



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΠΜΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς: πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Σέλλη Χριστίνα

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΚΑΡΑΒΕΛΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΠΜΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς: πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

ΣΕΛΛΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΚΑΡΑΒΕΛΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ : ΖΑΓΚΟΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΓΟΥΤΑ ΓΕΩΡΓΙΑ: Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Γκαραβέλα για τη συμπαράσταση και την καθοδήγησή του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Θερμές ευχαριστίες οφείλω επίσης στους συναδέλφους που ανταποκρίθηκαν με ευγένεια και προθυμία και παραχώρησαν τις συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό για την παρούσα εργασία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους εφήβους της διασποράς στη Γερμανία. Αρχικά εκκινεί με σύντομη παρουσίαση των διδακτικών προσεγγίσεων που διαμορφώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς και των κύριων εννοιών που συνδέονται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο της διασποράς: εθνοπολιτισμική ταυτότητα, διαπολιτισμικότητα, και διγλωσσία. Παρουσιάζει επίσης το νομοθετικό πλαίσιο που διαμορφώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία. Το ερευνητικό υλικό προέκυψε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων 16 εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε εκπαιδευτικές μονάδες που υπάγονται στο Συντονιστικό Γραφείο του Ντίσσελντορφ: Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) και Αμιγή Ελληνικά Σχολεία (ΑΕΣ). Από την επεξεργασία των συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν μεγάλη ανομοιογένεια στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών αλλά και ποικίλες άλλες δυσκολίες, ιδίως στα ΑΕΣ, ενώ η επιχειρούμενη εφαρμογή διαφοροποίησης στη διδασκαλία αντιμετωπίζει επίσης προσκόμματα. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τους στόχους της διδασκαλίας τους με βάση και τις αντιλαμβανόμενες ανάγκες των μαθητών τους και οι προσεγγίσεις -πρακτικές που αναφέρονται χαρακτηρίζονται από ετερογένεια. Αναδεικνύεται η ανάγκη για πιο σύγχρονο διδακτικό υλικό και στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια, ενώ στα ΑΕΣ αναδεικνύεται πιο επιτακτικά η ανάγκη για ευρύτερες προσαρμογές όχι μόνο του υλικού αλλά και γενικότερα του πλαισίου της διδασκαλίας. Οι περισσότερες δυσκολίες που επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί στα ΑΕΣ τους οδηγούν σε μικρότερο βαθμό ικανοποίησης αναφορικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, ενώ η ανάγκη για ουσιαστικές αλλαγές και υποστήριξη από την πολιτεία αναδεικνύεται πιο επιτακτικά εκεί.

Λέξεις κλειδιά

Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, Γλωσσική διδασκαλία, έφηβοι, εκπαιδευτικοί, Γερμανία.

ABSTRACT

Christina Selli

“Teaching the Greek Language to Adolescents of the Diaspora: How Teachers Make Meaning of Language Teaching (Germany – Düsseldorf Coordination Office).”

The present study seeks to investigate teachers’ views regarding the teaching of the Greek language to adolescents of the Greek diaspora in Germany. It begins with a brief presentation of the teaching approaches that have been developed over the last decades concerning language instruction, as well as the main concepts associated with the educational context of the diaspora: ethnocultural identity, interculturality, and bilingualism. It also presents the legislative framework that shapes the educational reality of Greek-language education in Germany. The research material was collected through semi-structured interviews with sixteen teachers working in educational units that fall under the Coordinating Office of Düsseldorf, namely Greek Language Departments and “non- mixed” Greek Schools. The analysis of the interviews revealed that teachers observe significant heterogeneity in students’ language proficiency as well as various other difficulties, particularly in “non- mixed” Greek Schools, while attempts to implement differentiated instruction also face obstacles. Teachers shape the objectives of their teaching based, among other factors, on the perceived needs of their students, and the approaches and practices they report are characterized by considerable diversity. The need for more modern teaching materials emerges in both educational contexts, while in “non-mixed” schools the need for broader adaptations becomes more pressing—not only regarding teaching materials but also the overall instructional framework. Most of the difficulties highlighted by teachers in “non-mixed schools” lead to a lower level of satisfaction with the outcomes of teaching, and the need for substantial changes and greater support from the state is emphasized more strongly in this context.

Keywords:

Greek-language education, language teaching, adolescents, teachers, Germany.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)

Πίνακας Συντομογραφιών-ακρωνυμίων

ΑΕΣ: Αμιγή Ελληνικά Σχολεία (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια). Στην έρευνα αναφορές γίνονται μόνο σε Γυμνάσια-Λύκεια.

ΤΕΓ: Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας

BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills

CALP: Cognitive Academic Language Proficiency

Λ.χ.: λόγου χάρη

Δ: Διδάσκουσα/Διδάσκων (χρησιμοποιείται συντομογραφικά σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική δομή, μαζί με αρίθμηση, καθώς στους συνεντευξιαζόμενους δε δόθηκαν ψευδώνυμα. Λ.χ. Δ1 ΤΕΓ ή Δ2 Γ-Λ για Γυμνάσιο-Λύκειο)

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vi
Περιεχόμενα	1
Εισαγωγή	3
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	6
1.1.Προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας	6
1.1.1.Η Παραδοσιακή προσέγγιση	6
1.1.2.Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση	7
1.1.3.Η Κειμενοκεντρική προσέγγιση: κειμενικά είδη και Συστημική Λειτουργική Γραμματική.....	9
1.1.4. Κριτικός Γραμματισμός και Πολυγραμματισμοί	12
1. 2. Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά: κύριες παράμετροι	17
1.2.1. Το νομοθετικό πλαίσιο	17
1.2.2.Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα της διασποράς στο σύγχρονο κόσμο- πολλαπλές εκφάνσεις της ελληνικότητας	19
1.2.3 Η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς..	21
1.2.4.Σύγχρονες προσεγγίσεις της διγλωσσίας και παιδαγωγικές προεκτάσεις	24
1.3. Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας	28
1.3.1. Η ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία : ιστορική εξέλιξη	28
1.3.2.Μελέτες για την ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας και τη διγλωσσία στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Γερμανίας.	30
1.3.3 Η επίδραση της νεομετανάστευσης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Γερμανίας	32
2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	35
2.1.1.Στόχος- Ερευνητικά ερωτήματα.....	35
2.1.2.Μεθοδολογία-ερευνητικά εργαλεία	36
2.1.3.Συμμετέχοντες	37

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

2.1.4.Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων	39
2. 2.Αποτελέσματα της έρευνας.....	41
2.2.1.Ιδιαιτερότητες- δυσκολίες.....	41
2.2.2.Ανάγκες- Προσδοκίες των μαθητών	49
2.2.3.Στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας	53
2.2.4.Διδακτικές Προσεγγίσεις – Πρακτικές	59
2.2.5.Διδακτικό υλικό -Αξιολόγησή του.....	63
2.2.6.Αποτελέσματα- αποτίμησή τους	66
3.1.Συμπεράσματα.....	72
3.2.Περιορισμοί- προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ	89

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Εισαγωγή

Η γλωσσική διδασκαλία στη διασπορά, πέρα από τη μέριμνα για την καλλιέργεια της γλώσσας, αναπόφευκτα σχετίζεται με τη συγκρότηση και τον εμπλουτισμό ταυτοτήτων και την κοινωνική ένταξη, καθώς η γλώσσα αποτελεί φορέα πολιτισμού. Η διγλωσσική-διπολιτισμική κοινωνικοποίηση των παιδιών των μεταναστών και η ζωή σε ένα πολυπολιτισμικό - πολυγλωσσικό περιβάλλον δημιουργεί επιπλέον προκλήσεις, οι οποίες βέβαια δεν είναι άγνωστες σε κάθε σημερινή κοινωνία. Οι κοινωνικές διεργασίες που διαμορφώνει η παγκοσμιοποίηση, η ψηφιακή διασύνδεση και οι μεταναστευτικές ροές, πέρα από την επίδραση που ασκούν στις σύγχρονες κοινωνίες, επηρεάζουν και τις διασπορές, δημιουργώντας μεγαλύτερη πολυμορφία και κινητικότητα στο εσωτερικό τους (Cohen, 2003).

Η γλωσσική διδασκαλία αντιμετωπίζει γενικότερες προκλήσεις σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται ραγδαία και καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας γενιάς που κοινωνικοποιείται σε εντελώς διαφορετικές συνθήκες, προετοιμάζοντάς την για το σήμερα και, κυρίως, το αύριο (Kress, 2000). Οι προσεγγίσεις που αναπτύσσονται τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας (Κριτικός Γραμματισμός, Πολυγραμματισμοί) εκφράζουν την επίγνωση για τις παραπάνω εξελίξεις και αντιμετωπίζουν όχι μόνο τα κείμενα αλλά και την ίδια τη διδασκαλία ως κοινωνική πρακτική. Στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής αναστοχαστικότητας αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις, τις ιδεολογίες και την ανισότητα και η ενδυνάμωση των μαθητών για την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία (Τεντολούρης & Χατζησσαβίδης, 2014, Κουτσογιάννης, 2017). Οι Πολυγραμματισμοί ειδικότερα παρέχουν τη δυνατότητα διαχείρισης των ποικίλων σημειωτικών τρόπων παραγωγής νοήματος στις σύγχρονες κοινωνίες. Ενσωματώνοντας την πολυμορφία και τις διαφορετικότητες με τρόπο παραγωγικό, οι ανωτέρω προσεγγίσεις μπορούν να καθοδηγήσουν την αναγκαία διαφοροποίηση της διδακτικής πρακτικής, εφόσον θέτουν στο επίκεντρο το σύνολο των διαφορών των μαθητών, κοινωνικών και συμβολικών-πολιτισμικών (Kalantzis et al., 2019).

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Επίσης, οι σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις μπορούν να κατανοήσουν πιο ουσιαστικά τη διαδικασία συγκρότησης ταυτοτήτων στη διασπορά, αποφεύγοντας τον εθνοκεντρισμό (Δαμανάκης, 2007) και έχοντας ως βάση τη συνεχή επαναδιαπραγμάτευση μεταξύ της χώρας καταγωγής, της χώρας υποδοχής και των τοπικών/οικουμενικών δικτύων που διαμορφώνονται στη διασπορά (Αρβανίτη, 2013). Στο πλαίσιο αυτό η διαπολιτισμική προσέγγιση προσφέρει το αναγκαίο παιδαγωγικό και κανονιστικό πλαίσιο για τη διαπραγμάτευση νοημάτων στη βάση της ισοτιμίας και για την οικοδόμηση σχέσεων ισότητας και σεβασμού (Αρβανίτη, 2019, Στεργίου, 2014). Αυτό σημαίνει για την εκπαίδευση συμπεριληπτική λειτουργία σε σχέση με τις διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών, χωρίς ιεραρχήσεις και αποκλεισμούς, και διαμόρφωση των δεξιοτήτων συνύπαρξης που απαιτούνται στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Η αντιμετώπιση της διγλωσσίας με βάση τα πορίσματα της κοινωνιογλωσσολογίας (Baker, 2001, Cummins, 2005, Σκούρτου 2011) οδηγεί, μέσα από τη συνειδητοποίηση των γνωστικών πλεονεκτημάτων της, σε πρακτικές συνειδητής ενίσχυσής της. Ακόμα, συμβάλλει σε μία πιο παραγωγική κατανόηση των γλωσσικών πρακτικών των δίγλωσσων μαθητών (εναλλαγή κωδίκων, διαγλωσσικότητα) και ίσως στην ενίσχυση της γλωσσικής δημιουργικότητας και στην αποφυγή χαρακτηρισμών που εκφράζουν «ελλειμματικότητα».

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω εννοιολογικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους εφήβους της γερμανικής διασποράς. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, ιδίως μετά το 2010, παρουσιάζεται η γενικότερη οπτική των εκπαιδευτικών για το ρόλο των ΑΕΣ, σε σχέση με τη ροή νεομεταναστών, χωρίς να εστιάζει ειδικά στο χώρο της διδασκαλίας της γλώσσας ή να επιχειρεί κάποια σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών πλαισίων. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί την ανίχνευση της οπτικής των εκπαιδευτικών στο θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας, σε μία συγκυρία που επανακαθορίζεται από το γεγονός ότι η ισχυρή ροή νεομεταναστών, που επηρέασε καθοριστικά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, φαίνεται να έχει σταματήσει, σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες. Μέσα και από τη σύγκριση των δύο βασικότερων για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία εκπαιδευτικών πλαισίων, η εργασία επιχειρεί να φωτίσει ορισμένες πτυχές της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και να

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση του πεδίου και τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για τυχόν αναπροσαρμογές. Τα δεδομένα που προσκομίζει θα μπορούσαν να συμβάλουν στην κατανόηση πτυχών αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα ΑΕΣ και ΤΕΓ· ο εμπλουτισμός της κατανόησης βοηθά τους εκπαιδευτικούς στον αναστοχασμό τους, καθώς και την εκπαιδευτική πολιτική, εφόσον βέβαια αυτή διαμορφώνεται λαμβάνοντας υπόψη την οπτική των εκπαιδευτικών.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο ενώ στο δεύτερο η διεξαχθείσα έρευνα. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σημαντικότερες προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας που αποτυπώθηκαν στα προγράμματα σπουδών και πιθανότατα επηρεάζουν τη συνείδηση και την πρακτική των διδασκόντων. Η παρουσίαση δεν υποδηλώνει γραμμική χρονική διαδοχή, καθώς μπορούν να συνυπάρχουν ως «πόροι» από τους οποίους αντλούν οι διδάσκοντες ή να υπάρχει αλληλοπεριχώρηση - διαλογικότητα (Κουτσογιάννης, 2017). Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μορφές της εκπαίδευσης στη γερμανική διασπορά, όπως διαμορφώθηκαν από τη νομοθεσία και στη συνέχεια αναλύονται οι έννοιες της ταυτότητας, της διαπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας, καθώς συγκροτούν το κύριο εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της γλωσσικής διδασκαλίας στη διασπορά. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, επιχειρώντας να αποτυπώσει πτυχές της ιστορικής εξέλιξης, της ανάπτυξης της γλώσσας στους μετανάστες μαθητές και τις επιδράσεις που δέχτηκε η εκπαίδευση λόγω του κύματος των νεομεταναστών.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αποτελείται επίσης από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας: ο στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ερευνητικά εργαλεία, οι συμμετέχοντες και ο τρόπος διεξαγωγής. Ακολουθεί στο δεύτερο κεφάλαιο η αναλυτική έκθεση των αποτελεσμάτων, με βάση τους άξονες του θέματος. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων, αναγνωρίζονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας

1.1.1. Η Παραδοσιακή προσέγγιση

Στην παραδοσιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς το θεωρητικό υπόβαθρο είναι η συγκριτική γλωσσολογία, μεταφέρθηκε ο τρόπος αντιμετώπισης των αρχαίων γλωσσών στη διδασκαλία των σύγχρονων. Έτσι και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διδασκαλία της νέας ελληνικής αντιμετωπίστηκε όπως η διδασκαλία της αρχαίας (Τσολάκης, 1983). Αυτό σήμαινε ότι στο επίκεντρο ήταν οι γραμματικοσυντακτικοί κανόνες, πλήρως αποπλαισιωμένοι, και για την εκμάθησή τους κυρίαρχη ήταν η αποστήθιση και η επανάληψη. Στο πλαίσιο αυτό γνώση της γλώσσας ισοδυναμεί με γνώση της γραμματικής και με ικανότητα σχηματισμού γραμματικά ορθών προτάσεων. Το σύστημα είναι απολύτως δασκαλοκεντρικό, με έμφαση στην επίσημη γραπτή μορφή της γλώσσας, πλήρη αποκλεισμό κάθε απόκλισης- πολύ περισσότερο κάθε γλωσσικής ποικιλίας- και κατασταλτική στάση προς το γλωσσικό λάθος (Χαραλαμπίδης, 1999). Το αποτέλεσμα ήταν μία ανιαρή διδασκαλία, που οδηγούσε σε πλήθος γνώσεων για τη γλώσσα αλλά όχι ικανοποιητική χρήση και σε καταστολή του γλωσσικού αυθορμητισμού.

Εξαιτίας του γλωσσικού ζητήματος και της επιλογής της καθαρεύουσας ως γλώσσας της εκπαίδευσης μέχρι το 1976, η παραδοσιακή μέθοδος διατηρήθηκε στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης για μεγαλύτερο διάστημα συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Κατά την επόμενη δεκαετία, σταδιακά άρχισαν να εισάγονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στοιχεία των νέων γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων. Στην πορεία προς την ανανέωση των μεθόδων συνέβαλε η υιοθέτηση νεότερων γλωσσολογικών δεδομένων.

Οι νέες εξελίξεις στον χώρο της γλωσσολογίας με τη θεωρία του Saussure, ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, ανέδειξαν τη γλώσσα ως κοινωνικό θεσμό και

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

μετατόπισαν το ενδιαφέρον στη χρήση της, μέσα από την κομβική διάκριση σε γλώσσα/ομιλία (langue/parole), η οποία αναδεικνύει τη σημασία της γλωσσικής επιτέλεσης (Saussure, 1979). Εξίσου σημαντική υπήρξε και η διάκριση μεταξύ συγχρονίας/διαχρονίας, η οποία προτάσσει τη συγχρονία, καθώς θεωρείται ότι αυτή διαμορφώνει τη γλωσσική πραγματικότητα. Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο η αρχαία ελληνική επηρεάζει πάντα τη διδασκαλία της νέας, η διάκριση είναι στοιχείο με ιδιαίτερη σημασία. Η θεωρία του Saussure τροφοδότησε τις ποικίλες γλωσσολογικές εκφάνσεις του δομισμού, που κυριάρχησε για περισσότερες από δύο δεκαετίες και οδήγησε στη διαμόρφωση αντίστοιχης διδακτικής προσέγγισης, της δομικής (δεκαετία του 1950). Παρότι διευρύνει την αντίληψη για το περιεχόμενο της γραμματικής, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτή και τη φωνολογία και τη σύνταξη, διατηρεί ως κοινό στοιχείο με την παραδοσιακή μέθοδο τη θεώρηση της γλώσσας ως στοιχείου αποκομμένου από τον κοινωνικό κόσμο (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2016). Έτσι συναθροίζεται με την παραδοσιακή μέθοδο, λόγω και του συμπεριφορικού της υπόβαθρου. Στην Ελλάδα δεν εφαρμόστηκε παρά μόνο εν μέρει στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Τσολάκης, 1983, Γκαρβέλας, 2010), καθώς κατά τη δεκαετία του 1980, που άνοιξε ο δρόμος για ανανέωση στη διδασκαλία της γλώσσας, ήταν ήδη ξεπερασμένη, και έτσι έχουμε την σταδιακή εισαγωγή στοιχείων της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Η βαθύτατα ριζωμένη παραδοσιακή προσέγγιση, δεκαετίες μετά την υποτιθέμενη αντικατάστασή της από σύγχρονες, έχει αποκρυσταλλώσει μία γραμμική προσέγγιση για τη γλώσσα, ως άθροισμα στοιχείων που πρέπει να κατακτηθούν γνωστικά από τάξη σε τάξη (Κουτσογιάννης, 2017). Η προσέγγιση αυτή, συνδυασμένη με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, είναι ισχυρή στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και αναπαράγεται μέσω των εξετάσεων, ιδίως των πανελλαδικών, στο Λύκειο.

1.1.2. Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Η κύρια παραδοχή στην οποία στηρίζεται η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι ότι η γλώσσα έχει κοινωνικό χαρακτήρα και κάθε γλωσσική παραγωγή αποσκοπεί στην επικοινωνία. Πλέον στη διδασκαλία της γλώσσας το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη γλωσσική ικανότητα ως γνώση του γλωσσικού συστήματος (γραμματική, σύνταξη,

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

λεξιλόγιο κ.α.) στην εφαρμογή των γνώσεων αυτών στη γλωσσική επικοινωνία (Χαραλαμπίδης, 1999, Χατζησαββίδης, 2005). Στόχος είναι η αξιοποίηση της γνώσης στην πραγματική επικοινωνία, με τις ποικίλες περιστάσεις και τους σκοπούς της. Η κοινωνική και λειτουργική διάσταση της γλώσσας αναδεικνύεται ως καθοριστικό στοιχείο για τη γλωσσική διδασκαλία, η οποία αποσκοπεί στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας. Η επικοινωνιακή ικανότητα συμπεριλαμβάνει όχι μόνον τους γραμματικούς-σημασιολογικούς κανόνες αλλά και την κοινωνιογλωσσική διάσταση, δηλαδή τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες που ρυθμίζουν τις διάφορες γλωσσικές χρήσεις και τους οποίους ο ομιλητής μαθαίνει με την κοινωνική εμπειρία και την αγωγή (Γκαραβέλας, 2010). Περιλαμβάνει επομένως και τη συνειδητοποίηση και χρήση των γλωσσικών ποικιλιών που αποτελούν συστατικό στοιχείο της γλώσσας.

Σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση της έννοιας της επικοινωνιακής ικανότητας είχαν οι έρευνες του Αμερικανού ανθρωπολόγου Dell Hymes, ο οποίος επιχειρεί να προσδιορίσει την επικοινωνιακή ικανότητα, τόσο στη διάσταση της κατανόησης του λόγου όσο και της παραγωγής, σε συνάρτηση με το κοινωνικό περιβάλλον. Οι διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες που εμπλέκονται στην επικοινωνία σύμφωνα με τον Hymes, όπως παρατίθενται από τον Γκαραβέλα (2010), περιγράφονται με το ακρωνύμιο SPEAKING. Πρόκειται για το χωροχρονικό πλαίσιο (Setting and Scene), τους συμμετέχοντες (Participants), τους στόχους (Ends), τις πράξεις λόγου (Acts), τον τόνο /ύφος (Key), τα μέσα επικοινωνίας (Instrumentalities), τους κανόνες που διαμορφώνουν γλωσσικές και πολιτισμικές συμβάσεις (Norms) και το είδος λόγου (Genre), που ονομάστηκε μετέπειτα κειμενικό είδος. Η συμπερίληψη των οκτώ αυτών παραγόντων διαμορφώνει την επιτυχημένη επικοινωνιακή πράξη. Έχουν προταθεί και διαφορετικοί τρόποι καταγραφής των όρων της επικοινωνιακής ικανότητας (Γκαραβέλας 2010), ωστόσο αμφισβητήθηκε η δυνατότητα πλήρους καταγραφής τους, καθώς θεωρήθηκε ότι πρόκειται για «άρρητες κανονικότητες» (Χατζησαββίδης, 2005 σ.1), ενώ και η ίδια η επικοινωνιακή ικανότητα δεν θεωρείται μετρήσιμη ικανότητα. Η ολοκληρωμένη εισαγωγή της στη διδασκαλία έγινε στα προγράμματα του 2003, σε συνδυασμό με την κειμενοκεντρική προσέγγιση (Χατζησαββίδης, 2007α,β).

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει υιοθετηθεί στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο που διέπει την πιστοποίηση της γλωσσικής ικανότητας (COE, 2020), η οποία παρουσιάζεται ισοδύναμη με την επικοινωνιακή ικανότητα. Αυτή περιλαμβάνει τις γλωσσικές ικανότητες (λεξιλογικές, φωνολογικές, συντακτικές γνώσεις και δεξιότητες καθώς και άλλες διαστάσεις της γλώσσας ως συστήματος) σε συνάρτηση με την ποιότητα και την ακρίβεια, καθώς και την οργάνωση και την προσβασιμότητά τους. Η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει επίσης την κοινωνιογλωσσική και πραγματολογική διάσταση της γλωσσικής δραστηριότητας, καθώς οι εσωτερικές αναπαραστάσεις των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών επηρεάζουν τις λειτουργίες και τις πραγματώσεις της. Ενεργοποιείται κατά την επιτέλεση ποικίλων δραστηριοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, συναλλαγής με άλλα πρόσωπα και επεξεργασίας λόγου (λ.χ. περίληψη, παράφραση, μετάφραση). Για τις ανάγκες της αξιολόγησης κωδικοποιείται ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που αναπτύσσει ο ομιλητής για την πραγμάτωση της επικοινωνίας :ικανότητα να ρωτά, να απαντά, να εκφράζει ευχαριστίες, παράπονα, να διατυπώνει απόψεις κ.ο.κ. Στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας διαμορφώνει τους στόχους που καλείται να υπηρετήσει η γλωσσική διδασκαλία (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ΚΕΠΑ, 2013).

1.1.3.Η Κειμενοκεντρική προσέγγιση: κειμενικά είδη και Συστημική Λειτουργική Γραμματική

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση μπορεί να νοηθεί αρχικά ως η προσέγγιση που θεωρεί κεντρικό στοιχείο το κείμενο-και ως κείμενο μπορεί να θεωρηθεί, όπως λέει ο Kress, «εκείνο το οποίο αποτελεί τη σημαίνουσα μονάδα της γλώσσας, ανεξάρτητα από το εάν το αντιμετωπίζουμε στην αισθητική, κοινωνική ή εκπαιδευτική του διάσταση» (1989, όπως παρατίθεται στο Μητσιοκοπούλου, 2006). Το στοιχείο που χαρακτηρίζει την κειμενοκεντρική προσέγγιση πέρα από την έμφαση στο κείμενο είναι και ο συνυπολογισμός πιο πρόσφατων κοινωνιογλωσσικών εξελίξεων που το αντιμετωπίζουν ως αλληλεξαρτώμενο με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνεται αλλά και το διαμορφώνει επίσης (Χατζησαβίδης,

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

2005). Αυτό σημαίνει ότι τη διδασκαλία ενδιαφέρει όχι μόνον η κατανόηση των στοιχείων που συνέχουν το κείμενο αλλά και η κοινωνική πρακτική που αντιπροσωπεύουν. Εφόσον στόχος είναι η παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων, απαιτείται η ενασχόληση με ποικιλία αυθεντικών κειμένων.

Κατά κύριο λόγο στην κειμενοκεντρική προσέγγιση συμπεριλαμβάνεται η προσέγγιση που στο επίκεντρό της έχει την ενασχόληση με τα διάφορα κειμενικά είδη, η οποία άλλοτε καταγράφεται και ως «ειδολογική προσέγγιση» (Χατζησσαβίδης, 2007α,β). Η έννοια του κειμενικού είδους νοείται ως «πεδίο γνώσης και δράσης που επενδύεται γλωσσικά με συγκεκριμένο ύφος, δομή περιεχόμενο» (Χατζησσαβίδης, 2005, σ.4) και η κατανόησή τους θα δώσει στον μαθητή τη δυνατότητα να έχει πρόσβαση σε αυτά τα πεδία. Οι κατηγορίες κειμενικών ειδών προσδιορίζονται με βάση τις συμβάσεις σύμφωνα με τις οποίες συγκροτείται το κείμενο. Τα κειμενικά είδη περιέχουν μορφές και έννοιες οι οποίες απορρέουν από κοινωνικές περιστάσεις και συγχρόνως εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα αυτών (Μητσικοπούλου, 2006). Πλέον η επικοινωνιακή ικανότητα συμπεριλαμβάνει την ικανότητα δόμησης ποικίλων ειδών και γενών λόγου και κειμένου. Η παραγωγή γραπτού λόγου μετεξελίσσεται «από απλή επικοινωνιακή δραστηριότητα σε μία σύνθετη διαδικασία κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών, οι οποίες δομούνται με βάση τα ιδιαίτερα δομικά (λεξικογραμματικά και υφολογικά) στοιχεία τους» (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010, σ.117). Όπως δείχνει η ίδια (2010) τα κοινά στοιχεία των δύο προσεγγίσεων οδήγησαν στη σύζευξή τους, η οποία αποτυπώνεται και σε θεσμικά κείμενα της Κύπρου και της Ελλάδας, όπου υιοθετήθηκε ο όρος επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική μέθοδος. Ο Χατζησσαβίδης (2005) θεωρεί ότι επέρχεται μία σημαντική διεύρυνση συγκριτικά με την επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς η επικοινωνιακή ικανότητα νοείται ως ικανότητα επιλογής των κατάλληλων συμβάσεων που διέπουν τα κειμενικά είδη.

Σημαντικό διαφοροποιητικό στοιχείο είναι και το ευρύτερο θεωρητικό υπόβαθρο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, καθώς θεμελιώνεται στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) του Halliday. Ο Halliday βλέπει τη γλώσσα ως ένα μέσο για την κατασκευή κοινωνικών νοημάτων, ως ένα σημειογενές σύστημα σε άμεση σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Λύκου, 2000). Η γλώσσα δεν αναπαριστά απλώς την ανθρώπινη εμπειρία αλλά συμβάλλει καθοριστικά και στη συγκρότησή της.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Η ανάδειξη της σχέσης μεταξύ σημασίας και μορφής οδηγεί στη θεώρηση της γραμματικής ως ενός συστήματος λεξικογραμματικών επιλογών που πραγματώνουν νοήματα σε ένα κείμενο. Στην κατανόηση αυτού του συστήματος επιλογών συμβάλλει η διάκριση των τριών λειτουργιών της γλώσσας: της αναπαραστατικής (ideational), που αφορά την αναπαράσταση της εσωτερικής και εξωτερικής εμπειρίας, της διαπροσωπικής (interpersonal), που αφορά την πραγμάτωση νοημάτων που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις (περίσταση επικοινωνίας, κοινωνικοί ρόλοι) και της κειμενικής (textual), που αφορά την οργάνωση σε συνεκτικό λόγο, κείμενο. Οι λειτουργίες αυτές αντανακλούν το κοινωνικό συγκείμενο, επηρεάζουν τις λεξικογραμματικές γλωσσικές επιλογές και καθορίζουν πώς δομούνται τα κείμενα (Halliday, 1994, όπως παρατίθεται στο Λύκου, 2000).

Αυτή η θεώρηση της γλώσσας ως συστήματος επιλογών έχει μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση, καθώς η υιοθέτησή της οδηγεί στην επιδίωξη της γλωσσικής επίγνωσης (critical language awareness), που εισήγαγε ο Fairclough (1992), ως πρωταρχικού στόχου της. Επομένως η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί πλέον και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα διαμορφώνει την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και την παρουσίασή της. Έτσι η ΣΛΓ «επαναπλαισιώνει» τη Γραμματική στο συγκείμενο της πλαίσιο (Halliday, 1999) και λειτουργεί ως υπόβαθρο για μία ουσιαστική διδασκαλία της γραμματικής σε συνάρτηση με τα κειμενικά είδη, εφόσον το κείμενο είναι η βασική της μονάδα. Η ισχύουσα στο Γυμνάσιο από το 2012 Γραμματική (Χατζησσαβίδης & Χατζησσαβίδου), αντλώντας ορισμένα στοιχεία από τη ΣΛΓ, επιχειρεί να συνδέσει γραμματικούς τύπους με υφολογικό επίπεδο και εισάγει την έννοια της τροπικότητας.

Στη θεωρία του Halliday πέρα από τη θεμελίωση της Παιδαγωγικής των Κειμενικών Ειδών, ιδιαίτερα σημαντική ήταν η ανάδειξη της ιδιαιτερότητας του σχολικού επιπέδου ύφους που βασίζεται στην ονοματοποίηση (Halliday, 1999, Κουτσογιάννης, 2010). Επιπλέον, η ΣΛΓ γονιμοποίησε αρκετές σχολές σκέψης, μεταξύ άλλων και το ευρύτερο διεπιστημονικό ρεύμα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Κουτσογιάννης, 2010, Στάμου, 2020).

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

1.1.4. Κριτικός Γραμματισμός και Πολυγραμματισμοί

Τις τελευταίες δεκαετίες έγινε αντιληπτό ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί να περιορίζεται απλώς στην ανάπτυξη κάποιων επικοινωνιακών δεξιοτήτων ή στην αναπαραγωγή των συμβάσεων που χαρακτηρίζουν τα διδασκόμενα κειμενικά είδη (Χατζησσαβίδης, 2005, Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Η ανάγκη να συμβαδίσει η γλωσσική εκπαίδευση με τον ραγδαία μεταβαλλόμενο σε όλα τα πεδία (οικονομικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό) παγκοσμιοποιημένο κόσμο οδήγησε στην αναζήτηση μιας προσέγγισης που να λαμβάνει πιο ουσιαστικά υπόψη τις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους αλλά και τις νέες ανάγκες που προέκυψαν (Gee, 2006, Kress, 2000). Έτσι αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 90 η προσέγγιση των γραμματισμών, με στόχο μία εκπαίδευση που να υπηρετεί τη διαμόρφωση μαθητικών ταυτοτήτων ικανών να ενταχθούν δημιουργικά στο νέο ταχύτατα εξελισσόμενο κόσμο (Κωστούλη & Στυλιανού, 2014).

