

## Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης

Νίκος Ακριτίδης

*Διευθυντής του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου,*

Κώστας Ανθόπουλος

*Διευθυντής Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Νέων Επιβατών*

Στέργιος Παπαδόπουλος

*Διευθυντής του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ελευθερίου Κορδελιού*

### 1. Εισαγωγή

Μέχρι πριν δυο δεκαετίες θα θεωρούσε κανείς υπερβολικό να μιλάμε στην Ελλάδα, μια από τις πλέον ομοιογενείς πληθυσμιακά χώρες, για «πολυπολιτισμική» κοινωνία. Σήμερα όχι απλώς δεν είναι υπερβολικό, αλλά είναι μια πραγματικότητα, κατά την οποία διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες κάνουν εμφανή την παρουσία τους σε διάφορες περιοχές της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, και αποτελούν μέρος της κοινωνικής δομής της χώρας μας.

Όπως ήταν φυσικό, ο πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός επηρέασε και την πολιτισμική σύνθεση του ελληνικού σχολείου, εξαναγκάζοντας την ελληνική πολιτεία να πάρει μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Έτσι, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο βρέθηκε αντιμέτωπο με το πρόβλημα της διγλωσσίας. Τα νέα δεδομένα που προέκυψαν στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστούν με ειδικά προγράμματα, βασισμένα στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Πανταζής, Νάσαινας και Τσίγκα, 2004).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία δικαιότερων όρων μόρφωσης για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Σκοπός της είναι η ανατροπή της σημερινής κατάστασης, η οποία επιβάλλει στους μαθητές αυτούς ένα μονόδρομο προσαρμογής στο ελληνικό σχολείο (Κουμανταράκη, 2005). Αυτό προϋποθέτει την έναρξη μιας διαδικασίας προσαρμογής του σχολείου σε όφελος του, πολυπολιτισμικού πλέον, μαθητικού πληθυσμού (Μάρκου, 1997, 74· Πολίτου, 1999, 1-3).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατά μια περισσότερο επίκαιρη αντίληψη, θεωρείται από μεγάλο αριθμό ενδιαφερομένων η βάση για οποιαδήποτε μορφή α-

ντρατιστικής αγωγής (Νικολάου, 2000). Ταυτόχρονα, η αντιμετώπιση της πιθανότητας ανάπτυξης εκπαιδευτικού ρατσισμού θεωρείται ότι μειώνει ή αναστέλλει το συνεπακόλουθο του κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτό κάνει ακόμα πιο σημαντική την ύπαρξη ενός θεσμικού πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει ουσιαστικά να αντιμετωπίζει σε βάθος και με ευρύτητα τα διάφορα επίπεδα στα οποία είναι δυνατό να εμφανιστούν στοιχεία κοινωνικού ρατσισμού (Παπαπέτρου, 2004, 4).

Στη χώρα μας, το πλαίσιο αναφοράς των πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαγράφεται μέσα από τις θεματικές/άρθρα του Νόμου 2413/96. Αξίζει να τονίσουμε ότι από τις δεκαπέντε περίπου σελίδες του νόμου μόνο μία αναφέρεται στη «διαπολιτισμική αγωγή» ευρύτερα (Δαμανάκης, 1997, 81-82).

Στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας και των παιδαγωγικών πρακτικών, ο νόμος δεν θέτει κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Μόνο γενικές αρχές αναδύονται και αφορούν, καταρχάς, τη συσχέτιση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με κάθε μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο επίπεδο του διδακτικού υλικού, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και μέχρι τη δραστηριοποίηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μέσα από προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση, εκπόνησε το «Αναλυτικό Πρόγραμμα της Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας σε Παλινοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές». Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του προγράμματος αυτού, το σχολείο θα πρέπει μέσα από κατάλληλα προγράμματα και ανάλογο διδακτικό υλικό να βοηθήσει τα παιδιά αυτά στην ομαλή τους ένταξη στη σχολική ζωή.

