



**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση
και Διά Βίου Μάθηση**

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.)

Πράξη: «Επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5032906

Υποέργο 2: «Παραγωγή αρχικού επιμορφωτικού-υποστηρικτικού υλικού»

ΠΕ2.1: Παραγωγή αρχικού επιμορφωτικού-υποστηρικτικού υλικού

Π2.1.1.α6: Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση Προσφύγων

Τίτλος μέρους παραδοτέου

Εγχειρίδιο για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών

Δέσποινα Παπαδοπούλου

4. ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1^η ενότητα: Η διγλωσσία/πολυγλωσσία και η δίγλωσση/πολύγλωσση ανάπτυξη

Η διγλωσσία/πολυγλωσσία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που διαμορφώνεται από μια σειρά παραμέτρων. Σύμφωνα με τον Grosjean (1982, 1985), ο δίγλωσσος είναι ένας ικανός και ιδιαίτερος ομιλητής-ακροατής, ένα άτομο που έχει αναπτύξει την επικοινωνιακή του ικανότητα σε δύο γλώσσες αρκετά ικανοποιητικά για να μπορεί να αντεπεξέλθει στην καθημερινή του ζωή και δεν θεωρείται ως άθροισμα των δύο ικανοτήτων ή ως ένας μη ολοκληρωμένος μονόγλωσσος. Ο Grosjean (2001) εστιάζει στην καθημερινή χρήση των δύο γλωσσών από τους δίγλωσσους ομιλητές. Τους διαφοροποιεί από τους «αδρανείς δίγλωσσους» (dormant) οι οποίοι δεν χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες στην καθημερινότητά τους.

Κύριοι τύποι διγλωσσίας

Βάσει της ηλικίας πρώτης έκθεσης στη διγλωσσία διακρίνουμε στους εξής τύπους διγλωσσίας:

- ταυτόχρονη διγλωσσία (2Γ1): το παιδί εκτίθεται σε δύο γλώσσες από τη γέννησή του και μαθαίνει να τις μιλά και τις δύο
- διαδοχική διγλωσσία: ο ομιλητής έχει πρώτα σταθεροποιήσει τη μητρική του γλώσσα και στη συνέχεια μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα
- πρώιμη διαδοχική: επαφή με τη δεύτερη γλώσσα από την ηλικία του ενός έως τα τρία έτη (Unsworth & Hulk, 2009)
- ύστερη διαδοχική: επαφή με τη δεύτερη γλώσσα από την ηλικία των τεσσάρων έως τα επτά έτη (Unsworth & Hulk, 2009)
- Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ηλικιακά όρια διαφοροποιούνται ελαφρώς ανάλογα με τους ερευνητές. Για παράδειγμα, ο Grosjean (1989) θεωρεί ως διαδοχικά δίγλωσσο ένα άτομο που έρχεται σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα από την ηλικία των 3 ετών και μετά.

- Η επαφή με τη Γ2 από τη ηλικία των 6 με 7 ετών θεωρείται ως κατάκτηση μιας Γ2 στην παιδική ηλικία (child second language acquisition), ενώ μετά την ηλικία 18 ετών μιλάμε για κατάκτηση μιας Γ2 σε ενήλικες (adult second language acquisition).

Βάσει της κυριαρχίας των γλωσσών ενός δίγλωσσου ομιλητή διακρίνουμε σε (βλ. Baker, 2001· Hoff, 2020· Σκούρτου et al., 2016· Τσοκαλίδου, 2012):

- Αμφιδύναμη διγλωσσία: παρόμοιες γλωσσικές ικανότητες και στις δύο γλώσσες
- Κυρίαρχη διγλωσσία: διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες στις δύο γλώσσες· η μία από τι δύο γλώσσες κυριαρχεί σε επίπεδο γλωσσικής ικανότητας ή γλωσσικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων

Η αμφιδύναμη διγλωσσία είναι σπάνια, ενώ η σχέση των γλωσσών ενός δίγλωσσου/πολύγλωσσου ατόμου είναι δυναμική· δηλαδή, διαφορετικές γλώσσες μπορεί να γίνονται κυρίαρχες σε ένα ομιλητή ανάλογα με μια ποικιλία παραγόντων, όπως η ποσότητα και την ποιότητα των γλωσσικών εισερχομένων κ.ά.

Οι κοινωνικές παράμετροι είναι, επίσης, σημαντικές στη διγλωσσία και τη δίγλωσση ανάπτυξη. Έτσι, σε ένα προσθετικό δίγλωσσο περιβάλλον η διγλωσσία εκτιμάται ως κάτι το θετικό και οι δύο γλώσσες έχουν αξία και ενθαρρύνονται, με αποτέλεσμα να γίνεται πιο εφικτή η ισοδύναμη ανάπτυξη και των δυο γλωσσών. Αντίθετα, σε ένα αφαιρετικό δίγλωσσο περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον θεωρεί μόνο μία από τις δύο γλώσσες σημαντική και συνεπώς μία από τις γλώσσες του ομιλητή έχει κύρος και ενδέχεται να αναπτύσσεται σε υψηλότερο βαθμό. Αντίστοιχα, στην ελιτίστικη διγλωσσία ή διγλωσσία υψηλού κύρους (Baker & Prys Jones, 1998) παιδιά από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αναπτύσσουν απρόσκοπτα δύο γλώσσες. Αντίθετα, στη λαϊκή διγλωσσία, τα παιδιά από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (πρβλ. μετανάστες, πρόσφυγες) δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις γλώσσες τους.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη δίγλωσση ανάπτυξη

Η δίγλωσση/πολύγλωσση ανάπτυξη επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η ποσότητα και ποιότητα των γλωσσικών εισερχομένων (input), η ηλικία πρώτης έκθεσης στη διγλωσσία/πολυγλωσσία, η τυπολογική σχέση ανάμεσα στις γλώσσες του ομιλητή, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των φροντιστών, το οποίο υπολογίζεται τα τελευταία χρόνια με βάση το μορφωτικό επίπεδο του κύριου φροντιστή, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και ο

(δι)γραμματισμός. Πολλές τελευταίες έρευνες στον χώρο της δίγλωσσης/πολύγλωσσης ανάπτυξης διαπιστώνουν ότι τα περισσότερα οφέλη από τη δίγλωσσία ξεδιπλώνονται όταν το άτομο δεν είναι απλώς δίγλωσσο αλλά έχει αναπτύξει τον γραμματισμό και στις δύο του γλώσσες.

