

δ

Τεύχος 22

Δεκέμβριος 2020

ε
λ
τίς



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΚΥΠΡΟΥ



ΧΡΟΝΙΑ
ΚΥΠΡΙΑΚΗ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ
ΚΥΠΡΟΥ

δ ε λ τί ς

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ
ΚΥΠΡΟΥ

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Περιεχόμενα

Μελέτες - Άρθρα

- Πρόλογος
Αθηνά Μιχαηλίδου

3
- Ενιαίο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο: Αρχές, καινοτομίες και προοπτικές
Μαρία Μητσιαάκη, Παυλίνα Χατζηθεοδούλου, Μαρία Ηρακλέους, Δέσπω Κυπριανού, Μαρία Πιτζιολή

4
- Ευρωπαϊκό Έργο Erasmus+ KA3 «EMCI - European MediaCoach Initiative» και Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «MediaCoach: Υποστηρίζοντας την Παιδεία για τα Μέσα»
Χριστίνα Σταύρου, Χάρις Ξιναρή, Θωμάς Φωτιάδης, Μάριος Βρυωνίδης

22
- Statistics in Early Childhood and Primary Education: Supporting Early Statistical and Probabilistic Thinking
Έφη Παπαριστοδήμου

25
- Οδηγός Σχεδιασμού, Εφαρμογής και Υποστήριξης του Προγράμματος Επαγγελματικής Μάθησης των Εκπαιδευτικών στο Σχολείο
Μαρία Ηρακλέους, Άννα Κουππάνου, Έφη Παπαριστοδήμου, Μαρία Πιτζιολή, Παναγιώτης Σάββα, Χριστίνα Σταύρου, Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου

29
- Οδηγός υποδοχής και ένταξης μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου
Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Μαρία Πιτζιολή

31
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Health Credo» «Creation of Healthy and Safe Learning Environment as Core Drive of Inclusive and Equitable Quality Education»
Πετρούλα Αντωνίου

34

Πρόλογος

Η κατάσταση που έχει διαμορφωθεί κατά την τρέχουσα χρονιά, λόγω της εξάπλωσης της πανδημίας Covid-19 και των περιοριστικών μέτρων που λήφθηκαν για την αντιμετώπισή του, επηρέασε τις δραστηριότητες όλων. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), ανταποκρινόμενο στις νέες συνθήκες, συνέχισε την υποστήριξη των σχολικών μονάδων αξιοποιώντας την τεχνολογία στο μέγιστο δυνατό βαθμό, με στόχο την επιτυχή ολοκλήρωση των διάφορων προγραμμάτων και την συνεχή ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, σε τέτοιες ιδιαίτερες συνθήκες. Το παρόν τεύχος προσφέρει σημαντική πληροφόρηση στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα είναι έτοιμο και εφαρμόζεται από τον Σεπτέμβριο του 2020 στην Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Κατάρτιση της Κύπρου. Με αφορμή την εφαρμογή του, το πρώτο άρθρο παρουσιάζει συνοπτικά τη φιλοσοφία και τα συστατικά μέρη του αναλυτικού προγράμματος και επισημάνει τις καινοτομίες και τις προοπτικές εφαρμογής του.

Η έκθεση στα έντυπα και ηλεκτρονικά Μέσα, καθώς και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς μας. Για το λόγω αυτό, επιβάλλεται η ενδυνάμωση των ανθρώπων με γνώσεις και δεξιότητες για αντιμετώπιση των διαφόρων προκλήσεων. Το δεύτερο άρθρο παρουσιάζει το Ευρωπαϊκό Έργο «EMCI - European MediaCoach Initiative», το οποίο στοχεύει στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών, ώστε να ενδυναμώνουν μαθητές/μαθήτριες και νέους/νέες για την αντιμετώπιση των πολλαπλών προκλήσεων που πηγάζουν από τα Μέσα καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης για τα Μέσα.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση του βιβλίου *Statistics in Early Childhood and Primary Education: Supporting Early Statistical and Probabilistic Thinking* (ελεύθερη μετάφραση στα ελληνικά: Στατιστική στην πρώτη σχολική και δημοτική εκπαίδευση: στηρίζοντας τη σκέψη στη στατιστική και τις πιθανότητες. Το βιβλίο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης, με έμφαση σε έννοιες της στατιστικής και των πιθανοτήτων και παρουσιάζει καλές πρακτικές για τη διδακτική στατιστικών εννοιών και πιθανοτήτων κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης της κατανόησης των δεδομένων και της έννοιας του τυχαίου.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχοντας ως αποστολή του τη συνεχή ενημέρωση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, προχώρησε στην έκδοση του Οδηγού Σχεδιασμού, Εφαρμογής και Υποστήριξης του Προγράμματος Επαγγελματικής Μάθησης των Εκπαιδευτικών στο Σχολείο. Ο Οδηγός στοχεύει στην περαιτέρω εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και υλοποίησης της μάθησής τους.

Στο παρόν τεύχος παρουσιάζεται επίσης ο Οδηγός υποδοχής και ένταξης μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, ο οποίος εντάσσεται στο πλαίσιο των δράσεων και της συμμετοχής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη Διατμηματική Επιτροπή για την ένταξη μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία.

Τέλος, παρουσιάζεται η συμμετοχή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Health Credo» «Creation of Healthy and Safe Learning Environment as Core Drive of Inclusive and Equitable Quality Education» το οποίο στοχεύει στην ενσωμάτωση πρακτικών θεμάτων Αγωγής Υγείας στο πρόγραμμα των σχολείων.

Δρ Αθηνά Μιχαλίδου

Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ενιαίο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο: Αρχές, καινοτομίες και προοπτικές



Μαρία Μητσιάκη, PhD,¹ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου, PhD,² Μαρία Ηρακλέους, PhD,³
Δέσπω Κυπριανού, PhD,⁴ Μαρία Πιτζιολή, MA⁵

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα εφαρμόζεται από τον Σεπτέμβριο του 2020 στην Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Κατάρτιση της Κύπρου. Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσει συνοπτικά τη φιλοσοφία και τα συστατικά μέρη του αναλυτικού προγράμματος και να επισημάνει τις καινοτομίες και τις προοπτικές εφαρμογής του.

Λέξεις-κλειδιά: αναλυτικό πρόγραμμα, ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, βιογραφική και θεματική συνέχεια, πολυγλωσσική επίγνωση

Εισαγωγή

Η εκπόνηση ενός *Αναλυτικού προγράμματος Σπουδών* (ΑΠΣ) συνιστά μια σύνθετη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ενέργειες, όπως η λήψη πολιτικών αποφάσεων, ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αξιολόγηση, σε διάφορα επίπεδα του σχολικού συστήματος (Beacco et al., 2016). Παρότι, όμως, η παραπάνω διαδικασία είναι λίγο πολύ δεδομένη και παγιωμένη στα ελληνόφωνα και διεθνή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στον ίδιο τον όρο αναλυτικό πρόγραμμα εξακολουθούν να προκύπτουν διαφορετικές εννοιοδοτήσεις, οι οποίες αναπόφευκτα επιδρούν στις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά και τις διαμορφώνουν.

Η ποικιλία στην εννοιοδότηση του αναλυτικού προγράμματος αντανακλάται στην ίδια τη σημασιολογική διαδρομή της λατινικής λέξης *curriculum*,⁶ από την αρχική σημασία «αγώνας δρόμου», όπως συναντάται σε κείμενα του Κικέρωνα στη σημασία του «χωροχρόνου στον οποίο ζούμε» και από εκεί στη σημασία του «περιεχομένου μελέτης». Η σημασιολογική αυτή εξέλιξη βασίζεται αρχικά σε μια εννοιολογική μεταφορά, από τον αγώνα δρόμου σε διανοητικές επιδιώξεις, και στη συνέχεια σε ένα στένεμα της σημασίας, από τον περιέχοντα χώρο και χρόνο μέσα στον οποίο συμβαίνουν γεγονότα, πράξεις, κ.ά. στο περιεχόμενο εντός αυτού του καθορισμένου πλαισίου (Egan, 1978).

¹ Η Μαρία Μητσιάκη είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

² Η Παυλίνα Χατζηθεοδούλου είναι Προϊσταμένη του Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

³ Η Μαρία Ηρακλέους είναι Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

⁴ Η Δέσπω Κυπριανού είναι Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

⁵ Η Μαρία Πιτζιολή είναι Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

⁶ Cicero, *Pro Rabirio* 10. 30, *De Senectute* 11. 38.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση αναλυτικών προγραμμάτων για τη δεύτερη γλώσσα (2Γ), τόσο ο περιέχων χωροχρόνος όσο και το περιεχόμενο είναι καθοριστικά για τη γλωσσική μάθηση (βλ. Johnson, 1989; Nation & Macalister, 2010; Nunan, 1989;). Ωστόσο, σημείο-τομή αποτέλεσε η ανάπτυξη του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) (Council of Europe, 2001; Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008), ενός γενικού περιγραφικού πλαισίου, το οποίο στην αρχή της νέας χιλιετίας παρείχε μια «κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων, κτλ. για ολόκληρη την Ευρώπη» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008, σελ. 1). Το ΚΕΠΑ μετατόπισε την έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους το περιβάλλον μάθησης (περιέχων χωροχρόνος), εξειδικεύονται σε κύκλους γλωσσικών μαθημάτων και σε διδακτικό υλικό (περιεχόμενο) και τέλος ελέγχονται ως προς την επίτευξή τους (αξιολόγηση) (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008). Παράλληλα, διαμορφώνει ένα γενικό πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο είναι «παντός σκοπού, ευέλικτο, ανοιχτό, δυναμικό, φιλικό προς τον χρήστη και μη δογματικό» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008).

Ωστόσο, η τεράστια απήχηση και η ταχεία εφαρμογή του οφείλεται κυρίως σε δύο από τα χαρακτηριστικά του (Figueras, 2012):

- στη διαμόρφωση *περιγραφητών* (descriptors) ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, βοηθητικών για τη διατύπωση μαθησιακών αποτελεσμάτων σε γλωσσικά προγράμματα για διαφορετικές χρήσεις και διαφορετικούς σκοπούς και
- στην αξίωση διακριτών επιπέδων γλωσσομάθειας (από το Α1 έως το Γ2), η οποία έδωσε ώθηση στη γλωσσική αξιολόγηση και την άνθηση των εξετάσεων γλωσσομάθειας από φορείς πιστοποίησης (βλ. και Little, 2007).

Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο, ότι το ΚΕΠΑ αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό στο πλαίσιο των ξένων γλωσσών ή/και με εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό (Little, 2007). Επίσης, ως γενικό -μη εξειδικευμένο ανά γλώσσα- πλαίσιο, το ΚΕΠΑ αντιμετωπίστηκε σε πολλές περιπτώσεις ως ο σκελετός ενός curriculum, με την έμφαση να μετατοπίζεται στο περιεχόμενο για λειτουργικούς λόγους, εφόσον η ιεράρχηση του περιεχομένου θεωρείται αναγκαία για να προσεγγιστεί η επιθυμητή επάρκεια σε μια συγκεκριμένη γλώσσα. Ωστόσο, σκοπός του ΚΕΠΑ δεν είναι να προσφέρει «έτοιμες λύσεις», αλλά να λειτουργεί καθοδηγητικά

με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες του μαθητικού κοινού. Έτσι, όσοι ανατρέχουν σε αυτό θα πρέπει αναπόφευκτα να προβαίνουν στην επιλογή και αναπροσαρμογή των κατάλληλων πόρων/οδηγιών ανά ομάδα-στόχο και γλώσσα, ιδιαίτερα εφόσον «κανένα πρόγραμμα ή ρεπερτόριο προς αξιολόγηση δεν μπορεί να συμπεριλάβει όλα όσα περιγράφονται στο ΚΕΠΑ» (Little, 2012, σελ. 4). Κι ακόμη, στον πραγματικό κόσμο δεν υπάρχουν ξεκάθαρα οριοθετημένα επίπεδα ελληνομάθειας, π.χ. Α2, αλλά «ένα απεριόριστο επικοινωνιακό ρεπερτόριο σε συγκεκριμένες γλώσσες που αντιστοιχεί, περισσότερο ή λιγότερο, σε κάποιες ή σε όλες τις διαστάσεις που ορίζονται στο ΚΕΠΑ για το επίπεδο Α2» (Little, 2012, σελ. 5).

Η προσαρμογή του ΚΕΠΑ είναι ακόμη πιο σύνθετη στην περίπτωση των μαθητών/ μαθητριών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία και μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Με δεδομένη πλέον την παραδοχή ότι «τα παιδιά και οι έφηβοι με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία συχνά εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επιδόσεων σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που είναι φυσικοί ομιλητές» (OECD, 2006, σελ. 8), οι πολιτικές και τα παιδαγωγικά μέτρα που υιοθετούνται για την ουσιαστική ένταξή τους ποικίλλουν. Ωστόσο, λίγες είναι ακόμη οι περιπτώσεις προσαρμογής του ΚΕΠΑ, προκειμένου να αναπτυχθούν ολοκληρωμένα επίσημα σχολικά ΑΠΣ για την ενίσχυση της γλωσσομάθειας των μεταναστών/μεταναστριών ή προσφύγων μαθητών/μαθητριών, και αυτές περιορίζονται αρκετά στην αγγλική ως 2Γ (Ćatibušić & Little, 2014). Σε κάθε περίπτωση, κατά την οποιαδήποτε προσαρμογή του ΚΕΠΑ, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ότι τα παιδιά αυτά εκτίθενται στην πλειονοτική δεύτερη γλώσσα κατά τη σχολική τους φοίτηση, συνεπώς προτεραιότητα δεν αποτελεί η εξαντλητική προσέγγιση των επιπέδων ελληνομάθειας Γ1 και Γ2, αλλά η απόκτηση βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η συνακόλουθη ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γνωστικής ικανότητας (Cummins, 2008) στη γλώσσα του σχολείου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, προβάλλει ως πρόκληση η αξιοποίηση του ΚΕΠΑ με έναν τρόπο που να μην περιορίζει τη δυναμική του, δηλαδή την ουσιαστική στήριξη που μπορεί να προσφέρει στην ανάπτυξη εξειδικευμένων και ολοκληρωμένων ΑΠΣ για τη 2Γ (Little, 2007), όχι μόνο γενικών αλλά και γειωμένων στη σχολική εκπαίδευση, όχι μόνο για ενήλικες ή για τις ξένες γλώσσες αλλά και για μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία, όχι

μόνο με έμφαση στις εξετάσεις (πιστοποίησης) αλλά στη συνολική σχολική τους πορεία.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται συνοπτικά το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα* (ΑΠΣ-2Γ)⁷ στην Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Κατάρτιση της Κύπρου, το οποίο συνιστά το πρώτο συστηματικό και ολοκληρωμένο εγχείρημα προσαρμογής του ΚΕΠΑ σε ελληνόφωνο σχολικό περιβάλλον, όπου η ελληνική αποτελεί την επίσημη πλειονοτική γλώσσα της διδασκαλίας και της μάθησης. Το ΑΠΣ-2Γ λειτουργεί συμπληρωματικά τόσο προς τα ΑΠΣ της γλώσσας (π.χ. της μητρικής, της ξένης γλώσσας) όσο και των ΑΠΣ των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. της Φυσικής, της Ιστορίας, κτλ.) στο σχολικό σύστημα της Κύπρου και διατρέχει τη ραχοκοκαλιά της εκπαίδευσης, από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρόμοια προσπάθεια έγινε στην Ελλάδα κατά την εκπόνηση του *Νέου ΑΠΣ για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα* στο Γυμνάσιο (2011), η οποία, παρά τον καινοτόμο χαρακτήρα της, δεν οδήγησε σε ένα ολοκληρωμένο και διακριτό ΑΠΣ-2Γ αλλά σε ένα κείμενο σύντομων οδηγιών και διδακτικών σεναρίων, ενσωματωμένο στο Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο): Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (2011). Βέβαια, ΑΠΣ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο εύρος:

- για ενήλικους, εφήβους και παιδιά από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (μ.ά. Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης, 2013; Ιακώβου & Ρουσουλιώτη, 2017; Ρουσουλιώτη & Παναγιωτίδου, 2015) και
- μόνο για ενήλικους (μ.ά. Ιακώβου & Μπέλλα, 2004, Διδακτικό προσωπικό του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 2010; Kantzou, 2018; Κοντός κ.ά. 2002).

Στις παραπάνω περιπτώσεις, ο όρος *αναλυτικό πρόγραμμα* έχει χρησιμοποιηθεί για να δηλώσει κυρίως το εξεταστικό πρόγραμμα με έμφαση στο περιεχόμενο, στο τι της γλωσσικής μάθησης και διδασκαλίας, και σε μεγάλο βαθμό με απώτερο στόχο την επιτυχία σε επίσημες εξεταστικές συνθήκες

πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Μια τέτοια θέαση μάς πηγαίνει πιο κοντά στην έννοια του syllabus, δηλαδή του ιεραρχημένου καταλόγου διδακτών ή της διαβαθμιζόμενης σειράς μαθημάτων. Κι ακόμη, καθώς τα παραπάνω γλωσσικά προγράμματα δεν έχουν αναπτυχθεί εξ αρχής για να εφαρμοστούν σε σχολικό περιβάλλον, προτείνουν ένα γενικό μοντέλο ανάπτυξης περιεχομένου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας, αναμφισβήτητα ιδιαίτερα χρήσιμο.

