

‘Επι-μένοντας ελληνικά’: Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού υλικού για τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας από μετανάστες

Μαρία Παπαδοπούλου
Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης / Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mariapap@uth.gr

Περίληψη

Στην ανακοίνωση παρουσιάζονται το πλαίσιο και οι αρχές σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία/μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε/από μετανάστες. Το υλικό αναπτύχθηκε στο πλαίσιο προγράμματος για τη δημιουργία μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για μετανάστες, γονείς παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία των μεταναστών με το σχολείο και τη συνακόλουθη διευκόλυνση της γλωσσικής, εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Η εκτεταμένη και αναλυτική ανίχνευση και ανάλυση των αναγκών του κοινού-στόχου που προηγήθηκε του σχεδιασμού του υλικού, καθόρισε τη φιλοσοφία του *curriculum* και την επιλογή της εργασιοκεντρικής προσέγγισης ως διδακτικής πρότασης, καθώς και τα θεματικά πεδία και τα κεντρικά έργα (*tasks*) που επιλέχθηκαν έτσι, ώστε το εκπαιδευτικό υλικό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ομάδας των εκπαιδευόμενων.

Λέξεις-κλειδιά

εκπαιδευτικό υλικό, ελληνική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα, μετανάστες, εργασιοκεντρική προσέγγιση

Abstract

This paper presents the basic principles for the design of an educational program of Greek as second language for immigrant parents with children attending compulsory education in Volos. The main objective of the project was the development of the skills needed for an effective communication between parents and the school their children attend, so that the linguistic, educational and social integration of immigrants into Greek society is facilitated. Based on the data collected by the needs analysis, the suitable type of syllabus was sought and a task-based syllabus which was considered to better respond to the needs and expectations of the specific target group was selected. Finally, the needs analysis determined the form and content of the tasks which were developed, the principles for the development of the educational program and the didactic approach.

Keywords

educational program, Greek language, second language, immigrants, task based approach

Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας με στόχο ειδικές ομάδες πληθυσμού είναι μία ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται ποικίλες επιστημονικές περιοχές.

Το εκπαιδευτικό υλικό ‘Επι-μένοντας Ελληνικά’ σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ‘Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ειδικών

μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για μετανάστες, γονείς με παιδιά στην υποχρεωτική εκπαίδευση' (ΕΛΜΕΓΟ) με επιστημονικό υπεύθυνο τον αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Γιώργο Ανδρουλάκη και χρηματοδότηση από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο πρόγραμμα συνεργάστηκαν τα Τμήματα της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και συγκεκριμένα τα εργαστήρια: Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης), Κοινωνικής Ανθρωπολογίας (Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας), Λόγου και Πολιτισμού (Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης) και ομάδα διδασκόντων του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής.

Το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε από το Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες είχε ως αρχικό στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αποτελεσματική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο των παιδιών τους, ώστε να διευκολυνθεί η γλωσσική, σχολική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Το κοινό ήταν ανομοιογενές ως προς τη χώρα προέλευσης (Αλβανία, Βουλγαρία, Αφγανιστάν, Ρουμανία κ.ά.) και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των εκπαιδευόμενων. Διαφορετικό ήταν επίσης το επίπεδο εκπαίδευσής τους τόσο στη μητρική γλώσσα τους (από λίγα χρόνια έως πλήρη υποχρεωτική εκπαίδευση) όσο και στην ελληνική, η οποία συνιστούσε δεύτερη και ενίοτε τρίτη γλώσσα, και για την οποία είχαν 'αποσπασματικές' γνώσεις (Coste, Moore, Zarate 1997/2009, 14), καθώς και διαφορετικούς τρόπους πρόσκτησης της γλώσσας, συχνά διαφοροποιημένους βάσει του φύλου. Οι προφορικές δεξιότητες ήταν συνήθως επιπέδου Α2, ενώ ελάχιστες ήταν οι δεξιότητες των εκπαιδευόμενων στο γραπτό πεδίο.