Ο όρος γραμματισμός (literacy) δε σημαίνει πλέον ό,τι σηματοδοτούσε παλιότερα η εκδοχή του λειτουργικού Γραμματισμού: την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο· τώρα σημαίνει και «την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει, να αντιμετωπίζει κριτικά και να παράγει όλα τα είδη λόγου και κειμένου που είναι απαραίτητα για την κοινωνία στην οποία ζει και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του γραπτού λόγου. Με την ευρύτερη έννοια ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές και γνωστικές πλευρές» (Φτερνιάτη, 2010, σ.1). Έτσι γίνονται κατανοητές χρήσεις του όρου όπως: ψηφιακός γραμματισμός, περιβαλλοντικός, ηθικός κ.α. Το κειμενικό είδος (genre) παραμένει βασική μονάδα αλλά νοείται ως κοινωνική πρακτική που ενσωματώνει κοινωνικές σχέσεις και ιδεολογικές στοχεύσεις (Φτερνιάτη, 2010), ενώ στόχος είναι όχι η αναπαραγωγή του από τους μαθητές αλλά η κατανόηση των σχέσεων εξουσίας και της ιδεολογικής οπτικής που υπόκεινται, η κριτική γλωσσική επίγνωση (critical language awareness), όπως προαναφέρθηκε.

Βέβαια, δεν είναι τόσο αυτονόητο το τι ακριβώς σηματοδοτεί ο επιθετικός προσδιορισμός «κριτικός» στην προσέγγιση του Γραμματισμού και η ευρύτητα

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

διαδεδομένη χρήση του όρου ευνοεί τις συγχύσεις. Άλλοτε συνδέεται με τη μαρξιστική ή την Κριτική θεωρία ή τον Φουκώ και άλλοτε απλώς με την αποδόμηση της επιχειρηματολογίας και τους συλλογισμούς (Κουτσογιάννης, 2015). Συνακόλουθα, και οι προσεγγίσεις του Κριτικού Γραμματισμού διαφοροποιούνται τόσο, ώστε να οδηγούν πολλούς μελετητές να υποστηρίζουν ότι θα ήταν ορθότερη η χρήση του πληθυντικού αριθμού: Κριτικοί Γραμματισμοί (Κουτσογιάννης, 2015, Τεντολούρης & Χατζησσαβίδης, 2014, Kalantzis et al., 2019).

Οι Τεντολούρης και Χατζησσαβίδης θεωρούν ότι το κοινό επιστημολογικό σχήμα στο οποίο εδράζεται ο κριτικός Γραμματισμός βασίζεται στην παραδοχή «ότι τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές αλλά εγκαθιδρύουν αλήθειες και σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή άρρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας» (2014, σ.411). Στόχος να οδηγηθεί ο μαθητής στη συνειδητοποίηση των σχέσεων ανισότητας που υποκρύπτει-υπηρετεί το κείμενο και να μπορεί να συμμετέχει στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Στην προσέγγιση διατηρείται κάποιο στοιχείο χειραφετητικής πρακτικής, όπως είχε αναδειχτεί στον Freire (1974), εκπρόσωπο της κριτικής παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο αυτό διακρίνουν τέσσερις διαφορετικές εκφάνσεις (παιδαγωγικός, κοινωνικοπολιτικός, γλωσσολογικός και εθνογραφικός) τις οποίες θεωρούν συμπληρωματικές μεταξύ τους. Αντίθετα, ο Κουτσογιάννης (2015) θεωρεί ότι κάποιες προσεγγίσεις βασίζονται σε ασυμβίβαστες μεταξύ τους θεωρητικές παραδοχές και διακρίνει δύο κύριες γραμμές σκέψης: τη φιλελεύθερη-ανθρωπιστική παράδοση που εντοπίζεται στη Β. Αμερική κυρίως και νοηματοδοτεί το γραμματισμό ως «ως μια δραστηριότητα κατάκτησης του κόσμου των ιδεών και του πολιτισμού, όπως κωδικοποιούνται μέσω της γραφής και των κειμένων» (ό.π., σ. 4) και στην κριτική θεωρητική παράδοση που εδράζεται στην επίγνωση ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα μέσα μεταφοράς της αλήθειας. Η παραπάνω οπτική έχει την αφετηρία της στην παιδαγωγική του Freire και στην κριτική γλωσσολογική παράδοση (Halliday,1999, Fairclough,1992). Οι Kalantzis και άλλοι (2019) τοποθετούν την κύρια διαφοροποίηση μεταξύ του ρεύματος που εκκινεί από την κριτική παιδαγωγική του Freire και αποσκοπεί στην κριτική αναστοχαστικότητα και χειραφέτηση των υποκειμένων και του ρεύματος της μεταμοντέρνας θεώρησης (Giroux), η οποία θεωρεί όλους τους τρόπους έκφρασης ισάξιους, δεδομένου ότι δεν υπάρχει αλήθεια, παρά

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

μόνο διαφορετικές οπτικές. Με τον τρόπο αυτό όμως παραμένουν ανέγγιχτες οι διαφορές, οι οποίες υποστασιοποιούνται, και μαζί τους και οι ανισότητες.

Έχοντας επίγνωση της πολυμορφίας που χαρακτηρίζει τον κριτικό γραμματισμό, μπορούμε ωστόσο να διακρίνουμε ορισμένα στοιχεία με γενικότερη αναγνώριση. Ένα από αυτά είναι η αξιοποίηση του πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών και των εμπειριών τους (Kalantzis et al., 2019). Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται η ενσωμάτωση στη γλωσσική διδασκαλία στοιχείων της μαζικής κουλτούρας (διαφημίσεις, κινούμενα σχέδια, σειρές, βιντεοπαιχνίδια) με τα οποία οι μαθητές συνδέονται ιδιαίτερα (Μαρωνίτη & Στάμου, 2014, Tsami et al., 2019), με στόχο την κατανόηση της ιδεολογικής οπτικής που ενσωματώνουν. Επιπλέον, ένας από τους στόχους των πρακτικών κριτικού γραμματισμού είναι η ανάδειξη της φωνής των μαθητών μέσα από τον σεβασμό των δικών τους γλωσσικών κωδίκων και τη σύνδεση με την ταυτότητά τους. Ένα παράδειγμα στον ελληνικό χώρο είναι η αξιοποίηση των μεταναστευτικών ταυτοτήτων σε πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015).

Οι πρακτικές του γραμματισμού που στοχεύουν στην ανάδειξη της ιδεολογικής οπτικής των κειμένων σε συσχετισμό με το μετασχηματισμό τους, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση της δυνατότητας συμμετοχής στον κοινωνικό μετασχηματισμό, μπορούν, σύμφωνα με τον Kalantzis και άλλους (2019) να υλοποιηθούν με βάση τις εξής γνωσιακές διαδικασίες:

- βιώνοντας το γνωστό/το νέο: επιλογή κειμένων με αφετηρία τις εμπειρίες των μαθητών
- εννοιολογώντας με ορολογία/θεωρία: κατανόηση και ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζεται το νόημα
- αναλύοντας κριτικά: ερμηνεία του σκοπού του κειμένου, ανάδειξη των ανθρώπινων συμφερόντων που εμπλέκονται
- εφαρμόζοντας κατάλληλα/δημιουργικά: δημιουργία ενός διαφορετικού, υβριδικού κειμένου.

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού συμπληρώνεται με ένα νέο πλαίσιο που ονομάστηκε Πολυγλωσσισμοί (multiteracies). Με τον όρο αυτό περιγράφονται δύο καταστάσεις που σχετίζονται με τη νέα κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα: η μία αφορά την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και η άλλη αφορά την επίδραση των νέων τεχνολογιών, που έχουν ως αποτέλεσμα την

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

ύπαρξη πολυμορφίας στα κείμενα (Cope & Kalantzis, 2000, Kalantzis & Cope, 1999). Διαμορφώθηκε από τη New London Group το 1996 για να δημιουργηθεί ένα συμπληρωματικό πλαίσιο για την διδακτική προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος που αξιοποιεί νέους σημειωτικούς τρόπους και δημιουργεί νέα είδη λόγου. Αναγνωρίζεται γενικότερα ότι η πολυτροπικότητα (multimodality) που προκύπτει με τον συνδυασμό του γραπτού λόγου με την εικόνα και τον ήχο αλλάζει δραματικά την έννοια της ανάγνωσης, η οποία δεν μπορεί να είναι γραμμική πλέον. Διαφορετικός και πιο απαιτητικός καθίσταται σήμερα ο χειρισμός της ποικιλίας των σημειωτικών πόρων και της πολιτισμικής πολυμορφίας προκειμένου να δημιουργήσει κανείς πολυτροπικά κείμενα, γι' αυτό και απαιτεί την ανάπτυξη της ικανότητας σχεδιασμού (Kress, 2000). Η πρακτική σχεδιασμού για τον Kress αναδεικνύει την κριτική και ταυτόχρονα δημιουργική πράξη του ατόμου, καθώς και την ανάγκη να ιδωθεί διαφορετικά ο μαθητής που μεγαλώνει στη σημερινή κοινωνία, χωρίς τις σταθερές ή στατικές πηγές ενός σημειωτικού συστήματος για να προσανατολιστεί σε αυτές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και από τους Kalantzis & Cope (1999) στην έννοια του Σχεδίου, το οποίο περιλαμβάνει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο (designed), το σχεδιασμό (designing) και το ανασχεδιασμένο (redesigned), που διέπουν τη γλωσσική επικοινωνία. Στη διδασκαλία της γλώσσας το Σχέδιο πραγματώνεται σε τέσσερις φάσεις: τοποθετημένη πρακτική (situated practice), ανοιχτή διδασκαλία (overtinstruction), κριτική πλαισίωση (critical framing) και μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice). Οι παραπάνω φάσεις παρατηρούμε ότι αντιστοιχούν στις γνωσιακές διαδικασίες που προαναφέρθηκαν κατά τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού.

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού επιχειρήθηκε να εισαχθεί στην Ελλάδα με το πιλοτικό πρόγραμμα του 2011. Ωστόσο η απόπειρα δεν έφερε ουσιαστικά αποτελέσματα, καθώς δεν στηριζόταν σε κατάλληλο διδακτικό υλικό, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα σε μια συνεπή και συνεκτική προσέγγιση (Κουτσογιάννης, 2015). Μια δεκαετία αργότερα, το 2021 τα νέα προγράμματα σπουδών, ενσωματώνοντας στοιχεία της ΣΛΓ και λειτουργώντας πιο προσγειωμένα και πολυσυλλεκτικά, θέτουν τον κριτικό γραμματισμό ως τον ορίζοντα στον οποίο φιλοδοξούν να φτάσουν (Π.Σ., 2021). Η εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού γίνεται πιο δύσκολη όταν ένα εξεταστικό πλαίσιο βρίσκεται σε αντίφαση με το πνεύμα

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

του, γι' αυτό και ανευρίσκουμε πιο ουσιαστική εφαρμογή εκτός τυπικών πλαισίων εκπαίδευσης (Γρόλιος, 2003). Τέλος, παρόμοια με την πολυσυλλεκτικότητα των προγραμμάτων και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται από περισσότερες προσεγγίσεις, διατηρώντας ισχυρή σύνδεση με την παραδοσιακή προσέγγιση (Κουτσογιάννης, 2017).

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

1. 2. Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά: κύριες παράμετροι

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, εκτός από το νομοθετικό πλαίσιο από το οποίο διέπεται και καθορίζει σημαντικές πτυχές της, συναρτάται με τις έννοιες της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, της διαπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας. Ο προσδιορισμός τους διαμορφώνει τους όρους της κατανόησής της.

1.2.1. Το νομοθετικό πλαίσιο

Το πρώτο νομοθέτημα που επιχείρησε να θέσει σε πιο σύγχρονες βάσεις την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά είναι ο Νόμος 2413/1996, ο οποίος εισήγαγε και τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Εκεί υπήρξε πρόβλεψη για σταδιακή μετατροπή των Αμιγών Ελληνικών Σχολείων (ΑΕΣ) σε δίγλωσσα σχολεία, στο πλαίσιο της οποίας ο Δαμανάκης (1999) είχε επιμεληθεί σχέδιο για τα δίγλωσσα σχολεία στη Γερμανία, το οποίο δεν υλοποιήθηκε ποτέ, λόγω έντονων αντιδράσεων. Ο Νόμος 4057/2011 επιχείρησε να τοποθετήσει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς σε ένα πιο σύγχρονο και ευέλικτο πλαίσιο και να λάβει υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές συνθήκες ζωής στις χώρες που ζουν οι Έλληνες της διασποράς. Έτσι, αναγνωρίζονται πολλαπλοί φορείς εκπαίδευσης (κοινότητες, Εκκλησία) και πολλαπλές μορφές παροχής της, διαμορφώνοντας έναν πιο ενεργό ρόλο για τις ελληνικές κοινότητες στο θέμα της εκπαίδευσης και επιχειρώντας την απομάκρυνση από το ενιαίο, ομοιόμορφο πρότυπο. Το 2016 ψηφίστηκε ο Νόμος 4415, ο οποίος, χωρίς να αλλάξει το γενικότερο πλαίσιο, επέφερε επιμέρους τροποποιήσεις και συμπληρώσεις, κυρίως όσον αφορά τα ΤΕΓ.

Ειδικότερα το άρθρο 2 (4057/2011) ορίζει ότι προϋπόθεση για την αναγνώριση από την ελληνική πολιτεία και την ενίσχυση σχολικών μονάδων είναι η ένταξή τους σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και η χορήγηση αναγνωρισμένων τίτλων σπουδών από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής. Έτσι προβλέπονται εκπαιδευτικές μονάδες με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα σπουδών και σχολικές μονάδες με δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών. Προβλέπεται επίσης η λειτουργία των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΤΕΓ), τα οποία

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

αποτελούν μετεξέλιξη των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας (ΤΜΓ) και μπορούν να είναι είτε ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής είτε εκτός αυτού και να λειτουργούν το απόγευμα ή τα Σάββατα. Απευθύνονται σε μαθητές που φοιτούν στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής και επιθυμούν να μάθουν συμπληρωματικά την ελληνική γλώσσα. Συμπεριλαμβάνονται επίσης τα ελληνόγλωσσα προγράμματα των Ευρωπαϊκών ή Διεθνών σχολείων, τα οποία διέπονται από τους δικούς τους ιδιαίτερους κανονισμούς, καθώς και τα τμήματα ελληνικών σπουδών της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μονάδων με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα εντάσσονται και τα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία (ΑΕΣ), τα οποία λειτουργούν με το ίδιο πλαίσιο από τη δεκαετία του 1980, κυρίως στη Γερμανία και σε άλλες Ευρωπαϊκές πόλεις. Για τα σχολεία αυτά προβλεπόταν στο άρθρο 5 (παρ. 4α και β) για τα μεν Λύκεια η σταδιακή τους κατάργηση από το 2012-13, ενώ για τα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια η συνέχιση της λειτουργίας τους με δίγλωσσο πρόγραμμα.

Οι παραπάνω διατάξεις προκάλεσαν τις σφοδρές αντιδράσεις μερίδας των ελληνικών κοινοτήτων, κυρίως της Γερμανίας, οι οποίες εκφράστηκαν μέσα από τα δευτεροβάθμια δίκτυα Συλλόγων Γονέων, κυρίως στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία και το Μόναχο, κάνοντας λόγο για «αφελληνισμό». (Μαργαρώνη, 2011, Δαμανάκης, 2011). Ο Δαμανάκης (2007, 2011) ερμηνεύει τις αντιδράσεις αυτές ως απόρροια της δημιουργίας «παράλληλων κοινοτήτων» γύρω από τα ΑΕΣ και της εθνοκεντρικής αντίληψης «γκετοποίησης» που διαμορφώθηκε από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα και εκφράζεται με άρνηση ένταξης στη γερμανική κοινωνία και προσανατολισμό προς την παλιννόστηση, έστω και αν αυτή είναι ανέφικτη. Ο μελετητής θεωρεί ότι η ελληνική ταυτότητα εργαλειοποιήθηκε σε αυτές τις αντιδράσεις, οι οποίες υποκρύπτουν και συμφέροντα, μέσα στα οποία συγκαταλέγει και αυτά των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, καθώς συμπαρατάχθηκαν με τους συλλόγους γονέων στις κινητοποιήσεις εναντίον του Νόμου 2047. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν θέματα που αφορούν την ορθότερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού (Μαργαρώνη, 2011). Εξάλλου οι παραπάνω ρυθμίσεις έγιναν ευρύτερα αντιληπτές ως προσχηματικές, προκειμένου να δικαιολογηθούν δραστικές περικοπές που η οικονομική συγκυρία επέβαλε.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Τα ΑΕΣ συνεχίζουν μέχρι σήμερα τη λειτουργία τους, χωρίς παρεκκλίσεις από το ελλαδικό πρόγραμμα σπουδών, παρότι ο νόμος 4415 του 2016 μετέφερε την μετατροπή τους σε δίγλωσσα για το έτος 2018-19, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτά και τα Λύκεια και αίροντας την κατάργησή τους. Ο κύριος λόγος ήταν η «νεομετανάστευση» (2012-2019 κυρίως), που οδήγησε σε σημαντική αύξηση του αριθμού των μαθητών που έφταναν από την Ελλάδα και χρειάζονταν μία συνέχεια στην εκπαιδευτική τους πορεία, αδυνατώντας να ενταχθούν στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το 2016, τέλος, υπήρξαν επιμέρους ρυθμίσεις για τις εξετάσεις και τα πιστοποιητικά ελληνομάθειας, καθώς και για τη λειτουργία των ΤΕΓ, προβλέποντας την ενίσχυση μόνον όσων συμπληρώνουν τον αριθμό των 50 μαθητών καθώς και τον αριθμό των 6 μαθητών για τη δημιουργία τμήματος επιπέδου (λ.χ. Β1, Γ1).

1.2.2. Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα της διασποράς στο σύγχρονο κόσμο - πολλαπλές εκφάνσεις της ελληνικότητας

Όπως αποτυπώνεται στην εισηγητική έκθεση του νόμου 4057/2011 και σύμφωνα με μία εκ των συντακτών της (Αρβανίτη, 2013), ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης τοποθετείται στο σύγχρονο πλαίσιο των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εξελίξεων της παγκοσμιοποίησης, η οποία οδηγεί και στη μερική αποδέσμευση από την εθνικότητα-εδαφικότητα. Οι παραδοχές του φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη σύγχρονες αναλύσεις που διερευνούν τη διαλεκτική οικουμενικότητας-τοπικότητας, μέσα από την συναρμογή τοπικών σχέσεων και πρακτικών με παγκόσμιες δομές (Gibson-Graham, 2003). Χαρακτηριστικά, η Massey (2007) δείχνει πως είναι αδύνατον να μιλάμε για στατικές εθνικές/γεωγραφικές ταυτότητες σήμερα, καθώς οι παγκόσμιες ροές διαμορφώνουν δυναμικές ενότητες τόπου και ταυτότητας. Επιπλέον στις κοινωνικές επιστήμες, όπως αποτυπώνεται στις σύγχρονες αναλύσεις της κοινωνιογλωσσολογίας (Fairclough, 1992, 2020), η ουσιοκρατική θεώρηση της ταυτότητας έχει εγκαταλειφθεί, προκρίνοντας μία πιο ρευστή αντίληψη οικοδόμησής της -εν μέρει ή πλήρως- με τον λόγο μέσα από ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων και ρόλων. Η ίδια η έννοια της διασποράς, έχοντας εξελιχθεί στον καιρό της

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

παγκοσμιοποίησης, περιλαμβάνει κοινότητες που υπερβαίνουν την απλή μετανάστευση, όπως νοούνταν ιστορικά (Cohen, 2003). Στο πλαίσιο της παγκόσμιας κινητικότητας πολλοί άνθρωποι επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τις σχέσεις με το «εδώ» και το «εκεί» (Χατζηδάκη, 2016), το «εμείς» και οι «άλλοι» και οι διαφοροποιημένες εμπειρίες των ανθρώπων αποτελούν αντικείμενο συνεχούς επαναδιαπραγμάτευσης.

Σε αυτή την άρνηση της ταυτότητας ως προκαθορισμένης-φυσικοποιημένης οντότητας μπορούν να εγγραφούν και οι αναλύσεις του Δαμανάκη (2007, 2015), ο οποίος προσδιορίζει την εθνοπολιτισμική ταυτότητα ως αποτελούμενη από συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία που αφορούν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό (ήθη, έθιμα, παραδόσεις κ.α.) και τη βλέπει ως μέρος της ευρύτερης κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου. Η οικοδόμηση ταυτότητας περιλαμβάνει τη διαλεκτική αλληλεπίδραση συλλογικού-ατομικού. Η συλλογική ταυτότητα οικοδομείται στη βάση των κοινών αξιών και συμβολικών στοιχείων που διαμορφώνουν την αίσθηση του «ανήκειν», ενώ η ατομική ταυτότητα συνδέεται με τις επιλογές των ατόμων σχετικά με τα στοιχεία της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας που θα ενσωματώσουν κατά τον αυτοπροσδιορισμό τους. Στη διαδικασία αυτή εγγράφεται και η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, που αποσκοπεί στη διαμόρφωση ή στον εμπλουτισμό της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας της νέας γενιάς ή αλλιώς της ελληνικότητας (Δαμανάκης, 2007).

Στο παραπάνω πλαίσιο το λεγόμενο «διασπορικό τρίπολο» που προτάθηκε από τον ίδιο ερευνητή (2007) συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση των σχέσεων της διασποράς με την Ελλάδα. Η συνεχής επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας σε σχέση τόσο με τη χώρα καταγωγής όσο και τη χώρα υποδοχής αλλά και την κοινότητα των ομογενών (παροικία) στον τόπο διαμονής - συμπεριλαμβάνοντας και τα διεθνικά δίκτυα- διαμορφώνει το δυναμικό πεδίο των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Έτσι η μονοσήμαντη σχέση κέντρου -περιφέρειας που είχε εγκαθιδρυθεί για δεκαετίες, σύμφωνα με την οποία η Ελλάδα διαμόρφωνε μονοσήμαντα και ελλαδοκεντρικά το περιεχόμενο της ελληνικότητας επαναπροσδιορίζεται, προκειμένου να συμπεριλάβει τις πολλαπλές εκφάνσεις της (Αρβανίτη, 2019). Αυτές μπορεί να εκκινούν από την «συμβολική ελληνικότητα» που συγκροτείται από προφορικές οικογενειακές παραδόσεις, τελετουργίες, συλλογικές μνήμες και βιώματα, χωρίς καθόλου ή με ελάχιστη γνώση της γλώσσας, αλλά με αίσθηση του «ανήκειν» (λ.χ. 4^η ή 5^η γενιά

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

μεταναστών στις ΗΠΑ). Στο άλλο άκρο του συνεχούς βρίσκεται το τμήμα της ελληνοκεντρικής και ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένης διασποράς της Γερμανίας και άλλων ευρωπαϊκών χωρών, με πλήθος συγχρονικά στοιχεία, όπως γνώση της γλώσσας, συχνές επαφές με την Ελλάδα, ελληνικό διαβατήριο και επιθυμία παλιννόστησης (Δαμανάκης, 2007, Papalexopoulou, 2020). Εδώ, όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρατηρείται σε ορισμένες περιπτώσεις κοινοτήτων ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός, που οδηγεί σε περιχαράκωση και αποφυγή του διαλόγου με τον Άλλο (Δαμανάκης, 2007). Ανάμεσα στα δύο αυτά άκρα τοποθετούνται ποικίλες εκφάνσεις που διαμορφώνονται σε αλληλεπίδραση με τις τοπικές συνθήκες αλλά και τα διεθνικά δίκτυα, όπως οι ψηφιακές κοινότητες.

1.2.3 Η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς

Η διαπολιτισμική διάσταση, που αναδεικνύεται ως κεντρική έννοια στον σχεδιασμό της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, έχει ως αφετηρία τις πολλαπλές εκφάνσεις της ελληνικότητας που προαναφέρθηκαν, εγκαθιδρύοντας και μία ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 2007). Γενικότερα, ως έννοια αφορά τα προγράμματα, το διδακτικό υλικό και τις κατευθύνσεις που προσανατολίζουν την εκπαίδευση, ώστε να συμπεριλάβει ισότιμα εκπαιδευόμενους με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές, και, έχοντας ως βάση την ισοτιμία και τον σεβασμό, να διαμορφώσει τις ικανότητες που απαιτούνται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό - πολυγλωσσικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2001).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση αφενός αναφέρεται στον εκπαιδευτικό θεσμό κι έχει κυρίως περιγραφική σημασία (η εκπαίδευση ως χώρος συνάντησης με την πολιτισμική ετερότητα), αφετέρου αναφέρεται στην διαπολιτισμική παιδαγωγική, ως επιστημονικό κλάδο ή ως φιλοσοφία της παιδείας που έχει ένα κανονιστικό περιεχόμενο. Στις διάφορες σχετικές προσεγγίσεις (Γκότοβος, 2002) η διαπολιτισμική παιδαγωγική αναδεικνύεται σε εργαλείο για τη συμβίωση πολιτισμών στο σχολείο στη βάση της ισοτιμίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας, αλλά χωρίς περιχαράκωση

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

εντός των διαφορών, καθώς θεωρείται ότι υπερισχύουν στην κοινωνία οι αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε μία ενιαία δημόσια σφαίρα.

Στη θεώρηση του Cummins (2005), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αρχή της ενδυνάμωσης της ταυτότητας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, επειδή θεωρεί ότι η επιβεβαίωση της ταυτότητας είναι προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία αυτών των μαθητών και, αντίθετα, η σχολική αποτυχία επέρχεται ως αποτέλεσμα της έλλειψης σεβασμού προς την ταυτότητα και τη γλώσσα του μαθητή. Ωστόσο αναπτύσσεται προβληματισμός σχετικά με την αντιμετώπιση των διαφορών, προκειμένου να αποφευχθεί ο σχετικισμός και η περιχαράκωση στην ταυτότητα. Η διαπολιτισμική προσέγγιση εδράζεται στην θεώρηση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας ως μίας κοινωνίας ισότιμης αναγνώρισης και αντιπροσώπευσης, χωρίς να απολutoποιεί τις πολιτισμικές διαφορές. Κατανοεί τις ταυτότητες ως δυναμικές διαδικασίες υπό διαπραγμάτευση κατά τη σχολική επικοινωνία, επιτρέποντας την υποκειμενική νοηματοδότηση και την αυτονομία των υποκειμένων. Παιδαγωγικές πρακτικές προσανατολισμένες στην εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορούν να διασφαλίσουν τόσο την ισότιμη συμμετοχή όσο και την αυτονομία το ατόμου (Γκόβαρης, 2001, 2013).

Σε θεσμικά κείμενα, όπως της UNESCO (2006), αποτυπώνεται ένα κοινό πλαίσιο κύριων αρχών, σύμφωνα με τις οποίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση σέβεται την πολιτιστική ταυτότητα του μαθητή, μέσω της παροχής πολιτιστικά κατάλληλης κι αντίστοιχης ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους, ενώ ταυτόχρονα παρέχει σε κάθε μαθητή την πολιτιστική γνώση και τις απαραίτητες στάσεις και δεξιότητες για την επίτευξη ενεργού και πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία. Επίσης παρέχει σε όλους την πολιτιστική γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συμβάλουν στο σεβασμό και την αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων, αλλά και των εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων.

Μπορούμε να θεωρήσουμε λοιπόν ότι οι κύριες προϋποθέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορούν την καθολική αναγνώριση του προσώπου, το άνοιγμα στις «διαφορές», με ταυτόχρονη κριτική στάση και αυτοανάλυση και την προαγωγή του διαλόγου και της ενσυναίσθησης (Στεργίου, 2014). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και ικανότητας. Η πρώτη αναφέρεται κυρίως στη γνωστική - κριτική διάσταση και αφορά

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

αξίες, πεποιθήσεις και στερεότυπα του ατόμου· αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, που αποτελεί στόχο και αναγκαία συνθήκη αρμονικής συνύπαρξης στις σύγχρονες πολιτισμικά πολύμορφες κοινωνίες. Ως διαπολιτισμική ικανότητα νοείται ένας συνδυασμός νοοτροπιών, γνώσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων που καθιστά κάποιον ικανό, είτε μεμονωμένα είτε μαζί με άλλους:

- να κατανοεί και να σέβεται τους ανθρώπους, οι οποίοι θεωρούνται ότι έχουν διαφορετικούς πολιτισμικούς δεσμούς.
- να ανταποκρίνεται κατάλληλα, αποτελεσματικά και με σεβασμό όταν αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με αυτούς τους ανθρώπους.
- να καθιερώνει θετικές και εποικοδομητικές σχέσεις με αυτούς τους ανθρώπους.
- να κατανοεί τον εαυτό του και τους πολλαπλούς πολιτισμικούς δεσμούς του μέσα από τις συναντήσεις του που έχουν πολιτισμικές «διαφορές». (Huber & Reynolds, 2017)

Διαπιστώνουμε ότι κεντρική θέση κατέχουν εδώ η αποδοχή του άλλου και η πρόθεση κατανόησής του, σε συνάρτηση με την επίγνωση του εαυτού και την ικανότητα αποστασιοποίησης από αυτόν (Στεργίου, 2014). Νοούμενη με τον τρόπο αυτόν η διαπολιτισμική επίγνωση-ικανότητα μπορεί να θεωρηθεί και ως προαπαιτούμενο για τους εκπαιδευτικούς γενικότερα, καθώς η ετερότητα υπάρχει σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης πλέον, όχι μόνο στο πλαίσιο της διασποράς. Η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί όρο για μία πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία - σε συνάρτηση βέβαια και με το κατάλληλα διαμορφωμένο πρόγραμμα και υλικό - και ταυτόχρονα αποτελεί στόχο όσον αφορά την καλλιέργειά της στους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο παρά τις τρεις δεκαετίες που συμπληρώθηκαν από τη εισαγωγή του όρου στην ελληνική εκπαίδευση (Νόμος 1996) φαίνεται να παραμένει ισχυρό το μονογλωσσικό - εθνοκεντρικό μοντέλο (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015, Στεργίου, 2014).

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

1.2.4. Σύγχρονες προσεγγίσεις της διγλωσσίας και παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών της διασποράς είναι - περισσότερο ή λιγότερο- διπολιτισμική-διγλωσσική και η διγλωσσία (biligualism) επηρεάζει τόσο τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους όσο και την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη. Οι δυσκολίες που παρουσιάζει ο προσδιορισμός της διγλωσσίας οδηγούν στην αποδοχή ενός ορισμού με βάση τη χρήση: η γνώση δύο γλωσσών με τρόπο «φυσικό» σε έναν κοινωνικό περίγυρο και η χρήση τους εντός του, σε αντίθεση με την ξένη γλώσσα, που μαθαίνεται ως γνωστικό αντικείμενο, σε περιβάλλον αποκομμένο από τη χρήση της (Σκούρτου, 1997, 2011). Η διάκριση των δύο γλωσσών σε πρώτη (Γ1/μητρική) και δεύτερη (Γ2) δεν αποτυπώνει απλώς σχέση χρονικής ακολουθίας αλλά ποιοτική και δεν είναι δεδομένη αλλά βρίσκεται σε συνεχή διαπραγμάτευση (Σκούρτου, 1997). Σήμερα μάλιστα οι ορισμοί τείνουν να επαναπροσδιορίζονται, καθώς η ιεράρχηση σε πρώτη γλώσσα και δεύτερη, με την αγγλική να αποκτά συχνά το status δεύτερης γλώσσας, φαίνεται να σχετικοποιείται στο σύγχρονο πολυγλωσσικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας ένα συνεχές γλωσσικών πρακτικών και πόρων (Κουτσογιάννης, 2017).

Τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω και των αυξανόμενων μεταναστευτικών ροών και της πολιτιστικής ετερογένειας που διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνίες, παρατηρείται αυξημένο επιστημονικό ενδιαφέρον για τη διγλωσσία και επαναπροσδιορισμός των γνωστικών και παιδαγωγικών της επιδράσεων. Ενώ παλιότερα η διγλωσσία θεωρούνταν παράγοντας γνωστικής και γλωσσικής σύγχυσης, η σύγχρονη έρευνα την αντιμετωπίζει ως εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλεονέκτημα (Baker, 2001, Δενδρινού, 2001, Cummins, 2005, Σκούρτου, 2011). Για παράδειγμα, η Σκούρτου (1997) τονίζει την πρωιμότερη ανάπτυξη της λειτουργίας της αφαίρεσης στα δίγλωσσα άτομα, μέσω της σύγκρισης της ονοματικής λειτουργίας στις δύο γλώσσες στην οποία υποχρεούνται να προβαίνουν.

Για την ανάδειξη της θετικής διάστασης της διγλωσσίας σημαντική είναι η διάκριση του Baker (2001) σε προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία. Στην πρώτη περίπτωση η ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας δεν υπονομεύει την πρώτη αλλά την ενισχύει,

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

οδηγώντας σε γνωστική και ακαδημαϊκή ενδυνάμωση. Η δεύτερη περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας υφίσταται όταν η κοινωνία και η εκπαίδευση απαξιώνουν την πρώτη γλώσσα και η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται σε βάρος της πρώτης, με αποτέλεσμα τη γλωσσική και ακαδημαϊκή αποδυνάμωση. Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη για τα παιδιά της διασποράς, καθώς αναδεικνύει την ανάγκη έγκαιρης υποστήριξης της μητρικής τους γλώσσας, ώστε να έχουν τα γνωστικά οφέλη που η διγλωσσία μπορεί να επιφέρει (Δαμανάκης, 2007).

Ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση της σχολικής πορείας των δίγλωσσων μαθητών είναι η ανάλυση του Cummins (2005) για την Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα, σύμφωνα με την οποία η κατοχή των δύο γλωσσών δεν είναι διαδικασία ανεξάρτητη αλλά βασίζεται σε κοινές γνωστικές διεργασίες. Οι κοινές ή αλληλοεξαρτώμενες ικανότητες στις δυο γλώσσες αναφέρονται στην ακαδημαϊκή ικανότητα και οδηγούν στη δυνατότητα μεταφοράς εννοιολογικής γνώσης από τη μία γλώσσα στην άλλη. Για να υπάρξουν όμως τα οφέλη της διγλωσσίας απαιτείται η ισόρροπη ανάπτυξη και των δύο γλωσσών και η ύπαρξη ενός οριακού επιπέδου γνώσης και στις δύο. Αλλιώς, η έλλειψή του οδηγεί σε ελλειπείς γνώσεις και στις δύο γλώσσες («ημιγλωσσία»). Επίσης, η διάκριση του Cummins (2005) μεταξύ βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (BICS) και γνωστικής/ ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας (CALP) μπορεί να συνεισφέρει στην γενικότερη κατανόηση της εκμάθησης της γλώσσας (Γ1-Γ2) (Σκούρτου, 2011). Μπορεί επίσης να συμβάλει στην κατανόηση της σχολικής αποτυχίας των δίγλωσσων, καθώς αυτή συχνά οφείλεται στην απουσία CALP (:κατανόηση κειμένων με λεξική πυκνότητα, σύνθετες δομές, ονοματοποιήσεις), η οποία δε γίνεται αντιληπτή, καθώς τα άτομα διαθέτουν την καθημερινή επικοινωνιακή ευχέρεια (BICS), που όμως δεν συνεπάγεται αυτομάτως και ακαδημαϊκή ετοιμότητα. Η δυσκολία στη χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας παρερμηνεύεται στο σχολείο ως ένδειξη μαθησιακής ανεπάρκειας. Για τον Cummins (2005) η εκπαίδευση που αγνοεί τη μητρική γλώσσα δυσκολεύει την ανάπτυξη CALP στη δεύτερη γλώσσα. Με βάση και τις αναλύσεις εμπειρικών δεδομένων για τη διαχείριση της διγλωσσίας (ΗΠΑ κυρίως) και έχοντας ως στόχο την ενδυνάμωση των δίγλωσσων μαθητών, προτείνει την συνεχή ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στις δύο γλώσσες, ξεκινώντας τον αλφαριθμητισμό στην μητρική γλώσσα.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Συνεπώς, η επιστημονική άποψη είναι ότι η διγλωσσία αποτελεί δυνητικό πλεονέκτημα και μόνη περίπτωση να σχετίζεται με μαθησιακές δυσκολίες είναι όταν δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς καμία γλώσσα (Baker, 2001, Cummins, 2005). Ωστόσο το σχολείο μετατρέπει συχνά σε μειονέκτημα τη διγλωσσία, λόγω της αρνητικής στάσης του απέναντι στη γλωσσική ανομοιογένεια, καθώς είναι σπάνια η αναγνώριση των γλωσσικών δικαιωμάτων των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, όπως διαπιστώνεται εδώ και δεκαετίες (Δενδρινού, 2001). Για τη διασπορά στη Γερμανία και το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα σημαντική είναι η διαπίστωση της Gogolin (2008) ότι ο μονογλωσσικός εθισμός (monolingual habitus) εξακολουθεί να είναι το κυρίαρχο γνώρισμά του, ώστε να έχει «φυσικοποιηθεί» η αντίληψη ότι το σχολείο πρέπει να είναι οργανωμένο μονογλωσσικά και ότι η εκπαίδευση πραγματοποιείται με βέλτιστο τρόπο μέσω ενός και μόνο γλωσσικού μέσου. Παρόμοια και η Παναγιωτοπούλου (2013) αναδεικνύει την κυριαρχία της παραδοσιακής μονογλωσσικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική πρακτική των γερμανικών σχολείων, που οδηγεί στην αδυναμία να ληφθεί υπόψη το δυναμικό των δίγλωσσων μαθητών ή και στην απόρριψή του. Οι διαφορές στη μαθησιακή εξέλιξη εκλαμβάνονται ως ελλείψεις-αδυναμία χειρισμού σύνθετου λόγου, καθώς στο επίκεντρο βρίσκεται το αποτέλεσμα και όχι η διαδικασία. Εξίσου ισχυρή είναι η μονογλωσσική προσέγγιση στα ΑΕΣ, τα οποία ακολουθούν πλήρως το πρόγραμμα και τον προσανατολισμό των ελλαδικών σχολείων και χαρακτηρίζονται από την ίδια αδυναμία διαχείρισης της διγλωσσίας (Στεργίου, 2014, Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015).

Διαπιστώνουμε ότι η δίγλωσση εκπαίδευση αναδεικνύεται ως η βέλτιστη εκπαιδευτική πρακτική (Baker, 2001, Cummins, 2005, Gogolin, 2008, Σκούρτου, 2011). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια προβάλλεται στην κοινωνιογλωσσολογία η διαγλωσσικότητα (translanguaging) ως μια δυναμική προσέγγιση που περιλαμβάνει και ταυτόχρονα υπερβαίνει τα φαινόμενα επαφής μεταξύ των γλωσσών (μεταφορά εννοιών, μετάφραση, εναλλαγή κωδίκων) και ενεργοποιεί ολόκληρο το γλωσσικό ρεπερτόριο του ατόμου (Τσοκαλίδου, 2017). Η διαγλωσσική παιδαγωγική, πέρα από την απλή εναλλαγή κωδίκων κατά τη διδασκαλία, αποτελεί μια σκόπιμη διδακτική πρακτική που αποσκοπεί στη συνεργασία των γλωσσών στη μαθησιακή διαδικασία. Βασίζεται στην επίγνωση ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές χρησιμοποιούν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και τις δύο γλώσσες, εκ των οποίων η μία μπορεί να

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

λειτουργεί ως «σκαλωσιά» ή ως υπόβαθρο για την παραγωγή λόγου. Με τις διαγλωσσικές πρακτικές οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν κατά τη διαδικασία παραγωγής νοήματος με την αξιοποίηση όλων των πολιτισμικών πηγών τους και ταυτόχρονα να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη καθώς και μεταγνωστικές στρατηγικές (Τσοκαλίδου, 2017). Οι διαγλωσσικές πρακτικές (αξιοποίηση της μητρικής για την κατανόηση εννοιών, πολυγλωσσική παραγωγή λόγου, μεταγλωσσικός στοχασμός) αντιμετωπίζουν τις γλώσσες όχι ως κλειστά και αυτόνομα συστήματα αλλά ως ένα ενιαίο ρεπερτόριο πόρων και αποσκοπούν στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

1.3. Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

1.3.1. Η ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία : ιστορική εξέλιξη

Στο πλαίσιο του έργου Παιδεία Ομογενών (1997-2013), εκτός του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, εκπονήθηκαν και μελέτες για την ακριβή αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία, στις οποίες ανευρίσκουμε στοιχεία και για την ιστορική εξέλιξη. Διαπιστώνεται ότι κατά τη δεκαετία του 1970 έγινε έντονα αισθητή η ανάγκη για εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και οι πρώτες ρυθμίσεις έγιναν με νομοθετικά διατάγματα της δικτατορίας το 1970 και 1974, με τα οποία ιδρύθηκαν Γυμνάσια με σαφή «ελληνοχριστιανικό» χαρακτήρα και μεταφύτευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διασπορά (Δαμανάκης, 2011). Επίσης στην ίδια μελέτη διαπιστώνεται η έλλειψη σαφούς προσανατολισμού της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής μετά το 1974, η οποία ταλαντεύεται μεταξύ παλιννόστησης και ενσωμάτωσης. Την ίδια στιγμή και η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας χαρακτηρίζεται από διπλή στρατηγική: πλήρης ενσωμάτωση όσων ήθελαν πλήρη ένταξη και παραμονή - και παλιννόστηση για τους υπόλοιπους.

Από τη λειτουργία λίγων ιδιωτικών ΑΕΣ κατά τη δεκαετία του 70 οδηγούμαστε στην ίδρυση και λειτουργία των ΑΕΣ το 1983, με πλήρη ευθύνη του ελληνικού κράτους: η επιλογή έγινε βασισμένη στη λογική της παλιννόστησης, όχι με βάση ερευνητικά δεδομένα αλλά επειδή η πολιτεία εγκολπώθηκε αιτήματα κάποιων ισχυρών μεταναστευτικών κοινοτήτων (Μιχελακάκη, 2001). Τα ΑΕΣ ιδρύθηκαν ως συμπληρωματικά σχολεία, χωρίς πλήρη αναγνώριση των τίτλων τους από το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1983 θεσπίστηκε και η δυνατότητα εισαγωγής στα ελληνικά ΑΕΙ με ευνοϊκούς όρους, η οποία αναδείχτηκε σε σημαντική παράμετρο της λειτουργίας τους κατά τη δεκαετία του 90.

Όσον αφορά τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (ΤΜΓ), όπως λέγονταν τότε τα σημερινά Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ), τα διάφορα ομοσπονδιακά κράτη

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

εφάρμοζαν λιγότερο ή περισσότερο τη συμφωνία του 1977 για την υποχρέωση παροχής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών. Ο αριθμός των ωρών κυμαίνονταν από 3 έως 8 ώρες την εβδομάδα και η δυνατότητα αναγνώρισής της αντί άλλης ξένης γλώσσας δινόταν σε αρκετά σχολεία. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η διδασκαλία στα ΤΜΓ ερχόταν να συμπληρώσει το μάθημα μητρικής γλώσσας, που πραγματοποιούνταν στις τάξεις του συμβατικού γερμανικού σχολείου ως μάθημα υποδοχής. Κατά τη δεκαετία του 1990 παρατηρείται αποδυνάμωση αυτών των ενταγμένων τμημάτων. Επιπλέον ο όρος «μητρική γλώσσα», αντικαθίσταται από τον όρο «γλώσσα προέλευσης» και σταδιακά καταλήγει να αντιμετωπίζεται από τη γερμανική εκπαίδευση ως μία γενική διαπολιτισμική δεξιότητα (Δαμανάκης, 2011). Λόγω της αποδυνάμωσής τους, σταδιακά περνάει στην ευθύνη της ελληνικής πολιτείας η λειτουργία και αυτών των τμημάτων, ενώ παραμένουν πολύ λίγα ενταγμένα τμήματα.

Η μελέτη (Δαμανάκης, 2011) καταγράφει ερευνητικά δεδομένα από δύο συλλογικές έρευνες, του 1986 και του 1998, σε δείγμα που περιλαμβάνει 360 και 313 μαθητές ΑΕΣ και ΤΕΓ στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία κυρίως και τις οικογένειές τους, με χρήση ερωτηματολογίων. Στο διάστημα της δωδεκαετίας καταγράφεται μεγάλη διακύμανση στο μαθητικό δυναμικό: από τη μεγάλη αύξηση κατά η δεκαετία του 80 (ίδρυση ΑΕΣ), καταγράφεται μείωση στο 50 %, η οποία δεν εξηγείται δημογραφικά, αλλά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της αλλαγής στάσης των γονέων απέναντι στα σχολεία αυτά, λόγω των αδυναμιών που προαναφέρθηκαν. Παρουσιάζει επίσης την ύπαρξη ενός σημαντικού ποσοστού που ζουν λιγότερα από 10 έτη στη Γερμανία. Ο όρος «νεομετανάστες» χρησιμοποιήθηκε στην ανωτέρω μελέτη για αυτή την κατηγορία μεταναστών πολύ πριν καθιερωθεί τα τελευταία χρόνια. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση: ενώ το 1986 το 88,5% των μαθητών είχαν γεννηθεί στη Γερμανία, το 1998 το ποσοστό πέφτει στο 47,3%. Σύμφωνα με τις ανωτέρω έρευνες στα ΑΕΣ φοιτούν μαθητές από αμιγείς ελληνικές οικογένειες, συνήθως χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου συγκριτικά με τα ΤΕΓ, κυρίως παιδιά νεομεταναστών, στις οποίες η παραμονή αντιμετωπίζεται ως προσωρινότητα. Η νοοτροπία του Gastarbeiter και η έντονη επιθυμία για παλιννόστηση κυριαρχούν στα κίνητρα των γονέων το 1986, ενώ το 1998 η παράμετρος των σπουδών στην Ελλάδα αναδεικνύεται ως κυρίαρχη

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

επιδίωξη. Επίσης στα κίνητρα των γονέων το 1998 κατέχει υψηλότερη θέση η επιδίωξη διατήρησης της εθνικής ταυτότητας, γεγονός που ο μελετητής συνδέει με την διαδικασία ανάδυσης πιο εθνοκεντρικά προσανατολισμένων κοινοτήτων με επίκεντρο τα ΑΕΣ.

Όσον αφορά τον μαθητικό πληθυσμό η έρευνα αποτυπώνει επίσης τον ελλαδοκεντρικό προσανατολισμό στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών των ΑΕΣ, καθώς και την αυξημένη χρήση της ελληνικής στην επικοινωνία τους, συγκριτικά με τους μαθητές των ΤΕΓ. Διαφοροποίηση παρατηρείται και στα κίνητρα φοίτησης στις δύο δομές, με τα ΑΕΣ να έχουν ως σημαντικό κίνητρο την παλιννόστηση και τις σπουδές σε ελληνικά ΑΕΙ, ενώ στα ΤΕΓ το 1998 τονίζεται περισσότερο η ανάγκη επικοινωνίας με άλλα Ελληνόπουλα. Όσον αφορά τη συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα και την ελληνική γλώσσα, αυτή καταγράφεται εξίσου ισχυρή, ανεξαρτήτως του βαθμού κατοχής της γλώσσας, παρότι καταγράφεται αύξηση της σκέψης των μαθητών να διακόψουν τη φοίτηση στο ΤΕΓ.

1.3.2. Μελέτες για την ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας και τη διγλωσσία στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Γερμανίας.

Κατά τη δεκαετία του 1990 στοιχεία για το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών προσφέρει η μελέτη του Hopf (1995), η οποία καταγράφει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας στα τμήματα μητρικής γλώσσας τόσο κατά την παραμονή στη Γερμανία όσο και μετά την παλιννόστηση. Η παρακολούθηση των τμημάτων δεν ήταν πάντα τακτική και κάποιες φορές διακοπτόταν πριν την ολοκλήρωση. Κατά την παλιννόστηση διαπιστώνεται διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων μεταξύ πρώιμα και όψιμα παλιννοστούντων δίγλωσσων μαθητών, καθώς και μεταξύ αυτών των δύο κατηγοριών και των γηγενών μαθητών. Στη δεύτερη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα κατέγραψαν περισσότερες δυσκολίες στην κατανόηση γραπτού σχολικού λόγου, στην ανάγνωση και τη γραφή, ενώ οι πρώιμα παλιννοστούντες φαίνεται να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Η μελέτη καταδεικνύει την αναγκαιότητα ενός συνεκτικού

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

πλαισίου, που θεωρεί ότι απουσίαζε κατά τη διδασκαλία στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας.

Η προαναφερθείσα συλλογική μελέτη από το έργο Παιδεία Ομογενών του Δαμανάκη (2011) διαπιστώνει το 1998 αναντιστοιχία μεταξύ της ηλικίας και του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών και τάση συρρίκνωσης της εκμάθησης της ελληνικής, καθώς τα ποσοστά των μαθητών που δεν διδάσκονται καθόλου την ελληνική γλώσσα το 1998 αυξάνονται συγκριτικά με το 1986. Οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών αφορούν κυρίως την παραγωγή γραπτού λόγου (ορθογραφία και σύνταξη) και λιγότερο του προφορικού. Οι ερευνητές θεωρούν ότι ευθύνεται η επιλογή της μεθοδολογίας και ότι με τη μετατόπιση στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας θα μειωθούν.

Η Στύλου (2010) καταγράφει τον διαγλωσσικό λόγο Ελλήνων μαθητών ΤΕΓ (2^η-3^η γενιά), καθώς και της εκπαιδευτικού, σε μία μικρή πόλη κοντά στη Στουτγάρδη και μελετά την εναλλαγή κώδικα. Διακρίνει τρεις στρατηγικές: την υποχρεωτική, που καλύπτει επικοινωνιακά κενά, την επικοινωνιακή, που συμπληρώνει την επικοινωνία και τη στρατηγική, που επιχειρεί σκόπιμα να εξυπηρετήσει τη μαθησιακή διαδικασία. Αναδεικνύονται ταυτόχρονα οι ποικίλοι τρόποι χρήσης της γερμανικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές, όχι μόνο για κάλυψη γλωσσικών κενών αλλά και για πλήθος άλλες λειτουργικές ανάγκες (λ.χ. συνομιλιακοί δείκτες και επιφωνήματα ιδιαίτερα οικεία στην καθημερινή επικοινωνία). Μέσα από την μελέτη της αυθόρμητης εναλλαγής κώδικα προτείνεται μία διδακτική πρακτική που επιχειρεί να αξιοποιήσει ολόκληρο το γνωστικό κεφάλαιο στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας τη σύγκριση των γλωσσών, και να επιτύχει καλύτερη διαχείριση των λαθών παρεμβολής (λχ. χρήση της εμπρόθετης γενικής στην ελληνική).

Από κοινωνιογλωσσική σκοπιά ο Androutsopoulos (2015) εξετάζει τις γλωσσικές πρακτικές μικρής ομάδας μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ελληνικής καταγωγής στη Γερμανία. Διενεργώντας ένα είδος διαδικτυακής εθνογραφίας, καταγράφει για τέσσερις εβδομάδες τη διαδικτυακή τους επικοινωνία με συστηματική παρατήρηση, συλλογή και ανάλυση δεδομένων οθόνης και δεδομένων από άμεση επικοινωνία. Αναδεικνύεται έτσι το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, που χαρακτηρίζεται από ποικίλες γλωσσικές επιλογές τόσο κατά την

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

αυτοπαρουσίαση όσο και κατά τη διαλογική ανταλλαγή. Παρουσιάζονται εξατομικευμένες πολυγλωσσικές πρακτικές, οι οποίες διαμορφώνονται τόσο από το κειμενικό είδος όσο και από το ευρύ διαστρωματωμένο γλωσσικό ρεπερτόριο των ομιλητών.

Επιμέρους πτυχές σχετικά με την ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας κληρονομιάς σήμερα παρουσιάζονται και στη βιβλιογραφική σύνοψη των Gogonas και Marinis (2024). Οι καταγραφόμενες μελέτες έχουν πιο εξειδικευμένο γλωσσολογικό χαρακτήρα και αναφέρονται στην ανάπτυξη γραμματικών δομών, όπως το γένος, ο τρόπος του ρήματος, η παθητική φωνή συγκριτικά με μονόγλωσσους ομιλητές ή συγκριτικά με δίγλωσσους με διαφορετικό συνδυασμό γνώσης γλωσσών (ελληνικά - γερμανικά συγκριτικά με ελληνικά -αγγλικά). Ένα γενικότερο θέμα που διερευνάται σε δύο μελέτες είναι η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας (σύνθετες δομές, λεξιλογική ποικιλία)-στην πρώτη μελετάται η ανάπτυξη της στις δύο γλώσσες σε δίγλωσσους ενήλικες με γλώσσα προέλευσης την ελληνική στη Γερμανία σε σύγκριση με μονόγλωσσους ομιλητές (Paspali, 2023). Για το ίδιο θέμα άλλη μελέτη διαπιστώνει ότι η χαμηλότερη αφηγηματική ικανότητα στην πιο αδύναμη γλώσσα σχετίζεται με το βαθμό έκθεσης στη γλώσσα: όσο πιο ισορροπημένος είναι ο διγλωσσισμός τόσο καλύτερα και τα αποτελέσματα (Bongart & Torrens, 2017).

1.3.3 Η επίδραση της νεομεταναστευσης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Γερμανίας

Τα νέα μεταναστευτικά κύματα που δημιουργήθηκαν λόγω της οικονομικής κρίσης του 2009 επηρέασαν σημαντικά και τον εκπαιδευτικό χώρο της διασποράς, ειδικά στη Γερμανία. Η πλειονότητα όσων μεταναστεύουν είναι νέοι, με αυξημένα προσόντα και μεταναστεύουν μαζί με τις οικογένειές τους, γεγονός που δημιουργεί νέες αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη Γερμανία, που υπήρξε παραδοσιακά χώρα υποδοχής μεταναστών, αναφέρεται ότι κατά το διάστημα 2010-2019 μετανάστευσαν περίπου 250.000 άτομα (Pratsinakis, 2022). Σημαντικό μέρος αυτών διαθέτει χαμηλό ή μεσαίο μορφωτικό επίπεδο, καθώς δεν έχουν όλοι οι

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

νεομετανάστες τα ίδια χαρακτηριστικά σε όλες τις χώρες (Tseligka, 2022, Pratsinakis, 2022). Ο Δαμανάκης (2014) διαπιστώνει ότι στα ΑΕΣ είχαν αυξηθεί ιδιαίτερα οι εγγραφές μετά το 2012-13. Έτσι τα σχολεία αυτά που είχαν δει τον αριθμό των μαθητών τους να μειώνεται μετά την πρόβλεψη για κατάργησή τους (2012) αναζωογονούνται και πλέον διαπιστώνεται ότι ικανοποιούν ανάγκες των νεοφερμένων. Το χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο πολλών νεομεταναστών, που συμβαδίζει με έλλειψη πολυγλωσσίας, είναι και πάλι το υπόβαθρο πίσω από την επιλογή των ΑΕΣ. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2014) η νέα κατάσταση δημιουργεί νέες απαιτήσεις για τα σχολεία, τόσο ως προς την ανάγκη να προσφέρουν εντατική εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας όσο και την ανάγκη για γενικότερη αναπροσαρμογή των προγραμμάτων και του υλικού αλλά και περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Η Στύλου (2019) επιχειρεί σύγκριση δεδομένων σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Βάδη Βυρτεμβέργη πριν και μετά την οικονομική κρίση του 2009 και μελετά την επίδραση της άφιξης των νεομεταναστών. Τα στοιχεία αναδεικνύουν, πέρα από τις αυξομειώσεις των εγγραφών, τις διοικητικές και οργανωτικές ανεπάρκειες που δημιουργήθηκαν με την οικονομική κρίση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα εκφράζουν την απογοήτευσή τους για τις ανεπάρκειες και τα πενιχρά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να παραμένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακές μεθόδους .

Στο χώρο της εκπαίδευσης της διασποράς τα τελευταία χρόνια διενεργούνται έρευνες στο πεδίο της Οικογενειακής Γλωσσικής Πολιτικής, που προσπαθούν να φωτίσουν τις οικογενειακές επιλογές σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών αλλά και γενικότερα τη γλωσσική πολιτική των δίγλωσσων/πολύγλωσσων οικογενειών. Σε ποιοτική έρευνα του Κωνσταντινίδη και άλλων στη Γερμανία (2023) διαπιστώνεται η χρήση ποικίλων στρατηγικών (βιβλία, ψηφιακά μέσα, δίκτυα συγγενών φίλων) για την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας, με βάση το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Για την επιλογή εκπαιδευτικού πλαισίου διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι προκρίνουν τα ΤΕΓ και ελλείπει αυτών τα ιδιαίτερα μαθήματα, αν μπορούν. Η επιλογή των ΑΕΣ δεν αναφέρεται από το συγκεκριμένο δείγμα των 18 οικογενειών, για τα οποία οι αναφορές είναι αρνητικές, λόγω των ανεπαρκειών

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

τους αλλά και της ανάγκης να ενισχύσουν την κυρίαρχη γλώσσα. Αναφέρεται επίσης το Ευρωπαϊκό σχολείο καθώς και το Δίγλωσσο ως επιλογή 3 οικογενειών.

Τέλος, σε δύο έρευνες της Chatzidaki (2019, 2022) που διενεργήθηκαν στο Ντίσελντορφ και την Κολωνία το 2016 και το 2019 παρουσιάζεται επίσης μεγάλη αύξηση των εγγραφών στα ΑΕΣ μετά το 2013, λόγω των νεομεταναστών. Μέσα από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η αντίληψή τους για τον κοινωνικό ρόλο αυτών των σχολείων στις νέες συνθήκες. Τα ΑΕΣ φιλοξενούν κυρίως μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, που η εσπευσμένη μετακίνηση της οικογένειάς τους έχει τραυματίσει ψυχικά και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτά τα σχολεία ως το «καταφύγιο» που έχουν ανάγκη οι μαθητές, καθώς αναζητούν έναν πιο οικείο χώρο, ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις συνθήκες της χώρας υποδοχής. Χαρακτηριστικό είναι ότι στη δεύτερη έρευνα που διενεργήθηκε στην Κολωνία το 2019 το 95% των μαθητών είναι νεομετανάστες, οπότε η παράμετρος της διγλωσσίας απουσιάζει πλήρως: οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους περισσότερο ως ψυχοκοινωνικό «στήριγμα» για τις δυσκολίες προσαρμογής του μαθητών τους σε ένα νέο περιβάλλον, που συχνά για εκείνους γίνεται αντιληπτό ως αφιλόξενο.

Διαπιστώνεται λοιπόν στις παραπάνω έρευνες ότι η νεομεταναστευση επηρέασε καθοριστικά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία και επαναπροσδιόρισε το ρόλο των ΑΕΣ, δημιουργώντας ταυτόχρονα νέες ανάγκες. Μαζί με αυτές τις ανάγκες αναδείχτηκε σε δύο έρευνες και η δυσκολία τους να ανταποκριθούν σε αυτές.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1.1.Στόχος- Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τις απόψεις και την οπτική σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε εφήβους μαθητές, σε εκπαιδευτικές δομές οι οποίες υπάγονται στο Συντονιστικό Γραφείο του Ντίσελντορφ Γερμανίας. Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) και τα Γυμνάσια και Λύκεια (Αμιγή Ελληνικά Σχολεία - ΑΕΣ) που λειτουργούν για τους μαθητές της διασποράς. Με δεδομένες τις ιδιαιτερότητες στο χώρο της διασποράς (διγλωσσική-διπολιτισμική ταυτότητα των περισσότερων μαθητών, πολυπολιτισμικό περιβάλλον) στόχος ήταν να αναδειχτεί το πώς τις νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί και πώς αντιλαμβάνονται το έργο τους σε αυτές στις συνθήκες.

Ειδικότερα, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Αν και πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες του πλαισίου εργασίας τους, καθώς και τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών τους;
- Πώς διαμορφώνουν τους στόχους τους σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και ποιες διδακτικές προσεγγίσεις - πρακτικές προκρίνουν;
- Ποιο διδακτικό υλικό επιλέγουν και πώς το αξιολογούν;
- Πως αποτιμούν τα αποτελέσματα της γλωσσικής διδασκαλίας και τι προτείνουν για τη βελτίωσή τους;

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

2.1.2.Μεθοδολογία-ερευνητικά εργαλεία

Επιλέχθηκε η συνέντευξη, η οποία αποτελεί εργαλείο κατάλληλο να φέρει στην επιφάνεια μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά, όπως αντιλήψεις, βιώματα, στάσεις. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, λόγω της ευελιξίας που διαθέτει και της δυνατότητας που δίνει να αναδειχτεί πιο αυθεντικά η οπτική των συμμετεχόντων, χάρις και στην δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ συνεντευξιαζόμενου και συνεντευκτή. Επιτρέπει, επίσης, να υπάρχει ένα δομημένο πλαίσιο για τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων και ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσαρμόζει τη ροή της συζήτησης, ώστε να αναδειχτούν νέες πτυχές (Creswell, 2016).

Οδηγός συνέντευξης για το ΤΕΓ:

1. Δημογραφικά στοιχεία- Προϋπηρεσία- επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας
2. Τι ποσοστό αποτελούν οι έφηβοι μαθητές στο ΤΕΓ; Ποιο το επίπεδό τους;
3. Υπάρχει ανομοιογένεια στα τμήματα; Αν ναι, πώς την αντιμετωπίζετε; Ποιες διδακτικές πρακτικές βοηθούν περισσότερο;
4. Ποιες είναι οι ανάγκες και οι προσδοκίες των εφήβων από τη φοίτηση στο ΤΕΓ;
5. Σε ποιους στόχους πιστεύετε ότι πρέπει να αποβλέπει κυρίως η γλωσσική διδασκαλία στο ΤΕΓ;
6. Πιστεύετε πως η γλωσσική διδασκαλία στο ΤΕΓ υπηρετεί και γενικότερους στόχους, όπως συμβαίνει με το Δημοτικό ή το Γυμνάσιο;
7. Ποιο διδακτικό υλικό επιλέγετε και γιατί; Κατά πόσο είναι επαρκές και κατάλληλο;
8. Πώς κρίνετε τα αποτελέσματα και τι θα χρειαζόσαστε για την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία;

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Οδηγός συνέντευξης για τα ΑΕΣ

1. Δημογραφικά στοιχεία- Προϋπηρεσία- επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας
2. Ποιες ιδιαιτερότητες- δυσκολίες έχει η γλωσσική διδασκαλία σε ένα Γυμνάσιο-Λύκειο της Ομογένειας και ειδικά στο σχολείο σας;
3. Πώς τις αντιμετωπίζετε; Ποιες διδακτικές πρακτικές σας βοηθούν περισσότερο;
4. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες και οι προσδοκίες των μαθητών του Γυμνασίου-Λυκείου γενικά και ειδικά όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία;
5. Ποιους στόχους πιστεύετε πως πρέπει να έχει η γλωσσική διδασκαλία σε ένα Γυμνάσιο-Λύκειο της Ομογένειας;
6. Πιστεύετε πως το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί και γενικότερες ικανότητες μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας;
7. Πώς βλέπετε την καταλληλότητα του διδακτικού υλικού για τη γλώσσα σε σχέση και με τις συνθήκες ζωής και το επίπεδο των παιδιών;
8. Πώς κρίνετε τα αποτελέσματα της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο σας; Τι θα χρειαζόσαστε για να είναι πιο αποτελεσματικό το έργο σας;

2.1.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί, οκτώ (8) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διδάσκοντας σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) και οκτώ (8) φιλόλογοι της Δευτεροβάθμιας, διδάσκοντας σε Αμιγή Ελληνικά Σχολεία (ΑΕΣ), Γυμνάσια και Λύκεια, που υπάγονται στο Συντονιστικό Γραφείο του Dusseldorf (Dusseldorf Γυμνάσιο-Λύκειο, Bielefeld Γυμνάσιο-Λύκειο, Berlin ΤΕΓ, Hamburg ΤΕΓ, Hannover ΤΕΓ και Λύκειο). Η δειγματοληψία είναι εν μέρει ευκολίας, με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης της ερευνήτριας και εν μέρει κριτηρίου (Ισαρη & Πουρκός, 2016), καθώς ήταν στόχος της να διερευνηθούν οι απόψεις των διδασκόντων στα παραπάνω δύο εκπαιδευτικά πλαίσια, προκειμένου να υπάρξει συγκριτική εξέταση. Τα

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους απεικονίζονται στους παρακάτω πίνακες (πίνακας 1 και 2).

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (N = 16)

Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	N
Φύλο	Άνδρες	5
	Γυναίκες	11
Ηλικία (έτη)	35–40	1
	40–45	1
	45–50	1
	50–55	3
	55–60	7
	60–65	3
Ακαδημαϊκοί τίτλοι	Μεταπτυχιακό	6
	Διδακτορικό	1

Πίνακας 2

Επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (N = 16)

Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	N
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	16–29 έτη	5
	30–39 έτη	10
	≥ 40 έτη	1
Διάρκεια απόσπασης στο εξωτερικό	2–5 έτη	13
	≥ 18 έτη	3
Γνώση γερμανικής γλώσσας	C2 (άριστη)	4
	C1 (πολύ καλή)	1
	Επίπεδο αρχαρίου	11
	Ναι	10

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Επιμόρφωση ¹ διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	στη	Όχι	6
---	-----	-----	---

Γενικότερα διαπιστώνουμε ότι κυριαρχούν οι ηλικίες άνω των 55 ετών, ενώ ελάχιστη είναι η παρουσία των εκπαιδευτικών που δεν έχουν συμπληρώσει το πενήτηκοστό έτος της ηλικίας τους. Παρατηρούμε επίσης ότι η πλειονότητα είναι γυναίκες και το ακαδημαϊκό επίπεδο (μεταπτυχιακός τίτλος) είναι σχετικά υψηλό, ακολουθώντας τα ισχύοντα στην ελληνική εκπαίδευση. Αντίθετα, το επίπεδο γερμανομάθειας στους περισσότερους είναι χαμηλό, γεγονός που καθιστά πιο δύσκολη τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών στη διδασκαλία.

