



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ

Συνέδριο

“Βασικές αρχές διδασκαλίας στην πολύγλωσση τάξη”

Λευκωσία, 13/2/2019

**Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα
στη συμβατική τάξη:
θεωρητικό πλαίσιο και
προτάσεις διδασκαλίας**

**ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ ΑΣΠΑΣΙΑ
ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΤΔΕ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ
aspahatz@edc.uoc.gr**

Το πλαίσιο

- Μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία που βρίσκονται σε **διαδικασία κατάκτησης της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας** (υποστηρικτικές δομές, ειδικά μαθήματα)

Νεοεισερχόμενοι → ανάγκη για:

- **εντατική** γλωσσική διδασκαλία,
- καλλιέργεια των **επικοινωνιακών δεξιοτήτων** και
- αποτελεσματική **ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον** της τάξης.



Ο προβληματισμός

- ▶ Η υποστήριξη των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών δεν μπορεί να περιοριστεί
- ▶ στην όσο το δυνατόν ταχύτερη κατάκτηση ενός **βασικού επιπέδου** ελληνομάθειας.
- ▶ Η σχέση μεταξύ **βαθμού διγλωσσίας** και **σχολικών επιδόσεων** είναι αρκετά περίπλοκη.

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες...

- συχνά παρατηρείται μια **'καθήλωση'** των παιδιών από μεταναστευτική βιογραφία
- σε ένα **μέτριο επίπεδο** γλωσσομάθειας ή
- σε **χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις**
- ακόμη και εάν έχουν γεννηθεί ή μεγαλώσει στη χώρα διαμονής (βλ. Collier 1987, 1992, Thomas & Collier 2000, Cummins, Brown, & Sayers (2007))

Η δυσκολία των εφήβων μαθητών να επεξεργαστούν κείμενα με κάποιες γνωστικές απαιτήσεις **παρατηρείται και σε 'μονόγλωσσους' μαθητές από "χαμηλά" κοινωνικο-οικονομικά στρώματα**

Έρευνες στην Ελλάδα (1/2)

Ένα σημαντικό ποσοστό Αλβανών εφήβων **παραμένει καθηλωμένο στο Μέσο επίπεδο** γλωσσομάθειας **παρά** τα πολλά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα (Αννίνου κ.α., 2009, Τριανταφυλλίδου, 2009)

Παρατηρήθηκαν :

- **ευχέρεια** στην ελληνική γλώσσα για **απλές επικοινωνιακές περιστάσεις** ΑΛΛΑ
- **ελλείψεις** στην **πολυπλοκότητα της έκφρασης** και στον **πλούτο** και στην **ακρίβεια του λεξιλογίου**

Έρευνες στην Ελλάδα (2/2)

- ▶ Μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία που έχουν **κοινωνικοποιηθεί κυρίως στην Ελλάδα και έχουν φοιτήσει εν μέρει ή συνολικά** στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση
- ▶ **υπολείπονταν** έναντι των γηγενών συνομηλίκων τους κυρίως στις **πρακτικές γραμματισμού** που σχετίζονται με **απαιτητικές γλωσσικές δραστηριότητες** (κατανόηση και επεξεργασία πληροφοριών από το Διαδίκτυο)

(Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου 2008)

Πού έγκειται το πρόβλημα; (1/2)



- Πέρα από την ταχεία εκμάθηση της Ελληνικής ως εργαλείου επικοινωνίας,
- οι μαθητές αυτοί (οφείλουν να) δραστηριοποιούνται και μέσα στην τυπική τάξη.

Πού έγκειται το πρόβλημα; (2/2)

- Καλούνται να κατακτήσουν και γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές (περιεχόμενο και στοχοθεσία των Α.Π.)

Η πρόσβαση στη γνώση:

- ❖ δικαίωμα του κάθε μαθητή,
- ❖ βάση για την ένταξη και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία του/της

Αρκεί για αυτό να διαθέτουν ένα βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας στη Γ2;



Σχολική επίδοση και επίπεδο γλωσσικής επάρκειας:

Ένα σημαντικό τμήμα της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών εξαρτάται **από την ικανότητά τους:**

- Να καταλαβαίνουν κείμενα **απαιτητικά από γλωσσική και εννοιολογική άποψη** σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και
- να **χρησιμοποιούν με επάρκεια αυτή τη γλώσσα** τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο.

Η κατάκτηση της σχολικής γνώσης προϋποθέτει την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων 'υψηλού επιπέδου':

- η περιγραφή μιας διαδικασίας
- η σύγκριση
- η ταξινόμηση
- η ανάλυση
- η αιτιολόγηση
- η επιχειρηματολογία
- η εξαγωγή συμπεράσματος, κ.ο.κ.



Κοινοί οι στόχοι για όλους, αλλά διαφορετική η αφετηρία

Τα δίγλωσσα παιδιά έχουν **ένα διπλό φορτίο**:
(α) να μάθουν έναν **νέο γλωσσικό κώδικα**
(β) να κατακτήσουν γνώσεις και δεξιότητες
μέσω αυτού

→ για να πετύχουν οι δίγλωσσοι αντίστοιχες επιδόσεις, χρειάζονται περισσότερο χρόνο και γρηγορότερη πρόοδο

Στοχοθεσία

- Πώς μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να οργανώσει τη διδασκαλία του/της στη συμβατική τάξη **ώστε να ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΕΙ ΤΗΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗ** των δίγλωσσων μαθητών **ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ**;
- Πώς θα δημιουργήσει ένα **ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ** για τους μαθητές αυτούς;
- Ποια πρέπει να είναι η **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ των τροποποιήσεων** που θα κάνει προς την κατεύθυνση αυτή;





Δομή της εισήγησης

A. Παρουσίαση θεωρητικών μοντέλων για την επιτυχή φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών στις τυπικές τάξεις

B. Καλές πρακτικές και προτάσεις

- για την **οργάνωση** και τη **διεξαγωγή** της διδασκαλίας και για την **αξιολόγηση** των επιδόσεων των δίγλωσσων μαθητών

Τα θεωρητικά μοντέλα του
Jim Cummins (1999, 2003)
για την επιτάχυνση της ανάπτυξης
της “ακαδημαϊκής όψης”
της γλώσσας



Όψεις της γλωσσικής ικανότητας: τι χρειάζεται για το σχολείο;

Διάκριση ανάμεσα σε *τρεις όψεις* της γλωσσικής ικανότητας όπως αυτή εμφανίζεται σε δίγλωσσους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο (J. Cummins)

(1) τη *συνομιλιακή ευχέρεια*

(conversational fluency)

(2) τις *διακριτές γλωσσικές ικανότητες*

(discrete language skills)

(3) την *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα*

(academic language proficiency)

Η συνομιλιακή ευχέρεια

- ❑ Αφορά την ικανότητα να διεξάγεις μία συνομιλία σε **περιστάσεις οικειότητας** και **επαφής πρόσωπο με πρόσωπο**.
- ❑ Περιλαμβάνει τη χρήση:
 - **λέξεων υψηλής συχνότητας** και
 - **απλών γραμματικών δομών**.
- ❑ Η μετάδοση του μηνύματος συνήθως **υποστηρίζεται από εξωγλωσσικά στοιχεία** (λ.χ. εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, επιτονισμός)

Αναπτύσσεται μέσα σε 1-2 χρόνια από την πρώτη επαφή του παιδιού με το νέο γλωσσικό περιβάλλον

Οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες

- Αφορούν τις **φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις,**
- καθώς και τις **γνώσεις γραφής και ανάγνωσης**
- που αποκτούν οι μαθητές έπειτα από **άμεση διδασκαλία** και
- **από εξάσκηση, επίσημη ή ανεπίσημη** (π.χ. ανάγνωση βιβλίων ή περιοδικών).