Όπως κατέδειξε η εκτεταμένη ανίχνευση και ανάλυση αναγκών, η οποία πραγματοποιήθηκε από το Εργαστήριο Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Ι.Α.Κ.Α. με ποικίλες εθνογραφικές μεθόδους (Σεβαστίδου, Μαστοροδήμου & βαν Μπούσχοτεν, 2012α, Σεβαστίδου, Σιώτη, Μαστοροδήμου, βαν Μπούσχοτεν, 2012β), η γλώσσα συνιστούσε μόνο μία από τις παραμέτρους που δυσχέραιναν την επικοινωνία των μεταναστών με το σχολείο. Σημαντικό ρόλο διαδραμάτιζαν, επίσης -σύμφωνα με τις δηλώσεις των μεταναστών που συμμετείχαν στην έρευνα- κοινωνικοί, πολιτισμικοί και πολιτικοί λόγοι, όπως η έλλειψη διαπολιτισμικής κατανόησης, ο εθνοκεντρισμός και οι ξενοφοβικές στάσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και Ελλήνων γονέων, καθώς και οι διαφορετικές προσδοκίες από το εκπαιδευτικό σύστημα (Mastorodimou, van Boeschoten, Androulakis, 2011). Η ανίχνευση αναγκών ανέδειξε το ζήτημα του ότι το σχολείο δεν είναι ο μοναδικός τομέας στον οποίο εγγράφονταν δυσκολίες επικοινωνίας, καθώς αυτές εμφανίζονται και σε άλλους τομείς της καθημερινότητας, όπως η υγεία, η εργασία ή η κατοικία.

Η ανίχνευση και η ανάλυση των αναγκών των ομάδων μελλοντικής μαθητείας έδωσαν τη δυνατότητα γνωριμίας του κοινού, κατανόησης των πιθανών λόγων για τους οποίους επιθυμούσε να μάθει την ελληνική γλώσσα, διερεύνησης των στάσεων του απέναντι σε άλλες ομάδες και εντοπισμού των ιδιαίτερων προβλημάτων που αντιμετώπιζε. Όπως τονίζεται από τους Μήτσης & Μήτση (2008, 96), ο σχεδιασμός γλωσσικών μαθημάτων για ειδικές ομάδες πληθυσμού οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον τους, τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα της κοινότητας ή της ομάδας στην οποία ανήκουν, τη στάση της κοινότητας απέναντι στην ελληνική γλώσσα, όπως

και τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Οι αρχές σχεδιασμού

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αναγκών του κοινού κατηύθυναν την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού σε διάφορα επίπεδα: ως προς τη φιλοσοφία που υιοθέτησε το curriculum που αναπτύχθηκε, τις παιδαγωγικές αρχές και τη μεθοδολογία διδασκαλίας που προτάθηκε. Δύο είναι οι βασικές θέσεις που καθόρισαν τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και οι οποίες συνιστούσαν τους κοινωνικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας: η κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων μεταναστών και η αυτονομήσή τους απέναντι στη μάθηση. Η κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, ως κεντρική συνιστώσα της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού λειτούργησε ως απάντηση στις εκφρασμένες ανάγκες των εκπαιδευόμενων να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν από την αναφερθείσα έλλειψη διαπολιτισμικής κατανόησης εκ μέρους μερίδας των γηγενών κατοίκων, να αντιμετωπίσουν κριτικά πιθανές αρνητικές στάσεις, να αναγνωρίσουν τις πολυγλωσσικές δεξιότητες που διαθέτουν και να οριοθετήσουν θετικά τη διαπολιτισμική τους ταυτότητα. Η αυτονομήση απέναντι στη μάθηση, εκτός του γεγονότος ότι ως παιδαγωγική αρχή αφορά ευρύτερα τους εκπαιδευόμενους/ες απέναντι σε διαδικασίες μάθησης, καθόρισε και το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό ως θέση αρχής, με δεδομένο το σύντομο χρόνο των μαθημάτων και τις συνεχώς ανανεούμενες ανάγκες που μπορεί να προκύπτουν οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται διαρκώς σε νέα πλαίσια επικοινωνίας και σε διαφορετικά κοινωνικά συμφραζόμενα, τα οποία απαιτούν διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες εμπλέκοντας τη γλώσσα και ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνοντας ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες και στάσεις.

Η ανάλυση αναγκών οδήγησε στην επιλογή της εργασιοκεντρικής προσέγγισης (task based approach, approche actionnelle) για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού και των μαθημάτων διδασκαλίας/μάθησης της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες.