Αξίζει να τονιστεί εδώ ότι υλοποιήθηκαν και άλλα ερευνητικά προγράμματα, τα οποία χρηματοδοτήθηκαν από την Ε.Ε., και εκπονήθηκαν εγχειρίδια και διδακτικό υλικό για διαφορετικές «πολιτισμικά» ομάδες μαθητών (μουσουλμάνων, τσιγγανοπαίδων, παλινοστούντων, ομογενών, αλλοδαπών).

## 2. Προσέγγιση του Προβλήματος

Τα παιδιά αλλοδαπών, προσφύγων και παλινοστούντων στην πλειονότητά τους χρειάζονται κάποια μορφή ειδικής ενίσχυσης στο σχολείο της χώρας υποδοχής. Πέρα, όμως, από το κοινό τους πρόβλημα, που είναι η γλώσσα, οι μαθητές αυτοί δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο και το σχολείο δεν μπορεί να τους αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο, αλλά οφείλει να αποφασίσει για κάθε περίπτωση ξεχωριστά.

Κύρια αφετηρία για τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που να διευκολύνει τη μόρφωση όλων πρέπει να αποτελούν οι κοινές ανάγκες και αναζητήσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

Οι δυσκολίες που συναντούν οι αλλόφωνοι μαθητές εξαιτίας των προβλημάτων κοινωνικής προσαρμογής, της προσωρινής διακοπής ή επιβράδυνσης της σχολικής μάθησης και της επικέντρωσης των προσπαθειών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν πρέπει να οδηγήσουν σε «εύκολες λύσεις», που τελικά

αποτελούν αδιέξοδα, όπως είναι η δημιουργία σταθερών παράλληλων τάξεων για αλλοδαπούς και η μείωση των προσδοκιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Μάρκου, 1999, ΙΙΙ-4).

Για την υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών απαιτούνται μέτρα μέσα και έξω από την τάξη στην οποία φοιτούν μαζί με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Τα μέτρα αυτά πρέπει να είναι ευέλικτα, κλιμακωτά και με μακρόχρονη προοπτική. Χρειάζονται παρεμβάσεις στους τομείς της σχολικής ζωής, του αναλυτικού και του ωρολόγιου προγράμματος, του διδακτικού υλικού και των διδακτικών προσεγγίσεων, του διδακτικού σχεδιασμού και του διδακτικού λόγου, της αξιολόγησης, της γλωσσικής διδασκαλίας και της ενισχυτικής διδασκαλίας (Carrasquillo & Rodriguez, 1996· Levine, 1990).

Οι μαθησιακές απαιτήσεις στο σχολείο λειτουργούν ως κύριο κίνητρο για την ανάπτυξη της γλωσσομάθειας πέρα από τη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας. Γι' αυτό έχουν μεγάλη σημασία τα εξής:

- Το σχολείο να μη διακόπτει τη γνωστική και μαθησιακή πορεία που ξεκίνησαν οι μαθητές στην πρώτη τους γλώσσα αναγκάζοντάς τους να παραμείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα μακριά από τη ροή των γνώσεων. Σ' αυτό μπορεί να συμβάλλει η παρουσία δίγλωσσων εκπαιδευτικών ή εθελοντών γονέων που μπορούν να μεταφέρουν πληροφορίες και γνώσεις, για όσο οι μαθητές βρίσκονται αποκομμένοι από τη διδακτέα ύλη λόγω γλωσσικής ανεπάρκειας.
- Η διάθεση στους μαθητές έντυπου, οπτικο-ακουστικού και ηλεκτρονικού υλικού στη μητρική γλώσσα (παιδική λογοτεχνία, μουσική, βίντεο, βιβλία γνώσεων, σχολικά εγχειρίδια από τη χώρα προέλευσης) μπορεί να περιορίσει το πρόβλημα της διακοπής της σχολικής μάθησης.
- Να εξασφαλιστεί από την αρχή η επαφή των αλλοδαπών μαθητών με την κανονική τάξη. Ακόμα και στο πρώτο στάδιο γλωσσομάθειας οι μαθητές ωφελούνται γλωσσικά, όταν συμμετέχουν, για παράδειγμα, στη φυσική αγωγή και τα καλλιτεχνικά μαθήματα, εφόσον ο εκπαιδευτικός που υποδέχεται τον αλλόφωνο μαθητή είναι πρόθυμος να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για μια στοιχειώδη συνεννόηση.
- Να λαμβάνονται υπόψη στην ενισχυτική γλωσσική διδασκαλία οι απαιτήσεις των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος και να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις ιδιότυπες χρήσεις του λόγου και τις μορφές εργασίας που τα μαθήματα προϋποθέτουν (Μάρκου, 1999, ΙΙΙ-4-5).

### **3. Διδακτική υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών**

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας καλύπτει μια μόνη πτυχή της ειδικής υποστήριξης που χρειάζονται οι δίγλωσσοι μαθητές. Έχει ιδιαίτερη σημασία στο πρώτο στάδιο φοίτησης στο σχολείο. Σύμφωνα με τη διε-

θνή πείρα, οι μαθητές χρειάζονται τουλάχιστον τρεις με έξι μήνες εντατικής γλωσσικής διδασκαλίας, για την οποία αποσπώται για 12 με 15 ώρες την εβδομάδα από την κανονική τους τάξη, συνήθως από γλωσσικά και φιλολογικά μαθήματα (Cummins, 1999).

Στο πλαίσιο της ενισχυτικής γλωσσικής διδασκαλίας επιδιώκεται γενικότερα:

- να ενημερωθεί ο μαθητής για το σχολείο και να υποστηριχτεί στη προσπάθεια προσαρμογής του στο καινούργιο κοινωνικό και σχολικό του περιβάλλον·
- να συστηματοποιηθούν και να διευρυνθούν οι γλωσσικές γνώσεις που απομειώνει ο μαθητής βιώνοντας καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις·
- να μάθει γραφή και ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα και να αποκτήσει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που χρειάζεται για τη συμμετοχή του στην κανονική τάξη.
- να μη διακοπεί πλήρως η μαθησιακή διαδικασία που είχε ξεκινήσει στη χώρα προέλευσης του μαθητή (Μάρκου, 1999, III-28).

Η ενισχυτική γλωσσική διδασκαλία διαρθρώνεται σε δύο τουλάχιστον επίπεδα: αρχάριων και προχωρημένων. Πέρα από την άτυπη παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας, η μετάβαση από το πρώτο επίπεδο στο δεύτερο συνδυάζεται με την εφαρμογή Διαγνωστικού Κριτηρίου.

Το εργαλείο αυτό ανιχνεύει σε ποιο βαθμό ο αλλόφωνος μαθητής διαθέτει δεξιότητες που του επιτρέπουν:

- να χρησιμοποιεί ένα λεξικό,
- να διαβάζει πίνακες και διαγράμματα,
- να εντοπίζει σημεία κλειδιά σε ένα κείμενο,
- να «προσανατολίζεται» σε ένα σχολικό βιβλίο της τάξης του,
- να γίνεται κατανοητός όταν αναφέρεται σε καθημερινά βιώματα,
- να ζητά βοήθεια και να συμμετέχει στοιχειωδώς στην επικοινωνία στην τάξη,
- να αποδίδει προφορικά το περιεχόμενο μιας απλής, σύντομης ιστορίας,
- να κατανοεί οδηγίες που δίνονται στα μαθήματα στα οποία συμμετέχει,
- να συμπληρώνει ένα έντυπο με προσωπικά του στοιχεία,
- να γράφει μια μικρή καθημερινή ιστορία με βάση μια σειρά εικόνων,
- να εφαρμόζει στρατηγικές ερμηνείας νοήματος σε δύσκολες επικοινωνιακές καταστάσεις.

#### 4. Μέτρα λήψης στην τάξη

Ο δίγλωσσος μαθητής, όταν εντάσσεται κανονικά στην τάξη του, μετά από μισό με ένα χρόνο περίπου εντατικής γλωσσικής διδασκαλίας, δεν κατέχει ακόμα την ελληνική γλώσσα στο βαθμό που θα του επέτρεπε μια ισότιμη συμμετοχή στα μαθήματα. Συνεχίζει να μαθαίνει τη γλώσσα σε σχέση πλέον με τις ανάγκες

των μαθημάτων (Μητακίδου και Τρέσσου, 2002). Για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στη διπλή πρόκληση –γλώσσα και μάθηση– χρειάζεται υποστήριξη και στην κανονική τάξη, κατά κανόνα για τουλάχιστον 2 με 3 χρόνια.

Το χάσμα μεταξύ των μειωμένων γλωσσικών προϋποθέσεων των αλλόφωνων μαθητών και των απαιτήσεων του Αναλυτικού Προγράμματος μπορεί να περιοριστεί με παρεμβάσεις σε 3 τομείς:

- στο διδακτικό σχεδιασμό:** εντοπισμός και αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών,
- στην οργάνωση της διδασκαλίας:** λήψη μέτρων εσωτερικής διαφοροποίησης,
- στο διδακτικό λόγο:** διευκόλυνση της πρόσβασης στο νόημα.

Οι παρεμβάσεις αυτές απαιτούν πρόσθετη δουλειά καθώς και εξειδικευμένες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις με γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές. Για τη διευθέτηση του προβλήματος θα μπορούσε να εφαρμοστεί ως εναλλακτική διδακτική προσέγγιση η ομαδική και κατά ζευγάρια εργασία (De Villar, 1990). Η χρήση αυτού του είδους της εκπαιδευτικής προσέγγισης θα αυξήσει την ποσότητα και την ποιότητα της γλώσσας.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει την πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις μαθησιακές δραστηριότητες, παίρνοντας μέτρα για την προσαρμογή της διδασκαλίας, όπως:

- ανάλυση της διδακτέας ύλης ως προς τους στόχους μιας θεματικής ενότητας και την προετοιμασία σχετικού συμπληρωματικού υλικού·
- έλεγχο των προτεινόμενων ασκήσεων και προσαρμογές, όπου απαιτούνται·
- σύνδεση του προς διδασκαλία αντικείμενου με άλλα ήδη γνωστά·
- συμπληρωματικές και σαφείς οδηγίες για τις εργασίες στο σπίτι·
- πολλές επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις για καλύτερη κατανόηση·
- γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των προβλεπόμενων κειμένων και εργασιών·
- υποστήριξη του διδακτικού λόγου με εξωγλωσσικά στοιχεία (χειρονομίες, χρήση αντικειμένων κ.ά.)·
- συνεχή επικοινωνία με τον μαθητή για έλεγχο της κατανόησης·
- συνεχή διόρθωση γλωσσικών λαθών με έμμεσο, αλλά συνεχή τρόπο·
- ισορροπία μεταξύ του βαθμού γλωσσικής και του βαθμού γνωστικής δυσκολίας·
- αυξημένη χρήση εποπτικών μέσων σε περίπτωση δυσνόητων περιεχομένων·
- ανάθεση εργασιών και δημιουργία οργανωτικών σχημάτων που ευνοούν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γηγενείς μαθητές·
- έμφαση στην ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή μέσα από την εμπέδωση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (Μάρκου, 1999: ΠΙ-42-43).

Στα σχολεία μας το μοντέλο που υιοθετείται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών είναι η αφο-

μοίωση. Αυτό σημαίνει απλά ότι στην περίπτωση της γλώσσας το βάρος δίνεται στην κατάκτηση της ελληνικής, η μητρική γλώσσα παραμελείται ή αγνοείται εντελώς, ενώ δίνεται έμφαση στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, δηλαδή της ελληνικής, ως μοναδικής και ικανής προϋπόθεσης για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο.

Για να είναι, λοιπόν, επιτυχής η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, πρέπει να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, που θα συνυπολογίζει και τα εξής:

- ✓ Κάθε προσπάθεια κατάκτησης της νέας γνώσης πρέπει να στηρίζεται και να αξιοποιεί τις γνώσεις και τη γλώσσα που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο.
- ✓ Παράλληλα με τη γλώσσα πρέπει να καλλιεργείται και η αυτοεκτίμηση των μαθητών με την ενθάρρυνση του δασκάλου και τη συμμετοχή των συμμαθητών.
- ✓ Πρέπει να αξιοποιούνται ενεργά στη μάθηση των παιδιών ποικιλία κειμένων που προέρχονται από την παιδική λογοτεχνία, γιατί έχει αποδειχτεί ότι αυτά διεγείρουν το ενδιαφέρον τους.
- ✓ Παράλληλα, πρέπει να χρησιμοποιούνται και κείμενα άλλων πηγών, όπως άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, ταξιδιωτικά προγράμματα, αλληλογραφία κ.ά. Αυτά έχουν το πλεονέκτημα να διευρύνουν την κριτική τους σκέψη και το γλωσσικό ρεπερτόριό τους.
- ✓ Είναι χρήσιμο να γίνεται επεξεργασία των ιδίων των γραπτών κειμένων των παιδιών, τα οποία αντανακλούν τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες τους και γενικότερα ανταποκρίνονται περισσότερο στην ηλικία τους.
- ✓ Τέλος πρέπει να αξιοποιούνται τα κείμενα διάφορων σχολικών μαθημάτων. Η διδασκαλία της γλώσσας να διαπερνά όλα τα μαθήματα, να διδάσκουμε, δηλαδή, γλώσσα καθώς διδάσκουμε μαθηματικά, γεωγραφία, φυσική κ.λπ.

## **5. Η περίπτωση των διαπολιτισμικών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Θεσσαλονίκης**

Στο Ν. Θεσσαλονίκης ιδρύθηκαν και λειτουργούν 6 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα δύο από αυτά χαρακτηρίζονται ως σχολεία φοίτησης Τσιγγανοπαίδων, ωστόσο και σε άλλα δύο διαπολιτισμικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης λειτουργούν τάξεις υποδοχής για Τσιγγάνους μαθητές, όπου εφαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια πιλοτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων», με φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κατά την ίδια περίοδο εφαρμόστηκε στα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και ένα δεύτερο πρόγραμμα, στο πλαίσιο του Β' και του Γ'

Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, που αφορούσε την «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών», με φορέα υλοποίησης το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ) του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΙΠΟΔΕ, 2004, 66-67).

Οι δράσεις των προγραμμάτων αφορούσαν κυρίως την παιδαγωγική στήριξη των μαθητών, την επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, την παραγωγή διδακτικού υλικού, την τοποθέτηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής και συνεργατών με ειδικά καθήκοντα στους καταυλισμούς των Τσιγγάνων.

Τα διαπολιτισμικά σχολεία ιδρύθηκαν για να λειτουργούν ως μοντέλα επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών που αναφέρονται σε μαθητές εθνοτικά και πολιτισμικά διαφορετικούς. Ωστόσο, και άλλες σχολικές μονάδες με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό μπορούν να αναπτύξουν σταδιακά εκείνα τα χαρακτηριστικά λειτουργίας διαπολιτισμικών σχολείων που τους επιτρέπουν οι υλικότεχνικές τους προδιαγραφές. Στην προοπτική τους αυτή μπορούν να υποστηριχτούν από εφαρμοσμένες πρακτικές των πιλοτικών διαπολιτισμικών σχολείων. Δηλαδή, δεν επιδιώκεται ο πολλαπλασιασμός των διαπολιτισμικών σχολείων, αλλά η διάδοση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε κάθε τύπου σχολείο.

Στην περίπτωση των διαπολιτισμικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, λόγω της ιδιόμορφης επιδίωξής τους, να παρέμβουν, δηλαδή, διορθωτικά στην εκπαιδευτική ανισότητα, επικεντρωθήκαμε στην οργάνωση και υλοποίηση μιας σειράς παρεμβάσεων με στόχο να μπορέσουν οι αλλόφωνοι μαθητές να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου. Δηλαδή, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό και τις τέσσερις γνωστές δεξιότητες σε καθημερινές καταστάσεις: την παραγωγή προφορικού λόγου, την κατανόηση προφορικού λόγου, την παραγωγή γραπτού λόγου και την κατανόηση γραπτού λόγου (Τοκατλίδου, 1986, 91· Κοψίδου & Ρουσουλιώτη, 2005), κάτι που θα διασφάλιζε σε μεγαλύτερο βαθμό την ισότητα για τους αλλοδαπούς μαθητές μας. Σχηματικά, τα επίπεδα των παρεμβάσεων έχουν ως εξής:

