, Πρακτικά Ημερίδας (9/12/1995), τόμ2, Θεσ/νίκη.
- Klein, W. 1986: *Second Language Acquisition*, C.U.P., New York.
- Lado, R. 1964: *Language Teaching: A Scientific Approach*, Mc Graw-Hill, New York.
- Littlewood, W. T. 1981: *Communicative Language Teaching*, C.U.P., Cambridge.
- Nunan, D. 1991: *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall, N.Y.
- Mc Donough, J. & Chr. Shaw 1993: *Materials and Methods in ELT*, Blackwell, Oxford.
- Odlin, T. 1994: *Perspectives on Pedagogical Grammar*, C.U.P., Cambridge.
- Papaefthymiou-Lytra, S. 1987: *Language Language Awareness and Foreign Language Learning*, The University of Athens Press, Athens.
- Rutherford, W. E. and Sharwood Smith, M. (εκδ.) 1988: *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*, Newbury House, New York.
- Stern, H. H. 1983: *Fundamental Concepts of Language Teaching*, O. U. P.
- Stern, H. H. 1992: *Issues and Options in Language Teaching*, O.U.P, Oxford.
- Stevick, E. 1980: *A Way and Ways*, Newbury House Publ. Cambridge, Mass.
- Τοκατλίδου, Β. 1986: *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*. Προβλήματα-Προτάσεις, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Van Ek, J. A. 1976: *The Threshold Level*, Council of Europe, Longman.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΕΝΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ**

1. Apostolakis - Glaros, E. 1993: *Greek, Stage 1,2,3*, Education Department of South Australia, Austr.
2. Αρβανιτάκης, Κ. και Φ. Αρβανιτάκη 1994: *Επικοινωνήστε Ελληνικά*, τόμ. Α', Β', Γ', Αθήνα.
3. Βορεοπούλου, Μ., Αγγ. Κανελλακοπούλου και Φρ. Λάνγκεφας, 1991-1994: *Η Σοφία και η Λίνα, 'Ωρα για Ελληνικά, ο Ηλίας και ο Μίμης*, Γερμανική Σχολή Αθηνών, Αθήνα.
4. Βαλσαμάκη-Τζεκάκη, Φ., και Α. Χατζηπαναγιωτίδη 1994: *Τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (αβγ), Β' κύκλος*, ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.
5. Δημητρά, Δ. και Μ. Παπαχειμώνα *Νέα Ελληνικά τώρα "1+1", "2+2"*, Αθήνα.
6. Δουβίτσα, Γ., Φρ. Λάνγκεφας, Σ-Μ. Χατζημιχάλη 1991: *Ιστορίες, ποιήματα, μύθοι, τραγούδια για παιδιά του Δημοτικού*, Γερμανική Σχολή Αθηνών, Αθήνα.
7. Greek Heritage Language, Grade 7, 1992: *Curriculum and Teaching Materials, Reader, Workbook*, Toronto Board of Education, Ca.
8. Κεσόπουλος, Αρ. 1995: *Μαθαίνω Ελληνικά- I learn Greek*, Μαλλιάρης-Παιδεία Α.Ε., Αθήνα.
9. Μπαμπινιώτης, Γ. Α. Αναγνωστοπούλου, Ει. Αργυρούδη, Μ. Κολυβά και Ν. Μήτσης 1993: *Εγχειρίδιο διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης (Ξένης) γλώσσας*, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Αθήνα.
10. Γλούπα, Σ. και Α. Χατηπαναγιωτίδη 1992-1993: *Νέα Ελληνικά 1 και Νέα Ελληνικά 2*, Παπαζήση, Αθήνα.
11. Χαραλαμποπούλου, Ν. και Α. Χαραλαμπόπουλος, 1996: *Επικοινωνώ στα Ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Επίπεδο Αρχαρίων. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
12. Χατζηπαναγιωτίδη, Α., 1992: *Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών*, ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσ/νίκη.
13. Χατζηπαναγιωτίδη, Α., και Τσακαλίδης, Απ. 1993: *Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών, βιβλίο δασκάλου*, ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσ/νίκη.
14. Χιωτοπούλου- Μαυρούλια, Σ., Ραφτοπούλου- Γεωργατζή, Ε., 1995: (βελτιωμένη έκδοση): *Τα Ελληνικά για Ξενόγλωσσους. Γλώσσα και Πολιτισμός*, Αθήνα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ

### I. ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

- διακρίσεις μεταξύ συγκεκριμένων φθόγγων ανά χώρα προέλευσης: δ/ντ, θ/τ
- αλλόφωνα (π.χ. έλα - ελιά)
- γιατί αφού προφέρονται το ίδιο [g], γράφονται διαφορετικά τα: φεγγάρι, άγγελος, αγκίστρι, αγκώνας
- αφού γράφονται το ίδιο γιατί προφέρονται διαφορετικά τα: ευτυχία, ευλογία, αυτό, αυγό.
- συνίζηση (\*νοικάσαμε, ποιος, μάτια). πραγμάτωση του άτονου [ι]+φωνήεν
- ηχηροποίηση σε λεξικό και φραστικό περιβάλλον (π.χ. σβήνω, διαβασμένος, σμήνος)
- εγκλιτικός τόνος (π.χ. η οικογένειά μου)

### II. ΜΟΡΦΟΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

- φωνημική αξία του τόνου (παίρνω, περνώ)
- \*άνχος
- \*σπρόγνω

### III. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ- ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

- αναγραμματισμοί σε άκλιτες λέξεις (\*ώπος, ώμος)
- καταλήξεις ρημάτων (\*να σταματίσουμε, καταλαβένουμε, έχει αλλάξει, χτυπιέτε, εύχομαι)
- σχηματισμός αορίστου ενεργητικού και μεσοπαθητικού
- αποθετικά (\*χαζεύομαι)
- μετακίνηση τόνου σε ουσιαστικά (\*οι άνθρωποι-οι κατοίκοι, \*άνθρωπων)
- επίθετα σε -ης -ης -ης, -ύς -ιά -ύ (π.χ. ευρύς, οξύς...)
- πολυτυπία του πολύς-ή-ύ (\*πολλή δύσκολο, τόσοι πολλοί)
- αρχαιόκλιτα ουσιαστικά (\*οι βάσεις του μέλλον)
- παθητική (\*χρησιμοποίητηκαν) και ιδιαίτερα ο μεσοπαθητικός παρατατικός
- αρχαιόκλιτα ρήματα (π.χ. εγκαθίσταμαι) και εσωτερική αύξηση (πχ. παρέλαβα)
- ουδέτερα και θηλυκά σε -ος και διάκρισή τους από τα αρσενικά σε -ος

### IV. ΣΥΝΤΑΞΗ

- άρθρο (οριστικό - αόριστο - μηδενικό/παράλειψη)
- απρόσωπα vs. προσωπικά ρήματα (\*υπάρχει μακεδονικές στολές, μ' αρέσει τα ταξίδια, οι Έλληνες αρέσουν να ..., μ' ενδιαφέρει ...)
- ποιόν ενέργειας (\*θα αρχίσω να μιλήσω, εδώ έρχομαι να σπουδάσω ...)
- υποθετικοί λόγοι, ακολουθία χρόνων (πχ. αν ερχόταν, θα διασκεδάσα, αν είχε έρθει, θα είχα διασκεδάσει)
- δευτερεύουσες προτάσεις σε συνδυασμό με ερωτηματικά επιρρήματα (π.χ.

πότε...; όταν ήρθα/όταν έρθω, μήπως...; μήπως ήρθε/μήπως έρθει)

- επιλογή εισαγωγικού συνδέσμου (ότι/πως/που)
- διάκριση ισχυρού/ασθενούς τύπου προσωπικών αντωνυμιών και κλιτικά (εγώ του το έδωσα το βιβλίο του Γιάννη, δος του το/δοστο του)
- προθετικές φράσεις (\*σε κανείς άλλος) και σύνθετες προθέσεις (π.χ.πάνω σε/από, μπροστά σε/από)

## VI. ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗ

- συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού-επιθέτου (\*η λέξεις, από της 3.00, μια πράξει)
- συμφωνία υποκειμένου-ρήματος- κατηγορουμένου (εμείς φτέμαι, κάνεται)
- συμφωνία περιληπτικού ουσιαστικού - ρήματος (\* ο κόσμος είναι πολλές)
- λειτουργίες με ομόηχα λεξικά στοιχεία (επίρρημα-επίθετο:\*είναι απλός δύσκολο)
- διάκριση διαθέσεων σε ενεργ./μέση/παθητική/αλληλοπάθεια (\*ντύνομαι τα ρούχα μου)
- λειτουργία των πτώσεων
- εγκλίσεις

## VII. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

- ομόρριζα (σημασία-\*συμαντικός-\*ασύμαντα)
- παραγωγικές καταλήξεις (σπίτι, -άκι-ίσιος, περιπου, περιμένω, περίπατος,-\*παιρημένουμε, \*υπευθυνότητα, \*κρίσημη)
- σύνθεση
- γένος
- συνώνυμα με διαφορετικά περιβάλλοντα χρήσης (λαμπρό/λαμπερό άστρο - \*λαμπερός νέος, χοντρός-παχύς)
- ομόηχα (η λύπη, μου λείπει, τα λίπη)
- λέξεις από λόγια και δημοτική (π.χ. Μήδεια-μύδια, η άδεια αίθουσα- η άδεια της Μαρίας).



## **8. Συνοπτική κατάσταση χαρακτηριστικών των ομογενών μαθητών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης**

**Αντώνιος Χουρδάκης / Δημήτριος Καραγιώργος**

### **Πρόλογος**

Συνοψίζοντας τα, κατά το δυνατόν, κατηγοριοποιημένα και ομαδοποιημένα χαρακτηριστικά των ομογενών μαθητών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης διευκρινίζουμε τα ακόλουθα:

Επειδή από τις διάφορες χώρες δεν ακολουθήθηκε πάντα ένας ενιαίος τύπος ομαδοποίησης και κατηγοριοποίησης, θα παραθέσουμε τα στοιχεία των μαθητών με τους τύπους και τις κατηγορίες που εμφανίζονται κατά χώρα. Συνεπώς, στις γραμμές που ακολουθούν, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά όσα στοιχεία έχουν προκύψει από τις αντίστοιχες εκθέσεις των χωρών: Αγγλίας, Αργεντινής, Βελγίου, Βενεζουέλας, Βολιβίας, Βραζιλίας, Γαλλίας, Γερμανίας, Η.Π.Α, Καναδά, Μεξικού, Ουρουγουάης, Περού, Σουηδίας και Χιλής.

Επειδή διαπιστώθηκε, ήδη με την έναρξη υλοποίησης του προγράμματος, ότι δεν ήταν εύκολη η διεξαγωγή εμπειροστατωμένων ερευνών που θα διερευνούσαν τις κοινωνικοπολιτισμικές, μαθησιακές και προπάντων γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών, με ευθύνη του επιστημονικού υπεύθυνου του προγράμματος, διεξήχθη μια συγκριτική έρευνα που αφορά στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών στις διάφορες χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Επειδή, όμως, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν είναι ακόμη διαθέσιμα, περιοριζόμαστε στην παρουσίαση των χαρακτηριστικών των ατόμων που μαθαίνουν Ελληνικά, όπως αυτά (τα χαρακτηριστικά) προκύπτουν από τις εκθέσεις των διαφόρων χωρών.

### **8.1 Αναλυτική παράθεση χαρακτηριστικών των ομογενών μαθητών /τριών κατά χώρα**

#### **α) ΗΠΑ**

Αρχίζοντας από τις ΗΠΑ, θα πρέπει να επισημάνουμε πως τα στοιχεία για τους μαθητές προκύπτουν από εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» κατά τον Φθινόπωρο το 1997, σε αστικές περιοχές 19 Πολιτειών, στις οποίες ευρίσκεται εγκατεστημένος και ο περισσότερος ελληνοαμερικανικός πληθυσμός.

Θέμα της έρευνας ήταν η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας στα πλαίσια της οργανωμένης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και οι στάσεις έναντι αυτής, τόσο των μαθητών που παρακολουθούν ελληνόγλωσσα τμήματα, όσο και των γονιών τους που μέσα από τα τμήματα αυτά προσπαθούν να μνήσουν και να καλλιεργήσουν στα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Η έρευνα απευθύνθηκε σε μια μεγάλη ομάδα ομογενών, αλλά τελικά στην έρευνα συμμετείχαν: (1.405) μαθητές, (739) γονείς,

(77) εκπαιδευτικοί, και (29) πρόσωπα διοικητικού προσωπικού της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα της έρευνας, περιοριζόμενοι μόνο στους μαθητές /τριες, στην έρευνα συμμετείχαν 57 % κορίτσια και 42 % αγόρια, δηλώνοντας κατά 92% στον χαρακτηρισμό Έλληνες Ορθόδοξοι, 2.6% χριστιανοί, 1.1% άλλο θρήσκευμα, και με το υπόλοιπο ποσοστό να μην απαντά στη σχετική ερώτηση.

Ως προς τον τόπο γέννησης, 93.9 % γεννήθηκαν στις ΗΠΑ, 3.9 % στην Ελλάδα 3 % στην Κύπρο και το υπόλοιπο 0.01 % από άλλα κράτη, όπως Αλβανία, Καναδά, Αγγλία και τις Φιλιππίνες.

Περισσότερα των 50 % των μαθητών /τριων ήταν παιδιά δεύτερης γενιάς και των 75.6 % οι πατέρες και των 56.7 % οι μητέρες ήταν γεννημένοι στην Ελλάδα.

Αναφορικά με την εθνικότητα που ταυτίζονται, 59.8 % δήλωσαν Ελληνοαμερικανοί, 24.9 % δήλωσαν Αμερικανοέλληνες, 8.5 % ως Έλληνες και 0.98 % ως Αμερικανοί.

Ως προς το επίπεδο των ελληνικών τους σπουδών, το ποσοστό των 84.72 % βρισκόταν μεταξύ τρίτης και όγδοης τάξης, με το μεγαλύτερο ποσοστό και συγκεκριμένα το 20.1 % στην Πέμπτη τάξη. Από τους υπόλοιπους, το 8.7 % δήλωσε Πρώτη και Δεύτερα τάξη και το 3.72 % από την Ένατη ως τη Δωδέκατη. Τέλος το 3.3 % δεν δήλωσε τάξη.

Εξετάζοντας τη γλωσσική τους κατάσταση διαπιστώνουμε πως 72 % των μαθητών /τριών δήλωσαν πως έμαθαν Ελληνικά στις ελληνικές τάξεις, κατά το μέγιστο ποσοστό που προέβλεπε το σχετικό ερωτηματολόγιο και 21 % δηλώνοντας ότι έμαθαν «κάποια» Ελληνικά, το δεύτερο μέγιστο ποσοστό. Το υπόλοιπο 7 % δήλωσε λίγα ή καθόλου Ελληνικά. Αναφορικά με το βαθμό και την άνεση της ομιλίας, της γραφής και της κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, 63 % δήλωσαν πολύ καλή (τη μέγιστη προσφερόμενη επιλογή) τη δυνατότητα κατανόησής της, 47 % την ομιλία και ανάγνωσή της και 43.1 τη δυνατότητα γραφής της.

Αναφορικά με τις προσδοκίες τους να μάθουν καλά ελληνικά μέσα από το τμήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, 66.2 % εξ αυτών προσδοκούσαν να μάθουν πολύ καλά Ελληνικά (υψηλότερη επιλογή), ακολουθούμενη με την δεύτερη υψηλότερη από το ποσοστό των 25.9 %. Σημαντικό θεωρούμε και το ποσοστό ατών που σε κάθε περίπτωση και μέσα από οποιοδήποτε φορέα προσδοκούν να μάθουν πολύ καλά Ελληνικά που έφτασε στο 83 % και στη δεύτερη καλύτερη επίδοση το 10 %.

Στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν τα Ελληνικά στο σπίτι τα 80 % δήλωσαν καταφατικά και εξ αυτών το 75.4 % με τους πατέρες τους, το 69.8 με τις μητέρες τους και το 43.3 % με παππού - γιαγιά . Επίσης, 48.3 % από τους ερωτηθέντες δήλωσε χρήση της ελληνικής με τους φίλους στον υψηλότερο βαθμό συχνότητας και το 29.7 % στο δεύτερο υψηλότερο βαθμό συχνότητας. Τέλος, 78.9 % από τα παιδιά δήλωσαν πως έχουν επισκεφτεί την Ελλάδα, η την Κύπρο.

Αναφορικά με τη στάση τους έναντι της Ελληνικής, 86.1 % από τα παιδιά, ανε-

ξάοτητα από το βαθμό κατοχή της, δήλωσαν πως θα ήθελαν να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους ζωή και 78.1 % θεωρούσαν πολύ σημαντικό το να γνωρίζει κάποιος ελληνικά.. Επίσης το ποσοστό των 71.8 % δήλωσε πως είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει κάποιος τα ελληνικά ήθη έθιμα.

Μια άλλη παράμετρος που ενδιαφέρει είναι αυτή που αναφέρεται στη συμμετοχή των παιδιών σε σχολικές δραστηριότητες με περιεχόμενο σχετικό με την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, αλλά και θρησκευτικά, που όπως φαίνεται είναι και οι πιο δημοφιλείς μεταξύ των παιδιών ακολουθούμενα από την ελληνική μυθολογία.

Σε σχετική ερώτηση για τη στάση τους έναντι της τακτικής παρουσίας στο ελληνικό σχολικό πρόγραμμα ποσοστό 83.3 % δήλωσε πως με πολύ χαρά παρακολουθεί τα Ελληνικά χωρίς καμία δυσανασχέτηση. Περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν με υπερηφάνεια την ελληνική τους καταγωγή και τέλος, 64 % των μαθητών τριών δήλωσαν πως προσδοκούν από τις ελληνικές κοινότητες της Αμερικής να διατηρήσουν και καλλιεργήσουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μέσα από αυτή τον πολιτισμό και την ελληνορθόδοξη πίστη<sup>1</sup>.

## β) Καναδάς

Από τα στοιχεία που παρατίθενται στην έκθεση του Καναδά και η οποία διαφέρει ως προς τη μορφή και τους ειδικότερους στόχους αυτής των ΗΠΑ, έχουμε συνολικά (και για το σχολικό έτος 1997 -1998) 7. 441 μαθητές/τριες οι οποίες/οι παρουσιάζονται κατά περιφέρεια ως ακολούθως:

Περιοχή Κεμπέκ, 3.150 μαθητές/τριες, περιοχή Οντάριο, 2.200 μαθητές /τριες, περιοχή Οτάβας, 693 μαθητές/τριες και περιοχή Βανκούβερ 201 μαθητές /τριες.

Από ό,τι δηλώνεται, σε διάφορες στατιστικές παρουσιάζονται διαφορετικά στοιχεία και αριθμοί, αλλά όπως δηλώνει ο Κωνσταντινίδης, από προσωπικές έρευνες και ενημέρωση, αυτοί θα πρέπει να θεωρούνται ως οι ακριβέστεροι και πιο αξιόπιστοι αριθμοί.

Ως ένα γενικότερο σχόλιο που θα μπορούσαμε να παραθέσουμε είναι πως οι αριθμοί των ομογενών μαθητών/τριών τείνουν να παραμένουν δυναμικοί μόνο στα αστικά κέντρα και δείχνουν πτωτικές τάσεις σε περιφερειακές περιοχές που μειώνονται οι αριθμοί των ομογενών και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις οργάνωσης και διατήρησης τμημάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά και προσδιοριστικά κίνητρα και προϋποθέσεις για τα παιδιά να διατηρήσουν την ελληνική.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> J. Spiridakis, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής*: Ελληνοαμερικανοί μαθητές και δάσκαλοι (Α4Μ). Τύποι και δεκτικότητα. Κεφ. 7. ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Ζ(δ). Δράση: Ι, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: Α4. Ν. Υόρκη. 1998.

<sup>2</sup> Γ. Πηγαδάς, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*: Ελληνοκαναδοί μαθητές και δάσκαλοι (Α4Μ). Τύποι και δεκτικότητα. Κεφ. 7. ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Ζ(δ). Δράση: Ι, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: Α4. Τορόντο. 1998. Σελ. 17.

### γ) Γερμανία

Η έκθεση της Γερμανίας που αναφέρεται στους χρήστες και τις στρατηγικές της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας και συγκεκριμένα στην υποδράση Α5, που ανιχνεύει τους πιθανούς χρήστες της Ελληνικής, τους πιθανούς χώρους της, τα κατάλληλα ιδρύματα για την ίδρυση τμημάτων διδασκαλίας της και τις στρατηγικές προώθησης της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα στοιχεία:

Το κυρίως ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται στη δεύτερη, ή τρίτη γενιά των ελληνικών μεταναστών και αφορμάται από το δημογραφικό «πρόβλημα» των μικτών γάμων για να παραθέσει στατιστικές που δείχνουν μια και ολοένα αυξανόμενη τάση ελληνογερμανικών γάμων (1960, 291 γάμοι, 1993, 845 αν και το μέγιστο σημείο άγγιξε το 1965 με 1152 γάμους). Συνεχίζοντας με την παράθεση των στατιστικών, καταφαίνεται πως μεταξύ των ετών 1980 και 1993 επισυνέβησαν 9.963 μικτοί γάμοι, που πάραυτα συγκεντρώνουν περί τους 10.000 εν δυνάμει μαθητές της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας, ξέχωρα από τα 20.445 παιδιά μικτών γάμων (από νεογέννητα μέχρι και 23 ετών) μεταξύ των ετών 1960 και 1993.

Εν όψει αυτών των δεδομένων, οι ερευνητές ισχυρίζονται πως «το πρωτογενές ενδιαφέρον του ιδιαίτερου αυτού κόσμου των μικτών γάμων για την εκμάθηση της ελληνικής θα πρέπει να είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους ενός προγράμματος για την προώθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας».

Στη συνέχεια, η έρευνα παρουσιάζει ως πιθανούς δέκτες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ιδιαίτερα ενός προγράμματος Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, ομάδες μαθητών και φοιτητών κλασικών σπουδών, φυσικά με ιδιαίτερο κέντρο βάρους τα αρχαία ελληνικά, με πρώτη ομάδα σ' αυτή την κατηγορία τους μαθητές των γερμανικών εννεατάξιων γυμνασίων, οι οποίες διδάσκονται Αρχαία Ελληνικά και παρουσιάζουν φθίνουσες τάσεις, αρχίζοντας από το 1975 με 30.925 μαθητές και φθάνοντας το 1996 στους 13.059 μαθητές.