Αναπτύσσονται στα πρώτα στάδια επαφής με τη Γ2 αλλά και καθ' όλη τη σχολική φοίτηση

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

1/3 Η 'ακαδημαϊκή γλώσσα'

Μετά την Γ' δημοτικού και όσο προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις, οι μαθητές συναντούν:

- λεξιλόγιο **χαμηλής συχνότητας** (λ.χ. "μολονότι", "επιβαρύνω", "παρείσακτος")
- **σύνθετη σύνταξη** (π.χ. παθητική φωνή, ονοματοποιήσεις) και
- **αφηρημένες ή μεταφορικές εκφράσεις** που δεν έχουν σχεδόν ποτέ ακούσει στην καθημερινή τους συνομιλία.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ 2/3

Λέξεις που αποτελούν τμήμα ορολογίας

«Η κυτταρική μεμβράνη είναι λεπτή, πορώδης και περιβάλλει το κύτταρο»

Λέξεις όχι και τόσο συχνές

«Οι περισσότερες τροφές, για να χρησιμοποιηθούν από τα κύτταρα, πρέπει να μετατραπούν σε πιο απλά συστατικά.»

«επικρατεί η γνώμη των περισσοτέρων...»

«ένα μέρος της θάλασσας εισχωρεί στη στεριά...»

Λέξεις με άλλη σημασία στην καθημερινότητα και άλλη ως μέρος επιστημονικής ορολογίας:

τάση, πηγή, δύναμη, βαθμός, μοίρα κ.ο.κ.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ 3/3

Συντακτικές δομές που ‘υποκρύπτουν’
προτάσεις, πλήθος ονοματοποιήσεων:

*«Για την άνετη εξέταση του αντικειμένου το φωτίζουμε από
κάτω με τεχνητό φωτισμό.»*

*«Περιστρέφοντας το κουμπί (κ) προς την κατάλληλη φορά,
μπορούμε να δούμε το αντικείμενο πολύ καθαρά.»*

κ.λπ.

(Χατζηδάκη 2014α,β)

Σε αντίθεση με τις άλλες δύο όψεις της γλωσσικής ικανότητας,

- ▶ η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας σε επίπεδα ανάλογα των μονόγλωσσων ομιλητών **απαιτεί περισσότερο χρόνο**, ενδεχομένως και **5-7 χρόνια σπουδών** (βλ. Collier 1992, Thomas and Collier 2000, κ.ά.)
→

Πώς θα δημιουργήσουμε συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης που να συμβάλλουν στην επιτάχυνση της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας;



Πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας (J.Cummins 1999, 2000, 2003, κ.α.)

- ▶ Συνδυάζει την **ψυχολογική, τη γνωσιακή και την παιδαγωγική προσέγγιση.**
- ▶ Στόχος του είναι
 - αφενός να **επιταχύνει τη μορφωτική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών και**
 - αφετέρου να **τους ενδυναμώσει ψυχολογικά μέσα από την αποδοχή και τον σεβασμό της ταυτότητάς τους.**

Σημαντικό ρόλο για την εκπαιδευτική πορεία
ενός δίγλωσσου μαθητή παίζει το
εάν οι συνθήκες μάθησης που θα βιώσει
θα είναι ενθαρρυντικές/ ενδυναμωτικές
ή όχι για την ταυτότητά του.



Πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας (Cummins 2003)

ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΟ
ΝΟΗΜΑ

Σχέση αλληλεπίδρασης
Δασκάλου- Μαθητή

ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΗ
ΓΛΩΣΣΑ

Μέγιστη Γνωστική
Δραστηριοποίηση

Μέγιστη Επένδυση
Προσωπικότητας

ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ



Στον χώρο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών θα πρέπει να αναπτυχθούν:


- όσο το δυνατόν μεγαλύτερη **γνωστική εμπλοκή/ δραστηριοποίηση** (cognitive engagement) των μαθητών
(απαιτείται διδασκαλία και μάθηση **γνωστικά ερεθιστική**)
- όσο το δυνατόν μεγαλύτερη **επένδυση της ταυτότητας** των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία
(απαιτείται να γίνει αποδεκτή η **πολιτισμική, γλωσσική και προσωπική ταυτότητα** όλων των μαθητών).

αμφίδρομη σχέση μεταξύ 'γνωστικής δραστηριοποίησης' και 'επένδυσης ταυτότητας'

όσο περισσότερο αποδεκτός νιώθει ένας μαθητής ως προς την πολιτισμική αλλά και την ατομική του ταυτότητα
τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η συνείδησή του ως μαθητή και

τόσο περισσότερο δραστηριοποιείται για να κατακτήσει τη μάθηση και να εκφράσει τα ταλέντα του και τις ικανότητές του.





Αφού θεμελιωθεί ο διαπροσωπικός χώρος με αποδοχή και πλούσια γνωστικά ερεθίσματα...


ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας που να στοχεύει στην ανάπτυξη της **ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας** με το να εστιάζει σε τρεις 'περιοχές' (Cummins, 2003/2005)



Νόημα

Γλώσσα

Χρήση



Βασικά στοιχεία της διδασκαλίας για την επιτάχυνση της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας (Cummins, 1999)

Η αποτελεσματική διαδικασία πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

- Ενεργό μετάδοση του νοήματος
- Γνωστική πρόκληση
- Πλαισιακή στήριξη
- Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών

Προσοχή στην 'απλοποίηση'

χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας → μειωμένες προσδοκίες → χαμηλές απαιτήσεις:

- ευκολότερες ασκήσεις
- μικρότερα κείμενα
- αποφυγή εμπλοκής των μαθητών σε συζήτηση, κλπ.

Ανάγκη για σταδιακή αύξηση των απαιτήσεων
(διδασκαλία με γνωσιακή πρόκληση)

Δύο βασικά συστατικά της διδασκαλίας σε δίγλωσσους μαθητές

στοιχεία γνωστικής πρόκλησης

Αν η διδασκαλία έχει
συνέχεια **χαμηλές**
γνωστικές απαιτήσεις,
δε θα υπάρχει πρόοδος
→ οι μαθητές θα
αισθανθούν ματαίωση
και ανία.

πλαισιακή στήριξη

Χωρίς **επαρκή πλαισιακή**
στήριξη, οι μαθητές δε
θα μπορέσουν να
αντεπεξέλθουν →

θα απογοητευθούν και
θα παραιτηθούν από
την προσπάθεια να
μάθουν.

Πλαισιακή στήριξη για τη διδασκαλία του 'ακαδημαϊκού' λεξιλογίου

Εστίαση στη διδασκαλία βασικών λέξεων του μαθήματος (έννοιες/όροι λ.χ. φωτοσύνθεση ή χρήσιμες λέξεις, όπως κειμενικοί ενδείκτες λ.χ. *(Άλλωστε, Παρόλο που..)*)

Χρήση λεξικών ή/και δημιουργία δίγλωσσου 'λεξικού' από μαθητές

- Εμπέδωση των νέων λέξεων μέσα από προτάσεις με βάση το περιεχόμενο του κειμένου
- **Ασκήσεις** συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, ταξινόμησης κλπ.

Φυσικά Ε' τάξης

1) Συμπλήρωσε τις προτάσεις (σελ. 49)

1. Οι πνεύμονες είναι το κυριότερο όργανο του συστήματος.

2. Το μεταφέρει τροφές σε όλα τα κύτταρα του σώματος.

(κ.λπ.)