Προκλήσεις και οφέλη από το δίγλωσσία

Κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι πιο αργή στα δίγλωσσα παιδιά σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα. Ωστόσο, όταν λαμβάνονται υπόψη οι λέξεις που γνωρίζει ένα δίγλωσσο παιδί και στις δύο του γλώσσες, τότε η διαφορά αυτή εξισορροπείται (Paradis et al., 2011· Pearson et al., 1997). Επίσης, συχνά τα δίγλωσσα παιδιά αρχίζουν να μιλούν αργότερα από τα μονόγλωσσα, αλλά αυτό συμβαίνει πάντα μέσα στα φυσιολογικά όρια, δηλαδή στην ηλικία από τους 8 έως τους 15 μήνες (Meisel 2004). Εξάλλου, η ηλικία που ένα παιδί αρχίζει να μιλάει εμφανίζει μεγάλη απόκλιση και στα μονόγλωσσα παιδιά. Η σύγχρονη έρευνα στη δίγλωσση ανάπτυξη διαπιστώνει ότι τα παιδιά είναι σε θέση να κατακτούν φυσικά και αβίαστα τις γλώσσες με τις οποίες έρχονται σε επαφή, ενώ τα στάδια γλωσσικής κατάκτησης δεν φαίνεται να διαφέρουν ανάμεσα στα μονόγλωσσα και τα δίγλωσσα παιδιά (Deuchar & Quay, 1999· Hollowka et al., 2002· Oller et al., 1997· Pearson et al., 1993 μ.ά.). Επιπλέον, σύγχρονες έρευνες δεν διαπιστώνουν διαφορές στον βαθμό εμφάνισης γλωσσικών διαταραχών ανάμεσα σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά (Paradis, 2007). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι πολλές πειραματικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα δίγλωσσα βρέφη είναι σε θέση να ξεχωρίζουν σε ποια γλώσσα εκτίθενται κάθε φορά (Bosch & Sebastián-Gallés, 2001· Genesee, 1989· Meisel, 2001). Οι περισσότερες έρευνες που συγκρίνουν τις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες μονόγλωσσων και δίγλωσσων ατόμων είτε δεν βρίσκουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες είτε παρατηρούν γνωστική υπεροχή των δίγλωσσων ομιλητών. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα των δίγλωσσων ατόμων σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα είναι η ικανότητά τους να αποδέχονται τον «Άλλο» και τη «διαφορετικότητα», το ενδιαφέρον τους για διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, καθώς και η δυνατότητα θεώρησης της οπτικής του άλλου (βλ. ενδεικτικά Bialystok & Senman, 2004· Farhadian et al., 2010· Goetz, 2003). Τέλος, επειδή οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι ομιλητές χειρίζονται τουλάχιστον δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, συνήθως εμφανίζουν καλύτερες γνωστικές δεξιότητες σε μια σειρά πειραματικών έργων (Bialystok, 2011). Ωστόσο, η στέρηση του ενός γλωσσικού συστήματος αλλά και ο γραμματισμός στη μία μόνο γλώσσα, μπορεί να στερήσει αυτά τα

γνωστικά πλεονεκτήματα από τον δίγλωσσο/πολύγλωσσο ομιλητή και συχνά να έχει αρνητικές επιδράσεις στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Cummins, 1994). Όλα τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα υποδηλώνουν ότι ισχυρά δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα, που ενστερνίζονται τον σεβασμό και την αποδοχή προς τις δύο γλώσσες και δύο κουλτούρες των παιδιών, μπορούν να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμα για τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη.

2^η ενότητα: Το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/μαθητριών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο

Η συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο μέσα στην ίδια σχολική τάξη αποτελεί σημαντικό πλούτο, τον οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν προς όφελος όλων των μαθητών, τόσο των γηγενών όσο και των προσφύγων και των μεταναστών. Η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση παρέχει τις προϋποθέσεις ώστε να αντιμετωπίζονται οι διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες ως πηγές εμπλουτισμού και να προωθούνται η αλληλεγγύη, οι ίσες ευκαιρίες και η δημοκρατία (Κεσίδου, 2010, σελ. 118, 2014). Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο προωθεί τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών και καλλιεργείται ένα κλίμα αποδοχής, σεβασμού και αλληλεγγύης προς τον «Άλλο» (βλ. Αυγητίδου, 2014, 2020 και σχετικές παραπομπές εκεί).

Σε ένα σχολείο συμπερίληψης όλων των μαθητών, το πολιτισμικό και γλωσσικό προφίλ των μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο προκειμένου να ενισχύσει γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες όλων των μαθητών. Η γνωριμία και εξοικείωση με την ιστορία, τον πολιτισμό και τις γλώσσες των προσφύγων και των μεταναστών μπορεί να αμβλύνει τις κοινωνικοπολιτικές διακρίσεις, να αποδομήσει τις προκαταλήψεις και τα ιδεολογήματα και να ενισχύσει την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Επιπλέον, η αξιοποίηση του γλωσσικού υπόβαθρου των μαθητών προσφύγων και μεταναστών μπορεί να ενδυναμώσει τη (μετα)γλωσσική ενημερότητα όλων των μαθητών. Η αξιοποίηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στη σχολική τάξη με τη διαγλωσσικότητα (translanguaging), δηλαδή τη διαδικασία δημιουργίας νοημάτων, σχηματισμού εμπειριών και απόκτησης κατανόησης και γνώσης μέσω της χρήσης δύο γλωσσών (Baker, 2001, 2003· Williams, 1994). Πρόκειται για τη συνειδητή παιδαγωγική εναλλαγή γλωσσών στον

προφορικό και γραπτό λόγο, κατά την κατανόηση όσο και κατά την παραγωγή (Baker, 2001, 2003· Williams, 1994).

Η διαγλωσσικότητα μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν λέξεις στην πρώτη τους γλώσσα των με τη βοήθεια λεξικών, διαδικτυακών εφαρμογών και να ενθαρρυνθούν να μεταφράσουν προφορικά ή/και γραπτά, όσοι μπορούν, τη λέξη στην πρώτη τους γλώσσα.

Κατά τη διδασκαλία της γραμματικής, η διαγλωσσικότητα μπορεί να πάρει τη μορφή σύγκρισης γλωσσικών φαινομένων στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα των μαθητών ώστε να ανακαλύψουν οι μαθητές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα γλωσσικά συστήματα (βλ. και Δούκα, 2020). Για παράδειγμα, οι συχνότερες γλώσσες των μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν την τελευταία πενταετία στα ελληνικά σχολεία είναι τα αραβικά, τα περσικά (νταρί και φαρσί), τα παστού, τα κουρδικά, τα ούρντου, τα πουντζάμπι και τα μπενγκάλι. Οι γλώσσες αυτές έχουν αρκετές διαφορές από την ελληνική γλώσσα. Για παράδειγμα, η αραβική γλώσσα διαθέτει μόνο τρία φωνήεντα με αποτέλεσμα οι αραβόφωνοι μαθητές να δυσκολεύονται να διακρίνουν ανάμεσα στα φωνήεντα /e/ και /i/ της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, η αραβική γλώσσα έχει σχεδιοτυπική μορφολογία ενώ η ελληνική έχει διαχυτική. Αυτό σημαίνει ότι οι γραμματικές σχέσεις δηλώνονται με σχηματικά καλούπια στην αραβική ενώ δηλώνονται μέσω προσφυσμάτων στην ελληνική. Στα περσικά, όπως και στα τουρκικά, δεν υπάρχει γραμματικοποιημένο γένος με αποτέλεσμα οι φαρσόφωνοι και τουρκόφωνοι μαθητές να δυσκολεύονται στην απόδοση και τη συμφωνία ως προς το γένος (βλ. Κοτζόγλου & Νικολού, 2017· Παπαδοπούλου, 2020). Σημαντικές είναι και οι διαφορές ανάμεσα στα γραπτά συστήματα των περισσότερων πρώτων γλωσσών των προσφύγων και την ελληνική γλώσσα, καθώς χρησιμοποιούνται αριστερόστροφα συστήματα γραφής με σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο τυπογραφικό και το χειρόγραφο (βλ. ενδεικτικά Παπαδοπούλου, 2020). Για τον λόγο αυτό, απαιτείται ιδιαίτερη εξάσκηση στο γραπτό σύστημα της ελληνικής γλώσσας ιδίως για τους μαθητές που γνωρίζουν να γράφουν στη μητρική τους. Ενδιαφέρον θα είχε, επίσης, οι ελληνόφωνοι μαθητές να επιχειρήσουν να γράψουν μερικά σύμβολα από τις πρώτες γλώσσες των προσφύγων και μεταναστών προκειμένου να καταλάβουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους αλλά και για να διευρύνουν τις γλωσσικές τους γνώσεις.

Η διαγλωσσικότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευρύτερα στη δημιουργία δίγλωσσων ιστοριών (Cummins, 2005). Έτσι, οι μαθητές μπορούν να εικονογραφήσουν τις ιστορίες τους, να τις γράψουν στη δεύτερη γλώσσα (ελληνικά) και στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας ενδεχομένως και πληροφορητές, να τις γράψουν και στην πρώτη τους γλώσσα. Οι γηγενείς μαθητές μπορούν να ανατρέξουν σε μέλη της οικογένειάς τους που μπορεί να είναι πρόσφυγες και να προσπαθήσουν να γράψουν τις ιστορίες τους στη/στις γλώσσα/ες που μιλούν τα άτομα αυτά.

Υπάρχουν σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα που υποδηλώνουν ότι η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου όλων των μαθητών ωφελεί όχι μόνο τους μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά και τους γηγενείς μαθητές. Οι Robinson & Sorace (2018) βρήκαν ότι οι γηγενείς αγγλόφωνοι μαθητές που βρίσκονταν σε τάξει πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες με παιδιά μεταναστών και προσφύγων είχαν καλύτερη γνωστική ανάπτυξη από τους γηγενείς αγγλόφωνους μαθητές που φοιτούσαν σε αμιγώς αγγλόφωνες τάξεις.

3^η ενότητα: Σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις στη δεύτερη γλώσσα

Οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών που μαθαίνουν μια γλώσσα ως δεύτερη/ξένη είναι οι εξής:

- Ανάπτυξη Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS): ανάπτυξη λεξιλογίου και επικοινωνιακής επάρκειας
- Ανάπτυξη Γραμματικής Ικανότητας: ανάπτυξη των φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών κανόνων που διέπουν τη δεύτερη γλώσσα
- Ανάπτυξη Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP): ανάπτυξη του γραμματισμού και του σχολικού και ακαδημαϊκού λόγου

Η ανάπτυξη των βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της γραμματικής ικανότητας προηγείται της ανάπτυξης της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Στην ενότητα αυτή θα εστιάσουμε σε σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου καθώς και σε δύο συνδυαστικές γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις (Διδασκαλία Γλώσσας μέσω περιεχομένου και Διδασκαλία

Μέσω Δεδομένων) οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την επικοινωνιακή, τη γραμματική και την ακαδημαϊκή επάρκεια.

Διδασκαλία Γραμματικής

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία για της διδασκαλία της γραμματικής στη δεύτερη γλώσσα δίνεται έμφαση σε προσεγγίσεις οι οποίες λαμβάνουν υπόψη την ανάπτυξη της διαγλώσσας και προτείνουν την υπόρρητη μάθηση και διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων, με στόχο την αναδόμηση του εσωτερικού γραμματικού συστήματος (βλ. ενδεικτικά Benati & Lee, 2008, 2010· Cook 2008· Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014· VanPatten, 2004, 2015α, 2015β κ.ά.). Η Εστίαση στον Τύπο είναι μια γλωσσοδιδασκαλική προσέγγιση που προτείνει τη διδασκαλία της γραμματικής, όχι όμως με παραδοσιακό και ρητό τρόπο, όπως γινόταν στο πλαίσιο της Εστίασης στους Τύπους, αλλά στοχεύει στην αντιμετώπιση γραμματικών δυσκολιών που εμμένουν και είναι συστηματικές κατά την απόκτηση της Γ2 (βλ. Doughty, 2001, 2004· Doughty & Williams, 1998· Long, 1991· Long & Robinson, 1998) και στη διαπραγμάτευση της μορφής. Έτσι, η κεντρική εστίαση είναι στη σημασία, ενώ η μετάθεση της προσοχής από τη σημασία στον τύπο θα πρέπει να είναι μια σύντομη αντίδραση σε προβλήματα που εμφανίζονται κατά την επικοινωνία. Η εστίαση στον τύπο προϋποθέτει μια σύντομη και παράλληλη εστίαση στον τύπο, τη σημασία και τη χρήση και υποστηρίζει ότι η μικροεπεξεργασία, επιλεκτική προσοχή, σύγκριση και εστίαση τον τύπο, μπορούν να επηρεάσουν τη μακρο-επεξεργασία και, επομένως, την εσωτερίκευση των γλωσσικών εισερχομένων και την αναδόμηση της διαγλώσσας.

Η Διδασκαλία μέσω Επεξεργασίας (Input Processing, VanPatten, 2002, 2004, 2015) είναι μια μορφή εστίασης στον τύπο και πρεσβεύει ότι τα κατανοητά γλωσσικά εισερχόμενα είναι ιδιαίτερα σημαντικά στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα, τα γλωσσικά εισερχόμενα, όταν είναι κατανοητά, μπορούν να μετατραπούν σε γλωσσικά προσλαμβανόμενα (intake), τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να τροποποιήσουν το αναπτυσσόμενο γλωσσικό σύστημα (τη διαγλώσσα), με αποτέλεσμα και τα γλωσσικά εξαγόμενα να προσεγγίζουν όλο και περισσότερο τη γλώσσα στόχο. Σύμφωνα με τη Διδασκαλία μέσω Επεξεργασίας, οι σπουδαστές επεξεργάζονται τα γλωσσικά εισαγόμενα πρώτα με στόχο τη σημασία και μετά με στόχο τη μορφή, με αποτέλεσμα να μην προσέχουν τις γραμματικές πληροφορίες που κωδικοποιούνται για παράδειγμα στα κλιτικά μορφήματα. Στη Διδασκαλία μέσω Επεξεργασίας ο στόχος είναι οι σπουδαστές να αλλάξουν

τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα εισερχόμενα, ενώ κατά τη φάση της διδασκαλίας οι σπουδαστές δεν παράγουν τον τύπο-στόχο. Οι διδακτικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τρία συστατικά, τα δύο πρώτα είναι ρητά και το τρίτο υπόρρητο:

1. Δίνονται πληροφορίες για μια γλωσσική δομή ή έναν γλωσσικό τύπο.
2. Δίνονται πληροφορίες για μια συγκεκριμένη στρατηγική επεξεργασίας που μπορεί να επηρεάζει αρνητικά την επιλογή ενός τύπου κατά την προτασική κατανόηση.
3. Δίνεται ώθηση να επεξεργαστούν τον τύπο ή τη δομή με δομημένα εισερχόμενα έτσι κατασκευασμένα ώστε η σημασία να εξαρτάται άμεσα από τον τύπο και τη δομή (δομημένα γλωσσικά εισερχόμενα / structured input).

Το σημαντικότερο συστατικό της Διδασκαλίας μέσω Επεξεργασίας είναι το τρίτο, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες δομημένων γλωσσικών εισερχομένων. Οι δραστηριότητες δομημένων γλωσσικών εισερχομένων είναι δύο ειδών:

- Αναφορικές δραστηριότητες είναι οι δραστηριότητες για τις οποίες υπάρχει μία σωστή ή λανθασμένη απάντηση και για την οποία ο σπουδαστής πρέπει να βασιστεί στον τύπο-στόχο για να προσλάβει τη σημασία (οπτικά ή ακουστικά γλωσσικά εισερχόμενα). Απαιτούνται 2 με 3 αναφορικές δραστηριότητες
- Συναισθηματικές δραστηριότητες είναι οι δραστηριότητες στις οποίες οι σπουδαστές εκφράζουν μια γνώμη, μια άποψη ή κάποια άλλη «συναισθηματική» αντίδραση και επεξεργάζονται πληροφορίες για τον πραγματικό κόσμο.

Ας δούμε ένα παράδειγμα μιας δραστηριότητας δομημένων γλωσσικών εισερχομένων (Παπαδοπούλου et al., 2020) για να γίνει σαφέστερος ο στόχος τους:

Διαβάστε/Ακούστε τις προτάσεις και αντιστοιχίστε τις με τη σωστή εικόνα:



- Τον σκέφτομαι συχνά αλλά σπάνια του λέω τα μυστικά μου.
- Την καταλαβαίνω απόλυτα αν και είμαστε πολύ διαφορετικές.
- Τις θαυμάζω γιατί έχουν πολύ χιούμορ.
- Τους αγαπώ πολύ και τους φροντίζω όσο μπορώ.

Εικόνα 1. Δραστηριότητα δομημένων γλωσσικών εισερχομένων για τα κλιτικά.

Το φαινόμενο που εξετάζεται σε αυτή τη δραστηριότητα είναι τα κλιτικά (ασθενείς τύποι των προσωπικών αντωνυμιών). Για να μπορέσουν οι μαθητές να κάνουν τη σωστή αντιστοίχιση πρότασης και εικόνας πρέπει να επεξεργαστούν τα κλιτικά (*τον, την, τις και τους*). Με αυτό τον τρόπο, η προσοχή των μαθητών κατευθύνεται σε αυτούς τους γραμματικούς τύπους, με αποτέλεσμα η μάθηση να επιτυγχάνεται επαγωγικά και η εσωτερικευμένη γραμματική γνώση να αναδομείται (βλ. Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου (2014) για παρουσίαση της Διδασκαλίας μέσω Επεξεργασίας και για μια δραστηριότητες δομημένων γλωσσικών εισερχομένων στην ελληνική γλώσσα).

Η Εστίαση στον Τύπο μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσω της ενίσχυσης των γλωσσικών εισερχομένων που παρουσιάζονται στους μαθητές, προκειμένου να έλκεται η προσοχή τους προς το υπό εξέταση γραμματικό φαινόμενο. Η ενίσχυση αυτή μπορεί να γίνει μέσω χρήσης χρώματος, σχήματος, γραμματοσειράς κ.ά. Για παράδειγμα, στην ακόλουθη δραστηριότητα των Μαντζανίδου & Μήλιου (2013, <http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/activities/173/show>), οι μαθητές επικεντρώνονται μεν στη σημασία, στο περιεχόμενο, αλλά το κόκκινο χρώμα στα άρθρα και στα κλιτικά επιθήματα (καταλήξεις) των επιθέτων και των ουσιαστικών τους οδηγεί επαγωγικά στον μορφοσυντακτικό κανόνα της ονοματικής συμφωνίας.

Παρατήρησε την παρακάτω εικόνα. Τι βλέπεις;

Σημείωσε με ✓ τα κουτάκια με τη σωστή απάντηση.

Ο σκούφος είναι μαύρος.	Ο σκούφος είναι μπλε.
Η ζώνη είναι κίτρινη.	Τα γάντια είναι πορτοκαλί.
Το παντελόνι είναι κόκκινο.	Το φόρεμα είναι ροζ.
Το φόρεμα είναι άσπρο.	Τα γάντια είναι μοβ.
Οι κάλτσες είναι πράσινες.	
Τα παπούτσια είναι πράσινα.	

Τι παρατηρείς στις καπέλαδες των επιθέτων που δηλώνουν χρώματα; Είναι παντού οι ίδιες ή αλλιώς;

Συγκρίνε τα επίθετα με τα χρώματα της πρώτης στήλης με εκείνα της δεύτερης στήλης. Τι παρατηρείς;

Εικόνα 2. Δραστηριότητα ενίσχυσης γλωσσικών εισερχομένων.

Μια δραστηριότητα Εστίασης στον Τύπο είναι και το δικτόγλωσσο (dictogloss). Πρόκειται για ανασύνθεση κειμένου (Alegría de la Colina & García Mayo, 2007, 2009· García Mayo, 2002· Kowal & Swain, 1997· Wajnyrb 1990) με στόχο την υπόρρητη μάθηση και διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές ακούνε ένα κείμενο και στη συνέχεια το ανασυνθέτουν είτε ομαδικά είτε ατομικά με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων. Το προς ανασύνθεση κείμενο πρέπει να περιλαμβάνει πολλές περιπτώσεις από το φαινόμενο στο οποίο θέλουμε να εστιάσουμε ώστε να υποχρεωθούν οι μαθητές να το χρησιμοποιήσουν. Για παράδειγμα, το δικτόγλωσσο που ακολουθεί (Κοντοκώστα & Κακαρίκος, 2014, <http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/activities/272/show>) περιλαμβάνει πολλές περιπτώσεις συμφωνίας επιθέτου – ουσιαστικού και οι μαθητές, αφού το ακούσουν, καλούνται να το αναδιηγηθούν με τη βοήθεια των εικόνων:

Διαβάζουμε το κείμενο και μετά ζητάμε από τους μαθητές να το αναδιηγηθούν (γραπτά ή προφορικά) με τη βοήθεια των εικόνων.

Τι είναι η αγαπημένη μου εποχή;

Η αγαπημένη μου εποχή είναι η Άνοιξη. Ο καιρός είναι λίγο παράξενος: στην αρχή βγαίνει ο φωτεινός ήλιος και μετά αρχίζουν οι δυνατές βροχές. Μερικές φορές πέφτει δυνατό χαλάζι... και τότε βγαίνω με την μικρή αδερφή μου στον κήπο και βλέπουμε μαζί το ουράνιο τόξο! Ο κήπος μας είναι γεμάτος με πολύχρωμα λουλούδια που μυρίζουν τόσο όμορφα και τα δέντρα μας είναι καταπράσινα. Συχνά πάμε βόλτα με τους καλούς μας φίλους στα ποτάμια και χαζεύουμε με τις ώρες τις γαλάζιες πεταλούδες. Οι φίλοι μας είναι πάντα χαμογελάστοι.



Εικόνα 3. Δραστηριότητα δικτόγλωσσου.

Διδασκαλία Λεξιλογίου

Το λεξιλόγιο και η ανάπτυξη του είναι πολύ σημαντικοί τομείς στη δίγλωσση ανάπτυξη, καθώς με το λεξιλόγιο μπορούμε να καλύψουμε βασικές επικοινωνιακές ανάγκες αλλά και να εκφράσουμε συναισθήματα, να ενταχθούμε και να ανελιχθούμε στην κοινωνία, να έχουμε σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία κ.ά. Επιπλέον, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι

υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εκμάθηση του λεξιλογίου και τη γραμματική ανάπτυξη αλλά και ανάμεσα στην εκμάθηση του λεξιλογίου και τον γραμματισμό. Επομένως, όσο πιο πολύ εμπλουτίζουμε το λεξιλόγιο, τόσο πιο πολύ βοηθάμε στην ανάπτυξη της γραμματικής και του γραμματισμού και το αντίστροφο (βλ. ενδεικτικά Conboy & Thal, 2006` Nassaji, 2006` Hemphill & Tivnan, 2008` Swanson et al. 2008` Hoff, 2020` Lee, 2011` Parra et al., 2011` Tzeveleku κ.ά., 2013` Δόση, 2016` Dosi κ.ά., 2016` Papadopoulou & Agathopoulou, 2017).

Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι η λεξιλογική ανάπτυξη στα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζει αποκλίσεις από τη μονόγλωσσα ανάπτυξη, με την έννοια ότι το λεξιλόγιο των δίγλωσσων παιδιών/ατόμων φαίνεται ότι υστερεί σε σχέση με τους μονόγλωσσους ομιλητές. Ωστόσο, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι το λεξιλόγιο που γνωρίζουν τα δίγλωσσα παιδιά/άτομα και στις δύο γλώσσες είναι συγκρίσιμο με το λεξιλόγιο των μονόγλωσσων παιδιών/ατόμων (Patterson, 2004` Hoff, 2006` Bialystok et al., 2010` Marchman et al., 2010` Beck & McKeown 2007` Gathercole et al., 2015). Επίσης, η λεξική ανάπτυξη των δίγλωσσων επηρεάζεται από μια ποικιλία παραγόντων, π.χ. ποσότητα & ποιότητα γλωσσικών εισερχομένων, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ, με έμφαση κυρίως στο μορφωτικό επίπεδο του κύριου φροντιστή).

Η λεξική ανάπτυξη πραγματώνεται με δύο κυρίως τρόπους: (α) μη συνειδητά, δηλαδή μαθαίνει μια καινούρια λέξη τη στιγμή που κάνει μία άλλη δραστηριότητα (π.χ. ενώ συζητά για ένα θέμα) και (β) συνειδητά, δηλαδή όταν εστιάζει στη σημασία και τη μορφή της λέξης (βλ. ενδεικτικά Hedge, 2001` Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006` Alemi & Tayebi, 2011). Οι καλύτεροι τρόποι για να μάθουν τα παιδιά το λεξιλόγιο μίας δεύτερης γλώσσας με μη συνειδητό τρόπο είναι να επικοινωνούν με φυσικούς ομιλητές, να περνούν χρόνο σε μια χώρα όπου ομιλείται η δεύτερη γλώσσα. Στην περίπτωση των παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο η μη συνειδητή λεξική μάθηση πραγματοποιείται σε κάποιον βαθμό ανάλογα και με τα κοινωνικά δίκτυα των παιδιών. Εδώ θα εστιάσουμε σε πιο συνειδητές πρακτικές εκμάθησης λεξιλογίου που μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη (Schmitt, 2007).

Μια τεχνική που μπορεί να αξιοποιηθεί είναι ο συνδυασμός των νέων λέξεων με τη μετάφρασή τους στη μητρική γλώσσα των μαθητών (Schmitt, 2007). Η τεχνική αυτή, αν και παραδοσιακή, έχει το πλεονέκτημα ότι είναι άμεση, ενώ παράλληλα αξιοποιείται ο γλωσσικός πλούτος των μαθητών και ενισχύεται η αποδοχή του γλωσσικού τους

υπόβαθρου. Στο διαδίκτυο υπάρχουν λεξικά για κάποιες τουλάχιστον από τις πρώτες γλώσσες των μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο (βλ. κεφάλαιο 5).

Άλλες τεχνικές αξιοποιούν οπτικό υλικό, όπως τη χρήση εικόνων, gif και βίντεο (Yip & Kwan, 2006· Bal-Gezegina, 2014· Ekiaka-Nzai & Reyna, 2014· Katwibun, 2014· βλ. Schmitt, 2007· Skoning κ.ά., 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση των gifs είναι αποτελεσματική ιδίως για την επεξήγηση της σημασίας των ρημάτων. Στη διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί, επίσης, να αξιοποιηθεί ακουστικό υλικό, όπως τραγούδια, μουσική κ.ά. Άλλες αποτελεσματικές τεχνικές είναι (βλ. ενδεικτικά Bal-Gezegina, 2014· Ekiaka-Nzai & Reyna, 2014· Katwibun, 2014· Mediha & Enisa, 2014· Nation, 2001· Schmitt, 2007· Skoning κ.ά., 2017· Yip & Kwan, 2006):

- ο συνδυασμός των νέων λέξεων με κάποια συνώνυμη, γνωστή λέξη στη δεύτερη γλώσσα
- η αξιοποίηση της εσωτερικής δομής των λέξεων (θέματα και προσφύματα), με παράλληλο στόχο την ενίσχυση της μορφολογικής ενημερότητας των μαθητών, π.χ. *βιβλιοπωλείο* ⇒ *βιβλίο + πουλώ, πωλητής* και η χρήση οικογενειών λέξεων
- η αξιοποίηση σημασιολογικών ταξινομιών, π.χ. *έπιπλα* και *είδη επίπλων*
- η χρήση παιχνιδιών, όπως *σκραμπλ, κρεμάλα, κρυπτόλεξα* κ.ά.
- η χρήση οπτικοκινητικών δραστηριοτήτων όπως είναι η παντομίμα και ο χορός
- η αξιοποίηση του συμφραστικού πλαισίου.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει την συνδυαστική χρήση όλων αυτών των τεχνικών ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, την ηλικία τους κ.ά.

Διδασκαλία Γλώσσας μέσω Περιεχομένου

Η Διδασκαλία Γλώσσας μέσω Περιεχομένου (ΔΓΠ, Content & Language Integrated Learning, CLIL) είναι μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία η γλώσσα διδάσκεται παράλληλα με το περιεχόμενο, με στόχο την παράλληλη ανάπτυξη γλωσσικών & γνωστικών δεξιοτήτων. Τα γνωστικά αντικείμενα αποτελούν αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και επομένως προσφέρονται και για τη γλωσσική διδασκαλία. Η προσέγγιση αυτή έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε διάφορες χώρες, μεταξύ αυτών ο Καναδάς, και αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει την αποτελεσματικότητά της (βλ.

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitis_miki/2019/04_10_2019/odigos_protaseis_glossa_fe.pdf). Η ΔΓΠ είναι μια προσέγγιση η οποία χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα των μαθητών για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, επιτυγχάνεται η ταυτόχρονη εστίαση στο γνωστικό αντικείμενο και στη δεύτερη γλώσσα, με αποτέλεσμα ο μαθητής να αναπτύσσει παράλληλα τις γλωσσικές και τις γνωστικές του δεξιότητες αλλά και να εξοικειώνεται με ποικίλα κειμενικά είδη (Ζάγκα, 2004, 2014). Σύμφωνα με τη Ζάγκα (2004, 2014), η γλώσσα των γνωστικών αντικειμένων περιλαμβάνει την γλώσσα που είναι απαραίτητη για την κατανόηση του περιεχομένου, όπως επιστημονική ορολογία και τη γλώσσα που είναι συμβατή με το περιεχόμενο, όπως είναι για παράδειγμα οι παθητικές δομές οι οποίες υποστηρίζουν το περιεχόμενο χωρίς να είναι απαραίτητες για την κατανόησή του.

Υπάρχουν πολλές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη ΔΓΠ, όπως απομόνωση της γλώσσας που είναι απαραίτητη για την κατανόηση του περιεχομένου, δηλαδή της ορολογίας, ενίσχυση της γλώσσας που είναι συμβατή με το περιεχόμενο, π.χ. λεξιλόγιο, χρήσιμες μορφοσυντακτικές δομές, λέξεις κλειδιά, χρήση διαγραμμάτων, σήμανση βιβλίων (λέξεις-κλειδιά, πλαγιότιτλοι) (Ζάγκα, 2004, 2014· Ζάγκα αλ. 2015). Η ΔΓΠ έχει σημαντικά οφέλη, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, στη διανομή ευθύνης για τη γλωσσομάθεια των δίγλωσσων μαθητών σε όλες τις ειδικότητες, στην παράλληλη ανάπτυξη γνωστικών & γλωσσικών δεξιοτήτων και στη διατήρηση της ισορροπίας στις τάξεις συμφοίτησης (Ζάγκα, 2004, 2014· Ζάγκα αλ. 2015). Στο πλαίσιο του προγράμματος Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστούντων Μαθητών και ειδικότερα της δράσης για την Υποστήριξη των Τάξεων Υποδοχής, πραγματοποιήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την υιοθέτηση της ΔΓΠ σε τάξεις συμφοίτησης με γηγενείς μαθητές και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, το οποίο είχε θετικά αποτελέσματα (βλ. http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/1.3.6.pdf για την υλοποίηση του προγράμματος και τα αποτελέσματά του). Στα πλαίσια αυτής της πιλοτικής εφαρμογής της ΔΓΠ αναπτύχθηκε ένα διδακτικό εγχειρίδιο (Κεσίδου et al. 2014) που περιλαμβάνει μια σειρά σεναρίων για τη διδασκαλία της ελληνικής μέσω γνωστικών αντικειμένων που υιοθετούν τις αρχές της ΔΓΠ και τις τεχνικές που προαναφέρθηκαν (βλ. και κεφάλαιο 5).

Μάθηση & Διδασκαλία μέσω Δεδομένων

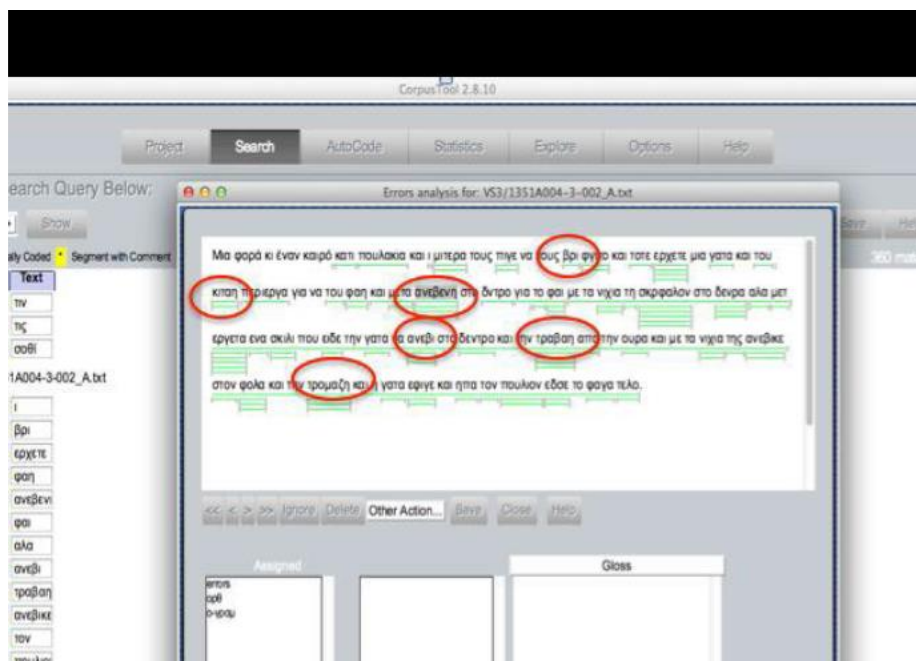
Η Μάθηση Μέσω Δεδομένων (ΜΜΔ) είναι μια γλωσσοδιδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί τα σώματα κειμένων στη διδασκαλία και αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος με τη χρήση δραστηριοτήτων βασισμένων στα σώματα κειμένων και στους συμφραστικούς πίνακες (Aston 1997: 51). Η άμεση χρήση των σωμάτων κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί στην αυτόνομη μάθηση, με την έννοια ότι ο σπουδαστής ανακαλύπτει τη γλωσσική χρήση (Bernardini 2002: 165) και μετατρέπεται σε ερευνητή ή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Johns (1997: 101), σε Σέρλοκ Χολμς.

Η αξιοποίηση αυτή περιλαμβάνει αφενός τα ίδια τα εργαλεία των σωμάτων κειμένων, δηλαδή τις συλλογές των κειμένων και τα λογισμικά για την πρόσβαση σε αυτά, και αφετέρου τις μεθόδους των σωμάτων κειμένων, δηλαδή τις αναλυτικές τεχνικές που απαιτούνται όταν δουλεύουμε με αυτά (Roemer 2008: 113). Ειδικότερα, η ΜΜΔ υιοθετεί την άμεση αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία και προβάλλει την ανευρετική και βιωματική διάσταση αυτής της προσέγγισης (βλ. Bernardini, 2000· Kettemann, 1995).