Μια άλλη κατηγορία μαθητευόντων στην Ελληνική και η οποία θα όφειλε να ληφθεί υπ' όψιν, είναι και αυτή των φοιτητών της κλασικής φιλολογίας, οι οποίοι κατά το χειμερινό εξάμηνο 1995/96 ανέρχονταν στους 4.149 φοιτητές (3.772 γερμανοί και 303 αλλοδαποί), μεταξύ των οποίων ένας μικρός αριθμός σπουδάζει Νέα Ελληνικά.

Τέλος, γίνεται αναφορά σε μια κατηγορία «μαθητών» που συναντώνται στα λαϊκά Πανεπιστήμια και στη θέση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα σ' αυτά. Κατά το έτος 1996 τα λαϊκά πανεπιστήμια προσέφεραν 150.479 κύκλους μαθημάτων διαφόρων γλωσσών με 5.621.466 ώρες διδασκαλίας τις οποίες παρακολούθησαν 1.800.266 μαθητές. Μετά από τις μεγάλες διεθνείς γλώσσες: Αγγλικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Ισπανικά και Γερμανικά (ως ξένη γλώσσα για αλλοδαπούς μετανάστες που ζουν στη Γερμανία) να ακολουθεί η Ελληνική με 17.560 μαθητές, ερχόμενη δεύτερη μετά τα σουηδικά.

Κατά το 1995 διοργανώθηκαν 1.653 κύκλοι μαθημάτων Ελληνικής στις παλιές ομόσπονδες χώρες (της Δυτικής Γερμανίας) με 45.111 ώρες διδασκαλίας και 17.349 μαθητές, ενώ στο ίδιο χρονικό διάστημα στην πρώην Ανατολική Γερμανία 22 κύκλοι μαθημάτων ελληνικής, με 567 ώρες διδασκαλίας και 220 μαθητές. Ενώ δεν προσδιορίζεται ο αριθμός των μαθητών της ελληνικής σε άλλους φορείς, κυρίως ιδιωτικές σχολές γλώσσας<sup>3</sup>.

#### δ) Βέλγιο και Γαλλία

Όπως δηλώνεται και στην εισαγωγή της έρευνας, αυτή στοχεύει «στη διερεύνηση των συνθηκών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο Βέλγιο και τη Γαλλία, καθώς και τη διερεύνηση των κοινωνικοπολιτισμικών και μαθησιακών προϋποθέσεων των ελλήνων μαθητών».

Ο μαθητικός πληθυσμός, που φοιτούσε σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και Κεστεκίδειου Σχολείου) κατά το σχολικό έτος 1995/96, και εντοπίζεται στο Βέλγιο ανέρχεται στον αριθμό των 1.314 παιδιών και ηλικιακά αναλύεται σε 47 παιδιά του Νηπιαγωγείου, 800 παιδιά του Δημοτικού, 285 παιδιά του Γυμνασίου και 182 παιδιά του Λυκείου τα οποία παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

**A. κατά φύλο:** αγόρια

Δημοτικό, 70. Γυμνάσιο, 100. Λύκειο, 49.

**B. κατά φύλο:** κορίτσια

Δημοτικό, 79. Γυμνάσιο, 45. Λύκειο, 61.

#### Ως προς τις γλωσσικές τους προϋποθέσεις:

67 % των μαθητών /τριών δηλώνουν δυσκολίες στην Ελληνική, ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο (ορθογραφία).

- 55.2 % θεωρούν και τις δυο γλώσσες εξίσου σημαντικές

- 72 % ελληνική ως μητρική γλώσσα και 66.5 τη Γαλλική ως ξένη γλώσσα

- 47.4 % παρά τη θετική στάση τους έναντι των μαθημάτων μητρικής γλώσσας (ΜΜΓ), συχνά τους περνά από το μυαλό να τα διακόψουν

Παράλληλα με αυτό το μαθητικό πληθυσμό, υπήρχαν και 124 μαθητές /τριες πρωτοβάθμιας και 197 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ευρωπαϊκό Σχολείο.

---

<sup>3</sup> Π. Νικητόπουλος, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία: Μελέτη σχετικά με τους πιθανούς χρήστες της ελληνικής γλώσσας (χώροι - ιδρύματα) και στρατηγικές προώθησης της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* (Α5.5). ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Ζ(δ). Δράση: Ι, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: Α5.Φρανκφούρτη, 1998.

Ο μαθητικός πληθυσμός, που φοιτούσε σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Τμήματα Μητρικής Γλώσσας) κατά το σχολικό έτος 1995/96, και εντοπίζεται στη Γαλλία, ανέρχεται στον αριθμό των 862 παιδιών και ηλικιακά αναλύεται σε 72 παιδιά του Νηπιαγωγείου, 598 παιδιά του Δημοτικού, 124 παιδιά του Γυμνασίου και 68 παιδιά του Λυκείου τα οποία παρουσιάζουν τα ακόλουθα περαιτέρω χαρακτηριστικά:

**α. κατά φύλο:** αγόρια

Δημοτικό, 25. Γυμνάσιο, 23. Λύκειο, 3

**β. κατά φύλο:** κορίτσια

Δημοτικό, 46. Γυμνάσιο, 24. Λύκειο, 8.

Ως προς τις γλωσσικές τους προϋποθέσεις:

- 70. 6% των μαθητών τριών δηλώνουν δυσκολίες στην ελληνική, ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο (ορθογραφία).

- 58.6 % θεωρούν και τις δυο γλώσσες εξίσου σημαντικές

- 66 % ελληνική ως ξένη γλώσσα και 51.4 % τη Γαλλική ως μητρική γλώσσα

- 38.3 % παρά τη θετική στάση τους έναντι των μαθημάτων μητρικής γλώσσας (ΜΜΓ), συχνά τους περνά από το μυαλό να τα διακόψουν.

Συμπερασματικά, το Βέλγιο μπορεί να χαρακτηριστεί μια κοινωνία όπου συνυπάρχουν η «κοινωνική και η ατομική διγλωσσία», αν και αυτό το δικαίωμα δεν είναι συνταγματικά κατοχυρωμένο για τους μετανάστες, για τους οποίους, όπως και στη Γαλλία υπάρχει ένα περιθωριακό καθεστώς<sup>4</sup>.

### ε) Μ. Βρετανία

Στην έρευνα της Αγγλίας εξετάζονται διάφορες παράμετροι που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής εκεί και τις διάφορες προοπτικές που διαμορφώνονται. Το ενδιαφέρον, περισσότερο, επικεντρώνεται στην ιστορική διαδρομή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία, στο κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών των Ελληνικών Παροικιακών Σχολείων (ΕΠΣ), καθώς και στα χαρακτηριστικά των διδασκόντων σ' αυτά.

Επειδή, όπως δηλώνεται και στην έρευνα, «δεν υπάρχει κάποια συστηματική απογραφή σχολείων και μαθητών στην παροικιακή εκπαίδευση στη Μ. Βρετανία, και επειδή σε διάφορες πηγές αναφέρονται διαφορετικοί αριθμοί μαθητών και, συνεπώς, θα

<sup>4</sup> Μ. Δαμανάκης, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Οι γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών: Γνωστική και συναισθηματική διάσταση (Α5,5)*. ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Ζ(δ). Δράση: Ι, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: Α4. Ρέθυμνο. 1997.

πρέπει να υπάρχει κάποια επιφύλαξη και για τους αριθμούς που παραθέτονται εδώ» αυτά που μπορούν να αποκωδικοποιηθούν από την έρευνα, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών είναι τα ακόλουθα:

Από την ιστορική αναδρομή που παρατίθεται, φαίνεται πως το 1967 υπήρχαν 35 Ελληνικά Παροικιακά Σχολεία (ΕΠΣ) στη Μ. Βρετανία με 2.500 μαθητές/τριες, το 1993 ο αριθμός φθάνει στους 10.320, όταν ο παιδικός πληθυσμός, ηλικίας μεταξύ 6-15 ετών, της εκεί ομογένειας υπολογίζεται να κυμαίνεται μεταξύ 22.000 και 30.000. Επίσης, κατά το έτος 1993 στο Λονδίνο παρουσιάζονται στοιχεία για 70 ΕΠΣ από τα οποία στα 22 διδάσκονται Νέα Ελληνικά σε επίπεδο A-Level που παρακολουθούσαν 390 μαθητές/τριες.

Από τα διαθέσιμα στοιχεία του 1996, καταγράφονται, σε 86 σχολεία 7. 194 μαθητές και 768 νήπια, χωρίς να μπορούμε να τα κατατάξουμε κατά τύπους σχολείων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, λόγω έλλειψης αναλυτικών στοιχείων, αν και έχουμε τις στατιστικές της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής που το 1997 κατατάσσουν τα σχολεία και τους μαθητές για τα έτη 1987, 1988 και 1996, ως ακολούθως:

#### Σχολεία και μαθητές 1987, 1988, 1996

	1987	1988	1996
Σχολεία	66	60	86
Μαθητές	3. 761	3. 818	7. 194
Νήπια	136	214	768

Το σημαντικό που θεωρούμε πως πρέπει να καταγραφεί είναι, πως καταφαίνεται μια σημαντική αυξητική τάση των αριθμών των ομογενών μαθητών στη Μ. Βρετανία. Παρά ταύτα, το ανησυχητικό του θέματος είναι πως σύμφωνα με τις στατιστικές και τις πηγές που παρατίθενται στην έρευνα, το 75 % περίπου των παιδιών δε φοιτά σε καμιάς μορφής ελληνόγλωσση εκπαίδευση<sup>5</sup>.

#### **στ) Σουηδία**

Αναφερόμενοι στην κατάσταση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη Σουηδία θα πρέπει, πρωτίστως, να αναφερθούμε στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, για τα κάθε λογής παιδιά μεταναστών στη χώρα αυτή. Από τα στοιχεία προκύπτει πως κάθε μειονοτικό παιδί απολαμβάνει το δικαίωμα διδα-

<sup>5</sup> Ν. Βολιώτης κ. ά., *Εκπόνηση διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τόμος Ι*. ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Ζ(δ). Δράση: Ι, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: Α4.Λονδίνο. 1998.

σκαλίας της μητρικής του γλώσσας στη Σουηδική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε εφαρμογή του θεσμού περί «ελευθερίας και ισοτιμίας» όλων των γλωσσών που εκπροσωπούνται στη χώρα αυτή. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με το θεσμικό αυτό πλαίσιο κάθε μαθητής/τρια έχει το δικαίωμα να διδάχεται τη μητρική του γλώσσα για επτά συνολικά έτη κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής στη δημόσια εκπαίδευση.

Αξίζει να γίνει αναφορά και στην Ελληνική εκπαίδευση «ελεύθερου χρόνου» η οποία διοργανώνεται έξω από τα πλαίσια του σουηδικού σχολείου και της οποίας φορέας είναι τα λεγόμενα «τμήματα ελεύθερου χρόνου» υπό την εποπτεία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και σε συνεργασία με το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Οι μαθητές/τριες στα τμήματα ελεύθερου χρόνου κατά την τελευταία δεκαετία παρουσιάζουν κάποια ελαφρά μειωτική τάση και συγκεκριμένα αρχίζοντας από το σχολικό έτος 1988/89 μέχρι το σχολικό έτος 1997/98, στο Δημοτικό από 907 τα παιδιά κατεβαίνουν στα 773, στο Γυμνάσιο από τα 183 στα 148 και στο Λύκειο, από 99 στα 81.

Από την έρευνα προκύπτουν πως το μάθημα της Ελληνικής ως Μητρικής Γλώσσας στη σουηδική δημόσια εκπαίδευση, κατά το σχολικό έτος 1998 - 98 παρακολουθείται από 327 μαθητές /τριες, ενώ, θεσμικά, το δικαιούνται 606 και τα οποία καλύπτουν όλο το φάσμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε πως το ποσοστό συμμετοχής στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας που παρέχεται στα πλαίσια του δημόσιου σουηδικού σχολείου είναι, κατά μέσο όρο, διπλάσιο αυτό της συμμετοχής στα τμήματα ελεύθερου χρόνου.

Αυτό που χαρακτηρίζει την περίπτωση των ομογενών μαθητών /τριών της Σουηδίας είναι η αυξητική τάση των αριθμών των παιδιών από μικτούς γάμους δεύτερης και τρίτης γενιάς και σε κάθε περίπτωση υπάρχουν δημογραφικά στοιχεία που τείνουν να ομοιάζουν με αυτά της Γερμανίας<sup>6</sup>.

### ζ) Λατινική Αμερική

Επειδή ο αριθμός των ομογενών μαθητών/τριών στη Λατινική Αμερική είναι περιορισμένος και έχει συγχρόνως ομαδοποιηθεί και καταταγεί ομοίμορφα, στην παρούσα αποκωδικοποίησή μας δεν θα τον παρουσιάσουμε κατά χώρα, αν και κατά περίπτωση θα υπάρχει διαφοροποίηση.

Αρχίζοντας με την Αργεντινή όπου παρουσιάζεται και ο μεγαλύτερος αριθμός ομογενών μαθητών /τριών, έχουμε τα ακόλουθα στοιχεία: 207 μαθητές/τριες σχολικής ηλικίας και 62 ενήλικες σε ημερήσια σχολεία και 61 παιδιά και 61 ενήλικες σε «Σαββατιανά» σχολεία.

<sup>6</sup> Π. Γουγουλάκης, *Οι Έλληνες της Σουηδίας και η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευσή τους*. ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Ζ(δ). Δράση: Ι, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: Α4. Στοκχόλμη. 1998.



Αναφορικά με τη Βραζιλία, οι στατιστικές παρουσιάζουν 120 παιδιά και 50 ενήλικες σε ημερήσια ενταγμένα σχολεία και 20 παιδιά και 30 ενήλικες σε «Σαββατιανά» σχολεία.

Στο Περού εμφανίζονται 40 παιδιά και 10 ενήλικες, μόνο σε «Σαββατιανά» σχολεία.

Στη Βενεζουέλα εμφανίζονται 200 παιδιά και 50 ενήλικες, επίσης, μόνο σε «Σαββατιανά» σχολεία.

Στο Μεξικό εμφανίζονται μόνο στοιχεία για 20 ενήλικες στο Εξωκοινοτικό Πανεπιστημιακό Κέντρο και 50 ενήλικες στο Κέντρο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου του Μεξικού που διδάσκονται την Ελληνική και απουσιάζει κάθε στοιχείο για παιδιά σχολικής ηλικίας που παρακολουθούν κάποιες μορφές Ελληνικά.

Στη Χιλή έχουμε 100 ενήλικες και 30 παιδιά που παρακολουθούν ελληνικά σε «Σαββατιανά» σχολεία.

Τέλος, στην Ουρουγουάη, σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης, παρουσιάζονται 10 ενήλικες και 70 παιδιά σε «Σαββατιανά» σχολεία και 100 ενήλικες και 30 παιδιά στο Πολιτιστικό Ίδρυμα Τσάκου<sup>7</sup>.

## 8.2 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, θα παραθέσουμε μια αδρομερή κατηγοριοποίηση των μαθητευόντων στα πολύμορφα και διαφόρων τύπων, αλλά και φιλοσοφίας πολλές φορές, τμήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης της ομογένειας και στη συνέχεια θα αναφερθούμε ως προς το παρόν και το προβλεπτό μέλλον τους, ως προς τις προοπτικές τους και τη βιωσιμότητά τους.

Κατ' αρχήν, και αναφορικά με την *τυπολογία των γενιών* των μαθητευόντων στα ελληνόγλωσσα τμήματα της ομογένειας, μέσα από τις διάφορες έρευνες παρατηρούμε πως αυτά πλαισιώνονται, σε ΗΠΑ, Λατινική Αμερική και Καναδά, από πρόσωπα πρώτης γενιάς από μονοεθνοτική, αλλά και από μικτή οικογένεια, πρόσωπα δεύτερης γενιάς από μονοεθνοτική, αλλά και από μικτή οικογένεια, και πρόσωπα τρίτης γενιάς από μονοεθνοτική, αλλά και από μικτή οικογένεια. Στην Κεντρική και Βόρεια Ευρώπη έχουμε πρόσωπα πρώτης γενιάς από μονοεθνοτική, αλλά και από μικτή οικογένεια και δεύτερης γενιάς από μονοεθνοτική, αλλά και από μικτή οικογένεια<sup>8</sup>.

Αναφορικά με τον παράγοντα *εθνοτική προέλευση*, στα ελληνόγλωσσα τμήματα συναντούμε *ομογενείς, απογόνους μικτών γάμων, αλλά και αλλογενείς*, μάλιστα από

---

<sup>7</sup> Β. Καρναβάς κ.ά., *Οι Έλληνες της Λατινικής Αμερικής και η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευσή τους*. ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Ζ(δ). Δράση: Ι, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: Α4. Μπουένος Άιρες, 1998.

<sup>8</sup> Βλ. Μ. Δαμανάκης, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού στον παρόντα τόμο*, σελ. 4-5.

ένα μεγάλο αριθμό χωρών, τόσο ως προς τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, όσο και ως προς το γεωγραφικό τους χώρο (από Αλβανία μέχρι Φιλιππίνες). Η εθνοτική αυτή πολυμορφία παρουσιάζεται τόσο στα ελληνόγλωσσα τμήματα της αμερικανικής ηπείρου, όσο και σε αυτά της ευρωπαϊκής.

Ως προς τον παράγοντα *ηλικία*, η ελληνόγλωσσα εκπαίδευση της διασποράς υπηροχεί όλο το ηλικιακό φάσμα, αρχίζοντας από την προσχολική, καλύπτοντας κάθε σχολική ηλικία (*Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Πανεπιστήμιο*), αλλά και επεκτεινόμενη και στους *ενήλικες*, απεριόριστης ηλικίας. Το αξιοσημείωτο είναι πως η διαβίου αναζήτηση της Ελληνικής, μέσα από τα ελληνόγλωσσα τμήματα δεν συνιστά μια μονομηνή περίπτωση, αλλά αποτελεί μια ευρέως διαδεδομένη πρακτική, από τα «Σαββατιανά» μαθήματα σε όλες τις χώρες της Λατινικής Αμερικής, των ΗΠΑ και του Καναδά αλλά και της Ευρώπης, παράλληλα με τις Πανεπιστημιακές τάξεις που απαντούν στο Μεξικό, στην Αργεντινή αλλά και στη Γερμανία, τόσο στα κανονικά πανεπιστήμια, όσο και στα λεγόμενα «λαϊκά πανεπιστήμια».

Ειδικότερα και αναφορικά με την *τυπολογία της διδασκαλίας της Ελληνικής* που παρακολουθούν τα παιδιά των ομογενών, παρατηρούμε ότι παρουσιάζονται όλοι οι τύποι ελληνόγλωσσων τμημάτων, αλλά και διδασκαλίας της Ελληνικής όπως την ορίζει ο Δαμανάκης<sup>9</sup>, από αμιγή ελληνικά (ιδιωτικά) σχολεία, με τη διδασκαλία της ΕΜΓ/GR MT<sup>10</sup> και ΕΓ2/GRL2, δίγλωσσα για ελληνόφωνους, αλλά και αλλόφωνους μαθητές/τριες, με τη διδασκαλία της ΕΓ2/GRL2 και ΕΞΓ / GR FL, απογευματινά ή “Σαββατιανά” τμήματα, με τη διδασκαλία της ΕΓ2/GRL2 και ΕΞΓ / GR FL, κανονικές τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές με τη διδασκαλία της ΕΓ2/GRL2 και ΕΞΓ / GR FL και κανονικές τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με μόνο αλλόφωνους μαθητές με τη διδασκαλία της ΕΞΓ / GR FL. Η τυπολογία αυτή απαντάται τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ως προς τους τύπους *διγλωσσίας* και τις *γλωσσικές προϋποθέσεις* των μαθητευόντων, παρατηρείται μια μεγάλη ποικιλία τύπων γλωσσομάθειας που οποιαδήποτε γλωσσική τυπολογία δύσκολα θα κάλυπτε, αλλά θα προσπαθήσουμε να τους εντάξουμε στην τυπολογία του Δαμανάκη, όπως αυτή παρατίθεται στον παρόντα τόμο. Θα πρέπει να επισημάνουμε πως τα δεδομένα που παραθέτουμε συνιστούν απόρροια τόσο προσωπικών αξιολογήσεων και αυτοεκτιμήσεων των μαθητών /τριών, όσο και αντικειμενικών μετρήσεων των ερευνητών. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή

<sup>9</sup> Βλ. Μ. Δαμανάκης, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού* στον παρόντα τόμο, σελ. 4.

<sup>10</sup> ΕΜΓ = Ελληνική ως Μητρική Γλώσσα / GR MT = Greek as a Mother Tongue  
ΕΓ2 = Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα / GRL2 = Greek as a second Language  
ΕΞΓ = Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα / GRFL = Greek as a Foreign Language

της L1<sup>11</sup>, μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της L2, αμφιδύναμη διγλωσσία, ημιγλωσσία, δυνητική διγλωσσία αλλά και ψευδοδιγλωσσία, ή δυνητική διγλωσσία.<sup>12</sup>

Αυτό που προέκυψε ως καταφανές είναι πως οι δυσκολίες των μαθητών/τριών εντοπίζονται κυρίως στο γραπτό λόγο και ιδιαίτερα στην ορθογραφία.<sup>13</sup> Άλλο ένα στοιχείο που προκύπτει είναι πως στις περισσότερες των περιπτώσεων, η ελληνική γλώσσα μεταξύ των ομογενών, κρινόμενη με «αντικειμενικά» εξωγλωσσικά κριτήρια, δηλ. οικονομικοπολιτικά, υστερεί των κυρίαρχων γλωσσών στις αντίστοιχες χώρες υποδοχής, ενώ καταλαμβάνει την πρώτη θέση στο συναισθηματικό κόσμο των μαθητών/τριών.<sup>14</sup>

### 8.3 Συμπεράσματα

Οι αριθμοί των ομογενών μαθητών/τριών τείνουν να παραμένουν δυναμικοί μόνο στα αστικά κέντρα και να δείχνουν πτωτικές τάσεις σε περιφερειακές περιοχές που μειώνονται οι αριθμοί των ομογενών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις οργάνωσης και διατήρησης τμημάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά και στα προσδιοριστικά κίνητρα και τις απαραίτητες προϋποθέσεις που χρειάζονται τα παιδιά για να διατηρήσουν την ελληνική γλώσσα<sup>15</sup>.