2.1.4. Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις: η πρώτη φάση κατά τον Ιανουάριο του 2025 (στον τόπο διαμονής της ερευνήτριας) και η δεύτερη φάση κατά τον Απρίλιο του 2025. Το ενδιαμέσο διάστημα ήταν απαραίτητο προκειμένου να ολοκληρωθεί ο προγραμματισμός των επισκέψεων της ερευνήτριας σε εκπαιδευτικές μονάδες διαφορετικών πόλεων και έδωσε την ευκαιρία για έναν πρώτο αναστοχασμό. Η συμμετοχή βασίστηκε στην ευγενή διάθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις με τους διδάσκοντες στο ΤΕΓ πραγματοποιήθηκαν σε ώρες εκτός διδακτικού ωραρίου σε κάποιο καφέ, ενώ με τους διδάσκοντες των ΑΕΣ στον χώρο του σχολείου, κατά τη διάρκεια κάποιου κενού του προγράμματός τους, χωρίς να διαταραχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς είχε προηγηθεί επικοινωνία της ερευνήτριας με τους διευθυντές του σχολείου αλλά και με τους φιλολόγους που παραχώρησαν συνέντευξη. Η ερευνήτρια έλαβε από κάθε συμμετέχοντα την αναγκαία πληροφορημένη συγκατάθεση (σκοπός, διαδικασία, δυνατότητα διακοπής) και ανέλαβε να διαφυλάξει την ανωνυμία, σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαίνεται από 22 έως 32 λεπτά.

¹ Τα επιμορφωτικά σεμινάρια που αναφέρονται είναι είτε ολιγόωρα που διοργανώθηκαν από το Συντονιστικό Γραφείο ή από κάποιο Πανεπιστήμιο (400 ωρών), που με δική τους πρωτοβουλία αναζήτησαν και παρακολούθησαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η επεξεργασία των δεδομένων με θεματική ποιοτική ανάλυση, ακολουθώντας επαγωγική προσέγγιση (Bryman 2016, Creswell 2016). Αρχικά, έγινε πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να εντοπιστούν τα αναδεικνυόμενα θέματα. Στη συνέχεια, ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα: Αρχικά, δημιουργήθηκαν κατηγορίες με τρόπο ώστε να συμπεριλάβουν το σύνολο των δεδομένων. Ακολούθησε η διαμόρφωση κωδικών και λειτουργικών ορισμών για κάθε κατηγορία, ώστε να είναι δυνατή η σχηματική αποτύπωση των λεχθέντων κάθε συνεντευξιαζόμενου. Μετά από ενδελεχή μελέτη, έγινε η υπαγωγή των δεδομένων στους κωδικούς που διατυπώθηκαν. Εφόσον η ακολουθούμενη προσέγγιση ήταν επαγωγική, πριν την τελική διαμόρφωση των κατηγοριών προηγήθηκε επανέλεγχος και υπήρξαν προσθήκες κατηγοριών ή αναδιαμόρφωση, ώστε να ενταχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του υλικού. Στο τέλος διαμορφώθηκαν οι ευρύτεροι θεματικοί άξονες για την υπαγωγή του υλικού και ολοκληρώθηκε η συνολική έκθεση των δεδομένων για κάθε συνεντευξιαζόμενο, η οποία παρουσιάζεται στο παράρτημα.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

2. 2.Αποτελέσματα της έρευνας

Κατά την τελική φάση της επεξεργασίας του υλικού διαμορφώθηκαν οι ακόλουθοι θεματικοί άξονες: Αρχικά αναδείχτηκαν οι ιδιαιτερότητες – δυσκολίες και οι ανάγκες - προσδοκίες των μαθητών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναλύθηκε επίσης σε δύο άξονες: οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας και οι διδακτικές προσεγγίσεις-πρακτικές. Τέλος αναλύονται τα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα με τους δύο άξονες που το καθένα περιλαμβάνει: το διδακτικό υλικό και η αξιολόγησή του, καθώς και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και οι προτάσεις για βελτίωση που διατυπώθηκαν.

2.2.1.Ιδιαιτερότητες- δυσκολίες

Και στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια οι διδάσκοντες διαπιστώνουν έντονη ανομοιογένεια στο γλωσσικό επίπεδο των παιδιών, η οποία συναρτάται με τις διαφορετικές συνθήκες της κοινωνικοποίησής τους. Με βάση σχετικό ερώτημα οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν πολύ αναλυτικά στις ιδιαιτερότητες- δυσκολίες, καθώς η ημιδομημένη συνέντευξη έδινε τη δυνατότητα να εκφραστούν πιο ελεύθερα. Στις στρατηγικές αντιμετώπισης αναφέρεται μόνο η αντιμετώπιση της ανομοιογένειας που υπήρξε το κύριο ερώτημα. Σχηματικά οι απόψεις τους, όπως κωδικοποιήθηκαν, παρουσιάζονται στον πίνακα (πίνακας 3) που ακολουθεί.

Πίνακας 3.

Ιδιαιτερότητες, δυσκολίες και αντιμετώπισή τους

Κατηγορίες	Κωδικοί	Λειτουργικοί ορισμοί	Συχνότητα ²
------------	---------	----------------------	------------------------

² Η αναφορά στις συχνότητες αντικατοπτρίζει μόνο το πόσο συχνά εμφανίζεται μία συγκεκριμένη εμπειρία, ο ρόλος της είναι καθαρά συμπληρωματικός στην παρουσίαση των δεδομένων, καθώς αντικατοπτρίζει απλώς κάποιες τάσεις. Ωστόσο, κάποιες από τις απαντήσεις αφορούν μόνο το ένα από τα δύο πλαίσια, οπότε τα ποσοστά δεν αντιστοιχούν πραγματικά στη συχνότητα της εμπειρίας ή της εκπεφρασμένης άποψης.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

1.Ιδιαιτερότητες- Δυσκολίες	ΑΝΟΜΕΠΠΠ	Ανομοιογένεια στο επίπεδο	16 (100%)
	ΔΙΑΦΓΛΠΡΟΥ	Διαφορετικές γλωσσικές προϋποθέσεις	10(62,5%)
	ΚΥΡΕΛΛΗΣΠΠ	Κυρίαρχη η ελληνική στο σπίτι	10(62,5%)
	ΚΥΡΙΓΕΡΜΣΠΠ	Κυρίαρχη η Γερμανική στο σπίτι	9(56,3%)
	ΣΠΟΡΧΡΕΛ	Σποραδική χρήση ελληνικής στο σπίτι	9(56,3%)
	ΜΑΘΜΙΚΓΑ	Μαθητές από μικτούς γάμους	7(43,8%)
	ΜΑΘΔΙΑΦΠΕΡ	Μαθητές από διαφορετικές περιοχές	2(12,5%)
	ΜΑΘΑΛΒΚΑΤ	Μαθητές Αλβανικής καταγωγής	6(37,5%)
	ΜΑΘΜΕΙΟΝ	Μαθητές από τη μειονότητα της Θράκης	4(25%)
	ΜΑΘΡΟΜΑ	Μαθητές Ρομά	3(18,8%)
	ΑΛΛΕΘΝΡΒΜ	Άλλη εθνοτική καταγωγή (Ρωσία, Β. Μακεδ.)	1(6,3%)
	ΜΑΘΓΕΡΜΣΧ	Μαθητές από Γερμανικό σχολείο	6(37,5%)
	ΜΑΘΕΛΛΣΧ	Μαθητές από ελληνικό σχολείο	6(37,5%)
	ΧΑΜΚΙΝΗΤΡ	Χαμηλό κίνητρο μάθησης	7(43,8%)
	ΕΛΕΙΨΓΟΝΣΤ	Έλλειψης στήριξης από γονείς	4(25%)
	ΑΝΥΠΕΙΔΑΓΩΓ	Ανυπαρξία ειδικής αγωγής	4(25%)
	ΔΙΓΛΕΠΔΥΣΚ	Η διγλωσσία επιτείνει τις μαθησ. δυσκολίες	1(6,3%)
	ΜΑΘΕΡΓΑΖ	Μαθητές που εργάζονται	1(6,3%)
	ΣΧΟΛΥΠΟΧ	Συνδυασμός με σχολικές υποχρεώσεις	5(31,5%)
2.Στρατηγικές αντιμετώπισής τους	ΤΜΗΜΕΠΠΠ	Τμήματα βάσει επιπέδου	5(31,5%)
	ΔΙΑΦΔΙΔ	Διαφοροποίηση διδασκαλίας	9(56,3%)
	ΕΞΑΤΠΙΑΡΜΒ	Εξατομικευμένη παρέμβαση	2(12,5%)

Ως κύρια δυσκολία θεωρείται από τους διδάσκοντες σε Λύκειο της Κάτω Σαξονίας η έντονη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, καθώς στην περιοχή δεν λειτουργεί ελληνικό Δημοτικό και Γυμνάσιο: «έχουμε 2 ομάδες μαθητών, η μία είναι τα παιδιά που είναι γεννημένα και μεγαλωμένα εδώ και έχουν πάει σε γερμανικό σχολείο και τα άλλα είναι τα παιδιά των νεομεταναστών, που έρχονται από ελληνικό σχολείο. Η διαφορά είναι ότι τα παιδιά που έρχονται από ελληνικό σχολείο είναι σαν να συνεχίζουν στο Λύκειο, έχοντας πάει ήδη 9 χρόνια σε ελληνικό σχολείο, ενώ τα παιδιά τα οποία είναι γεννημένα και μεγαλωμένα εδώ, είναι φυσικό να έχουν αδυναμία, τους είναι πάρα πολύ

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

δύσκολο να ανταποκριθούν.» (Δ2, Λύκειο). Όμως, η παραπάνω δυσκολία παρουσιάζεται με παρόμοιο τρόπο και στη Ρηνανία-Βεστφαλία (Μπίλεφελντ, Ντίσσελντορφ) όπου λειτουργούν ΑΕΣ σε όλες τις βαθμίδες, αν και αφορά μικρότερο ποσοστό, περίπου το ένα τέταρτο των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι δεν ακολουθούν όλοι οι μαθητές τη διαδρομή από το Ελληνικό Δημοτικό στο Λύκειο αλλά κάποιοι έρχονται στο Γυμνάσιο ή το Λύκειο μετά από 6-10 χρόνια γερμανικής εκπαίδευσης : «Αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται πάρα πολύ (...) στην κατανόηση κειμένου, στη συγγραφή, δεν συζητώ για την ορθογραφία». (Δ5, Γ-Λ). Κι άλλος διδάσκων διαπιστώνει για τα παιδιά που έρχονται στο Γυμνάσιο- Λύκειο από το γερμανικό σχολείο: «το γλωσσικό τους επίπεδο είναι αρκετά χαμηλό. Κάνουν απορίες για πολύ κοινές λέξεις (...) επικοινωνούν και μεταξύ τους αυθόρμητα στα γερμανικά (...) μέσα στην τάξη μπορεί να πει κάτι ή να κάνει μια απορία και να απαντήσει ο συμμαθητής στα γερμανικά».(Δ7, Γ-Λ). Ο ίδιος διδάσκων επισημαίνει ότι σε αρκετά παιδιά η ελληνική έχει υποχωρήσει σε δεύτερη γλώσσα : «υπάρχουν αρκετά τέτοια παιδιά. Και το καταλαβαίνεις γιατί επικοινωνούν μεταξύ τους αυθόρμητα στα γερμανικά.»

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που έρχονται από το γερμανικό σχολείο συχνά δεν τους επιτρέπει να παρακολουθούν ενεργά τη μαθησιακή διαδικασία και να συμμετέχουν και μπορεί να φτάνει ως το σημείο: «στην πρώτη Γυμνασίου φέτος είναι 3-4 παιδιά από το γερμανικό σχολείο. Αυτά είναι σαν να μην υπάρχουν. Έχουν μεγάλη δυσκολία. Μιλούν μόνο, αλλά δεν γράφουν καθόλου.»(Δ13, Γ-Λ). Τη δυσκολία αυτή δεν κατορθώνουν να την ξεπεράσουν και να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο σε σχέση με άλλα παιδιά παρότι «υπάρχει ευνοϊκή διάταξη. Την πρώτη χρονιά δεν βαθμολογούνται. Την δεύτερη χρονιά (η αξιολόγηση) είναι προφορικά. Αλλά πάλι δεν προλαβαίνει να καλύψει το παιδί την απόσταση.»(Δ11, Γ-Λ). Τέλος, υπάρχει και μία ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών, που είναι όσοι δυσκολεύονται να επιλέξουν τη σχολική διαδρομή που τους ταιριάζει: «το μεγαλύτερο πρόβλημα το έχουμε με αυτούς που είναι σε δίλημμα. Δηλαδή έρχονται από το γερμανικό σχολείο, βλέπουν ότι δεν τα καταφέρνουν στο ελληνικό σχολείο, πηγαίνουν πάλι πίσω στο γερμανικό. Ούτε στο γερμανικό τα καταφέρνουν, γιατί είναι κάπου ανάμεσα και υπάρχουν και ζητήματα συμπεριφοράς εκεί (....) Ξαναέρχονται στο ελληνικό και στην πραγματικότητα, τα παιδιά δεν είναι και ψυχολογικά καλά, γιατί δεν ξέρουν πού να ταιριάζουν.» (Δ5, Γ-Λ)

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Την ανομοιογένεια επιτείνει ακόμη η προέλευση από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας : *«και μόνο το γεγονός ότι έρχονται από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας είναι μία πολύ μεγάλη ιδιαιτερότητα. Βέβαια είναι μία ενδιαφέρουσα πρόκληση. Υπάρχει διαφορά στις νοοτροπίες, τις παραδόσεις που έχει ο κάθε τόπος. Έχουμε παιδιά από την Κρήτη και έχουμε παιδιά από τη Θράκη.»* (Δ7, Γ-Λ). Επιπλέον η ύπαρξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς τη δυνατότητα οποιασδήποτε παράλληλης στήριξης ή και επίσημης διάγνωσης από ΚΕΔΑΣΙ, πέρα από τις γενικότερες δυσκολίες στη μάθηση, αντανακλά και στη γλωσσική διδασκαλία: *«δεν υπάρχουν τμήματα ειδικής αγωγής. Και αυτό φαίνεται και στη γλωσσική διδασκαλία, βέβαια.»* (Δ5, Γ-Λ). Με έμφαση επισημαίνουν το πρόβλημα και άλλοι διδάσκοντες: *«έχουμε πάρα πολλά παιδιά τα οποία στην Ελλάδα σίγουρα θα έκαναν παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης.»*(Δ7,Γ-Λ). Ακόμη, τονίζεται ιδιαίτερα η δυσκολία να υπάρξει διάγνωση για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: *«Δεν έχουμε ούτε παράλληλη (στήριξη). Έχουμε παιδιά με δυσλεξία, με άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Και φαντάζομαι ότι είναι και πολλά μη διαγνωσμένα, γιατί έχουμε και το εξής παράδοξο, ότι εμείς δεν υπαγόμεστε σε κάποιο ΚΕΔΑΣΙ. Μάλλον πολλά ΚΕΔΑΣΙ αρνούνται να βγάλουν γνωμάτευση.»* (Δ11, Γ- Λ). Κάποια διδάσκουσα θεωρεί ότι η διγλωσσία μπορεί να επιτείνει τις (μαθησιακές) δυσκολίες, όταν καμιά γλώσσα δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς (Δ5, Γ-Λ) : *«Αλλά βλέπουμε και τη δυσκολία εκεί που είναι και στις δύο γλώσσες χαμηλό το επίπεδο»*. Η συσχέτιση της διγλωσσίας με τις μαθησιακές δυσκολίες, υπό τον όρο που προαναφέρθηκε, δεν αναιρεί την γενική θετική της αποτίμηση από το σύνολο των διδασκόντων.

Συνοψίζοντας χαρακτηριστικά τις ιδιαιτερότητες, επισημαίνει κάποια διδάσκουσα: *«είμαστε το μόνο ελληνικό σχολείο εδώ πέρα, που στην ουσία εξυπηρετεί όλες τις μορφές σχολείων που υπάρχουν στην Ελλάδα (...). Έρχονται παιδιά που θα έπρεπε να είναι σε ειδικό σχολείο, παιδιά από ΕΠΑΛ, από γερμανικά σχολεία. Και έτσι έχουμε πραγματικά πάρα πολλά επίπεδα και μια ποικιλομορφία κοινωνική»*. (Δ9, Γ-Λ)

Οι αυξημένες γλωσσικές δυσκολίες δεν αφορούν μόνον όσους έρχονται από τη γερμανική εκπαίδευση αλλά και τα παιδιά των νεομεταναστών, καθώς : *«Παρ' όλα αυτά δεν σημαίνει ότι δεν έχουν προβλήματα κι αυτοί, δεδομένου ότι ζουν μακριά από την κοινότητα των φυσικών ομιλητών»*.(Δ5, Γυμνάσιο-Λύκειο). Οι ιδιαίτερες συνθήκες της μετανάστευσης συναρτώνται επίσης με γλωσσικές δυσκολίες, καθώς: *«το επίπεδο*

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

είναι πιο χαμηλό από ό,τι στην Ελλάδα στα μαθήματα τα γλωσσικά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι εδώ έχουν πολλές προσλαμβανουσες σε διαφορετικές γλώσσες. Μπορεί να μιλάνε στα σχολικά τους μαθήματα ή μέσα στο σπίτι τους γερμανικά κάποιες οικογένειες. Ασχολούνται πάρα πολύ με το διαδίκτυο, οπότε έχουν τα αγγλικά. Και υπάρχει και η ελληνική. Οπότε υπάρχει μια δυσκολία πολλές φορές, ειδικά σε επίπεδο έκφρασης και λεξιλογίου». (Δ11, Γ- Λ). Τέλος, η ανομοιογένεια εντείνεται καθώς: «έρχονται και παιδιά συναδέλφων, καθηγητών. Συνήθως αυτά είναι πολύ καλά, γιατί έχουν πολύ καλή γνώση ελληνικής, εφόσον ήρθαν πρόσφατα.» (Δ 11).

Η διαφορετική εθνοτική καταγωγή κάποιων μαθητών συμβάλλει επίσης στην ετερογένεια, καθώς επισημαίνουν οι διδάσκοντες ότι φοιτούν «*παιδιά Αλβανικής καταγωγής και από τη μειονότητα*» (Δ4, Λύκειο). Αναφέρθηκε επίσης σε ένα ΑΕΣ η φοίτηση παιδιών από τη Ρωσία ή και τη Βόρεια Μακεδονία, παιδιά μεταναστών στην Ελλάδα που μετανάστευσαν εκ νέου στη Γερμανία (Δ11 και Δ15). Για τα παιδιά αλβανικής καταγωγής οι περισσότεροι διδάσκοντες επισημαίνουν μία καλή ή πολύ καλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα, καθώς πρόκειται για παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, πήγαν αρκετά χρόνια στο ελληνικό σχολείο και βρέθηκαν ως νεομετανάστες στην Γερμανία. Χαρακτηριστικά : «*στα παιδιά με αλβανική καταγωγή, δεν βλέπω μεγάλες διαφορές στην επίδοση σε σχέση με τα Ελληνάκια και μάλιστα πολλές φορές έχω εντυπωσιαστεί και από την προσπάθεια που κάνουν κάποιοι, που είναι ακόμα και στη θεωρητική κατεύθυνση. Βέβαια φαίνεται πάντα ότι λίγο στη γλώσσα υστερούν, γιατί δεν είναι η μητρική τους, η γλώσσα του σπιτιού τους.*» (Δ7, Γ- Λ).

Μεγάλη δυσκολία εντοπίζουν οι διδάσκοντες με τα παιδιά Ρομά: «*Έχουμε βέβαια και παιδιά Ρομά, όχι πολλά όμως, τα οποία συνήθως εγκαταλείπουν, κάνουν πάρα πολλές απουσίες. Δηλαδή μπορεί να είναι στην πρώτη γυμνασίου ξανά και ξανά λόγω απουσιών, χάνοντας χρονιά.*» (Δ7, Γ- Λ). Τη δυσκολία της προσαρμογής τους, τόσο στη διδασκαλία όσο και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον μαζί με την αυξημένη διαρροή επισημαίνει κι άλλη διδάσκουσα σε σχολείο με αυξημένο αριθμό μαθητών Ρομά: «*η προσαρμογή τους είναι ακόμα πιο δύσκολη, γιατί τα περισσότερα παιδιά είναι αναλόγητα. Δεν είναι ότι απλά είναι πιο πίσω. Δεν ξέρουν να διαβάζουν κάποια. Δεν ξέρουν να γράφουν...Και το χειρότερο είναι ότι δεν έχουν μάθει και να συμπεριφέρονται σωστά. Το γνωστικό ίσως είναι δευτερεύον. Έχουμε μαθητές που δεν ξέρουν να σέβονται*

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

τους κανόνες του σχολείου. Δεν ξέρουν καν τι είναι σχολείο (...) ότι πρέπει να έρχονται (καθημερινά) στο σχολείο.» (Δ11, Γ- Λ).

Μέσα στις δυσκολίες αναφέρθηκε και το χαμηλό κίνητρο των παιδιών σε συνάρτηση με την έλλειψη ώθησης από τους γονείς, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει διδάσκων (Δ2) του Λυκείου: «Και πολλοί από τους γονείς βλέπουμε ότι δεν ωθούν τα παιδιά τους στο ελληνικό πανεπιστήμιο ούτε στο γερμανικό. Η προοπτική του ότι ένα δεκαοχτάχρονο παιδί θα βρει εύκολα μια δουλειά στην WV, θα παίρνει 1.700€, για το δεκαοχτάχρονο σε σχέση με την Ελλάδα είναι κάτι πάρα πολύ βασικό, αλλά αυτό το παιδί θα μείνει εκεί πάντα, δεν θα έχει καμία εξέλιξη». (Δ2, Λύκειο). Η έλλειψη ή η αδυναμία γονικής στήριξης αναφέρεται σε πολλές περιπτώσεις: «υπάρχουν γονείς οι οποίοι δουλεύουν πάρα πολλές ώρες, οι οποίοι έχουν μαγαζιά, που είναι πολύ δύσκολο επάγγελμα (...) ή εστιατόρια, είναι στο σπίτι ακριβώς τις ώρες που τα παιδιά λείπουν και αντίστροφα (...)είναι κουρασμένοι, δεν έχουν το κουράγιο να σκεφτούν και τέτοια πράγματα, εκτός από την καθημερινότητα. Υπάρχουν οικογένειες που έρχονται οι μισές εδώ, καθώς και μονογονεϊκές οικογένειες. Έχουν στο μυαλό την επιβίωση σε πρώτο πλάνο και η γλώσσα έρχεται σε δεύτερο». (Δ9, Γ-Λ). Όμως και η νοοτροπία των οικογενειών επηρεάζει τις συνθήκες που διαμορφώνονται αναφορικά με τη μάθηση: «Ναι είναι υπεραπασχολημένοι οι γονείς, αλλά υπάρχει και αυτή η νοοτροπία. Ότι εσύ θα πρέπει να φροντίσεις. Οι οικογένειες αυτές ζουν ίσως σε μια άλλη εποχή, όταν ήμασταν εμείς παιδιά. Έτσι (τα παιδιά) αναλαμβάνουν πολλές ευθύνες σε σχέση με το σπίτι, σε σχέση με μικρότερα αδέρφια, να τα φέρουν και να τα πάρουν». (Δ15, Γ- Λ). Η ίδια διδάσκουσα επισημαίνει: «Έχουμε παιδιά τα οποία δουλεύουν, μερικά δουλεύουν σε οικογενειακή επιχείρηση, άλλα ως γκαρσόνια, είτε σε φούρνο, σε διάφορες εργασίες. Και ιδίως όταν φτάσει κανείς δευτέρα Λυκείου, είναι σχεδόν ο κανόνας αυτός, part-time εργασία βέβαια».

Στο ΤΕΓ παρατηρείται επίσης ανομοιογένεια, καθώς τα παιδιά έρχονται με διαφορετικές γλωσσικές προϋποθέσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις συνθήκες της κοινωνικοποίησής τους. Όλοι σχεδόν οι διδάσκοντες τονίζουν ότι υπάρχουν κάποιοι λίγοι μαθητές που έχουν ήδη ένα καλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής όταν ξεκινούν, άλλοι που δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα και αρκετοί που γνωρίζουν λίγα στοιχεία: «Υπάρχει ανομοιογένεια στο γλωσσικό επίπεδο καταρχήν. Είναι κάποια παιδάκια τα οποία μπορεί να μην μιλάνε καθόλου ελληνικά (...)Υπάρχουν όμως και τα

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

παιδιά τα οποία έχουν τους δύο γονείς Έλληνες, μιλάνε ελληνικά στο σπίτι, οπότε εκεί η ελληνική γλώσσα είναι σε πολύ καλό επίπεδο. Μπορούν και να καταλαβαίνουν και να μιλήσουν και να γράψουν με ορθογραφικά λάθη, πάρα πολλά λάθη, αλλά τους είναι πολύ πιο εύκολο». (Δ6, ΤΕΓ). Ένας διδάσκων (Δ8, ΤΕΓ) επισημαίνει ότι : *«Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι στα παιδιά από μεικτούς γάμους, όταν η μητέρα είναι Γερμανίδα, η γνώση της γλώσσας από αυτά τα παιδιά είναι σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο».* Ωστόσο, άλλος διδάσκων παρατηρεί ότι υπάρχουν: *«γονείς που γνωρίζουν ελληνικά αλλά δεν μιλάνε στο παιδί καθόλου ελληνικά. Έχουμε και τέτοια παραδείγματα, που να είναι δύο γονείς Έλληνες και να μην μιλάνε στο παιδί τους ελληνικά.»* (Δ1, ΤΕΓ). Επιπλέον, στο ΤΕΓ μπορεί να φοιτούν και παιδιά νεομεταναστών που ήρθαν πρόσφατα από την Ελλάδα, όταν δεν υπάρχει κάποια άλλη δομή ή ακόμα και παιδιά από το Ευρωπαϊκό σχολείο του Βερολίνου, μετά το Δημοτικό, που επέλεξαν να συνεχίσουν στο Γερμανικό Γυμνάσιο και συνεχίζουν στο ΤΕΓ την ελληνική γλώσσα. (Δ8, ΤΕΓ)

Στο ΤΕΓ οι διδάσκοντες μπορούν θεωρητικά να διαμορφώσουν οι ίδιοι τα τμήματα, βάσει του επιπέδου των παιδιών και να περιορίσουν την ανομοιογένεια, ωστόσο στην πράξη αυτή η δυνατότητα περιορίζεται, καθώς πρέπει να ληφθεί υπόψη και η παράμετρος της ηλικίας αλλά και άλλοι πρακτικοί λόγοι (μετακίνηση, αδέρφια, παρές, άλλες υποχρεώσεις των παιδιών, έλλειψη διδασκόντων). Χαρακτηριστικά επισημαίνουν: *«προσπαθούμε να φτιάχνονται έτσι τα τμήματα ώστε να συμβαδίζει το επίπεδο. Όμως επειδή είναι και η ηλικία, εκεί δεν πρέπει να έχουμε μεγάλες διαφορές, οπότε αναγκαστικά κάποιες διαφορές στο επίπεδο τις έχουμε.»* (Δ3, ΤΕΓ). Έτσι μπορεί στο ίδιο τμήμα συχνά να συνυπάρχουν δύο τουλάχιστον διαφορετικά επίπεδα: *«μπορώ να έχω την ίδια μέρα, την μέρα που θα έχω δέκα παιδιά, τέλος πάντων ένα τμήμα, δύο επίπεδα μέσα.»* (Δ 10, Δ8, Δ12, ΤΕΓ).

Η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος θεωρείται μεγάλο πρόβλημα στα ΤΕΓ, η οποία εξηγεί και το χαμηλό ποσοστό των εφήβων που εξακολουθούν να φοιτούν. Σύμφωνα με τους διδάσκοντες αυτό κυμαίνεται μεταξύ 10 και 20 % επί του συνόλου των φοιτούντων σε ένα ΤΕΓ: *«εμείς έχουμε γύρω στα 130 παιδιά σύνολο. Αλλά τα περισσότερα από αυτά είναι μικρής ηλικίας. Δηλαδή είναι 6, 7, 8, 10 χρονών. Από εκεί και πέρα έχουμε κάποια παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Μέχρι και πέρσι είχαμε και έναν 18χρονο. Είναι όμως λίγα. Δηλαδή πρέπει να είναι γύρω στα 10-15 παιδιά.»* (Δ12, ΤΕΓ). Παρόμοιες είναι οι απαντήσεις και των άλλων διδασκόντων αναφορικά με το ποσοστό

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

φοιτούντων εφήβων και την έλλειψη κινήτρων για όσους εγκαταλείπουν μπαίνοντας στην εφηβεία: *«Πολλά παιδιά πιέζονται. Λένε: Δεν θέλω να έρχομαι. Οι γονείς μου με στέλνουν.»* (Δ8, ΤΕΓ). Επίσης άλλος διδάσκων διαπιστώνει: *«Δεν τους είναι εύκολο να ασχοληθούν με την ελληνική γλώσσα, είναι κάτι που το θέλουν οι γονείς, αλλά δεν είναι κάτι το οποίο είναι δική τους επιθυμία πάντα.»* (Δ6, ΤΕΓ). Έτσι μπαίνοντας στην εφηβεία πολλά παιδιά σταματούν: *«Θεωρώ εγώ προσωπικά ότι βλέπουν ότι δεν θα τους χρησιμεύσει κάπου το να μιλούν ελληνικά. Ή δεν έχουν κάποιες ιδιαίτερες φιλοδοξίες. Μπορούν να μιλούν, συνεννοούνται. Αυτό που τους ενδιαφέρει είναι να πηγαίνουν το καλοκαίρι στην Ελλάδα και να μπορούν να επικοινωνούν με τους συγγενείς ή με φίλους. Και μέχρι εκεί.»* (Δ14, ΤΕΓ). Επίσης οι δεσμοί και οι επαφές με την Ελλάδα επηρεάζουν και το κίνητρο εκμάθησης της γλώσσας: *«Και είναι πολύ βαρύ για τα παιδιά τα οποία δεν έχουν επαφή με την Ελλάδα. Υπάρχουν τέτοια παιδιά που ναι μεν έχουν καταβολές ελληνικές, αλλά δεν έχουν συχνά επαφή με την Ελλάδα. Οπότε, ναι μεν οι γονείς θέλουν, αλλά τους είναι πολύ δύσκολο. Αυτά τα παιδιά συνήθως σταματάνε από μια ηλικία και μετά»* (Δ6 ΤΕΓ). Δύσκολο είναι επίσης να συνδυάσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με τις υποχρεώσεις του Γερμανικού Γυμνασίου, σύμφωνα με όλους τους διδάσκοντες στα ΤΕΓ: *«κυρίως εκεί γύρω στην Τετάρτη Δημοτικού, που μετά πηγαίνουν στο αντίστοιχο Γυμνάσιο, αυξάνονται οι απαιτήσεις στο Γερμανικό σχολείο και σταματάνε.»*(Δ3, ΤΕΓ).

Η ανομοιογένεια, που θεωρείται η μεγαλύτερη δυσκολία, αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους διδάσκοντες είτε με εξατομικευμένες παρεμβάσεις είτε με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία εφαρμόζεται βέβαια σε πολύ διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικούς τρόπους. Στην επόμενη ενότητα στο πλαίσιο των γενικότερων διδακτικών πρακτικών θα παρουσιαστούν και οι πρακτικές διαφοροποίησης που αναφέρθηκαν.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι η ανομοιογένεια στο γλωσσικό επίπεδο αποτελεί κοινό στοιχείο, όμως στα ΑΕΣ παρατηρείται μεγαλύτερη εθνοτική και κοινωνική ποικιλομορφία και ανάγκες που δεν καλύπτει το υφιστάμενο πλαίσιο λειτουργίας τους, όπως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι αντιλαμβανόμενες δυσκολίες των μαθητών είναι επίσης διαφορετικές, λ.χ. στα ΤΕΓ συνδυασμός με τις σχολικές υποχρεώσεις, ενώ στα ΑΕΣ η κοινωνική ένταξη στη χώρα υποδοχής.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

2.2.2.Ανάγκες- Προσδοκίες των μαθητών

Οι αντιλαμβανόμενες ανάγκες -προσδοκίες των μαθητών, σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες δυσκολίες- ιδιαιτερότητες, εκφράζουν την εικόνα της μαθητικής ταυτότητας που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί και επηρεάζει και τη δική τους πρακτική. Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 4) αποτυπώνονται οι απόψεις τους:

Πίνακας 4.

Κατηγορίες του θεματικού άξονα: ανάγκες-προσδοκίες των μαθητών.