2) Κάνε τη σωστή αντιστοίχιση (σελ. 67)

αισθητικό νεύρο μεταφέρει ερεθίσματα

κινητικό νεύρο δίνει εντολές

εγκέφαλος μεταφέρει εντολές

Ιστορία Δ΄ δημοτικού (κεφ.17, Τετράδιο Εργασιών, σελ.24)

Να συμπληρώσεις το κείμενο με τις λέξεις που λείπουν:

Οι Πέρσες με αρχηγό το νέο βασιλιά τους τον
ξεκίνησαν καινούρια με σκοπό να
κατακτήσουν την Με τη
στρατιά *σκορπούσαν παντού το* Οι Έλληνες
έκαναν σύσκεψη στον και
αποφάσισαν *να τους αντιμετωπίσουν* ενωμένοι δίνοντας την
αρχηγία στους κλπ. (συνεχίζεται)

- **Προσαρμογή της άσκησης** με έμφαση σε κύρια ονόματα αλλά και λέξεις όπως ‘αυτοθυσία’, ‘ελευθερία’ (όχι στις χρωματισμένες λέξεις, λ.χ. *σκορπούσαν το φόβο*)
- Μελέτη για το σπίτι μόνο αυτό το κείμενο.



Προτεινόμενες φάσεις διδασκαλίας

- 1) **Ενεργοποίηση** της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/ αξιοποίηση του γνωστικού τους υπόβαθρου
- 2) Παρουσίαση **γνωστικά ελκυστικού ερεθίσματος** μαζί με την κατάλληλη **πλαισιακή στήριξη**
- 3) **Ενθάρρυνση** της ενεργού χρήσης της γλώσσας
- 4) **Αξιολόγηση** της πορείας μάθησης

1. Ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών

- Χρήση **εποπτικών μέσων**, παρουσιάσεις με **πολυμέσα**, χρήση διαγραμμάτων, γραφημάτων και γραφικών προ-οργανωτών
 - **Ανταλλαγή εμπειριών** μεταξύ μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση
 - **Ασκήσεις συγγραφής** που εστιάζουν σε προηγούμενες γνώσεις (*“το καλοκαίρι οι μέρες είναι πιο μεγάλες επειδή...”*)
 - **Σύνδεση** προηγούμενης γνώσης με νέες έννοιες
- (Ξ-Θ-Μ)

Τεχνική “KWL”-(ΞΘΜ)

- Know** (τι ξέρω ήδη για το θέμα)
 - Want** (τι θέλω να μάθω)
 - Learn** (τι έμαθα, αφού ολοκλήρωσα τη μελέτη της ενότητας)
-
- Οι μαθητές καταγράφουν ατομικά ή συλλογικά τις γνώσεις τους και τις απορίες τους,
 - καθώς και τα όσα έμαθαν σε διάφορες φάσεις της ενασχόλησης με το θέμα

Weather

What do we know about weather?

- It's cold - seasons
- It's hot - seasons
- ✓ There is sun, rain and clouds - what's in the sky
- ✓ We use rain coats and rain boots
- Snowy weather is fun
- Clouds move.

What do we want to know?

Why does it rain? - water cycle

What moves clouds? - the wind

Is the desert cold?

Do animals sleep when it's cold?

How hot does it get in our city?

How cold is it?

Why doesn't it snow here?

What we learned about weather

- Weather changes during each season.
- Winter is usually cold and summer is typically hot
- Some animals hibernate or migrate during winter
- The water cycle causes evaporation, condensation, and precipitation (rain, snow, hail, sleet)

2. Παρουσίαση γνωστικά ελκυστικού ερεθίσματος μαζί με την κατάλληλη πλαίσιακή στήριξη

Πλάισιακή στήριξη κατά την προφορική παρουσίαση του μαθήματος:

- Εκφράσεις, χειρονομίες, τόνος φωνής, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση
- **Οπτικά βοηθήματα** (χάρτες, αφίσες, κλπ) και **γραφικές παραστάσεις** (εννοιολογικοί χάρτες, διαγράμματα χρονικών & αιτιολογικών ακολουθιών κ.α.)
- Χρήση ερωτήσεων που αποσκοπούν στην **παραγωγή εκτενών απαντήσεων**, όχι απλά μονολεκτικών

3. Ενθάρρυνση της ενεργού χρήσης της γλώσσας

Στόχοι

- ▶ να συνδεθεί η *εισερχόμενη διδακτική πληροφορία* με την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών
- ▶ Να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο **για να εκφράσουν** βιώματα και ταλέντα



Πώς μπορεί να ενισχυθεί η **ενεργός και «αυθεντική»** χρήση της γλώσσας μέσα στην τάξη

Επαφή και εμπλοκή με το γραπτό λόγο

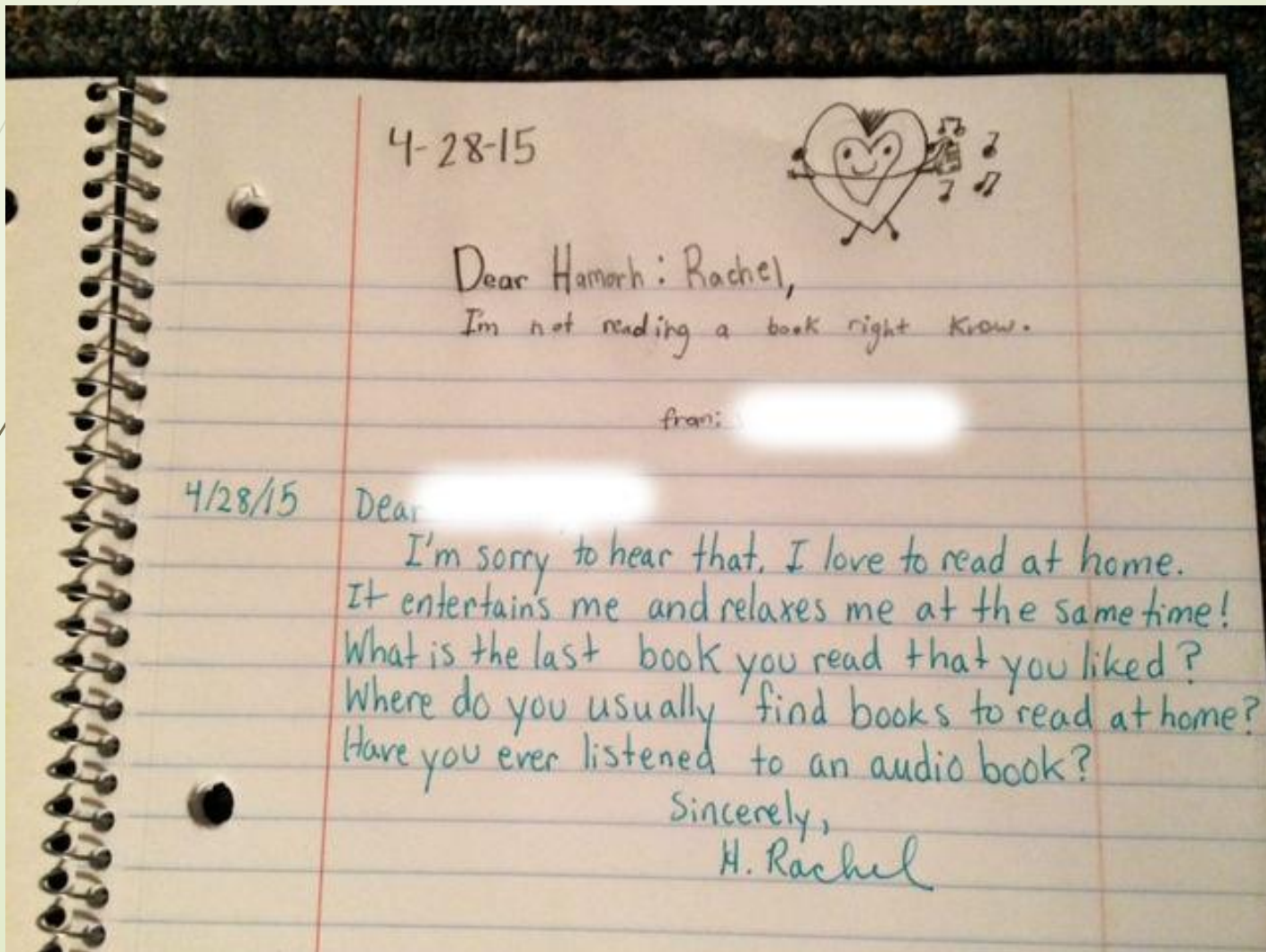
- σε μια ποικιλία κειμενικών ειδών,
- σε καθημερινή βάση,
- σε όλες τις τάξεις
- για όλα τα μαθήματα του Α.Π.