Η εργασιοκεντρική προσέγγιση έχει ως κεντρικό στόχο την υλοποίηση από τους εκπαιδευόμενους 'λειτουργικών έργων'¹ (tasks), τα οποία εστιάζονται κυρίως στο νόημα και τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες για σκοπούς που δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικοί (Long 1985, Prabhu 1987). Η έννοια του 'λειτουργικού έργου' ανάγεται στα τέλη της δεκαετίας του '80, ενώ στις αρχές του 2000 η εργασιοκεντρική προσέγγιση υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και υποστηρίζει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR, 2001). Στη διάρκεια των 20 περίπου ετών που μεσολάβησαν έχει επέλθει μεγάλη ποικιλομορφία στις διάφορες όψεις της εργασιοκεντρικής προσέγγισης και σημαντικές διασαφηνίσεις του όρου των 'λειτουργικών έργων'. Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός της έννοιας, τα κοινά στοιχεία, όμως, των διαφόρων ορισμών συγκλίνουν στην άποψη ότι τα λειτουργικά έργα είναι 'δραστηριότητες-δράσεις για την υλοποίηση ενός συγκεκριμένου στόχου' ('goal-oriented activities') (van den Branden, 2006, 3). Έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών παρουσιάζεται, επίσης, στην αντίληψη της εργασιοκεντρικής ως προσέγγισης ή ως προοπτικής². Η ανάδειξη της συν-

¹ Στο syllabus και στο εκπαιδευτικό υλικό αναφέρονται ως 'κεντρικές εργασίες'.

² Το θέμα συζητείται αναλυτικά στο: Puren, 2011α.

ενέργειας κατά την υλοποίηση των 'λειτουργικών έργων' οφείλεται κυρίως στη συμβολή του Christian Puren, ο οποίος θεωρεί τη συνεργατική εργασιοκεντρική προοπτική (perspective co-actionnelle) ως το πλαίσιο εντός του οποίου οι εκπαιδευόμενοι δεν επικοινωνούν απλώς με κάποιον άλλο, αλλά κυρίως 'δρουν με κάποιον άλλο' η δράση κατασκευάζεται από κοινού, οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τους ίδιους στόχους κατά τη διάρκεια υλοποίησης των λειτουργικών έργων και ανατρέχουν σε συνεργατικά εργαλεία δράσης (Puren, 2003).

Η εργασιοκεντρική προοπτική η οποία επιλέχθηκε για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού 'Επι-μένοντας Ελληνικά' θεωρήθηκε ότι εξυπηρετούσε τις ανάγκες και τις προσδοκίες του κοινού, όπως αυτές καταγράφηκαν στη φάση ανίχνευσης και ανάλυσης αναγκών που προηγήθηκε. Επιγραμματικά, η ανάπτυξη του υλικού έδωσε έμφαση στην κοινωνική δράση των εκπαιδευόμενων, η οποία ενδέχεται να εμπεριέχει γλώσσα -χωρίς ωστόσο αυτό να είναι αναγκαίο-, την κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εγγράφεται η δράση, τη διαπραγμάτευση διαφορετικών απόψεων και κουλτούρων, τη συνύπαρξη και κοινή δράση ανθρώπων με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές, την αυτονόμηση των εκπαιδευόμενων απέναντι στη μάθηση, η οποία, ωστόσο, δεν είναι αποκλειστικά ατομική αλλά συνεργατική. Στις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν οι εκπαιδευόμενοι θεωρήθηκαν δρώντα κοινωνικά υποκείμενα που ενεργούν αυτόνομα και παράλληλα ομαδικά στη βάση ενός κοινού στόχου που είναι η επιτέλεση του έργου (Puren, 2011β).

Συνοπτικά, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού έγινε με βάση τις ακόλουθες αρχές:

- ❖ Ανάθεση συγκεκριμένων λειτουργικών έργων (tasks), τα οποία πρέπει να επιτελέσουν οι εκπαιδευόμενοι σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και ενίοτε σε προσομοιώσεις πραγματικών περιστάσεων, σχετικών με τα βιώματα και τις ανάγκες τους
- ❖ Έμφαση στη συν-εργασία κατά την υλοποίηση των έργων
- ❖ Έμφαση στο περιεχόμενο και όχι στη μορφή
- ❖ Έμφαση στις κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους που καθορίζουν την επικοινωνία
- ❖ Χρήση αυθεντικού πολυτροπικού υλικού (έντυπα κείμενα, βιντεοσκοπημένες και ηχογραφημένες συνομιλίες, αποσπάσματα ταινιών, τραγούδια, εικόνες, πίνακες ζωγραφικής, άρθρα, αγγελίες, προσκλήσεις, επίσημα έγγραφα διαφόρων φορέων, βιογραφικά, συνεντεύξεις, αφίσες, ψηφιακοί και έντυποι χάρτες, φωτογραφίες κ.ά.)
- ❖ Χρήση ποικίλων εποπτικών μέσων και υλικών
- ❖ Χρήση του διαδικτύου (web 1.0 και web 2.0) ως πόρου πληροφόρησης, επικοινωνίας, μάθησης και συν-εργασίας
- ❖ Μετάβαση από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς μέσω της ανάδειξης των ποικίλων τρόπων νοηματοδότησης των κειμένων καθώς και των πολλών γλωσσών και κουλτούρων που συνυπάρχουν σε μία κοινωνία (Cope & Kalantzis, 2000)
- ❖ Ευαισθητοποίηση για τη γλωσσική και πολυγλωσσική επίγνωση. Η πολυγλωσσική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων θεωρήθηκε ως ένα θετικό στοιχείο που θα μπορούσε να τροφοδοτήσει το υλικό και τον κύκλο των μαθημάτων.