Το παρόν ΑΠΣ-2Γ δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο ή στην αξιολόγηση αλλά παρέχει μια ευρεία κάλυψη, όπως εκείνη που ορίζεται στο Συμβούλιο της Ευρώπης ΚΕΠΑ (Council of Europe, 2020, Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008). Πρόκειται για την ίδια ευρεία εννοιοδότηση του curriculum που προτάθηκε νωρίς από τον Johnson (1989), σύμφωνα με την οποία το αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει «όλες τις σχετιζόμενες διαδικασίες λήψης αποφάσεων για όλους τους συμμετέχοντες», οι οποίες οδηγούν στα παρακάτω προϊόντα: προγραμματικά κείμενα πολιτικής βασισμένα στην ανάλυση αναγκών, syllabi, προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, διδακτικούς πόρους και δράσεις διδασκαλίας και μάθησης. Παράλληλα, δεν προτείνει ένα γενικό «ένα-για-όλους» μοντέλο ανάπτυξης περιεχομένου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά είναι γειωμένο στη σχολική πραγματικότητα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Έτσι, το ΑΠΣ-2Γ συνιστά έναν ευρύ καθοδηγητικό χάρτη που περιλαμβάνει τη συνολική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης της ελληνικής ως 2Γ στην Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Κατάρτιση της Κύπρου, συμπεριλαμβανομένης και της ανάλυσης αναγκών των ομάδων αναφοράς, αλλά και τον ειδικότερο σχεδιασμό μιας σειράς γλωσσικών μαθημάτων, προκειμένου να επιτευχθούν και να αξιολογηθούν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντλεί, δηλαδή, το περιεχόμενό του από τις υφιστάμενες κοινωνικοπολιτισμικές, πολιτικές και σχολικές συνθήκες στην Κύπρο και το σχηματοποιεί σε ένα σχέδιο ουσιαστικής μάθησης και διδασκαλίας.

Η φιλοσοφία του ΑΠΣ-2Γ

Σχολικό, βιωματικό και υπαρξιακό αναλυτικό πρόγραμμα

Το ΑΠΣ-2Γ βασίζεται στο *Μοντέλο Ανάστροφου Σχεδιασμού* (Backward Design Model, Richards, 2013), το οποίο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην ανάλυση αναγκών που προηγείται αυτών. Παράλληλα, αξιοποιεί τους

⁷ http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html

περιγραφητές του ΚΕΠΑ, τους εξειδικεύει και τους αναπροσαρμόζει για την ελληνική στο σχολικό περιβάλλον της Κύπρου.

Για την ανάπτυξη του ΑΠΣ-2Γ, και εφόσον η γλωσσική πολυμορφία αποτελεί μέρος του DNA της Ευρώπης (Baïdak et al., 2017), λαμβάνονται υπόψη οι αρχές και οι προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για τη γλωσσική πολιτική και εκπαίδευση, όπως αυτές αντανakλώνται σε κείμενα και αναφορές αιχμής του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (μ.ά. Baïdak et al. 2017; Beacco, Byram et al. 2016; Beacco, Fleming et al., 2016; Council of Europe, 2001, 2018, 2020; European Commission, 2018; Eurydice, 2006; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; Little, 2009; Noorani et al., 2019; Szabo & Goodier, 2018a, 2018b).

Βασικό στις παραπάνω προτάσεις, το ΑΠΣ-2Γ συνιστά ένα σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην οργάνωση της μάθησης της ελληνικής ως 2Γ στο κυπριακό νηπιαγωγείο και σχολείο· ωστόσο, αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός ευρύτερου βιωματικού και υπαρξιακού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο ξεκινά πριν το σχολείο, αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης και συνεχίζεται μετά το σχολείο.

Ως βιωματικό ΑΠΣ αντανakλά τη διαδρομή που ακολουθεί ο μαθητής/η μαθήτρια μέσω μιας αλληλουχίας εκπαιδευτικών εμπειριών, οργανωμένων ή μη από θεσμικούς φορείς (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008), και λαμβάνει υπόψη του πολλαπλά επίπεδα (Beacco, Byram et al., 2016):

- το *υπερ-επίπεδο*, δηλαδή τη διεθνή διάσταση του ΑΠΣ σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής στην Κύπρο, στο πλαίσιο της ΕΕ αλλά και σε όλον τον κόσμο,
- το *μακρο-επίπεδο*, δηλαδή την εθνική του διάσταση, εφόσον παρέχει ένα πλαίσιο υποστήριξης των εκπαιδευτικών της 2Γ στην Κύπρο,
- το *μεσο-επίπεδο*, δηλαδή το σχολείο με όλες τις σχετιζόμενες ομάδες αναφοράς,
- το *μικρο-επίπεδο*, δηλαδή τους μαθητές/τις μαθήτριες και τους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες και
- το *νανο-επίπεδο*, δηλαδή το ίδιο το άτομο.

Ως υπαρξιακό ΑΠΣ, επιδιώκει να συμπεριλάβει όλες τις μαθησιακές εμπειρίες ενός ατόμου ως μέλους του κοινωνικού συνόλου, οι οποίες του επιτρέπουν να δημιουργεί σχέσεις με άλλα άτομα ή κοινωνικές ομάδες εντός και εκτός σχολείου αλλά και να διερευνά, να αναπτύσσει και να εκφράζει

την προσωπικότητα, τις ταυτότητες, τις αξίες και το πλήρες γλωσσικό και πολιτισμικό του ρεπερτόριο.

Βιογραφική, θεματική και πολυγλωσσική συνέχεια

Η έννοια της συνέχειας στη γλωσσική μάθηση είναι κομβική για το ΑΠΣ-2Γ. Για τον λόγο αυτό, λαμβάνεται υπόψη η πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2018), σύμφωνα με την οποία η συνέχεια διακρίνεται σε: βιογραφική, θεματική και πολυγλωσσική.

Η βιογραφική συνέχεια απαιτεί όχι μόνο την πρόβλεψη της διαδοχικής μάθησης από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, π.χ. από την Προδημοτική στη Δημοτική Εκπαίδευση και από τη Δημοτική Εκπαίδευση στη Μέση, αλλά και την ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στα σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία ο μαθητής/η μαθήτρια συμμετέχει σε κάθε φάση της σχολικής του/της πορείας.

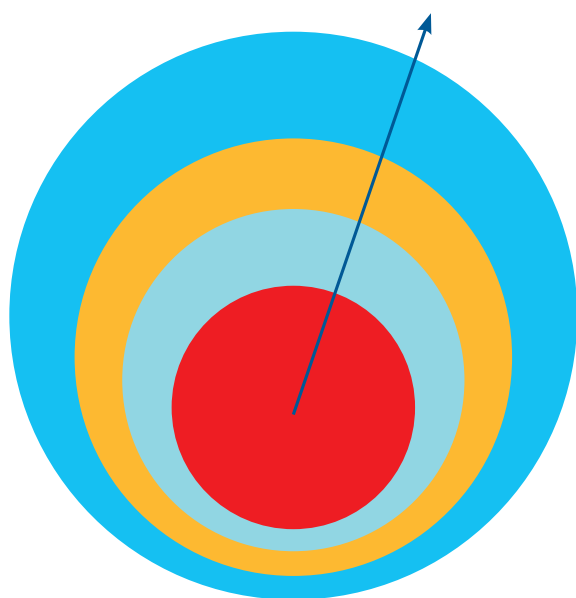
Η θεματική συνέχεια υπονοεί (α) την ανάπτυξη των γλωσσικών μαθημάτων κατά θεματικούς κύκλους (π.χ. *Χαιρετισμοί και συστάσεις, Σχολική καθημερινότητα*, κ.ά.), οι οποίοι αναπτύσσονται σπειροειδώς, ανακυκλώνονται και διαβαθμίζονται ως προς τη δυσκολία τους ανά επίπεδο ελληνομάθειας (βλ. Ιακώβου, 2015; Ιακώβου & Ρουσουλιώτη, 2017; Ρουσουλιώτη & Παναγιωτίδου, 2015) αλλά και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και (β) τη συντονισμένη έκθεση των μαθητών/μαθητριών σε ακαδημαϊκή γνώση σε όλο το φάσμα των σχολικών γνωστικών αντικειμένων, καθώς και σε γλωσσικά ευαίσθητο διδακτικό υλικό σε όλα τα αντικείμενα (European Commission, 2018, σελ. 19). Έτσι, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών προωθείται όχι μόνο στην κάθετη αλλά και στην οριζόντια διάταξη, με διεπιστημονικό τρόπο σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (βλ. και Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2019; Ζάγκα, 2014; Μητσιάκη & Λεύκος, 2019).

Η πολυγλωσσική συνέχεια διασφαλίζει ότι οι δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών/μαθητριών σε διάφορες γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται για την επέκταση και την ενδυνάμωση του γλωσσικού τους ρεπερτορίου. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάπτυξη ανοιχτών, αναστοχαστικών και κριτικών στάσεων, έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να δουν θετικά και να επωφεληθούν από την επαφή με την ετερότητα (τόσο τη γλωσσική όσο και την πολιτισμική), μετριάζοντας τις εγωκεντρικές και εθνοκεντρικές στάσεις που είναι δυνατό να αναδυθούν μέσω της συνάντησης με το «*άγνωστο/ανοίκιο*» (Beacco et al., 2016). Βέβαια, η εξοικείωση με περισσότερες

της μίας γλώσσες και η επίγνωση της αξίας της διαφορετικότητας και της ετερότητας διασφαλίζουν την ενεργό πολιτειότητα.

Τα συστατικά μέρη του ΑΠΣ-2Γ

Το ΑΠΣ-2Γ δομείται σπονδυλωτά, στο πρότυπο των Nation & Macalister (2010), και η διάρθρωσή του μπορεί να απεικονιστεί ως ένας μεγάλος κύκλος με ομόκεντρους διασυνδεόμενους κύκλους στο εσωτερικό του (βλ. Σχήμα 1), κανένας από τους οποίους δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένα και ανεξάρτητα από τους άλλους. Το περιεχόμενο του κάθε μέρους/κύκλου αναλύεται με συντομία στη συνέχεια.



- Περιβάλλον μάθησης & Ανάλυση αναγκών
- Αρχές & επιδιώξεις
- Περιεχόμενο & Ιεράρχηση
- Αξιολόγηση της μάθησης

Σχήμα 1. Τα συστατικά μέρη του ΑΠΣ-2Γ

Περιβάλλον μάθησης και ανάλυση αναγκών

Στο κέντρο εντοπίζεται η διερεύνηση του περιβάλλοντος μάθησης και η συνακόλουθη ανάλυση αναγκών σε ό,τι αφορά τους αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές/τις αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες, τους διδάσκοντες/τις διδάσκουσες αλλά και τις περιστάσεις μάθησης. Στην ανάλυση αναγκών συνέβαλε καθοριστικά τόσο η ποσοτικοποίηση των

στατιστικών δεδομένων που αντλήθηκαν από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης του ΥΠΠΑΝ όσο και η σημαντική ανατροφοδότηση που έχει ληφθεί μέσω των επιμορφώσεων που έχει πραγματοποιήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου την τελευταία δεκαετία (φύλλα αξιολόγησης σεμιναρίων, ερωτηματολόγια διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών). Η ανάλυση αναγκών μάς εφοδίασε με πολύτιμη ανατροφοδότηση για τις τρεις συνιστώσες του περιβάλλοντος μάθησης, οι οποίες αποτυπώνονται παρακάτω:

(1) *Μαθητές/μαθήτριες:* (α) Πιο συχνές μητρικές γλώσσες των μαθητών/μαθητριών είναι η ρουμανική, η ρωσική, η βουλγαρική και ποικιλίες της αραβικής. (β) Ως προς την ηλικία, διαπιστώθηκε ότι πολλοί μαθητές/πολλές μαθήτριες με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία φτάνουν στην Κύπρο και εγγράφονται στο σχολείο στο μέσο της σχολικής χρονιάς ή ακόμη σε ηλικία κατά την οποία το γνωστικό επίπεδο και η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη δεν συνάδει με τις γλωσσικές τους δεξιότητες στην ελληνική, ενώ αρκετά συχνά δεν έχουν εκτεθεί σε προηγούμενο σχολικό γραμματισμό. (γ) Ακόμη, καταγράφηκε η ανάγκη ενίσχυσης των νηπίων στην πρώτη επαφή τους με την ελληνική στο νηπιαγωγείο, των μικρών μαθητών/μαθητριών της Α' Δημοτικού που εκτίθενται για πρώτη φορά στον βασικό γραμματισμό αλλά και σε πολυγλωσσισμούς, των ασυνόδευτων ανηλίκων για να επιδιωχθεί η ανελλιπής τους φοίτηση, και των μαθητών/μαθητριών Λυκείου που αγωνίζονται σε σύντομο χρονικό διάστημα να αποκτήσουν τόσο επικοινωνιακές όσο και ακαδημαϊκές δεξιότητες, προκειμένου να συμμετάσχουν στις Παγκύπριες Εξετάσεις.

(2) *Εκπαιδευτικοί:* Πιο συχνά αιτήματα των εκπαιδευτικών ήταν (α) η εξασφάλιση περισσότερων και κατάλληλα κατανομημένων ωρών διδασκαλίας τόσο στην ξεχωριστή όσο και στη μικτή τάξη, (β) η αμηχανία τους στο να διαχειριστούν την παρεμβολή στοιχείων της κυπριακής διαλέκτου στη διαγλώσσα των μαθητών/μαθητριών αλλά και (γ) στο να διακρίνουν τις γλωσσικές συμπεριφορές των παιδιών που δεν οφείλονται σε παρεμβολή της μητρικής γλώσσας ή στην αναδυόμενη διγλωσσία αλλά σε πιθανή δυσλεξία. Παράλληλα, εκφράστηκε η ανάγκη (δ) επιμόρφωσής τους σε σχέση με τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού και γλωσσικών δοκιμασιών, με την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων διδασκαλίας της γλώσσας, με την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, κ.ά. και (ε) της ενεργού εμπλοκής τους σε δίκτυα για τη διάχυση καλών πρακτικών.

(3) *Περίσταση μάθησης*: Τα κεντρικά ζητήματα που ανέδειξε η ανάλυση αναγκών ήταν (α) η ανάγκη διαμόρφωσης ενός πιο ξεκάθολου χρονοδιαγράμματος διδασκαλίας, (β) η αξιοποίηση/ο σχεδιασμός κατάλληλων διδακτικών πόρων.

Προκειμένου να καλυφθούν οι παραπάνω ανάγκες στο ΑΠΣ-2Γ αναπτύσσονται επεξηγηματικές ενότητες για την καθεμιά από αυτές αντίστοιχα. Οι παράμετροι (2δ), (2ε) και (3β) που αφορούν

την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και τη συμμετοχή τους σε δίκτυα αναλύονται στην Ενότητα 4. Ιδιαίτερα για την παράμετρο (3α) καταρτίστηκε χρονοδιάγραμμα το οποίο προσαρμόζεται κατάλληλα τόσο στην περίπτωση βιογραφικής συνέχειας όσο και στην περίπτωση έλλειψης βιογραφικής συνέχειας. Για τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση επιχειρείται μια μερική αντιστοίχιση των επιπέδων ελληνομάθειας του ΚΕΠΑ με τις σχολικές τάξεις (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Χρονοδιάγραμμα για το Νηπιαγωγείο, το Γυμνάσιο και το Λύκειο

Νηπιαγωγείο
• Συμπεριληπτική προσέγγιση στη μικτή τάξη • Διαφοροποιημένη διδασκαλία - Συμπληρωματικό πλαίσιο επιδιώξεων για τη 2Γ • Πολυγλωσσική κοινωνικοποίηση – Πολυγραμματισμοί
Δημοτικό
• Α' Δημοτικού: Φοίτηση στη μικτή τάξη (πρώτη ανάγνωση και γραφή, πολυγραμματισμοί) - παράλληλη ενίσχυση στην ξεχωριστή τάξη (λεξιλογική ενίσχυση - κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου) • Διετής φοίτηση στην ξεχωριστή τάξη (Α1, Α2) - Βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες • Πρόβλεψη για syllabus Β1 - Εφαρμογή στη μικτή τάξη • Εφαρμογή διδασκαλίας της γλώσσας βασισμένης στο περιεχόμενο στη μικτή τάξη τουλάχιστον 500 περίοδοι φοίτησης στην ξεχωριστή τάξη
Γυμνάσιο & Λύκειο
• Διετής φοίτηση στην ξεχωριστή τάξη (1ο έτος: επίπεδο Α1 & Α2, 2ο έτος: επίπεδο Β1+) - Βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες - Προσέγγιση επιπέδου ανεξάρτητου χρήστη • Εφαρμογή διδασκαλίας της γλώσσας βασισμένης στο περιεχόμενο στην ξεχωριστή αλλά και τη μικτή τάξη τουλάχιστον 900 περίοδοι φοίτησης στην ξεχωριστή τάξη

Πιο συγκεκριμένα, για το Νηπιαγωγείο προβλέπεται συμπεριληπτική προσέγγιση των αναδυόμενων δί-/πολύγλωσσων παιδιών στη μικτή τάξη και όχι ξεχωριστή τους διαχείριση, έτσι ώστε να προωθείται η γλωσσική κοινωνικοποίηση και η διαμόρφωση πολυγλωσσικής επίγνωσης από τα πρώιμα ηλικιακά στάδια. Στην Α' Δημοτικού προβλέπεται παράλληλη φοίτηση στη μικτή και την ξεχωριστή τάξη, ενώ συνολικά για το Δημοτικό προβλέπεται διετής φοίτηση, προκειμένου να προσεγγιστεί το

επίπεδο Α2. Παράλληλα, διατυπώνονται μαθησιακά αποτελέσματα και για το επίπεδο Β1, τα οποία επιδιώκονται πλέον στη μικτή τάξη σε συνδυασμό με προσεγγίσεις βασισμένες στο περιεχόμενο (content-based). Τέλος, στο Γυμνάσιο και το Λύκειο προβλέπεται ένας χρόνος φοίτησης, προκειμένου να προσεγγιστεί το επίπεδο Α2, και άλλος ένας χρόνος, προκειμένου να προσεγγιστεί το επίπεδο Β1+ (Β1 προς Β2). Και για τα δύο έτη προβλέπεται πρόσθετη στήριξη στα γνωστικά αντικείμενα

μέσω προσεγγίσεων στο περιεχόμενο στην ξεχωριστή τάξη. Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, επιδιώκεται η σταδιακή σχολική κοινωνικοποίηση στην περίπτωση βιογραφικής συνέχειας (Σχήμα 2) αλλά και η αιτιολογημένη φοίτηση των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών

στην ξεχωριστή τάξη, έτσι ώστε να μην πλήττεται η ευρύτερη κοινωνικοποίησή τους, αφού, όμως, πρώτα εξασφαλιστεί ικανός χρόνος για την απόκτηση βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και για ενίσχυση της ακαδημαϊκής γνωστικής ικανότητας.