Δραστηριότητες που απευθύνονται σε ένα

«αυθεντικό» ακροατήριο

- η ομαδοσυνεργατική και η εταιρική μάθηση,
- το θέατρο- η δραματοποίηση
- η δημιουργική γραφή (“ημερολόγια διαλόγου”, “κείμενα ταυτότητας”)

'Ημερολόγια διαλόγου' (dialogue journals)





Παράδειγμα από τάξη στον Καναδά (μαθητές Δ'-Στ' που μαθαίνουν τα αγγλικά ως Γ2)

- ▶ Η εκπαιδευτικός (Lisa Leoni) χρησιμοποίησε την **εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργική γραφή** από πολύ νωρίς, προκειμένου να αναπτύξει δεξιότητες γραμματισμού.

Αφετηρία: το ενδιαφέρον της για την *ταυτότητα* του κάθε παιδιού, το *περιβάλλον* του, το *υπόβαθρό* του, τα *ενδιαφέροντά* του και τις *κλίσεις* του.

Εργαλείο: η *αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας* των μαθητών σε δραστηριότητες γραμματισμού (βλ. κείμενο 'ταυτότητας' του Tomer



TOM GOES TO KENTUCKY

תום הולך לקנטקי



Written and Illustrated by:
Tomer Shahr

כתב וצייר: תומר שחר

ENGLISH & HEBREW

אנגלית ועברית



Η θεωρία για τη διγλωσσία με τα λόγια του Tomer

- "I think using your first language is so helpful because when you don't understand something after you've just come here **it is like beginning as a baby**. You don't know English and you need to learn it all from the beginning;
- but **if you already have it in another language then it is easier**, you can translate it, and you can do it in your language too, then it is easier to understand the second language."

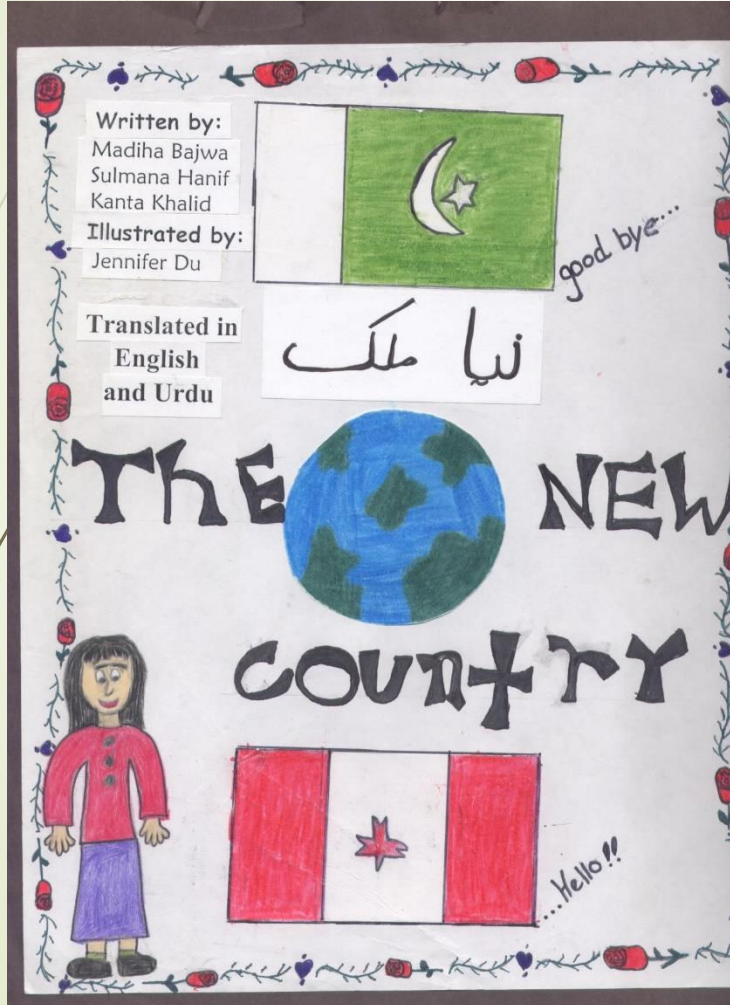
➤ "The first time I couldn't understand what she [Lisa] was saying except the word 'Hebrew', but I think **it's very smart that she said for us to do it in our language** because **we can't just sit on our hands doing nothing.**"

Tomer shahar

gm

- ① When I write story in Hebrew I fill I back to my old class in Israel. Sometime I fill confused because I fill I am in Israel again and I start tocing my first word in Hebrew.
- ② I like reading books in Hebrew in Canada because in Canada pople spicing English. When I come to my home I reading my books in Hebrew and it is fun. In Hebrew I can read any book I wants but in English I need read small books and in Hebrew I can read big books.
- ③ When I allowed to use Hebrew it helps me understand English I thinking in Hebrew and write in English. If I read in English I think in Hebrew and I understand more.

Η ιστορία της Κάντα



About The Authors

We are three best friends. Our names are Madiha Bajwa, Kanta Khalid, and Sulmana Hanif. We are in grade 7 at Michael Cranny E.S. in Maple, Ontario. This story we wrote mostly describes how hard it was to leave our country and come to a new country.

ہم تین بہت اچھی دوست ہیں۔ ہملا نام ہے مڈیہ باجوہ، کانتہ خلیلہ اور سلمانہ حنیف۔ ہم ساتویں کلاس میں پڑتے ہیں اور ہم مائیکل کریڈن ہائی اسکول میں پڑتے ہیں ہم جیبل اور ٹیری جو کینیڈا میں ہے۔ یہ ایک کہانی ہے جس میں بتایا جاتا ہے ایک ملک سے دوسرے ملک میں جانا کتنا مشکل ہوتا ہے۔

Sonia's dad for the first time had his own car. He drove the family to their new apartment. The apartment had an elevator and Sonia actually thought the elevator was her home. She also thought that when she would press each button, things would pop out. Then when the elevator opened, Sonia saw a lot of doors in front of her. She thought they were all rooms in her new apartment.