Η ανάπτυξη του syllabus και του υλικού

Το syllabus βασίστηκε στα δεδομένα της ανάλυσης αναγκών, σύμφωνα με τα οποία οι επικοινωνιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων εντάχθηκαν σε πέντε ευρύτερα κοινωνικά πεδία: α) το σχολείο, β) την οικογένεια και το σπίτι, γ) τις μετακινήσεις, δ) την εργασία και ε) την υγεία. Σε κάθε πεδίο περιελήφθησαν τα λειτουργικά έργα τα οποία προέκυψαν ως ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Για παράδειγμα, στο πεδίο 'σχολείο' τα λειτουργικά έργα αφορούσαν: την 'επιλογή σπουδών', την 'αντιμετώπιση της σχολικής βίας', την 'εγγραφή του παιδιού στο σχολείο', τη 'διεκδίκηση ενός εκπαιδευτικού δικαιώματος' στο πεδίο 'μετακινήσεις' τα λειτουργικά έργα αφορούσαν: την 'καταγραφή και σύγκριση εμπειριών μετανάστευσης', τη 'διήγηση εμπειριών για άδεια διαμονής, την 'παρουσίαση της χώρας μου', την 'οργάνωση ενός ταξιδιού' κ.ά. στο πεδίο 'υγεία', την 'αναζήτηση νοσοκομείου', την 'οργάνωση μιας επίσκεψης στα εξωτερικά ιατρεία νοσοκομείου', την 'καταγραφή των αναγκαίων πιστοποιητικών υγείας για εγγραφή ενός παιδιού στο σχολείο', την 'επικοινωνία με φορείς υγείας' κ.λπ. Αντίστοιχα, στο πεδίο 'εργασία' τα λειτουργικά έργα που αναπτύχθηκαν ήταν η 'αναζήτηση φορέων προσφοράς εργασίας', η 'παρουσίαση σε μια συνέντευξη εργασίας', η 'διαπραγμάτευση εργασιακών δικαιωμάτων', η 'χρήση ποικίλων πόρων για την αναζήτηση εργασίας' κ.ά., και τέλος, στο πεδίο 'οικογένεια-σπίτι', τα λειτουργικά έργα αφορούσαν: την 'αναζήτηση τρόπων μάθησης της μητρικής γλώσσας', την 'επικοινωνία με ιδιοκτήτες σπιτιού για ενοικίαση', τη 'διεκδίκηση δικαιωμάτων ενοικιαστή'.

Η οργάνωση των λειτουργικών έργων δεν ήταν γραμμική, κάθε έργο μπορούσε να αναπτυχθεί σε οποιαδήποτε στιγμή του προγράμματος ανάλογα με τα ενδιαφέροντα ή τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευόμενων μέσα από συλλογικές αποφάσεις. Ανάλογη πρόβλεψη έγινε και για τις δραστηριότητες που οδηγούσαν στην εκπλήρωση κάθε λειτουργικού έργου. Παρότι υπήρχε μέριμνα για δραστηριότητες προφορικού λόγου με χρήση οπτικού ή βιντεοσκοπημένου υλικού στην αρχή κάθε λειτουργικού έργου, η γραμμική πορεία δεν ήταν υποχρεωτική, ενώ στα περισσότερα έργα εμφανίζονται δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτών και προφορικών κειμένων ή ακριβέστερα δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων. Για παράδειγμα, στο λειτουργικό έργο 'αναζήτηση νοσοκομείου', οι δραστηριότητες προβλέπουν περιήγηση σε χάρτη, εντοπισμό των νοσοκομειακών μονάδων και των κλινικών, συζήτηση για το διαφορετικό πλαίσιο νοσηλείας σε κάθε μονάδα, κατανόηση ηχογραφημένου διαλόγου που αφορά πρόσβαση στο νοσοκομείο και εντοπισμό του ιδρύματος στον χάρτη και ηχογράφιση πληροφοριών που δίνει ένα μέλος της ομάδας σε ένα άλλο για την πρόσβαση στο νοσοκομείο. Το λειτουργικό έργο 'διήγηση εμπειριών για άδεια διαμονής' υλοποιείται μέσω δραστηριοτήτων που αφορούν περιδιάβαση στις ιστοσελίδες του Υπουργείου Εσωτερικών για αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τους διάφορους τύπους άδειας διαμονής, τη συζήτηση με την ομάδα και συμπλήρωση των σχετικών εγγράφων, την επίσκεψη παρεμφερούς ιστοσελίδας για απόκτηση υπηκοότητας και συζήτηση στην ομάδα για τις διαδικασίες απόκτησης της υπηκοότητας στην Ελλάδα. Η τελική δραστηριότητα αφορά διήγηση προσωπικών εμπειριών για την απόκτηση άδειας διαμονής.