Διαπιστώνεται επανειλημμένα από τους ερευνητές πως ένας πολύ μεγάλος αριθμός ομογενών μαθητευόντων την ελληνικής αποτελείται από απογόνους μικτών γάμων, μάλιστα με αυξητικές τάσεις και όπως αναφέρει και ο Κωνσταντινίδης, «το πρωτογενές ενδιαφέρον του ιδιαίτερου αυτού κόσμου των μικτών γάμων για την εκμάθηση της Ελληνικής θα πρέπει να είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους ενός προγράμματος για την προώθηση της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας».<sup>16</sup>

<sup>11</sup> Βλ. Μ. Δαμανάκης, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού στον παρόντα τόμο*, σελ. 13.

<sup>12</sup> L1 = First Language, πρώτη γλώσσα (ελληνική)

L2 = Second Language, δεύτερη γλώσσα (ξένη)

<sup>13</sup> Μ. Δαμανάκης, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Οι γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών: Γνωστική και συναισθηματική διάσταση (A5,5)*. ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Z(δ). Δράση: I, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: A4. Ρέθυμνο. 1997 σελ. 23.

<sup>14</sup> Μ. Δαμανάκης, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Οι γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών: Γνωστική και συναισθηματική διάσταση (A5,5)*. ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Z(δ). Δράση: I, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: A4. Ρέθυμνο. 1997 σελ. 23.

<sup>15</sup> Γ. Πηγαδάς, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά: Ελληνοκαναδοί μαθητές και δάσκαλοι (A4M)*. Τύποι και δεκτικότητα. Κεφ. 7. ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Z(δ). Δράση: I, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: A4. Τορόντο. 1998. Σελ. 17.

<sup>16</sup> Γ. Πηγαδάς, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά: Ελληνοκαναδοί μαθητές και δάσκαλοι (A4M)*. Τύποι και δεκτικότητα. Κεφ. 7. ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Z(δ). Δράση: I, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: A4. Τορόντο. 1998. Σελ. 23.

Είναι καθομολογούμενη η πολύμορφη ηλικιακή, αλλά και εθνοτική παρουσία των μαθητευόντων την Ελληνική στα ελληνόγλωσσα τμήματα της διασποράς, αλλά και δεδομένη η παρουσία όλων των τύπων διγλωσσίας, που καλύπτει, σε όλο της το φάσμα, την τυπολογία της διδασκαλίας της Ελληνικής.

Διαπιστώνεται η *συναισθηματική σχέση των μαθητών/τριών με την ελληνική γλώσσα*, ανεξάρτητα από το επίπεδο κατοχής τους, και τη *συνακόλουθη θετική τους στάση* απέναντι σ' αυτή, όπως διαπιστώνει ο Δαμανάκης στην έρευνα του Βελγίου<sup>17</sup>.

Ευοίωνες προοπτικές για τη βιώσιμη παρουσία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στη διασπορά προσφέρει το ευνοϊκό και θετικό κλίμα που απορρέει από το θεσμικό πλαίσιο το οποίο διέπει τη δίγλωσση εκπαίδευση «περί ισοτιμίας των γλωσσών» και των εξ αυτού απορρεόντων προνομίων των ομογενών μαθητών/τριών, σε πολλές χώρες υποδοχής των ομογενών μας, με πρωτοπορούσες αυτές του Καναδά και της Σουηδίας. Αν και αυτό από μόνο του δεν συνιστά, πάντοτε, την απαραίτητη ασφαλιστική δικλείδα για να περισωθεί ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλούτος μιας μειονοτικής ομάδας. Και τούτο γιατί, συνήθως, οι κυρίαρχες ομάδες λειτουργούν με τη λογική του εθνοκεντρισμού και της μονογλωσσίας, φοβούμενες διασπαστικές και φυγοκεντρικές τάσεις μέσα από την ανεκτικότητα που αξιώνει η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμική αγωγή.

Από την ανάλυση των χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών, γίνεται καταφανής η ανάγκη για παραγωγή κατάλληλου, προσαρμοσμένου και ευέλικτου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως μητρικής, ως ξένης, ή ως δεύτερης), και του πολιτισμού, σε ομογενείς και αλλογενείς ανηλίκους (κάθε σχολικής ηλικίας) και ενηλίκους (κάθε ηλικίας) μαθητές/τριες.

---

<sup>17</sup> Μ. Δαμανάκης, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Οι γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών: Γνωστική και συναισθηματική διάσταση* (Α5,5). ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, 1.1.Ζ(δ). Δράση: Ι, ΑΘΗΝΑ. Υποδράση: Α4. Ρέθυμνο. 1997 σελ. 23.

## 9. Διδακτικό προσωπικό

Κυριακή Πετράκη

### 9.1 Εισαγωγή

Το κείμενο που ακολουθεί πρέπει να θεωρηθεί σε συνάρτηση με τα λοιπά μέρη της συνολικής έκθεσης της Επιστημονικής Επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Σκοπός του κειμένου είναι να κωδικοποιήσει τους διάφορους τύπους δασκάλων που συναντάμε στα διάφορων τύπων σχολεία της ελληνικής διασποράς, να σκιαγραφήσει το προφίλ τους, καθώς και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες ή τα διάφορα προβλήματά τους, όπως αυτά αναδεικνύονται, μέσα απ' τις εκθέσεις που υπάρχουν στην υποδράση II ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ, και να καταλήξει σε συγκεκριμένες τυπολογίες.

### 9.2 Τυπολογίες των εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται από τις επιμέρους εκθέσεις, οι οποίες έχουν συνταχθεί από επιστήμονες για κάθε χώρα ξεχωριστά, υπάρχουν πολλές διαφορές και εκτεταμένη ανομογένεια, αναφορικά με τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, που στελεχώνουν τα σχολεία της ομογένειας ανά τον κόσμο. Διαφορές, που επεκτείνονται ακόμα και στα κριτήρια ή τις προϋποθέσεις, οι οποίες απαιτούνται για τον διορισμό τους.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να διακρίνουμε τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών, που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό στο εξωτερικό.

#### Πίνακας 1. Τυπολογία ομογενών εκπαιδευτικών

ΟΜΟΓΕΝΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	
Με κατάρτιση διδασκάλου	Χωρίς κατάρτιση διδασκάλου
1. Πτυχίο Ακαδημίας	1. Πτυχίο Α.Ε.Ι.
2. Πτυχίο Α.Ε.Ι.	2. Πτυχίο Κολλεγίου της χ.ν.
3. Πτυχίο Δασκάλου της χ.ν.	3. Πτυχίο κατάρτισης σχολής
	4. Απολυτήριο Δυκείου

χ.ν.= χώρα υποδοχής

## Πίνακας 2. Τυπολογία Ελλάδών αποσπασμένων εκπαιδευτικών

<b>ΕΛΛΑΔΙΤΕΣ ΑΠΟΣΠΑΣΜΕΝΟΙ</b>	
Ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χ.υ.	Μη ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χ.υ.
1. Δάσκαλοι Μ.Μ.Γ	1. Νεοαποσπασμένοι
2. Μόνιμοι Δάσκαλοι.	2. Μόνιμοι Δάσκαλοι

Μ.Μ.Γ= Μάθημα Μητρικής Γλώσσας

## Πίνακας 3. Τυπολογία αλλογενών εκπαιδευτικών

<b>ΑΛΛΟΓΕΝΕΙΣ</b>
1. Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.
2. Γερμανοί Κλαστικοί φιλόλογοι
3. Γνώστες της ελληνικής γλώσσας

### 9.2.1 Ομογενείς εκπαιδευτικοί

#### 9.2.1.1 Ομογενείς με διδασκαλική κατάρτιση

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 1, οι ομογενείς εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε διάφορες υποκατηγορίες. Μία μεγάλη υποκατηγορία είναι αυτή των δασκάλων που έχουν την τυπική διδασκαλική κατάρτιση, έχουν δηλαδή τελειώσει είτε την Ακαδημία στην Ελλάδα, είτε άλλο Α.Ε.Ι., αντίστοιχο τμήμα στην αλλοδαπή. Αυτοί οι δάσκαλοι μετανάστευσαν μετά την αποφοίτησή τους, ή είναι μετανάστες δεύτερης, ακόμα και τρίτης γενιάς.

Όσοι ανήκουν στην δεύτερη περίπτωση, κατά κανόνα υστερούν σε γλωσσική κατάρτιση δεδομένου ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση που έλαβαν ως μαθητές τότε, ήταν ακόμα περισσότερο ανοργάνωτη και αποσπασματική. Επίσης, όσοι τελείωσαν διδασκαλική σχολή της αλλοδαπής, παρακολούθησαν μαθήματα διδακτικής της ελληνικής γλώσσας, ωστόσο δε γνωρίζουν το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία των ελληνικών γλωσσικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, και σε αρκετές περιπτώσεις, δεν έχουν άμεση επαφή με τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα, όπως αυτή αναπτύσσεται στο φυσικό της ελλαδικό χώρο. Αν σε όλα τα παραπάνω προσθέσουμε και το γεγονός πως ένας μεγάλος αριθμός από αυτούς, είτε δεν έχει λάβει καμία μορφή επιμόρφωσης, είτε η επιμόρφωση που τυχόν έχει λάβει ήταν αποσπασματική, γίνονται κατανοητές οι επιφυλάξεις, για το κατά πόσο οι δάσκαλοι αυτοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι, για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

### 9.2.1.2 Ομογενείς χωρίς διδασκαλική κατάρτιση

Μια, επίσης μεγάλη υποκατηγορία ομογενών εκπαιδευτικών, αποτελούν αυτοί που δεν έχουν καμία διδασκαλική κατάρτιση. Αυτοί με τη σειρά τους χωρίζονται σε επιμέρους κατηγορίες.

Έχουμε τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι., που όμως στην πλειοψηφία τους δεν έχουν καμία παιδαγωγική κατάρτιση ή περαιτέρω εξειδίκευση, αναφορικά με το αντικείμενο που διδάσκουν. Αυτό σημαίνει ότι οι πτυχιούχοι αυτοί, αν και έχουν λάβει πανεπιστημιακή εκπαίδευση υστερούν στην ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, (κάτι που έχει επιπτώσεις στο μαθητή), ενώ παράλληλα, έχουν ελλείψεις και στην κατοχή της γλώσσας. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχοντας πτυχίο για παράδειγμα Οικονομικών Σχολών ή Σχολής Καλών Τεχνών, ή Κοινωνικών Επιστημών, διδάσκουν σε σχολεία της Ομογένειας την ελληνική γλώσσα.

Μία επιπλέον κατηγορία των ομογενών εκπαιδευτικών, είναι εκείνοι που έχουν πτυχίο διαφόρων Κολεγίων, τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να σχετίζονται με την Παιδαγωγική (βλ. εκθέσεις Αυστραλίας \ Αργεντινής, Η.Π.Α.) είναι όμως αμφιβόλου κύρους και αξιοπιστίας. Αυτή η άποψη ενισχύεται από το γεγονός ότι υπάρχει ασάφεια και ανομοιογένεια αναφορικά με τα περιεχόμενα των σπουδών τέτοιων Κολεγίων, και με τη χρονική διάρκεια των σπουδών σε αυτά.

Τα πράγματα είναι ακόμα πιο ετερόκλητα στην περίπτωση των πτυχιούχων Κατώτερων Σχολών, καθώς στην πλειοψηφία τους πρόκειται για Σχολές τεχνικής ή τεχνολογικής κυρίως κατεύθυνσης, όπου η ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση είναι εκ των πραγμάτων ανύπαρκτη.

Η τελευταία μεγάλη υποκατηγορία των εκπαιδευτικών, που στελεχώνουν τα σχολεία της Ομογένειας όλων των βαθμίδων, είναι οι απόφοιτοι είτε του παλαιού εξατάξιου Γυμνασίου (και του μετέπειτα Λυκείου), είτε του Λυκείου. Είναι, δηλαδή, εμφανές ότι το μοναδικό κριτήριο που τίθεται στην περίπτωση αυτή, είναι η γνώση γραφής και κυρίως ομιλίας της ελληνικής γλώσσας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση, που συναντήσαμε στο επιμορφωτικό σεμινάριο που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, μεταξύ 28ης Δεκεμβρίου 1997 και 18ης Ιανουαρίου 1998, (σχετικά με την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών), όπου μια εκπαιδευτικός, είναι διορισμένη, έχοντας μόνο το απολυτήριο του Γυμνασίου και χωρίς να έχει παρακολουθήσει επί μία δεκαετία, ούτε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω στοιχεία, θα λέγαμε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελλείψεις σε ό,τι αφορά αφορά την παιδαγωγική και διδακτική- μεθοδολογική τους κατάρτιση αλλά και τη γλωσσική τους επάρχεια. Είναι προφανής, επομένως, η αναγκαιότητα συστηματικής επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών.

## 9.2.2 Ελλαδίτες αποσπασμένοι

Μία δεύτερη μεγάλη κατηγορία, η οποία με τη σειρά της χωρίζεται σε υποκατηγορίες, είναι οι Έλληνες αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί (βλ. πίνακα 2). Πριν αρχίσουμε την περιγραφή και ανάλυση των συγκεκριμένων διδασκαλικών τύπων, που ανήκουν στην κατηγορία αυτή, θα πρέπει να πούμε ότι υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις, ανάμεσα στις χώρες (συχνότατα μάλιστα και μέσα στην ίδια χώρα π.χ. Γερμανία) και πολλές φορές ο ίδιος όρος αποκτά διαφορετικό νόημα ανάλογα με τη χώρα στην οποία αναφέρεται.

Οι Ελλαδίτες αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί χωρίζονται αρχικά σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στη μία κατηγορία ανήκουν εκείνοι που είναι ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, και στην δεύτερη κατηγορία, στην οποία ανήκει η πλειοψηφία, ανήκουν εκείνοι οι οποίοι δεν είναι ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της ξένης χώρας.

### 9.2.2.1 Μη ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής

Σε αυτή την κατηγορία, ανήκουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι, μετά από αίτηση τους και μέσα από μια διαδικασία εξετάσεων (ώστε να διαπιστωθεί η γλωσσική τους επάρκεια στην ξένη γλώσσα) αποσπώνται σε σχολεία (διάφορων τύπων και βαθμίδων), του εξωτερικού. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούνται υπάλληλοι του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και λαμβάνουν, λόγω απόσπασης, ένα επιπλέον επιμίσθιο.

Στην κατηγορία των αποσπασμένων ανήκουν και οι *νεοαποσπασμένοι*, ένας όρος που έχει επικρατήσει, κυρίως, στην Γερμανία οι οποίοι από ό,τι φαίνεται, δρουν ανταγωνιστικά προς τους αποσπασμένους (βλ. έκθεση Γερμανίας).

Θα πρέπει ακόμα να αναφέρουμε, ότι αρκετοί αποσπασμένοι διατύπωσαν τις ενστάσεις τους αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων και το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων, ο οποίος διαμορφώνεται κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες που είτε είναι πραγματικές, είτε είναι πλασματικές. Ένας μάλιστα επιμορφούμενος εκπαιδευτικός με απόσπαση στη Βόννη, δήλωσε πως δεν υποβλήθηκε καθόλου σε διαδικασία εξετάσεων.

Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, επιβεβαιώνεται η αδυναμία των εκπαιδευτικών στο γλωσσικό επίπεδο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η γλωσσική τους προετοιμασία αποβλέπει μόνο στην απόκτηση βασικών γνώσεων που ζητούνται από τις εξεταστικές διαδικασίες. Το αποτέλεσμα από αυτή την τακτική είναι οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί να έχουν υποτυπώδεις γνώσεις της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Οι συνέπειες είναι ιδιαίτερα αρνητικές, όχι μόνο για τους ίδιους τους αποσπασμένους, οι οποίοι συναντούν πρακτικές δυσκολίες, αποπροσανατολίζονται ή απομονώνονται από τον περίγυρο τους. Η έλλειψη επαρκών



γλωσσικών γνώσεων έχει, επίσης, επιπτώσεις και στις μαθησιακές διαδικασίες, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να διαβάσουν τα αναλυτικά ωρολόγια προγράμματα, με αποτέλεσμα να διδάσκονται συχνά οι Έλληνες μαθητές όμοιες διδακτικές με αντίθετες διδακτικές μεθόδους και με διαφοροποιούμενες στοχοθεσίες. Αντί να προωθούνται οι μαθητές και να εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους λόγω της διπλής ή παράλληλης διδασκαλίας, επιτυγχάνεται η κόπωση και ο αποπροσανατολισμός από τα διδακτικά περιεχόμενα.

### **9.2.2.2 Εκπαιδευτικοί ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής**

Μία ακόμα υποκατηγορία αποσπασμένων εκπαιδευτικών είναι εκείνοι που είναι ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, είναι, δηλαδή, διορισμένοι υπάλληλοί της με σύμβαση αορίστου ή περιορισμένου χρόνου, ενώ στην πλειοψηφία τους είναι παράλληλα και Έλληνες δημόσιοι υπάλληλοι.

Αυτή ή υποκατηγορία των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αντιμετωπίζει τα λιγότερα γλωσσικά προβλήματα, αφού στα πλαίσια των πολυετών εμπειριών τους απέκτησαν επικοινωνιακή επάρκεια και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης.

### **9.3 Αλλογενείς εκπαιδευτικοί**

Μία μικρή, τέλος, κατηγορία είναι οι αλλογενείς εκπαιδευτικοί, εκείνοι, δηλαδή, που σπούδασαν την ελληνική γλώσσα στα Πανεπιστήμια της χώρας τους, (αυτοί συνήθως υστερούν επίσης σε θέματα παιδαγωγικής κατάρτισης). Ωστόσο, υπάρχει και μια μερίδα αλλογενών εκπαιδευτικών οι οποίοι βρέθηκαν να στελεχώνουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, όχι με κριτήριο το γλωσσικό ή γνωστικό τους επίπεδο στην ελληνική γλώσσα, αλλά εξ' αιτίας της έλλειψης καταρτισμένων εκπαιδευτικών, που είναι απόρροια της ολιγορίας των αρμόδιων φορέων είτε της εκεί παροικίας, είτε της Ελλάδας. Έτσι, συναντούμε κυρίως σε χώρες της Λατινικής Αμερικής εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απέκτησαν τίτλο ελληνικής γλωσσομάθειας με μαθήματα δι' αλληλογραφίας. Κατά πόσο αυτοί είναι σε θέση να καλλιεργήσουν και να διδάξουν την ελληνική γλώσσα, ή να αναδείξουν την ελληνική πολιτιστική ταυτότητα, - κάτι που αποτελεί βασικό σκοπό της ελληνικής Παιδείας στο εξωτερικό (Ν. 2413/96) - είναι αμφίβολο.

### **9.4 Προβλήματα και ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών**

Πολλά προβλήματα, αλλά και ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών, διαφάνηκαν ήδη από την μέχρι τώρα περιγραφή των τυπολογιών. Ωστόσο, στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να συστηματοποιήσουμε τόσο τα προβλήματα, όσο και τις ανάγκες τους, χωρίζοντάς τα σε διάφορα επίπεδα.

#### **9.4.1 Ως προς το παιδαγωγικό- διδακτικό επίπεδο**

— Αυτό που κυριαρχεί είναι η ανεπαρκής κατάρτιση, κυρίως στο γλωσσικό επίπεδο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των Η.Π.Α., όπου το 80% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων δεν έχει εκπαιδευτεί στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας.

— Όπως οι ίδιοι τόνισαν, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εφαρμογή των αναλυτικών και ωρολόγιων προγραμμάτων, είτε γιατί δεν τα κατανοούν, είτε γιατί τα ίδια αναλυτικά προγράμματα είναι αναντίστοιχα με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα στην οποία απευθύνονται.

— Θεωρούν το διδακτικό υλικό, που χρησιμοποιούν, ακατάλληλο για τους Έλληνες μαθητές του εξωτερικού, αφού αυτό σχεδόν στο σύνολό του απευθύνεται σε ελληνόπουλα της Ελλάδας, και όχι σε διπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιημένα παιδιά. Έτσι, πολλοί αναγκάζονται να αυτοσχεδιάζουν και να φτιάχνουν μόνοι τους φύλλα εργασίας και ό,τι άλλο τους υπαγορεύει η φαντασία τους.

— Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν επίσης ότι συναντούν προβλήματα με τα διαφορετικών τύπων σχολεία που υπάρχουν και τα διαφορετικά καθεστώτα που ισχύουν σε αυτά. Αναφέρονται, δηλαδή, στα αμιγή ελληνικά σχολεία κυρίως της Γερμανίας (πολλοί μάλιστα αντιδρούν στη νέα πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για τη σταδιακή κατάργησή τους), στα δίγλωσσα σχολεία, και στα “κανονικά σχολεία” των χωρών υποδοχής.

— Υπάρχουν, τέλος, και κάποιοι εκπαιδευτικοί, που θεωρούν πως η διγλωσσία των ελληνοπαίδων του εξωτερικού, αντί να είναι θετικός, γίνεται στην πράξη ανασταλτικός παράγοντας για την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών, όπου η ελληνική γλώσσα έχει δευτερεύουσα σημασία.

— Όσον αφορά στην επιμόρφωση, είναι κοινή διαπίστωση η μεγάλη ανάγκη για συνεχή και σχεδιασμένη επιμόρφωση, και όχι πρόχειρη και αποσπασματική, όπως είναι τώρα. Τόνισαν μάλιστα πως είναι αναγκαίο η επιμόρφωση να γίνεται τόσο στην Ελλάδα, όσο και στη χώρα που διδάσκουν, ενώ σημείωσαν πως η ενημέρωση γύρω από τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να είναι έγκαιρη και να απευθύνεται σε όλους.

#### **9.4.2 Ως προς το διοικητικό- οργανωτικό επίπεδο**

— Μία από τις πιο βασικές ανάγκες, που όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί τόνισαν, είναι, ανυπαρξία προπαρασκευαστικών επιμορφωτικών σεμιναρίων πριν αλλά και μετά την απόσπασή τους.

— Κάποιοι άλλοι και κυρίως οι ενταγμένοι στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως τα κριτήρια που τίθενται για τις αποσπάσεις ελλήνων στα εκεί σχολεία είναι αδιαφανή και εξυπηρετούν διάφορα συμφέροντα.