Κατηγορίες	Κωδικοί	Εννοιολογικοί ορισμοί	Συχνότητα
1. Ανάγκες και προσδοκίες μαθητών	ΠΤΥΧΕΛΛ	Απόκτηση πτυχίου Ελληνομάθειας	8(50%)
	ΠΡΟΣΕΠΑΓΓ	Η γλώσσα ως επαγγελματικό προσόν	10(62,5%)
	ΑΠΑΛΛΜΑΘ	Απαλλαγή από ένα άλλο μάθημα	6(37,5%)
	ΕΠΙΤΠΑΝ	Επιτυχία στο Πανεπιστήμιο	8(50%)
	ΕΠΙΚΕΠΑΡΚ	Απόκτηση επικοινωνιακής επάρκειας	5(31,5%)
	ΚΟΙΝΣΥΝΑΙΣΘ	Κοινωνικές- συναισθηματικές ανάγκες	4(25%)

Οι εκπαιδευτικοί, όταν κλήθηκαν να προσδιορίσουν πώς αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εφήβων μαθητών τους, αναφέρθηκαν κυρίως σε πρακτικές προσδοκίες που θεωρούν ότι έχουν διαμορφώσει. Για το ΤΕΓ, σύμφωνα με όλους τους διδάσκοντες, οι προσδοκίες σχεδόν όλων των εφήβων αφορούν το πτυχίο της Ελληνομάθειας: «Στόχος είναι κυρίως το πτυχίο της Ελληνομάθειας. Έχουμε ελάχιστα παιδιά στην εφηβεία που έρχονται χωρίς να έχουν στόχο να πάρουν το πτυχίο. Εντάξει, είναι και κάποια που ενδιαφέρονται για την προσμέτρηση του βαθμού στο γερμανικό σχολείο. Ο βαθμός στα ελληνικά προσμετράται αντί για το βαθμό σε μια άλλη ξένη γλώσσα, τα ισπανικά ας πούμε, και παίρνουν απαλλαγή εκεί.» (Δ3,ΤΕΓ). Το πτυχίο της ελληνομάθειας αναγνωρίζεται ως ένα πτυχίο σε ξένη γλώσσα και αποτελεί προσόν για την επαγγελματική αποκατάσταση στην κοινωνία υποδοχής.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Ο δεύτερος πρακτικός στόχος (αναγνώριση βαθμού- γνώση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας ως προϋπόθεση για το Γερμανικό Απολυτήριο (Abitur) εντάσσει την εκμάθηση της ελληνικής με έναν έμμεσο τρόπο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και υπηρετεί, σε πολύ μικρό βαθμό βέβαια, και τον συνδυασμό των σχολικών υποχρεώσεων με τη φοίτηση στο ΤΕΓ. Συνδυασμός δύσκολος, που εξηγεί εν μέρει και το χαμηλό ποσοστό εφήβων που φοιτούν σε ένα ΤΕΓ: *«σταματάνε γιατί οι υποχρεώσεις τους στο γερμανικό σχολείο είναι πάρα πολύ μεγάλες, γιατί θέλουν να σπουδάσουν και να μείνουν στη Γερμανία. Όταν ξεκινούν το (Γερμανικό) Γυμνάσιο, κάπου εκεί, ας πούμε πέμπτη Δημοτικού σταματάνε τα παιδιά στο ΤΕΓ, εκτός αν μεταπηδήσουν στα τμήματα για την ελληνομάθεια.»* (Δ1, ΤΕΓ). Επομένως, η επιδίωξη της πιστοποίησης λειτουργεί ως ένα κίνητρο για την παραμονή των εφήβων στο ΤΕΓ, την οποία ενισχύουν και οι διδάσκοντες: *«Τους ενθαρρύνουμε, γιατί ειδικά τα τμήματα ελληνικής γλώσσας δεν δίνουν πάντα το κίνητρο στα παιδιά. Δηλαδή, αυτό είναι ένας στόχος. Είναι μια διαδικασία που τους βάζει να έχουν έναν στόχο. Για να μελετήσουν, να διαβάσουν και να προσπαθήσουν. Οπότε, ναι, είναι και αυτό ένα κίνητρο. Το οποίο προσπαθούμε να τους το περάσουμε λίγο.»* (Δ6, ΤΕΓ). Επιπλέον, για κάποιους η πιστοποίηση σε επίπεδο B2 δημιουργεί και την προσδοκία για σπουδές στην Ελλάδα: *«Υπάρχουν κάποιοι που στο πίσω μέρος του μυαλού τους έχουν την σκέψη ότι μπορεί να σπουδάσουν στην Ελλάδα, γιατί έχουν αυτή τη δυνατότητα δίνοντας εξετάσεις με την κατηγορία των ομογενών που δίνουν μόνο τη γλώσσα και μπορούν να περάσουν σε ένα ελληνικό πανεπιστήμιο.»* (Δ12, ΤΕΓ). Αναφέρεται, βέβαια, και το ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα, κυρίως από την πλευρά των γονέων αλλά και των παιδιών κάποτε, ως απόρροια και της παρακολούθησης στο ΤΕΓ για κάποιο διάστημα (Δ12, Δ16).

Το Ελληνικό Γυμνάσιο- Λύκειο φαίνεται να αποτελεί την μοναδικό διέξοδο για τα παιδιά νεομεταναστών χωρίς καλή γνώση γερμανικής γλώσσας, οι οποίοι αποτελούν και την πλειοψηφία: *«η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών δεν είναι παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ. Είναι κυρίως παιδιά νέων μεταναστών, κατά μέσο όρο είναι εδώ πέρα 8-9 χρόνια.»* (Δ5, Γ- Λ). Όσον αφορά τα παιδιά που έρχονται από το Γερμανικό σχολείο άλλοτε η επιλογή τους γίνεται επειδή δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Γερμανικού σχολείου : *«έρχονται γιατί σύμφωνα με τη νομοθεσία του ελληνικού κράτους, ένας μαθητής προάγεται πιο εύκολα. Οπότε δεν αντιμετωπίζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο γερμανικό σχολείο.»* (Δ2, Λύκειο) Η

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

ευκολότερη προαγωγή αφορά και όσους: «έρχονται εδώ περιμένοντας να τελειώσουν την πρώτη λυκείου και μετά να κάνουν τη λεγόμενη *Ausbildung* (:επαγγελματική κατάρτιση), έτσι ώστε να ασχοληθούν με κάποιο επάγγελμα». (Δ11, Γ-Λ). Η αναζήτηση εφοδίων αποτελεί πρωταρχική ανάγκη.

Άλλοτε οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι είναι κυρίαρχες κάποιες άλλες ανάγκες, συναισθηματικές και κοινωνικές: «μου έχουν πει ότι αισθάνονται ότι είναι δέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών (εννοεί στο γερμανικό σχολείο), τουλάχιστον σε επίπεδο συμπεριφορών είναι πιο σκληρό το περιβάλλον, θεωρούν ότι δεν έχουν την ίδια αντιμετώπιση, λένε ότι είμαστε πολύ πιο φιλικοί οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο, πολύ πιο συμπονετικοί. Εκεί αισθάνονταν ότι είναι σε ένα περιβάλλον απροστάτευτοι και ίσως, έχοντας και ένα κόμπλεξ, τους επιτείνουν το κόμπλεξ αυτής της διαφορετικότητας». (Δ5, Γ-Λ). Και άλλη διδάσκουσα τονίζει: «Αλλά η πλειονότητα νομίζω ότι το βλέπει σαν ένα καταφύγιο εδώ. Σαν συναισθηματικό καταφύγιο. Είναι μια ελληνική γωνιά, ας πούμε, που ξέρω ότι δεν θα μου κάνουν εκφοβισμό, ότι θα με καταλάβουν.» (Δ15). Παρατηρούμε ότι η διδάσκουσα χρησιμοποιεί τον ίδιο όρο «καταφύγιο» που είχε αναδειχτεί και στις έρευνες της Chatzidaki (2019, 2022). Για κάποια άλλα παιδιά η επιλογή να φύγουν από το γερμανικό σχολείο οφείλεται στο γεγονός ότι: «τα παιδιά αυτά έχουν κάποια προβλήματα που στα γερμανικά σχολεία θα αντιμετώπιζονταν με ένα ειδικό σχολείο και αυτό οι γονείς δεν το θέλουν ή θεωρούν ότι η εντύπωση αυτή που δίνεται είναι και εν μέρει απόρροια του ότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν τόσο καλά γερμανικά» (Δ9 Γ-Λ). Άλλοτε πάλι διαπιστώνει κάποιος διδάσκων: «Πολλά είναι τα παιδιά τα οποία ήρθαν από το γερμανικό σχολείο. Έχω καταλάβει ότι όταν το γερμανικό σύστημα τα απέρριψε για το σχολείο που θα θέλανε αυτοί, για το Γυμνάσιο, και όταν έπρεπε να πάνε σε ένα σχολείο κατά αυτούς κατώτερο, προτιμήσανε να τα γράψουν σε εμάς» (Δ7 Γ-Λ). Στην περίπτωση αυτή πρόκειται κυρίως για παιδιά που το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα κατευθύνει προς τα πιο υποβαθμισμένα σχολεία, τα *Hauptschule*, τα οποία τους δίνουν και πολύ περιορισμένες επιλογές επαγγελματικής κατάρτισης (*Ausbildung*). Όπως είναι ευρύτερα γνωστό το γερμανικό σύστημα διακρίνεται από αυστηρή και πρώιμη (Δ' Δημοτικού) επιλογή σε διαφορετικούς τύπους σχολείων: *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*. Τα *Hauptschule* είναι τα πλέον υποβαθμισμένα, ενώ μόνον το *Gymnasium* διασφαλίζει μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Βέβαια, άλλες φορές η επιλογή του ελληνικού σχολείου αποτελεί προτεραιότητα και απορρέει από ιδεολογικούς λόγους των γονέων: *«θέλουν οι γονείς τα παιδιά τους να διατηρήσουν την ελληνική μόρφωση, την ελληνική γλώσσα, την ελληνική συνείδηση. Για αυτούς τους γονείς επιλογή είναι το ελληνικό σχολείο. Από εκεί και πέρα το παιδί αν θα κάνει Ausbildung (:επαγγελματική κατάρτιση) ή αν θα σπουδάσει είναι ένα δευτερεύον.»* (Δ11, Γ-Λ). Την περιχαράκωση γύρω από το ελληνικό σχολείο διακρίνει και άλλη διδάσκουσα: *«είναι απόφαση των γονιών και ίσως στοιχείο μιας γκετοποίησης ας πούμε. Υπάρχει περιχαράκωση στο ελληνικό στοιχείο εδώ πέρα, υπάρχουν γονείς που λένε ότι όχι δεν θέλουμε να πάει σε γερμανικό σχολείο, θέλουμε να πάει σε ελληνικό για λόγους ιδεολογικούς, εθνικούς»* (Δ5, Γ-Λ). Εδώ οι διδάσκοντες αναδεικνύουν το θέμα της περιχαράκωσης στις ελληνικές κοινότητες γύρω από τα ΑΕΣ, το οποίο η βιβλιογραφία κατέγραψε ήδη από τη δεκαετία του 90 (Βλ. και ενότητα Α.2.1).

Πέρα από αυτό, ισχυρή είναι και η προσδοκία της εισαγωγής σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, ακόμη και αν δεν σκοπεύουν να εγκατασταθούν στην Ελλάδα και προσβλέπουν σε εγγραφή σε κάποια γερμανική σχολή, μέσω αυτής της εισαγωγής: *«Η προοπτική της φοίτησης στο πανεπιστήμιο είναι στόχος για τους περισσότερους και καθορίζει και τους δικούς μας στόχους.»* (Δ4, Λύκειο). Ωστόσο, πολλοί διδάσκοντες θεωρούν ότι δεν αφορά την πλειονότητα των μαθητών: *«Αφορά ένα σημαντικό ποσοστό. Αλλά νομίζω ότι οι περισσότεροι απλά θέλουν να αποκτήσουν το δικαίωμα να κάνουν Ausbildung (:επαγγελματική κατάρτιση) ή να πάρουν το απολυτήριο.»* (Δ7 Γ-Λ). Πάντως η προοπτική της φοίτησης σε ελληνικό πανεπιστήμιο δεν φαίνεται να είναι κυρίαρχη: *«η συμμετοχή στις εξετάσεις τις πανελλαδικές, για τους Γερμανούς αυτό θεωρείται Απολυτήριο Δευτεροβάθμιας (Abitur), γιατί δεν αναγνωρίζεται το Απολυτήριο (των ΑΕΣ). Αρκετά παιδιά μπαίνοντας στο (ελληνικό) Πανεπιστήμιο το θεωρούν ως ένα στοιχείο για την πρόσβασή τους στο Γερμανικό Πανεπιστήμιο.»* (Δ5 Γ-Λ).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι λόγω του διαφορετικού πλαισίου τόσο η επαφή - γνώση της γλώσσας όσο και οι πρακτικές επιδιώξεις (πτυχίο ελληνομάθειας / επιτυχία στο Πανεπιστήμιο) έχουν διαφορετικό περιεχόμενο και μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις συναντώνται: επιδίωξη του πτυχίου ελληνομάθειας με στόχο την εισαγωγή στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Επίσης οι κοινωνικές-συναισθηματικές ανάγκες που καλύπτει το κάθε πλαίσιο διαφοροποιούνται σημαντικά.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

2.2.3.Στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας

Οι στόχοι που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί, αν και διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό λόγω της διαφορετικής φύσης των δύο πλαισίων, συγκλίνουν αναφορικά με την καλλιέργεια του γραπτού λόγου και τον πολιτιστικό εμπλουτισμό. Ο πίνακας (πίνακας 5) που ακολουθεί αποτυπώνει σχηματικά τις απαντήσεις τους όπως κατηγοριοποιήθηκαν:

Πίνακας 5:

Κατηγορίες του θεματικού άξονα στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας

Κατηγορίες	Κωδικοί	Εννοιολογικοί ορισμοί	Συχνότητα
1. Στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας	ΑΝΑΓΝΓΡ	Γνώση ανάγνωσης και γραφής	7(43,8%)
	ΓΝΓΡΑΜΛΕΞ	Γνώση Γραμματικής -Λεξιλογίου	9(56,3%)
	ΕΠΕΠΑΡΚ	Απόκτηση επικοινωνιακής Επάρκειας	12(75%)
	ΓΝΠΟΛΠΑΡ	Γνώση ελληνικού πολιτισμού- παράδοσης	15(93.8%)
	ΕΝΙΔΙΑΤΑΥΤ	Ενίσχυση – διατήρηση ταυτότητας	12(75%)
	ΚΟΙΝΕΝΤ	Συμβολή στην κοινωνική ένταξη	6(37,5%)
	ΑΠΟΦΠΕΡΙΧ	Αποφυγή περιχαράκωσης στην ελλην. κοινότητα	5(31,3%)
	ΓΛΠΝΕΚΑΛ	Γενικότερη πνευματική καλλιέργεια	4(25%)
	ΚΑΛΔΙΑΠ	Καλλιέργεια Διαπολιτισμικής Ικανότητας	3(18,8%)
	ΚΑΤΣΥΝΘΚΕΙΜ	Κατανόηση - σύνθεση κειμένων	5(31,3%)
	ΑΝΑΛΠΡΟΓΡ	Κάλυψη στόχων αναλυτικού προγράμματος	2(12,5%)
	ΑΚΑΔΛΟΓ	Κατάκτηση του ακαδημαϊκού λόγου	4(25%)

Οι εκπαιδευτικοί στα ΤΕΓ θεωρούν ότι πρωταρχικός στόχος είναι η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης: «Κυρίως είναι να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Εντάξει και γενικότερα, να μπορούν τα παιδιά να επικοινωνούν και στον προφορικό λόγο, αλλά και να διαβάσουν και να καταλάβουν ένα κείμενο.» (Δ1, ΤΕΓ). Μαζί με την κατάκτηση του γραπτού λόγου επιδιώκεται η κάλυψη πολλών επιμέρους στόχων: «Όλα είναι σημαντικά. Ξεκινάμε και από τη φωνολογία, στην αρχή κάποια είναι

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

επηρεασμένα από τα γερμανικά στην προφορά. Έπειτα και η γραμματική και το λεξιλόγιο. Προσπαθούμε σε όλα τα επίπεδα. Βέβαια να μπορούν να επικοινωνούν είναι το πρώτο.» (Δ3, ΤΕΓ). Η επικοινωνιακή επάρκεια θεωρείται πρωταρχικός στόχος στο ΤΕΓ, με έμφαση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου.

Στα ΑΕΣ, και ιδίως στο Λύκειο, οι φιλόλογοι καλούνται να συνταιριάξουν αντιφατικούς στόχους. Από τη μία να υπηρετήσουν την προσδοκία της επιτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις για κάποιους μαθητές, κάτι που συνεπάγεται εργασία με πιο απαιτητικά κείμενα. Από την άλλη να συμβάλλουν στην κατάκτηση επικοινωνιακής επάρκειας, με την εμπέδωση βασικών στοιχείων της ελληνικής γλώσσας για κάποιους άλλους. Έτσι επιδιώκεται: *«να μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν ένα κείμενο μέτριας δυσκολίας στα ελληνικά. Κι αυτό που προσπαθώ εγώ περισσότερο είναι να καταγράψουν τις σκέψεις τους, τις απόψεις τους, σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Δεν νομίζω ότι μπορούμε να βάλουμε πολύ υψηλούς στόχους.»* (Δ7, Γ-Λ). Η έμφαση στον γραπτό λόγο συμβαδίζει και με την επιδίωξη ανάπτυξης της σκέψης: *«να μπορέσουμε να αναπτύξουμε και τη σκέψη τους σε αυτό το επίπεδο, να καταφέρουμε να τους φτάσουμε σε ένα υψηλότερο επίπεδο γνώσης και σκέψης ελληνικής και να μπορούν να γράψουν ένα κείμενο σε σωστό ελληνικό λόγο.»* (Δ9, Γ-Λ) Η προτεραιότητα του γραπτού λόγου δικαιολογείται, καθώς η επικοινωνιακή ικανότητα στον προφορικό λόγο θεωρείται συχνά δεδομένη, αν και όχι πάντα και από όλους. *«Νομίζω το να επικοινωνούν, το έχουν αυτό. Αλλά το να μπορούν να καταλαβαίνουν τι διαβάζουν. Και τον ακαδημαϊκό λόγο να μπορέσουν να μάθουν.»* (Δ15 Γ-Λ).

Άλλοτε πάλι στο Λύκειο η έμφαση είναι στο πρόγραμμα και την ύλη: *«Ο φιλόλογος πρέπει βάσει ωρολογίου προγράμματος να διδάξει κάποια παιδιά που προετοιμάζονται για τις πανελλαδικές εξετάσεις [...] πρέπει να βγει η ύλη. Ο στόχος επιβάλλεται κατά κάποιον τρόπο από το ωρολόγιο πρόγραμμα.»* (Δ4, Λύκειο). Από την άλλη, υπάρχει και η επίγνωση για τις ιδιαιτερότητες και την ανομοιογένεια, που συγκρούεται με μία τέτοια προσέγγιση: *«Ναι, εγώ θα έλεγα ότι στη λογική του ότι δίνουμε ένα ισότιμο απολυτήριο ως ελληνικό σχολείο με τα Λύκεια της Ελλάδας και είμαστε υποχρεωμένοι να ακολουθούμε πιστά το πρόγραμμα, κάπου χάνουμε την ουσία.»* (Δ2, Λύκειο). Με βάση αυτή την επίγνωση οι διδάσκοντες στο Λύκειο θέτουν διαφορετικούς στόχους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, είτε ενίσχυση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης είτε κατανόηση και σύνθεση πιο απαιτητικών κειμένων.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Ο στόχος της γενικότερης καλλιέργειας επιβεβαιώνεται επίσης: *«η γλωσσική διδασκαλία καλλιεργεί και άλλες ικανότητες και άλλες δυνατότητες του παιδιού. Και όσον αφορά τον τρόπο σκέψης, το βαθμό που εμβαθύνει κάποιος στα πράγματα, όλα αυτά είναι γενικότεροι στόχοι»*. (Δ7 Γ-Λ). Επίσης: *«Πέρα από το γνωστικό επίπεδο να έχουν μια γενικότερη παιδεία. Μέσα από το μάθημα της γλώσσας κάνουμε ποικίλα θέματα. Εστιάζω στο να έχουν γνώσεις, όχι μόνο αυτές τις κλειστές γνώσεις, αλλά να ξέρουν τι είναι ο ρατσισμός, τι είναι το ένα, τι είναι το άλλο.»* (Δ13 Γ-Λ.) Ο στόχος της ολοκληρωμένης ανάπτυξης συμβαδίζει με την επιδίωξη διαμόρφωσης ενεργών πολιτών: *«να αναπτύξουν τη φαντασία, την πολιτική σκέψη, την κρίση, πρέπει να θωρακίσουμε τους νέους ανθρώπους με τις αξίες ώστε να μπορέσουμε να έχουμε ενεργούς πολίτες, αυτό είναι πολύ βασικό(...)ενεργούς πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Να μπορούν να σταθούν τα παιδιά σε όποια κοινωνία βρεθούν, γιατί μπορεί αύριο μεθαύριο -τόρα ο κόσμος μας είναι ανοιχτός παντού- να βρεθούν σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα και εκτός Ευρώπης»*. (Δ9 Γ-Λ). Στο ΤΕΓ που οι διαθέσιμες ώρες (1,5-3 την εβδομάδα) είναι πολύ περιορισμένες και η εστίαση είναι στην κατάκτηση της γλώσσας, οι γενικότεροι στόχοι αφορούν κυρίως την εμβάθυνση της σχέσης με τον ελληνικό πολιτισμό: *«και εμείς έχουμε μάθει να συζητάμε πολλά πράγματα, που μπορεί να έχουνε σχέση με ένα θέμα. Μπορεί να συζητήσουμε για τον πολιτισμό, εννοείται, ό,τι θα κάναμε στο ελληνικό σχολείο στη γλώσσα το κάνουμε και εδώ, απλά εδώ, προχωράει πολύ πιο αργά η διαδικασία, γιατί τα παιδιά έρχονται μια φορά την εβδομάδα.»* (Δ1, ΤΕΓ).

Κοινός στόχος και στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια είναι ο «πολιτιστικός εμπλουτισμός» και η ενίσχυση της σχέσης με την Ελλάδα: *«δεν πρέπει να ξεχνούμε και την ουσία της γλωσσικής διδασκαλίας, είναι η γενικότερη καλλιέργεια των μαθητών και βέβαια η διατήρηση της ταυτότητας της πολιτιστικής, εθνικής αν θέλουμε.»* (Δ2, Λύκειο). Το στοιχείο αυτό τονίζεται από όλους τους διδάσκοντες στα ΑΕΣ : *«μέσα από την επαφή με τα κείμενα τα ελληνικά, τα παιδιά διατηρούν και στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας...Είναι σημαντικό γιατί υπάρχει ένας θύλακας που τους συγκεντρώνει και τους υπενθυμίζει την ταυτότητά τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μιλάμε για γκετοποίηση. Απλώς παράλληλα με τη ζωή τους μπορούν να μιλούν την ελληνική τους γλώσσα, να καταλαβαίνουν τα κείμενα και να έχουν επαφή με την ρίζα τους»* (Δ5 Γ-Λ). Η έμφαση στην ελληνική ταυτότητα εκφράζεται με πολλούς τρόπους: *«Η εθνική*

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

ταυτότητα είναι προϋπόθεση για να μπορέσουμε να ζήσουμε και σε άλλα περιβάλλοντα, να ξέρουμε πρώτα ποιοι είμαστε εμείς. Όχι με την έννοια του εθνικισμού, το ότι είμαστε απαραίτητα οι πρώτοι και οι καλύτεροι, ότι οι άλλοι δεν είναι τόσο καλοί. Θέλω να πω ότι είναι προϋπόθεση το να γνωρίζουμε ποιοι είμαστε, ποια είναι η γλώσσα μας, ποια είναι η θρησκεία μας ποια είναι η ιστορία μας και να μπορέσουμε μετά να σταθούμε και σε ένα άλλο κοινωνικό περιβάλλον και να δράσουμε ανάλογα και εκεί.» (Δ9, Γ-Λ). Αλλά και στο ΤΕΓ αναγνωρίζεται ως βασικός στόχος: *«να μάθουν πράγματα για τον ελληνικό πολιτισμό και την ιστορία, εννοείται και κάποια έθιμα κυρίως. Αυτό και μέσα από γιορτές ή εκδηλώσεις που κάνουμε. Ό, τι μάθουν για τον ελληνικό πολιτισμό μέσα από τη γλώσσα το μαθαίνουν. Κι από το σπίτι βέβαια.» (Δ3, ΤΕΓ).* Η μέριμνα για ανάπτυξη της πολιτιστικής συνείδησης σε μία περίπτωση συμβαδίζει και με το ερώτημα πώς νοείται ο ελληνικός πολιτισμός και προβάλλει η ανάγκη μετάδοσης και του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού: *«είναι γενικά ανάγκη η μετάδοση θα έλεγα του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού. Και αυτό είναι το δύσκολο. Δηλαδή θα ήθελα του σύγχρονου και όχι του αρχαίου απαραίτητα. Ή αυτού που κουβαλάνε οι μετανάστες που ήρθαν εδώ πριν από κάποια χρόνια και μεταδίδουν στα παιδιά, τα ελληνικά χορευτικά που είναι πολύ έντονα στη ζωή τους και οι εθνικές γιορτές και τα συναφή. Αλλά τι είναι σήμερα ο σύγχρονος ελληνικός πολιτισμός.» (Δ16 ΤΕΓ).* Κι αυτό είναι κάτι που ο εκπαιδευτικός θα φέρει: *«μέσα από τις επιλογές που κάνουμε για το διδακτικό υλικό ή για τις δραστηριότητες που θα κάνουμε ή για τις εθνικές γιορτές, ακόμα η μουσική που θα βάλουμε σαν επένδυση για τη γιορτή, που είναι κάτι διαφορετικό από το παραδοσιακό.» (Δ16 ΤΕΓ).* Με την τοποθέτηση αναδεικνύεται ο εκπαιδευτικός ως «πολιτιστικός διαμεσολαβητής» και τίθεται το ερώτημα για το περιεχόμενο του πολιτισμού που μεταδίδεται.

Ο «πολιτιστικός εμπλουτισμός» σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο συμβαδίζει με την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία κάποτε θεωρείται ως αυτονόητη προϋπόθεση και δεν εντάσσεται πάντα στους πρωταρχικούς στόχους: *«Αυτό (τη διαπολιτισμική ικανότητα) το έχουν από το γερμανικό σχολείο. Και γενικά από την κοινωνία εδώ, είναι πολυπολιτισμική. Το σημαντικό για μας εδώ είναι η ελληνική ταυτότητα και κυρίως η γλώσσα, να γνωρίσουν τον ελληνικό πολιτισμό.» (Δ1, ΤΕΓ).* Επίσης στα ΑΕΣ θεωρείται ότι η εκτέλεση του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος δεν αφήνει περιθώρια, πάρα μόνο : *«Το μοναδικό που συμβαίνει είναι αυτό, οι οκτώ*

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

ώρες στη γερμανική (γλώσσα), μέσα στις οποίες διδάσκονται, ας πούμε, και στοιχεία γερμανικού πολιτισμού. Είναι το μόνο πράγμα.» (Δ5, Γ-Λ).

Άλλοτε τίθεται ως γενικότερη προϋπόθεση : *«Όσα παιδιά Αλβανικής καταγωγής ή και από τη μειονότητα έχουμε, έχουν πάει στο ελληνικό σχολείο αρκετά χρόνια, αισθάνονται σε ένα βαθμό και Έλληνες. Ασφαλώς σεβόμαστε τη διαφορετικότητα, ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αυτό το καλλιεργούμε και στους μαθητές μας.» (Δ4, Λύκειο).* Άλλοτε, όταν τίθεται το θέμα της διαπολιτισμικότητας, η έμφαση δίνεται στην ελληνική ταυτότητα, ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας: *«Πρέπει πρώτα να γνωρίσουμε ποιοι είμαστε εμείς, να έχουμε μία σταθερή συνείδηση της ελληνικότητάς μας, της διαφορετικότητάς μας και από εκεί και πέρα ανοιγόμαστε και αλληλεπιδρούμε με τους άλλους λαούς, με τους άλλους πολιτισμούς, ειδικότερα στην Ευρώπη που είμαστε και τόσο κοντά σε πάρα πολλούς τομείς, πολιτιστικά εννοώ.» (Δ9 Γ-Λ).* Σε άλλες (λίγες) περιπτώσεις θεματοποιείται ρητά ως στόχος: *«τα κείμενα στη λογοτεχνία, είτε η γλωσσική διδασκαλία την υπηρετεί (την διαπολιτισμικότητα) σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.» (Δ1, Λύκειο).* Επίσης ,χαρακτηριστικά επισημαίνεται: *«είχαμε στην Ιλιάδα μια προσευχή στην Αρχαία Ελλάδα και τη συγκρίναμε με τη χριστιανική, το Πάτερ Ημών, και επειδή είχαμε μουσουλμάνους στην τάξη είπαμε θα μας φέρετε και μια προσευχή από τη δική σας θρησκεία να μας πείτε τη διαφορά. Λειτουργεί αυτό και βοηθάει για την συνύπαρξη με το διαφορετικό. Γιατί μαθαίνουν τα παιδιά για τις άλλες θρησκείες και τους άλλους πολιτισμούς.» (Δ11, Γ-Λ).* Είναι χαρακτηριστικό για τη ισχυρή σύνδεση στη διδασκαλία αρχαίας και νέας ελληνικής ότι η διδάσκουσα δίνει αυθόρμητα παράδειγμα από την Ιλιάδα, αν και η συζήτηση αφορούσε τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Από άλλη διδάσκουσα προκύπτει η καλλιέργεια της ικανότητας συνύπαρξης με το διαφορετικό: *«Η συνύπαρξη με τους άλλους είναι το πιο σημαντικό για αυτά τα παιδιά.» (Δ15, Γ-Λ).* Ωστόσο δεν είναι πάντα δεδομένη, ακόμα και εντός του σχολικού χώρου, όπως αναδεικνύεται μέσα από μία αφήγηση για τους μουσουλμάνους μαθητές: *«έχουν το κλασικό θέμα ότι μιλάνε τουρκικά στο σπίτι, μιλάνε και στο διάλειμμα. Οπότε υπάρχει μια δυσκολία, καταλαβαίνω ότι πρέπει να μιλάνε την γλώσσα τους, απ' την άλλη μας δημιουργεί πρόβλημα γιατί δεν ξέρουμε τι λένε. Και οι υπόλοιποι συμμαθητές αντιδρούν γιατί δεν ξέρουν αν τους βρίζουν, αν λένε κάτι για αυτούς. Αντιδρούν στη χρήση της τουρκικής.» (Δ11, Γ-Λ).* Παρόμοιες αντιδράσεις δημιουργεί και η χρήση της γλώσσας

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

των Ρομά στο σχολικό χώρο σύμφωνα με τη διδάσκουσα, κάτι που δε συμβαίνει με τη χρήση της γερμανικής, για όσα παιδιά μιλούν γερμανικά στο διάλειμμα, αν και δεν τα γνωρίζουν όλοι οι διδάσκοντες και οι μαθητές.

Η διαπολιτισμική ικανότητα συμβαδίζει και με την ανάγκη για άνοιγμα στη γερμανική κοινωνία, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν, εφόσον δεν παλιννοστήσουν : *«Αυτό νομίζω που μπορούμε να τους προσφέρουμε είναι το να είναι ανοιχτά και να μπορούν και τις δύο γλώσσες να ξέρουν και να πατάνε και στους δυο πολιτισμούς και να μην βλέπουμε αυτό το πράγμα που βλέπω εγώ και δεν μου αρέσει εδώ. Δηλαδή βλέπω και μια γκετοποίηση.»* (Δ15, Γ-Λ) Οι διδάσκοντες στη Ρηνανία- Βεστφαλία που συμμετείχαν στην έρευνα μιλούν σχεδόν όλοι για την περιχαράκωση στην ελληνική κοινότητα και την ανάγκη να συμβάλλει το σχολείο στην άρση της: *«Τώρα πιο σωστά έπρεπε, και σαν σχολείο γενικότερα, να ενδιαφερθούμε και γι' αυτό το κομμάτι της απογκετοποίησης, ας το πούμε έτσι. Αλλά είναι τόσο μεγάλες οι ελλείψεις που βλέπω στο κομμάτι της γλωσσικής κατάρτισης, που αναγκαστικά εστιάζουμε εκεί.»* (Δ7, Γ-Λ). Η άρνηση κάποιων μαθητών απέναντι στη γερμανική γλώσσα είναι μία άλλη πλευρά που αποκαλύπτει τη δυσκολία στην κοινωνική ένταξη: *«...τα παιδιά που έχουν έρθει από την Ελλάδα και δεν γνωρίζουν καθόλου γερμανικά και δυστυχώς πολλά δεν θέλουν και να τα μάθουν, δηλαδή έχουν μια άρνηση ως προς αυτό. Για μένα αυτό είναι μεγαλύτερο πρόβλημα, να σας πω την αλήθεια, κοινωνικά και για το ίδιο το άτομο δηλαδή, για το μαθητή μου και τη μαθήτριά, το να είναι σε μια ξένη χώρα και να μην θέλει να μάθει τη γλώσσα.»*(Δ9 Γ-Λ).Το στοιχείο αυτό της άρνησης συνδέει η Chatzidaki (2019, 2022) με το «τραύμα» της μετανάστευσης στους νεομετανάστες.

Η συμβολή της γλωσσικής διδασκαλίας στην κοινωνική ένταξη αναγνωρίζεται ως αναγκαία, προσεγγίζεται όμως λίγο διαφορετικά από τους διδάσκοντες. Κάποιοι (Δ1, Δ3, Δ5, Δ11) θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο (ΤΕΓ, ΑΕΣ) υπηρετεί, λόγω της συγκρότησής του, μόνο την ένταξη στην ελληνική κοινωνία-παροικία και είναι αδύνατο να υπηρετήσει και την ένταξη στην γερμανική κοινωνία: *«Το ελληνικό σχολείο υπηρετεί τους κοινωνικούς και ιδεολογικούς στόχους της ελληνικής κοινωνίας. Δεν υπηρετεί στόχους για την ένταξη στη γερμανική κοινωνία.»*. (Δ5 Γ-Λ) Ωστόσο, η συμβολή της γλωσσικής διδασκαλίας στην ένταξη στη γερμανική κοινωνία αναγνωρίζεται και προβάλλεται από κάποιους διδάσκοντες των ΤΕΓ : *«Τη βοηθάει, ναι. Επειδή εδώ οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές και οι δάσκαλοι προσπαθούν να*

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

εντάζουν δραστηριότητες αλλά και να μιλήσουν στα παιδιά για τα ήθη της χώρας καταγωγής τους, το χαίρονται πάρα πολύ όταν πηγαίνουν κι έχουν να κάνουν ας πούμε μία παρουσίαση για τη χώρα τους στη γλώσσα τους. Ειδικά εδώ, σε αυτή την πόλη, αυτή η ταυτότητα και η γλώσσα είναι επίσης ένα κίνητρο και τους βοηθάει πάρα πολύ» (Δ6, ΤΕΓ). Παρόμοια και ο Δ8 (ΤΕΓ): «Οι Γερμανοί, στη δική μας περίπτωση, έχουν πολύ θετική στάση απέναντι στον ελληνικό πολιτισμό. Και το εισπράττουν αυτό τα παιδιά. Και στα σχολεία τους κάνουν σχετικά μαθήματα. Έχουν κάνει στο γερμανικό σχολείο για τη μυθολογία. Μπαίνουν τα δικά μας τα παιδιά εδώ μέσα και χαίρονται. Α, ελληνικά!».

Διαπιστώνουμε ότι οι στόχοι των διδασκόντων πέρα από τους καθαρά γλωσσικούς επεκτείνονται και στη γενικότερη ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου ατόμου και την κοινωνική του ένταξη. Αυτό συμβαίνει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στα ΑΕΣ και λόγω της φύσης τους (σχολεία πλήρους φοίτησης) και λόγω των αντιλαμβανόμενων προβλημάτων.

2.2.4.Διδακτικές Προσεγγίσεις – Πρακτικές

Γύρω από το ερώτημα για τις διδακτικές προσεγγίσεις- πρακτικές, το οποίο τέθηκε χωρίς να προτείνονται συγκεκριμένες επιλογές, ώστε να μην κατευθυνθεί η απάντηση προς κάποια προσέγγιση, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες απόψεις, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα 6 :

Πίνακας 6.

Κατηγορίες του θεματικού άξονα διδακτικές προσεγγίσεις- πρακτικές

Κατηγορίες	Κωδικοί	Εννοιολογικοί ορισμοί	Συχνότητα
1. Διδακτικές Προσεγγίσεις –	ΕΛΛΜΗΤΡ	Η ελληνική ως μητρική γλώσσα	8(50%)
	ΕΛΛΞΕΝΓΛ	Η ελληνική ως ξένη γλώσσα	8(50%)
	ΕΛΔΕΥΤΓΛ	Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα	9(56,3%) ³

³ Η ποσοτικοποίηση και πάλι δεν αποδίδει την πραγματικότητα. Οι διδάσκοντες στα ΤΕΓ επισήμαναν την ανάγκη χρήσης των τριών προσεγγίσεων λόγω της γλωσσικής ανομοιογένειας, ενώ στα ΑΕΣ την επίγνωση ότι απαιτείται διαφορετική προσέγγιση.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Πρακτικές	ΕΠΙΚΠΡΟΣ	Επικοινωνιακή Προσέγγιση	13(81,3%)
	ΚΕΙΜΠΡΟΣ	Κειμενοκεντρική προσέγγιση	3 (18.8%)
	ΟΜΑΔΣΥΝ	Χρήση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου	3(18,8%)
	ΜΕΘΠΡΟΤΖ	Αξιοποίηση της μεθόδου projekt	1(6,3%)
	ΠΑΙΓΝΔΡΑΣ	Παιγνιώδεις δραστηριότητες	4(25%)
	ΕΜΦΑΣΚΔΡ	Έμφαση σε ασκήσεις - δραστηριότητες	7(43,8%)
	ΛΕΞΓΡΑΜ	Γνώση λεξιλογίου και γραμματικής	12(75%)
	ΔΙΑΦΥΛΙΚ	Διαφοροποίηση υλικού	4(25%)
	ΔΙΑΦΔΙΑΔ	Διαφοροποίηση διαδικασίας	4(25%)
	ΔΙΑΦΑΞΙΟΛ	Διαφοροποίηση αξιολόγησης	6(37,5%)
	ΦΙΛΑΝΓΝ	Καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας	2(12,5%)
	ΔΙΑΓΛΠΡ	Διαγλωσσικές πρακτικές στη διδασκαλία	3(18,8%)
	ΕΞΑΤΟΜΠΑΡΒ	Εξατομικευμένη παρέμβαση	2(12,5%)

Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, διαπιστώνουμε καταρχάς ότι όλοι οι διδάσκοντες θεωρούν αναγκαίο να εφαρμόσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να αντιμετωπίσουν τις μεγάλες διαφορές που παρατηρούνται στο επίπεδο των μαθητών. Ωστόσο για κάποιους (Δ5), ιδίως στο Λύκειο, η δυσκολία είναι πολύ μεγάλη: «Κανονικά θα έπρεπε να υπάρχει διαφοροποιημένη διδασκαλία. Νομίζω ότι δεν το κάνει κανείς, για να είμαστε ειλικρινείς. Απλώς το μόνο που κάνω είναι να μην απαιτώ από όλα τα παιδιά τον ίδιο αριθμό ασκήσεων». Άλλοτε η έλλειψη χρόνου, το πλήθος των μαθητών (25-27) και οι συνθήκες της τάξης (Δ11, Γ-Λ) την αποτρέπει: «Αυτό είναι μεγάλη κουβέντα, η διαφοροποίηση. Θέλει πάρα πολύ χρόνο και να ασχοληθείς με τον μαθητή, δηλαδή και πριν η προετοιμασία, αλλά και μετά μέσα στην τάξη να έχεις χρόνο να τη δεις. Δεν ξέρω πώς μπορεί να γίνει αυτό το πράγμα. Το είχα και στην Ελλάδα προσπαθήσει αυτό, αλλά ήταν πάρα πολύ δύσκολο και βρήκα και αντίδραση από τους γονείς που είχαν παραπονεθεί και λένε: Γιατί κάνετε διακρίσεις, γιατί στο άλλο παιδί δίνετε άλλο κείμενο;» (Δ15, Γ-Λ). Στις περιπτώσεις που την επιχειρούν, οι πρακτικές

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

που προκρίνουν είναι άλλοτε επιλογή διαφορετικού υλικού: *«Καμιά φορά δίνω άλλο κείμενο στα παιδιά που θεωρώ ότι μπορούν να το επεξεργαστούν καλά και να τα καταφέρουν. Και άλλο, αρκετά πιο εύκολο στα παιδιά στα οποία το επίπεδό τους το γλωσσικό είναι πιο χαμηλό. Αλλά στο διαγώνισμα αυτό δεν μπορεί να γίνει. Δεν μπορώ να βάλω διαφορετικά θέματα.»*(Δ7, Γ-Λ) Άλλοτε γίνεται διαφοροποίηση των ασκήσεων που θα δοθούν: *«κάνουμε κάποιες ασκήσεις λίγο πιο δύσκολες ή λίγο πιο απαιτητικές για τα παιδιά που έρχονται από την Ελλάδα»* (Δ7, Γ-Λ). Παρόμοιες προσαρμογές αναφέρει επίσης και ο Δ9: *«Προσπαθούμε να προσαρμόσουμε όσο γίνεται τις ασκήσεις που δίνουμε, να δίνουμε κάποιες επιλογές. Εγώ αυτό κάνω, δηλαδή λέω ότι θα γίνει αυτό ή αυτό ή αυτό, τρεις επιλογές για τα παιδιά. Γιατί το πρόβλημα είναι ότι όλοι θα γράψουν τα ίδια θέματα».* Στα ΑΕΣ και ιδίως στο Λύκειο, με την ύπαρξη της τράπεζας θεμάτων και των πανελλαδικών, οι διδάσκοντες περιορίζονται περισσότερο και καταφεύγουν κάποτε και σε εξατομικευμένη παρέμβαση στο περιθώριο του αναλυτικού προγράμματος: *«χρειάζεται ένα συνταίριασμα, μία συνδυαστική μέθοδος, αναγκαστικά πρέπει κάποια πράγματα να γίνουν παράλληλα και στο περιθώριο και εκτός του διδακτικού προγράμματος.»* (Δ4, Λύκειο, Δ11Γ-Λ).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται αναγκαία και στο ΤΕΓ, καθώς κι εκεί υπάρχει σημαντική ανομοιογένεια : *«Η διαφοροποίηση γίνεται όσον αφορά το υλικό, τις ασκήσεις ή τη διαδικασία του τι θα κάνουν τα παιδιά ή μπορεί να κάνουν λιγότερες ασκήσεις. Μπορεί να δοθεί μια φορά ένα φυλλάδιο που θα έχει κάτι που τους δυσκολεύει κάποιους περισσότερο.»* (Δ1, ΤΕΓ). Εκεί υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία, μικρότερος αριθμός παιδιών στην τάξη (10-12) και αξιοποιείται περισσότερο και πιο ολοκληρωμένα η διαφοροποίηση: *«Προσπαθώ να είναι η διδακτική ώρα προσαρμοσμένη λίγο στο ένα επίπεδο και λίγο στο άλλο. Και στην πορεία προβαίνω σε διάφορες δραστηριότητες που απευθύνονται και στα δύο επίπεδα.»* (Δ12, ΤΕΓ). Άλλοτε η διαφοροποίηση εκκινεί από τις γενικότερες διαφορές, πέρα από το γλωσσικό επίπεδο : *«κάθε παιδί μαθαίνει διαφορετικά. Οπότε κάποιες ασκήσεις, ας πούμε, ένα παιδί τις προχωράει, κάποιο άλλο μπορεί να μην... Οπότε όχι εξατομικευμένο ακριβώς, αλλά προσπαθώ να έχω μια ποικιλία.»* (Δ14, ΤΕΓ). Επιπλέον, οι δάσκαλοι αξιοποιούν και την εμπειρία του μονοθέσιου ή διθέσιου : *«Οπότε στην ίδια μέρα, την μέρα που θα έχω δέκα παιδιά σε ένα τμήμα, μπορώ να έχω δύο επίπεδα μέσα. Τότε θα κάνω δύο διδασκαλίες, όπως είναι το διθέσιο, το μονοθέσιο που έχουμε στην Ελλάδα, στα*

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

δημοτικά σχολεία. Οπότε θα ασχολούμαι με ένα επίπεδο κάποια στιγμή, τα άλλα θα κάνουν κάποια εργασία και το ανάποδο μετά.» (Δ10, ΤΕΓ)

Όσον αφορά τη γενικότερη προσέγγιση φαίνεται να προκρίνεται η επικοινωνιακή προσέγγιση: *«Θα επιμείνουμε περισσότερο στο επικοινωνιακό κομμάτι.» (Δ4, Λύκειο).* Βέβαια δεν είναι ξεκάθαρο αν οι εκπαιδευτικοί μιλώντας για «επικοινωνία» εννοούν και μία σαφή συνεπή υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης. Στο ΤΕΓ κάποιες φορές δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο: *«δίνουμε πρώτα και κύρια βάση στον προφορικό λόγο, να μπορούν να αποκτήσουν ένα λεξιλόγιο και να συνδιαλέγονται με ανθρώπους γύρω τους στα ελληνικά.» (Δ10, ΤΕΓ)* Όταν πρόκειται για μικρότερα παιδιά αλλά και για τους εφήβους προκρίνεται η προτεραιότητα της καθημερινής επικοινωνίας: *«ξεκινήσαμε πάλι με καθημερινότητα. Δηλαδή, να πάω σε ένα μαγαζί, να παραγγείλω κάτι».* (Δ14, ΤΕΓ). Στα ΤΕΓ αναφέρθηκαν περισσότερο οι παιγνιώδεις δραστηριότητες (word wall, quiz, puzzle) για τα μικρότερα παιδιά κυρίως *«ώστε να αγαπήσουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας».* (Δ6, 10). Οι έφηβοι διδάσκονται τη γλώσσα με τη σειρά «Κλικ στα Ελληνικά», η οποία χρησιμοποιεί συνδυασμό προσεγγίσεων, δίνοντας βέβαια σημαντικό χώρο και στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Και στα δύο πλαίσια τονίζεται η ανάγκη να εμπεδωθούν στοιχεία της γραμματικής, επισημαίνοντας ότι *«στο Λύκειο δε διδάσκεται νεοελληνική γραμματική. Είναι μια αδυναμία, εσύ πρέπει να προσθέσεις υλικό, να τους δείξεις λίγο τις πτώσεις, τα γένη».* (Δ1). Τέλος διατυπώνεται η άποψη ότι η αξιοποίηση και της παραδοσιακής μεθόδου κάποτε εξυπηρετεί: *«χρειάζονται τα στοιχεία της παραδοσιακής διδασκαλίας, δηλαδή ασκήσεις, δομή, γραμματική. Αλλά ναι, και επικοινωνιακό.» (Δ16, ΤΕΓ).*

Όσο για άλλες καινοτόμες προσεγγίσεις, στο ΤΕΓ αναφέρθηκε και η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων ενώ η ομαδοσυνεργατική μέθοδος άλλοτε απορρίπτεται ως απρόσφορη από κάποιους διδάσκοντες στο Λύκειο ή στο ΤΕΓ (Δ2 Γ-Λ, Δ14, ΤΕΓ) , ενώ κάποιοι άλλοι τη χρησιμοποιούν με ικανοποιητικά αποτελέσματα (Δ11, Δ13, Δ15, Γ-Λ). Γενικότερα αναφέρεται η ανάγκη για «μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις» (Δ9, Γ-Λ) για να μπορέσει ο διδάσκων να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών , αν και αναγνωρίζεται ότι το *«δασκαλοκεντρικό μοντέλο θα παραμένει πάντα, το θέμα είναι σε όσο το δυνατόν λιγότερο βαθμό» (Δ11, Γ-Λ).*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η γενικότερη μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς στο ερώτημα : διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής, ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

οι απαντήσεις ποικίλλουν: *«όταν είναι γλώσσα των γονέων και όταν την μιλούν στο σπίτι συνέχεια οι γονείς, δεν θα το θεωρούσα εγώ δεύτερη γλώσσα»*. (Δ1, ΤΕΓ), για αυτό και κάποιοι διδάσκοντες στο ΤΕΓ χρησιμοποιούν τα βιβλία του Δημοτικού μέχρι την Δ' τάξη. Όμως οι περισσότεροι στα ΤΕΓ θεωρούν: *«πρέπει να καταλάβεις ότι πραγματικά είναι δεύτερη γλώσσα, ή και πολλές φορές ξένη γλώσσα»*. Ακόμα και οι διδάσκοντες στα ΑΕΣ αναγνωρίζουν την πρωτοκαθεδρία της γερμανικής για τα παιδιά που έχουν έρθει από το γερμανικό σχολείο: *«τα παιδιά τα οποία είναι γεννημένα και μεγαλωμένα εδώ, [...] αυτά τα παιδιά, έχουν ως πρώτη, ως μητρική γλώσσα τη γερμανική»*. (Δ4, Λύκειο). Επομένως, φαίνεται να θεωρούν ότι η μεθοδολογία της διδασκαλίας ως μητρικής θεωρείται κατάλληλη μόνο για όσους έχουν έρθει πρόσφατα από το ελληνικό σχολείο. Τέλος, σε λίγες περιπτώσεις αναφέρθηκε η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών στη διδασκαλία: *«η διγλωσσία έχει ένα θετικό πρόσημο για μένα, τα χρησιμοποιώ (:τα διαφορετικά στοιχεία των δύο γλωσσών) και εγώ ίδια στη διδασκαλία»* (Δ9,Γ-Λ)

Οι απαντήσεις των διδασκόντων αναδεικνύουν τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαφοροποίηση αλλά και τη μεγάλη δυσκολία στην εφαρμογή της, ιδίως στα ΑΕΣ. Αυτή η δυσκολία σχετίζεται ίσως και με την πολύ περιορισμένη αφομοίωση και χρήση πρακτικών κριτικού γραμματισμού, που, θεωρητικά τουλάχιστον, επιτρέπει την καλύτερη διαχείριση των διαφορών. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιλέγουν στοιχεία από ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές, άλλοτε πιο παραδοσιακές και άλλοτε συμβατές με τις νεότερες προσεγγίσεις.

2.2.5.Διδακτικό υλικό -Αξιολόγησή του

Το ερώτημα για την επιλογή υλικού αφορούσε μόνο τους διδάσκοντες στα ΤΕΓ, η αξιολόγησή του και τα δύο πλαίσια. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται κωδικοποιημένες στον πίνακα 7:

Πίνακας 7.

Κατηγορίες του θεματικού άξονα : διδακτικό υλικό και αξιολόγηση της καταλληλότητάς του

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Κατηγορίες	Κωδικοί	Λειτουργικοί ορισμοί	Συχνότητα
1. Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν	BIBΛΑΔΗΜ	Βιβλίο Α΄ Δημοτικού	8 (50%)
	BIBΛΔΗΜ	Βιβλία πρώτων τάξεων Δημοτικού	3(18,8%)
	ΚΛΙΚΕΛΛΗ	Σειρά Κλικ στα Ελληνικά – Ελληνομάθεια	8(50%) ⁴
	BIBΛΜΑΡΓ	Σειρά Μαργαρίτα- ελληνική ως ξένη γλώσσα	6(37,5%)
	ΥΛΔΙΑΔΕΚΔ	Υλικό από το διαδίκτυο- Ιδιωτικές Εκδόσεις	7(43,8%)
	BIBΛΟΕΔΒ	Βιβλία ΟΕΔΒ Γυμνασίου- Λυκείου	8(50%)
	ΕΛΠΑΡΜΟΥ	Ελληνικά με την παρέα μου- Παιδεία Ομογενών	1(6,3%)
	ΠΡΑΜΓΡΑΜ	Πράγματα και Γράμματα- Παιδεία Ομογενών	2(12,5%)
	ΕΛΛGCSE	Ελληνικά για το GCSE- Παιδεία Ομογενών	2(12,5%)
2. Αξιολόγηση του διδακτικού υλικού	ΑΚΑΤΣΤΟΧ	Ακατάλληλο για τον στόχο του	6(37,5%)
	ΑΝΕΠΣΤΟΧ	Ανεπαρκές για τον στόχο του	5(31.5%)
	ΔΥΣΚΕΠ	Δύσκολο για το επίπεδό τους	4(25%)
	ΑΠΠΑΡΩΧ	Απολύτως παρωχημένο	3(18,8%)
	ΙΚΑΝΕΛΓΡ	Ικανοποιητικό με λίγες ελλείψεις Γραμματικής	7(43,8%)

Μόνο στο ΤΕΓ υπάρχει δυνατότητα επιλογής υλικού, καθώς το πλαίσιο εκεί είναι πιο ευέλικτο, στα ΑΕΣ υπάρχουν απλώς τα βιβλία του ΟΕΔΒ. Στο ΤΕΓ έχουμε διαφορετικές επιλογές: «στα παιδιά που γνωρίζουν τα ελληνικά και μιλούν ήδη, είναι τα

⁴ Σε ερωτήσεις όπως αυτές που αφορούν μόνο το ένα πλαίσιο (ΤΕΓ) ο αριθμός 8 αντιστοιχεί σε ποσοστό 100%, εφόσον το δείγμα περιελάμβανε 8 διδάσκοντες των ΤΕΓ. Το ίδιο ισχύει και με αρκετές άλλες παρόμοιες ερωτήσεις.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

βιβλία (ΟΕΔΒ) των πρώτων τάξεων, μέχρι Τετάρτη Δημοτικού. Στα παιδιά τα οποία δίνουν εξετάσεις για πιστοποιητικό ελληνομάθειας, χρησιμοποιούμε το «Κλικ στα Ελληνικά». (Δ3, ΤΕΓ). Ομόθυμη ήταν η επιλογή του βιβλίου της Α Δημοτικού από τους διδάσκοντες των ΤΕΓ για την πρώτη ανάγνωση. Αλλά μόνο 3 τα χρησιμοποιούν και στις επόμενες τάξεις. Ενώ μόνο σε λίγες περιπτώσεις χρησιμοποιούν το βιβλίο που απευθύνεται σε όσους μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη : «στα παιδιά που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, στο τμήμα ένταξης χρησιμοποιούμε τα βιβλία της Μαργαρίτας, αλλά και σε όλα τα τμήματα έχουμε και έξτρα υλικό. Βιβλία, από διάφορες εκδόσεις.» (Δ1, ΤΕΓ). Ως προς την αξιολόγηση αυτού του υλικού: « Το υλικό του υπουργείου για δεύτερη - ξένη γλώσσα δεν είναι πολύ καλό, για να μάθει κάποιος γραφή από το μηδέν» (Δ1, ΤΕΓ). Η παρατήρηση εξηγεί την επιλογή του βιβλίου της Α τάξης, ενώ η σειρά «Κλικ στα Ελληνικά» αναγνωρίζεται από όλους ως ικανοποιητική, και θεωρείται ότι χρειάζεται λίγες συμπληρώσεις στη γραμματική ή στο λεξιλόγιο. Από τα υπόλοιπα βιβλία του ΕΔΙΑΜΕ αναφέρθηκε η σειρά Πράγματα και Γράμματα (Δ6, Δ8) και η σειρά Ελληνικά με το GCSE (Δ10). Στα ΑΕΣ από τη σειρά Παιδεία Ομογενών επιχειρήθηκε να χρησιμοποιηθεί, για όσα παιδιά δυσκολεύονται ιδιαίτερα, σε ένα Λύκειο το «Ελληνικά με την παρέα μου», όμως κρίνεται πολύ «απλοϊκό». (Δ2). Συνολικά η σειρά του ΕΔΙΑΜΕ κρίνεται κάπως παρωχημένη από ορισμένους εκπαιδευτικούς των ΤΕΓ : «και όλα αυτά τα βιβλία είναι του 2004. Είναι μία 20ετία πριν και περισσότερο. Και τα θέματα που έχει μέσα έχουν ξεπεραστεί» (Δ10) . Θεωρούν ότι απαιτούνται συμπληρώσεις και προσαρμογές για να χρησιμοποιηθεί σήμερα. Και στα δύο πλαίσια οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσφεύγουν συχνά στη χρήση συμπληρωματικού υλικού που οι ίδιοι αναζητούν και βρίσκουν.

Στα ΑΕΣ διαπιστώνεται σχεδόν από όλους τους διδάσκοντες η ακαταλληλότητα των βιβλίων του υπουργείου: «έχουμε κείμενα που είναι πολύ εκτενή, που τα παιδιά δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν, ακόμα και τα παιδιά που είναι από το ελληνικό σχολείο.» (Δ2, Λύκειο). Και ο βαθμός δυσκολίας και η παλαιότητα καθιστούν ακατάλληλα τα κείμενα των σχολικών βιβλίων. Η αρνητική αξιολόγηση αφορά τα βιβλία καθεαυτά, που είναι παρωχημένα και ακατάλληλα γενικότερα, αλλά και το ότι είναι παντελώς ακατάλληλα για τα παιδιά της διασποράς: «Απαράδεκτα βιβλία. Απαρχαιωμένα βιβλία. Βιβλία που δεν εξυπηρετούν το αναλυτικό πρόγραμμα, που δεν εξυπηρετούν τον τρόπο που εξετάζεται το μάθημα, που έχουν ασκήσεις που δεν έχουν

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

καμία σχέση με τις ασκήσεις που μας δίνουν στην τράπεζα θεμάτων ή στις εξετάσεις. Αυτό τα καθιστά ακατάλληλα για όλους τους μαθητές και στην Ελλάδα και εδώ. Για τα παιδιά της ομογένειας εδώ είναι ακόμη πιο ακατάλληλα» (Δ11,Γ-Λ). Όλοι οι διδάσκοντες διατύπωσαν έντονα επικριτικά σχόλια για τα βιβλία, ιδίως του Λυκείου, με μία εξαίρεση: «Πρέπει να είναι κατάλληλα. Πρέπει να τα κάνουμε κατάλληλα. Να τα αγαπήσουν. Δηλαδή, πώς να το πω, να φτιάξουμε άλλα βιβλία για τα παιδιά, αυτά;» (Δ13, Γ-Λ). Ωστόσο προτείνεται από κάποιους διδάσκοντες να υπάρχουν βιβλία που να απευθύνονται στους μαθητές της Ομογένειας, τουλάχιστον ένα «τευχάκι» με τη γερμανική εμπειρία (Δ9, Δ7 Γ-Λ).

Διαπιστώνουμε ότι οι διδάσκοντες στα ΤΕΓ θεωρούν ότι υπάρχει αρκετά ικανοποιητικό υλικό, παρά το ότι είναι κάπως ξεπερασμένο σύμφωνα με ορισμένους. Αντίθετα στα ΑΕΣ οι περισσότεροι κρίνουν το υλικό απολύτως ακατάλληλο και για το επίπεδο και για τις εμπειρίες των παιδιών.

2.2.6.Αποτελέσματα- αποτίμησή τους

Οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί για τα αποτελέσματα της γλωσσικής διδασκαλίας παρουσιάζονται κωδικοποιημένες στον ακόλουθο πίνακα (πίνακας 8) :

Πίνακας 8.

Θεματικός άξονας: αποτελέσματα- αποτίμησή τους

Κατηγορίες	Κωδικοί	Λειτουργικοί ορισμοί	Συχνότητα
1.Αποτελέσματα της γλωσσικής διδασκαλίας	ΕΚΜΓΡΑΝΑΓ	Εκμάθηση γραφής κι ανάγνωσης	5(31,5%)
	ΒΕΛΤΓΛΔΕΞ	Βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων	12(75%)
	ΠΤΥΕΛΛΗΝΠΚ	Πολύ καλά στην απόκτηση πτυχίου Ελληνομάθειας	8(50%)
	ΕΠΙΤΠΑΝΕΠΜ	Επιτυχία στο Πανεπιστήμιο- μέτριες επιδόσεις	6(37,5%)
	ΓΝΠΟΛΠΑΡ	Γνώση ελλην. πολιτισμού- παραδόσεων	13(81,8%)

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

	ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ	Ενίσχυση ελληνικής ταυτότητας	10(62,5%)
	ΕΝΙΣΧΣΧΕΛ	Ενίσχυση της σχέσης με Ελλάδα	4(25%)
	ΙΚΑΝΑΠΟΤ	Ικανοποιητικά αποτελέσματα	4(25%)
	ΜΕΤΡΑΠΟ	Μέτρια αποτελέσματα	5(31,5%)
2.Προτάσεις βελτίωσης	ΚΑΤΥΛΙΚΟ	Κατάλληλο υλικό για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών	10(62,5%)
	ΣΥΓΧΡΥΛΙΚ	Σύγχρονο υλικό – εκσυγχρονισμός παρωχημένου	6(37,5%)
	ΕΥΕΛΠΡΟΓΡ	Ευελξία στο πρόγραμμα	2(12,5%)
	ΑΥΞΩΡΩΝ	Αύξηση ωρών γλωσσικής διδασκαλίας	1(6,3%)
	ΤΜΗΕΝΙΣΧ	Δημιουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας	5(31,5%)
	ΒΙΒΛΑΣΚ	Βιβλίο γλωσσικών ασκήσεων	1(6,3%)
	ΕΝΙΣΧΓΡΑΜΛΕΞ	Ενίσχυση Γραμματικής - Λεξιλογίου	1(6,3%)
	ΕΠΙΜΟΡΦΕΚΠ	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1(6,3%)
	ΥΠΟΣΤΠΟΛΙΤ	Υποστήριξη από την Πολιτεία (Διαδραστικοί πίνακες, ειδική αγωγή, περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δωρεάν βιβλία.)	6(37,5%)

Οι διδάσκοντες στα ΤΕΓ θεωρούν ότι υπάρχουν κάποια απτά αποτελέσματα που δίνουν ικανοποίηση: «Στις μικρές τάξεις είσαι ευχαριστημένος γιατί παίρνεις παιδάκια που δεν ξέρουν να διαβάζουν και μαθαίνουν να διαβάζουν. Παιδάκια που δεν ξέρουν να γράφουν και μαθαίνουν να γράφουν και είναι ευχαρίστηση και για τα παιδιά και για τους γονείς και για μας.» (Δ1,ΤΕΓ). Εξίσου ικανοποιητικά κρίνονται τα αποτελέσματα και αναφορικά με την απόκτηση του πτυχίου ελληνομάθειας, κυρίως Β1, Β2 : «τα παιδιά της Ελληνομάθειας, αυτά που έχουν στόχο και προσπαθούν, τα καταφέρνουν να πάρουν το πτυχίο τους.» (Δ3, ΤΕΓ). Στοιχείο ικανοποίησης που αποτιμάται θετικά είναι και η χαρά των παιδιών για την παρακολούθηση των μαθημάτων, καθώς δίνεται βαρύτητα

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

στην καλή συναισθηματική σχέση : *«Από τότε που φτιάξαμε επίπεδα νιώθω ότι έχει αλλάξει πολύ γρήγορα και το αποτέλεσμα. Το βλέπεις στα παιδιά, ότι χαίρονται το μάθημα. Θέλουν να έρθουν, έχουν φτιάξει ωραίες παρέες μεταξύ τους.»* (Δ16, ΤΕΓ). Επίσης, άλλη διδάσκουσα σημειώνει: *«Θα τολμήσω να πω ότι είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη, γιατί τα ίδια τα παιδιά χαίρονται με αυτό που κάνουν. Εγώ απλά θεωρώ ότι δίνω τις κατευθυντήριες οδηγίες. Από εκεί και πέρα τα ίδια τα παιδιά είναι. Η αγάπη που θα δείξουν απέναντι στη γλώσσα μας, θα τα εμπνεύσει για να συνεχίσουν.»* (Δ12, ΤΕΓ). Όσον αφορά το επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων που κατακτούν οι έφηβοι κυμαίνεται κατά κύριο λόγο μεταξύ B1-B2, με ελάχιστα παιδιά να φτάνουν στο Γ1 ή το Γ2. Ο ακαδημαϊκός λόγος θεωρείται σχεδόν απρόσιτος για τα παιδιά που μεγάλωσαν στη Γερμανία: *«είναι κάτι που δεν μπορούμε να το φτάσουμε. Έχουμε ελάχιστους μαθητές. Εγώ έχω τρεις μαθητές που τους προετοιμάζω για του χρόνου για επίπεδα Γ1, αλλά φαίνεται το σκαλί από τον B1-B2 στο Γ1 είναι αρκετά μεγάλο, λόγω του λεξιλογίου θα έλεγα. Είχαμε πριν μία χρονιά και δύο μαθήτριες οι οποίες έδωσαν το Γ2 και πέρασαν, όμως αυτές είχαν έρθει από την Ελλάδα.»* (Δ8, ΤΕΓ). Βέβαια η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών των ΤΕΓ σταματά κάπου στην Τετάρτη Δημοτικού, με ό,τι έχει κατορθώσει ως τότε να μάθει, το οποίο είναι η επικοινωνιακή επάρκεια σε καθημερινές περιστάσεις (επικοινωνία με συγγενείς και φίλους).

Στα ΑΕΣ τα αποτελέσματα είναι πιο πενιχρά και λιγότερο απτά, ωστόσο αναγνωρίζεται βελτίωση: *«Το ότι βοηθούνται φαίνεται, εγώ το καταλαβαίνω που φέτος είναι η τρίτη χρονιά στα παιδιά που είχα από την πρώτη τάξη. Βλέπω ότι φέτος έχουν ένα καλύτερο επίπεδο ελληνικών, οπότε με την τριβή μας στο σχολείο, με τα υπόλοιπα ελληνικά μαθήματα, με ό,τι κάνουμε στα μαθήματα της γλώσσας, έχουμε κατάκτηση ενός κάποιου επιπέδου.»* (Δ2, Λύκειο). Διάχυτη είναι ωστόσο η έλλειψη ικανοποίησης, καθώς η βελτίωση δεν αφορά την πλειονότητα: *«Απογοητευμένος. Κάποια παιδιά κάνουν βήματα. Προχωράνε. Αλλά η πλειοψηφία, όχι. Δεν προχωράει, δυστυχώς. Γι' αυτό είμαι απογοητευμένος. Δηλαδή μπήκες σε ένα τμήμα και εξορισμού έχεις κάποια παιδιά εκτός. Τι θα κάνεις με αυτά τα παιδιά; Που δεν υπάρχει τρόπος να ενταχθούν και να κάνουν κάτι ώστε να βελτιωθούν.»* (Δ13,Γ-Λ). Εδώ ο διδάσκων αναφέρεται τόσο σε παιδιά Ρομά όσο και σε άλλα παιδιά που δεν έχουν τις γλωσσικές προϋποθέσεις να παρακολουθήσουν.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Για άλλους διδάσκοντες η έλλειψη ικανοποίησης μετριάζεται από την βελτίωση κάποιων μεμονωμένων παιδιών: *«Δεν είμαι (ικανοποιημένη). Αν και... κάποτε είμαι. Όταν βλέπω- έχω τα παιδιά, έτυχε, από την πρώτη γυμνασίου - και βλέπω την εξέλιξή τους. Έχω στο μυαλό μου πραγματικά δύο-τρία-τέσσερα κορίτσια που ήρθαν από το Γερμανικό (σχολείο) με πολύ μεγάλα προβλήματα. Έχουν εξελιχθεί πάρα πολύ καλά, όμως είναι πάρα πολύ επιμελή»* (Δ5, Γ-Λ). Παρόμοια είναι η εμπειρία και άλλου διδάσκοντα : *«δεν μπορώ να πω ότι είμαι ικανοποιημένος. Εντάξει, όχι απόλυτα, έχω δει κάποια παιδιά να προσπαθούν και να έχουν κάποια αποτελέσματα, αλλά η μεγάλη πλειονότητα των παιδιών δεν νομίζω ότι ανταποκρίνεται σε αυτό που κάνουμε θετικά, δηλαδή να βελτιώνεται εμφανώς τουλάχιστον.»* (Δ7, Γ-Λ). Κάπως καλύτερα για κάποιους άλλους: *«Μέτριος προς ικανοποιητικός ο βαθμός της ικανοποίησης των στόχων, εξαρτάται και από τους μαθητές βέβαια και τη στήριξη από την οικογένεια που έχουν.»* (Δ9, Γ-Λ). Και αναφορικά με την επιτυχία στο Πανεπιστήμιο συχνά διαπιστώνεται ότι δεν είναι σε θέση να επιτύχουν τον μέσο όρο που απαιτείται: *«έχουν πολύ μεγάλες αδυναμίες. Με εξαίρεση τα δύο κορίτσια, τα υπόλοιπα και να δώσουν κάτω από 7 θα είναι.»* (Δ13, Γ-Λ).

Στο επίπεδο του πολιτιστικού εμπλουτισμού τα αποτελέσματα και στα δύο πλαίσια χαρακτηρίζονται ικανοποιητικά: *«τα παιδιά κατανοούν αυτό που δημιούργησε ο ελληνικός χώρος στην αρχαιότητα. Αυτό είναι ένα άλλο κεφάλαιο και σε αυτό ανταποκρίνονται πιο εύκολα τα παιδιά.»* (Δ2, Λύκειο). Εδώ βλέπουμε ότι ο ελληνικός πολιτισμός ταυτίζεται με την αρχαιότητα. Και στο ΤΕΓ η ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας τονίζεται: *«μπορεί να βοηθήσει στην σφυρηλάτηση της εθνικής συνείδησης των παιδιών εδώ πέρα. Γιατί μέσα από τη γλώσσα και μέσα από ενότητες που αναφέρονται στα ήθη και τα έθιμα της πατρίδας μας, έχω δει ότι δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.»* (Δ12, ΤΕΓ). Τη σύνδεση αυτή με την ταυτότητα την υπηρετεί και η επίδραση που ασκεί η φοίτηση στο ΤΕΓ στην κοινωνικοποίησή τους: *«τα παιδιά συναντιούνται, οι γονείς γνωρίζονται μεταξύ τους, συμμετέχουν σε εκδηλώσεις, γίνονται παρέες, δηλαδή η ένταξή τους είναι στο ελληνικό κομμάτι της κοινωνίας, την ελληνική κοινότητα».* Διάχυτη είναι η ικανοποίηση όλων των διδασκόντων στο σημείο αυτό, μάλιστα κάποιοι τονίζουν ότι προϋπάρχει η ισχυρή σύνδεση με τις παραδόσεις και ενισχύει τη δεκτικότητα των μαθητών στην επεξεργασία σχετικών θεμάτων.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Στις προτάσεις βελτίωσης για τα ΑΕΣ κυρίαρχη θέση κατέχει η δημιουργία τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που έρχονται από το γερμανικό σχολείο. Χαρακτηριστικά : *«μία παράλληλη τάξη που παραλαμβάνει τα παιδιά για να τους κάνει ενισχυτική διδασκαλία για να μπορέσουν να συναντήσουν το επίπεδο των άλλων.»*(Δ5, Γ-Λ). Την παραπάνω πρόταση διατυπώνουν οι περισσότεροι, καθώς και την πρόταση για δημιουργία υλικού (*«μία πλατφόρμα»* Δ5, *«έναν θησαυρό»* Δ9) κατάλληλου να υποστηρίξει τη διαφοροποίηση και τις ανάγκες των μαθητών από το Γερμανικό σχολείο. Στο σύνολό τους οι διδάσκοντες στα ΑΕΣ προτείνουν πιο σύγχρονο διδακτικό υλικό που να λαμβάνει υπόψη και τη γερμανική εμπειρία των παιδιών. Στις προτεινόμενες τάξεις ενισχυτικής θα έβλεπαν θετικά ένα εγχειρίδιο όπως το « Κλικ στα Ελληνικά», επειδή διαθέτει: *«ποικιλία θεμάτων και διαφορετικό τρόπο διατύπωσης των ασκήσεων. Και γιατί απευθύνεται ακριβώς σε υποψηφίους που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.»* (Δ4, Λύκειο). Την ανάγκη να υπάρξει διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε κάποιους μαθητές κατανοούν και άλλοι διδάσκοντες στα ΑΕΣ. Προτείνεται επίσης ένα βιβλίο στοχευμένων ασκήσεων: *« Ένα βιβλίο όπως των γλωσσικών ασκήσεων (του Λυκείου) αλλά πιο απλό, όχι όμως επιπέδου elementary, ένα βιβλίο ασκήσεων που να σε καθοδηγεί λίγο πιο καλά.»* (Δ2, Λύκειο). Παρατηρούμε ότι τονίζεται η ανάγκη για συστηματικότερη διδασκαλία της γραμματικής, σε πλαίσιο που δεν είναι ούτε απολύτως παραδοσιακό ούτε όμως και αυτό των νεότερων προσεγγίσεων.

Όσοι είναι αποσπασμένοι περισσότερα χρόνια διακρίνουν επίσης μία φθίνουσα πορεία στο επίπεδο γνώσης της ελληνικής και θεωρούν ότι η ύπαρξη των νεομεταναστών δεν συνέβαλε στην άνοδο του επιπέδου γλωσσομάθειας στα ΤΕΓ, όπως αναμενόταν σε προηγούμενες έρευνες (Δαμανάκης, 2014), καθώς εκεί *«τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους γερμανικά»* (Δ8). Η επιλογή μπορεί να ερμηνευθεί στο πλαίσιο της διαδικασίας «κατασκευής» ταυτότητας των δίγλωσσων ατόμων, λαμβάνοντας υπόψη και το κύρος της γλώσσας υποδοχής, που τους οδηγεί να ενεργοποιούν αυτή την πλευρά της ταυτότητάς τους στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Στα ΑΕΣ, επίσης, διδάσκων (Δ9) υποστήριξε ότι η άφιξή τους συνέβαλε στην υποβάθμιση, καθώς το σχολείο δεν αποτελεί πια επιλογή υψηλής προτεραιότητας, όπως άλλοτε, αλλά λύση ανάγκης και απουσιάζει η οικογενειακή στήριξη. Η

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

διαπίστωση σχετίζεται με το χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των νεομεταναστών που προαναφέρθηκε.

Συνολικά διαπιστώνεται ότι και σε παιδιά με ένα καλό επίπεδο ελληνικών η επιρροή της γερμανικής είναι πολύ ισχυρή: *«μπορεί κάποια παιδιά να μιλούν καλά ελληνικά, όμως βλέπουμε ότι η σκέψη τους είναι γερμανική. Η σύνταξή τους δηλαδή είναι γερμανική, επειδή έχουν πάει περισσότερα χρόνια σε γερμανικά σχολεία, σκέφτονται γερμανικά και μεταφράζουν πολλές φορές από τα γερμανικά. Χρησιμοποιούν εκφράσεις όπως π.χ. «δεν μου πάει καλά». Εμείς λέμε δεν νιώθω καλά, δεν είμαι καλά, το δεν μου πάει καλά, είναι μετάφραση από την αντίστοιχη γερμανική έκφραση.»* (Δ4, Λύκειο). Η σχεδόν αποκλειστική υιοθέτηση της γερμανικής από τα παιδιά και τους εφήβους στην επικοινωνία τους, λόγω κοινωνιογλωσσικών παραγόντων (λ.χ. αυξημένο κύρος), αναπόφευκτα αποτυπώνεται και στον ελληνικό λόγο που εκφέρουν. Ωστόσο και το επίπεδο κατανόησης της ελληνικής επηρεάζεται: *«όποια είναι πολύ γερμανοποιημένα μπορεί να μην καταλαβαίνουν, κάποια πράγματα που έχουν σχέση με μεταφορές, με το χιούμορ το ελληνικό, με πιο ιδιαίτερα στοιχεία.»* (Δ1, ΤΕΓ). Οι παραπάνω επισημάνσεις δεν συνεπάγονται την προσμέτρηση της διγλωσσίας στα εμπόδια για την ελληνομάθεια, καθώς αναγνωρίζεται ρητά η αξία της, απλώς επισημαίνεται η μεγαλύτερη προσπάθεια που απαιτείται. Η διγλωσσία αποτιμάται θετικά από όλους τους διδάσκοντες, ενώ φαίνεται να είναι ενημερωμένοι οι περισσότεροι και για τις νεότερες έρευνες που αναδεικνύουν την θετική της επίδραση στη γενικότερη εξέλιξη του ατόμου. Στο θέμα της αξιοποίησης διαγλωσσικών πρακτικών, παρότι αναφέρθηκαν κάποιες τέτοιες πρακτικές από ορισμένους η έκτασή τους είναι περιορισμένη.

Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει τις μεγάλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κυρίως τα ΑΕΣ, ιδίως την ανάγκη ανανέωσης του διδακτικού υλικού αλλά και την ανάγκη γενικότερης στήριξης, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

3.1.Συμπεράσματα

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, και ειδικότερα τον πρώτο άξονα (ιδιαιτερότητες-δυσκολίες πλαισίου/ανάγκες-προσδοκίες μαθητών), από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ότι ενδιαφέρονται ιδιαίτερα και γνωρίζουν τόσο τις δυσκολίες-ιδιαιτερότητες του πλαισίου εργασίας τους όσο και τις ανάγκες-προσδοκίες των μαθητών τους. Η παραπάνω ενότητα έδωσε πολύ περισσότερα στοιχεία συγκριτικά με τις υπόλοιπες. Τα ΑΕΣ βρίσκονται αντιμέτωπα με αυξημένες δυσκολίες και ανάγκες (λ.χ. ειδική αγωγή), καθώς το πλαίσιο λειτουργίας τους δεν ευνοεί την αντιμετώπιση της γλωσσικής αλλά και της γενικότερης ανομοιογένειας που χαρακτηρίζει το μαθητικό πληθυσμό. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί στα ΑΕΣ σχετίζονται και με το χαμηλότερο κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο είχε διαπιστωθεί και από προηγούμενες έρευνες (Δαμανάκης,2011, Chadzidaki, 2019). Η αναντιστοιχία των στόχων του προγράμματος και των βιβλίων με τη γερμανική εμπειρία και πραγματικότητα των μαθητών επισημάνθηκε ως κύρια δυσκολία σχεδόν από το σύνολο των συνεντευξιζόμενων.

Η έντονη γλωσσική ανομοιογένεια, που οφείλεται στις διαφορετικές γλωσσικές προϋποθέσεις, διαπιστώνεται και στα δύο πλαίσια και επιχειρείται να αντιμετωπιστεί με διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όμως, ενώ όλοι κατανοούν ότι απαιτείται, συχνά εφαρμόζεται σε πολύ περιορισμένη κλίμακα, ιδίως στα ΑΕΣ, στα οποία αφορά κυρίως την αξιολόγηση, καθώς απουσιάζουν οι προϋποθέσεις ουσιαστικής εφαρμογής της. Στα ΤΕΓ φαίνεται να αξιοποιείται περισσότερο χάρις και στην ευελιξία του πλαισίου, αν και ο τρόπος που κατανοείται δεν ταυτίζεται πάντα με τους επιστημονικούς ορισμούς (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η ανάγκη υποστήριξης των διδασκόντων στο σημείο αυτό προβάλλει έντονα και επισημαίνεται και από τους ίδιους η ανάγκη δημιουργίας μιας πλατφόρμας με κατάλληλο υλικό, που θα μπορούσε να την υποστηρίξει .

Τέλος, οι ανάγκες και οι προσδοκίες των μαθητών λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και επιχειρείται η ανταπόκριση σε αυτές. Τα ΑΕΣ αντιμετωπίζουν

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

περισσότερες δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων, λόγω των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς αυτά τα δύο στοιχεία είναι αντιφατικά μεταξύ τους: διδασκαλία της γλώσσας με στόχο τον ακαδημαϊκό λόγο και προσέγγιση σύνθετων κειμένων σε μαθητές που δεν διαθέτουν τις γλωσσικές προϋποθέσεις.

Όπως διαπιστώθηκε αναφορικά με τον πρώτο άξονα του δεύτερου ερωτήματος (στόχοι), οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, σχεδόν στο σύνολό τους επιχειρούν να διαμορφώσουν τους στόχους τους σε συνάρτηση και με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Όμως στα ΑΕΣ, και κυρίως στο Λύκειο, αναφέρουν μεγάλη δυσκολία στο συνδυασμό των μαθησιακών αναγκών των μαθητών με τους διακηρυγμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, την ύλη και τις εξετάσεις. Αναφορικά με τους γενικότερους στόχους κοινή είναι η έμφαση στον πολιτιστικό εμπλουτισμό, χωρίς αντίστοιχη έμφαση στη διαπολιτισμική ικανότητα, καθώς και η αναφορά στον στόχο της κοινωνικής ένταξης, με διαφορετική νοηματοδότηση σε κάθε πλαίσιο.

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, οι διδακτικές προσεγγίσεις που φαίνεται να επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί συμβαδίζουν με όσα γνωρίζουμε γενικότερα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 2017), ότι δηλαδή η ανανέωση συχνά είναι επιφανειακή και στη συνείδηση των εκπαιδευτικών παραμένουν ισχυρά τα στοιχεία της παραδοσιακής προσέγγισης. Διαπιστώνουμε ότι κινούνται σε ένα ευρύ πεδίο επιλογών, που περιλαμβάνει ταυτόχρονα στοιχεία της παραδοσιακής μεθόδου, με αποπλαισιωμένη δομολειτουργική διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου, στοιχεία της επικοινωνιακής μεθόδου, η οποία αναφέρεται περισσότερο, καθώς και της κειμενοκεντρικής. Η σειρά «Κλικ στα Ελληνικά» με την οποία γίνεται η διδασκαλία στους εφήβους των ΤΕΓ βασίζεται σε έναν τέτοιο συνδυασμό προσεγγίσεων. Γενικότερα στα ΤΕΓ λόγω και του ότι γίνεται εισαγωγή στον γραμματισμό, καθώς και λόγω της κυριαρχίας της επικοινωνιακής /κειμενοκεντρικής μεθόδου στα βιβλία, φαίνεται να απουσιάζει πλήρως η προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού, παρότι αναφέρονται περισσότερο σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (παιγνίδια ρόλων, word wall).

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Η έννοια του Γραμματισμού που αναδύεται στα ΑΕΣ είναι περισσότερο ένας κοινωνικός-λειτουργικός γραμματισμός, καθώς υπάρχει η ευρύτερη στόχευση να υπηρετήσει η γλωσσική διδασκαλία την κοινωνική ένταξη (λ.χ. αναφορές σε συνύπαρξη, ενεργούς πολίτες, κατανόηση κοινωνικών θεμάτων). Αυτές οι αναφορές θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι οδηγούν και προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού, ωστόσο απουσιάζει η διάσταση ανάδειξης και κριτικής της ιδεολογικής οπτικής των κειμένων, ίσως γιατί η ανάγκη της κατανόησης του κειμένου σε ένα πρώτο επίπεδο είναι επιτακτικότερη και θεωρείται προϋπόθεση. Οι αναφορές στους στόχους και τις πρακτικές δεν αποκαλύπτουν συνειδητή υιοθέτηση της προσέγγισης. Η προσέγγιση των πολυγραμματισμών φαίνεται επίσης να παρουσιάζεται υποτυπωδώς, σε δύο αναφορές για την αξιοποίηση εικόνων και ταινιών, χωρίς όμως το στάδιο της «μετασχηματισμένης πρακτικής» (Cope & Kalantzis, 2000). Η σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με το στόχο της διαμόρφωσης κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων και ενεργών πολιτών από κάποιους διδάσκοντες στα ΑΕΣ παρουσιάζει μία αμφισημία: θα μπορούσε να συνδεθεί και με τον κριτικό γραμματισμό και με τον παραδοσιακό λόγο της «ανθρωπιστικής παιδείας». Γενικότερα αναδεικνύεται η «διαλογικότητα» των προσεγγίσεων και πρακτικών (λ.χ. ομαδοσυνεργατική μέθοδος αλλά και δασκαλοκεντρική σε κάποιες άλλες περιπτώσεις).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα έδωσε λιγότερα στοιχεία, εφόσον η επιλογή διδακτικού υλικού αφορά μόνον τα ΤΕΓ, στα οποία διαπιστώθηκε ότι για τους εφήβους χρησιμοποιείται κυρίως η σειρά «Κλικ στα Ελληνικά». Αναφορικά με την αξιολόγησή του επισημάνθηκε ότι τα ΤΕΓ σε σημαντικό βαθμό διαθέτουν διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους, απαιτείται όμως εκσυγχρονισμός σε κάποια βιβλία. Για τα ΑΕΣ το διδακτικό υλικό κρίθηκε ακατάλληλο σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, στον πρώτο άξονα (αξιολόγηση αποτελεσμάτων) διαπιστώθηκε ότι στα ΑΕΣ είναι χαμηλότερος ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ίσως βέβαια πίσω από την έλλειψη ικανοποίησης υπάρχει και κάποια σύγκριση με την εκπαιδευτική τους εμπειρία στην Ελλάδα, καθώς θεωρητικά υπηρετούν στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναφορικά με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν μεγάλες δυσκολίες των εφήβων στην

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

κατανόηση του γραπτού λόγου, στην έκφραση, το λεξιλόγιο και την ορθογραφία τόσο στα ΤΕΓ όσο και στα ΑΕΣ. Η υιοθέτηση υλικού και μεθοδολογίας διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 από τους περισσότερους στα ΤΕΓ, όπως αποτυπώθηκε στις συνεντεύξεις, δεν οδήγησε σε αντιμετώπιση του προβλήματος, όπως αναμενόταν σε προηγούμενη έρευνα (Δαμανάκης, 2011). Το χαμηλό ποσοστό των εφήβων που παραμένει στα ΤΕΓ (10-20%) σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, δείχνει ότι για την πλειονότητα (ποσοστό 85% περίπου) των μαθητών που επιλέγουν φοίτηση σε αυτά και σταματούν στην αρχή της εφηβείας, η γνώση της ελληνικής παραμένει σε ένα επίπεδο καθημερινής επικοινωνίας.

Αναφορικά με τον «πολιτιστικό εμπλουτισμό», στο πεδίο αυτό τα αποτελέσματα κρίνονται από όλους πολύ ικανοποιητικά. Τα ερωτήματα που ανακύπτουν βέβαια είναι πώς νοείται η πολιτισμική ταυτότητα, όπως ανέδειξε χαρακτηριστικά μία συνεντευξιαζόμενη, η οποία προέταξε την ανάγκη ανάδειξης και του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού. Στο γενικότερο ερώτημα κατά πόσο η εθνοπολιτισμική ταυτότητα καλλιεργείται νοούμενη με τρόπο που παραπέμπει σε μία στατική και άκαμπτη θεώρηση ή αν ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα, η παρούσα έρευνα κομίζει αναφορές που συνάδουν και με τις δύο θεωρήσεις. Επίσης, αναφορικά με την καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας, αυτή φαίνεται άλλοτε να θεωρείται δεδομένη, άλλοτε να παραγνωρίζεται, άλλοτε να θεωρείται αδύνατο να ενταχθεί στο πλαίσιο των ΑΕΣ, ενώ σε λίγες περιπτώσεις προβάλλεται ως συνειδητή επιλογή και μέλημα. Αναδεικνύεται έτσι η γενικότερη υστέρηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Οι συνθήκες της διασποράς όμως επιτάσσουν εντονότερα τη συνειδητή καλλιέργειά της ως προϋπόθεσης για την κοινωνική ένταξη.

Ως προς τον δεύτερο άξονα του ερωτήματος (προτάσεις), μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προβάλλει έντονη η ανάγκη πιο ουσιαστικής στήριξης από την πολιτεία, για την ουσιαστική προώθηση της ελληνομάθειας. Η ανάγκη για ενίσχυση του ακαδημαϊκού λόγου των φοιτούντων στα ΤΕΓ και η επίτευξη ενός υψηλότερου βαθμού ελληνομάθειας προκύπτει από τις συνεντεύξεις, καθώς τα πτυχία σε Γ1, Γ2 σχεδόν απουσιάζουν. Η πιο ολοκληρωμένη επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 επισημάνθηκε ως ανάγκη, ωστόσο γενικότερα οι προτάσεις για

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

επιμόρφωση ήταν περιορισμένες, ίσως και λόγω δημογραφικών χαρακτηριστικών των συνεντευξιζόμενων.

Χαρακτηριστική είναι η έμφαση σχεδόν όλων των διδασκόντων στα ΑΕΣ στην ανάγκη δημιουργίας τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τους προερχόμενους από το γερμανικό σχολείο μαθητές να συμβαδίσουν με το πρόγραμμα. Η πρόταση ίσως αντανακλά μία πιο παραδοσιακή λογική για την αντιμετώπιση της γλωσσικής δυσκολίας, δείχνει ωστόσο την διαπιστωμένη αδυναμία να καλυφθούν τα τεράστια μαθησιακά κενά αυτής της ομάδας μαθητών. Το γεγονός ότι το ένα τέταρτο περίπου των μαθητών των ΑΕΣ προέρχονται από το γερμανικό σχολείο αναδεικνύει γενικότερα θέματα που άπτονται της σχέσης των Ελλήνων μεταναστών μαθητών με το γερμανικό σχολείο, καθώς μία σημαντική μερίδα αυτών στην πορεία αναγκάζεται να το εγκαταλείψει. Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι το ελληνικό σχολείο λειτουργεί κυρίως ως «καταφύγιο» για τους μαθητές που φεύγουν από το Hauptschule, το πιο υποβαθμισμένο γερμανικό σχολείο, όχι μόνο για τους νεοαφιχθέντες μετανάστες, όπως στη μελέτη της Chatzidaki (2019).

Σημαντικό είναι επίσης το θέμα της μελλοντικής ένταξης των μαθητών των ΑΕΣ στη γερμανική κοινωνία για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι αντιλαμβάνονται την ανάγκη να βοηθηθούν περισσότερο οι μαθητές προς την κατεύθυνση αυτή, με ενίσχυση της γερμανομάθειας, καθώς και με αλλαγή της νοοτροπίας που οδηγεί σε περιχαράκωση στην ελληνική παροικία. Η στάση τους διαφοροποιείται ουσιαστικά από αυτή που είχε παρουσιαστεί παλαιότερα στη βιβλιογραφία (Δαμανάκης, 2011). Επίσης επιτακτικά ανέδειξαν οι συνεντευξιζόμενοι το θέμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (λ.χ. δυσλεξία) και της παντελούς έλλειψης ειδικής αγωγής, για τα οποία θεωρούν ότι απαιτείται άμεση μέριμνα. Η αναγκαία υποστήριξη στο πεδίο αυτό όπως και στην υποδομή (διαδραστικοί πίνακες) αποτελούν όρους για την απρόσκοπτη λειτουργία των ΑΕΣ.

Η θετική τοποθέτηση όλων απέναντι στη διγλωσσία δεν συμβαδίζει με την εκπαιδευτική υποστήριξή της, ιδίως στα ΑΕΣ, στα οποία ο προσανατολισμός είναι απολύτως μονογλωσσικός. Αλλά και στα ΤΕΓ που η ίδια η σύστασή τους την υπηρετεί, απουσιάζει η συνειδητή επιδίωξη να καλλιεργηθεί με τρόπο, ώστε να ενισχύει παράλληλα την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών, μέσω της ανάπτυξης CALP (Cummins, 2005). Το θέμα βέβαια σχετίζεται και με την «οικογενειακή γλωσσική

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

πολιτική» που καθορίζει το αν και πότε θα φοιτήσει στο ΤΕΓ ένα παιδί, ώστε να υπάρξουν οι προϋποθέσεις για ισόρροπη ανάπτυξη των δύο γλωσσών.

Φαίνεται ότι χρειάζεται να τεθεί εκ νέου και με ουσιαστικό τρόπο το ερώτημα για τους στόχους και το περιεχόμενο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία, σε συνάρτηση με την ανάγκη για ενίσχυση της ελληνομάθειας και της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας. Ειδικά όσον αφορά στα ΑΕΣ, απαιτείται ουσιαστική αναδιοργάνωση και αναπροσανατολισμός, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η πιθανή μετεξέλιξή τους σε δίγλωσσα σχολεία, που τόσο η εκπαιδευτική έρευνα (Δαμανάκης, 2011) όσο και η εκπαιδευτική πολιτική είχαν προκρίνει (Νόμος 4027/11, 4415/2016) παραμένει ως ανοιχτό ερώτημα, το οποίο προϋποθέτει πολύπλευρη έρευνα για να απαντηθεί. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών δεν επεκτάθηκαν σε αυτό το θέμα, ανέδειξαν όμως την επιτακτική ανάγκη παρεμβάσεων στο χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

3.2.Περιορισμοί- προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Από τη φύση της η παραπάνω ποιοτική έρευνα, ως αποτύπωση της οπτικής συγκεκριμένων υποκειμένων, δεν εγείρει αξιώσεις για αντιπροσωπευτικότητα και γενικευσιμότητα, παρά μόνο για τις εκπαιδευτικές δομές που υπάγονται στο Συντονιστικό Γραφείο του Ντίσσελντορφ. Έτσι, για τον γενικότερο χώρο της Γερμανίας απαιτείται η διερεύνηση της οπτικής των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις εκπαιδευτικές δομές και άλλων περιοχών, λ.χ. του Μονάχου και κυρίως όσων εργάζονται στα Δίγλωσσα σχολεία -ή και στα Ευρωπαϊκά, παρότι αποτελούν ιδιαίτερο θεσμό - με δεδομένο ότι από τη βιβλιογραφία τα Δίγλωσσα σχολεία είχαν προταθεί ως η καλύτερη επιλογή για τη Διασπορά (Δαμανάκης, 2011). Στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να συμπεριληφθεί και η έλλειψη της ακρίβειας που ενέχει η ανοιχτή ερώτηση μιας συνέντευξης, προκειμένου για την ολοκληρωμένη ανίχνευση προσεγγίσεων και μεθοδολογικών επιλογών. Ίσως εδώ θα ήταν χρήσιμος ο συνδυασμός με την εθνογραφική παρατήρηση ή με ένα ερωτηματολόγιο, για να υπάρξει μεγαλύτερη ακρίβεια.

Επίσης, η απόπειρα σχηματισμού ολοκληρωμένης εικόνας για τη γλωσσική διδασκαλία, τις δυσκολίες των μαθητών και τα αποτελέσματά της απαιτεί έρευνα και

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

στον μαθητικό πληθυσμό, τόσο ποιοτική που θα αναδεικνύει πώς βιώνουν και πώς νοηματοδοτούν οι ίδιοι οι μαθητές τη γλωσσική διδασκαλία στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια, όσο και ποσοτική (λ.χ. ερωτηματολόγια). Επίσης, ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα ως προς τη γνώση της ελληνικής είτε ανάμεσα σε όσους σταματούν τη φοίτηση στα ΤΕΓ στην ηλικία των 11 ετών περίπου και σε μαθητές των ΑΕΣ προερχόμενους από το γερμανικό σχολείο, ή και σε κάποιους άλλους που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες (Ρομά, Μειονοτικοί).

Τέλος, ο υψηλός βαθμός εμβάθυνσης που αναπόφευκτα απουσιάζει από έρευνες όπως η παρούσα, οι οποίες επιχειρούν να διερευνήσουν ένα μεγαλύτερο εύρος θεμάτων, μπορεί να επιτευχθεί με τη διεξαγωγή πιο στοχευμένων ερευνών μικρής κλίμακας, για την ολοκληρωμένη διερεύνηση επιμέρους πτυχών.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελτορφ)»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Androutsopoulos, J. (2015). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), 185-205.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά: Ένα σύγχρονο πλαίσιο εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού. *Education Sciences*, 2013(1-2), 175-199.
- Αρβανίτη, Ε. (2019). Διαπολιτισμικότητα και τρίτος χώρος: Οι πολιτικές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης για τη διασπορά . Στο *Πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή*. Πάτρα.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2015). Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτικός γραμματισμός: Μια απόπειρα συσχετισμού τους. *Education Sciences*, 2015(4), 92-114.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Α. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Πεδίο.
- Beacco, J. C. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe.
- Bongartz, C., & Torregrossa, J. (2020). The effects of balanced biliteracy on Greek-German bilingual children's secondary discourse ability. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (23)8 948-963.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1355888>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Chatzidaki, A. (2019). Greek Schools in Germany as a “Safe Haven”; Teachers’ Perspectives on New Migration and Community Language Schools. In: Panagiotopoulou, J., Rosen, L., Kirsch, C., Chatzidaki, A. (eds), *‘New’ Migration of Families from Greece to Europe and Canada. Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25521-3_9

Chatzidaki, A. (2022). Greek state schools in Germany and the impact of ‘new’ migration. In *Challenging Mobilities in and to the EU during Times of Crises: The Case of Greece* (pp. 69-87). Springer.

Γκαραβέλας, Κ. (2010). *Η γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραπτός λόγος*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σ. 17–30). Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε.(2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.

Cohen, R. (2003). *Παγκόσμιες Διασπορές*. Παπαζήσης.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe . www.coe.int

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ίων.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Α., & Καρανταΐδου, Ρ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση*. Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (1999). Σχέδιο Ίδρυσης Δίγλωσσων σχολείων στη Γερμανία. Στο *Παιδεία Ομογενών*. ΕΔΙΑΜΜΕ.

https://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=259:sxedio-idrisis-diglosson-sxoleion-

Δαμανάκης, Μ. (2003). Ελληνικά σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία. Στο *Παιδεία Ομογενών*. ΕΔΙΑΜΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2011). Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της. Στο *Παιδεία Ομογενών*. ΕΔΙΑΜΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2014). Νέα ελληνική μετανάστευση στη Γερμανία. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης (Επιμ.). *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 139–175). Πανεπιστήμιο Κρήτης / Αλεξάνδρεια.

Δαμανάκης Μ. (2015). Κέντρο, διασπορά και εκπαίδευση. Στο *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 17, 1–37. <https://doi.org/10.12681/sas.489>

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Fairclough N., (2020). Μια διαλεκτική σχεσιακή προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου στην κοινωνική έρευνα. Στο Μπουκάλα Σ., Στάμου Α (Επιμ.), *Κριτική Ανάλυση Λόγου- (απο) δομώντας την ελληνική πραγματικότητα*. Νήσος.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Ράππα.

Huber, J.& Reynolds, C. (2017), (Επιμ.) *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, No.3. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. <https://rm.coe.int/pestalozzi-series-n-3-greek-version/16807358f6>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Κάλιπος. eclass.uowm.gr

Gee, J. P. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού (σσ. 55–88). Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση: Πέντε μελέτες*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλί

Gibson-Graham, J. K. (2003). An ethics of the local. *Rethinking Marxism*, 15(1), 49-74.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

Golegos, A., & Marinis, T. (2024). Greek as a Heritage Language in Germany. *Languages*, 9(12), 370.

Halliday, M.A.K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 19-32.

Hopf, D. (1997). Σχολική επιτυχία και μετανάστευση: Η σχολική επιτυχία και η κοινωνική ενσωμάτωση των Ελληνόπουλων κατά τη διάρκεια της μετανάστευσης στην

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

ΟΔΓ και μετά την επιστροφή τους στην Ελλάδα. Στο: Σκούρτου, Ε.(Επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Νήσος.

Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Χρηστίδης, Α-Φ. (Επιμ.), *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, τ.2, σ.σ.680-695. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί-Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Κριτική.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (2013). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (Πρακτικά της 30ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, σσ. 343–357). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2015). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη* (σσ. 1–21). Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Κόμβος για την Ελληνική Γλώσσα*. Ανακτήθηκε στις 25/01/2026.

<https://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/print/kress/index.htm>

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Κωνσταντινίδης, Α., Αντωνοπούλου, Σ., Ροθώνη, Α., & Κουτσογιάννης, Δ. (2023). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση παιδιών νεομεταναστών/στριών στη Γερμανία: στρατηγικές των γονέων. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 42, 249–258. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Κωστούλη, Τ., & Στυλιανού, Μ. (2014). Ο κριτικός γραμματισμός από τη θεωρία στην πράξη: εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων ταυτοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 273-286.

Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του MAK Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 57-71.

Μαργαρώνη, Α. (2011). Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και ο Ν. 4027/2011. Στο: *1976–2011:35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Επετειακό επιστημονικό συνέδριο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και ΙΝΣ (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Ανακτήθηκε 30/01/2026 από: https://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/_1_20.pdf

Μαρωνίτη, Κ., & Στάμου, Α. Γ. (2014). Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων. Στο *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics, University of Aegean*, 1027–1039.

Massey, D. (2007). *World city*. Polity.

Μιχελακάκη, Θ. (2001). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών της Γερμανίας (1975-1985). Στο *Παιδεία Ομογενών*. ΕΔΙΑΜΜΕ.

Μητσικοπούλου, Β. (2006). Κείμενο και κειμενικό είδος. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Νόμος 4027/2011 ΦΕΚ 233/Α/4-11-2011 Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4027-2011.html>

Νόμος 4415/2016 - ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016 Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/238023/nomos-4415-2016>

Παναγιωτοπούλου, Α. (2013). Από τα ψηλά βουνά κατεβαίνουν σχεδόν κάθε μέρα οι λύκοι: Είναι η «ημιγλωσσία» συνέπεια της μετανάστευσης; Στο Γκόβαρης, Χ. (επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Gutenberg.

Papalexopoulou, E. (2020). Narratives of Greekness in the Diaspora. *Language Diversity in Greece: Local Challenges with International Implications* (pp. 195-208). Springer.

Paspali, A. (2023). The Greek and German narrative micro-structure of heritage speakers: A corpus study. *Journal of Applied Linguistics*, (36), 75-98.

Pratsinakis, M. (2022). Greece's emigration during the crisis beyond the brain drain. In *Challenging mobilities in and to the EU during times of crises: The case of Greece* (pp. 27-45). Springer.

Saussure, F. de (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Παπαζήσης.

Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό. Στο Σκούρτου, Ε. (Επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Δίγλωσσης Εκπαίδευσης*. Νήσος.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.

Στάμου, Α. (2020). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου: Μελετώντας τον Ιδεολογικό ρόλο της Γλώσσας. Στο Μπουκάλα Σ., Στάμου Α (Επιμ.), *Κριτική Ανάλυση Λόγου- (απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα*. Νήσος.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Μπάρος, Β. Στεργίου Λ. Χατζηδήμου Κ. (Επιμ.), *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Διάδραση.

Στύλου, Γ. (2010). *Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης).

Stylou, G. (2019). Greek language education in Baden-Wurttemberg, Germany. Changes and perspectives of Greek language teachers. In *'New' Migration of Families from Greece to Europe and Canada: A'New' Challenge for Education?* (pp. 175-198). Springer.

Σχέδιο Νόμου «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις». Αιτιολογική έκθεση. <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/anakoinoseis/20372-20-09-11-sxedio-nomoy-ellinoglossi-ekpaideysi-sto-eksoteriko-kai-alles-diata>

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η ‘τοποθέτησή’ τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 34, 395-405.

Tsamí, V., Kapogianni, E., Tsakona, V., & Archakis, A. (2019). Το χιούμορ και η διδακτική του αξιοποίηση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών. In *Proceedings of the 14th international conference of Greek linguistics* (pp. 5-8).

Tseligka, E. D. (2022). Greek Gastarbeiter in Germany and European expatriates from Greece: diaspora interactions between immigrants and neo-immigrants. *Athens Journal of Social Sciences*, 9(1), 55-68. Ανακτήθηκε 3/2/2026 από: <https://doi.org/10.30958/ajss.X-Y-Z>

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν., & Μήτση, Α. (2016). Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 1-26.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes. Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Gutenberg.

UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. (2011). *Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*.

ΥΠΕΠΘ- ΙΕΠ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία»*.

Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 45-55.

Χατζηδάκη, Α. (2016). Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά – Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. Στο *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσα*. Κάλλιπος. Ανακτήθηκε στις 20/01/2026 <https://hdl.handle.net/11419/6351>

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, (σσ. 35-52). Μεταίχμιο.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Χατζησαββίδης, Σ. (2007α). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Aristotle University of Thessaloniki.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007β). Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και αξιοποίηση τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο.

Ανακτήθηκε στις 30/01/2026

https://ikee.lib.auth.gr/record/265115/files/%CE%A0%CE%95%CE%A6_doc.pdf

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ

Σημείωση: Η αρίθμηση των πινάκων (1-4) του παραρτήματος είναι ανεξάρτητη από την αρίθμηση των πινάκων στο κύριο σώμα της εργασίας.

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Πίνακας 1

	Δ1 ΤΕΓ	Δ2 ΑΕΣ	Δ3 ΤΕΓ	Δ4 ΑΕΣ
1.ΠΡΟΦΙΛ				
	55-60 ετών	60-65 ετών	55-60 ετών	50-55 ετών
	Προϋπηρεσία: 30 έτη	Προϋπηρεσία 40 έτη	Προϋπηρεσία 28 έτη	Προϋπηρεσία 30 έτη
	5 χρόνια απόσπασης	3 Χρόνια απόσπασης εξωτ.	5 χρόνια απόσπασης εξωτ.	18 χρόνια απόσπασης εξωτ.
	Μεταπτυχ.	Γερμανικά: -	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
	Επιμόρφωση σε διδασκ. Ελλην. ως Δεύτερης – Ξένης Γλ.		Γερμανικά : -	Γερμανικά : Γ2
	2 ^ο Πτυχίο Παν/μίου			
	Γερμανικά: -			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ
2.ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ-ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ
	ΚΥΡΙΑΡΕΛΛΣΠ	ΚΥΡΙΑΡΕΛΛΣΠ	ΚΥΡΙΑΡΕΛΛΣΠ	ΚΥΡΙΑΡΕΛΛΣΠ
	ΣΠΟΡΧΡΕΛ	ΣΠΟΡΧΡΕΛ	ΣΠΟΡΧΡΕΛ	ΣΠΟΡΧΡΕΛ
	ΜΑΘΜΙΚΓΑΜ	ΜΑΘΜΙΚΓΑΜ	ΜΑΘΜΙΚΓΑΜ	ΜΑΘΜΙΚΓΑΜ
	ΧΑΜΚΙΝΗΤΡ	ΜΑΘΑΛΒΚΑΤ	ΧΑΜΚΙΝΗΤΡ	ΜΑΘΑΛΒΚΑΤ
		ΜΑΘΜΕΙΟΝ		ΜΑΘΜΕΙΟΝ
		ΜΑΘΓΕΡΣΧ		ΜΑΘΓΕΡΣΧ
		ΜΑΑΘΕΛΛΣΧ		ΜΑΘΕΛΛΣΧ
		ΧΑΜΚΙΝΗΤΡ		
		ΕΛΕΙΨΓΟΝΣΤ		

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

3.ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	ΤΜΗΜΕΠΠ ΔΙΑΦΔΙΑ	ΔΙΑΦΥΛΙΚ ΔΙΑΦΔΙΑ	ΤΜΗΜΕΠΠ ΔΙΑΦΔΙΑ	ΔΙΑΦΥΛΙΚ ΔΙΑΦΔΙΑ
4.ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ- ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΝΑΓΝΓΡ ΠΤΥΧΕΛΛΗΝ ΑΠΑΛΛΜΑΘ ΠΡΟΣΕΠΑΓΓ	ΕΠΙΤΠΑΝ ΠΡΟΣΕΠΑΓΓ ΑΠΟΛΛΥΚ	ΑΝΑΓΝΓΡ ΠΤΥΧΕΛΛΗΝ ΑΠΑΛΛΜΑΘ ΠΡΟΣΕΠΑΓΓ	ΕΠΙΤΠΑΝ ΠΡΟΣΕΠΑΓΓ ΑΠΟΛΥΚ
5.ΣΤΟΧΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΑΝΑΓΝΓΡ ΓΝΓΡΛΕΞ ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΤΑΥΤ ΓΛΠΝΚΑΛ	ΓΝΓΡΛΕΞ ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΤΑΥΤ ΚΑΛΔΙΑΠ ΚΑΤΑΠΑΙΤΚΕΙ	ΑΝΑΓΝΓΡ ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΤΑΥΤ	ΓΝΓΡΛΕΞ ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΤΑΥΤ ΓΛΠΝΚΑΛ ΚΑΤΑΠΑΙΤΚΕΙ ΑΝΑΛΠΡΟ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	Δ1 ΤΕΓ	Δ2 ΑΕΣ	Δ3 ΤΕΓ	Δ4 ΑΕΣ
6.ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	ΕΛΛΜΗΤΡ ΕΛΛΗΝΞΕΝΓΛ ΕΠΙΚΠΡΟΣ ΠΟΛΠΡΟΣ ΛΕΞΓΡΑΜ ΔΙΑΦΥΛΙΚ ΔΙΑΦΔΙΑΔ	ΕΛΛΜΗΤΡ ΕΛΛΗΝΔΕΥΤΓΛ ΕΠΙΚΠΡΟΣ ΕΜΦΑΣΚΔΡ ΛΕΞΓΡΑΜ ΔΙΑΦΔΙΑΔ ΔΙΑΦΑΞΙΟΛ ΕΤΑΤΟΜ	ΕΛΛΜΗΤΡ ΕΛΛΗΝΞΕΝΓΛ ΕΠΙΚΠΡΟΣ ΛΕΞΓΡΑΜ ΔΙΑΦΔΙΑΔ ΕΤΑΤΟΜ	ΕΛΛΜΗΤΡ ΕΛΛΗΝΔΕΥΤΓΛ ΕΠΙΚΠΡΟΣ ΕΜΦΑΣΚΔΡ ΛΕΞΓΡΑΜ ΔΙΑΦΔΙΑΔ ΔΙΑΦΑΞΙΟΛ ΕΞΑΤΟΜ

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

7.ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΒΙΒΛΔΗΜ ΚΛΙΚΕΛΛΗΝ ΒΙΒΛΜΑΡΓ ΥΛΔΙΑΔΕΚΔ	ΒΙΒΛΟΕΔΒ ΥΛΔΙΑΔΕΚΔ ΕΛΛΗΝΠΑΡΜΟ	ΒΙΒΛΔΗΜ ΚΛΙΚΕΛΛΗΝ ΒΙΒΛΜΑΡΓ ΥΛΔΙΑΔΕΚΔ	ΒΙΒΛΟΕΔΒ ΥΛΔΙΑΔΕΚΔ
8.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ	ΑΝΕΠΣΤΟΧ ΙΚΑΝΕΛΓΡΑΜ	ΑΚΑΤΣΤΟΧ ΔΥΣΚΕΠΠ	ΑΝΕΠΣΟΧ ΙΚΑΝΕΛΓΡΑΜ	ΑΚΑΤΣΤΟΧ ΔΥΣΚΕΠΠ
9.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΚΜΓΡΑΝ ΒΕΛΤΓΛ ΠΤΥΕΛΛΗΝ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ	ΒΕΛΤΓΛ ΕΠΠΠΑΝ ΓΝΠΟΛΠΑΡ	ΕΚΜΓΡΑΝ ΒΕΛΤΓΛ ΠΤΥΕΛΛΗΝ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ	ΒΕΛΤΓΛ ΕΠΠΠΑΝ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

<i>Πίνακας 2</i>	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	Δ5 ΑΕΣ	Δ6 ΤΕΓ	Δ7 ΑΕΣ	Δ8 ΤΕΓ
1.ΠΡΟΦΙΛ	55- 60 ετών	45-50 ετών	50-55 ετών	60-65 ετών
	Προϋπηρεσία	Προϋπηρεσία	Προϋπηρεσία	Προϋπηρεσία
	33 έτη	22 έτη	29 έτη	έτη
	4 Χρόνια	4 Χρόνια	3 χρόνια	χρόνια
	απόσπασης	απόσπασης	απόσπασης	απόσπασης
	Μεταπτυχιακό	εξωτ.	εξωτ.	εξωτ.
	Επιμορφ.	Γερμανικά: Γ2	Γερμανικά : -	
	Διδασκ. Δευτ.			Γερμανικά : Γ2
	-ξενης			
	γλώσσας			
	Γερμανικά: -			

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	Δ5 ΑΕΣ	Δ6 ΤΕΓ	Δ7 ΑΕΣ	Δ8ΤΕΓ
2.ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ-ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΑΝΟΜΕΠΠΙ	ΑΝΟΜΕΠΠΙ	ΑΝΟΜΕΠΠΙ	ΑΝΟΜΕΠΠΙ
	ΔΙΑΦΓΛΠΡΟΥ	ΔΙΑΦΓΛΠΡΟΥ	ΚΥΡΙΑΡΕΛΛΣΠ	ΔΙΑΦΓΛΠΡΟΥ
	ΜΑΘΓΕΡΣΧ	ΚΥΡΙΑΡΕΛΛΣΠ	ΣΠΟΡΧΡΕΛ	ΚΥΡΙΑΡΕΛΛΣΠ
	ΜΑΑΘΕΛΛΣΧ	ΣΠΟΡΧΡΕΛ	ΜΑΘΜΙΚΓΑΜ	ΣΠΟΡΧΡΕΛ
	ΕΛΕΙΨΓΟΝΣΤ	ΜΑΘΜΙΚΓΑΜ	ΜΑΘΑΛΒΚΑΤ	ΜΑΘΜΙΚΓΑΜ
	ΜΑΘΜΙΚΓΑΜ	ΧΑΜΚΙΝΗΤΡ	ΜΑΘΓΕΡΣΧ	ΧΑΜΚΙΝΗΤΡ
	ΧΑΜΚΙΝΗΤΡ	ΕΛΕΙΨΓΟΝΣΤ	ΜΑΘΕΛΛΣΧ	ΕΛΕΙΨΓΟΝΣΤ
			ΜΑΘΡΟΜΑ	
			ΜΑΘΔΙΑΦΠΕΡ	
			ΑΝΥΠΕΙΔΑΓΩΓ	
3.ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ΤΜΗΜΕΠΠΙ	ΔΙΑΦΔΙΔ	ΤΜΗΜΕΠΠΙ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	ΕΞΑΤΠΙΑΡΜΒ	ΔΙΑΦΔΙΔ		ΔΙΑΦΔΙΔ
4.ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ-	ΕΠΙΤΠΑΝ	ΑΝΑΓΝΓΡ	ΕΠΙΤΠΑΝ	ΕΠΑΦΓΛ
ΑΝΑΓΚΕΣ	ΑΠΟΛΛΥΚ	ΕΠΑΦΓΛ	ΠΡΟΣΕΠΑΓΓ	ΠΤΥΧΕΛΛΗΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΡΟΣΕΠΑΓΓ	ΠΤΥΧΕΛΛΗΝ	ΑΠΟΛΥΚ	ΑΠΑΛΛΜΑΘ
	ΚΟΙΝΣΥΝΑΙΣΘ	ΑΠΑΛΛΜΑΘ	ΚΟΙΝΣΥΝΑΙΣΘ	

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

5.ΣΤΟΧΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΚΑΤΣΥΝΘΕΙΜ ΓΝΓΡΛΕΞ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΤΑΥΤ ΓΛΠΝΚΑΛ ΚΟΙΝΕΝΤ ΑΠΟΦΠΕΡΙΧ	ΓΝΓΡΛΕΞ ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΤΑΥΤ ΚΟΙΝΕΝΤ	ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΚΑΤΣΥΝΘΕΙΜ ΓΛΠΝΚΑΛ ΚΟΙΝΕΝΤ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΤΑΥΤ ΑΠΟΦΠΕΡΙΧ	ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΤΑΥΤ ΚΟΙΝΕΝΤ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	Δ5 ΑΕΣ	Δ6 ΤΕΓ	Δ7 ΑΕΣ	Δ10 ΤΕΓ
6.ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	ΕΜΦΑΣΚΔΡ ΛΕΞΓΡΑΜ ΕΞΑΤΟΠΑΡΒ ΦΙΛΑΝΑΓΝ	ΕΛΛΗΝΞΕΝΓΛ ΕΛΛΗΝΔΕΥΤΓΛ ΕΠΙΚΠΡΟΣ ΕΜΦΑΣΚΔΡ ΠΑΙΓΝΔΡΑΣ ΛΕΞΓΡΑΜ ΔΙΑΦΔΙΑΔ ΔΙΑΦΥΛΙΚ	ΚΕΙΜΠΡΟΣ ΔΙΑΦΔΙΑΔ ΔΙΑΦΥΛΙΚ ΕΜΦΑΣΚΔΡ ΔΙΑΓΛΠΡ	ΕΛΛΜΗΤΡ ΕΛΛΗΝΔΕΥΤΓΛ ΕΛΛΗΝΞΕΝΓΛ ΕΠΙΚΠΡΟΣ ΛΕΞΓΡΑΜ ΔΙΑΦΔΙΑΔ
7.ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΒΙΒΛΟΕΔΒ	ΒΙΒΛΑΔΗΜ ΚΛΙΚΕΛΛΗΝ ΠΡΑΜΓΡΑΜ ΒΙΒΛΑΜΑΡΓ	ΒΙΒΛΟΕΔΒ ΥΛΔΙΑΔΕΚΔ	ΒΙΒΛΑΔΗΜ ΒΙΒΛΔΗΜ ΚΛΙΚΕΛΛΗΝ ΒΙΒΛΑΜΑΡΓ ΠΡΑΜΓΡΑΜ

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

8.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ	ΑΚΑΤΣΤΟΧ	ΙΚΑΝΕΛΓΡΑΜ ΑΝΕΠΣΤΟΧ	ΑΚΑΤΣΤΟΧ ΔΥΣΚΕΠΠ ΑΠΠΑΡΩΧ	ΙΚΑΝΕΛΓΡΑΜ ΑΝΕΠΣΤΟΧ
9.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΒΕΛΤΓΛ ΜΕΡΤΑΠΟ ΓΝΠΟΛΠΙΑΡ ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ ΕΠΙΤΠΑΝ	ΕΚΜΓΡΑΝ ΒΕΛΤΓΛΔΕΞ ΠΤΥΕΛΛΗΝΠΚ ΓΝΠΟΛΠΙΑΡ ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ ΕΝΙΣΧΣΧΕΛ ΙΚΑΝΑΠΟ	ΜΕΤΡΑΠΟ ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ ΕΠΠΙΑΝ	ΒΕΛΤΓΛ ΓΝΠΟΛΠΙΑΡ ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ ΠΤΥΕΛΛΗΝΠΚ ΙΚΑΝΑΠΟ
10.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ	ΚΑΤΥΛΙΚ ΤΜΗΜΕΝΙΣΧ	ΣΥΓΧΡΥΛΙΚ ΥΠΟΣΤΠΟΛ	ΚΑΤΥΛΙΚ ΣΥΓΧΡΥΛ ΒΙΒΓΕΡΕΜΠ ΥΠΟΣΤΠΟΛ	ΥΠΟΣΤΠΟΛ

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Πίνακας 3	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	Δ10 ΤΕΓ	Δ9 ΑΕΣ	Δ12 ΤΕΓ	Δ11 ΑΕΣ
1.ΠΡΟΦΙΛ	55-60 ετών Προϋπηρεσία: 32 έτη 3 χρόνια απόσπασης Διδασκαλείο. Επιμόρφωση σε διδασκ. Ελλην.ως Δεύτερης –Ξένης Γλ. Γερμανικά:-	50-55 ετών Προϋπηρεσία 28 έτη Χρόνια απόσπασης εξωτ. 20 Γερμανικά: Γ2	50-55 ετών Προϋπηρεσία 24 έτη χρόνια απόσπασης εξωτ. 3 Μεταπτυχιακό Επιμόρφωση σε διδασκ. Ελλην.ως Δεύτερης – Ξένης Γλ. Γερμανικά : Α2	40-45 ετών Προϋπηρεσία 16 έτη 3 χρόνια απόσπασης εξωτ. Μεταπτυχιακό Επιμόρφωση σε διδασκ. Ελλην.ως Δεύτερης – Ξένης Γλ Γερμανικά : Γ1
2.ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ-ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ ΔΙΑΦΓΛΠΡΟΨ ΚΥΡΙΑΡΕΛΛΣΠ ΣΠΟΡΧΡΕΛ ΜΑΘΜΙΚΓΑΜ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ ΔΙΑΦΓΛΠΡΟΨ ΜΑΘΔΙΑΦΠΕΡ ΜΑΘΓΕΡΣΧ ΜΑΘΕΛΛΣΧ ΑΝΥΠΕΙΔΑΓ ΧΑΜΚΙΝΗΤΡΤΡ ΕΛΕΨΓΟΝΣΤ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ ΚΥΡΙΑΡΕΛΛΣΠ ΣΠΟΡΧΡΕΛ ΔΙΑΔΓΛΠΡΟΨ ΧΑΜΚΙΝΗΤΡ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ ΚΥΡΙΑΡΕΛΛΣΠ ΣΠΟΡΧΡΕΛ ΜΑΘΜΙΚΓΑΜ ΜΑΘΑΛΒΚΑΤ ΜΑΘΜΕΙΟΝ ΑΛΛΕΘΝΡΒΜ ΜΑΘΡΟΜ ΜΑΘΓΕΡΣΧ ΜΑΘΕΛΛΣΧ ΑΝΥΠΕΙΔΑΓΩ

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

	Δ10 ΤΕΓ	Δ9 ΑΕΣ	Δ12 ΤΕΓ	Δ11 ΑΕΣ
5.ΣΤΟΧΟΙ	ΑΝΑΓΝΓΡ	ΚΑΤΣΥΝΘΚΕΙΜ	ΑΝΑΓΝΓΡ	ΚΑΤΣΥΝΘΚΕΙΜ
ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ	ΓΝΓΡΛΕΞ	ΑΝΑΛΠΡΟΓ	ΚΑΤΣΤΝΘΚΕΙΜ	ΓΝΓΡΛΕΞ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΕΠΙΕΠΑΡΚ	ΓΛΠΝΕΚΑΛ	ΕΠΙΕΠΑΡΚ	ΕΠΙΕΠΑΡΚ
	ΓΝΠΟΛΙΠΑΡ	ΓΝΠΟΛΙΠΑΡ	ΓΝΠΟΛΙΠΑΡ	ΓΝΠΟΛΙΠΑΡ
	ΕΝΙΤΑΥΤ	ΕΝΙΔΙΑΤΑΥΤ	ΕΝΙΤΑΥΤ	ΕΝΙΔΙΑΤΑΥΤ
		ΚΟΙΝΕΝΤ		ΚΑΛΔΙΑΠ
		ΑΠΟΦΠΕΡΙΧ		ΑΠΟΦΠΕΡΙΧ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	Δ10 ΤΕΓ	Δ9 ΑΕΣ	Δ12 ΤΕΓ	Δ11 ΑΕΣ
6.ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ	ΕΛΛΔΕΥΤΓΛ	ΕΜΦΑΣΚΔΡ	ΕΛΛΔΕΥΤΓΛ	ΕΠΙΚΠΡΟΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	ΕΛΛΞΕΝΓΛ	ΛΕΞΓΡΑΜ	ΕΛΛΞΕΝΓΛ	ΕΜΦΑΣΚΔΡ
	ΕΠΙΚΠΡΟΣ	ΔΙΑΦΑΞΙΟΛ	ΕΠΙΚΠΡΟΣ	ΟΜΑΔΣΥΝ
	ΕΜΦΑΣΚΔΡ	ΕΞΑΤΠΑΡΜΒ	ΠΑΙΓΝΔΡ	ΛΕΞΓΡΑΜ
	ΛΕΞΓΡΑΜ	ΔΙΑΓΛΠΡ	ΛΕΞΓΡΑΜ	ΕΤΑΤΟΜΠΑΡΒ
	ΔΙΑΦΥΛΙΚ		ΔΙΑΦΔΙΑΔ	
	ΔΙΑΦΔΙΑΔ			
Πίνακας 3	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

	Δ10 ΤΕΓ	Δ9 ΑΕΣ	Δ12 ΤΕΓ	Δ11 ΑΕΣ
9.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΙΚΑΝΑΠΟΤ	ΒΕΛΤΓΛ	ΕΚΜΓΡΑΝ	ΒΕΛΤΓΛ
	ΒΕΛΤΓΛΔΕΞ	ΕΠΙΤΠΑΝ	ΒΕΛΤΓΛ	ΕΠΙΤΠΑΝ
	ΠΤΥΕΛΛΗΝΙΚ	ΓΝΠΟΛΙΠΑΡ	ΠΤΥΕΛΛΗΝ	ΓΝΠΟΛΙΠΑΡ
	ΓΝΠΟΛΙΠΑΡ	ΜΕΤΡΑΠΟ	ΓΝΠΟΛΙΠΑΡ	ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ
	ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ		ΕΝΙΣΧΤΑΥΤ	
10.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΚΑΤΥΛΙΚ	ΚΑΤΥΛΙΚ	ΥΠΟΣΤΠΟΛ	ΚΑΤΥΛΙΚ
ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ	ΥΠΟΣΤΠΟΛ	ΒΙΒΓΕΡΜΕΜΠ		ΤΜΗΕΝΙΣΧ
		ΤΜΗΕΝΙΣΧ		ΥΠΟΣΤΠΟΛ
				ΕΠΙΜΟΡΦΕΚΠ

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

Πίνακας 4

	ΚΩΔΙΚΟΙ Δ14ΤΕΓ	ΚΩΔΙΚΟΙ Δ13ΑΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ Δ16ΤΕΓ	ΚΩΔΙΚΟΙ Δ15ΑΕΣ
1.ΠΡΟΦΙΛ	60-65 ετών Προϋπηρεσία: 35 έτη 2 χρόνια απόσπασης Επιμόρφωση σε διδασκ. Ελλην. ως Δεύτερης – Ξένης Γλ. Γερμανικά: -	60-65 ετών Προϋπηρεσία 38 έτη 3 Χρόνια απόσπασης εξωτ. Γερμανικά: -	35-40 ετών Προϋπηρεσί α 17 έτη 2 χρόνια απόσπασης εξωτ. Μεταπτυχια κό Γερμανικά : Γ2	55-60 ετών Προϋπηρεσία 35 έτη 4 χρόνια απόσπαση εξωτ. Επιμόρφωση διδασκ. Ελλην. α Δεύτερης – Ξένης Γλ. Γερμανικά : -
2.ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ- ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ ΜΑΘΜΕΙΟΝ ΧΑΜΚΙΝΗΤΡ ΣΧΟΛΥΠΟΧΡ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ ΜΑΘΡΟΜ ΜΑΘΓΕΡΣΧ ΜΑΘΕΛΛΣΧ ΧΑΜΚΙΝΗΤΡΤΡ	ΑΝΟΜΕΠΠ Π ΚΥΡΙΑΡΕΛ ΛΣΠ ΣΠΟΡΧΡΕΛ ΣΧΟΛΥΠΟ ΧΡ	ΑΝΟΜΕΠΠΠ ΜΑΘΓΕΡΣΧ ΜΑΘΕΛΛΣΧ ΜΑΘΡΟΜ ΑΛΛΕΘΝΒΜ ΕΛΛΕΙΨΓΟΝΣΤ ΜΑΘΕΡΓΑΖ
3.ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	ΔΙΑΦΔΙΑ		ΤΜΗΜΕΠΠ	

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

4.ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ- ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΕΠΑΦΓΛ ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΠΤΥΧΕΛΛΗΝ ΑΠΑΛΛΜΑΘ ΕΠΙΤΠΑΝ	ΕΠΙΤΠΑΝ ΠΡΟΣΕΠΑΓΤ ΑΠΟΛΛΥΚ	ΕΠΑΦΓΛ ΑΝΑΓΝΓΡ ΠΤΥΧΕΛΛ ΗΝ ΑΠΑΛΛΜΑ Θ	ΕΠΙΤΠΑΝ ΠΡΟΣΕΠΑΓΤ ΑΠΟΛΥΚ ΚΟΙΝΣΥΝΑΙΣΘ
5.ΣΤΟΧΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΑΝΑΓΝΓΡ ΓΝΓΡΑΜΛΕΞ ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΓΝΠΟΛΠΑΡ	ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΓΝΠΟΛΠΑΡ ΕΝΙΤΑΥΤ ΚΑΛΔΙΑΠ ΓΛΠΝΚΑΛ ΚΑΤΣΥΝΘΚΕΙΜ	ΑΝΑΓΝΓΡ ΕΠΙΕΠΑΡΚ ΓΝΠΟΛΠΑ Ρ ΓΝΓΡΑΛΕΞ ΚΟΙΝΣΥΝΑ ΙΣΘ	ΚΑΤΣΥΝΘΚΕΙΜ ΑΚΑΔΛΟΓ ΚΟΙΝΕΝΤ ΑΝΑΛΠΡΟ ΚΑΛΔΙΑΠ ΓΝΠΟΛΠΑΡΑ ΑΠΟΦΠΕΡΙΧ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	Δ14 ΤΕΓ	Δ13 ΑΕΣ	Δ16 ΤΕΓ	Δ15 ΑΕΣ
6.ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	ΕΛΛΗΝΔΕΥΤΓΛ ΕΛΛΗΝΞΕΝΓΛ ΕΠΙΚΠΡΟΣ ΛΕΞΓΡΑΜ ΔΙΑΦΥΛΙΚ ΔΙΑΦΔΙΑΔ ΠΑΙΓΝΔΡΑΣΤ	ΕΠΙΚΠΡΟΣ ΕΜΦΑΣΚΔΡ ΦΙΛΑΝΑΓΝ ΟΜΑΔΣΥΝ	ΕΛΛΗΝΔΕ ΥΤΓΛ ΕΛΛΗΝΞΕ ΝΓΛ ΕΠΙΚΠΡΟΣ ΛΕΞΓΡΑΜ ΠΑΙΓΝΔΡΑ Σ ΔΙΑΓΛΠΡ	ΚΕΙΜΠΡΟΣ ΜΕΘΠΡΟΤΖ ΟΜΑΔΣΥΝ ΠΑΙΓΝΔΡΑΣ

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»

7.ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΒΙΒΛΑΔΗΜ ΚΛΙΚΕΛΛΗΝ ΥΛΔΙΑΔΕΚΔ	ΒΙΒΛΟΕΔΒ	ΒΙΒΛΑΔΗ Μ ΚΛΙΚΕΛΛ ΗΝ ΥΛΔΙΑΔΕΚ Δ	ΒΙΒΛΟΕΔΒ ΥΛΔΙΑΔΕΚΔ
8.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ	ΑΝΕΠΣΤΟΧ ΙΚΑΝΕΛΓΡΑΜ		ΙΚΑΝΕΛΓΡ ΑΜ	ΑΚΑΤΣΤΟΧ ΔΥΣΚΕΠΠΙ ΑΠΠΑΡΩΧ
9.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΚΜΓΡΑΝ ΒΕΛΤΓΛΔΕΞ ΠΤΥΕΛΛΗΝ ΓΝΠΟΛΙΠΑΡ ΜΕΤΡΑΠΟ	ΒΕΛΤΓΛ ΕΠΙΤΠΑΝΜ ΜΕΡΤΡΑΠΟ	ΕΚΜΓΡΑΝ ΒΕΛΤΓΛ ΠΤΥΕΛΛΗ Ν ΓΝΠΟΛΙΠΑ Ρ	ΒΕΛΤΓΛΔΕΞ ΕΠΙΤΠΑΝΕΠΜ ΓΝΠΟΛΙΠΑΡ
10.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ	ΚΑΤΥΛΙΚ	ΤΜΗΝΕΙΣΧ	ΤΜΗΜΕΠΙ Π	ΚΑΤΥΛΙΚ ΤΜΗΜΕΝΙΣΧ

Σέλλη Χριστίνα, «Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε εφήβους της διασποράς : πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική διδασκαλία (Γερμανία-Συντονιστικό Γραφείο Ντίσσελντορφ)»