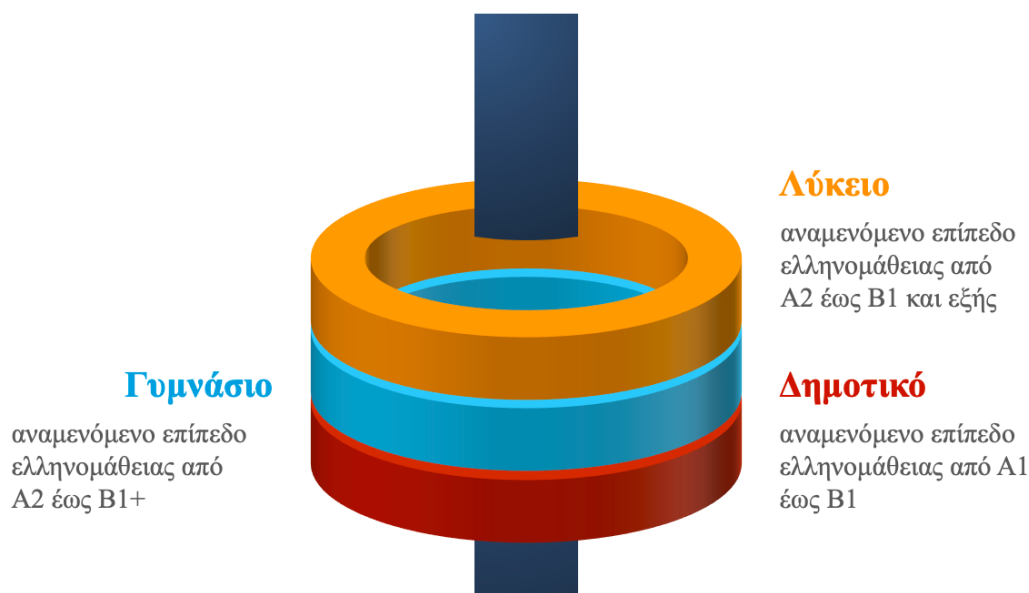


Σχήμα 2. Φοίτηση σε περίπτωση βιογραφικής συνέχειας

Ο προγραμματισμός αυτός λαμβάνει υπόψη του το ενδεικτικό χρονικό διάστημα που μπορεί να οδηγήσει στην προσέγγιση του επιπέδου ελληνομάθειας του Βασικού Χρήστη και του Ανεξάρτητου Χρήστη αντίστοιχα (A2, B1+, βλ. και Cambridge University Press, 2018), εφόσον προβλέπονται τουλάχιστον 500 περίοδοι γλωσσικής ενίσχυσης στην ξεχωριστή τάξη για το Δημοτικό και τουλάχιστον 900 περίοδοι για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Επίσης, διασφαλίζει την ισότιμη μεταχείριση, ουσιαστική κοινωνικοποίηση και συνακόλουθη κινητροδότηση των μικρών μαθητών/μαθητριών της Α' Δημοτικού με την ένταξή τους στη μικτή τάξη. Κι ακόμη, δίνει τη δυνατότητα στα αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά να ενταχθούν ομαλά στη μικτή τάξη σε γνωστικά αντικείμενα στα οποία μπορούν να αναδείξουν τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητές τους, όπως π.χ. η Τέχνη, η Μουσική, η Ξένη Γλώσσα, κ.ά., εφόσον βγαίνουν από τη μικτή τάξη μόνο για να ενισχυθούν στην ελληνική ή/και στα γνωστικά αντικείμενα (Μαθηματικά, Φυσική,

Βιολογία, κ.ά.), σε αριθμό ωρών αντίστοιχο ή και μεγαλύτερο με εκείνον που προβλέπει το ωρολόγιο πρόγραμμα για τα παιδιά με μητρική γλώσσα την ελληνική. Τέλος, προβλέπει τη σταδιακή ενίσχυσή τους στον ακαδημαϊκό και επιστημονικό λόγο.

Το παραπάνω πλαίσιο είναι αρκετά ευέλικτο, ώστε να καλύπτει και τις ανάγκες των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών που εγγράφονται στο σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία. Σύμφωνα με τον παραπάνω προγραμματισμό, όλοι οι μαθητές/όλες οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να μεταβούν στην επόμενη βαθμίδα τουλάχιστον με στοιχειώδεις ή/και βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες και με μια πρώτη επαφή με τη διαδικαστική γλώσσα της διδασκαλίας. Ο αριθμός των περιόδων δίνει το πλεονέκτημα στον/στην εκπαιδευτικό να επιτύχει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ακόμη και στην περίπτωση μαθητών/μαθητριών που κατά την πρώτη τους επαφή με την Ελληνική στερούνται κινήτρων.



Σχήμα 3. Φοίτηση σε περίπτωση έλλειψης βιογραφικής συνέχειας

Κι ακόμη, στην περίπτωση παιδιών που εισέρχονται στο σχολείο στο μέσο της χρονιάς, οι συμπληρωματικές μορφές ενίσχυσης της ελληνομάθειας, π.χ. οι Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης (ΔΡΑ.Σ.Ε.), μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά στον παραπάνω προγραμματισμό, μέσω των απογευματινών μαθημάτων, των πρωινών μαθημάτων με δεύτερο/δεύτερη εκπαιδευτικό στη μικτή τάξη, κ.ά.

Αρχές του ΑΠΣ-2Γ

Οι αρχές του ΑΠΣ-2Γ γίνονται ορατές μέσα από τη σύντομη παράθεση των γενικών σκοπών του και την παρουσίαση των προσεγγίσεων που προτείνει για τη διδασκαλία της ελληνικής ως 2Γ στην Προδημοτική, Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου.

Ειδικότερα, επιδιώκεται οι αναδυόμενοι δίγλωσσοι μαθητές/αναδυόμενες δίγλωσσες μαθήτριες από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο να είναι σε θέση να:

- αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να νοηματοδοτούν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους,
- διαμορφώσουν πολυγλωσσική επίγνωση στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Κύπρου, αναπτύσσοντας θετική στάση προς κάθε γλωσσική ποικιλία και κάθε πολιτισμό, κατανοώντας ότι κάθε γλωσσική ποικιλία διέπεται από συστηματικότητα, ποικιλότητα και δυναμικότητα και συνιστά κοινωνική και πολιτισμική πρακτική,
- επεκτείνουν το ρεπερτόριο των γραμματισμών τους (γλωσσικός, ψηφιακός, δημιουργικός, κριτικός, μιντιακός, επιστημονικός γραμματισμός, κ.ά.),

- αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες μέσω των γνωστικών αντικειμένων, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για τη διεύρυνση της σκέψης και της έκφρασης, για τη σχολική επιτυχία και για τις μετέπειτα σπουδές τους και
- συνδέουν τις μαθησιακές εμπειρίες που αποκτούν εντός σχολείου με εκείνες που αποκτούν στο ευρύτερο διεθνές, εθνικό και τοπικό κοινωνικό και πολιτισμικό σύνολο, στο οποίο ζουν και δρουν.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω σκοποί, παρουσιάζονται εν συντομία και με εύληπτα παραδείγματα εφαρμογής σύγχρονες προσεγγίσεις που μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία όπως η Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Hymes, 1972), η Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση (Ellis, 2003), η Εστίαση στον Τύπο και η Διδασκαλία βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας (μ.ά. Αγαθοπούλου & Παπαδοπούλου, 2014; Long, 1991; VanPatten, 2004;), η Βασισμένη σε Στρατηγικές Μάθησης Διδασκαλία (μ.ά. Cohen, 1998; Oxford 2016), η Επικεντρωμένη στον Μαθητή/στη Μαθήτρια Ανάλυση Λαθών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2009; Corder, 1967) και οι Προσεγγίσεις Διδασκαλίας της Γλώσσας βάσει Περιεχομένου (content-based instruction, CLIL) (μ.ά. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2019; Coyle, Hood & Marsh, 2010; Ζάγκα, 2014; Μητσιάκη & Συμεωνίδου, 2019; Stoller, 2008;). Σε κάθε περίπτωση, οι παραπάνω προσεγγίσεις προτείνεται να αξιοποιούνται υπό τον «φακό» του Κριτικού Γραμματισμού (μ.ά. Luke & Dooley, 2011; Τακούδα, 2017). Με τον τρόπο αυτό, η γλωσσική

διδασκαλία επικεντρώνεται στην επικοινωνία/τη χρήση, στην κοινωνική διεπίδραση, το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τη λειτουργικότητά της, την κριτική προσέγγιση των γραπτών και προφορικών κειμένων, τη γλώσσα των γνωστικών αντικειμένων αλλά και στην εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με στρατηγικές που θα τους/τις βοηθήσουν να μάθουν πώς να μαθαίνουν καλύτερα. Παράλληλα, η πολυγλωσσική ικανότητα τίθεται στο επίκεντρο, με την απόδοση ίσης αξίας σε κάθε γλωσσική ποικιλία και σε όλα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές/μαθήτριες.

Περιεχόμενο

Προκειμένου να ιεραρχηθεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας, έχουν συνταχθεί:

- *Συμπληρωματικό πλαίσιο εξέλιξης των επιδιώξεων μάθησης για την ελληνική ως 2Γ στην Προδημοτική Εκπαίδευση και*
- *Δείκτες επάρκειας και επιτυχίας, δηλαδή λεπτομερείς καθοδηγητικοί πίνακες με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τα γλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία που απαιτούνται για την*

επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση.

Συμπληρωματικό πλαίσιο εξέλιξης των επιδιώξεων μάθησης για τη 2Γ στο Νηπιαγωγείο

Στο συμπληρωματικό πλαίσιο για την ελληνική ως 2Γ οι επιδιώξεις μάθησης του πρόσφατου ΑΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση (ΥΠΠΑΝ, 2020) εξειδικεύονται, ώστε να πληρούν τις προϋποθέσεις και τις απαιτήσεις της αναδυόμενης διγλωσσίας αλλά και της διαμόρφωσης πολυγλωσσικής επίγνωσης για όλα τα παιδιά. Παράλληλα, οι διδακτικές προσεγγίσεις, τα διδακτικά μέσα, υλικά και εργαλεία, καθώς επίσης και οι προσωπικοί στόχοι για κάθε παιδί υπηρετούν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για τον λόγο αυτό, προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες επίτευξης των επιδιώξεων μάθησης, οι οποίες βασίζονται σε στρατηγικές προ-διδασκαλίας του απαραίτητου λεξιλογίου, αξιοποίησης κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού, ώστε να προκύψει κατανοητό περιεχόμενο, γλωσσικής εξομάλυνσης - παισιακής στήριξης και εμπέδωσης (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Ενδεικτικό απόσπασμα του Συμπληρωματικού πλαισίου εξέλιξης των επιδιώξεων μάθησης για το Νηπιαγωγείο

ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΑΚΡΟΑΣΗ		
ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ	ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΩΝ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
Ο αναδυόμενος πολύγλωσσος μαθητής/ η αναδυόμενη πολύγλωσση μαθήτρια αναμένεται να: συμμετέχει ως ενεργητικός ακροατής/ενεργητική ακροάτρια σε συζητήσεις	🔗 κατανόηση των βασικών στοιχείων μιας ιστορίας, όπως ο χρόνος, ο χώρος, οι ήρωες, το πρόβλημα και η λύση του, όταν συνοδεύονται από εικόνα ή κίνηση.	▶ Δομημένη δραστηριότητα εντοπισμού χρήσιμων πληροφοριών μιας ιστορίας στο κέντρο μάθησης του Η/Υ <i>Μια φορά κι έναν καιρό</i>
διακρίνει και να αναγνωρίζει ήχους του περιβάλλοντος	🔗 διάκριση ήχων της ελληνικής ή/ και της μητρικής γλώσσας στην αρχή, στη μέση και στο τέλος λέξεων.	▶ Δομημένη δραστηριότητα διττής σύγκρισης ήχων στο κέντρο μάθησης της μουσικής <i>Ακούω τη φωνή, αγγίζω τη χορδή</i> ▶ Δομημένη δραστηριότητα γλωσσικής επίγνωσης στην ελληνική και τη μητρική γλώσσα των παιδιών στο κέντρο μάθησης του Η/Υ <i>Η μουσική στις γλώσσες του κόσμου</i>

Δείκτες επιτυχίας και επάρκειας για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο

Για τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση έχουν καταρτιστεί δείκτες επιτυχίας, οι οποίοι αντανakλούν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανά δεξιότητα, και δείκτες επάρκειας, οι οποίοι αποτυπώνουν τις συγκεκριμένες (εξω) γλωσσικές όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης. Για τη σύνταξή τους λήφθηκαν υπόψη προηγούμενα αναλυτικά (εξεταστικά) προγράμματα και syllabi για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (βλ. Εισαγωγή). Ωστόσο, οι διαφορετικές ανάγκες των μικρών/έφηβων μαθητών/μαθητριών και οι ιδιαιτερότητες της γλωσσικής διδασκαλίας στην Κύπρο οδήγησαν τη συγγραφική ομάδα σε μια εστιασμένη αποτύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με έμφαση στο περιβάλλον μάθησης και την ηλικία των διδασκομένων. Στην προσπάθεια αυτή πολύτιμο σύμβουλο αποτέλεσαν τα Συγκριτικά αντιπροσωπευτικά δείγματα περιγραφικών για τις γλωσσικές δεξιότητες μικρών μαθητών/μαθητριών

ηλικίας 7-10 και 11-15 ετών (Szabo & Goodier, 2018a; 2018b), καθώς και η εμπειρία μάχιμων εκπαιδευτικών της Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης.