Οι δραστηριότητες σε κάθε λειτουργικό έργο στοχεύουν πρωτίστως στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, π.χ. αναζήτηση των αναγκαίων δικαιολογητικών για την εγγραφή ενός παιδιού στο σχολείο, επιλογή μικρών αγγελιών για εργασία, και εντάσσουν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, π.χ. 'συντάσσω επιστολής διαμαρτυρίας προς τη Διευθύντρια του Σχολείου

για επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού’, ‘διαμαρτύρομαι σε γείτονα για φασαρία’. Επίσης, στο υλικό εμφανίζονται δραστηριότητες που εστιάζουν κυρίως στο γλωσσικό γραμματισμό, όπως: ‘ζητάω άδεια απουσίας από τη δουλειά μου’, ‘συντάσσω βιογραφικό σημείωμα για θέση εργασίας’ ή άλλες, οι οποίες εμπλέκουν δεξιότητες πολυτροπικού γραμματισμού, με ποικίλους τρόπους νοηματοδότησης των κειμένων, όπως: κατανόηση του οπτικού μηνύματος σε σκίτσα, φωτογραφίες, κόμικς, εικόνες, πίνακες και διαγράμματα, ανάγνωση χαρτών και μεταγραφή πληροφοριών σε κείμενο, δημιουργία βίντεο κ.λπ.

Μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων του υλικού ‘Επι-μένοντας Ελληνικά’ αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, όπως: ‘σχεδιάζω τη διαδρομή από τον Βόλο στην πατρίδα μου στο Google Earth’, ‘κάνω ψηφιακή κράτηση σε ξενοδοχείο’, ‘πλοηγούμαστε σε ιστοσελίδες αναζητώντας πληροφορίες για εργασιακά δικαιώματα’, ‘αναρτούμε αγγελία προσφοράς εργασίας στο διαδίκτυο’, ‘φτιάχνουμε μία ψηφιακή παρουσίαση της πατρίδας μας’ κ.ά.

Τέλος, στο υλικό προβλέφθηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν στη σύγκριση της κοινωνικής πραγματικότητας ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και την Ελλάδα (π.χ. σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων), καθώς και συζήτηση των πιθανών λόγων που διαμορφώνουν το διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Η συνεργασία