سونیا کے ابو کے پاس پہلی بار ان کی اپنی گاڑی تھی وہ

اپنے گھر والوں کو ان کی نئی امارت میں لے گئے تھے۔ اُس

امارت میں ایک ایلیویٹر تھی جہاں سے وہ اُپر جا رہے تھے

سونیا سمجھی کہ وہ ایلیویٹر اُس گا گھر تھا۔ وہ یہ بھی سمجھ

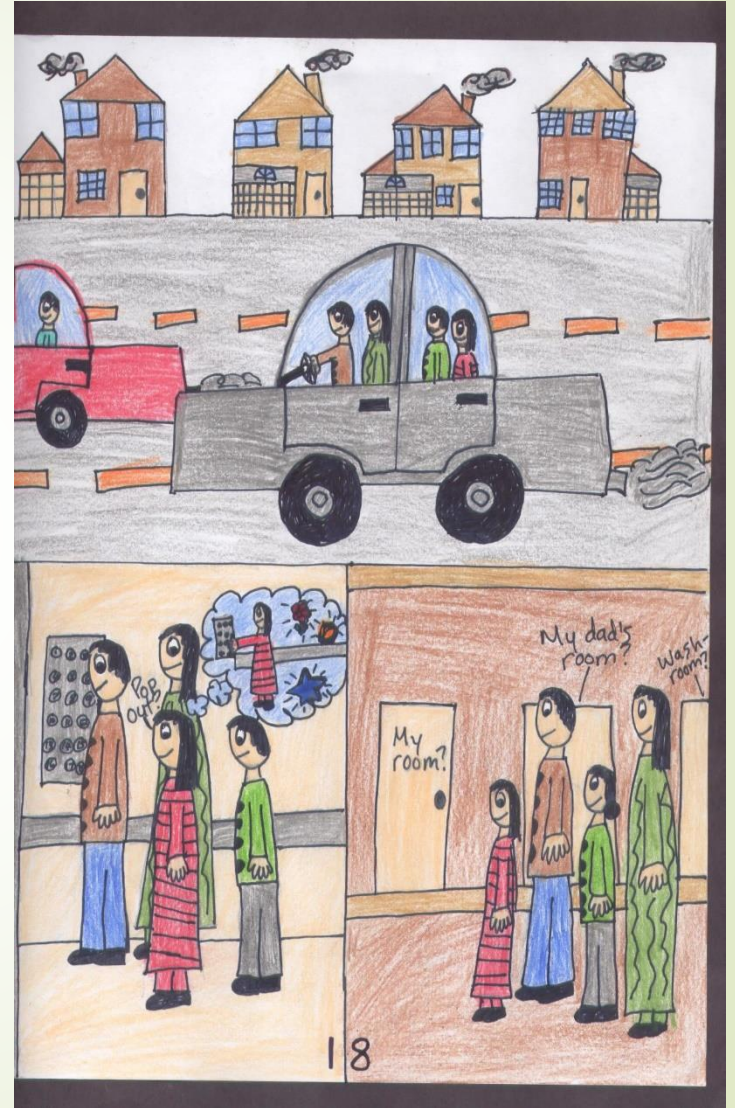
رہی تھی کہ جب وہ ایک بٹن کو دبائے گی تو وہاں سے چیزیں

نکلے گی۔ اور جب ایلیویٹر گارڈروازہ کھلا تو سونیانے اپنے

سامنے بہت زیادہ دروازے دیکھے۔ وہ سمجھی کہ وہ دروازے

17

اُس کے گھر کے کمرے تھے۔



Η θεωρία για τη διγλωσσία με τα λόγια της Κάντα

- And how it helped me was when I came here in grade 4 **the teachers didn't know what I was capable of.**
- I was given a pack of crayons and a coloring book and told to get on coloring with it. And after I felt so bad about that-- **I'm capable of doing much more than just that.** I have my own inner skills to show the world than just coloring and I felt that those skills of mine are important also. So when we started writing the book [*The New Country*], I could actually show the world that I am something instead of just coloring.
- And that's how it helped me and **it made me so proud of myself that I am actually capable of doing something,** and here today [at the Ontario TESL conference] **I am** actually doing something. **I'm not just a coloring person—I can show you that I am something.**



4. Αξιολόγηση της πορείας μάθησης των παιδιών

Στόχος είναι η **ανατροφοδότηση** που θα βοηθήσει:

(α) τους μαθητές να αποκτήσουν **γλωσσική επίγνωση** και να **διαμορφώσουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης**

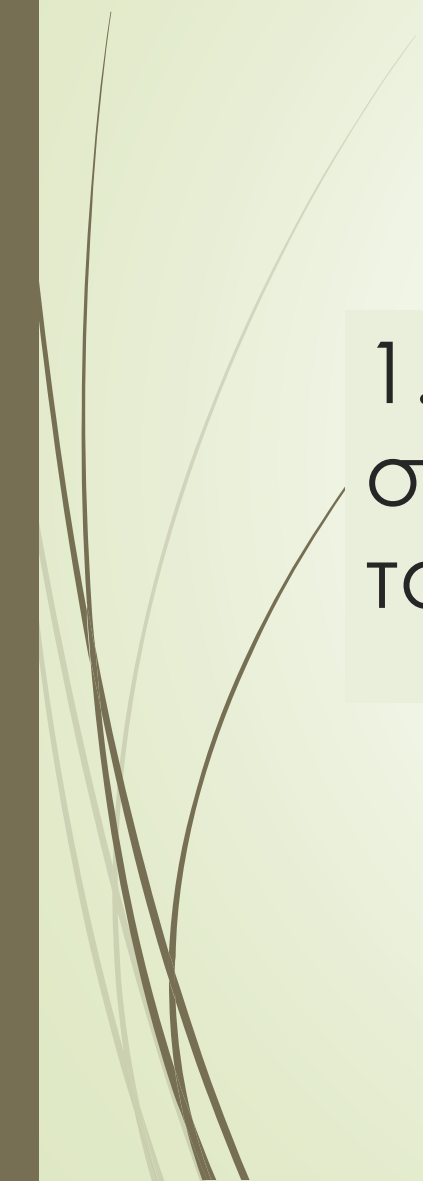

(β) τους εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία τους (βλ. κλίμακες αξιολόγησης στο β' μέρος)

Σύνοψη βασικών σημείων

- ❑ Δημιουργία **κλίματος αποδοχής και σεβασμού** όλων των μαθητών στην τάξη- υψηλές προσδοκίες
- ❑ **Καλά σχεδιασμένη διδασκαλία** με γνώμονα τις ανάγκες και το επίπεδο των δίγλωσσων αλλά και τους **στόχους** που πρέπει να πετύχουν
- ❑ Εμπλοκή των δίγλωσσων σε **βιωματική και συνεργατική μάθηση** (ενεργοποίηση πρότερης γνώσης, γνωστικά ερεθιστική μάθηση)
- ❑ Ενθάρρυνση της **χρήσης της Γ1** των μαθητών για να διευκολυνθεί η μεταφορά γλωσσικών στοιχείων και εννοιών **που ήδη κατέχει ο μαθητής/η μαθήτρια** (Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών)
- ❑ Χρήση ποικίλων **τεχνικών για τη γλωσσική εξομάλυνση** και την κατανόηση του περιεχομένου

Β. Οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας





1. Ποιο είναι το πιο πρόσφορο σχήμα οργάνωσης της τάξης για τους δίγλωσσους μαθητές;

Οι δίγλωσσοι μαθητές πετυχαίνουν περισσότερο σε τάξεις όπου:

A) υπάρχει **μία ισορροπία** ανάμεσα

- στη **δασκαλοκεντρική** διδασκαλία και
- την εργασία σε **μικρές ομάδες**, και

B) τα μαθήματα είναι οργανωμένα **με τρόπο προβλέψιμο**

(*'ρουτίνες' τάξης, εστίαση ενδιαφέροντος μαθητών **στο νόημα** και όχι στη διαδικασία*)



Εξαιρετικά σημαντική η εργασία σε εταιρικά σχήματα ή ομάδες

- ▶ ενθαρρύνει την **εμπλοκή των ίδιων των μαθητών** στη μαθησιακή διδασκαλία
- ▶ προσφέρει πλαίσιο της **αυθεντικής επικοινωνίας** και της **διαπραγμάτευσης του νοήματος** μέσα από συλλογική σκέψη και δράση
- ▶ καλλιεργεί τις αξίες και τις δεξιότητες της **συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης** για την επίτευξη ενός κοινού στόχου

(Hamayan & Perlman 1990, Levine 1990, Ματσαγγούρας 2000)

Οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας ωφελούνται ιδιαίτερα από την ένταξή τους σε ομάδες

Χαρακτηριστικά ομάδων που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών

α) ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, οι οποίοι αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους,

β) μαθήματα δομημένα ώστε να ενθαρρύνεται

η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών των ομάδων,

γ) αναγνώριση και εξάσκηση μαθητών σε συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς,

δ) αξιολόγηση μέσω (i) της συλλογικής αναφοράς και συζήτησης με ολόκληρη την τάξη, (ii) της ατομικής εξέτασης και (iii) της ομαδικής αναγνώρισης.