— Ο περιορισμός της διδασκαλικής αυτονομίας, είναι κάτι που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί, και αφορά στον περιορισμένο χρόνο χρησιμοποίησης των σχολικών αιθουσών ή στα ανεπαρκή εποπτικά μέσα.

### **9.4.3 Ως προς το οικονομικό επίπεδο**

— Είναι άξιο προσοχής το γεγονός, πως μόνο στις εκθέσεις που στάλθηκαν από τη Γερμανία, γίνεται εκτενής αναφορά σε οικονομικά ζητήματα. Θέματα, όπως ευνοϊκές φορολογικές ρυθμίσεις και φορολογικές απαλλαγές, φαίνεται πως τους απασχολούν αρκετά. Ενδεικτικό είναι, άλλωστε, της σημασίας που δίνουν στο θέμα αυτό και το γεγονός, πως σε ερώτηση για την ιεράρχηση των κινήτρων που τους ώθησαν να ζητήσουν απόσπαση, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών ιεράρχησε στην πρώτη θέση τα οικονομικά κίνητρα.

— Έτσι, ανάμεσα στα προβλήματα που διατυπώνουν, θέτουν σε περίοπτη θέση και το αίτημα για εξομοίωση τους με τους προξενικούς υπαλλήλους στο θέμα των φορολογικών απαλλαγών, ή τη μη θέσπιση πρόσθετων δασμών για τη μεταφορά οικοσκευών.

## **9.5 Συμπεράσματα**

Αν στη συνέχεια επιχειρούσαμε να διατυπώσουμε επιγραμματικά κάποια συμπεράσματα, αυτά θα ήταν:

— Από όλα όσα περιγράψαμε παραπάνω είναι φανερό ότι δεν υπάρχει ένας σοβαρός και ενιαίος εκπαιδευτικός σχεδιασμός, όχι μόνο από την πλευρά των ομογενεικών φορέων, αλλά και από την πλευρά των επίσημων φορέων της Ελλάδας.

— Τα κριτήρια επιλογής των προσώπων που στελεχώνουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό δεν είναι ενιαία, αλλά ποικίλουν κατά περίπτωση. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι έχουμε ανομοιογένεια προσόντων και διδακτικών ικανοτήτων, ανάλογα με τον τύπο του εκπαιδευτικού, που στελεχώνει κάθε φορά τα σχολεία της Ομογένειας, ανά τον κόσμο.

— Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι έχουμε ένα μεγάλο αριθμό εν ενεργεία εκπαιδευτικών που δεν είναι καταρτισμένοι να διδάξουν σε οποιοδήποτε τύπου σχολείο.

— Καθεμιά από τις δύο μεγάλες κατηγορίες εκπαιδευτικών (ομογενών και Ελλαδιτών αποσπασμένων) έχει τα ισχυρά και τα αδύνατα της σημεία.

— Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, κατά κανόνα, είναι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων στις χώρες υποδοχής, μπορούν να κατανοήσουν τους μαθητές τους και να επικοινωνήσουν μ' αυτούς, υστερούν όμως σε θέματα γλωσσικής επάρκειας και επιμόρφωσης για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας.

Αυτό, σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, καθιστά το έργο

τους επίπονο και μη αποδοτικό.

— Οι από την Ελλάδα αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί δεν υστερούν μόνο σε θέματα επιμόρφωσης για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (και όχι ως μητρικής όπως τη διδάσκουν στην Ελλάδα), αλλά και ως προς την ενημέρωση για την ψυχολογία, τη νοοτροπία, τις προσδοκίες και τις ανάγκες των ομογενών μαθητών τους.

Η θέση, η αξιοπιστία και το κύρος αυτών των εκπαιδευτικών φαίνεται να αμφισβητούνται (κυρίως από τους ομογενείς συναδέλφους τους) λόγω του ότι ως κύριο κίνητρο για την απόσπασή τους στο εξωτερικό προβάλλουν οι ίδιοι τα οικονομικά οφέλη.

## 10. Γονείς και συλλογικά όργανα γονέων

Μανώλης Κουτούζης - Θεοδοσία Μιχελακάκη

### 10.1 Εισαγωγή

Στα πλαίσια της προσπάθειας διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, δεν θα πρέπει να αγνοηθούν οι στάσεις και ο ρόλος των γονέων απέναντι σε αυτή. Η αντιμετώπιση του ελληνικού σχολείου (οποιασδήποτε μορφής) από τους γονείς, επηρεάζει αφενός την εικόνα που οι ίδιοι οι μαθητές διαμορφώνουν για αυτό και, αφετέρου την ίδια την λειτουργία του σχολείου, όπως φαίνεται από τις αναλυτικές εκθέσεις για τις χώρες οι οποίες εμπλέκονται στο πρόγραμμα.

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια καταγραφής του ρόλου των γονέων, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, σε σχέση με την πορεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες. Ο διαχωρισμός αυτός (ατομικό - συλλογικό επίπεδο), είναι απαραίτητο να γίνει για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι ο ρόλος και η επίδραση των γονέων εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στα δύο αυτά επίπεδα. Ο δεύτερος σχετίζεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων των επιμέρους μελετών (ανά χώρα). Ορισμένες από αυτές τις μελέτες παρουσιάζουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τον ρόλο των συλλογικών οργάνων (π.χ. Γερμανία), ενώ άλλες επικεντρώνονται στη στάση που έχουν οι γονείς, σε ατομικό επίπεδο, απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση (π.χ. Η.Π.Α.)<sup>1</sup>. Θα πρέπει, βέβαια, να παρατηρήσουμε ότι υπάρχουν και μελέτες, όπως αυτές της Βρετανίας και του Καναδά, οι οποίες αναφέρονται ξεχωριστά και στα δύο επίπεδα.

### 10.2 Ο ρόλος των γονέων σε σχέση με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση (ατομικό επίπεδο)

Σύμφωνα με τις αναλυτικές εκθέσεις των περισσότερων χωρών (Σουηδία, Καναδάς, Η.Π.Α, Βρετανία), η ενθάρρυνση των γονέων παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην γενικότερη αντιμετώπιση του ελληνικού σχολείου από τους ίδιους τους μαθητές. Η έκθεση για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση για το Βέλγιο και την Γαλλία τεκμηριώνει την παραπάνω θέση δείχνοντας ότι η οικογένεια επικεντρώνει τις προσπάθειες της στην ενίσχυση της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική γλώσσα.

Συνολικά, θα λέγαμε ότι οι γονείς φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, στάση την οποία παρατηρούν και στα παιδιά τους. Δείγμα της θετικής τους στάσης είναι και η έντονη τάση ανάμιξης τους στα οργανωτικά θέματα των παροικιακών σχολείων. Ωστόσο, η θετική αυτή στάση επηρεάζεται από δύο

<sup>1</sup> Να σημειωθεί ότι στις Η.Π.Α δεν εμφανίζεται κάποιας μορφής συλλογική δράση των γονέων.

παραμέτρους. Η πρώτη είναι η προοπτική παλιννόστησης. Φαίνεται από τις περιπτώσεις της Γερμανίας και της Σουηδίας κατά κύριο λόγο, αλλά και του Καναδά, ότι τα πιθανά σχέδια για παλιννόστηση επηρεάζουν θετικά τη στάση των γονέων αφού προτρέπουν τα παιδιά τους να συνεχίσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για πρακτικούς λόγους (άνεση στην επικοινωνία στην Ελλάδα) αλλά και για την επιτυχή φοίτηση τους σε ελληνικά σχολεία ή Πανεπιστήμια.

Η δεύτερη παράμετρος σχετίζεται με τον τύπο της οικογένειας. Σύμφωνα με τον πίνακα 1 του κεφαλαίου 3 της παρούσας έκθεσης υπάρχουν πλέον οικογένειες πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς (μονοεθνοτικές και μικτές). Οι οικογένειες πρώτης γενιάς, κυρίως οι μονοεθνοτικές, έχουν ιδιαίτερα θετική στάση, η οποία μειώνεται στις οικογένειες δεύτερης και τρίτης γενιάς. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην ανάγκη επικοινωνίας στα ελληνικά η οποία είναι έντονη στις οικογένειες της πρώτης γενιάς και υποχωρεί σταδιακά στις οικογένειες της δεύτερης και τρίτης γενιάς, καθώς και στις μικτές οικογένειες.

Οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς έχουν θετική στάση απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι αρκετοί. Ο βασικότερος από αυτούς σχετίζεται με την «συναισθηματική» σύνδεση των γονέων με την Ελλάδα την παράδοση και τα ελληνικά έθιμα και την ανάγκη διατήρησης της «ελληνικότητας» των παιδιών τους. Θεωρούν, δηλαδή, την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού ως το μέσο διατήρησης της ταυτότητας, της ιστορίας και του πολιτισμού και γι αυτό την αντιμετωπίζουν θετικά, προσπαθώντας να περάσουν τη θετική αυτή στάση και στα παιδιά τους. Είναι επίσης σημαντικό να σημειώσουμε ότι θεωρούν το σχολείο, χώρο κοινωνικοποίησης των παιδιών τους με άλλα «ελληνόπουλα» πράγμα το οποίο ενισχύει την θετική τους στάση.

Ένας δεύτερος λόγος είναι πρακτικός. Πιο συγκεκριμένα σε ορισμένες χώρες (Η.Π.Α, Βρετανία) η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας εξασφαλίζει και επιτυχία στις αντίστοιχες εξετάσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη για την περαιτέρω πορεία των μαθητών ή και την εισαγωγή τους στα Πανεπιστήμια.

Η δυνατότητα επικοινωνίας στα Ελληνικά στις χώρες υποδοχής είτε μέσα στην οικογένεια, είτε σε άλλους χώρους κοινωνικοποίησης, δεν εμφανίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός λόγος, αφού υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας στην γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Παρόλη τη θετική στάση τους όμως, οι γονείς στο σύνολό τους, εντοπίζουν και ορισμένα προβλήματα στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο έντονα. Το βασικότερο από αυτά τα προβλήματα είναι η στασιμότητα και η έλλειψη οργάνωσης που παρατηρείται στο χώρο αυτό. Το πρόβλημα της στασιμότητας (το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό, οι ίδιες μέθοδοι, δάσκαλοι με ελλιπή κατάρτιση στις νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους) εμφανίζεται πιο έντονο στις Η.Π.Α. ενώ στον Καναδά εμφανίζεται εντονότερο το πρόβλημα της προβληματικής οργάνωσης και διοίκησης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Γενικότερα θα λέγαμε ότι παρά την συνολικότερη θετική τους στάση, οι γονείς έχουν μια αυξανόμενη ανησυχία για το μέλλον της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες υποδοχής, πράγμα εμφανές στις επιμέρους μελέτες.

Βέβαια, υπάρχουν και ορισμένοι γονείς οι οποίοι αντιμετωπίζουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση με κάποιο σκεπτικισμό ή ακόμα και αρνητικά με αποτέλεσμα την αποχή των παιδιών τους από αυτή. Το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται εντονότερο στον Καναδά και οι λόγοι της αρνητικής αντιμετώπισης που παραθέτουμε παρακάτω, εμφανίζονται με ιδιαίτερη επίσης, ένταση στη χώρα αυτή. Ας σημειωθεί, όμως ότι στον Καναδά ήταν δυνατή η διεξαγωγή έρευνας και στους γονείς οι οποίοι δεν στέλνουν τα παιδιά τους σε κάποιο ελληνικό σχολείο, πράγμα το οποίο δεν έγινε στις περιπτώσεις των Η.Π.Α. και της Βρετανίας. Οι έρευνες στις περιπτώσεις αυτές έγιναν μέσα στα σχολεία.

Οι λόγοι αυτής της αρνητικής αντιμετώπισης από ορισμένους γονείς είναι επίσης ποικίλοι. Το γεγονός ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν παρέχεται σε όλες τις περιπτώσεις δωρεάν προβάλλεται σαν ένας από τους κυριότερους λόγους, σε όλες τις χώρες. Οι γονείς δεν είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν το οικονομικό βάρος και έτσι αποστασιοποιούνται από το ελληνικό σχολείο (π.χ. Η.Π.Α.- Καναδάς). Σε αυτόν το λόγο πρέπει να προστεθούν η έλλειψη χρόνου από πλευράς γονέων αλλά και μαθητών, οι μεγάλες αποστάσεις που χρειάζεται να διανυθούν για να φτάσουν οι μαθητές στο ελληνικό σχολείο και η έλλειψη ενδιαφέροντος από γονείς και παιδιά, κυρίως σε οικογένειες δεύτερης και τρίτης γενιάς. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί σαν βασικός λόγος της αρνητικής στάσης των γονέων η «χαώδης κατάσταση στο παροικιακό σύστημα εκπαίδευσης» (βλ. έκθεση Καναδά), η έλλειψη ενδιαφέροντος από την ελληνική πολιτεία για την οργάνωσή του και οι αντιπαλότητες - καταγγελίες μεταξύ των φορέων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

### **10.3 Ο ρόλος των συλλογικών οργάνων των γονέων**

Τα συλλογικά όργανα γονέων κάνουν ιδιαίτερα έντονη την παρουσία τους στην Γερμανία και την Αγγλία και λιγότερο στον Καναδά. Σε όλες τις περιπτώσεις οι σύλλογοι ασκούν πιέσεις προς την κατεύθυνση της αλλαγής της πολιτικής που ακολουθείται είτε από τους ομογενειακούς φορείς εκπαίδευσης είτε από το επίσημο κράτος της χώρας υποδοχής, είτε από το ελληνικό κράτος.

Στη Γερμανία οι σύλλογοι γονέων, για αρκετές δεκαετίες ασκούν πιέσεις προς το ελληνικό κράτος για την δημιουργία και την ενίσχυση των αμιγών ελληνικών σχολείων, καθώς και για τη δημιουργία δίγλωσσων σχολείων αλλά και των διάφορων Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας. Διαπιστώνοντας και οργανωτικές αδυναμίες στο χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν το ΥΠΕΠΘ για την καλύτερη συνολική οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία. Ας ση-

μειωθεί ότι οι σύλλογοι γονέων στην Γερμανία έχουν στενές σχέσεις με τα πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα. Είναι, δηλαδή, σαφές ότι στη Γερμανία οι σύλλογοι γονέων λειτουργούν σαν όργανα ευρύτερης πίεσης στη διαμόρφωση μιας συνολικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στους μετανάστες.

Στις άλλες χώρες τα πράγματα δεν είναι τόσο οργανωμένα και σίγουρα οι σύλλογοι γονέων παίζουν διαφορετικό ρόλο στα δρώμενα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής. Στη Βρετανία υπάρχουν επίσης οργανωμένοι σύλλογοι γονέων οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις συνδέονται με κυπριακά πολιτικά κόμματα. Οι σύλλογοι αυτοί σίγουρα ασκούν κάποια επίδραση στην οργάνωση και την διοίκηση των συγκεκριμένων σχολείων, αλλά και στη συνολικότερη οργάνωση της παροικιακής εκπαίδευσης στη Βρετανία. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη χώρα αυτή οι σύλλογοι εμφανίζονται οι ίδιοι σαν φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με σχέσεις όχι πάντα ιδανικές με τον άλλο βασικό φορέα την Ορθόδοξη Εκκλησία. Θα λέγαμε ότι ο ρόλος των γονέων στη Βρετανία έχει μόνο τοπικό χαρακτήρα και σίγουρα δεν είναι τόσο καθοριστικός, όπως ο ρόλος των αντίστοιχών συλλόγων στη Γερμανία.

Ανάλογη είναι και η περίπτωση του Καναδά, όπου οι σύλλογοι γονέων κάθε σχολείου συμμετέχουν σε οργανωτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου, ενώ αντιπρόσωποι τους μετέχουν στα τοπικά συμβούλια παιδείας, τα οποία φαίνεται να ασκούν κάποια επιρροή στα τοπικά εκπαιδευτικά ζητήματα.

Συνολικά θα λέγαμε ότι οι σύλλογοι γονέων επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κατάσταση και την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, ενώ ασκούν, αλλού εντονότερες και αλλού όχι, πιέσεις για την διαμόρφωση συγκεκριμένης πολιτικής απέναντι στα προβλήματα που αυτή αντιμετωπίζει.

#### **10.4 Συμπεράσματα**

Είναι φανερό ότι οι γονείς, είτε σε ατομικό, είτε σε συλλογικό επίπεδο ασκούν διαμορφωτική επίδραση στην οργάνωση και τη συνολικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης των ομογενών στις χώρες υποδοχής είτε ενθαρρύνοντας τα παιδιά, είτε βοηθώντας και στηρίζοντας τα σχολεία, είτε εντοπίζοντας τα προβλήματα τα οποία υπάρχουν είτε, τέλος, ασκώντας πολιτική πίεση και στις χώρες υποδοχής αλλά και στην Ελλάδα.

Είναι σημαντικό, επίσης, το γεγονός ότι οι γονείς, σύμφωνα με όλες τις εκθέσεις, εκφράζουν κάποια ανησυχία για το μέλλον της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες.

Το σίγουρο είναι ότι οποιαδήποτε προσπάθεια διαμόρφωσης μιας συνολικότερης εικόνας για την κατάσταση και τα προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και συντονισμένης παρέμβασης από την Ελλάδα δεν μπορεί να αγνοήσει την διαμορφωτική επίδραση των γονέων στις χώρες υποδοχής. Με άλλα λόγια, μια τέτοια προσπάθεια περνάει μέσα από την οικογένεια.



## 11. Περίληψη των δραστηριοτήτων της δράσης Ερμής

Βασίλειος Μακράκης

Στα πλαίσια της Δράσης ΕΡΜΗΣ εκτελούνται τρεις δραστηριότητες. Η πρώτη αφορά στην ανάπτυξη της Ιστοσελίδας του Προγράμματος, η δεύτερη στις Βάσεις Δεδομένων και η τρίτη στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας, Ιστορίας και Πολιτισμού. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε περιληπτικά για κάθε μία από αυτές τις δραστηριότητες. Περισσότερες πληροφορίες για τις δραστηριότητες αυτές βρίσκονται στα παραδοτέα.

### α) Ιστοσελίδα

Έχοντας υπόψη τις ανάγκες των δεκτών και τους στόχους του Προγράμματος “Παιδεία Ομογενών” σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μία ιστοσελίδα στην οποία ο κάθε χρήστης του διαδικτύου μπορεί να έχει πρόσβαση δίνοντας τη διεύθυνση: [www. cc. ucr.gr/diaspora](http://www.cc.ucr.gr/diaspora). Για την ανάπτυξη της ιστοσελίδας χρησιμοποιήσαμε ένα συνδυασμό γραμμικής και ιεραρχικής δομής, έτσι ώστε οι αναγνώστες της να μπορούν εύκολα να εξακριβώσουν τη θέση τους μέσα στη δομή του εγγράφου, επιτρέποντάς τους να αποκλίνουν από τη βασική πορεία τωνπραγμάτων.

Η αρχική σελίδα ορίζει τους βασικούς συνδέσμους για τις σελίδες που βρίσκονται πιο κάτω στην ιεραρχία. Η ενεργοποίηση που οδηγεί στην επόμενη σελίδα μπορεί να γίνει είτε από την περιοχή που αναγράφεται ο τίτλος του έργου “Παιδεία Ομογενών” της αρχικής σελίδας είτε από τις υπογραμμισμένες λέξεις-κλειδιά που βρίσκονται στο κάτω μέρος της ίδιας σελίδας. Τα εικονίδια-σημείες αποτελούν συνδέσμους, η ενεργοποίηση των οποίων εμφανίζει την αρχική σελίδα στην αντίστοιχη γλώσσα. Στις γλώσσες αυτές συμπεριλαμβάνονται μόνο οι γενικές πληροφορίες για το Πρόγραμμα. Η επιλογή των ξένων γλωσσών και της σειράς που εμφανίζονται στην αρχική σελίδα εκφράζει το μέγεθος των Ελλήνων της διασποράς στις περιοχές που ομιλείται η αντίστοιχη γλώσσα. Δεν θεωρήθηκε σκόπιμο να μεταφραστεί όλο το υλικό που παρουσιάζεται ή θα παρουσιαστεί στην ιστοσελίδα σε αυτές τις γλώσσες.

Η σελίδα που ανοίγεται μετά την ενεργοποίηση της περιοχής που βρίσκεται ο τίτλος του έργου εμφανίζει μία σελίδα η οποία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο αριστερό μέρος βρίσκεται ένα μενού με 10 λέξεις-κλειδιά. Η ενεργοποίηση της κάθε λέξης-κλειδί εμφανίζει τις αντίστοιχες πληροφορίες στο δεξί μέρος της σελίδας. Εξ’ ορισμού με το άνοιγμα της σελίδας αυτής εμφανίζονται οι γενικές πληροφορίες. Με τη βοήθεια των ράβδων μετακίνησης ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στο περιεχόμενο. Για παράδειγμα, η βάση δεδομένων αποτελεί μία περιοχή όπου γίνεται η αυτόματη διασύνδεση των ειδικά αναπτυγμένων βάσεων δεδομένων του προγράμματος. Πριν προχωρήσου-

με στη τεχνική περιγραφή και λειτουργία της βάσης δεδομένων με αντικείμενο “Κατάλογοι Βιβλίων”, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η συγκεκριμένη βάση αποτελεί μία από τις τέσσερις που θα αναπτυχθούν. Οι υπόλοιπες τρεις αφορούν το εκπαιδευτικό υλικό, τους φορείς και τις υπηρεσίες ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης εξωτερικού και στατιστικά δεδομένα. Στη φάση αυτή διεξάγεται η ανάλυση αναγκών για το σχεδιασμό της βάσης που αφορά τους φορείς.

### **β) Βάση δεδομένων**

Η αρχιτεκτονική δομή της βάσης δεδομένων “Κατάλογοι Βιβλίων” ακολουθεί όλα τα πρότυπα των σχεσιακών βάσεων δεδομένων και έχει αναπτυχθεί με τη MS-Access 97. Η βάση θα είναι εγκατεστημένη στον κεντρικό εξυπηρετητή (Windows NT server) στα γραφεία του ΕΔΙΑΜΜΕ.