Τα σώματα κειμένων είναι βοηθητικά για τους εκπαιδευτικούς, καθώς προσφέρουν πληθώρα δεδομένων αυθεντικού λόγου και μπορούν να αποτελέσουν μια επιπλέον πηγή πληροφόρησης σε σχέση με τη γραμματικότητα αλλά και τη χρήση κάποιων δομών. Εξάλλου, τα σώματα κειμένων δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό αφενός να εκθέτει τους σπουδαστές σε ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε γλωσσικά δεδομένα, και αφετέρου να κατασκευάζει εξειδικευμένες γραμματικές ή λεξιλογικές δραστηριότητες κατάλληλες για το γλωσσικό επίπεδο και τις ανάγκες των σπουδαστών του (Roemer, 2008, σελ. 120). Επιπλέον, τα σώματα κειμένων συμβάλλουν στην έκθεση των μαθητών στη γλωσσική ποικιλία και, επομένως, συντελούν στην απομυθοποίηση της νόρμας καθώς και στην επίγνωση ότι η χρήση των γλωσσικών τύπων εξαρτάται και από παράγοντες, όπως το κειμενικό είδος και οι κοινωνικές μεταβλητές.

Η αξιοποίηση σωμάτων κειμένων μαθητών μπορεί επίσης να αποβεί αποδοτική στη γλωσσική διδασκαλία ως προς την ενίσχυση της γλωσσικής επίγνωσης των σπουδαστών σπουδαστών. Για παράδειγμα, η παράλληλη χρήση και σύγκριση σωμάτων κειμένων μαθητών και φυσικών ομιλητών οδηγεί τους σπουδαστές στην αναγνώριση των λαθών μέσω ανευρετικών διαδικασιών, οι οποίες υποβοηθούν την εσωτερίκευση των γλωσσικών κανόνων και λειτουργιών και ενισχύουν τη γλωσσική επίγνωση. Ενδεικτικά, θα μπορούσε ο

εκπαιδευτικός να παρουσιάσει στους μαθητές το ακόλουθο κείμενο στο οποίο έχουν εντοπιστεί ορθογραφικά λάθη στο μη παρελθοντικό ενεργητικό μόρφημα του 3ου προσώπου, -ι (-ει), και να τους ζητήσει να τα διορθώσουν.



Εικόνα 4. Δραστηριότητα στα πλαίσια της προσέγγισης ΜΜΔ (Από: Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014, σελ. 255).

Στην ελληνική γλώσσα υπάρχει ένα επισημειωμένο σώμα κειμένων μαθητών, το Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ), περίπου 30.000 λέξεων (Tantos & Paradorouliou, 2014). Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο ΕΣΚΕΙΜΑΘ προήλθαν από γραπτές παραγωγές μαθητών που φοιτούσαν σε Τάξεις Υποδοχής που λειτουργούσαν σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για τα κείμενα από τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου των επικαιροποιημένων κατατακτήριων δοκιμασιών, «Ας Μιλήσουμε Ελληνικά I, II και III». Όλες οι γραπτές παραγωγές εντάσσονται στο κειμενικό είδος της αφήγησης (βλ. Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014α· Tantos & Paradorouliou, 2014) και μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο σε τάξεις συμφοίτησης όσο και σε Τάξεις Υποδοχής. Με βάση το ΕΣΚΕΙΜΑΘ έχουν υλοποιηθεί τρία εκπαιδευτικά σενάρια που βασίζονται στη γλωσσοδιδασκτική μέθοδο Μάθηση Μέσω Δεδομένων (Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014β, δες και κεφάλαιο 5). Τα σενάρια αυτά είναι βασισμένα στη συχνότητα λαθών των μαθητών όπως εμφανίζονται στο ΕΣΚΕΙΜΑΘ ανά γλωσσικό επίπεδο και εστιάζουν στις προβληματικές περιοχές της ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές με

προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ αξιοποιούν τον πολιτισμικό πλούτο των μαθητών για την καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα

4^η ενότητα: Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού

- **Εκπαιδευτικό υλικό:** Βλ. κεφάλαιο 5 για παρουσίαση του διαθέσιμου υλικού στην εκπαίδευση παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο
- **Δραστηριότητες για τη γραμματική και το λεξιλόγιο**
 - Βλ. Βάση Γλωσσικών Δραστηριοτήτων στην ιστοσελίδα του Διάπολις (<http://diapolis.auth.gr>). Αναλυτικές πληροφορίες στο κεφάλαιο 5 (1). Όλες οι δραστηριότητες συνοδεύονται από την περιγραφή τους και είναι δυνατή η λήψη τους προκειμένου να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς.
 - Βλ. Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου (2014) για παρουσίαση της προσέγγισης Διδασκαλία μέσω Επεξεργασίας και ενδεικτικών δραστηριοτήτων δομημένων εισερχομένων.
 - Βλ. Κακαρίκος & Κοντοκώστα (2014) και Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης (2015) για ποικιλία δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της Εστίασης στον Τύπο για την ονοματική συμφωνία και τη ρηματική όψη. Τα κεφάλαια αυτά περιέχονται στο βιβλίο για την Υποστήριξη των Τάξεων Υποδοχής και είναι διαθέσιμο στον σύνδεσμο:
http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf
- **Σενάρια και σχέδια μαθήματος**
 - Βλ. τα σενάρια που έχουν εκπονηθεί από την Γκαλίνα Αλτούχοβα (2020) στα παραδοτέα του παρόντος ερευνητικού έργου.
 - Βλ. τα σενάρια για τη διδασκαλία γλώσσας μέσω περιεχομένου στο Κεσίδου et al. (2014) (δες κεφάλαιο 5) για συνοπτική παρουσίαση του υλικού αυτού.
 - Βλ. τρία σενάρια για την αξιοποίηση της γλωσσοδιδακτικής προσέγγισης *Μάθηση & Διδασκαλία μέσω Δεδομένων* στον σύνδεσμο http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/1.5.4.pdf (δες και κεφάλαιο 5)

- Βλ. το σενάριο για τη διδασκαλία μαθηματικών (ποσοστά) και γλώσσας των Παπαδοπούλου & Μήτζια στον σύνδεσμο:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراس1/upload/Glwssa-Mathimatika.pdf

- Βλ. το σενάριο για τη διδασκαλία γεωγραφίας (χαρτογραφία) και γλώσσας των Κολίτσα, Παναγιώτου & Δαλάκη στον σύνδεσμο:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراس1/upload/Glwssa-Geografia.rar

Τα δύο τελευταία σενάρια είναι διαθέσιμα και στη **Βάση Γλωσσικών Δραστηριοτήτων** της ιστοσελίδας του **Διάπολις** (βλ. κεφάλαιο 5 για περισσότερες πληροφορίες).