(Cochran, 1989, Hamayan & Perlman 199, McGroarty, 1993)

Πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης

- Οι δίγλωσσοι μαθητές **εκτίθενται σε περισσότερη και πιο σύνθετη γλώσσα** από ό,τι στη μετωπική διδασκαλία.
- Έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν **ενώπιον μικρότερου αριθμού ατόμων** από ό,τι μπροστά στην τάξη (λιγότερες αναστολές)
- Έχουν **περισσότερες ευκαιρίες να εκφραστούν** από ό,τι στη μετωπική διδασκαλία
- Η διαδικασία αναζήτησης και ανταλλαγής πληροφοριών και γνώμων προσφέρει το φυσικό πλαίσιο για γλωσσικό **πλεονασμό** (επαναλαμβανόμενη χρήση λέξεων και παράφραση ιδεών) ο οποίος συμβάλλει στην κατανόηση του νοήματος από τους πιο



Σημαντικό να εμπλέκονται ενεργά οι δίγλωσσοι μαθητές στις ομάδες

- Αναλαμβάνουν **συγκεκριμένο ρόλο** ανάλογα με το τι μπορούν να συνεισφέρουν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.
- **Έχουν συνεισφορά** στην επίλυση του προβλήματος ή στην υλοποίηση της δραστηριότητας.
- Οι **ρόλοι δεν μένουν σταθεροί** κατά τη διάρκεια της χρονιάς αλλά εναλλάσσονται, καθώς προοδεύουν οι 'αδύναμοι' μαθητές.

2. Πώς διεξάγουμε μια διδασκαλία που υποβοηθά την κατανόηση;



«Τι γίνεται τώρα εδώ; Τι πρέπει να κάνω;»

Υποβοήθηση των μαθητών να αντιληφθούν το στάδιο της διδασκαλίας και το τι περιμένουμε από αυτούς

- **Λέξεις-κλειδιά** «τώρα», «μετά», «λοιπόν», «άρα», «εντάξει» ...

«Τώρα, πρώτα θα ελέγξουμε τις εργασίες που κάνατε στο σπίτι και μετά θα σας κάνω κάποιες ερωτήσεις για αυτές. Έπειτα θα αρχίσουμε το σημερινό μάθημα.»

- **Σύνοψη/ανακεφαλαίωση** των όσων συζητήθηκαν για να βοηθήσετε τους μαθητές να κατανοήσουν **τι κάνατε** και **τι θα έπρεπε να είχαν μάθει**

Μία καλή σύνοψη...

- ▶ εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στο **πώς να οργανώνουν τη γνωστική βάση τους** π.χ.

«Ωραία, τώρα που τελειώσατε την εργασία σας, τι νομίζετε σχετικά με τον στόχο μας; Τι μάθατε σε αυτήν την ενότητα σχετικά με τη συμπεριφορά των μυρμηγκιών;»

- ▶ παρέχει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την ευκαιρία να **συν-διαμορφώνουν τη γνωστική βάση των μαθητών**, καθώς αναπτύσσεται:

«Ο στόχος μας σήμερα ήταν να μάθουμε πώς να πολλαπλασιάζουμε ένα διψήφιο αριθμό με ένα μονοψήφιο. Ποια είναι κάποια από τα πράγματα που πρέπει να ξέρει κανείς για να το κάνει αυτό σωστά; Άρη;»

3. Πώς διαπιστώνουμε τι έχουν μάθει;



Τεχνικές για τον έλεγχο της κατανόησης

Ο έλεγχος της κατανόησης εξαρτάται από το **επίπεδο γλωσσομάθειας** του παιδιού: σε μαθητές με περιορισμένη γλωσσομάθεια **δεν έχει νόημα να επιζητούμε εκτενείς λεκτικές απαντήσεις.**

ΩΣΤΟΣΟ, ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ

- Κάνουμε **ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν** με μια ή δύο λέξεις,
- Ζητήσουμε από το παιδί να δείξει την κατανόηση με **μη λεκτικούς τρόπους**

(με το να δείξει κάτι στο χάρτη, να ζωγραφίσει, να υπογραμμίσει την απάντηση, να κάνει έναν υπολογισμό στον πίνακα κ.λπ.)

Διατύπωση ερωτήσεων: **επίπεδο γλωσσικής δυσκολίας** ερώτησης-απάντησης (1/3)

1) Πιο εύκολες οι ερωτήσεις επιλογής στις οποίες η ερώτηση εμπερικλείει την απάντηση, λ.χ.

«Τι μοιάζει περισσότερο στα αέρια, ένα θρανίο ή τα φύλλα που πετούν;»

ΠΡΟΣΟΧΗ ΟΜΩΣ ΣΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

«Εάν μπορούσες να ζυγίσεις ένα κομμάτι νερού, και μετά ζύγιζες ένα κομμάτι ξύλο του ίδιου μεγέθους, ποιο από τα δύο θα ζύγιζε περισσότερο;» (πιθανή σύγχυση)

Διατύπωση ερωτήσεων: **επίπεδο γλωσσικής δυσκολίας** ερώτησης-απάντησης (2/3)

- 2) Ερωτήσεις **ανάκλησης πραγματολογικών πληροφοριών**: ο μαθητής καλείται να απαντήσει με έναν αριθμό, μια χρονολογία, ένα όνομα ή με άλλες σύντομες απαντήσεις.λ.χ.

«Ποιους νίκησαν οι Αθηναίοι στον Μαραθώνα;»

Από γλωσσική άποψη αυτές **οι απαντήσεις** είναι απλές και συχνά επίσης εύκολες.

Ωστόσο, το **επίπεδο δυσκολίας της ερώτησης** μπορεί να προκαλέσει προβλήματα κατανόησης στους δίγλωσσους μαθητές.

Αντίδραση στις απαντήσεις των μαθητών (1/2)

Οι δίγλωσσοι μαθητές:

- Χρειάζονται **περισσότερο χρόνο** να απαντήσουν
- Χρειάζονται **ενθάρρυνση και αναγνώριση** της προσπάθειάς τους να εκφραστούν

Παράδειγμα από μάθημα Φυσικών Ε΄ δημοτικού:

- Δ: Βλέπουμε ίχνη στο χιόνι από κάποιον που φοράει παπούτσια και από κάποιον που φοράει χιονοπέδιλα. Οι άνθρωποι έχουν το ίδιο βάρος, αλλά τα ίχνη αυτού που φοράει παπούτσια είναι πιο βαθιά. Γιατί διαφέρει το βάθος των ιχνών στο χιόνι; Αχμέτ;
- Μ: Αυτός φοράει παπούτσια, πατάς πιο λίγο στο χιόνι.
Δ: (σε όλη την τάξη) Καταλαβαίνω τι θέλει να πει, κι εσείς το καταλαβαίνετε. Ποιος μπορεί να το πει με έναν άλλο τρόπο;

Αντίδραση στις απαντήσεις των μαθητών (2/2)

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

- **Δεν αφήνουμε να περνούν ασχολίαστες** απαντήσεις που είναι ολοφάνερα εσφαλμένες ή συγκεχυμένες.
- **Δε θεωρούμε ότι η σωστή απάντηση είναι προφανής** και δε χρειάζεται να ειπωθεί.
- Παρέχουμε είτε προφορικά είτε γραπτά την ορθή απάντηση:

Δ: Πώς λέγονταν οι απαντήσεις που έδινε η Πυθία στις ερωτήσεις των ανθρώπων; Ντανιέλα;

Μ: Εεε, χρησιμοί.

Δ: Χρησμοί (γράφει στον πίνακα), μάλιστα. Χρη- σμοί.