Οι βασικοί πίνακες που κρατούν τα στοιχεία είναι:

- A.** Ο βασικός πίνακας των πληροφοριών που αποθηκεύονται όλες οι πληροφορίες των βιβλίων και αφορούν:
- το ISBN,
  - τους συγγραφείς του βιβλίου (μέχρι τρεις),
  - τον τίτλο,
  - τη θεματική ενότητα,
  - την ηλικία,
  - τη μετάφραση,
  - την επιμέλεια του (μέχρι τρεις),
  - την εικονογράφηση,
  - τον εκδότη,
  - τις διαστάσεις του,
  - τις σελίδες του,
  - τον τόπο και το χρόνο έκδοσης,
  - μία περίληψη του βιβλίου,
  - και τη διάκριση
- B.** Ο πίνακας των συγγραφέων. Στο πίνακα αυτό καταχωρούνται όλοι οι συγγραφείς, ώστε να γίνεται εύκολα και γρήγορα η αναζήτηση των πληροφοριών βάσει του συγγραφέα.
- Γ.** Οι βοηθητικοί πίνακες των θεματικών ενότητων, των ηλικιών και των εκδοτικών οίκων όπου προϋπάρχουν ή καταχωρούνται δυναμικά οι αντίστοιχες πληροφορίες που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν κατά τον εμπλουτισμό για την αποφυγή λαθών πληκτρολόγησης.

Για τη διαχείρισή της αναπτύχθηκαν δύο είδη λογισμικών τα οποία είναι: (1) Εισαγωγής δεδομένων και εμπλουτισμού της Βάσης και (2) Αναζήτησης πληροφοριών. Το πρώτο περιβάλλον επιτρέπει στο χρήστη να εισάγει, να διορθώνει και να διαγράφει κάποια εγγραφή. Η αναζήτηση των πληροφοριών θα γίνεται από το διαδίκτυο (Internet) μέσω του Παγκόσμιου ιστού (World Wide Web), από ένα ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον που είναι ανεπτυγμένο από HTML (Hyper Text Markup Language) με χρήση ειδικών cgi-bin για την επικοινωνία βάσης και browser. Η αναζήτηση μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση ενός έως και των έξι πεδίων της φόρμας, ενώ η θεματική ενότητα, η ηλικία και ο εκδοτικός οίκος μπορούν να επιλεγούν με τη χρήση του combo box. Με την επιστροφή των αποτελεσμάτων οδηγούμαστε στη σελίδα “ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ”, όπου εμφανίζονται οι δέκα πρώτες εγγραφές που έχουν επιστρέψει από τη βάση. Τα στοιχεία που εμφανίζονται είναι ένας αύξοντας αριθμός, ο τίτλος, ο/οι συγγραφέας/είς, η θεματική ενότητα, η ηλικία που απευθύνεται το βιβλίο και ο τίτλος διάκρισης εάν έχει. Ο χρήστης στο σημείο αυτό έχει να επιλέξει:

- Βιβλίο για το οποίο θέλει να πάρει τα πλήρη του στοιχεία, “ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΒΙΒΛΙΟΥ” (Εικόνα 5).
- Επόμενη σελίδα (εάν είναι ενεργοποιημένο), που σημαίνει δώσε τις επόμενες δέκα εγγραφές.
- Προηγούμενη σελίδα (εάν είναι ενεργοποιημένο), που σημαίνει δώσε τις προηγούμενες δέκα εγγραφές.
- “ΝΕΑ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ”, που οδηγεί στη σελίδα “ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ”.
- επιστροφή στην αρχική σελίδα του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών” η οποία γίνεται με τη χρήση του σήματος (πάνω αριστερά) ή με τη λέξη “Παιδεία Ομογενών” (κάτω δεξιά).

### γ) Εκπαιδευτικό λογισμικό

Η τρίτη δραστηριότητα στο πλαίσιο της Δράσης “Ερμής” και “Αθηνά” είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας, της Ιστορίας και του Πολιτισμού. Τα παιδιά των ομογενών διδάσκονται τη γλώσσα παράλληλα με την ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό. Τα γνωστικά αυτά αντικείμενα συχνά προσεγγίζονται αποσπασματικά. Θεωρήθηκε, λοιπόν, σκόπιμη η ανάπτυξη μιας πολυμεσικής εκπαιδευτικής εφαρμογής με τίτλο “Ο Διαγόρας στην Ολυμπία”. Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού λογισμικού με θέμα τους Ολυμπιακούς αγώνες μέσα από μια θεματική προσέγγιση θα βοηθούσε τους μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσ-

σα είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη να αποκτήσουν όχι μόνο μια αντίληψη για την ιστορία και το πνεύμα των ολυμπιακών αγώνων από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, αλλά ταυτόχρονα να αποκτήσουν γνώσεις για την ιστορία και τον πολιτισμό. Το λογισμικό αυτό θα απευθύνεται για παιδιά ηλικίας 12-15 ετών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να έχουν ορισμένες βασικές γνώσεις για την ελληνική γλώσσα, σε επίπεδο μέσου. Η χρήση του λογισμικού μπορεί να είναι αυτόνομη αλλά και συμπληρωματική στην τάξη. Θα υπάρχει, επίσης, η δυνατότητα εγκατάστασης κάποιας μορφής του λογισμικού στο διαδίκτυο.

Το αρχιτεκτονικό μοντέλο (Βλέπε Παραδοτέα) σχεδιάστηκε με βάση συγκεκριμένες θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις από τη σκοπιά της ψυχοπαιδαγωγικής και της τεχνολογίας λογισμικού. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από τέσσερα βασικά μέρη: το μαθητή-χρήστη, τη διεπιφάνεια χρήσης, την περιοχή των modules με έξι βασικά στοιχεία (μοντέλο μαθητή, παιδαγωγικό μοντέλο, αναλυτής, γεννήτρια ασκήσεων, γεννήτρια ανατροφοδότησης, βάση δεδομένων λεξικού) και τον υπερ-χώρο. Όλα αυτά τα μέρη λειτουργούν αλληλεπιδραστικά, όπως φαίνεται και από τη φορά των βελών. Στη συνέχεια θα περιγράψουμε συνοπτικά τα βασικά στοιχεία αυτής της αλληλεπίδρασης και των τεχνολογικών και παιδαγωγικών αρχών που στηριχθήκαμε για το σχεδιασμό της αρχιτεκτονικής δομής του λογισμικού.

Στόχος μας είναι η όσο το δυνατό δυναμική συμμετοχή του μαθητή στα δρώμενα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτό θα γίνει μέσα από:

- (1) Τη δυνατότητα που δίνεται στο χρήστη να επιλέγει αυτό που θέλει.
- (2) Το “σημειωματάριο” στο οποίο ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να εκφράζει τις σκέψεις του, να οργανώνει τις δραστηριότητές του, να κρατά σημειώσεις, να μεταφέρει υλικό από τον υπερ-χώρο και τη βάση δεδομένων λεξικού.
- (3) Το “βιβλίο εργασίας”, στο οποίο ο μαθητής θα λύνει τις ασκήσεις.
- (4) Τη δυνατότητα μεταφοράς όλων των λειτουργιών και δυνατοτήτων του περιβάλλοντος των Windows.
- (5) Την άμεση πρόσβαση στη βάση δεδομένων λεξικού από τον υπερ-χώρο. Πατώντας μία λέξη στα κείμενα που βρίσκονται στον υπερ-χώρο, αυτόματα ανοίγει ένα παράθυρο της βάσης δεδομένων λεξικού, όπου μπορεί να αναζητήσει, για παράδειγμα, τη μετάφραση της λέξης στην Αγγλική, Γερμανική, Ισπανική, Γαλλική και Ρωσική γλώσσα.
- (6) Το “σελιδοδείκτη”, που δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να αναζητά την πληροφορία μέσα από ένα ειδικά διαμορφωμένο ευρετήριο.

- (1) Το “χάρτη πλοήγησης”, όπου θα μπορεί να βλέπει το είδος των πληροφοριών που υπάρχουν και που βρίσκεται. Με τον τρόπο αυτό αντιμετωπίζουμε το πρόβλημα

της γνωστικής υπερφόρτωσης (cognitive overload) ή όπως αλλιώς αναφέρεται “χάνομαι στον υπερ-χώρο”. Επιπρόσθετα υιοθετούμε τις ακόλουθες αρχές: (α) αποφεύγουμε τη διακλάδωση στο υπερ-χώρο σε πάνω από τέσσερα επίπεδα, (β) δίνονται οι απαραίτητες επεξηγήσεις όπου χρειάζεται, (γ) δίνεται η δυνατότητα στο χρήστη-μαθητή να επιστρέφει από εκεί που άρχισε και (δ) παρέχεται σύστημα βοήθειας σε κάθε οθόνη.

(2) Τις παρεμβάσεις του μαθητή μέσα από παιδαγωγικά παιχνίδια.

(3) Το δυναμικό “σύστημα βοήθειας” το οποίο δε θα δίνει μόνο τη δυνατότητα γενικής πληροφόρησης για τις λειτουργίες του λογισμικού αλλά και τη δυνατότητα πρόσβασης του μαθητή σε κρυμμένες πληροφορίες-οδηγίες.

Στη φάση αυτή έχουμε αναπτύξει το πρώτο μέρος του μύθου που αναφέρεται στους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες. Το δεύτερο μέρος που αναφέρεται στους σύγχρονους Ολυμπιακούς αγώνες είναι υπό ανάπτυξη.

## 12. Συμπεράσματα και προτάσεις

Μιχάλης Δαμανάκης

## 12.1 Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Πίνακας 1: Τυπολογία φορέων και μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Μορφές εκπαίδευσης και δέκατες	Φυσικά πρόσωπα	Τυπολογία φορέων εκπαίδευσης			
		Νομικά πρόσωπα (πχ. Σύλλογοι Κοινοτήτες)	Εκκλησία	Χώρας προέλευσης	Χώρας υποδοχής
	Α	Β	Γ	Δ	Ε
1. Αμιγνή Ελληνικά (ι.δωσικά) Σχολεία		+		+	
2. Δίγλωσσα Σχολεία για ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές		+	+	+	+
3. Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνόφωνους (απογευματινά/Σαββατιανά)	+	+	+	+	+
4. Κατωκίες Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές					+
5. Κατωκίες Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με μόνο αλλόφωνους μαθητές					+

Οι μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό ποικίλουν από τα καθηγητικά τμήματα όπου έμεσα καλλιεργείται και η ελληνική γλώσσα έως τα πλήρη αμιγή ελληνικά σχολεία. Τη συγκεκριμένη ποικιλομορφία επιχειρήσαμε να κωδικοποιήσουμε στον πίνακα 2 του κεφαλαίου 3.

Αυτές οι κωδικοποιημένες μορφές εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τους επίσης κωδικοποιημένους φορείς μας δίδουν το περιεχόμενο του πίνακα 1 του παρόντος κεφαλαίου.

Από το συγκεκριμένο πίνακα φαίνεται ότι στον τομέα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δραστηριοποιούνται τόσο η χώρα προέλευσης (Ελλάδα) και οι ελληνικές παροικίες στο εξωτερικό, όσο και η χώρα υποδοχής. Από ποσοτικής πλευράς, ωστόσο, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση - με εξαίρεση την Ευρώπη και ιδιαίτερα τη Γερμανία - είναι στα χέρια των παροικιακών φορέων.

Η ποικιλομορφία των φορέων η έλλειψη συντονισμού μεταξύ τους, οι δυσμενείς συνθήκες, κάτω από τις οποίες λειτουργεί πολλές φορές η εκπαίδευση, ο κατά τόπους και καιρούς ανταγωνισμός μεταξύ των φορέων είναι θέματα που θα μας απασχολήσουν και στο μέλλον και που καθιστούν αναγκαία τόσο το συντονισμό μεταξύ των φορέων - όπως για παράδειγμα επιχειρήθηκε στη Βρετανία με τη δημιουργία του ΕΦΕΠΕ (Ενιαίος Φορέας Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης)- όσο και τη συνδρομή της ελληνικής πολιτείας.

Η στελέχωση των Γραφείων Εκπαίδευσης με άξιους συντονιστές και προσωπικό και η αδιάλειπτη λειτουργία τους είναι αναγκαία όσο ποτέ. Ο θεσμός των Γραφείων Εκπαίδευσης μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, μια και οι ομογενείς φαίνεται να τον αποδέχονται και να τον επιζητούν.

### **12.1.1 Δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης**

Από τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης οι σημαντικότερες φαίνεται να είναι τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (απογευματινά Σαββατιανά) και τα Δίγλωσσα Σχολεία (τα λεγόμενα ημερήσια). Τα πρώτα λόγω του ότι η συντριπτική πλειοψηφία (85% και άνω) των μαθητών ελληνικής καταγωγής φοιτά σ' αυτά, και τα δεύτερα επειδή συνιστούν εστίες ελληνικής παιδείας στη χώρα υποδοχής, στις οποίες εστίες πολλές φορές συμπεριλαμβάνονται και αλλόφωνοι- αλλογενείς μαθητές, αυτό ισχύει κυρίως για την Αυστραλία.

Το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας είναι η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού. Πρόβλημα σε μικρότερο βαθμό είναι και η έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένου και επιμορφωμένου διδακτικού προσωπικού- το δεύτερο ισχύει κυρίως για τις ΗΠΑ, τον Καναδά και τη Λατινική Αμερική. Εκτιμούμε ότι και τα δύο προβλήματα θα αντιμετωπιστούν σε ικανοποιητικό βαθμό μέσα από το έργο "Παιδεία Ομογενών".

Τα Δίγλωσσα Σχολεία λειτουργούν, κατά κανόνα, σύμφωνα με το θεσμικό καθε-

στάς των χωρών υποδοχής και έχουν προσαρμόσει το Πρόγραμμα Σπουδών τους στα δεδομένα κάθε χώρας. Εφαρμόζουν, δηλαδή, τα Αναλυτικά Προγράμματα και χρησιμοποιούν τα διδακτικά εγχειρίδια των χωρών υποδοχής.

Σ' ό,τι αφορά, όμως, τα ελληνόγλωσσο μέρος των Προγραμμάτων Σπουδών τα Δίγλωσσα Σχολεία αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, επειδή κανένα απ' αυτά δεν διαθέτει ένα σύγχρονο, συγκροτημένο Πρόγραμμα Σπουδών.

Για το λόγο αυτό, στα πλαίσια του έργου "Παιδεία Ομογενών", και μέσα από τις υποδράσεις A9, A10, και A11 του Τεχνικού Δελτίου Έργου, επιχειρείται μια συστηματική παρέμβαση στο ελληνόγλωσσο σκέλος των Προγραμμάτων Σπουδών των Δίγλωσσων (ημερήσιων) Σχολείων στις ΗΠΑ, στον Καναδά και στην Αυστραλία.

### **12.2 Το διδακτικό προσωπικό**

Το διδακτικό προσωπικό μπορεί να καταταγεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στους Ελλαδίτες, αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και στους Ομογενείς, δηλαδή σε εκπαιδευτικούς που διαμένουν μόνιμα στο εξωτερικό και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της παροικίας.

Αυτή η δεύτερη κατηγορία μπορεί να χωριστεί σε υποκατηγορίες, και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν διδασκαλική κατάρτιση και σ' εκείνους που δεν διαθέτουν (οι λεγόμενοι μη προσοντούχοι).

Οι διαθέτοντες διδασκαλική κατάρτιση διαχωρίζονται σ' αυτούς που καταρτίστηκαν στην Ελλάδα (σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή σε Φιλοσοφικές σχολές) και σ' εκείνους που καταρτίστηκαν σε ΑΕΙ της χώρας υποδοχής. Τους τελευταίους τους συναντούμε κυρίως στην Αυστραλία.

Μεταξύ των ομογενών εκπαιδευτικών και των αποσπασμένων υπάρχει πολλές φορές μια αντιπαλότητα που λειτουργεί ανασταλτικά στη μεταξύ τους αλληλοαποδοχή και συνεργασία. Έντονες ενδείξεις αντιπαλότητας είχαμε παλαιότερα στη Γερμανία (μεταξύ των αποσπασμένων και των λεγόμενων ιδιωτικών εκπαιδευτικών) και σήμερα στην Αυστραλία.

Οι δύο πλευρές προσπαθούν να στοιχειοθετήσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους με επιχειρήματα που δεν είναι απαλλαγμένα από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Γεγονός πάντως είναι ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι ομογενείς εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Ελληνική δεν την κατέχουν οι ίδιοι.

Όπως είναι, επίσης, γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι αποσπασμένοι Ελλαδίτες εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι για το έργο τους, έχουν δυσκολίες επικοινωνίας με τους ομογενείς μαθητές τους, και το χειρότερο αρκετοί απ' αυτούς δεν κρύβουν ότι η παρουσία τους στο εξωτερικό ανάγεται κυρίως σε οικονομικά κίνητρα.

Τα διδακτικά και προπάντων τα γλωσσικά ελλείμματα των ομογενών εκπαιδευτι-



κών που έχουν σπουδάσει σε ΑΕΙ των χωρών υποδοχής μπορούν να αντιμετωπιστούν και να ξεπεραστούν μέσα από μια συστηματική, μεσοχρόνια επιμόρφωση.

Η ευκαιριακή και στα πλαίσια μόνο τριών εβδομάδων επιμόρφωση που παρέχεται σε ένα πολύ περιορισμένο αριθμό ομογενών εκπαιδευτικών δεν επαρκεί.

Το πρόβλημα της επιμόρφωσης των παραπάνω ομογενών εκπαιδευτικών μπορεί να επιλυθεί μόνο μέσω ενός μόνιμου θεσμού, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα φοιτούν 6-12 μήνες.

Ως προς την επιμόρφωση των Ελλαδιτών εκπαιδευτικών η μέχρι τώρα εμπειρία του προγράμματος δείχνει ότι αυτή πρέπει να ξεκινά στην Ελλάδα (περισσότερο σε μορφή μιας γενικής ενημέρωσης) και να συνεχίζεται στους πρώτους κιόλας μήνες παραμονής στη χώρα υποδοχής.

Εκτίμησή μας είναι ότι για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό είναι αναγκαίες και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών (Ομογενείς και Ελλαδίτες). Βέβαια οι Ελλαδίτες εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να είναι οπωσδήποτε δημόσιοι υπάλληλοι, αλλά μπορεί να είναι νέοι, καλά καταρτισμένοι, άνεργοι Ελλαδίτες εκπαιδευτικοί.

Ο συνδυασμός και η συνεργασία Ομογενών και Ελλαδιτών είναι ένα ζητούμενο που πρέπει να επιλύεται κάθε φορά ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

### **12.3 Ο μαθητικός πληθυσμός**

Η ανίχνευση των κοινωνικοπολιτισμικών μαθησιακών και προπάντων γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών απεδείχθη ως το πλέον δύσκολο κεφάλαιο του έργου Παιδεία Ομογενών, κυρίως, επειδή, δεν διαθέτουμε σταθμισμένα, έγκυρα εργαλεία διαπίστωσης των επιπέδων γλωσσομάθειας των μαθητών.

Για να ξεπεράσουμε το παραπάνω πρόβλημα καταρτίσαμε ένα εργαλείο για διερεύνηση του προφορικού και του γραπτού λόγου ομογενών μαθητών ηλικίας 7-15 ετών. Πρόκειται για δύο εικονογραφημένες ιστορίες, τις οποίες οι μαθητές εκαλούντο να διηγηθούν πρώτα προφορικά (οι διηγήσεις μαγνητοφωνήθηκαν) και στη συνέχεια να γράψουν σ' ένα φύλλο χαρτί. Εκτός τούτου ο ερευνητής συμπλήρωνε για κάθε μαθητή ένα ατομικό δελτίο, από το οποίο προκύπτει κυρίως η “οικογενειακή και σχολική βιογραφία” του μαθητή.

Επειδή η επεξεργασία ανάλυσης, αξιολόγησης του συγκεντρωθέντος πρωτογενούς υλικού είναι μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία (απομαγνητοφωνήσεις, διορθώσεις, κατηγοριοποιήσεις, αναλύσεις, αξιολογήσεις) δεν είμαστε σε θέση να καταθέσουμε τα αποτελέσματα της μελέτης. Αυτά, όμως θα αξιοποιηθούν σταδιακά κατά την παραγωγή του διδακτικού υλικού.

Από τις λοιπές μελέτες, ωστόσο, προκύπτει ότι:

- έχουμε διάφορους τύπους μαθητών ανάλογα με τη γενιά και την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας (βλ. κεφ. 3 πίνακα 1),
- έχουμε διάφορους τύπους δίγλωσσων μαθητών (βλ. κεφ. 3 διάγραμμα 1),
- η εκμάθηση της Ελληνικής συντελείται κυρίως στο σχολείο,
- η Ελληνική χρησιμοποιείται από τους μαθητές ως κώδικας επικοινωνίας στην οικογένεια,
- οι μαθητές έχουν, κατά κανόνα, μια θετική στάση απέναντι στην Ελληνική γλώσσα,
- η Ελληνική υποχωρεί όσο προχωρούμε από τα αστικά κέντρα σε μικρότερες περιφερειακές περιοχές.

Ένα στοιχείο που δεν επιτρέπεται να διαφεύγει της προσοχής μας είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ομογενών μαθητών δεν φοιτά σε καμία μορφή ελληνόγλωσσης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας φοιτούν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας μόλις 53% των ενταγμένων στα γερμανικά κρατικά σχολεία Ελλήνων μαθητών.

Αυτά τα ποσοστά είναι πολύ χαμηλά, αν ληφθεί υπόψη ότι το συγκεκριμένο κρατίδιο έχει υπό την εποπτεία του το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, το χρηματοδοτεί και μεριμνά πολύ ικανοποιητικά γι' αυτό. Σε άλλες περιοχές και κράτη η κατάσταση είναι πιο απογοητευτική και ο αριθμός των μαθητών ελληνικής καταγωγής χωρίς ελληνόγλωσση εκπαίδευση πολύ υψηλότερος.

#### **12.4 Οι γονείς και τα συλλογικά τους όργανα**

Οι οικογένειες των οποίων τα παιδιά φοιτούν στους διάφορους τύπους ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ως προς το κοινωνικό status (στα ελληνικά σχολεία για παράδειγμα συναντούμε, σπανίως, παιδιά μεσοστρωμάτων ή ανωτέρων στρωμάτων), τη μεταναστευτική βιογραφία (πρώτη, δεύτερη, τρίτη γενιά μεταναστών) και την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας (μικτοί γάμοι).