Οι δείκτες επιτυχίας διαβαθμίζονται ανά επίπεδο ελληνομάθειας και ανακυκλώνονται στο πλαίσιο θεματικών κύκλων, π.χ. για τη Μέση Εκπαίδευση Σχολική καθημερινότητα (A1), Σχολική ζωή και εκπαιδευτικό ιστορικό (A2) και Εκπαίδευση και σπουδές (B1+), έτσι ώστε η ίδια θεματική να διευρύνεται και να επανεξετάζεται με βάση τον βαθμό επάρκειας των μαθητών/μαθητριών (Ιακώβου, 2015). Οι θεματικοί κύκλοι βασίζονται στους προτεινόμενους από το ΚΕΠΑ (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008), αλλά προσαρμόζονται στη σχολική πραγματικότητα και στις ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία στην Κύπρο. Στους δείκτες επιτυχίας τα μαθησιακά αποτελέσματα παρουσιάζονται ανά δεξιότητα με εικονογραφημένα σύμβολα, προκειμένου να καταστούν εύληπτα για τον/την εκπαιδευτικό (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Πρότυπο δεικτών επιτυχίας

Επίπεδο...	
ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ	
Θεματικός κύκλος #: Τίτλος θεματικού κύκλου	
Δεξιότητες	Μαθησιακά αποτελέσματα
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	Αναγνώριση ήχο προς ήχο και κατανόηση προφορικών κειμένων Κατανόηση πολυτροπικών προφορικών κειμένων Κατανόηση τηλεφωνικών συνομιλιών Ακρόαση και κατανόηση τραγουδιών Κριτική κατανόηση προφορικών κειμένων
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	Γραφοφωνημική αντιστοίχιση & ανάγνωση Κατανόηση έντυπων και ψηφιακών γραπτών κειμένων Κριτική κατανόηση γραπτών κειμένων
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	Προφορά/άρθρωση Συνεχής μονόλογος Διάδραση Κριτική παραγωγή προφορικών κειμένων
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	Γραφή και παραγωγή γραπτών κειμένων Παραγωγή γραπτών ψηφιακών κειμένων Δημιουργική γραφή Κριτική παραγωγή γραπτών κειμένων
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Ενδεικτικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (επίπεδο B1)
ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ	Ενδεικτικές στρατηγικές μάθησης
ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	Ενδεικτικοί τρόποι ανάπτυξης της πολυγλωσσικής επίγνωσης

Προκειμένου να καλυφθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία, προβλέπονται ξεχωριστοί δείκτες επιτυχίας για τα παιδιά που εισέρχονται στο σχολείο στην Α' Δημοτικού, τα οποία φοιτούν και στη μικτή και στην ξεχωριστή τάξη. Για παράδειγμα, στη μικτή τάξη εξοικειώνονται με την πρώτη ανάγνωση και γραφή, ενώ στην ξεχωριστή τάξη (δείκτες επιτυχίας) εμπεδώνουν τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση και παράλληλα ενισχύονται στη λεξιλογική ικανότητα και στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου σε κατάλληλους θεματικούς κύκλους. Κι ακόμη, παρέχονται ξεχωριστοί δείκτες (βασικές συμβάσεις φοίτησης) για μαθητές/μαθήτριες που δεν έχουν εκτεθεί σε σχολικό γραμματισμό ή/και η γνωστική τους ανάπτυξη/ηλικία δεν συνάδει με το επίπεδο ελληνομάθειας.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά διατυπώνονται ρητά μαθησιακά αποτελέσματα, όχι μόνο για τις

τέσσερις δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), αλλά και για:

- ακαδημαϊκές δεξιότητες (επίπεδα B1 και B1+ για τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση αντίστοιχα, Πίνακας 4),
- δεξιότητες που αφορούν τη χρήση στρατηγικών μάθησης (Πίνακας 5) και
- δεξιότητες που ενισχύουν την πολυγλωσσική επίγνωση των μαθητών/μαθητριών (Πίνακας 6).

Η ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αποκτά μείζονα σημασία στο ΑΠΣ-2Γ. Έτσι, δίνεται έμφαση στον ακαδημαϊκό λόγο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και στην ανάπτυξη του επιστημονικού γραμματισμού, μιας ουσιαστικής συνιστώσας των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, μέσω της οποίας τα μικρά παιδιά και οι έφηβοι εφοδιάζονται με τα απαραίτητα εργαλεία για να χειριστούν κριτικά τα τεράστια ποσά πληροφορίας που ανταλλάσσονται σε δημόσιες συζητήσεις για την επιστήμη και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτές (Siarova et al. 2009; OECD, 2020).

Πίνακας 4: Ενδεικτικά παραδείγματα μαθησιακών αποτελεσμάτων για τις ακαδημαϊκές δεξιότητες

Δημοτική Εκπαίδευση	Καιρικές συνθήκες - Φυσικό περιβάλλον - Οικολογία
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται να: ☞ κατανοούν και να παράγουν πολυτροπικά κείμενα που αφορούν τον καιρό, το περιβάλλον και την οικολογία σε διάφορα σχολικά αντικείμενα, π.χ. στο μάθημα της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, των Φυσικών Επιστημών, της Γεωγραφίας, κτλ. ☞ περιγράφουν (π.χ. σε ένα πείραμα, σε ένα project STEM ή STEAM), αναλύουν και ερμηνεύουν χρησιμοποιώντας την αντίστοιχη βασική ορολογία, φυσικά φαινόμενα, π.χ. τη θερμότητα, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, κτλ. ☞ εξοικειώνονται με την ορολογία των αντίστοιχων αντικειμένων.
Μέση Εκπαίδευση	Διαπροσωπικές σχέσεις - Κοινωνικές επαφές - Μνήμες από το παρελθόν
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	☞ κατανοούν σε μεγάλο βαθμό λογοτεχνικά κείμενα (ημερολόγια, διηγήματα, κτλ.) αλλά και βιογραφίες σημαντικών προσώπων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, π.χ. τη βιογραφία ενός επιστήμονα, καλλιτέχνη κτλ., δίνοντας έμφαση σε βιογραφικά και χαρακτηριστικά στοιχεία, π.χ. γέννηση, εθνικότητα, σπουδές, επάγγελμα, προσωπική ζωή, προσωπικότητα, έργα, θάνατος..., παραβολές στο μάθημα των Θρησκευτικών (εφόσον το παρακολουθούν), αφηγήσεις σε ιστορικές πηγές στο μάθημα της Ιστορίας, κτλ., και εμπλουτίζοντας το ακαδημαϊκό τους λεξιλόγιο σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις/τα χαρακτηριστικά των ατόμων.

Η ρητή αναφορά των δεικτών επιτυχίας σε δεξιότητες χρήσης στρατηγικών μάθησης αποσκοπεί στην καθημερινή τους -ει δυνατόν- ενσωμάτωση στη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου οι μαθητές/

μαθήτριες να ανακαλύψουν πώς μαθαίνουν καλύτερα. Συνεπώς, δίνεται βαρύτητα και στη διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης.

Πίνακας 5: Ενδεικτικά παραδείγματα μαθησιακών αποτελεσμάτων για τη χρήση στρατηγικών

Δημοτική Εκπαίδευση	Εαυτός (A1)
ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ	Οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται να: ↪ χρησιμοποιούν αντισταθμιστικές στρατηγικές (χειρονομίες, δείξη, παραγλωσσικά στοιχεία). ↪ αναγνωρίζουν λέξεις-κλειδιά στον λόγο. ↪ αντιστοιχίζουν τον λόγο με εικόνες. ↪ χρησιμοποιούν μνημονικές στρατηγικές μέσα από τραγούδια και άλλους τρόπους ενδυνάμωσης της νέας γνώσης στη μνήμη. ↪ χρησιμοποιούν κοινωνικοπολιτισμικές στρατηγικές, όπως το να ζητούν βοήθεια από τον συνομιλητή/τη συνομιλήτριά τους.
Μέση Εκπαίδευση	Διαπροσωπικές σχέσεις - Κοινωνικές επαφές – Μνήμες από το παρελθόν (B1+)
ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ	↪ χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για τους ίδιους/τις ίδιες στρατηγικές, προκειμένου να αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές αλλά και ακαδημαϊκές δεξιότητές τους, π.χ. επανάληψη, αυτοέλεγχος, ανασυνδυασμός, κ.ά. ↪ δημιουργούν το δικό τους προσωπικό λεξικό για το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που συναντούν στα σχολικά αντικείμενα. ↪ χρησιμοποιούν μονόγλωσσο λεξικό, για να εντοπίσουν την κατάλληλη σημασία και χρήση λέξεων και φράσεων. ↪ αναπτύσσουν τη μεταφορική τους ικανότητα μέσα από εννοιολογικούς χάρτες, π.χ. <i>θερμή καρδιά, άστατη σχέση</i>, κ.ά. ↪ αξιοποιούν τη στρατηγική της σύγκρισης με τη μητρική γλώσσα για ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους γραμματικούς χρόνους αφήγησης στο παρελθόν.

Μέσω της πολυγλωσσικής επίγνωσης, τα νηπιαγωγεία και σχολεία της Κύπρου μπορούν να ενισχύσουν τις θετικές στάσεις προς τη γλωσσική ποικιλότητα, αναγνωρίζοντάς την στο ίδιο το μαθητικό δυναμικό

τους και προσφέροντας ευκαιρίες για τη δημιουργία γλωσσικά πλούσιων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου ανθεί η πολυγλωσσία (European Commission, 2018; Little, 2010).

Πίνακας 6: Ενδεικτικά παραδείγματα μαθησιακών αποτελεσμάτων για την πολυγλωσσική επίγνωση

Δημοτική Εκπαίδευση	Η γειτονιά μου (A1)
ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	Οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται να: 📍 παρατηρούν μονόγλωσσες, δίγλωσσες και πολύγλωσσες πινακίδες από διάφορες χώρες του κόσμου και να προβληματίζονται για την απόδοσή τους σε μία ή περισσότερες γλώσσες, π.χ. τρίγλωσσες πινακίδες στη Λεμεσό.
Μέση Εκπαίδευση	Ψυχαγωγία και ταξίδια (B1+)
ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	📍 σχεδιάζουν πολύγλωσσες πινακίδες ή πολύγλωσσα φυλλάδια για διάφορα εξέχοντα σημεία της περιοχής τους στην Ελληνική, την Κυπριακή Διάλεκτο, τις μητρικές τους γλώσσες και σε άλλες γλώσσες του κόσμου, π.χ. στα ρουμανικά και τα ιταλικά για την Πύλη Αμμοχώστου, στα αραβικά για το χαμάμ Ομεριέ, κ.ά. 📍 σχεδιάζουν ένα γλωσσάρι χρήσιμων λέξεων και φράσεων διακοπών στην Ελληνική, την Κυπριακή Διάλεκτο, τις μητρικές τους γλώσσες και σε άλλες γλώσσες του κόσμου.

Προκειμένου να επιτευχθούν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα που ορίζονται στους δείκτες επιτυχίας, παρέχονται συνοδευτικοί πίνακες με τα (εξω)γλωσσικά φαινόμενα σε κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (γλωσσική και κοινωνιογλωσσική

επίγνωση): περίσταση επικοινωνίας, γραμματική (προφορά, ορθογραφία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία), ενώ παράλληλα προτείνονται πολιτιστικά στοιχεία για τον εκάστοτε θεματικό κύκλο και προαπαιτούμενες γνώσεις (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7: Δείκτες επάρκειας

Επίπεδο Α1 (Μέση Εκπαίδευση)	
ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ	
Θεματικός κύκλος 6: Παραγγελία στο κυλικείο, το καφέ, το εστιατόριο	
Περίσταση επικοινωνίας	Κατανόηση στοιχειωδών πληροφοριών σε έναν κατάλογο κυλικείου/καφετέριας/εστιατορίου πλαισιωμένο με εικόνες
Γραμματική	Απρόσωπο ρήμα + μη συνοπτική υποτακτική, π.χ. Μου αρέσει να τρώω/πίνω...
Λεξιλόγιο	Φαγητό και ποτό: κοτόπουλο, ψάρι, μπέικον και αυγά, τηγανητές πατάτες, ρύζι, σαλάτα, σούπα, μακαρόνια, μπριζόλα, ψωμί, δημητριακά, τυρί, πίτσα, σάντουιτς, χάμπουργκερ, τοστ, καφές, τσάι, νερό, χυμός, αναψυκτικό, κρασί, μπίρα...
Πολιτιστικά στοιχεία	Ώρες πρωινού, μεσημεριανού, βραδινού στην Κύπρο και τη χώρα καταγωγής
Προϋπάρχουσες γνώσεις	Ενεστώτας ρημάτων α' και β' συζυγίας ενεργητικής φωνής

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι δείκτες επάρκειας είναι αναλυτικοί και λεπτομερείς αλλά και ανεξάρτητοι από τη διευθέτηση του περιεχομένου σε ήδη υπάρχοντα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως 2Γ ανά επίπεδο ελληνομάθειας. Κι ακόμη, παρέχεται για πρώτη φορά ιεραρχημένη προσέγγιση των μορφολογικών

συστατικών της ελληνικής (επιθημάτων, συνθετικών, κ.ά., βλ. Πίνακα 8) στο πρότυπο των Mitsiaki & Anastassiadis-Symeonidis (2020), ενώ το προτεινόμενο λεξιλόγιο ιεραρχείται με βάση την καταλληλότητα και τη χρηστικότητά του στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της Κύπρου (Πίνακας 9).

Πίνακας 8: Ενδεικτικά παραδείγματα ιεραρχημένης προσέγγισης μορφολογικών συστατικών

Μέση Εκπαίδευση	
Αγορές ενδυμάτων, υποδημάτων και αξεσουάρ - Καιρός - Γιορτές (Α1)	
■ Παραγωγικό επίθημα -άκι (μικρό, αγαπημένο), π.χ. μπλούζ(α)+-άκι, τσάντ(α)+-άκι	
Ελεύθερος χρόνος και ψυχαγωγία (Α2)	
■ Παραγωγή: επίθημα -άδικο/-ίδικο δηλωτικό τόπου, π.χ. μπεργκεράδικο, φαστφουντάδικο, τυροπιτάδικο, σουβλατζίδικο, επίθημα -ικο δηλωτικό εθνικής κουζίνας/φαγητού, π.χ. κινέζικο, ιταλικό, ασιατικό, ταϊλανδέζικο...	
Διατροφή - Άσκηση - Αθλητισμός (Β1+)	
■ Παραγωγικό επίθημα -τήριο, π.χ. γυμναστήριο, κολυμβητήριο...	

Πίνακας 9: Ενδεικτικό παράδειγμα κοινωνικοπολιτισμικά κατάλληλου και χρηστικού λεξιλογίου

Μέση Εκπαίδευση	Ψώνια και καθημερινές αγορές (Α1)
Λεξιλόγιο	■ Τρόφιμα, είδη καθημερινής ανάγκης και μαγαζιά: φούρνος/αρτοποιείο, ζαχαροπλαστείο, μανάβικο/φρουταρία, σούπερ μάρκετ/υπεραγορά, ράφια, καρότσι, προϊόντα, γλυκά, αλμυρά, ζαμπόν, τυρί, φρούτα, λαχανικά, τρόφιμα, γάλα, δημητριακά, είδη καθαρισμού (π.χ. σαπούνι, σαμπουάν), είδη περιπτέρου (π.χ. χαρτομάντιλα, καραμέλες), ψιλικά, εφημερίδες, περιοδικά, απόδειξη, ρέστα, ψιλά, χαρτονομίσματα, κέρματα, κ.ά. ■ Φρούτα & Λαχανικά: ντομάτα, λάχανο/κραμπί, πατάτα, μαρούλι, πιπεριά, λεμόνι, κρεμμύδι, καρότο, φασόλια, αγγούρι, πορτοκάλι, κεράσια, μπανάνα, καρπούζι, σταφύλι, αχλάδι, πεπόνι, μήλο, ροδάκινο, φράουλα, μανταρίνι, ακτινίδιο, ανανάς, βερίκοκο/χρυσόμηλο, κ.ά. ■ Δέντρα και φυτά: λεμονιά, πορτοκαλιά, φασολιά, μηλιά, ροδακινιά, κ.ο.κ. ■ Αρτοποιήματα: ψωμί, κουλούρι, τυρόπιτα, χαλουμωτή, κ.ά.

Τέλος, στους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας μαθητών/μαθητριών στην Κύπρο και τα ευρύτερα λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες διαμονής των βιώματά τους (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10: Ενδεικτικό παράδειγμα πολυπολιτισμικής επίγνωσης και ενσυναίσθησης

Μέση Εκπαίδευση	Οικογένεια και σχέσεις συγγένειας (Α1)
Πολιτιστικά στοιχεία	■ Σχέσεις συγγένειας και δεσμοί οικογένειας στην Κύπρο και στη χώρα προέλευσης ■ Διαφορετικότητα: παιδιά με γονείς και παιδιά με κηδεμόνες Στην περίπτωση μαθητών/μαθητριών χωρισμένων από τις οικογένειές τους, ο συγκεκριμένος θεματικός κύκλος προσεγγίζεται με ευαισθησία και ενσυναίσθηση και με τρόπο που η διαφορετικότητα να αποτελεί πραγματικότητα/ κανονικότητα.

Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας

Στην τελευταία ενότητα του ΑΠΣ-2Γ γίνεται αναφορά στις αρχές της συνολικής αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας και στα εργαλεία που την καθιστούν εφικτή. Στο ΑΠΣ-2Γ η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη έννοια. Για τον λόγο αυτό, δεν προκρίνεται μόνο η άμεση αξιολόγηση μέσω γλωσσικών δοκιμασιών αλλά προτείνονται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως:

- η δυναμική αξιολόγηση (Lantolf & Roehner, 2011),
- η βασισμένη σε διεκπεραιωτικές δραστηριότητες (Μπέλλα, 2007) αξιολόγηση της γλωσσικής πραγματώσης (Bachman, 2002) και
- η αυτοαξιολόγηση (McNamara & Deane, 1995).