Διατύπωση ερωτήσεων: **επίπεδο γλωσσικής δυσκολίας** ερώτησης-απάντησης (3/3)

3) Ερωτήσεις των οποίων η **απάντηση απαιτεί υψηλότερες γνωσιακές διεργασίες** (λ.χ. η διαμόρφωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η ανάλυση, η αιτιολόγηση, η πρόβλεψη, η σύγκριση κλπ.) λ.χ.

«Γιατί νομίζεις ότι η ζωή των δούλων στην Αθήνα ήταν καλύτερη από ό,τι στις άλλες πόλεις;»

«Ποιος μπορεί να συγκρίνει τις θέσεις της Γης και του Άρη στο ηλιακό σύστημα;».

Αν και είναι πιο απαιτητικές, **είναι και αυτές απαραίτητες:** συμβάλλουν και **στη γλωσσική και στη γνωσιακή ανάπτυξη** των μαθητών

Η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών



Ακανθώδες ζήτημα

- Η **περιορισμένη επάρκεια** στη γλώσσα της εκπαίδευσης **παρεμποδίζει τη διαπίστωση** του τι ακριβώς είναι σε θέση να κάνει το παιδί.
- **Κίνδυνος:** να μην μπορεί να δει κάποιος πέρα από τα ορθογραφικά και τα συντακτικά λάθη.

Ωστόσο, η εκμάθηση της Γ2

- ❖ **παίρνει καιρό** και
- ❖ **δεν ακολουθεί μια ευθύγραμμη πορεία** από το 'μηδέν' στο 'τέλειο'.

Τι δεξιότητες έχει κατακτήσει εν τω μεταξύ το παιδί;





Ανάγκη για **κλίμακες/ εργαλεία/ μεθόδους** αξιολόγησης που...

- ▶ να λαμβάνουν υπόψη τους γλωσσικούς περιορισμούς των μαθητών αλλά και
- να εστιάζουν στο **περιεχόμενο του μαθήματος** (κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων)

Κοιτώντας το ζήτημα από άλλη οπτική γωνία

Πόσο ο μαθητής διαθέτει τις **συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες** που του επιτρέπουν να ανταποκριθεί στις ανάγκες των **επιμέρους γνωστικών αντικειμένων**;
(βλ. λ.χ. Hamayan & Perlman, 1990)

- Ορισμένες **αφορούν όλα τα μαθήματα** (κατανόηση οδηγιών, το αίτημα για παροχή διευκρινίσεων και η κατανόηση εξειδικευμένου λεξιλογίου)
- Άλλες πάλι είναι **συνδεδεμένες με συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές** (λ.χ. το να κατανοείς γραφήματα, πίνακες, να περιγράφεις πειράματα, κλπ).




**Παραδείγματα γλωσσικών
γλωσσικών δεξιοτήτων που
απαιτούνται στις Φυσικές Επιστήμες
και στις Κοινωνικές σπουδές**

A. Κατανόηση προφορικού λόγου

Πόσο έχει αναπτύξει ο μαθητής/η μαθήτρια την ικανότητα:

- κατανόησης οδηγιών
- ακρόασης με στόχο την κατανόηση συγκεκριμένων πληροφοριών
- κατανόησης οδηγιών χωρίς συγκεκριμένο οπτικό ερέθισμα
- διεξαγωγής πειραμάτων βάσει οδηγιών
- κατανόησης αριθμών (προφορικά)
- κατανόησης λεκτικών προβλημάτων (προφορικά);



Β. Παραγωγή προφορικού λόγου

Πόσο έχει αναπτύξει ο μαθητής/η μαθήτρια την ικανότητα:

- απάντησης σε ερωτήσεις
- διατύπωσης αιτήματος για διευκρίνιση
- συμμετοχής σε συζητήσεις
- ερμηνείας και παρουσίασης μιας διαδικασίας
- εξήγησης του πώς έφτασε σε μια απάντηση;

Γ. Κατανόηση γραπτού λόγου

Πόσο έχει αναπτύξει ο μαθητής/η μαθήτρια την ικανότητα:


- κατανόησης εξειδικευμένου λεξιλογίου
- κατανόησης πληροφοριών και εξηγήσεων σε εγχειρίδια
- αναζήτησης πληροφοριών από γραφήματα, σχήματα και πίνακες
- διεξαγωγής πειραμάτων βάσει οδηγιών
- αναζήτησης πληροφοριών σε υλικό αναφοράς
- ανάγνωσης μαθηματικών συμβόλων και σημείων Κ.ο.κ.

Δ. Παραγωγή γραπτού λόγου

Πόσο έχει αναπτύξει ο μαθητής/η μαθήτρια την ικανότητα:

- ▶ απάντησης σε ερωτήσεις
- ▶ καταγραφής παρατηρήσεων
- ▶ περιγραφής πειραμάτων
- ▶ σύνταξης εκθέσεων/αναφορών
- ▶ συγγραφής επεξηγήσεων σε χάρτες, γραφήματα
- ▶ καταγραφής λεκτικών πληροφοριών με μορφή αριθμών

Κ.Ο.Κ.



Παράδειγμα κλίμακας αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός

(Willig (1989), σε διασκευή αυτής των Chamot & O' Malley (1986)
όπως αναφέρεται στο Hamayan & Perlman (1990)

Κατανόηση Προφορικού Λόγου

«ο μαθητής/η μαθήτρια είναι σε θέση ...»

	καθόλου	κάποιες φορές	συνήθως
1. Να κατανοεί οδηγίες χωρίς συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς			
2. Να ακολουθεί οδηγίες για πειράματα			
3. Να κατανοεί αριθμούς όταν δίνονται προφορικά			
4. Να κατανοεί προβλήματα όταν δίνονται προφορικά			

Παραγωγή Προφορικού Λόγου

«ο μαθητής/η μαθήτρια είναι σε θέση ...»

	καθόλου	κάποιες φορές	συνήθως
1. Να απαντά σε ερωτήσεις			
2. Να ζητά διευκρινίσεις			
3. Να συμμετέχει σε συζητήσεις			
4. Να παρουσιάζει και να εξηγεί μία διαδικασία			
5. Να εξηγεί πώς έφτασε σε ένα συμπέρασμα			

Κατανόηση Γραπτού Λόγου

«ο μαθητής/η μαθήτρια είναι σε θέση ...»

	καθόλου	κάποιες φορές	συνήθως
1.Κατανοεί εξειδικευμένο λεξιλόγιο			
2.Κατανοεί πληροφορίες και επεξηγήσεις σε εγχειρίδια			
3.Βρίσκει πληροφορίες από πίνακες και γραφικές παραστάσεις			
4.Ακολουθεί οδηγίες για πειράματα			
5.Διαβάζει μαθηματικά σύμβολα και εξισώσεις			

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

«ο μαθητής/η μαθήτρια είναι σε θέση ...»

	καθόλου	κάποιες φορές	συνήθως
1.Γράφει απαντήσεις σε ερωτήσεις			
2.Καταγράφει παρατηρήσεις			
3.Περιγράφει πειράματα			
4.Γράφει αναφορές			
5.Γράφει υποσημειώσεις σε διαγράμματα, πίνακες και γραφικές παραστάσεις			
6.Γράφει με ψηφία αριθμούς που του δίνονται προφορικά			

Μια τέτοια κλίμακα αξιολόγησης

- ▶ είναι χρήσιμη **για όλους τους μαθητές**
- ▶ μπορεί να αποτελέσει **έναν αξιόπιστο δείκτη** της προόδου μεμονωμένων παιδιών
- ▶ και μάλιστα σε συγκεκριμένες περιοχές, εφόσον γίνεται σε **τακτά χρονικά διαστήματα**.