Ο ρόλος των γονέων στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση μπορεί να αναλυθεί τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Σε ατομικό επίπεδο η σχέση των γονέων με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και η στάση τους απέναντι σ' αυτή συναρτώνται με παράγοντες όπως:

- μελλοντικοί προσανατολισμοί (παλιννόστηση ή μόνιμη παραμονή στη χώρα υποδοχής)
- συναισθηματικοί παράγοντες,
- επιθυμία καλλιέργειας της ελληνικότητας,
- εθνοτική σύνθεση της οικογένειας,
- μεταναστευτική βιογραφία και βαθμός αφομοίωσης στην κοινωνία υποδοχής,
- τρόπος οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

- απόσταση μεταξύ σπιτιού και σχολείου όπου λαμβάνει χώρα η ελληνόγλωσση εκπαίδευση
- πιθανά δίδακτρα.

Οι παραπάνω παράγοντες, που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη σχέση των γονέων με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση απαντώνται λίγο πολύ σ' όλες τις Ελληνικές παραιοικίες του εξωτερικού.

Ως προς το ρόλο των γονέων σε συλλογικό επίπεδο υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα. Τον υψηλότερο βαθμό συλλογικής έκφρασης συναντούμε στη Γερμανία, όπου οι γονείς είναι οργανωμένοι σε Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, διατηρούν στενές σχέσεις με τις διάφορες πολιτικές παρατάξεις στην Ελλάδα, βρίσκονται σε συνεχή διάλογο με τις γερμανικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικοπολιτικές αποφάσεις που αφορούν στα παιδιά τους.

Στη Γερμανία μάλιστα παρατηρήθηκε στο παρελθόν το φαινόμενο της σύγκρουσης μεταξύ των συλλογικών οργάνων των γονέων και άλλων συλλογικών οργάνων της παραιοικίας - όπως για παράδειγμα κομματικών οργανώσεων ή Ελληνικών Κοινοτήτων-, τα οποία είτε είχαν διαφορετικές θέσεις από εκείνες των Συλλόγων Γονέων, είτε επεδίωκαν να τους κηδεμονεύσουν.

Στον αντίποδα του μοντέλου οργάνωσης της Γερμανίας, όπου τα συλλογικά όργανα των γονέων υπερασπίζονται την αυτονομία τους και οργανώνονται και σε δευτεροβάθμια όργανα, βρίσκονται χώρες όπως οι ΗΠΑ, όπου δεν παρατηρείται σχεδόν καμία συλλογική έκφραση των γονέων, και όπου η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι υπό την εποπτεία, κατά κανόνα, της Εκκλησίας.

Μια ενδιάμεση κατάσταση παρατηρείται σε χώρες όπως η Βρετανία και η Σουηδία, όπου η δράση των Συλλόγων Γονέων είτε περιορίζεται σε τοπικό επίπεδο, είτε οι Σύλλογοι είναι ενταγμένοι σε πολυσυλλεκτικό δευτεροβάθμιο όργανο, πχ. Σύνδεσμος Συλλόγων και Κοινοτήτων στη Σουηδία.

#### **12.4.1 Η πολυπαιμία συλλογικών οργάνων και οι συνέπειές της**

Οι παραπάνω αναλύσεις σχετικά με τα συλλογικά όργανα των γονέων, καθώς και εκείνες του κεφαλαίου 12.1, που αφορούν στην πολυμορφία των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, παραπέμπουν σ' ένα γενικότερο φαινόμενο σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία των ελληνικών παραιοικιών στο εξωτερικό, το φαινόμενο της “πολυδιάσπασης” της παραιοικίας.

Ας σημειωθεί ότι ο χαρακτηρισμός “πολυδιάσπαση” χρησιμοποιείται κυρίως από τους φορείς και τις οργανώσεις που θέλουν να έχουν μια καθολική αποστολή και να λειτουργούν ως φορείς και εκφραστές όλων των Ελλήνων του εξωτερικού. Αυτοί οι φορείς είναι κυρίως οι “Ελληνικές Κοινότητες”, οι “Εκκλησιαστικές Κοινότητες” και

το ίδιο το ελληνικό κράτος. Οι κατά καιρούς συγκρούσεις μεταξύ των Κοινοτήτων και της Εκκλησίας οφείλονται κατά κύριο λόγο στον καθολικό ρόλο που επιδιώκουν να παίξουν και οι δύο.

Η θέση ότι η ύπαρξη πολλών συλλογικών οργάνων οδηγεί στην πολυδιάσπαση της παροικίας και έχει αρνητικές συνέπειες σ' αυτήν, φαίνεται εκ πρώτης όψεως λογική.

Όπως, όμως, υποστηρίξαμε ήδη προ δεκαετίας,<sup>1</sup> η δημιουργία των διαφόρων μεταναστευτικών οργανώσεων προέκυψε από συγκεκριμένες ανάγκες, και κάθε οργάνωση καλύπτει μέρος αυτών.

Θα μπορούσε, λοιπόν, να υποστηριχθεί ότι όσο υπάρχουν αυτές οι ανάγκες, θα υπάρχουν και οι οργανώσεις που τις καλύπτουν. Από την άλλη πλευρά πρέπει, να υπογραμμιστεί, επίσης, ότι οι διάφορες οργανώσεις δεν καλύπτουν απλώς τις ανάγκες των μελών τους, αλλά και ότι δημιουργούν ανάγκες. Αν για παράδειγμα τα πρώτα χρόνια της μαζικής μετανάστευσης δημιουργήθηκαν στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στη Γερμανία Σύλλογοι Ποντίων, Κρητών ή Ηπειρωτών, για να λειτουργήσουν ως υποκατάστατο της ιδιαίτερης πατρίδας, σήμερα οι ίδιοι Σύλλογοι λειτουργούν ως χώρος κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς. Προσπαθούν, μ' άλλα λόγια, να γαλουχήσουν τα μέλη της νέας γενιάς με τον λαϊκό πολιτισμό της εθνοτοπικής τους ομάδας και να τους δημιουργήσουν την επιθυμία και την ανάγκη να διατηρούν τουλάχιστον μια συναισθηματική σχέση με τον τόπο προέλευσης των προγόνων τους.

Μ' αυτή την έννοια, λοιπόν, η ύπαρξη πολλαπλών παροικιακών οργανώσεων ισодυναμεί με την κάλυψη πολλαπλών αναγκών και κοινωνικοπολιτισμικών χωρών (επικρατειών, βλ. κεφ. 5), όπου καλλιεργούνται η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός.

Η λεγόμενη πολυδιάσπαση μπορεί, επομένως, να ερμηνευθεί και ως έκφραση του κοινωνικού και πολιτισμικού δυναμισμού της παροικίας. Και οι κατά καιρούς συγκρούσεις μεταξύ των διαφόρων παροικιακών οργανώσεων θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως διαδικασίες που "τρέφουν" τις οργανώσεις και τις κρατούν "ζωντανές", υπό τον όρο, βέβαια, ότι αυτές οι συγκρούσεις δεν εγγίζουν τα όρια της αλληλοεξόντωσης.

### 12.5 Η Ελληνική ως Δεύτερη και ως Ξένη Γλώσσα

Τα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας συζητήθηκαν ήδη στα κεφάλαια 3 και 7.5 από τους Δαμανάκη και Κατσιμαλή. Ωστόσο, θεωρούμε σκόπιμες τις ακόλουθες δύο επισημάνσεις.

Η πρώτη αφορά στους πιθανούς δέκτες της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (ΕΞΓ). Αν δεχτούμε ότι η Ελληνική δεν πρέπει να διδάσκεται σε μαθητές Ελληνικής καταγωγής ως Ξένη αλλά ως Δεύτερη Γλώσσα (βλ. κεφ. 3.6), τότε ο αριθμός των δεκτών της

<sup>1</sup> Βλ. Δαμανάκης Μιχάλης (1987): Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Gutenberg (σ. 65 κ.ε).

Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας περιορίζεται στους αλλογενείς - αλλόφωνους, πληθυσμός πολύ περιορισμένος. Αν από την άλλη πλευρά δεχτούμε, επίσης, ότι οι αλλογενείς - αλλόφωνοι που φοιτούν σε Δίγλωσσα Προγράμματα αρχίζουν σταδιακά να χρησιμοποιούν την Ελληνική για την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών τις οποίες συνειδητά δημιουργεί το ίδιο το Δίγλωσσο Πρόγραμμα, και άρα και σ' αυτή την περίπτωση η Ελληνική παίρνει το χαρακτήρα της Γ2, τότε ο αριθμός των δεκτών της ΕΞΓ μειώνεται ακόμα περισσότερο.

Η δεύτερη επισήμανση σχετίζεται με την ύπαρξη και την αναγκαιότητα παραγωγής διδακτικού υλικού.

Στο τέλος της Α' φάσης του έργου "Παιδεία Ομογενών" (Μάρτιος 1998) καλέσαμε τους συνεργάτες μας στο εξωτερικό, να μας δηλώσουν, με βάση τον πίνακα 2α (βλ. κεφ. 3), για ποιους τύπους ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ποιους μαθητές κρίνουν αναγκαία την παραγωγή νέου διδακτικού υλικού για τα έτη 1998 και 1999.

Οι προτάσεις που μας εστάλησαν εμπεριέχονται στον πίνακα 2α του παρόντος κεφαλαίου (βλ. επίσης πίνακα 2α στο κεφ. 3).

#### **ΠΙΝΑΚΑΣ 2 : Προτάσεις των συντονιστών εξωτερικού για παραγωγή διδακτικού υλικού (η ιεράρχηση είναι δική τους)**

<b>Χώρα:</b>	<b>Προτεραιότητα:</b>
<b>1. Αυστραλία</b>	<b>1. Β3-Α/βαθμ. 2. Γ4-Α/βαθμ. 3. Β4-Α/βαθμ. 4. Β3-Β/βαθμ.</b>
<b>2. ΗΠΑ</b>	<b>1. Β3-Α/βαθμ. 2. Β3-Β/βαθμ. 3. Β2-Α/βαθμ. 4. Β2-Β/βαθμ.</b>
<b>3. Καναδάς</b>	<b>1. Β3-Α/βαθμ. 2. Β3-Β/βαθμ. 3. Β2-Α/βαθμ. 4. -</b>
<b>4. Γερμανία</b>	<b>1. Β2-Α/βαθμ. 2. Β3-Β/βαθμ. 3. Β3-Α/βαθμ. 4. Β4-Β/βαθμ.</b>
<b>5. Βρετανία</b>	<b>1. Β3-Α/βαθμ. 2. Γ3-Α/βαθμ. 3. Γ4-Α/βαθμ. (GCSE) 4. Β3-Β/βαθμ.</b>
<b>6. Ρωσία / Ουκρανία Γεωργία</b>	<b>1. Γ4-Α/βαθμ. 2. Γ4-Β/βαθμ. 3. Γ3-Α/βαθμ. 4. Β3-Β/βαθμ.</b>
<b>7. Αργεντινή</b>	<b>1. Γ3-Α/βαθμ. 2. Γ2-Α/βαθμ. 3. Γ3-Β/βαθμ. 4. Γ2-Β/βαθμ.</b>

**\* Συμπληρωματικό διδακτικό υλικό προς το υπάρχον για τις τάξεις Ε' και ΣΤ'.**

B2= Δίγλωσσα Σχολεία για ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές (ημερήσια)

B3= Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνόφωνους μαθητές (απογευματινά/ Σαββατιανά)

B4= Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές

Γ2= Δίγλωσσα Σχολεία για ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές (ημερήσια)

Γ3= Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνόφωνους μαθητές (απογευματινά/ Σαββατιανά)

Γ4= Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές

Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι, αν εξαιρέσουμε τις πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία, στις λοιπές χώρες δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρώτα στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Β3), όπου φοιτά η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ελληνικής καταγωγής, και στη συνέχεια στα Ημερήσια Δίγλωσσα Σχολεία.

Ένα δεύτερο στοιχείο σε σχέση με την αναγκαιότητα παραγωγής διδακτικού υλικού είναι ότι, όπως έδειξε η αξιολόγηση των υλικών (βλ. εκθέσεις των Κατσιμαλή και Χαράλαμπακη), διαθέτουμε ωστόσο αξιολογικό υλικό στην Ελλάδα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (ΔΕΞ), το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί και στο εξωτερικό.

## 12.6 Παραγωγή διδακτικού υλικού

Η σημαντικότερη δράση στη δεύτερη φάση του έργου “Παιδεία Ομογενών” είναι η παραγωγή διδακτικού υλικού (Δράση I, ΑΘΗΝΑ), η οποία βέβαια βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις δράσεις ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ (Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Φιλοξενία Μαθητών) και ΕΡΜΗΣ (Βάσεις Δεδομένων και Επικοινωνιακά Δίκτυα).

Με βάση τα αποτελέσματα των μελετών και τις προτάσεις των συνεργατών μας, αλλά και των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό προχωρήσαμε στο σχεδιασμό της παραγωγής διδακτικού υλικού, για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΞΓ και ως Γ2, καθώς και για τη Διδασκαλία Στοιχείων Πολιτισμού.

Η διαδικασία παραγωγής διδακτικού υλικού καθώς και η στοχοθεσία του, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία του προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τους δέκτες του και από τις κοινωνικοπολιτισμικές και θεσμικές-οργανωτικές συνθήκες κάτω από τις οποίες θα λειτουργήσει.

Η ετερογένεια τόσο των δεκτών, όσο και των συνθηκών κατά χώρα παραπέμπουν στην αναγκαιότητα παραγωγής **διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού** κατά χώρα, έτσι ώστε να γίνει σεβαστή η **ετερότητα** των κατά χώρα ομογενών.

Από την άλλη πλευρά, όμως, λόγοι όπως:

- τα κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους δέκτες του υλικού, λόγω της κοινής πολιτισμικής τους καταγωγής,
- ο στόχος του έργου Παιδεία Ομογενών να προωθήσει την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και μέσα απ’ αυτή την πολιτισμική ομοιογένεια των Ελλήνων της διασποράς και, τέλος,
- οργανωτικοί και οικονομικοί λόγοι επιβάλλουν την παραγωγή ενός διδακτικού υλικού που θα έχει ένα **κοινό** και για όλους προοριζόμενο **κορμό**.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το προς παραγωγή διδακτικό υλικό θα αποτελείται από στοιχεία που θα συγκροτούν τον **κορμό** του υλικού και θα μπορούν να είναι κοινά για όλους τους δέκτες και από στοιχεία που θα **διαφοροποιούνται** κατά χώρα και κατηγορία (τύπο) μαθητών (βλ. Πίνακα 3).

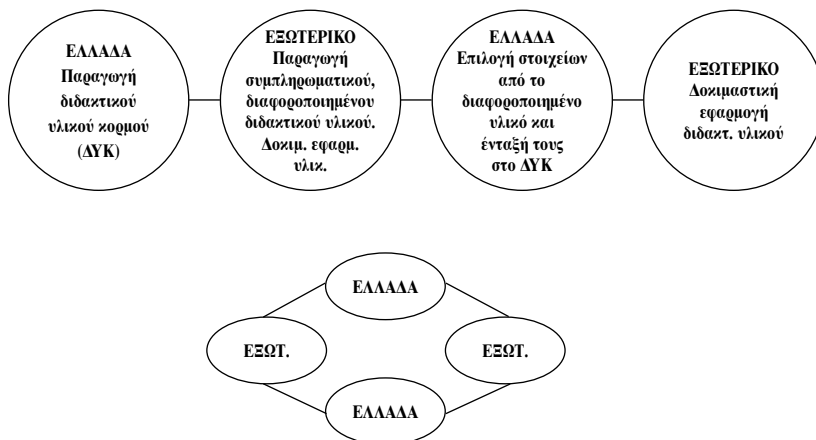
**Πίνακας 3: Διαδικασία παραγωγής υλικού**

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΟΡΜΟΥ	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
π.χ. : ■ Γλωσσικές διδακτικές ενότητες ■ Ανθολόγια ■ Γραμματικές ■ Διδακτικές ενότητες με στοιχεία πολιτισμού ■ Βιντεοκασέτες, CD-Rom κτλ.	π.χ. ■ Συμπληρωματικό γλωσσικό υλικό ■ Συμπληρωματικό πολιτισμικό υλικό ■ Λεξικά κτλ. (Αυστραλία, ΗΠΑ, Καναδάς, Αργεντινή, Γερμανία, Ρωσία κτλ.)

Ως προς τη διαδικασία παραγωγής του υλικού κρίνεται σκόπιμο να παράγεται στην Ελλάδα το **διδακτικό υλικό κορμού** να αποστέλλεται στο εξωτερικό, όπου με βάση αυτό θα παράγεται κατά χώρα το **συμπληρωματικό διαφοροποιημένο υλικό**, το οποίο μαζί με το υλικό κορμού θα αποτελούν το «διδακτικό πακέτο» για την κάθε χώρα, την κάθε κατηγορία μαθητών και επίπεδο ελληνομάθειας.

Το **διαφοροποιημένο** και στις συνθήκες της κάθε χώρας προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό θα αποστέλλεται στην Ελλάδα, όπου θα εξετάζεται από τις ελλαδικές Ομάδες Εργασίας κατά πόσο στοιχεία αυτού του υλικού μπορούν να ενταχθούν στο **υλικό κορμού**. Ο εορτασμός των Χριστουγέννων, για παράδειγμα, στην Αργεντινή, στον Καναδά, στην Αυστραλία, στη Γερμανία, στην Ελλάδα και στη Ρωσία θα μπορούσε να ενταχθεί στο υλικό κορμού.

Η **αλληλεπιδραστική διαδικασία** παραγωγής υλικού στην Ελλάδα και στο εξωτερικό θα μπορούσε να εκφρασθεί σχηματικά ως ακολούθως:



## Πολιτισμικά Στοιχεία

Ο σχεδιασμός για την παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία Ιστορίας και Στοιχείων Πολιτισμού προβλέπει δύο φάσεις.

### **A' φάση έτος 1998:**

Παραγωγή υλικού για παιδιά ηλικίας μεταξύ 5 και 7 ετών, δηλαδή για την προδημοτική τάξη και τις τάξεις Α' και Β' καθώς και παραγωγή υλικού για παιδιά ηλικίας 8-10 ετών, τάξεις Γ' και Δ'.

### **B' φάση, έτος 1999:**

Δοκιμαστική εφαρμογή και αναμόρφωση του παραχθέντος υλικού κατά την Α' φάση και παραγωγή υλικού για παιδιά ηλικίας 11-12 ετών, τάξεις Ε' και Στ'.

Η στοχοθεσία και τα περιεχόμενα του υλικού περιγράφονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 7.2 από τους Χουρδάκη και Καραγιώργο.

Γι' αυτό στο παρόν σημείο απλώς περιοριζόμαστε να επαναλάβουμε ότι:

- το υλικό θα αντλεί τα περιεχόμενά του από τη χώρα προέλευσης (Ελλάδα), την παροικία και εν μέρει τη χώρα υποδοχής,
- θα αναδεικνύει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία, την ελληνική παράδοση και την ιστορία χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και εθνοκεντρικές προσεγγίσεις και θα θεωρεί την ελληνική ιστορία σε σχέση με την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, καθώς και με άλλους πολιτισμούς (διαπολιτισμική προσέγγιση),
- θα είναι προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών και στις βιοτικές τους συνθήκες και θα ακολουθεί την ολιστική μεθοδολογική προσέγγιση,
- θα καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών και τις αξίες της δημοκρατίας, της ειρήνης και της ελευθερίας.

Το οργανόγραμμα που ακολουθεί παρέχει μια εικόνα της οργάνωσης και του θεματολογίου του υλικού.



**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ  
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗ ΒΑΘΜΙΑΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΕΙΣ Α', Β', Γ', Δ'  
ΗΛΙΚΙΕΣ 5 ΕΩΣ 10 ΧΡΟΝΩΝ

1<sup>ο</sup> ΕΠΙΠΕΔΟ

**ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΆΛΛΟΙ**  
(ΝΤΟΣΙΕ Α')

ΕΝΝΟΙΕΣ	ΔΙΑ ΩΡΕΣ
<b>1) ΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΕΝΝΟΩΝ</b>	
Γέννηση	4
Ομοιομορφία	6
Ομογένεια (γονείς- αδέρφια - συγγενείς)	5
Φιλία - Συνεργασία	7
Παιχνίδι - φουλαρισία	7
Παρέα	5
Άλλος (αντιπρόσωπος- ξένος-διαφορετικός)	8
Φαγητό - διατροφή	4
Έδραση	4
Σπίτι - κατοικία	6
Υγεία - προφύλαξη	8
Ομογένεια	8
Σχολείο (μαθητές- δασκάλα - μάθηση)	10
Πόλεμος - χωριά	4
Παπιδά (τόπος γέννησης - τόπος προέλευσης)	7
Γιορτές - Δώρα	5
Συναλλαγή (χαριζόμενα)	6
Γη - περιβάλλον - φύση	8
Τηλέοραση - ραδιόφωνο - σημειοδία	6
Θάνατος	5
<b>2) ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΙΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΚΑΙ «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ» ΕΝΝΟΙΕΣ</b>	11
<b>3) ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ - ΝΕΕΣ ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ ΕΝΝΟΩΝ - ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΣΤΑΔΙΟ</b>	14
	140

Π.α. παιδιά προδημοτικής

**ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΆΛΛΟΙ**  
(ΝΤΟΣΙΕ Α')

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ/ΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

**ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΆΛΛΟΙ**  
(ΝΤΟΣΙΕ Α')

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ -  
ΕΝΔΕΛΛΑΚΤΙΚΟ  
ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

2<sup>ο</sup> ΕΠΙΠΕΔΟ**ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΆΛΛΟΙ**  
(ΝΤΟΣΙΕ Β΄)**ΕΝΝΟΙΕΣ****ΔΙΑ  
ΩΡΕΣ****1) ΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ****ΕΝΝΟΙΩΝ**

Γέννηση	3
Ομογένεια - σπγγειείς	5 3
Ονομαθεσία	4
Φιλία - συνεργασία	4
Ελεύθερος χρόνος (ημερίδα - ψυχαγωγία - δασκάδωση - κινόνες)	5 5 3
Παρέα - Ομάδα	1
Άλλος - μειωτέρος	5
Φαγητό - Διατροφή	
Έδωση	4
Προστασία του συνωτή - ηγεία	6 3
Κακομία - Στέγη	3
Κουούτητα	4
Σχολείο	4
Ευδοκία - Πίστη	
Παπρίδα/ες	6
Συναλλαγή:	
Δόρο αμοιβή (χρήματα)	8
Εργασία - Ανεργία	4
Περφάλλο ν - Φύση	3
(Μόλωση και προστασία)	3 5
Επικουασία	3
Μ. Μ. Ε.	4
Δωπιάρια παιδιού	4
Αγώνες - αθλητισμός	5 5
Δωπιούση - Ισομρία	3
Τέχνη	5
Πόλεμος και Ειρήνη	
Ελευθερία	12
Δημοκρατία	
Αγάπη	
Θάνατος	8
<b>2) ΕΠΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΙΣ ΚΡΙΣΙΜΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>	<b>140</b>
<b>3) ΑΝΑΚΕΦ ΑΔΑΙΩΣΗ - ΝΕΕΣ ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ</b>	

**ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΆΛΛΟΙ**  
(ΝΤΟΣΙΕ Β΄)ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ/ΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ**ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΆΛΛΟΙ**  
(ΝΤΟΣΙΕ Β΄)ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ -  
ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ  
ΟΠΤΙΚΟ ΑΚ ΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

## **Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα**

Η διαπίστωση ότι υπάρχουν ήδη στην αγορά αρκετά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ΕΞΓ, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν και στο εξωτερικό, μας οδήγησε στην απόφαση να μη συγγράψουμε βασικά εγχειρίδια, αλλά να προχωρήσουμε στην κατασκευή “Γλωσσικών Φακέλων” στους οποίους θα πραγματεύονται βασικά μορφοσυνηκτικά φαινόμενα της Ελληνικής τα οποία κατανοούνται και αφομοιώνονται δύσκολα από τους μαθητές.

Επίσης, αποφασίσαμε να κατασκευάσουμε υλικό που θα οδηγεί νέους που ήδη έχουν εμπειρία στη μητρική τους γλώσσα τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής σε έναν ταχύρρυθμο αλφαριθμητικό στην Ελληνική και σε μια εισαγωγή σε βασικές δομές της ελληνικής γλώσσας.

Οι “Γλωσσικοί Φάκελοι” θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο ως συμπληρωματικό υλικό κατάλληλο για την εμπέδωση συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων. Το πλεονέκτημα αυτού του ευέλικτου διδακτικού υλικού είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2.

Το υλικό θα κατασκευαστεί σε δύο φάσεις:

### **Α΄ φάση, έτος 1998:**

Κατασκευή υλικού “ταχύρρυθμου αλφαριθμητικού” και κατασκευή “Γλωσσικών Φακέλων” για τμήματα αρχαρίων και μεσαίων.

### **Β΄ φάση, έτος 1999:**

Δοκιμαστική εφαρμογή και αναμόρφωση του υλικού της Α΄ φάσης και κατασκευή Γλωσσικών Φακέλων για τμήματα προχωρημένων.

## **Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα**

Η παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε μαθητές ελληνικής καταγωγής αποτελεί το σημαντικότερο τμήμα της δράσης παραγωγής υλικού.

Η θεωρητική βάση στην οποία στηρίζεται η παραγωγή του υλικού έχει αναπτυχθεί στα κεφάλαια 3, 7.1, 7.3 και 7.4 από τους Δαμανάκη, Φλουρή, Βάμβουκα και Παπαδογιαννάκη.

Οι σχεδιασμοί μας για την παραγωγή του διδακτικού υλικού προβλέπουν ένα προαναγνωστικό και αναγνωστικό και τέσσερα περαιτέρω επίπεδα διδασκαλίας, τα οποία παρουσιάζονται σχηματικά στο οργανόγραμμα που ακολουθεί.

**Προαναγνωστικό και αναγνωστικό επίπεδο:**

Το προαναγνωστικό και αναγνωστικό επίπεδο καλύπτει τις ηλικίες από 5-8 ετών, δηλαδή την προδημοτική τάξη (τμήμα) και τις τάξεις (τμήματα) Α' και Β'<sup>2</sup>.

Η πρώτη και η δεύτερα τάξη αντιμετωπίζονται ως μια παιδαγωγική ενότητα, πράγμα που σημαίνει - μεταξύ των άλλων - ότι ο αλφαριθμητισμός στην ελληνική μπορεί να ολοκληρωθεί στη Δευτέρα τάξη, ή ακριβέστερα στο δεύτερο έτος φοίτησης στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας. Αυτό, φυσικά, ισχύει μόνο για τους μικρούς μαθητές ηλικίας 6-7 ετών και όχι για εκείνους που έχουν ήδη κατακτήσει πλήρως τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αυτοί οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το πακέτο του "ταχύρρυθμου αλφαριθμητισμού" (βλ. ΕΞΓ).

Από τα τέσσερα τεύχη του "προαναγνωστικού και αναγνωστικού" επιπέδου είναι ήδη έτοιμο το πρώτο, το οποίο μάλιστα έχει ήδη σταλεί για δοκιμαστική εφαρμογή στο εξωτερικό.

Το δεύτερο τεύχος θα είναι έτοιμο στο τέλος Ιουνίου και τα άλλα δύο (Γ' και Δ') θα είναι έτοιμα σε μια πρώτη μορφή το Δεκέμβριο του 1998. Ολοκληρωμένο είναι επίσης το Ανθολόγιο "Τα Χελιδόνια" και οι δύο κασέτες για άσκηση της ακρόασης. Και αυτό το υλικό έχει ήδη σταλεί στο εξωτερικό.

**Πρώτο επίπεδο: Εμπέδωση της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου**

Αν στο προαναγνωστικό και αναγνωστικό επίπεδο ο μαθητής κατακτά τους μηχανισμούς πρώτης ανάγνωσης και γραφής στην ελληνική γλώσσα, στο δεύτερο επίπεδο καλείται να εμπεδώσει τους μηχανισμούς παραγωγής προφορικού και προπάντων γραπτού λόγου και να παράγει κυρίως κατευθυνόμενο γραπτό λόγο.

Τόσο το βασικό υλικό όσο και το συμπληρωματικό υλικό γι' ατο πρώτο επίπεδο (τμήματα / τάξεις Γ' και Δ') θα ολοκληρωθούν, σε μια πρώτη έκδοση, εντός του έτους 1998.

Ας σημειωθεί ότι ένα μέρος του οπτικοακουστικού υλικού είναι ήδη ολοκληρωμένο. Πρόκειται για μια σειρά 257 διαφανειών (slides) και ενός συνοδευτικού Οδηγού Χρήσης, στον οποίο εμπεριέχονται, εκτός από τις οδηγίες χρήσης του υλικού, πληροφορίες γύρω από τα θέματα στα οποία αναφέρονται οι διαφάνειες. Το συγκεκριμένο υλικό έχει ήδη αποσταλεί στο εξωτερικό.

---

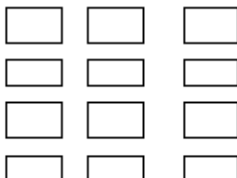
<sup>2</sup> Ο όρος τμήμα χρησιμοποιείται αντί του όρου τάξη επειδή στα Τμήματα εκμάθησης της Ελληνικής παρατηρείται πολλές φορές σ' ένα τμήμα να είναι παιδιά διαφορετικών τάξεων και ηλικιών.

## ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2

### ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

**ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ΤΕΥΧΟΣ 1<sup>ο</sup>**

Για παιδιά Ηλικιών γειών  
ή και Α' (τμήματος)  
τάξης Δημοτικού



#### ΠΑΙΧΝΙΑ ΜΕ ΚΑΡΤΕΣΣ

**ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ΤΕΥΧΟΣ 2<sup>ο</sup>**

Για παιδιά Ηλικιών γειών  
ή και Α' (τμήματος)  
τάξης Δημοτικού

**ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ΤΕΥΧΟΣ 2<sup>ο</sup>**

ΤΕΤΡΑ ΔΙΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

**ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ΤΕΥΧΟΣ 3<sup>ο</sup>**

Για παιδιά Α' (τμήματος)  
τάξης Δημοτικού

**ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ΤΕΥΧΟΣ 3<sup>ο</sup>**

ΤΕΤΡΑ ΔΙΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

**ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ΤΕΥΧΟΣ 4<sup>ο</sup>**

Για μαθητές Β'  
(τμήματος) τάξης Δημοτικού

**ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ΤΕΥΧΟΣ 4<sup>ο</sup>**

ΤΕΤΡΑ ΔΙΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

**ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ**

Συμπληρωματικό  
υλικό για τα  
τμήματα Α'  
και Β'

**ΤΑ ΧΕΙΛΙΔΙΟΝΙΑ  
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ  
ΤΜΗΜΑ Β'**

**ΚΑΣΕΤΑ  
Α'**

**ΚΑΣΕΤΑ  
Β'**

**ΚΑΣΕΤΕΣ**

**ΠΡΩΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΤΗΣ  
ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ  
ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

<p>BIBΛΙΟ</p> <p>Για μαθητές της Γ' (τμήματος) τάξης Δημοτικού</p>	<p>TETPAΔIO ΔPAΣTHPIOTHTΩN</p>	<p>Συμπληρωματικό γλωσσικό υλικό για το τμήμα Γ'</p>	<p>Οπτικο ακουστικό υλικό</p> <p>AΝΘΩΔΑΓOΓIΟ TA XEΛIΔIΩNIΑ MEPOΣ ΔEYTEPO TMHMA Γ' + Δ'</p>
<p>BIBΛΙΟ</p> <p>Για μαθητές της Δ' (τμήματος) τάξης Δημοτικού</p>	<p>TETPAΔIO ΔPAΣTHPIOTHTΩN</p>	<p>Συμπληρωματικό γλωσσικό υλικό για το τμήμα Δ'</p>	<p>Οπτικο ακουστικό υλικό</p> <p>AΝΘΩΔΑΓOΓIΟ TA XEΛIΔIΩNIΑ MEPOΣ ΔEYTEPO TMHMA Γ' + Δ'</p>

**ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: ΚΑΛΩΠΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ  
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

<p>BIBΛΙΟ</p> <p>Για μαθητές της Ε' (τμήματος) τάξης Δημοτικού</p>	<p>TETPAΔIO ΔPAΣTHPIOTHTΩN</p>	<p>Συμπληρωματικό γλωσσικό υλικό για το τμήμα Ε'</p>	<p>Οπτικο ακουστικό υλικό</p> <p>AΝΘΩΔΑΓOΓIΟ TA XEΛIΔIΩNIΑ MEPOΣ TPITO TMHMA Ε' + ΣΤ'</p>
<p>BIBΛΙΟ</p> <p>Για μαθητές της ΣΤ' (τμήματος) τάξης Δημοτικού</p>	<p>TETPAΔIO ΔPAΣTHPIOTHTΩN</p>	<p>Συμπληρωματικό γλωσσικό υλικό για το τμήμα ΣΤ'</p>	<p>Οπτικο ακουστικό υλικό</p> <p>AΝΘΩΔΑΓOΓIΟ TA XEΛIΔIΩNIΑ MEPOΣ TPITO TMHMA Ε' + ΣΤ'</p>

**ΤΡΙΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

- Α' Γυμνασίου (7η τμήμα/τάξη)  
Β' Γυμνασίου (8η τμήμα/τάξη)  
Γ' Γυμνασίου (9η τμήμα/τάξη)

**ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΗ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

- Α' Λυκείου (10η τμήμα/τάξη)  
Β' Λυκείου (11η τμήμα/τάξη)  
Γ' Λυκείου (12η τμήμα/τάξη)

**Δεύτερο επίπεδο: Καλλιέργεια της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου**

Τόσο η εμπειρία όσο και οι έρευνες δείχνουν ότι ελάχιστοι μαθητές που έχουν φοιτήσει επί τέσσερα έτη σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (απογευματινά Σαββατιανά) είναι σε θέση να παράγουν έστω και κατευθυνόμενο γραπτό λόγο. Πολλοί δε από αυτούς έχουν σοβαρές δυσκολίες και στην παραγωγή προφορικού λόγου, που να προσεγγίζει τη νόμα που ισχύει για τη χρήση της Ελληνικής στην Ελλάδα.

Αυτό σημαίνει ότι και στο δεύτερο επίπεδο (τμήματα / τάξεις Ε' και ΣΤ') είναι αναγκαία η συστηματική καλλιέργεια του προφορικού λόγου και πολύ περισσότερο βέβαια του γραπτού. Σύμφωνα με την παραπάνω στοχοθεσία, στο τέλος του Β' επιπέδου ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να συνθέτει απλά κείμενα.

Το υλικό γι' αυτό το επίπεδο κινείται οργανωτικά στην ίδια λογική με εκείνο του πρώτου επιπέδου και θα κατασκευαστεί εντός του έτους 1999.

**Τρίτο επίπεδο: Αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου**

Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στοχεύει πλέον να καταστήσει τον μαθητή ικανό να παράγει αυτόνομα γραπτό λόγο, π.χ. με τη συγγραφή εκθέσεων, μικρομελετών, διηγήσεων, σύνθετων επιστολών, αναφορών κλπ.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ο μαθητής ελληνικής καταγωγής, που έχει φοιτήσει επί εννέα έτη στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί με άνεση τόσο μέσω του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου.

**Τέταρτο επίπεδο: Ενασχόληση με τη γλώσσα**

Η επίτευξη του παραπάνω στόχου, με την ολοκλήρωση του τρίτου επιπέδου, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αυτόνομη πλέον ενασχόληση του ατόμου με την ελληνική γλώσσα και για την καλλιέργειά της, π.χ. μέσω της μελέτης ελληνικής λογοτεχνίας.

Η ενασχόληση με τη γλώσσα στα πλαίσια του τετάρτου επιπέδου μπορεί να συντελεστεί στο σχολείο, αλλά μόνο για μια μικρή μερίδα μαθητών που επιλέγουν την ελληνική ως μάθημα επιλογής για την απόκτηση του απολυτηρίου που δημιουργεί πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών εγκαταλείπει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση ήδη με την περάτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και η συντριπτική πλειοψηφία κατά τη διάρκεια του πρώτου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αυτό σημαίνει ότι η συστηματική διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής πρέπει να συντελεστεί κυρίως τα πρώτα έξι έτη και να ολοκληρωθεί στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον προγραμματισμό μας τα χρονοδιαγράμματα για την παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 έχουν ως εξής:

Θα επιχειρήσουμε να παράγουμε το έτος 1998 το υλικό για το προαναγνωστικό και αναγνωστικό, καθώς και για το πρώτο επίπεδο.

Το έτος 1999 θα επιχειρήσουμε να κατασκευάσουμε το υλικό για το δεύτερο επίπεδο και παράλληλα να εφαρμόσουμε δοκιμαστικά και να αναμορφώσουμε το υλικό για τα δύο προηγούμενα επίπεδα.

Η διαδικασία παραγωγής του υλικού ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια τα οποία περιγράφονται στο Παράρτημα ΙΙ του παρόντος τόμου.

Εκτός τούτου, για το καθένα από τα επίπεδα καταρτίζεται ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα στο οποίο εμπεριέχονται η στοχοθεσία του εκάστοτε υλικού τα κοινωνικοπολιτισμικά περιεχόμενα και το θεματολόγιο του, καθώς και η προοδευτική πραγμάτευση των γλωσσικών φαινομένων (φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, μορφοσυντακτικά, ορθογραφικά, λεξιλογικά, σημασιολογικά φαινόμενα).



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Περίγραμμα και οδηγίες για την εκπόνηση γενικών μελετών**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ  
ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ**

**ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ  
ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ  
Α΄ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ**

**σχετικά με:**

- την αξιολόγηση και αξιοποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού,
- τις δυνατότητες προώθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε αλλόφωνους, (ανάπτυξη στρατηγικών)
- τις δυνατότητες εφαρμογής δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχολεία στις χώρες υποδοχής,
- τις συνθήκες διεξαγωγής της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στο εξωτερικό, (θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο),
- φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης,
- τις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές προϋποθέσεις (επίπεδα γλωσσομάθειας) των μαθητών,
- τους κοινωνικούς χώρους χρήσης της ελληνικής,
- σύνθεση και λειτουργία της οικογένειας,
- τους λόγους αποχής των μαθητών από το Μ.Μ.Γ. και στρατηγικές αύξησης των μαθητών,
- κατηγορίες εκπαιδευτικών,
- επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κατά κατηγορία.

**ΤΥΠΟΛΟΓΙΕΣ**

Κατάρτιση τυπολογιών που θα τεκμηριώνονται εμπειρικά σε σχέση με τους τύπους:

- α) ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (σχολείων)
- β) οικογενειών
- γ) μαθητών
- δ) δασκάλων
- ε) διδακτικών υλικών

Οι παραπάνω τυπολογίες θα εμπεριέχονται στα αντίστοιχα κεφάλαια (βλ. Β΄) της κάθε μελέτης.

## **ΟΜΑΔΑ Α΄: ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ**

### **ΔΟΜΗ (ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ) ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

#### **1. Στόχοι της Μελέτης**

(Οι στόχοι της μελέτης πρέπει να εξυπηρετούν τις τρεις δράσεις του Τ.Δ.Ε. «Παιδεία Ομογενών»)

#### **2. Μεθοδολογία της μελέτης**

(ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις των δεδομένων)

#### **3. Η παρουσία των Ελλήνων στη χώρα / στο κράτος**

- *Ιστορική εξέλιξη:*  
(Πότε πήγαν, ποιοι, πώς, γιατί στο Βέλγιο/στη Γαλλία κτλ., εξέλιξη των αριθμών)
- *Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού σήμερα:*  
(επάγγελμα, απασχόληση, μορφωτικό επίπεδο, μικτοί γάμοι κτλ.)
- *Τόπος/τόποι κατοικίας*
- *Οργάνωση της παροικίας/των παροικιών:*  
(κοινότητες, διάφοροι σύλλογοι, ομοσπονδίες συλλόγων κτλ.)
- *Παρουσία στα ΜΜΕ, πολιτιστική ζωή*
- *Εκκλησία*

#### **4. Κοινωνικοί χώροι (γλωσσικές επιρράσεις) χρήσης της ελληνικής γλώσσας**

#### **5. Φορείς και Μορφές (τύποι) ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα/στο κράτος**

(Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, ελληνικά σχολεία, δίγλωσσα σχολεία, απογευματινά, Σαββατιανά κτλ.)

##### **5.1 Δίγλωσσα προγράμματα (μοντέλα) εκπαίδευσης**

##### **5.2 Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης**

#### **6. Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά**

ομάδα Β΄

**7. Χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού**

(κοινωνικοπολιτισμικές, μαθησιακές και γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών, λόγοι μη φοίτησης σε Τμήματα Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης κτλ.)

**8. Διδακτικό προσωπικό**

(διάφοροι τύποι δασκάλων, προφίλ του δασκάλου, ανάγκες των εκπαιδευτικών κτλ.)

**9. Γονείς****9.1 Συλλογικά όργανα γονέων και ο ρόλος τους****9.2 Τύποι οικογενειών****9.3 Ο ρόλος της οικογένειας σε σχέση με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση****10. Συμπεράσματα προτάσεις**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Κριτήρια ανάλυσης υπάρχοντος διδακτικού υλικού**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.**  
**«ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ**  
**ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ»**  
**(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)**

**ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ**

**ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ**

Το παρόν εργαλείο ανάλυσης - αξιολόγησης αποτελείται από δύο μέρη, το Α' και το Β'.

Στο Α' μέρος ο αξιολογητής καλείται να δώσει μια σειρά πληροφοριών που αφορούν στην ταυτότητα του υλικού (συγγραφέας, εκδότης, δέκτες, τόπος και χρόνος έκδοσης, τόπος και τρόπος διάθεσης κλπ.). Ο αναλυτής - αξιολογητής αναγράφει τις πληροφορίες που αφορούν στο συγκεκριμένο υλικό και βάζει παύλα, εφόσον δεν το αφορούν ή κάνει κάποια σημείωση - σχόλιο, εφόσον στο υλικό δεν δίδονται οι απαιτούμενες πληροφορίες (π.χ. δεν προκύπτει από το υλικό ποιος, πού, πώς το διαθέτει).

Στο Β' μέρος ακολουθεί η αξιολόγηση του υλικού ως προς:

1. την αξιοπιστία των συντελεστών παραγωγής του,
2. την εμφάνιση και την παρουσίαση των περιεχομένων του,
3. τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του,
4. τη στοχοθεσία, τα περιεχόμενα, τη μεθοδολογία **μόνο** του γλωσσικού υλικού,
5. τη στοχοθεσία, τα περιεχόμενα, τη μεθοδολογία **μόνο** του υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού,
6. τις διαδικασίες αξιολόγησής του.

Ο αξιολογητής αξιολογεί το υλικό χρησιμοποιώντας για κάθε κριτήριο την κλίμακα 1-4 (4 = άριστα). **Το μηδέν δεν αποτελεί βαθμίδα στη κλίμακα, αλλά σημαίνει ότι το συγκεκριμένο κριτήριο δεν έχει σχέση με το αξιολογούμενο υλικό.**

Επειδή η αξιολόγηση με τη χρήση της κλίμακας είναι ποσοτική, ο αξιολογητής καλείται να αναλύσει κάθε μια από τις έξι (6) ομάδες κριτηρίων, παραθέτοντας και αναλύοντας αποσπάσματα από το ίδιο το διδακτικό υλικό, ώστε ο αναγνώστης να έχει μια σαφή, ποιοτική εικόνα από το υλικό, ως προς τις έξι (6) ομάδες κριτηρίων ανάλυσης.

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.**  
**«ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ**  
**ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ»**  
**(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)**

**ΕΡΓΟ 1.1ξ.1: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ**

**Κριτήρια ανάλυσης και αξιολόγησης εκπαιδευτικού (διδασκτικού) υλικού (σε έντυπη μορφή) για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές στο εξωτερικό**

**ΜΕΡΟΣ Α΄. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ**

**Τίτλος/ ονομασία του υλικού**

.....

.....

**Γνωστική περιοχή/αντικείμενο διδασκαλίας στο οποίο αναφέρεται:**

(Διδασκαλία στοιχείων πολιτισμού ή διδασκαλία ελληνικής ως L2 ή διδασκαλία της ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας) .....

.....

**Ταυτότητα μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται:**

τάξη .....

ηλικία(ες) .....

κοινωνικοπολιτισμική - εθνοτική προέλευση μαθητικού πληθυσμού .....

.....

χώρα διαμονής .....