Μέσω της εναλλακτικής αξιολόγησης, το πεδίο διευρύνεται, έτσι ώστε οι πληροφορίες στις οποίες βασίζεται να μην παρέχονται μόνο από το τελικό προϊόν (μια γλωσσική δοκιμασία) αλλά μέσα από ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία (Clegg &

Bryan, 2006). Για τον σκοπό αυτό δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον *φάκελο επιτευγμάτων του μαθητή/της μαθήτριας* (portfolio) και στα στάδια ανάπτυξής του (Delett et al. 2001, Little, 2005). Παράλληλα, δίνεται έμφαση στον σχεδιασμό γλωσσικών τεστ (μ.ά. Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Κι ακόμη, καθώς ένα γλωσσικό τεστ μπορεί να συμβάλει τόσο στη διαγνωστική όσο και στη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών, το ΑΠΣ-2Γ συνοδεύεται από δοκίμια όλων των παραπάνω ειδών, διαγνωστικά (τεστ κατάταξης), διαμορφωτικά και τελικά, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους. Τέλος, για τη διασφάλιση της ποιοτικής μάθησης και της πολιτισμικά δίκαιης αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών, το ΑΠΣ συνοδεύεται από *Φύλλα Εκτίμησης Αναγκών* των μαθητών/μαθητριών, τα οποία μεταφέρονται από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

Καινοτομίες και προοπτικές εφαρμογής

Η προηγούμενη παρουσίαση της φιλοσοφίας και των συστατικών μερών του ΑΠΣ-2Γ καταδεικνύει και τις καινοτομίες που εισάγει. Η πιο σημαντική του καινοτομία εντοπίζεται στο ότι δεν αντιμετωπίζει το ΚΕΠΑ ως ένα κείμενο αναφοράς που δίνει έτοιμες λύσεις αλλά προσαρμόζει το ευρύ ρεπερτόριο περιγραφητών, δεξιοτήτων, γλωσσικών φαινομένων και εργαλείων αξιολόγησης που προτείνει (ακόμη και στους πιο πρόσφατους συνοδευτικούς τόμους), έτσι ώστε να υπηρετείται η διδασκαλία και η μάθηση της ελληνικής ως 2Γ στο σχολικό σύστημα της Κύπρου. Μάλιστα, αποτελεί ένα από τα λίγα παραδείγματα ΑΠΣ που έχουν δομηθεί για τη σχολική εκπαίδευση αλλά και για μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία (βλ. και Little, 2012).

Ακόμη, εισάγει ποικίλες καινοτομίες, οι οποίες συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- βασίζεται σε μια ενιαία σύλληψη της ενίσχυσης της ελληνομάθειας από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο,
- στοχεύει στην ανάπτυξη της πολυγλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/μαθητριών στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Κύπρου,
- αποτελεί όχι μόνο ένα ιεραρχημένο syllabus/εξεταστικό πρόγραμμα ανά επίπεδο ελληνομάθειας, αλλά έναν συνολικό καθοδηγητικό χάρτη, εφόσον η ανάλυση αναγκών, τα μαθησιακά αποτελέσματα, το περιεχόμενο και η αξιολόγηση διασυνδέονται λειτουργικά,
- λαμβάνει υπόψη του τις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στην Κύπρο,
- ενσωματώνει, εκτός από τις τέσσερις μακροδεξιότητες, ακαδημαϊκές δεξιότητες και δεξιότητες χρήσης στρατηγικών,
- συνοδεύεται από διδακτικούς πόρους και διαγνωστικά εργαλεία ανά επίπεδο ελληνομάθειας και βαθμίδα εκπαίδευσης και
- προτείνει τη διαχείριση των κειμενικών ειδών και τύπων που εισάγονται στην πολύγλωσση τάξη υπό τον φακό του κριτικού γραμματισμού.

Οι άμεσοι αποδέκτες των καινοτομιών αυτών είναι οι μαθητές/μαθήτριες. Ωστόσο, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον ρόλο των εκπαιδευτικών, ο οποίος είναι κεντρικός για την επίτευξη ποιότητας και ισότητας στη σχολική εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου έχει διαμορφώσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς δίκτυα επιμορφωτικών σεμιναρίων και δράσεων,

προκειμένου να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με το ΑΠΣ-2Γ και να προχωρήσουν στην εφαρμογή του. Στο πλαίσιο αυτό, έχει επίσης δρομολογηθεί η ανάπτυξη διδακτικών πόρων με βάση τις επιδιώξεις μάθησης και τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας, με τη μορφή καλών πρακτικών.

Η πλατφόρμα moodle που φιλοξενεί τα παραπάνω δίκτυα λειτουργεί ως (α) Αποθετήριο Διδακτικών Πόρων/Ανοιχτού Εκπαιδευτικού Υλικού, στο οποίο αναρτώνται μαθησιακά αντικείμενα, δραστηριότητες, διδακτικά σενάρια, κ.ά. και (β) forum επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, καταγραφής των βιωμάτων τους και συζήτησης σε σχέση με αυτά.

Μέσω της πλατφόρμας, η συζήτηση για ζητήματα διδασκαλίας και διγλωσσίας, ζητήματα δυσκολιών των μαθητών/μαθητριών ανά μητρική γλώσσα, κ.ά. μπορεί να προσφέρει ανατροφοδότηση και αναστοχασμό στους/στις εκπαιδευτικούς και να αποτελέσει τη βάση για βελτιώσεις και συμπληρώσεις του ΑΠΣ-2Γ. Με τον τρόπο αυτό, το παρόν ΑΠΣ-2Γ παύει να είναι ένα στατικό προγραμματικό κείμενο και συνδιαμορφώνεται από τους ίδιους τους αποδέκτες του, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τις μαθήτριες.

Επίλογος

Το παρόν ΑΠΣ-2Γ αποτελεί ένα συντονισμένο εγχείρημα ανθρώπων που υπηρετούν την εκπαίδευση από διαφορετικές θέσεις: πανεπιστημιακοί και ερευνητές/ερευνήτριες, εκπαιδευτικοί, επιθεωρητές/επιθεωρήτριες, λειτουργοί, στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, κ.ά. Η πρόθεση όλων είναι να διαμορφωθεί ένα ευέλικτο και δημιουργικό πλαίσιο μάθησης της ελληνικής ως 2Γ στη σχολική πραγματικότητα της Κύπρου, το οποίο θα συμβάλει ουσιαστικά στην απρόσκοπτη κοινωνικοποίηση και την προσωπική, σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία. Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό ότι η οργάνωση του ΑΠΣ βασίζεται στην ανάλυση αναγκών και συνδέει τα μαθησιακά αποτελέσματα με όλες τις πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό, το ΑΠΣ αναμένεται να εμπλουτίζεται με βάση τις νέες ανάγκες που θα προκύπτουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Κύπρου.

Οι όποιες προτάσεις, οδηγίες και οριοθετήσεις υπηρετούν τη διαφοροποιημένη και μαθητοκεντρική διδασκαλία και την παραδοχή ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ο ίδιος ο μαθητής/η ίδια η μαθήτρια. Επομένως, το ΑΠΣ-2Γ προσδοκά να

βοηθήσει τα μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά να κατανοήσουν πιο βαθιά και πιο ολοκληρωμένα τα βιώματα και τις εμπειρίες τους σε ένα πολύγλωσσο

και πολυπολιτισμικό περιβάλλον και να αποκτήσουν πολυγλωσσική ευαισθησία και επίγνωση.

Βιβλιογραφία

- Αγαθοπούλου, Ε. και Παπαδοπούλου Δ. (2014) Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμελητές έκδοσης) *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο, Ενότητα Β*, (σσ. 397–418). Θεσσαλονίκη: Access Γραφικές Τέχνες.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2019) Η διευρυνόμενη μορφή της προσέγγισης της Ολοκληρωμένης Μάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας. *Φιλολόγος*, 174-175, 27–45.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Β. και Χούμα, Β. (2009) Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Ανακτήθηκε στις 1.10.2020 από <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf>
- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. και Τσαγγαλίδης, Α. (2013) *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας*. Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Bachman, L. F. (2002) Some reflections on task-based language performance assessment. *Language testing*, 19(4), 453–476.
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1996) *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Baïdak, N., Balcon, M. P. and Motiejunaite, A. (2017) *Eurydice Brief Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Βαρλοκώστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003) *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: ΚεΔΑ, ΕΚΠΑ.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. and Panthier, J. (2016) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016) *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cambridge University Press (2018) How long does it take to learn a foreign language? Available online at: <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/10/How-long-does-it-take-to-learn-a-foreign-language.pdf>
- Ćatibušić, B. and Little, D. (2014) *Immigrant Pupils Learn English* (Vol. 3). Cambridge University Press.
- Clegg, K. and Bryan, C. (2006) Reflections, rationales and realities. In C. Bryan and K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*, (pp. 216–27). London: Routledge.
- Cohen, A.D. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Corder, S.P. (1967) The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170.
- Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. (2008) BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71–83.

- Δαμανάκης, Μ. (Επιμελητής έκδοσης) (2004) *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Διδακτικό προσωπικό του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. (2010) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Επίπεδα Α1-B2*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Delett, J. S., Barnhardt, S., and Kevorkian, J. A. (2001) A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 34(6), 559–568.
- Eurydice (Education Information Network in the European Union). (2006) *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Eurydice.
- Egan, K. (1978) What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8(1), 65–72.
- Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019) *Key data on early childhood education and care in Europe-2019 edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2018) *Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Brussels.
- Figueras, N. (2012) The impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477–485.
- Ζάγκα, Ε. (2014) *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*, (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Ιακώβου, Μ. (2015). Η Έννοια της Διαβάθμισης στην Κατασκευή ΑΠ για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 1.9.2020 από: <http://elearning.greek-language.gr/course/category.php?id=5>
- Ιακώβου, Μ. και Ρουσουλιώτη, Θ. (2017) Βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης του νέου μοντέλου Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. In Th. Georgakopoulos, Th.-S. Pavlidou, M. Pechlivanos, A. Alexiadou, J. Androutsopoulos, A. Kalokairinos, S. Skopeteas and K. Stathi (Eds.) *Proceedings of the 12th ICGL*. Freie Universität Berlin: Edition Romiosini/CeMoG.
- Ιακώβου, Μ. και Μπέλλα Σ. (2004) *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Johnson, R. K. (Ed.) (1989) *The second language curriculum*. Cambridge University Press.
- Kantzou, V. (2018) Teaching Modern Greek in the US: The development of an undergraduate course curriculum within the CEFR context. *Γλωσσολογία* 26, 15–29.
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. και Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους: Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Lantolf, J. P. and Poehner, M. E. (2011) Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language teaching research*, 15(1), 11–33.
- Little, D. (2012) *The linguistic integration of adult migrants and the European language portfolio: An introduction*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2010) *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2009) Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language teaching*, 42(2), 222–233.
- Little, D. (2007) The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 645–655.
- Little, D. (2005) The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language testing*, 22(3), 321–336.
- Long, M. H. (1991) Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg and C. Kramsch (Eds.) *Foreign Language research in cross-cultural perspective*, (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Luke, A. and Dooley, K. (2011) Critical literacy and second language learning. In E. Hinkel (Ed.),

- Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II*, (pp. 856–868). NY: Routledge.
- McNamara, M. J. and Deane, D. (1995) Self-Assessment Activities: Toward Language Autonomy in Language Learning. *Tesol Journal*, 5(1), 17–21.
- Μητσιάκη, Μ. και Λεύκος, Ι. (2019) Εικονογραφημένο Λεξικό Φυσικής για το σχολείο: Ένα πολυλειτουργικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Γλώσσας με βάση το περιεχόμενο. *Φιλολόγος*, 174-175, 78–95.
- Μητσιάκη, Μ. και Συμεωνίδου, Ε. (2019). Συλλογιστική και απόδειξη στο ελληνικό σχολείο: Μια πρόταση συνδυαστικής προσέγγισης Μαθηματικών & Γλώσσας στο πλαίσιο της προσέγγισης CLIL. *Φιλολόγος*, 174-175, 116–135.
- Mitsiaki, M. and Anastasiadis-Symeonidis, A. (2020). Morphological segmentation in strategy-based instruction: Towards a graded morphological syllabus of MG. In Z. Gavriilidou and L. Mitits (Eds.) *Situating Language Learning Strategy Use: Present Issues and Future Trends* (pp. 221-241). Multilingual Matters.
- Μπέλλα, Σ. (2007) *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nation, I. S. P. and Macalister, J. (2010) *Language curriculum design*. NY: Routledge.
- Noorani, S., Baïdak, N., Krémó, A. and Riiheläinen, J. (2019) *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Brief. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: European Commission.
- Nunan, D. (1989) Toward a collaborative approach to curriculum development: A case study. *Tesol Quarterly*, 23(1), 9–25.
- OECD (2020) *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD.
- OECD (2006) *Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Oxford, R. (2016) *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in context*. NY: Routledge.
- Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. (2011) Ανακτήθηκε στις 7.9.2020 από: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>.
- Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο): Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. (2011) Ανακτήθηκε στις 7.9.2020 από: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>
- Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33.
- Ρουσουλιώτη, Θ. & Παναγιωτίδου, Β. (Επιμελητές Έκδοσης). (2015) *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Siarova, H., Sternadel, D., Szőnyi, E. and Research for CULT Committee. (2009) *Science and Scientific Literacy as an Educational Challenge*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels.
- Stoller, F.L. (2008) Content-based instruction. In N. Van Deusen-Scholl and N. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of language and education: Second and foreign language education* (D), (pp. 59–70). NY: Springer.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2008) *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση* (ελλην. μτφρ.). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Szabo, T. and Goodier, T. (2018a) *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners: Resource for educators. Volume 1: Ages 7-10*. Developed through Eurocentres consultancy for the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Szabo, T. and Goodier, T. (2018a) *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners: Resource for educators. Volume 2: Ages 11-15*. Developed through Eurocentres consultancy for the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Τακούδα, Χ. Δ. (2017) *Η διδασκαλία του ελληνικού ακαδημαϊκού λόγου σε ξενόγλωσσους φοιτητές*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- ΥΠΠΑΝ (2020) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- VanPatten, B. (ed.) (2004) *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Mahwah, N. J., Erlbaum.

Ευρωπαϊκό Έργο Erasmus+ ΚΑ3 «EMCI - European MediaCoach Initiative» και Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «MediaCoach: Υποστηρίζοντας την Παιδεία για τα Μέσα»



Χριστίνα Σταύρου, MA¹, Χάρις Ξιναρή, PhD², Θωμάς Φωτιάδης, PhD³,
Μάριος Βρυωνίδης, PhD⁴

Στο κείμενο περιγράφονται βασικές πτυχές του Ευρωπαϊκού Έργου «EMCI - European MediaCoach Initiative», που στοχεύει στην επιμόρφωση και προετοιμασία MediaCoaches μέσω του ειδικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος «MediaCoach: Υποστηρίζοντας την Παιδεία για τα Μέσα». Οι MediaCoaches είναι εκπαιδευτικοί ή άλλοι/άλλες επαγγελματίες, που εκπαιδεύονται ώστε να ενδυναμώνουν μαθητές/μαθήτριες και νέους/νέες για την αντιμετώπιση των πολλαπλών προκλήσεων που πηγάζουν από τα Μέσα, έντυπα και ηλεκτρονικά, συμπεριλαμβανομένων των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι MediaCoaches στοχεύουν επίσης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης για τα Μέσα.

Λέξεις-κλειδιά: Μέσα, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κριτική σκέψη

Το Ευρωπαϊκό Έργο «EMCI - European MediaCoach Initiative» (<http://mediacoacheurope.eu/>) είναι ένα τριετές συγχρηματοδοτούμενο Έργο Erasmus+ ΚΑ3, η υλοποίηση του οποίου εντάσσεται στο χρονικό διάστημα Δεκεμβρίου 2017 – Νοεμβρίου 2020, αλλά επεκτείνεται μέχρι και τον Μάιο του 2021 λόγω της πανδημίας Covid-19. Το Έργο, με συνολική χρηματοδότηση ύψους € 435.000, συντονίζεται από το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο συμμετέχει ως εταίρος. Στο Έργο συμμετέχουν επίσης, ακαδημαϊκά ιδρύματα και οργανισμοί από την Ολλανδία, το Βέλγιο, την Πορτογαλία, την Ελλάδα, τη Ρουμανία και τη Βουλγαρία.

Στόχος του Ευρωπαϊκού Έργου EMCI είναι

να προετοιμάσει εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες που έχουν επαφή με μαθητές/μαθήτριες και νέους/νέες, προκειμένου να είναι σε θέση να προωθούν την ενδυνάμωση των παιδιών και της νεολαίας γενικότερα στην αντιμετώπιση πολλαπλών προκλήσεων που πηγάζουν από τα Μέσα, έντυπα και ηλεκτρονικά, συμπεριλαμβανομένων των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. De Abreu, Mihailidis, Lee, Melki & McDougall, 2017). Αυτή η ενδυνάμωση αφορά τη βελτίωση των επιπέδων γραμματισμού των μαθητών/μαθητριών και των νέων σε σχέση με τα Μέσα, εξοπλίζοντάς τους με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται μέσω της κριτικής προσέγγισης στα Μέσα (Kellner & Share, 2005, 2007, 2019). Στο επίκεντρο τίθεται, δηλαδή, η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης

¹ Η Χριστίνα Σταύρου είναι Βοηθός Διευθύντρια σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Λειτουργός στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

² Η Χάρις Ξιναρή είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Ανθρωπιστικών Σπουδών

³ Ο Θωμάς Φωτιάδης είναι Επιστημονικός Συνεργάτης στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

⁴ Ο Μάριος Βρυωνίδης είναι Καθηγητής στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

(π.χ. Marin & Halpern, 2011; Ennis, 2011) των μαθητών/μαθητριών και των νέων, προκειμένου να εντοπίζουν, να εξετάζουν κριτικά και να αξιολογούν μηνύματα και ζητήματα (π.χ. θέματα ανισοτήτων, αντικειμενικότητας της πληροφόρησης κ.λπ.). Συγκεκριμένα, οι μαθητές εκπαιδεύονται πώς να υποβάλλουν τις κατάλληλες ερωτήσεις για να διαπιστώνουν την αξιοπιστία της πληροφορίας και πώς να συμπεριφέρονται ως παραγωγοί και καταναλωτές πληροφοριών στον σύγχρονο κόσμο. Στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου αξιοποιήθηκε το ολλανδικό μοντέλο εκπαίδευσης των MediaCoaches, υπό την καθοδήγηση του οργανισμού Stichting Reclame Rakkers (εταίρος από την Ολλανδία). Το ολλανδικό μοντέλο αφορά στην εκπαίδευση και πιστοποίηση επαγγελματιών που έχουν επαφή με μαθητές/μαθήτριες και νέους/νέες (π.χ. εκπαιδευτικών), ώστε να εργοδοτούνται από εκπαιδευτικούς και άλλους οργανισμούς ως MediaCoaches, για να στηρίζουν παιδιά και νέους/νέες να αντιμετωπίζουν τις ποικίλες προκλήσεις που πηγάζουν από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και τα άλλα Μέσα, έντυπα και ηλεκτρονικά, και να καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής σκέψης για τα θέματα που σχετίζονται με αυτά. Η εκπαίδευση των MediaCoaches στην Ολλανδία γίνεται σε ετήσια βάση, έχει διάρκεια 40 ωρών (εξηντάλεπτων) και προσφέρεται με τη μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης (Flipped Classroom). Για απόκτηση του πιστοποιητικού MediaCoach προσφέρεται γραπτή εξέταση και για ανανέωση της ισχύος του είναι υποχρεωτική η συμμετοχή σε ένα επιπρόσθετο ετήσιο σεμινάριο (refresher course). Σε κάθε συμμετέχουσα χώρα, όπως και στην Κύπρο, το ολλανδικό μοντέλο εκπαίδευσης των MediaCoaches έτυχε προσαρμογής με σκοπό να εναρμονιστεί με το τοπικό συγκείμενο.

Στο πλαίσιο αυτό, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, οργάνωσαν και προσφέρουν το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «MediaCoach: Υποστηρίζοντας την Παιδεία για τα Μέσα». Το Πρόγραμμα αναμένεται να ολοκληρώσουν επιτυχώς πέραν των 100 ατόμων συνολικά, κυρίως εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, αλλά και άλλοι/άλλες επαγγελματίες που έχουν επαφή με τη νεολαία. Τα Σεμινάρια πραγματοποιούνται φλέγοντα θέματα της σύγχρονης καθημερινότητας όπως είναι:

- Ψηφιακός Γραμματισμός
- Η διαμόρφωση της ταυτότητας των νέων στα κοινωνικά μέσα
- Διαδικτυακά παιχνίδια στη ζωή των παιδιών

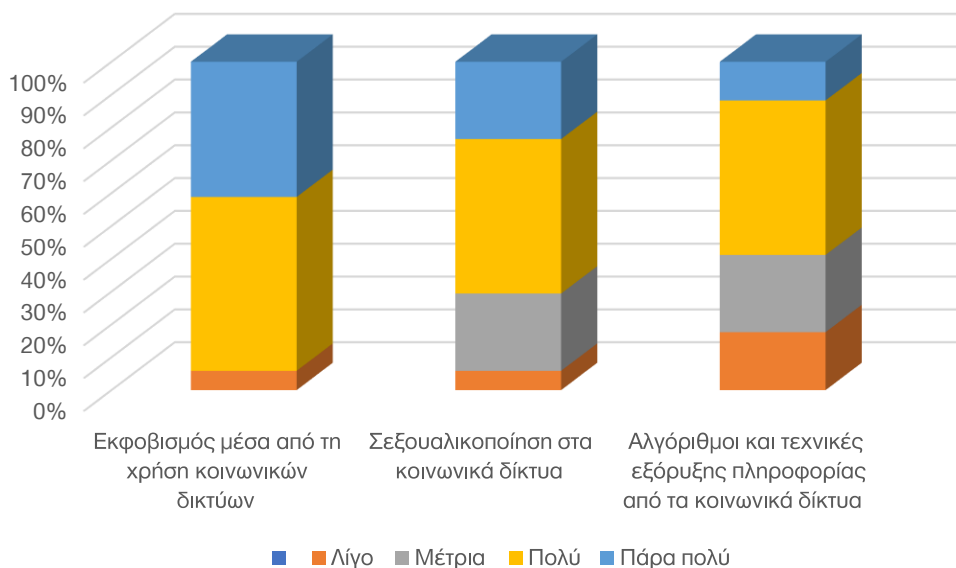
- Εκφοβισμός μέσα από τη χρήση των κοινωνικών δικτύων
- Αλγόριθμοι και τεχνικές ανίχνευσης/εντοπισμού πληροφορίας από τα κοινωνικά δίκτυα
- Ο ρόλος/η επιρροή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στο οικογενειακό περιβάλλον και στην ψυχική και σωματική υγεία των νέων
- Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διαφήμισης στον ψηφιακό κόσμο
- Παραπληροφόρηση, ψευδείς ειδήσεις και κακή ενημέρωση
- Συμμετοχή, συμμετοχικότητα και ρητορική του μίσους
- Το φαινόμενο της σεξουαλικοποίησης στα κοινωνικά δίκτυα

Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «MediaCoach: Υποστηρίζοντας την Παιδεία για τα Μέσα», έχει τροποποιηθεί ώστε να συνάδει με το κυπριακό συγκείμενο. Προσφέρθηκε στις περισσότερες ομάδες συμμετεχόντων/συμμετεχουσών με αξιοποίηση της μεθοδολογίας της μικτής εκπαίδευσης (Blended Learning), σε ένα συνδυασμό διά ζώσης και διαδικτυακής μάθησης, που περιλάμβανε δέκα σύγχρονες συναντήσεις. Για τις διαδικτυακές συναντήσεις αξιοποιήθηκε το διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης Moodle του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η τελευταία σειρά σεμιναρίων προσφέρεται εξ ολοκλήρου μέσω διαδικτυακής μάθησης (Οκτώβριος – Δεκέμβριος 2020) σε δέκα σύγχρονες συναντήσεις. Σε όλες τις ομάδες συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, μέσω του περιβάλλοντος Moodle οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ακολουθούν τη μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης (Flipped Classroom) με ατομική μελέτη, έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν τα μέσα πληροφορίας και επικοινωνίας, να εμπλακούν σε ποικίλες δραστηριότητες που σχετίζονται με την ενδυνάμωση και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και να αναπτύξουν και να μοιραστούν εκπαιδευτικό υλικό που μπορούν να αξιοποιήσουν στο δικό τους πεδίο. Για την επιτυχή συμπλήρωση του Προγράμματος, οι συμμετέχοντες υποβάλλουν διαδικτυακά μικρές εργασίες, ενώ σχεδιάζουν και παρουσιάζουν μια διδακτική ενότητα για καλλιέργεια κριτικής σκέψης σχετικά με ένα θέμα που αφορά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή άλλα Μέσα.

Η αξιολόγηση του Προγράμματος βρίσκεται σε προκαταρκτικό στάδιο. Ωστόσο, είναι ενδεικτικά τα στοιχεία που λήφθηκαν από την αξιολόγηση που υπέβαλαν συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Όπως ενδεικτικά

παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες μιας εκ των ομάδων δήλωσαν σε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (π.χ. 15 ή 16 από 17 άτομα) πολύ ή πάρα πολύ έτοιμοι/έτοιμες να οργανώσουν μαθήματα για παιδιά ή νέους για θέματα όπως ο διαδικτυακός εκφοβισμός, τα διαδικτυακά παιχνίδια, οι ψευδείς ειδήσεις ή η παραπληροφόρηση, η διαφήμιση στον ψηφιακό κόσμο, ο ρόλος/η επιρροή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Για άλλα θέματα,

τα οποία για αρκετά άτομα ήταν ενδεχομένως καινοφανή, όπως η διαμόρφωση ταυτότητας, το φαινόμενο της σεξουαλικοποίησης ή οι αλγόριθμοι και οι τεχνικές εντοπισμού/ανίχνευσης πληροφορίας, τα άτομα που δήλωσαν πολύ ή πάρα πολύ έτοιμα να οργανώσουν μαθήματα ήταν λιγότερα (π.χ. 4 στα 17 άτομα δήλωσαν μέτρια ετοιμότητα, 3 άτομα μικρότερη ετοιμότητα και τα υπόλοιπα μεγάλη ή πολύ μεγάλη ετοιμότητα).



Διάγραμμα 1: Βαθμός ετοιμότητας για οργάνωση μαθημάτων για παιδιά ή νέους/νέες (Ομάδα Α' φάσης σειράς σεμιναρίων του Εκπαιδευτικού Προγράμματος)

Παράλληλα, στην ίδια ομάδα συμμετεχόντων/συμμετεχουσών πολύ υψηλό ποσοστό δηλώσεων έκριναν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιητική τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε (15 από 17 άτομα). Υπήρξε, επίσης εισήγηση στον συνδυασμό διά ζώσης και διαδικτυακών συναντήσεων να περιλαμβάνο-

νται περισσότερες διαδικτυακές και λιγότερες διά ζώσης συναντήσεις.

Ένα επιπρόσθετο τελικό σεμινάριο (Refresher Course) για επικαιροποίηση των γνώσεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών θα προσφερθεί την άνοιξη του 2021 με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Ennis, R. (2011). Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 4-18
- De Abreu, B. S., Mihailidis, P., Lee, A. Y L., Melki, J., & McDougall, J. (Eds.). (2017). *International Handbook of media literacy education*. Taylor & Francis.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386.

- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59-69.
- Kellner, D., & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education*. Brill.
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking skills and creativity*, 6(1), 1-13.

Statistics in Early Childhood and Primary Education: Supporting Early Statistical and Probabilistic Thinking

Επιμέλεια Έκδοσης: Aisling Leavy, Maria Meletiou-Mavrotheris, Efi Paparistodemou, 2018

Singapore, Springer

313 σσ.

ISBN 2213-9273

Το βιβλίο *Statistics in Early Childhood and Primary Education: Supporting Early Statistical and Probabilistic Thinking* (ελεύθερη μετάφραση στα ελληνικά: *Στατιστική στην πρώτη σχολική και δημοτική εκπαίδευση: στηρίζοντας τη σκέψη στη στατιστική και τις πιθανότητες*) ανήκει στη σειρά του διεθνούς εκδοτικού οίκου Springer, με θέμα τη Μάθηση και την Ανάπτυξη των Μαθηματικών στις ηλικίες της Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το βιβλίο εστιάζει στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης, με έμφαση σε έννοιες της στατιστικής και των πιθανοτήτων. Η σημασία της στατιστικής και η ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης είναι εμφάσεις που έχουν δοθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα, όχι μόνο στη Μέση Εκπαίδευση αλλά και στις μικρότερες ηλικίες, σε χώρες τόσο της Ευρώπης όσο και διεθνώς (Ben-Zvi et al., 2018). Η αυξανόμενη χρήση δεδομένων για προβλέψεις και ανάληψη αποφάσεων είναι απαραίτητη σε πολλούς τομείς της ζωής μας -αυτό έδειξε και η εμπειρία της πανδημίας που περνάμε τώρα- και έχει θέσει σε προτεραιότητα στη διδασκαλία των Μαθηματικών τις έννοιες που αφορούν σε θέματα στατιστικής και πιθανοτήτων.

Το βιβλίο επικεντρώνεται στη θεωρία και τις καλές πρακτικές για τη διδακτική στατιστικών εννοιών και

πιθανοτήτων κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης της κατανόησης των δεδομένων και της έννοιας του τυχαίου. Παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς και ερευνητές/ερευνήτριες μία ολοκληρωμένη επισκόπηση της διεθνούς έρευνας και πληθώρα επεξηγηματικών παραδειγμάτων, προτάσεων και καλών πρακτικών για τον τρόπο αντιμετώπισης των προκλήσεων που προκύπτουν από την εισαγωγή εννοιών στατιστικής και πιθανοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της πρώτης σχολικής και ημοτικής εκπαίδευσης. Όπως ο Dani Ben-Zvi αναφέρει στον πρόλογο του βιβλίου, το βιβλίο *Statistics in Early Childhood and Primary Education: Supporting Early Statistical and Probabilistic Thinking* αποτελεί ένα ακόμη λιθαράκι στην οικοδόμηση ενός στερεού οικοδομήματος στη στατιστική παιδεία και συμβάλλει στη μελλοντική έρευνα, παρουσιάζοντας θεωρητικά, επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στατιστικών μαθησιακών περιβαλλόντων για παιδιά. Το βιβλίο περιλαμβάνει δεκαεπτά (17) κεφάλαια, τα οποία καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος θεμάτων για την κατανόηση και διδασκαλία των δεδομένων και του τυχαίου, δίνοντας έμφαση τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη γνώση. Τα κεφάλαια έχουν οργανωθεί σε τρία μέρη, τα οποία καλύπτουν τα πιο κάτω θέματα:

(α) Μέρος 1: Θεωρία και Εννοιολογική Κατανόηση της Στατιστικής και των Πιθανοτήτων, (β) Μέρος 2: Μαθαίνοντας Στατιστική και Πιθανότητες και (γ) Μέρος 3: Διδάσκοντας Στατιστική και Πιθανότητες. Κάθε Μέρος περιλαμβάνει κεφάλαια τα οποία συζητούν το γενικό θέμα μέσα από μία ερευνητική σκοπιά και την προοπτική για καινοτόμες πρακτικές εφαρμογές.

Στο Μέρος 1: Θεωρία και Εννοιολογική Κατανόηση της Στατιστικής και των Πιθανοτήτων, παρουσιάζονται μελέτες που αφορούν στο θεωρητικό, επιστημολογικό και μεθοδολογικό κομμάτι της στατιστικής παιδείας. Στο Κεφάλαιο 1, η Katie Makar επιχειρηματολογεί για το ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας της στατιστικής απομονώνουν και αποσυνδέουν τις στατιστικές έννοιες από τη δυναμική τους μορφή και τις κάνουν λιγότερο κατανοητές στην ολότητά τους. Η ίδια παρουσιάζει μία μελέτη όπου τα παιδιά, μέσα από τη διερεύνηση στατιστικών εννοιών, συνέδεσαν το περιεχόμενο και τη δομή των στατιστικών εννοιών. Στο Κεφάλαιο 2, η συγγραφέας Ζωή Νικηφορίδου εστιάζει την εργασία της στη σκέψη των παιδιών για τις πιθανότητες στην πρώτη σχολική τους ηλικία. Παρουσιάζει μία κριτική ανασκόπηση των θεωριών και των μοντέλων για τη γνωστική ανάπτυξη της έννοιας της πιθανότητας και αναφέρει έναν αριθμό παιδαγωγικών εφαρμογών για την ανάπτυξη αυτή.

Στο Μέρος 2: Μαθαίνοντας Στατιστική και Πιθανότητες, παρουσιάζονται εργασίες που αφορούν σε θέματα που δίνουν τόσο την ερευνητική σκοπιά όσο και την προοπτική για την εισαγωγή καινοτόμων καλών πρακτικών μέσα στην τάξη. Στο μέρος αυτό, ανήκουν τα Κεφάλαια 3-8. Στο Κεφάλαιο 3, η Sibel Kazak και η Aisling Leavy ερευνούν τον συλλογισμό των παιδιών για το τυχαίο μέσα από τρεις προοπτικές: την κλασσική, της συχνότητας και την υποκειμενική. Όπως οι ίδιες αναφέρουν, η υποκειμενική πιθανότητα, η οποία παρόλο που είναι αυτή που χρησιμοποιείται στον καθημερινό συλλογισμό, είτε αγνοείται είτε αναφέρεται ελάχιστα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων. Στο Κεφάλαιο 4, η Jane Watson περιγράφει μία μελέτη η οποία καταπιάνεται με την έννοια της μεταβλητής και της προσδοκίας από επτά (7) εξάχρονα παιδιά. Τα παιδιά εργάστηκαν μέσα από διάφορα σενάρια και χρησιμοποίησαν μεταβλητές, για να κάνουν προβλέψεις και να δημιουργήσουν ή να διαφοροποιήσουν την αναπαράσταση των δεδομένων τους. Το Κεφάλαιο 5 από τις Celi Espasandin Lopes και Dana Cox συζητά τη μάθηση των πιθανοτήτων και της στατιστικής των παιδιών, δίνοντας έμφαση στη λύση προβλημάτων με

θέματα που πηγάζουν από την κουλτούρα και την καθημερινή ζωή των παιδιών. Αυτή η μελέτη εστιάζει στην ανθρώπινη αντίδραση, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές πρακτικές, τις προσωπικές εμπειρίες, την ταυτότητα, τα πιστεύω, τα συναισθήματα, τις αξίες και την πολυπλοκότητα των παιδιών. Το επόμενο Κεφάλαιο (Κεφάλαιο 6) γράφτηκε από τις Aisling Leavy και Mairead Hourigan, οι οποίες χρησιμοποιούν την ταξινόμια των Worthington και Carruthers (2003) και παρουσιάζουν τις προσπάθειες των παιδιών για επικοινωνία, χρησιμοποιώντας καταστάσεις που αφορούν σε στατιστικά φαινόμενα. Στη συνέχεια, η Jill Fielding-Wells παρουσιάζει στο Κεφάλαιο 7 πώς η στατιστική διερώτηση (statistical inquiry) μπορεί να ενταχθεί στις πρώτες τάξεις του σχολείου. Η μελέτη έγινε, μελετώντας παιδιά 5-6 χρόνων, και παρουσιάζει εφαρμογές και εισηγήσεις σε εκπαιδευτικούς πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Κεφάλαιο 8, οι Glida Gimaraes και Izabella Oliveira εξετάζουν τις αντιδράσεις των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες που αφορούν στη στατιστική διερεύνηση και αιτιολογούν τους λόγους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Αυτό παρουσιάζεται μέσα από τρεις ξεχωριστές μελέτες με παιδιά νηπιαγωγείου, τρίτης και τετάρτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

Το Μέρος 3: Διδάσκοντας Στατιστική και Πιθανότητες αποτελεί το τελευταίο και το μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου και καταπιάνεται με θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία των πιθανοτήτων και της στατιστικής. Αυτό το μέρος του βιβλίου χωρίζεται σε άλλες τρεις κατηγορίες: (α) το Αναλυτικό Πρόγραμμα, (β) τις Δραστηριότητες και τα Υλικά και (γ) τη Μοντελοποίηση. Στην πρώτη κατηγορία, Αναλυτικό Πρόγραμμα, εντάσσονται τα Κεφάλαια 9 και 10. Στο Κεφάλαιο 9, ο Randall E. Groth ξεδιπλώνει τις διαφορετικές απόψεις και αντιθέσεις που υπάρχουν στα Αναλυτικά Προγράμματα για τις μικρές ηλικίες. Στην εργασία του εισηγείται διαφορετικές προσεγγίσεις και βήματα, τα οποία πρέπει να ληφθούν, για να ενισχυθεί η μάθηση και διδασκαλία των στατιστικών εννοιών. Στο Κεφάλαιο 10, οι Carmen Batanero, Pedro Arteaga και Maria M. Gea συζητούν για τις στατιστικές γραφικές παραστάσεις και πώς παρουσιάζονται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια της Ισπανίας. Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν ακολουθεί πάντα το τι προτείνει η βιβλιογραφία και παρατηρούν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των σχολικών εγχειριδίων αναφέρεταθσε απλούς υπολογισμούς, με βάση τις γραφικές παραστάσεις, ούτως ώστε η σκέψη

των παιδιών να μένει στο να διαβάζουν μεταξύ των δεδομένων (επίπεδο 2) σε σύγκριση με δραστηριότητες που ενισχύουν το διάβασμα πέρα των δεδομένων (επίπεδο 3) και το διάβασμα πίσω από τα δεδομένα (επίπεδο 4). Στην επόμενη κατηγορία, Δραστηριότητες και Υλικά, εντάσσονται τα Κεφάλαια 11-15. Στο Κεφάλαιο 11, η συγγραφέας Virginia Kinnear αναλύει τον διπλό ρόλο που έχουν τα εικονογραφημένα βιβλία για την ανάπτυξη της ιστορίας και την εύρεση λύσης σε ένα πρόβλημα με στατιστικό περιεχόμενο. Η εργασία έλαβε χώρα σε ένα δημόσιο σχολείο της Αυστραλίας, όπου χρησιμοποιήθηκαν τρία (3) εικονογραφημένα βιβλία. Η ερευνήτρια παρουσιάζει τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι ιστορίες στο να εκφραστούν τα παιδιά και να επιλύσουν στατιστικά προβλήματα. Στο Κεφάλαιο 12, η Έφη Παπαριστοδήμου και η Μαρία Μελετίου-Μαυροθήρη παρουσιάζουν μία έρευνα που επικεντρώνεται στο πεδίο της επαγγελματικής μάθησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αναφορικά στα θέματα σχεδιασμού και διδασκαλίας των πιθανοτήτων. Στην εργασία τους συμμετείχαν πέντε (5) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σε παιδιά ηλικίας 4-6 χρόνων, και η υλοποίησή της διαρθρώθηκε σε τρία στάδια: σχεδιασμός μαθήματος, διδασκαλία και αναστοχασμός. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον βαθμό σημασίας που δίνουν οι εκπαιδευτικοί αφενός σε στοχαστικές έννοιες κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της διδασκαλίας τους και αφετέρου στα διάφορα είδη εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποίησαν. Στο επόμενο κεφάλαιο, ο Daniel Frischmeier δίνει απαντήσεις σε δύο ερωτήματα: (1) σε ποιο βαθμό είναι δυνατό να εισαχθούν στοιχεία στατιστικού συλλογισμού σε ένα δημοτικό σχολείο της Γερμανίας; και (2) σε ποιο βαθμό είναι εφικτό να οδηγήσεις μαθητές και μαθήτριες της τετάρτης τάξης σε ουσιαστικές δραστηριότητες στατιστικής, όπως τη σύγκριση ομάδων; Στο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη μίας ενότητας στατιστικής, καθώς και μία εμπειρική μελέτη για την εμπειρία των παιδιών πριν και μετά τη διδασκαλία της ενότητας. Στο Κεφάλαιο 14, η Soldedad Estrella παρουσιάζει ότι η ενδυνάμωση της αναστοχαστικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών σε ομάδες μελέτης μαθήματος ενίσχυσε σημαντικά τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και διδακτικής πράξης και έκανε τους/τις εκπαιδευτικούς να καινοτομήσουν και να εισαγάγουν δραστηριότητες που έφεραν την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στο να επιλύουν καταστάσεις που αφορούσαν στον στατιστικό συλλογισμό. Στο τελευταίο κεφάλαιο αυτής της κατηγορίας, το Κεφάλαιο 15 του βιβλίου, η Lucia Zapata-Cardona μελετά τις

στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για τη συνδυαστική, καθώς και πώς αυτές οι στρατηγικές μπορούν να επηρεάσουν τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους. Καταλήγει στο ότι οι στρατηγικές αυτές στη διδασκαλία μπορούν να οικοδομηθούν πάνω σε πολλαπλασιαστικές δομές και να ενισχυθούν από στρατηγικές από διάφορες μαθηματικές προκλήσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Η τελευταία κατηγορία του Μέρους 3 του βιβλίου αναφέρεται στη Μοντελοποίηση. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα Κεφάλαια 16 και 17. Στο Κεφάλαιο 16, η Μαρία Μελετίου-Μαυροθήρη, η Έφη Παπαριστοδήμου και ο Λουκάς Τσούκας υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα του παιχνιδιού στη διδασκαλία της στατιστικής στις νεαρές ηλικίες. Οι συγγραφείς ακολούθησαν τις αρχές ενός Τεχνολογικού (Technological), Παιδαγωγικού (Pedagogical) και Γνώσης Περιεχομένου (Content Knowledge) μοντέλου (TPACK) των Mishra & Koehler (2006), για να ενσωματώσουν το ηλεκτρονικό παιχνίδι ως εργαλείο, για ενίσχυση των κινήτρων και τη μάθηση στη στατιστική. Οι συγγραφείς εργάστηκαν με μία ομάδα εν ενεργεία εκπαιδευτικών και η μελέτη τους έδειξε ότι ένα μοντέλο επαγγελματικής μάθησης εκπαιδευτικών, βασιζόμενο στις αρχές TPACK, είναι εφικτό, για να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας με θετικά αποτελέσματα για την εκμάθηση στατιστικών εννοιών. Τέλος, η Lyn English στο Κεφάλαιο 17 περιγράφει δύο μελέτες, οι οποίες αφορούν στη μοντελοποίηση με τη χρήση στατιστικών δεδομένων και της έννοιας του τυχαίου. Αυτές οι δύο μελέτες, η μία ασχολείται με τη στατιστική και η άλλη με τις πιθανότητες, εφαρμόστηκαν την πρώτη χρονιά μίας εργασίας τεσσάρων χρόνων, η οποία έγινε σε δύο πόλεις της Αυστραλίας. Η English τελειώνει το κεφάλαιό της, και με αυτό τελειώνει και το βιβλίο, υπογραμμίζοντας την ανάγκη της στατιστικής παιδείας από τις μικρές ηλικίες και καλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά για μοντελοποίηση δεδομένων και της έννοιας του τυχαίου για μεγιστοποίηση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

Το βιβλίο *Statistics in Early Childhood and Primary Education: Supporting Early Statistical and Probabilistic Thinking* αποτελεί μία σημαντική προσπάθεια να δώσει σε διεθνές επίπεδο την έρευνα και τη θεωρία στη διδακτική της στατιστικής και των πιθανοτήτων με συνεισφορά πολλών σημαντικών μελετητών στον τομέα αυτό. Δίνει, επίσης, σημαντικές πληροφορίες για μελλοντικές τάσεις και θέματα που θα μπορούσαν να ερευνηθούν περαιτέρω στον τομέα αυτό, καθώς

επίσης για καλύτερες πρακτικές διδασκαλίας στην έρευνα της μαθηματικής παιδείας. Θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι στις 27/11/20 το βιβλίο έχει χαρακτηριστεί από τον εκδοτικό οίκο Springer ως μία από τις εκδόσεις του που βρίσκονται στην κορυφή του συνδέσμου SpringerLink, οι οποίες αφορούν έναν

ή περισσότερους στόχους των Ηνωμένων Εθνών για Αειφόρο Ανάπτυξη (United Nations Sustainable Development Goals-SDGs). Με βάση τα στοιχεία του εκδοτικού οίκου Springer (27/11/20), το βιβλίο τοποθετήθηκε στο στόχο Ποιοτική Εκπαίδευση (SDG4 Quality Education) με 4632 χρήστες.

Αναφορές:

Ben-Zvi, D., Makar, K., & Garfield, J. (Eds.) (2018). *International handbook of research in statistics education*. Springer international handbooks of education. Springer Cham.

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Worthington, M., & Arruthers, E. (2003). *Children's mathematics: Making marks, making meaning*. London: Paul Chapman Publishing

Δρ Έφη Παπαριστοδήμου
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Οδηγός Σχεδιασμού, Εφαρμογής και Υποστήριξης του Προγράμματος Επαγγελματικής Μάθησης των Εκπαιδευτικών στο Σχολείο

Συγγραφή: Μαρία Ηρακλέους, Άννα Κουμπάνου, Έφη Παπαριστοδήμου,
Μαρία Πιτζιολή, Παναγιώτης Σάββα,
Χριστίνα Σταύρου, Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, 2020
87 σσ
ISBN:978-9963-0-9204-8
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Τον Αύγουστο του 2020 εκδόθηκε ο «Οδηγός Σχεδιασμού, Εφαρμογής και Υποστήριξης του Προγράμματος Επαγγελματικής Μάθησης των Εκπαιδευτικών στο Σχολείο», ο οποίος ακολουθεί τα βήματα που χάραξε η έκδοση «Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο» (Αυγητίδου, 2015), ενώ εμβαθύνει σε έννοιες και άξονες ενός αποτελεσματικού προγράμματος επαγγελματικής μάθησης. Ο Οδηγός υποστηρίζει πρακτικά την εφαρμογή της νέας πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών στην Κύπρο (ΥΠΠ, 2015, Υπ. Συμβούλιο 2015, 2017).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως ο επίσημος φορέας υλοποίησης της πολιτικής, στηρίζει τα σχολεία αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα και πρακτικές πλαισιωμένης επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Όπως σημειώνεται στον Οδηγό, «μια τέτοια προσέγγιση ενθαρρύνει τη συνεχή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πλούσια μαθησιακά γεγονότα, σε διαφοροποιημένους διδακτικούς σχεδιασμούς και εφαρμογές, αλλά και σε αναστοχαστικές πρακτικές, που διαμορφώνουν τόσο το έργο τους όσο και τις επαγγελματικές τους ταυτότητες» (σελ. 12). Ο Οδηγός Σχεδιασμού, Εφαρμογής και Υποστήριξης

του Προγράμματος Επαγγελματικής Μάθησης των Εκπαιδευτικών στο Σχολείο είναι το αποτέλεσμα ενός συνδυασμού βιβλιογραφικής έρευνας, αξιοποίησης της εμπειρίας που έχει συσσωρευθεί από τα χρόνια εφαρμογής του Προγράμματος Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης, καθώς επίσης και του αναστοχασμού του ίδιου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με τη φιλοσοφία και τους τρόπους σχεδιασμού και εφαρμογής του Προγράμματος.

Στόχος της έκδοσης είναι η δημιουργία θεμελίων για ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών, μέσω δικών τους αποφάσεων και δράσεων, στην πορεία, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της μάθησής τους, όπως αυτή διαμορφώνεται στο σύγχρονο κυπριακό σχολείο. Το κάθε σχολείο επικεντρώνεται σε ένα θέμα που απασχολεί τους/τις εκ-παιδευτικούς του και επιδιώκει, μέσω της κατάρτισης σχετικού Σχεδίου Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης – που εντάσσεται στο ευρύτερο Σχέδιο Βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας – να δημιουργήσει ευκαιρίες μάθησης για τους/τις εκπαιδευτικούς. Απώτερος στόχος του Σχεδίου Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών.

Ειδικότερα ο Οδηγός επιδιώκει, όπως σημειώνει η συγγραφική ομάδα στον Πρόλογο της έκδοσης,

να στηρίξει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης σε όλα τα σχολεία, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων που εντάσσονται στο Πρόγραμμα Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Παράλληλα επιζητεί να ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να οργανώσουν την επαγγελματική τους μάθηση σε ατομικό επίπεδο, και αποκλειστικά στο πλαίσιο της δικής τους τάξης, μέσω σχετικών παραδειγμάτων, περιγραφών και εργαλείων που κάνουν τη σχετική θεωρία και έρευνα, αλλά και την πορεία απτή και σαφή.

Ο Οδηγός είναι διαρθρωμένος σε πέντε (5) ενότητες. Στην **Ενότητα 1** παρουσιάζεται με συντομία το ιστορικό της πολιτικής της επαγγελματικής μάθησης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και οι συσχετίσεις της με τις πολιτικές σε άλλες χώρες. Στην **Ενότητα 2** παρουσιάζονται λεπτομερώς οι αρχές που διέπουν το Πρόγραμμα και που μπορεί να λειτουργήσουν και ως άξονες και κριτήρια για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, αλλά και τον αναστοχασμό σχετικά με το πρόγραμμα. Για τον σκοπό αυτό κάθε άξονας συνοδεύεται από ερωτήματα που συνδέονται με τον ρόλο και την αποτελεσματικότητά του. Η **Ενότητα 3** εστιάζει στην πορεία του προγράμματος και γίνεται αναλυτική παρουσίαση των σταδίων σχεδιασμού και εφαρμογής του Προγράμματος Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης. Διαγράμματα και παραδείγματα από την εφαρμογή στην πράξη και την εμπειρία σχολείων για κάθε στάδιο χρησιμοποιούνται για να ενισχύσουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν στα

σχολεία και στις τάξεις τους την πορεία αυτή. Για τον ίδιο σκοπό η **Ενότητα 4** φωτίζει τον ρόλο που έχουν οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στο Πρόγραμμα. Εστιάζει στους ρόλους του/της συντονιστή/συντονίστριας στο σχολείο, των εκπαιδευτικών, του/της διευθυντή/διευθύντριας του σχολείου και του/της υποστηρικτή/υποστηρίκτριας του προγράμματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Μέσα από παραδείγματα, σχηματοποιημένες παρουσιάσεις των αλληλεπιδράσεων και αναφορές στην κοινωνική ψυχολογία αναδεικνύεται η αλληλοσυμπλήρωση και η αλληλεξάρτηση των «σημαντικών Άλλων» στην υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Η τελευταία ενότητα, **Ενότητα 5**, παρουσιάζει με συντομία εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα σχολεία σε κάθε στάδιο σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος και είναι διαθέσιμα μέσω της ιστοσελίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ο Οδηγός έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου <http://www.pi.ac.cy> και ευελπιστούμε να αποτελέσει εργαλείο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών στην πορεία της επαγγελματικής τους μάθησης, προτρέποντάς τους σε συνεργασία, κριτικό διάλογο και από κοινού αναστοχασμό. Μέσω του Οδηγού ο εκπαιδευτικός κόσμος προσκαλείται να αποστείλει στην ηλεκτρονική διεύθυνση του Προγράμματος ΥΕΜ (epaggelmatikimathisi@cyearn.pi.ac.cy) προτάσεις σχετικά με τη χρήση του Οδηγού στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επαγγελματικής μάθησης

Βιβλιογραφία

Αυγητίδου, Σ. (2015). *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας-δράσης: Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ηρακλέους, Μ., Κουμπάνου, Α., Παπαριστοδήμου, Ε., Πιτζιολή, Μ., Σάββα, Π., Σταύρου, Χ. και Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π. (2020). *Πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Οδηγός σχεδιασμού, εφαρμογής και υποστήριξης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2015). Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών. *Τελική Πρόταση Επιστημονικής Επιτροπής*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Υπουργικό Συμβούλιο (2015). Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών (αρ. απόφασης 79273). *Πρακτικά Συνεδρίας Υπουργικού Συμβουλίου 19/8/2015*. Κυπριακή Δημοκρατία.

Υπουργικό Συμβούλιο (2017). Υλοποίηση της Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών (αρ. απόφασης 82966). *Πρακτικά Συνεδρίας Υπουργικού Συμβουλίου 12/7/2017*. Κυπριακή Δημοκρατία.

Η παρουσίαση του Οδηγού ετοιμάστηκε από τη συγγραφική ομάδα:

Δρ Μαρία Ηρακλέους, Δρ Άννα Κουμπάνου,
Δρ Έφη Παπαριστοδήμου, Μαρία Πιτζιολή,
Δρ Παναγιώτης Σάββα, Χριστίνα Σταύρου
Λειτουργοί Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου,
Προϊσταμένη Τομέα Επιμόρφωσης
Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Οδηγός υποδοχής και ένταξης μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου

Συγγραφή – Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Πιτζιολή, 2020
Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
63 σσ
ISBN: 978-9963-0-9203-1

Από τον Σεπτέμβριο 2020 βρίσκεται στη διάθεση των σχολείων Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Κύπρου ο *Οδηγός υποδοχής και ένταξης μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου* σε έντυπη μορφή, καθώς και σε ηλεκτρονική στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στον σύνδεσμο/εικονίδιο *Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία*. Αποτελεί συνέχεια της έκδοσης του *Οδηγού Υποδοχής για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο* – Οι πρώτες μέρες στο σχολείο (Γιάννακα και Κυπριανού, 2018) που απευθύνεται κυρίως στην Προδημοτική και τη Δημοτική Εκπαίδευση.

Ο *Οδηγός* εντάσσεται στο πλαίσιο των δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης 2019-2022 της Διατμηματικής Επιτροπής και την εφαρμογή των συστάσεων της Συμβουλευτικής Ομάδας Ομοτίμων σχετικά με την ένταξη μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία (ΜΜΕΒ) στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019) και τη συγγραφή του έχει γίνει από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε

συνεργασία με μάχιμους/ες εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα τους/τις φιλολόγους, που, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2019 – 2020, συμμετείχαν στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης Moodle του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο μάθημα «*Δίκτυο σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης όπου διδάσκεται η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*».

Η συγγραφή του *Οδηγού* στηρίχθηκε στο σκεπτικό ότι ο στόχος του σχολείου και της πολιτείας για έναν μαθητή ή μία μαθήτρια με μεταναστευτική βιογραφία είναι να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, με τρόπο ώστε να μην διακοπεί η ακαδημαϊκή του πορεία και ο επιστημονικός του εγγραμματισμός, λόγω της μετανάστευσης ή της προσφυγιάς. Ακόμη, εκφράζει την παραδοχή ότι η φοίτηση στη Μέση Εκπαίδευση συνδέεται με την ανάπτυξη κυρίως των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών, δεξιότητες οι οποίες θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή στα γνωστικά αντικείμενα και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/μαθητριών (Μητσιάκη, 2020). Εκ των πραγμάτων, καθοριστικής σημασίας προϋπόθεση για να γίνει αυτό είναι η κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου, δηλαδή της

ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, τόσο σε επίπεδο βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων όσο και σε επίπεδο ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας.

Σε αυτή τη βάση, η προσέγγιση του σχολείου για την υποδοχή και την ένταξη των ΜΜΕΒ πρέπει να είναι ολιστική, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Για τον σκοπό αυτό, μέσα από τον *Οδηγό* γίνονται εισηγήσεις για αξιοποίηση υφιστάμενων δομών των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, δίνονται ιδέες που ήδη έχουν εφαρμοστεί σε συγκεκριμένα σχολεία και προτείνονται δράσεις που πραγματοποιούνται σε άλλες χώρες.

Συγκεκριμένα, ο *Οδηγός* χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Το **Κεφάλαιο 1** περιλαμβάνει τις προϋποθέσεις για την υποδοχή και ένταξη μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία, όπως είναι η αξιοποίηση υφιστάμενων δομών της λειτουργίας των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης. Αφενός, προτείνεται η λειτουργία Επιτροπής υποδοχής και ένταξης ΜΜΕΒ, που έχει ως αρμοδιότητα τις εξωδιδακτικές δράσεις που συμβάλλουν στην υποδοχή και ένταξη και αφετέρου, η λειτουργία Παιδαγωγικής Ομάδας με αρμοδιότητα τα θέματα διδακτικής προσέγγισης, ειδικά για το τμήμα/τα τμήματα όπου φοιτούν οι ΜΜΕΒ. Επιπλέον, περιγράφονται τα καθήκοντα του/της Βοηθού Διευθυντή/Διευθύντριας Συντονιστή/Συντονίστριας υποδοχής και ένταξης ΜΜΕΒ, που είναι ένα άτομο ευαισθητοποιημένο σε θέματα μετανάστευσης και προσφυγιάς και καταρτισμένο παιδαγωγικά, καθώς και τα καθήκοντα του/της Υπεύθυνου/ης Τμήματος ΜΜΕΒ που είναι το άτομο-κλειδί για την ομαλή ένταξη. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο ρόλος του/της φιλολόγου που διδάσκει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και των διδασκόντων/διδασκουσών μαθήματα γνωστικού αντικείμενου και παρουσιάζεται ένα παράδειγμα καλής πρακτικής συνεργασίας μεταξύ τους. Παρόλο που αρκετά από αυτά τα στοιχεία αναφέρονται σε εγκυκλίους ή άλλα έντυπα, ο *Οδηγός* επιδιώκει να τα συνοψίσει και να αναδείξει τη μεταξύ τους διασύνδεση.

Το **Κεφάλαιο 2** περιλαμβάνει τις απαραίτητες ενέργειες για την υποδοχή και ένταξη μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία σε επίπεδο σχολείου, όπως είναι η προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, η αξιοποίηση μεταφρασμένων εντύπων και ανακοινώσεων για τους/τις ΜΜΕΒ και τις οικογένειές τους, εισηγήσεις για την καλύτερη οργάνωση των συναντήσεων με γονείς/κηδεμόνες, η σημασία και ο τρόπος για

συλλογή πληροφοριών για τους/τις ΜΜΕΒ (π.χ. προηγούμενη φοίτηση του παιδιού, κατάσταση της υγείας του, δομή της οικογένειας, οικονομική κατάσταση). Σε επίπεδο εκπαιδευτικού, τονίζεται η ανάγκη για πλαισιακή στήριξη της διδασκαλίας (π.χ. εποπτικοποίηση, πειραματική μέθοδος), καθώς και για χρήση Ειδικής Αίθουσας διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, εξοπλισμένης με τα απαραίτητα μέσα και υλικά. Ακόμη, τονίζεται η ανάγκη για τη διάγνωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ΜΜΕΒ, μέσω της μητρικής τους γλώσσας και η αξιοποίηση, για τον σκοπό αυτό, των διαγνωστικών δοκιμών στα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Βιολογία σε μητρικές γλώσσες των παιδιών, που έχουν στη διάθεσή τους τα σχολεία από τον Σεπτέμβριο του 2020.

Το **Κεφάλαιο 3** περιλαμβάνει τις ενέργειες που ενισχύουν την ολιστική προσέγγιση για την υποδοχή και την ένταξη ΜΜΕΒ και μπορούν να ενταχθούν και στο Ενιαίο Σχέδιο Βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας, όπως είναι η ένταξη ενός σχολείου στο Πρόγραμμα Υποστήριξης της Επαγγελματικής Μάθησης των εκπαιδευτικών του, μέσω του οποίου δίδεται η ευκαιρία για επιμορφωτικές δράσεις και εφαρμογές τους στη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύεται η κοινή στόχευση και η ολιστική προσέγγιση της ένταξης. Στο ίδιο πλαίσιο, προτείνεται η συμμετοχή του σχολείου στο Δίκτυο για υποστήριξη της εφαρμογής της αντιρατσιστικής πολιτικής του ΥΠΠΑΝ «Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού & Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών». Ακόμη, προτείνεται η ανάπτυξη δράσεων για ενδυνάμωση του ρόλου των γονέων/κηδεμόνων και η εμπλοκή και συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο, καθώς και η συμμετοχή μαθητών και μαθητριών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης σε διαγωνισμούς, σχολικές εκδηλώσεις και άλλες δραστηριότητες μάθησης. Τέλος, παρουσιάζονται παραδείγματα τέτοιων δράσεων από συγκεκριμένα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συγγραφή του παρόντος *Οδηγού* έχει γίνει σε συνεργασία με φιλολόγους που διδάσκουν σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων πληροφοριών, ιδεών και πρακτικών που έχουν καταγραφεί, στο Παράρτημα παρουσιάζεται από μάχιμες εκπαιδευτικούς, η προσπάθεια τριών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης και επιτυχίας στην εκπαίδευση, μέσα από συγκεκριμένες δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα, οι οποίες, κατά γενική ομολογία, είχαν θετική επίδραση σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/

μαθήτριες του σχολείου και στις οικογένειές τους, χωρίς να παγιδεύονται σε επιφανειακές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας.

Σημειώνεται, τέλος, ότι μέσα από τις σελίδες του Οδηγού ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να πληροφορηθεί για σεμινάρια, εγχειρίδια, μεταφράσεις, διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης και άλλες δράσεις που πραγματοποιούνται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα

οποία μπορεί να αξιοποιεί για την επαγγελματική του/της μάθηση αλλά και για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο σύνδεσμος για την ηλεκτρονική έκδοση του Οδηγού υποδοχής και ένταξης μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/ODIGOS_YPODOXIS_METASTEFTIKI_web.pdf

Βιβλιογραφία

Πάννακα, Χ. και Κυπριανού, Δ. (2018) *Οδηγός Υποδοχής για παιδιά με μεταναστευτική Βιογραφία: οι πρώτες μέρες στο σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019) *Έκθεση Συμβουλευτικής Ομάδας Ομοτίμων για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Μητσιακή, Μ. (2020) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.

Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου
Προϊστάμενη Τομέα Επιμόρφωσης
Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Μαρία Πιτζιολή
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Health CREDU» «Creation of Healthy and Safe Learning Environment as Core Drive of Inclusive and Equitable Quality Education»



Πετρούλα Αντωνίου¹ PhD

Το Πρόγραμμα

Το διετές πρόγραμμα Health CREDU: Creation of Healthy Learning Environment as Core Drive of Inclusive and Equitable Quality Education» (Δημιουργία Υγιούς Μαθησιακού Περιβάλλοντος για Ενιαία και Ισότιμη Ποιοτική Εκπαίδευση) εντάσσεται στη Δράση KA2: Συνεργασία και Καινοτομία στην Ανταλλαγή Καλών Πρακτικών του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+, με συμβόλαιο συνεργασίας 2018-1-LT01-KA201-047078. Το συντονιστικό ίδρυμα ήταν το Jonavos Lietavos Pagrindine (Jonavos Lietavos Basic School) στη Λιθουανία. Στο Πρόγραμμα Health CREDU συμμετείχαν εκπρόσωποι από τη Λιθουανία, τη Λετονία και την Κύπρο. Εκ μέρους της Κύπρου ο εταίρος ήταν ο Παγκύπριος Σύνδεσμος Στήριξης Οικογένειας και Παιδιού (Κιβωτός) με αρωγούς το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κύπρου. Συγκεκριμένα, ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν η συμβολή στη συγγραφή και μετάφραση στα ελληνικά του «Οδηγού Μεθοδολογίας» και η εφαρμογή της παρέμβασης στο πλαίσιο της τάξης μαζί με τους άλλους συμμετέχοντες και τις άλλες συμμετέχουσες. Το πρόγραμμα ξεκίνησε την 1η Οκτωβρίου 2018 και ολοκληρώθηκε στις 30 Σεπτεμβρίου 2020.

Σκοπός του Προγράμματος

Σκοπός του Προγράμματος ήταν να υποστηρίξει τα σχολεία στην εφαρμογή πρακτικών ζητημάτων μεθοδολογίας για ενσωμάτωση θεμάτων Αγωγής Υγείας στο πρόγραμμά τους. Στόχος ήταν η ενσωμάτωση καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας, έτσι ώστε να προωθηθεί η υγεία του ατόμου και του συνόλου μέσα από ειρηνικές συνεργατικές σχέσεις σε μια κουλτούρα μη βίας.

¹ Η Πετρούλα Αντωνίου είναι εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης και Λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Υλοποίηση του Προγράμματος

Για την υλοποίηση του πιο πάνω στόχου οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν: α) συνάντηση με τους εταίρους από τη Λιθουανία, τη Λετονία και την Κύπρο στη Λάρνακα, β) εργαστήριο απευθυνόμενο προς εκπαιδευτικούς στις εγκαταστάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, γ) σειρά επιμορφωτικών δράσεων προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς στη Ρίγα της Λετονίας και δ) εφαρμογές δραστηριοτήτων σε τάξεις Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων.

Στα Πλαίσια του Προγράμματος αναπτύχθηκαν:

1. «Οδηγός μεθοδολογίας για Υγιές Μαθησιακό Περιβάλλον στο Σχολείο» με εφαρμογή διαθεματικής προσέγγισης για τη συμπερίληψη της Αγωγής Υγείας στο γενικό πρόγραμμα του σχολείου.
2. «Διαδραστικά εργαλεία διδασκαλίας» για την υποστήριξη εκπαιδευτικών στην καθημερινότητα του σχολείου σε ζητήματα που αφορούν στην υγεία και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέβαλε στα πιο πάνω με την παροχή βοήθειας στη συγγραφή και μετάφραση του *Οδηγού Μεθοδολογίας* στα ελληνικά. Επίσης, συνέβαλε στη σχεδίαση του προγράμματος παρέμβασης σε τάξεις Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων, ειδικά για σκοπούς προσαρμογής στο σχολικό κυπριακό συγκείμενο. Κατά τη διάρκεια των δύο συναντήσεων με τους εταίρους στην Κύπρο και στην Λετονία, η ομάδα της Κύπρου συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες. Τέλος, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέβαλε στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση της παρέμβασης στο σχολείο.

Ολοκλήρωση του Προγράμματος

Το Πρόγραμμα Health CREDU ολοκληρώθηκε με Συνέδριο το οποίο πραγματοποιήθηκε στις 27 Οκτωβρίου 2020 διαδικτυακά, λόγω των μέτρων κατά της πανδημίας COVID-19 με την παρουσίαση των στόχων, των εργασιών και των αποτελεσμάτων του Προγράμματος. Στο Συνέδριο συμμετείχαν, εκτός από τα μέλη των εταίρων, και εκπαιδευτικοί από τις χώρες όπου εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα. Από την Κύπρο συμμετείχαν επτά εκπαιδευτικοί, οι οποίοι και οι οποίες μετέφεραν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή του Προγράμματος με παρουσίαση των αποτελεσμάτων και φωτογραφιών από τις δράσεις.

Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου παρουσιάστηκε ο «Οδηγός μεθοδολογίας για Υγιές Μαθησιακό Περιβάλλον στο Σχολείο» και ο διαδικτυακός χώρος με τα «Διαδραστικά εργαλεία διδασκαλίας»².

Διάχυση αποτελεσμάτων στην Κύπρο

Στα πλαίσια της διάχυσης των αποτελεσμάτων του Προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν πέντε παρουσιάσεις σε σύνολο εξήντα εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν σχετικά με το Πρόγραμμα, καθώς επίσης, και να εμβαθύνουν σε μελέτη δραστηριοτήτων προς μαθητές και μαθήτριες σχετικά με θέματα ειρήνης, υγείας, σωματικής άσκησης και συγκέντρωσης. Επίσης, προγραμματίστηκε σεμινάριο απευθυνόμενο προς εκπαιδευτικούς στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο, όμως, ακυρώθηκε λόγω των μέτρων πρόληψης της πανδημίας.

Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το Πρόγραμμα Health CREDU βρίσκονται στην ιστοσελίδα http://www.healthcredueu/?page_id=27

² Ο «Οδηγός Μεθοδολογίας» του Προγράμματος Health CREDU και τα «Διαδραστικά εργαλεία» υπάρχουν στην ιστοσελίδα <http://kibotos.org/health-credueu-project/> (μετάφραση στα ελληνικά).