- Με την αρχική συνέντευξη εντοπίστηκαν οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις των μαθητών, αναγνωρίστηκαν οι διαφορετικοί ρυθμοί μάθησης και καταγράφηκε η μαθησιακή τους πορεία
- Εφόσον υπήρχε η προϋπόθεση της ύπαρξης δίγλωσσου εκπαιδευτικού, η πρώτη γλώσσα των μαθητών εντάχθηκε λειτουργικά στη διδασκαλία και αξιοποιήθηκαν τα δίγλωσσα λεξικά και οι δίγλωσσες εκδόσεις.
- Η γλωσσική διδασκαλία συνδέθηκε με τα βιώματα και τις επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Δηλαδή, ενώ η αρχική φάση της διδασκαλίας κάλυψε βασικές γλωσσικές ανάγκες σχετικές με τη ζωή στο σχολείο και την εξοικείωση με βασικά λεκτικά επικοινωνιακά πεδία, στη συνέχεια συνδέθηκε πιο στενά με τις απαιτήσεις των μαθημάτων.

- ❑ Δεδομένου ότι η γλώσσα μαθαίνεται καλύτερα σε γνήσιες επικοινωνιακές καταστάσεις, δόθηκε έμφαση στην υποστήριξη της «φυσικής» μάθησης και ενθαρρύνθηκε η μεταφορά στην τάξη των επικοινωνιακών εμπειριών και προβλημάτων που βίωναν οι μαθητές έξω από αυτή. Στη συνέχεια αυτά αξιοποιήθηκαν ως έναυσμα για γενικότερες γλωσσοδιδακτικές επισημάνσεις.
- ❑ Οι τάξεις εξοπλήστηκαν με χάρτες, αφίσες, επιγραφές, χαρτονένιους πίνακες γραμματικής και λεξιλογίου, επιτραπέζια παιχνίδια που μπορούσαν να αξιοποιηθούν γλωσσοδιδακτικά, μικρές βιβλιοθήκες με λεξικά, βιβλία γνώσεων και λογοτεχνίας.
- ❑ Δόθηκαν πολλές ευκαιρίες για συναναστροφές με ελληνόφωνους συνομηλίκους τους στα πλαίσια δραστηριοτήτων στις οποίες η κατανόηση διευκολύνεται, όπως ο αθλητισμός, η μουσική, τα καλλιτεχνικά μαθήματα, οι εκδρομές, οι επισκέψεις.
- ❑ Έγιναν έμμεσες γλωσσοδιδακτικές παρεμβάσεις σε όλο το χώρο του σχολείου, όπως στις επιγραφές στους χώρους και τα βασικά αντικείμενα του σχολείου και της τάξης, ώστε να ευνοηθεί η φυσική μάθηση της γλώσσας.
- ❑ Σταδιακά, δόθηκε όλο και μεγαλύτερη έμφαση στις γλωσσικές απαιτήσεις της κανονικής τάξης και έγινε προσπάθεια να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις δραστηριότητες που συνηθίζονται στα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος.
- ❑ Για κάθε επικοινωνιακό/γλωσσικό φαινόμενο που διδασκόταν έγινε προσπάθεια να ενεργοποιηθούν και οι τέσσερις δεξιότητες: ομιλία, ακρόαση, γραπτή έκφραση και ανάγνωση.
- ❑ Τα γλωσσικά φαινόμενα παρουσιάστηκαν και διδάχτηκαν συστηματικά ακολουθώντας μια πορεία από πιο καθοδηγούμενες σε πιο ελεύθερες ασκήσεις, από μικρότερες μονάδες λόγου (φράση, πρόταση, μικροί διάλογοι) σε μεγαλύτερες (παράγραφος-κειμένο).
- ❑ Στην επεξήγηση των γλωσσικών φαινομένων αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις των μαθητών από την πρώτη γλώσσα και χρησιμοποιήθηκαν οπτικές παραστάσεις και –ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες– πρακτικοί χειρισμοί (καρτούλες, παζλ, επιτραπέζια παιχνίδια).

## 6. Διαπιστώσεις

Η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις καθώς και από την επάρκεια στη μητρική γλώσσα. Για να αποτελούν οι γνώσεις αυτές ισχυρό υπόβαθρο στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, πρέπει οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες να διατηρούνται και να διευρύνονται, και να μην παραμερίζονται.



Για να αποκτήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση την πραγματική διάσταση που υποδηλώνει το όνομά της, χρειάζεται, όταν διδάσκουμε, να παίρνουμε υπόψη μας τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των παιδιών, ειδικά των παιδιών που θεωρείται ότι ανήκουν σε μειονότητες.

Αν οι επιλογές του σχολείου δεν αγγίζουν τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των παιδιών αυτών, τότε δεν πρόκειται να νιώσουν ευπρόσδεκτα και αποδεκτά στο σχολείο, που αποτελεί και την πρώτη τους επίσημη επαφή με τη νέα τους πατρίδα.

Με την παρουσίαση των παραπάνω πρακτικών φιλοδοξούμε να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να προωθήσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής και ειδικότερα τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόφωνους μαθητές, και να περάσουμε το μήνυμα ότι υπάρχουν περιθώρια πρωτοβουλίας στο σημερινό σχολείο παρά τις δεσμεύσεις που επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πρόσφατες νομοθετικές αλλαγές στη χώρα μας, όπως η θεσμοθέτηση της ευέλικτης ζώνης και τα νέα αναλυτικά προγράμματα, παρέχουν ευκαιρίες για διαφοροποιημένες παρεμβάσεις, που μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί καλύτερα στις γλωσσικές, μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

- Carrasquillo, A. & V. Rodriguez (1996), *Language minority students in the main stream classroom*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη), Αθήνα: Gutenberg.
- De Villar, R. (1990), "Second language use within the non-traditional classroom: Computers, cooperative learning, and bilingualism", στο: R. Jacobson & Ch. Faltis (επιμ.) *Language distribution issues in bilingual schooling*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Levine, J. (1990), *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*, London: The Farmer Press, σ. 120-142.
- Δαμανάκης, Μ., «Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών», στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η εκπαίδευση παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg, σ. 177-209.
- Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2004), *Στόχοι και τομείς δράσης*, Αθήνα.
- Κουμανταράκη, Α. (2005), «Μονοπολιτισμικές στρατηγικές στην πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία», στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 1<sup>ος</sup>, ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα.
- Κοψίδου, Ι. & Ρουσουλιώτη, Θ. (2005), «Η διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (υπάρχουσα κατάσταση και σχεδιασμός διδακτικού υλικού)», στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 4<sup>ος</sup>, ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα, σ. 234-245.
- Μάρκου, Γ.Π. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Μάρκου, Μ. (1999), «Η Γλωσσική διδασκαλία», στο: Γ.Π. Μάρκου (επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΚΕΔΑ, σ. iii, 3-43.
- Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2002), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανατζής, Σπ. – Νάσαινας, Γ. – Τσίγκα, Β. (2004), «Ενισχυτική Διδασκαλία ή Τάξεις Υποδοχής στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές του Δημοτικού σχολείου», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 1<sup>ος</sup>, ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα.
- Παπαπέτρου, Σ. (2004), «Το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (τάσεις και προοπτικές)», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 1<sup>ος</sup>, ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα.
- Πολίτου, Ε. (1999), «Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο: Μάρκου Γ.Π. (επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΚΕΔΑ, σ. i, 3-16.
- Τοκατλίδου, Β. (1986), *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών: προβλήματα, προτάσεις*, Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Τοκατλίδου, Β. (2002), *Γλώσσα, Επικοινωνία, και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Πατάκης.