**Όνομα (-τα) και χώρα διαμονής:**

συγγραφέα (-ων)/ συντάκτη (ών) .....

.....

παραγωγού (-ών) .....

.....

επιμελητή (-ών) (αν υπάρχει) .....

.....

επιστημονικού υπεύθυνου(-ων) (αν υπάρχει) .....

.....

υπευθύνου (-ων) συλλογής φωτογραφικού υλικού .....

εικονογράφου (-ων) .....

.....  
 υπεύθυνου (-ων) για το εξώφυλλο .....  
 .....  
 εκδότη (-ών) (να γραφτεί η δ/ση) .....  
 .....  
 χρηματοδότη (-ών) παραγωγής .....  
 .....  
**Έτος πρώτης έκδοσης του υλικού:** ..... **Τόπος έκδοσης:** .....  
**Έχει προηγηθεί δοκιμαστική εφαρμογή του υλικού:** .....  
**Έτος ανατύπωσης /αναμόρφωσης του υλικού:** .....  
**Τόπος ανατύπωσης /αναμόρφωσης:** .....  
**Λόγος (-οι) ανατύπωσης /αναμόρφωσης του υλικού:** .....

**Χρονικό διάστημα που έχει χρησιμοποιηθεί ή χρησιμοποιείται το υλικό:**

Το διδακτικό υλικό καλύπτει  $\overline{\text{(αριθμός τάξεων)}}$  τάξεις ή  $\overline{\text{(αριθμός επιπέδων)}}$  επίπεδα.

Το διδακτικό υλικό καλύπτει  $\overline{\text{(αριθμός)}}$  βδομάδες επί  $\overline{\text{(αριθμός)}}$  ώρες τη βδομάδα.

Το διδακτικό υλικό συνολικά αποτελείται από (γράψτε τον αριθμό, π.χ.: 4 βιβλία)

- βιβλία .....
- τετράδια ασκήσεων .....
- βιβλία για το δάσκαλο .....
- κασέτες .....
- video .....
- CD- ROM .....
- συμπληρωματικά φυλλάδια .....
- αναγνωστικά κείμενα (ανθολόγια) .....

**Κέντρα /σημεία / φορέας διάθεσης/ πώλησης/ προμήθειας/ διανομής του υλικού:** .....

**Τρόπος (-οι) διάθεσης/ πώλησης/ προμήθειας/ διανομής του υλικού** .....

**ISBN** .....

**Τιμή:** ..... **Διανέμεται δωρεάν:** .....

**Το υλικό έχει διατεθεί ή διατίθεται:** .....

**Κοινωνικοπολιτισμική - εθνική προέλευση:** .....

συγγραφέα (-ων)/ συντάκτη (ών) .....



παραγωγού (-ών)/ .....

επιμελητή (-ών) (αν υπάρχει) .....

υπεύθυνου (-ων) συλλογής φωτογραφικού υλικού .....

εικονογράφου (-ων).....

υπεύθυνου (-ων) για το εξώφυλλο .....

εκδότη (-ών) .....

χρηματοδότη (-ών) παραγωγής .....

**Ταυτότητα χρηματοδότη (ων) /χορηγού (ων)**

ιδιώτης (-ες): .....

ελληνικό κράτος .....

χώρα υποδοχής .....

παροικιακός φορέας .....

άλλος (-οι) χορηγός (-οί): .....

**ΜΕΡΟΣ Β': ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ****Οδηγίες για τη συμπλήρωση των κριτηρίων:**

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που κατά την κρίση σας εκφράζει το βαθμό πληρότητας κάθε κριτηρίου. Βάλτε σε κύκλο το (0), όταν το κριτήριο δεν αφορά στο συγκεκριμένο υλικό.

1= το υλικό πληροί **λίγο** το κριτήριο.

2= πληροί **αρκετά** το κριτήριο.

3= πληροί **πολύ** το κριτήριο.

4= πληροί **πάρα πολύ** το κριτήριο.

0= το κριτήριο **δεν αφορά** στο συγκεκριμένο υλικό.

<b>ΚΡΙΤΗΡΙΑ</b>	<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΛΗΡΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ</b>
<b>1. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ) ΥΛΙΚΟΥ</b>	
<b>1.1.</b> <i>Ο (οι) συγγραφέας (-εις) συντάκτης (ες) είναι ειδικός (-οί) στο αντικείμενο ως προς:</i>	0 1 2 3 4
<b>1.1.1.</b> - τις σπουδές	0 1 2 3 4
<b>1.1.2.</b> -την εμπειρία σε παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού	0 1 2 3 4
<b>1.1.3.</b> -τη διδακτική πείρα	0 1 2 3 4
<b>1.1.4.</b> -την ερευνητική εμπειρία	0 1 2 3 4
<b>1.1.5.</b> -την επιστημονική συγγραφική εμπειρία	
<b>1.2.</b> <i>Ο (οι) παραγωγός (-οί)/ είναι ειδικός (-οί) στο αντικείμενο ως προς:</i>	0 1 2 3 4
<b>1.2.1.</b> - τις σπουδές	0 1 2 3 4
<b>1.2.2.</b> -την εμπειρία σε παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού	0 1 2 3 4
<b>1.2.3.</b> -τη διδακτική πείρα.	
<b>1.3.</b> <i>Ο (οι) επιμελητής (-ές) είναι ειδικός (-οί) στο αντικείμενο ως προς:</i>	0 1 2 3 4
<b>1.3.1.</b> - τις σπουδές	0 1 2 3 4
<b>1.3.2.</b> -τη συναφή εμπειρία σε εκπαιδευτικό υλικό	0 1 2 3 4
<b>1.3.3.</b> -τη διδακτική πείρα	0 1 2 3 4
<b>1.3.4.</b> -την ερευνητική εμπειρία	

<b>1.4.</b> <i>Ο (οι) επιστημονικός (-οί) υπεύθυνος(-οι) είναι ειδικοί ως προς:</i>	
<b>1.4.1.</b> - τις σπουδές	0 1 2 3 4
<b>1.4.2.</b> -την εμπειρία σε παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού	0 1 2 3 4
<b>1.4.3.</b> -τη διδακτική πείρα	0 1 2 3 4
<b>1.4.4.</b> -την ερευνητική εμπειρία	0 1 2 3 4
<b>1.5.</b> <i>Ο (οι) εκδότης (-ες) είναι ειδικός (-οί) στο αντικείμενο ως προς:</i>	
<b>1.5.1.</b> - την εμπειρία σε εκπαιδευτικό υλικό	0 1 2 3 4
<b>2. ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ) ΥΛΙΚΟΥ</b>	
<b>2.1.</b> Το έντυπο υλικό είναι ανθεκτικό και εύχρηστο	0 1 2 3 4
<b>2.2.</b> Το μέγεθος των γραμμάτων είναι προσαρμοσμένο στην ηλικία των μαθητών που θα το διαβάζουν	0 1 2 3 4
<b>2.3.</b> Τα γράμματα είναι επαρκώς αναγνώσιμα για να μη συγχέονται μεταξύ τους	0 1 2 3 4
<b>2.4.</b> Η εικονογράφηση είναι επαρκής χωρίς να πλεονάζει	
<b>2.5.</b> Οι εικόνες λειτουργούν συμπληρωματικά προς το περιεχόμενο του κειμένου	0 1 2 3 4
<b>2.6.</b> Τα κείμενα δεν είναι μακροσκελή	0 1 2 3 4
<b>2.7.</b> Το υλικό ισοκατανέμει το περιεχόμενό του ως προς τη μορφή, τη δομή και το είδος του με εικόνες, φωτογραφίες, πίνακες, σχεδιαγράμματα, χάρτες, ασκήσεις, κ.ά. και ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους (ή έργα μάθησης)	0 1 2 3 4
<b>2.8.</b> Κάνει χρήση λογοτεχνικών κειμένων, παροιμιών, λαϊκών φράσεων, μύθων, τραγουδιών, ποιημάτων, παραδόσεων, εύθυμων καταστάσεων, σλόγκαν κτλ.	0 1 2 3 4
<b>2.9.</b> Το υλικό συνοδεύεται από οπτικο-ακουστικά μέσα, έντυπα, κασέτες, βίντεο, ταινίες, κ.ά.	0 1 2 3 4
<b>2.10.</b> Τα περιεχόμενα του υλικού είναι οργανωμένα και διαρθρωμένα με συνοχή και συνέχεια	0 1 2 3 4
<b>2.11.</b> Περιέχει επιστημονικά τεκμηριωμένη, και σύγχρονη γνώση	0 1 2 3 4
<b>2.12.</b> Εμπειριέχει κατάλληλες πηγές και βιβλιογραφία	0 1 2 3 4
<b>2.13.</b> Το υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της ελληνικήςγλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού παράλληλα και σε διάφορες χώρες	0 1 2 3 4

<b>3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ- ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ) ΥΛΙΚΟΥ</b>	
<b>3.1.</b> Το περιεχόμενο του υλικού είναι εναρμονισμένο προς τον κοινωνικοπολιτισμικό χώρο διαβίωσης των μαθητών	0 1 2 3 4
<b>3.2.</b> Παρουσιάζει και αναλύει τις αλληλεπιδράσεις της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού σε σχέση με τους άλλους λαούς (πολυπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις)	0 1 2 3 4
<b>3.3.</b> Καλλιεργεί την ανάπτυξη της ελληνικής εθνικής ταυτότητας χωρίς προκαταλήψεις, μεροληψίες, ή υπέρμετρες εθνοκεντρικές λογικές	0 1 2 3 4
<b>3.4.</b> Επιχειρεί να αμβλύνει κοινωνικά, πολιτικά, και πολιτισμικά στερεότυπα και την ξενοφοβία, αποφεύγοντας ρατσισμούς, σεξισμούς και τις υποβαθμίσεις των άλλων λαών.	0 1 2 3 4
<b>3.5.</b> Προβάλλει και προάγει την κατανόηση και εκτίμηση των πολιτισμικών στοιχείων της ελληνικής μειονότητας (ιστορία, τέχνη, σύστημα αξιών, έθιμα, παραδόσεις, κ.λπ.) μέσα στο πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής	0 1 2 3 4
<b>3.6.</b> Προάγει την κατανόηση και εκτίμηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής και άλλων πολιτισμών που συνυπάρχουν σ' αυτή μέσα στο πνεύμα της ισοτιμίας των πολιτισμών	0 1 2 3 4
<b>3.7.</b> Διαπνέεται από το πνεύμα της οικουμενικότητας και της διαπολιτισμικότητας	0 1 2 3 4
<b>3.8.</b> Σέβεται τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού, καλλιεργώντας το πνεύμα της ισότητας μεταξύ των μαθητών	0 1 2 3 4
<b>3.9.</b> Αναπτύσσει το σεβασμό προς τη φύση και τη ζωή	0 1 2 3 4
<b>3.10.</b> Παρουσιάζει και προβάλλει δημιουργικές και ειρηνικές φάσεις ή περιόδους της ελληνικής ιστορίας κάτω από το πρίσμα της αγωγής για την ειρήνη	0 1 2 3 4
<b>3.11.</b> Το εκπαιδευτικό (διδακτικό) υλικό στο σύνολο του αντλεί τα περιεχόμενα του από:	0 1 2 3 4
<b>3.11.1.</b> -την Ελλάδα (χώρα προέλευσης)	0 1 2 3 4
<b>3.11.2.</b> - τη χώρα υποδοχής	0 1 2 3 4
<b>3.11.3.</b> -την παροικιακή ζωή	0 1 2 3 4

<b>4. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ) ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (αφορά μόνο στο γλωσσικό διδακτικό υλικό)</b>	
<b>4.1.</b> Το υλικό εναρμονίζεται προς το γενικό πλαίσιο των αρχών του ισχύοντος ελληνικού αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας	0 1 2 3 4
<b>4.2.</b> Βρίσκεται μέσα στο πλαίσιο των αρχών και της γενικότερης φιλοσοφίας του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος της χώρας υποδοχής	0 1 2 3 4
<b>4.3.</b> Το υλικό συνδυάζει τα αναλυτικά προγράμματα της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής.	0 1 2 3 4
<b>4.4.</b> Το υλικό ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές και ψυχολογικές αντιλήψεις	0 1 2 3 4
<b>4.5</b> Στοχεύει στην ανάπτυξη υψηλού βαθμού νοητικών δεξιοτήτων (εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση).	0 1 2 3 4
<b>4.6.</b> Είναι προσαρμοσμένο στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και λαμβάνει υπόψη του γνωστικά προαπαιτούμενα και άλλα στοιχεία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας	0 1 2 3 4
<b>4.7.</b> Προκαλεί την αυτενέργεια και προωθεί τη συνεργατική μάθηση με ομαδικές εργασίες	0 1 2 3 4
<b>4.8.</b> Οι εργασίες που υπάρχουν στο υλικό είναι	0 1 2 3 4
<b>4.8.1.</b> -μηχανιστικές	
<b>4.8.2.</b> -καθοδηγούμενες	
<b>4.8.3.</b> -ανοιχτού τύπου	0 1 2 3 4
<b>4.9.</b> Αναπτύσσει την κριτική σκέψη με κατάλληλες εργασίες και δεν επιζητεί την απομνημόνευση. Παράλληλα συμβάλλει στην κωδικοποίηση και επεξεργασία πληροφοριακών στοιχείων και γνώσεων	0 1 2 3 4
<b>4.10.</b> Το υλικό προσφέρει κίνητρα στους μαθητές για τη χρήση του και ενεργοποιεί τα βιώματά τους, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	0 1 2 3 4
<b>4.11.</b> Προωθεί εναλλακτικές διαδικασίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες ανάγονται στις πραγματικές συνθήκες της ζωής των μαθητών	0 1 2 3 4
<b>4.12.</b> Το εκπαιδευτικό υλικό βασίζεται σε επιστημονικά έγκυρες μεθόδους διδασκαλίας	0 1 2 3 4

<b>4.13.</b> Χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας	0	1	2	3	4
<b>4.13.1.</b> -την επικοινωνιακή	0	1	2	3	4
<b>4.13.2.</b> -τη δομολειτουργική	0	1	2	3	4
<b>4.13.3.</b> -την αντιπαραθετική	0	1	2	3	4
<b>4.13.4.</b> -την εκλεκτική	0	1	2	3	4
<b>4.14.</b> Αναπτύσσει βασικές δεξιότητες ( <i>ακρόαση, ανάγνωση, κατανόηση, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου</i> )	0	1	2	3	4
<b>4.15.</b> Παρουσιάζει διάφορα είδη και επίπεδα λόγου ( <i>καθημερινός προφορικός λόγος, επίσημος λόγος, επιστημονικός λόγος, κτλ.</i> )	0	1	2	3	4
<b>4.16.</b> Δίνει έμφαση στη φωνολογία της Ελληνικής και στην προφορά της σε σχέση με τη γραφή	0	1	2	3	4
<b>4.17.</b> Αναλύει επαρκώς τους γραμματικούς όρους	0	1	2	3	4
<b>4.18.</b> Δίνει έμφαση όχι στη λέξη αλλά στα λειτουργικά σύνολα ( <i>προτάσεις, εκφράσεις</i> )	0	1	2	3	4
<b>4.19.</b> Χρησιμοποιεί παραδειγματικούς πίνακες μορφολογίας ονόματος, ρήματος, κτλ. σε αναφορά με τα κείμενα και τις πηγές που εμπεριέχει	0	1	2	3	4
<b>4.20.</b> Συσχετίζει μεταξύ τους δομές και προτάσεις	0	1	2	3	4
<b>4.21.</b> Διευκρινίζει τις σχέσεις κύριας και εξαρτημένης πρότασης	0	1	2	3	4
<b>4.22.</b> Διδάσκει τη διαφοροποίηση στη σημασία που απορρέει από τη διαφορετική διάταξη των όρων ( <i>επιτονισμός, έμφαση</i> )	0	1	2	3	4
<b>4.23.</b> Σε θέματα λεξιλογίου το υλικό:	0	1	2	3	4
<b>4.23.1.</b> -ομαδοποιεί σημασιολογικά συγγενείς λέξεις	0	1	2	3	4
<b>4.23.2.</b> -εμπλουτίζει με παραγωγικές καταλήξεις	0	1	2	3	4
<b>4.23.3.</b> -διακρίνει τις λόγιες από τις λαϊκές λέξεις	0	1	2	3	4
<b>4.24.</b> Χρησιμοποιεί αυθεντικά κείμενα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας	0	1	2	3	4
<b>4.25.</b> Τα κείμενα είναι σε δόκιμη γλώσσα	0	1	2	3	4
<b>4.26.</b> Στα κείμενα και στις πηγές συνάπτονται ασκήσεις ανάπτυξης και εμπέδωσης	0	1	2	3	4
<b>4.27.</b> Χρησιμοποιεί γλώσσα που είναι κατανοητή από τους μαθητές	0	1	2	3	4
<b>4.28.</b> Επιδιώκει εμπλουτισμό του λεξιλογίου, εισάγοντας βαθμιαία καινούργιες και άγνωστες λέξεις	0	1	2	3	4
<b>4.29.</b> Η έκταση του περιεχομένου του είναι ανάλογη με το διδακτικό χρόνο	0	1	2	3	4

<b>4.30.</b> Υπάρχουν σαφείς οδηγίες/κλείδες προς τους μαθητές για την “ανάγνωση”/κατανόηση του υλικού	0	1	2	3	4
<b>4.31.</b> Το υλικό προσφέρει εναλλακτικές μεθόδους παρουσίασης του περιεχομένου του(καθοδηγούμενη μέθοδος, μέθοδος αυτοδιδασκαλίας, κτλ.)	0	1	2	3	4
<b>4.32.</b> Το υλικό υποδεικνύει μέσα (π.χ. ασκήσεις, δραματοποίηση κτλ.) για την κατάκτηση των στόχων της κάθε ενότητας	0	1	2	3	4
<b>4.33.</b> Το υλικό εμπεριέχει μέσα (π.χ. διαγνωστικό τεστ) για την αξιολόγηση της κατάκτησης των στόχων, από τους μαθητές	0	1	2	3	4
<b>4.34.</b> Το γλωσσικό υλικό πραγματεύεται προοδευτικά (από τάξη σε τάξη ή από επίπεδο σε επίπεδο) τα γλωσσικά (γραμματικά) φαινόμενα	0	1	2	3	4
<b>5. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ) ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ (αφορά μόνο στα στοιχεία πολιτισμού)</b>					
<b>5.1.</b> Το υλικό εναρμονίζεται προς το γενικό πλαίσιο των αρχών του ισχύοντος ελληνικού αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού	0	1	2	3	4
<b>5.2.</b> Το υλικό είναι προσαρμοσμένο στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και λαμβάνει υπόψη του προαπαιτούμενες γνώσεις καιάλλα στοιχεία για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού	0	1	2	3	4
<b>5.3.</b> Αντλεί στοιχεία και από την ιστορία και τον πολιτισμό της παροικίας	0	1	2	3	4
<b>5.4.</b> Εξετάζει την ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό συγκριτικά με την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής	0	1	2	3	4
<b>5.5.</b> Αποφεύγει την απλή περιγραφή και αφήγηση των ιστορικών γεγονότων και αναζητεί τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία τους, συσχετίζοντάς τα με το ευρύτερο διεθνικό πλαίσιο	0	1	2	3	4
<b>5.6.</b> Δίνει έμφαση στο χρόνο της μακράς διάρκειας μέσα στην ιστορία	0	1	2	3	4
<b>5.7.</b> Το υλικό εξετάζει την έννοια της αλλαγής και της μεταβολής στην ιστορία και τον πολιτισμό	0	1	2	3	4
<b>5.8.</b> Στέκεται κριτικά απέναντι στο πρόβλημα των γενικεύσεων στην ελληνική ιστορία	0	1	2	3	4

<b>5.9.</b> Στην παρουσίαση της ιστορίας και του πολιτισμού δίνει έμφαση	0	1	2	3	4
<b>5.9.1.</b> -στην κοινωνική ιστορία	0	1	2	3	4
<b>5.9.2.</b> -στην πολιτιστική ιστορία	0	1	2	3	4
<b>5.9.3.</b> -στην ιστορία των ιδεών	0	1	2	3	4
<b>5.9.4.</b> -στην ιστορία των θεσμών	0	1	2	3	4
<b>5.9.5.</b> -στην ιστορία της ανθρώπινης συνείδησης και συμπεριφοράς	0	1	2	3	4
<b>5.9.6.</b> -στις διεθνείς τάσεις	0	1	2	3	4
<b>5.10.</b> Ακολουθεί διάφορες προσεγγίσεις (ιστορικο-συγκριτική ερμηνευτική, ιστορικο-κοινωνιολογική, κτλ.)	0	1	2	3	4
<b>5.11.</b> Η παρουσίαση των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού γίνεται διεισθημονικά (μέσα από τα ευρήματα και άλλων επιστημών, π.χ. της ανθρωπολογίας, της εθνολογίας, της αρχαιολογίας, της βιολογίας, της οικονομίας, κ.λπ.)	0	1	2	3	4
<b>5.12.</b> Προσεγγίζει τα πολιτισμικά και ιστορικά θέματα βιωματικά και τα συσχετίζει με τις εμπειρίες των μαθητών	0	1	2	3	4
<b>5.13.</b> Χρησιμοποιεί εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους (παιχνίδι ανάληψης ρόλων, δραματοποίηση, κτλ.) για την εμπέδωση των θεμάτων της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού	0	1	2	3	4
<b>5.14.</b> Ακολουθεί ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού	0	1	2	3	4
<b>5.15.</b> Καλλιεργεί, και αναπτύσσει τον πολυνοηματικό/πολυεπίπεδο τρόπο σκέψης και πρόσληψης του κόσμου	0	1	2	3	4
<b>5.16.</b> Βοηθά τους μαθητές να συνδέουν το παρόν με το παρελθόν, τη διδασκαλία της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού με τις προσδοκίες τους και να τα θεωρούν οργανικό μέρος των προσωπικών τους επιλογών στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον που ζουν	0	1	2	3	4
<b>6. ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΠΑΡΕΧΕΙ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ:</b>					
<b>6.1.</b> -Συντονιστές Εκπαίδευσης	0	1	2	3	4
<b>6.2.</b> -Εκπαιδευτικούς	0	1	2	3	4
<b>6.3.</b> -Μαθητές	0	1	2	3	4
<b>6.4.</b> -Γονείς	0	1	2	3	4