Γενικά, ωστόσο, ανάγκη για εργαλεία αξιολόγησης τα οποία:

- Να περιγράφουν τον **βαθμό στον οποίο τα δίγλωσσα παιδιά είναι σε θέση να συμμετέχουν στην αλληλεπίδραση** στην τάξη σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας

Να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να:


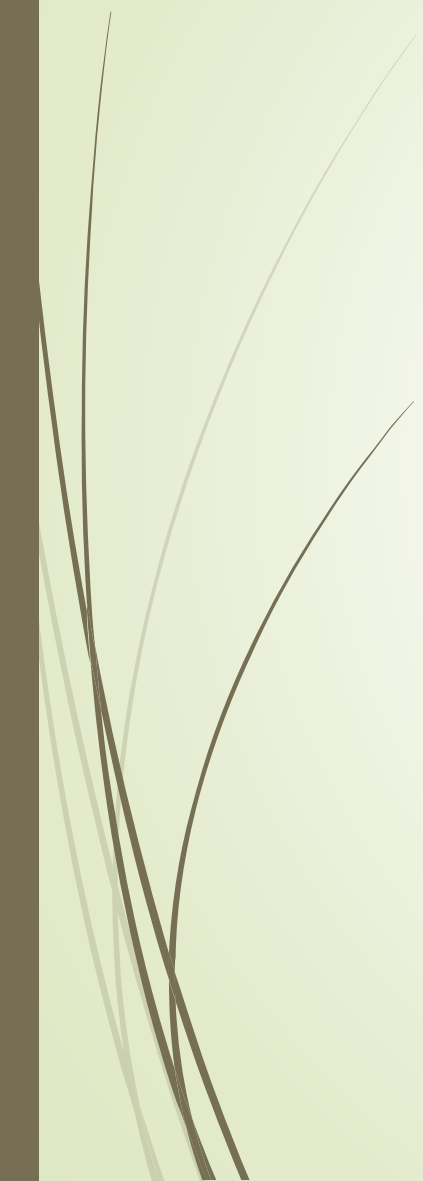
- καθοριστεί το έργο των δασκάλων ενισχυτικής διδασκαλίας (σκοποί, στόχοι, στάδια)
- αξιολογηθεί η επάρκεια του κάθε εν δυνάμει δίγλωσσου παιδιού που εισάγεται στο εκπαιδευτικό σύστημα
- εντοπιστεί το σημείο στο οποίο αυτό το παιδί μπορεί να ενταχθεί πλήρως στην τυπική τάξη
- επιλεγούν κατάλληλες δραστηριότητες και υλικά.


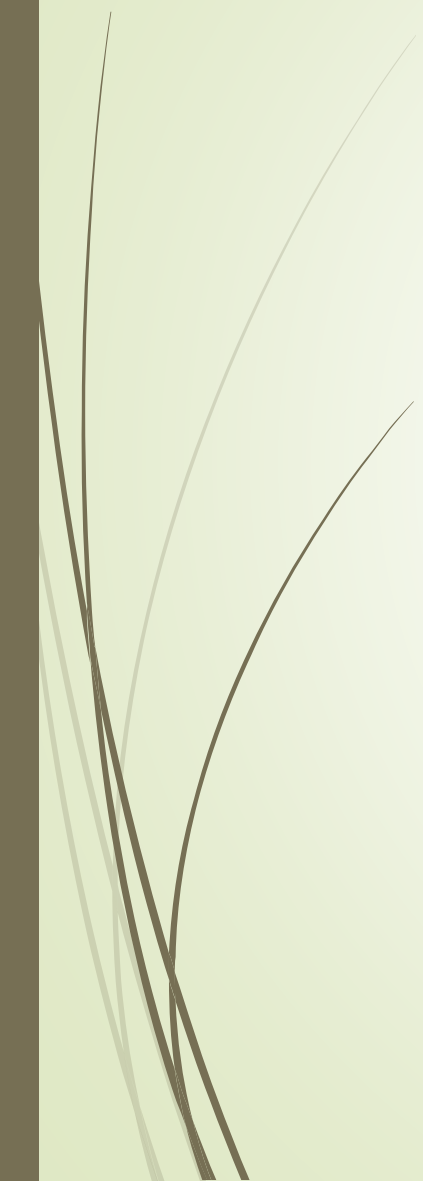
Σας ευχαριστώ!



Βιβλιογραφία (ελληνόγλωσση)

- ▶ **Αννίνου, Τ., Βαρλοκώστα, Σ., Γούτσος, Δ., Μπακάκου-Ορφανού, Αι. (2009).** Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών του Γυμνασίου. Στα Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου 2004). Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 51-60.
- ▶ **Cummins, J. (1999).** *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση : Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε.Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.
- ▶ **Cummins, J. (2003).** *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη, επιμ. επιμ. Ε.Σκούρτου), Αθήνα: Gutenberg, β' έκδοση βελτιωμένη.
- ▶ **Ζάγκα, Ε., (2005).** Το μάθημα της Ιστορίας ως επικοινωνιακό περιβάλλον για τον μαθητή και πλαίσιο διδασκαλίας μιας Δεύτερης Γλώσσας: Μια διδακτική εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου, με θέμα: «Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας – Νέες τάσεις, του ΣΝΕΓ, ΑΠΘ, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 162-171 .

- 
- 
- **Ζάγκα Ε. (2007).** Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», που διοργανώθηκε από τη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. <http://conf2007.edu.uoi.gr> .
 - **Ζάγκα, Ε. (2014)** *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
 - **Κουτσογιάννης Δ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2007).** Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: Ανάλυση λαθών. Στο *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;* Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 172-187.
 - **Σκούρτου, Ε. (2011)** *Η διγλωσσία στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

- 
- 
- ▶ **Τριανταφυλλίδου, Λ. (2009).** Αλλόγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο: γλωσσική αξιολόγηση και μέτρα στήριξης. Στα *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* (Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου 2004), Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. 593-603.
 - ▶ **Χατζηδάκη, Α. (2014α)** Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, στο πεδίο «Διδακτική» της ενότητας «Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας». Διαθέσιμο στο <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473>
 - ▶ **Χατζηδάκη, Α. (2014β)** Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα β'. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Θεσσαλονίκη, www.diaapolis.auth.gr. 291-310.

Βιβλιογραφία (ξενόγλωσση)

- **Collier, V.P. (1987).** Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21, 617-641.
- **Collier, V.P. (1992).** A synthesis of studies examining long-term language-minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2), 187-212.
- **Cummins, J. (2000).** *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- **Thomas, W., & Collier, V. (2000).** Accelerated Schooling for all Students. Research Findings on Education in Multilingual Communities. In S. Shaw (Ed.), *Intercultural Education in European Classrooms* (pp.15-35). Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.

Σημείωμα Αδειοδότησης

Το παρόν υλικό διατίθεται με τους όρους της άδειας χρήσης Creative Commons Αναφορά, Μη Εμπορική Χρήση Παρόμοια Διανομή 4.0 [1] ή μεταγενέστερη, Διεθνής Έκδοση. Εξαιρούνται τα αυτοτελή έργα τρίτων π.χ. φωτογραφίες, διαγράμματα κ.λ.π., τα οποία εμπεριέχονται σε αυτό και τα οποία αναφέρονται μαζί με τους όρους χρήσης τους στο «Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων».



[1] <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Ως Μη Εμπορική ορίζεται η χρήση:

- που δεν περιλαμβάνει άμεσο ή έμμεσο οικονομικό όφελος από την χρήση του έργου, για το διανομέα του έργου και αδειοδόχο
- που δεν περιλαμβάνει οικονομική συναλλαγή ως προϋπόθεση για τη χρήση ή πρόσβαση στο έργο
- που δεν προσπορίζει στο διανομέα του έργου και αδειοδόχο έμμεσο οικονομικό όφελος (π.χ. διαφημίσεις) από την προβολή του έργου σε διαδικτυακό τόπο

Ο δικαιούχος μπορεί να παρέχει στον αδειοδόχο ξεχωριστή άδεια να χρησιμοποιεί το έργο για εμπορική χρήση, εφόσον αυτό του ζητηθεί.