Το εκπαιδευτικό υλικό ‘Επι-μένοντας Ελληνικά’ αναπτύχθηκε από το Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στη διάρκεια ενός έτους (2012) και στην ανάπτυξή του συνεργάστηκαν οι Μαρία Παπαδοπούλου, Μαρία Ποιμενίδου, Αναστασία Ανδρίτσου, Μαρίνα Μόγλη, Ρούλα Κίτσιου και Χριστίνα Ευθυμιάδου. Σε όλες τις συναντήσεις της ομάδας συμμετείχε ως ‘κριτική αναγνώστρια’ η Ελένη Γκανά. Ο υπεύθυνος του έργου Γιώργος Ανδρουλάκης συμμετείχε σε αρκετές συναντήσεις της ομάδας και συζήτησε θέματα που αφορούσαν κυρίως στη φιλοσοφία του υλικού, ενώ η Ματίνα Τασιούδη (μέλος της ομάδας διδασκαλίας των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας) παρευρέθηκε σε συναντήσεις για τη σύνδεση του εκπαιδευτικού υλικού με την εκπαιδευτική πράξη. Το υλικό παρουσιάστηκε στις άλλες ομάδες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ‘Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ειδικών μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για μετανάστες, γονείς με παιδιά στην υποχρεωτική εκπαίδευση’ για συζήτηση και ανατροφοδότηση. Φοιτητές και φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε. μέλη του Εργαστηρίου Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας έκαναν μία επιπλέον φιλολογική επιμέλεια του υλικού, ενώ η ομάδα διδασκόντων του Π.Τ.Ε.Α., και ειδικότερα οι Γεωργία Ανδρέου, Ματίνα Τασιούδη, Μαρία Λιάκου και Δήμητρα Κατσαρού επισήμαναν ζητήματα που αφορούσαν στη διδακτική αξιοποίηση του υλικού. Σημαντική και ουσιαστική ήταν η συνεργασία με τα μέλη του εργαστηρίου Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Ι.Α.Κ.Α και συγκεκριμένα με τις Ρίκη βαν Μπούσχοτεν, Αλεξάνδρα Σιώτου, Έφη Μαστοροδήμου, Όλγα Σεβαστίδου και Teuta Rushiti οι οποίες πραγματοποίησαν την επισταμένη και χρονοβόρα φάση της ανίχνευσης και ανάλυσης αναγκών που τροφοδότησαν την ομάδα ανάπτυξης υλικού με τα θεματικά πεδία και τις περιστάσεις επικοινωνίας. Επίσης, τα δεδομένα των αναλύσεών τους καθόρισαν τη φιλοσοφία του προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) (2001). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: The beginning of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge: 3-8.

Coste, D., D. Moore, & G. Zarate ([1997], 2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle (Version révisée). Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition..* Clevedon: Multilingual Matters: 77-99.

Mastorodimou, E., R. van Boeschoten & G. Androulakis (2011). Using qualitative methods for the analysis of adult immigrants' language learning needs: a research project in Greece focusing on school-parents communication. Paper presented in the *Modern Languages Symposium 2011. Language, Migration and Diaspora*. Dublin 2-3 December 2011.

Μήτσης, Ν. & Α. Μήτση (2008 β' έκδοση). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο *Επερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων (Επιμορφωτικός Οδηγός)*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.: 83-108.

Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Puren, C. (2003). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en Didactique des Langues-Cultures. Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Synergies - Monde Arabe*, 1 : 21-33.

Puren, C. (2011α). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. <http://www.christianpuren.com>.

Puren, C. (2011β). Le nouvel objectif social de référence de la didactique des langues-cultures : la formation d'un acteur social autonome et solidaire. Canevas de formation et dossier documentaire. *Savoirs et formations* (Revue de la Fédération nationale des Associations pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs immigrés et de leurs familles), 81, septembre 2011 : 26-32.

Σεβαστίδου, Ο., Μαστοδοδήμου, Ε., βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (2012α). Έκθεση καταγραφής του πεδίου και του κοινού – στόχου. 1^η έκθεση του Εργαστηρίου Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Ι.Α.Κ.Α. για το πρόγραμμα «Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ειδικών μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για μετανάστες/-ριες, γονείς με παιδιά στην υποχρεωτική εκπαίδευση». Βόλος.

Σεβαστίδου, Ο., Σιώτου, Ο., Μαστοδοδήμου, Ε., βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (2012β). Έκθεση ανίχνευσης και ανάλυσης αναγκών. 2^η έκθεση της Εργαστηρίου Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Ι.Α.Κ.Α. για το πρόγραμμα «Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή ειδικών μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για μετανάστες/-ριες, γονείς με παιδιά στην υποχρεωτική εκπαίδευση». Βόλος.

Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden, (ed.) *Task-based language Education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press: 1-16.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Μαρία Παπαδοπούλου είναι Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και διευθύντρια του Εργαστηρίου 'Λόγου και Πολιτισμού'. Έχει υπηρετήσει ως καθηγήτρια στη Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχει επίσης εργαστεί ως ερευνήτρια στο πλαίσιο Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της γλώσσας και, ειδικότερα, για την ανάπτυξη syllabus και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία/μάθηση της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας σε ειδικά κοινά εκπαιδευόμενων. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην εξέλιξη και κοινωνική λειτουργία της γραφής, την ανάλυση πολυτροπικών κειμένων, το σχεδιασμό και αξιολόγηση διδακτικού υλικού γλωσσοδιδασκτικής (εγχειρίδια και λογισμικά), καθώς και τη διερεύνηση των απόψεων και των δεξιοτήτων των παιδιών για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων.