

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραιανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακιροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

- 19.40-20.00 *Τεχνικές του δράματος και διδασκαλία της γλώσσας: ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση*
A. Χασάπης, I. Βαμβακίδου
- 20.00-20.20 *Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της ελληνικής σε νηπιαγωγεία όπου φοιτούν μικροί μουσουλμάνοι*
K. Τσιούμης, E. Κοηκίδου
- 20.20-20.40 *Διαφυλικές διαφορές στις στάσεις και στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*
E. Γρίβα, Γ. Μπουνόβας, K. Σέμογλου, X. Κοσσυβάκη
- 20.40-21.00 Συζήτηση
- Δείπνο

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 2**
Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη (ξένη)
Θεματική: **Διδακτικό υλικό/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Προεδρείο: **A. Ιορδανίδου, Tz. Καλογήρου**
- 9.00-9.30 *Γλωσσική ποικιλία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ο τονισμός των προπαροξύτων ουδετέρων*
Π. Σπανού, B. Γιαννάκη
- 9.30-9.50 *Μετακίνηση του τόνου στα προπαροξύτονα επίθετα: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
B. Λάγιος, I. Γρηγορίου, A. Ιορδανίδου
- 9.50-10.10 *Μετακίνηση του τόνου στα προπαροξύτονα ουσιαστικά: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
A. Κουτίβα, A. Νικοηλοπούλου
- 10.10-10.30 *Η κλίση του παθητικού αορίστου στη νεοελληνική γλώσσα: διδακτικές προτάσεις*
A. Ντίλιου, M. Πίγκα, A. Ιορδανίδου
- 10.30-10.45 *Ο παθητικός παρατατικός στην κοινή νεοελληνική: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
X. Πίτσου, A. Ιορδανίδου
- 10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές
- 11.30-14.00 **Επίσημη έναρξη**
Θεματική: **Διδακτικό υλικό/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Προεδρείο: **H. Μασσαγγούρας - A. Νάκας**
- 17.00-17.20 *Η διδασκαλία των ιδιωτισμών σε μη ελληνόφωνους φοιτητές*
S. Berikashvili, I. Lobzhanidze
- 17.20-17.40 *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς: από την επικοινωνιακή ικανότητα στις πρακτικές γραμματισμού*

Π. Κρασίδου, Φ. Τεντολούρης

17.40-18.00 *Χρήση στρατηγικών από αλλόγλωσσους μαθητές του Δημοτικού κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα*
Κ. Μαστροθανάσης, Α. Γελαδάρη, Ε. Γρίβα

18.00-18.20 *Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: μια πρόταση διδασκαλίας*
Α. Πάσχου

18.20-18.40 Συζήτηση

18.40-19.20 Διάλειμμα

Προεδρείο: Ν. Μήτσος - Δ. Μπενέκος

19.20-19.40 *Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στα Μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, διαπιστώσεις και προτάσεις για επέκταση της μεθόδου με δραστηριότητες επικεντρωμένες στα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών*
Μ. Ραηλιού, Τ. Ραηλιού

19.40-20.00 *Η διδασκαλία των επαγγελματικών ουσιαστικών σε -as, -tzns, -ikos σε αλλοδαπούς μαθητές της ελληνικής*
Μ. Τασιούδη, Χ. Αλεξιάδου, Σ. Κωνσταντινίδου

20.00-20.20 *Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών*
Ε. Ζούνη

20.20-20.40 *Ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες. Απόψεις και θέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για διδακτικά εγχειρίδια ενισχυτικής διδασκαλίας στο πλαίσιο προγράμματος για την ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο*
Δ. Μπενέκος, Μ. Παραδιά, Α. Μήτσος

20.40-21.00 Συζήτηση

Δείπνο

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα

Αίθουσα 3

Γλώσσα και τεχνολογία

Θεματική: **Νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία**

Προεδρείο: Η. Μασσαγγούρας - Δ. Κουτσογιάννης

9.00-9.30 *Οι νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία*
Α. Μαυρογόνατος, Δ. Μπαραικτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος

9.30-9.50 *Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής μέσω συστημάτων αυτόματης επεξεργασίας φυσικών γλωσσών*
Ε. Φίστα, Β. Φούφη

9.50-10.10 *Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ανίχνευση γνωστικών παραμέτρων αναφορικά με την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα*
Γκισούρη Στ., Αλευριάδου Αν., Τσακίριδου Ελ.

10.10-10.30 *Τεχνολογίες WEB 3.0 και γλωσσική διδασκαλία. Μια πρόταση συνεργατικού εργαλείου διδασκόντων*
Π. Αρβανίτης, Μ. Καρακοιλτσίδου

10.30-10.45 *Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μέσα από το παραμύθι*
Χρ. Κόζα, Μ. Κόζα

10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές

11.30-14.00 **Επίσημη έναρξη**

Θεματική: **Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Προεδρείο: **Δ. Κουτσογιάννης - Α. Μιχάλης**

10.45-11.30 *Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής σε νήπια αλλοδαπής καταγωγής*
Κ. Μακρονάσου

17.00-17.20 *Η Ελληνική Γλώσσα στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Επίδραση της χρήσης των Greeklish stin orthografiki*

**Διδασκαλία τη Ελληνικής γλώσσας στα Μειονοτικά σχολεία της
Θράκης. Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με το
πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, διαπιστώσεις και
προτάσεις για επέκταση της μεθόδου με δραστηριότητες
επικεντρωμένες στα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών.**

Ραλλού Μάκρα, Ραλλού Τσόμοφ

Resume

Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης έχει πολλές ιδιαιτερότητες και αποτελεί πέρα από ένα διδακτικά δύσκολο εγχείρημα και ένα κατεξοχήν πολιτικό θέμα. Θα επιχειρηθεί μια σύντομη ιστορική ανάλυση των νόμων, ρυθμίσεων, διατάξεων και πρωτοκόλλων που προστατεύουν τους μουσουλμάνους και την εκπαίδευση τους. Θα επιχειρηθεί επίσης μια σύντομη ανάλυση της μεθόδου διδασκαλίας που εφαρμόζεται από το 2000 με το πρόγραμμα μουσουλμανοπαίδων και κατά πόσον υπάρχει αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα. Οι εκπαιδευτικοί του ελληνόγλωσσου προγράμματος προσπαθούν να κατανοήσουν το κοινωνικό σύστημα που διέπει την μουσουλμανική κοινότητα και να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στα πολιτιστικά επιτεύγματα που προσφέρει η γλωσσική διδασκαλία καθώς η γλώσσα και πολιτισμός στην σημερινή κοινωνία είναι άρρηκτα δεμένα. Θα ακολουθήσει ένα δείγμα εργασίας από εκπαιδευτικό που εργάζεται επί σειρά ετών στα μειονοτικά σχολεία με την επικοινωνιακή λογική του προγράμματος, αλλά και με τις δραστηριότητες επέκτασης του διαθεματικού πλαισίου του γλωσσικού μαθήματος.

There are many particularities about the education of Muslim minority in Thrace and apart from being a difficult teaching venture; it is also a political issue. It will be attempted a brief historical analysis of the prefectures, regulations, laws, and protocols that protect Muslim population and their education. It will be also attempted a brief analysis of the teaching methods applied since 2000 according to the program of young Muslim children and it will be examined if there is any effect in the educational policy that has been applied until now. The teachers of the Greek language program try to comprehend the social system that dominates the Muslim community and they try to fulfill the expectations of teaching Greek language and to satisfy the cultural accomplishments that language teaching offers, as it is well known that language and culture are tightly united. A sample work will be presented by a teacher who has been working many years in the minority schools through the communicative logic of the program extensive activities of the theme based framework of the language class.

1. ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

Οι μουσουλμάνοι της Θράκης αποτελούν την μόνη επίσημα αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος μειονότητα. Παρέμειναν στην περιοχή βάση της συνθήκης της Λοζάνης του 1923 ως εξαίρεση της ανταλλαγής πληθυσμών μεταξύ Ελλάδος και Τουρκίας.

Ο αριθμός τους σήμερα κυμαίνεται μεταξύ 80.000 και 112.000 με ορατή τάση μείωσης κυρίως λόγω της υπογεννητικότητας. Η μουσουλμανική μειονότητα δεν είναι ομοιογενής. Αποτελείται από τρεις διαφορετικούς ως προς τη γλώσσα και την καταγωγή πληθυσμούς. τους Τουρκογενείς σε ποσοστό 50%, τους Πομάκους 30% και 20% Ρομά. Από την αρχή της συγκρότησης της η μειονότητα και η εκπαίδευση της αποτέλεσε σημείο αιχμής για τον ελληνικό και τουρκικό εθνικισμό. Η συνθήκη της Λοζάνης του 1923 αποτελεί μέχρι και της μέρες μας την βάση οργάνωσης της εκπαίδευσης της μειονότητας. Με τα άρθρα 40 και 41 προβλέπει την δυνατότητα ύπαρξης ιδιωτικής και δημόσιας μειονοτικής εκπαίδευσης και εκφράζει την υποχρέωση του κράτους να τη χρηματοδοτεί και να την παρέχει.

1.1. Θρησκεία και γλώσσα της μειονότητας

Σύμφωνα με τα άρθρα 40 και 41 της συνθήκης της Λοζάνης στα σχολεία της βασικής εκπαίδευσης εξασφαλίζεται η διδασκαλία της θρησκείας και της μητρικής γλώσσας. Η διδασκαλία του Κορανίου αποτελεί την βάση της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων. Στα πρώτα σχολεία της μειονότητας ήταν και το μοναδικό αντικείμενο διδασκαλίας. Τα 2/3 της μειονότητας περίπου έχουν ως μητρική τους την τουρκική, οι υπόλοιποι την πομακική ενώ λιγότεροι από 1/20 την ρομανί ως μητρική. (Γ.Μαυρομάτης)

Οι τουρκογενείς χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους την τουρκική γλώσσα. Οι 25.000 περίπου μουσουλμάνοι Τσιγγάνοι της Θράκης εμφανίζουν γενικευμένη τουρκοφωνία, έχουν δηλαδή την τουρκική ως μητρική τους γλώσσα. Ελάχιστοι είναι οι οικισμοί που ομιλείται η Ρομανές. Σύμφωνα με μελετητές (Ζεγκίνης) η εθνότητα των Ρομά από το 1970 προσέγγισε τους Τουρκογενείς τόσο λόγω της πετυχημένης τουρκικής πολιτικής όσο και για να απαλλαχθούν από το στίγμα του τσιγγάνου (Μαυρομάτης 2005) το οποίο σήμαινε για αυτούς έστω και συμβολικά κοινωνική άνοδο.

Η περίπτωση των Πομάκων έχει περισσότερο ενδιαφέρον και προσέλυσε αρκετούς μελετητές. Η μητρική τους γλώσσα είναι η πομακική, η « πομαχτσου» (Pomahtsou) η οποία όμως είναι γλώσσα μόνο προφορικής παράδοσης. Θεωρείται σλαβική ποικιλία με λεξιλογικά δάνεια από την ελληνική και την τουρκική. Τα δάνεια αυτά της πομακικής γλώσσας και σειρά εθίμων αποτέλεσε το σημείο προσεταιρισμού της ομάδος των Πομάκων τόσο της Ελλάδος όσο και της Τουρκίας και Βουλγαρίας.

Η καθιέρωση όμως ρητά και επίσημα της τουρκικής γλώσσας ως μητρικής για το σύνολο της μειονότητας με το ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 θεωρείται πως αποτέλεσε σημείο αποκλεισμού της Ρομανί και Πομακικής γλώσσας από το σχολείο. Οι μαθητές της πομακικής και τσιγάνικης μειονότητας με την είσοδο τους στο σχολείο έρχονται αντιμέτωποι με δύο «ξένες» για αυτούς γλώσσες την Τουρκική και ελληνική υπάρχει δηλαδή για αυτούς τριγωνισσία, πράγμα εξαιρετικά δύσκολο αν προστεθεί και η διδασκαλία της αραβικής για την εκμάθηση του Κορανίου.

1.2. Συμφωνίες Διατάξεις και Ρυθμίσεις για τη Μειονοτική Εκπαίδευση

Το 1920 λειτούργησαν στη Δυτική Θράκη 86 πρωτοβάθμια κοινοτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (μεντρεσέδες) τα οποία ήταν ιδιωτικά. Οι μαθητές διδάσκονταν κυρίως τις αρχές της ισλαμικής θρησκείας μέσα από το κοράνιο, από θρησκευτικούς λειτουργούς. Η διδασκαλία της αραβικής γλώσσας με στόχο την ανάγνωση του ιερού βιβλίου ήταν βασική.

Μειονοτικά σχολεία υπό το καθεστώς της συνθήκης της Λοζάνης λειτούργησαν στη Θράκη από τη δεκαετία του 1930. Τότε γίνονται και οι πρώτες προσπάθειες θέσπισης ενός νομικού πλαισίου που να τα διέπει. Την ίδια περίοδο φαίνεται πως τα ελληνικά δεν διδάσκονταν και ο νομοθέτης αναγκάζεται το 1936 να επαναλάβει στο άρθρο 2 παρ. 7 του Αναγκαστικού Νόμου 132 της 7/25.9.1936 «την υποχρεωτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα μουσουλμανικά σχολεία». Σημαντικό είναι το Ν.Δ 3065/1954, που αφορά την πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση και αναφέρει τα σχολεία ως «τουρκικά σχολεία της Δυτικής Θράκης» και όχι ως μουσουλμανικά ή μειονοτικά. Το 1968 υπογράφηκε Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο ιδιαίτερα σημαντικό καθώς το μεγαλύτερο μέρος του αφιερώθηκε στα σχολικά εγχειρίδια και στο είδος των μαθημάτων που θα διδάσκονταν στην ελληνική και στην μειονοτική γλώσσα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρώτη γραπτή αναφορά για τη γλώσσα διδασκαλίας κάθε μαθήματος γίνεται στις 18/1/1969 σε έγγραφο του ΥΠ.Ε.Π.Θ και ορίζεται ότι στην

Ελληνική γλώσσα θα διδάσκονται η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Πατριδογνωσία και η Ελληνική Γλώσσα, ενώ τα υπόλοιπα θα διδάσκονταν στην τουρκική. Το 1985 η Μελέτη Περιβάλλοντος αντικαθιστά το μάθημα της Πατριδογνωσίας.

1.3. Η σημερινή πραγματικότητα στο Μειονοτικό σχολείο

Δημοτικά μειονοτικά σχολεία υπάρχουν σε όλα τα χωριά και αστικά κέντρα όπου κατοικεί μειονοτικός πληθυσμός. Στις αγροτικές περιοχές είναι ολιγοθέσια, συνήθως διαθέσια με ένα/μια μουσουλμάνο και ένα /μια χριστιανό εκπαιδευτικό. Η σημερινή πραγματικότητα όμως δείχνει ότι μπορούν και οι δύο εκπαιδευτικοί να είναι μουσουλμάνοι καθόσον στο ελληνόγλωσσο τμήμα μπορούν να είναι απόφοιτοι μουσουλμάνοι των παιδαγωγικών τμημάτων. Σήμερα υπάρχουν 200 μειονοτικά σχολεία 19 στον Έβρο 130 στη Ροδόπη και 51 στον Νομό Ξάνθης.

Υπάρχει μια τάση μείωσης καθόσον ένας διαρκώς αυξανόμενος μαθητικός πληθυσμός στρέφεται στην δημόσια εκπαίδευση, αλλά και υπάρχει έντονο το φαινόμενο της υπογεννητικότητας για την εξασφάλιση ευνοϊκότερων συνθηκών διαβίωσης. Έχει διαπιστωθεί ότι τουλάχιστον το 1/3 και πλέον των μαθητών είναι μοναχοπαίδια. Τα σχολεία διοικητικά υπάγονται στα γραφεία Μειονοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δύο από τα οποία βρίσκονται στο Ν. Ροδόπης και δύο στο Ν. Ξάνθης. Ουσιαστική διοίκηση όμως ασκεί το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης που υπάγεται στο Υπουργείο Εξωτερικών με έδρα την Κομοτηνή. Το Συντονιστικό Γραφείο έχει στα θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης μεγαλύτερη εξουσία από τον Υπουργό Παιδείας, καθώς ύστερα από σχετική απόφαση όλες οι ενέργειες και οι χειρισμοί που αφορούν τη μειονοτική εκπαίδευση πρέπει να έχουν την έγκριση του Συντονιστή.

Ο Δ/ντης του σχολείου είναι μουσουλμάνος ενώ ο/η υποδιευθυντής χριστιανός. Οι μειονοτικοί αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τους δασκάλους του τουρκόγλωσσου προγράμματος λόγω της ελλιπούς μόρφωσης και επιμόρφωσης τους. Το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα για τα μειονοτικά σχολεία θεσπίστηκε με την Υπουργική Απόφαση 149251/28.11.1957 (ΦΕΚ 162/Β/4-5-58) και ήταν σε αναλογία με το πρόγραμμα που ίσχυε για τα ελληνικά δημόσια σχολεία.

Όλα τα μειονοτικά σχολεία κλείνουν για τις γιορτές τόσο της κυρίαρχης ομάδας (χριστιανικής) όσο και της μειονότητας και οι μέρες λειτουργίας είναι σαφώς λιγότερες από τα άλλα σχολεία της επικράτειας (περίπου 14 μέρες περισσότερες). Αλλά και την

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Παρασκευή τα μαθήματα τελειώνουν στις 11.45 λόγω της έναρξης της μεσημεριανής προσευχής που είναι η σημαντικότερη στη μουσουλμανική θρησκεία. Μερικά σχολεία λειτουργούν τις Κυριακές και όχι την Παρασκευή.

Η τακτικότητα της φοίτησης των μειονοτικών μαθητών είναι ένα βασικότατο ζήτημα. Η ομάδα των Ρομά είναι εκείνη που λόγω των τακτικών μετακινήσεων αλλά και των αγροτικών εργασιών δεν φοιτά στο σχολείο αλλά έχει και πρόωρη εγκατάλειψη. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το πρόβλημα είναι εντονότατο. οι μαθητές λόγω ελλιπούς κατανόησης της ελληνικής δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τους κύκλους σπουδών. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μόνο ο νόμος της ενισχυτικής ποσόστωσης εισαγωγής των μειονοτικών μαθητών, έχει βοηθήσει την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια, ενώ παλαιότερα υπήρχε μεγάλη μετακίνηση μαθητών στην Τουρκία, όπου με ευνοϊκούς όρους τελείωναν την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση.

Τα βιβλία που αφορούσαν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση μέχρι και το 1998 ήταν αυτά που χρησιμοποιούνταν από όλα τα δημόσια σχολεία. Η δομή και η έκταση αυτών των βιβλίων δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και στις ιδιαιτερότητες της μειονοτικής εκπαίδευσης. Επίσης ήταν εναρμονισμένα με τα πολιτισμικά στοιχεία του κυρίαρχου πληθυσμού και αυτή η αδιαφορία στην διαφορετικότητα έπαιξε αρνητικό ρόλο στην ψυχολογία αποδοχής τους από τους μικρούς μαθητές.

Οι δάσκαλοι της μειονοτικής εκπαίδευσης βρίσκονταν γρήγορα αντιμέτωποι με προβλήματα που έμοιαζαν αζεπέραστα. Οι μαθητές τους, αντιμετώπιζαν με δέος αμηχανία ή και εχθρότητα την ελληνική γλώσσα και τα βιβλία που γινόταν η διδασκαλία τους. Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες, τα παιδιά δε μάθαιναν ελληνικά, το λεξιλόγιο τους παρέμεινε φτωχό, μετά από δεκάδες ώρες διδασκαλίας εξακολουθούσαν να κάνουν τα ίδια λάθη, διάβαζαν μηχανικά χωρίς να καταλαβαίνουν, έγραφαν κάνοντας χρήση ενός εξαιρετικά περιορισμένου γραπτού κώδικα. Η γνώση της ελληνικής παρέμεινε ανεπαρκής ακόμα και για στοιχειώδεις ανάγκες επικοινωνίας μέσα στην τάξη.

2. ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΕ ΤΟΥΡΚΟΓΛΩΣΣΟΥΣ

Πανεπιστήμιο Σπυριδίου Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών

Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα είναι ο τρόπος που εκφράζει τον κόσμο του κάθε λαός. Είναι γεγονός ιστορικό, πολιτισμικό, αλλά και θρησκευτικό. Εκφράζει όλο τον κόσμο, το είναι, την πίστη ενός ανθρώπου και αυτό φυσικά ισχύει για όλους τους λαούς της γης. Οι δύο γλώσσες, η ελληνική και η τουρκική δεν είναι και τόσες ξένες η μία με την άλλη καθόσον ακολουθούν μοιραία την πορεία των δυο λαών που τις μιλούν. Η τουρκική είναι γλώσσα νεώτερη από την ελληνική και χρησιμοποιεί από το 1927 το λατινικό αλφάβητο. Ανήκει στην τουρκική ομάδα των Αλταϊκών γλωσσών και έχουμε τα πρώτα της γραπτά κείμενα από τον 8^ο αιώνα. Η τουρκική γλώσσα χαρακτηρίζεται από φωνητική αρμονία, είναι συγκολλητική και δεν έχει γραμματικό γένος. Η βασική σειρά των όρων της πρότασης είναι Υποκείμενο- Αντικείμενο- Ρήμα. Στα τουρκικά δεν υπάρχουν άρθρα και γένη και αυτό πρέπει να το συγκροτήσουν με πολύ κόπο από την αρχή οι μαθητές με τη συνεχή ενασχόληση του εκπαιδευτικού.

Δεν κρίνεται απαραίτητη η εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς του ελληνόγλωσσου προγράμματος. Είναι όμως χρήσιμο να γνωρίζουν τις στοιχειώδεις διαφορές των δύο γλωσσών για να μπορούν να ερμηνεύουν τα λάθη των μαθητών. Οποσδήποτε αν χρησιμοποιεί ο δάσκαλος κάποιες λέξεις βασικής συνεννόησης, ευχαριστεί τους μαθητές γιατί με αυτό δείχνει ότι δεν υποτιμά τη γλώσσα τους και ότι και αυτός είναι ένας μελετητής της γλωσσικής και αμοιβαίας προσπάθειας. Τα σεμινάρια εισαγωγικής επιμόρφωσης με αντικείμενο την ιδιαιτερότητα του μειονοτικού σχολείου κρίνονται απαραίτητα για τους εκπαιδευτικούς που θα πρωτοδιδάξουν στα μειονοτικά σχολεία.

Πρέπει επίσης η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης να προϋπάρχει στην πανεπιστημιακή τους κατάρτιση αλλά χρειάζεται και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ελληνόγλωσσου και τουρκόγλωσσου προγράμματος και κυρίως ψυχολογική στήριξη καθόσον τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα δεν είναι άμεσα όπως σε ένα δημόσιο σχολείο, κάτι που αποθαρρύνει και αγχώνει τους εκπαιδευτικούς.

Πολλοί είναι αυτοί που αναφέρονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν την αδυναμία εκμάθησης της ελληνικής από τις μειονοτικές ομάδες της Θράκης που έχουν ως μητρική τους την τουρκική, αλλά και την πομακική. Επικρατούσε η άποψη ότι οι τουρκόφωνοι από πρόθεση δεν μαθαίνουν και έτσι δεν μιλούν ελληνικά. Η πραγματικότητα όμως είναι διαφορετική. Κατά τον Α. Χατζόπουλο «τα αυθαίρετα συμπεράσματα δίνουν και παίρνουν. Ζώντας σε ορεινές και αγροτικές περιοχές και

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ασχολούμενοι όλη την ημέρα με αγροτικές και κτηνοτροφικές εργασίες σε περιβάλλον σχετικά κλειστό, δίχως την στοιχειώδη μόρφωση, μακριά πολλές φορές από τα κέντρα που συμβιώνουν διαφορετικοί πολιτισμοί και γλώσσες, οι άνθρωποι αυτοί είναι αδύνατο να μάθουν να μιλούν σωστά ελληνικά. Αν σε αυτό προστεθεί και η σχολική διαρροή, η ελλιπής διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία, αλλά και ο παραδοσιακός τρόπος ζωής με τους σχετικά αυστηρούς περιορισμούς των γυναικών, τότε καταρρίπτεται το επιχείρημα της δήθεν άρνησης της εκμάθησης της ελληνικής που προβάλλεται πολύ συχνά. Η ελληνική γι αυτούς είναι η γλώσσα της διοίκησης, της ανώτερης εκπαίδευσης και εφόσον η αγροτική και κλειστή δομή της κοινωνίας τους εξυπηρετείται «εντός» και μόνο με την χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας δεν υπάρχει ανάγκη να μάθουν ελληνικά για να ρυθμίσουν το είδος διαβίωσης τους»

Έχει παρατηρηθεί ότι οι γυναίκες επειδή περνούν τον χρόνο τους, αποκλειστικά σχεδόν, μέσα στην κλειστή κοινωνική τους δομή δεν γνωρίζουν σχεδόν καθόλου ελληνικά ούτε για την στοιχειώδη εξυπηρέτησή τους, έτσι δεν μπορούν να βγουν στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία για να εξασκήσουν κάποιο επάγγελμα και εγκλωβίζονται στο οικείο τους περιβάλλον, στο οποίο νιώθουν την ανάλογη ασφάλεια. Ακόμα και για περιπτώσεις ανάγκης, όπως για την ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη έχουν την ανάγκη συνοδείας από τον άντρα τους ή κάποιον που να γνωρίζει ελληνικά.

Μερικές παρακολουθούν προγράμματα εκμάθησης ελληνικών, αλλά εγκαταλείπουν νωρίς το πρόγραμμα, χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τον απαιτούμενο κύκλο σπουδών. Αυτό μου κίνησε την περιέργεια και απευθύνθηκα σε μέλος της κοινότητας τους, που έχει ασχοληθεί ενεργά με το φαινόμενο και το έχει συζητήσει με πολλές γυναίκες της μειονότητας. Όπως οι ίδιες ισχυρίζονται για να έχουν τα προγράμματα αυτά, νόημα και ενδιαφέρον, θα πρέπει εκτός από την εκμάθηση της ελληνικής, να έχουν άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας για την βελτίωση της ζωής τους. Δηλαδή παράλληλα με την διδασκαλία της γλώσσας θα ήθελαν να πάρουν τις υποδομές για την εξάσκηση ενός επαγγέλματος που θα τις επιτρέψει να βγουν από τα στενά περιθώρια της κοινότητας τους και να γίνουν αυτόνομες, τουλάχιστον οικονομικά. Ο αντρικός πληθυσμός από την άλλη μιλά καλύτερα τα ελληνικά, μαθαίνοντας τα κυρίως, μόλις βγει στην αγορά εργασίας.

Άρα οι κοινωνικές ανάγκες που συνεχώς αυξάνονται, λόγω και της αλλαγής της κοινωνίας τους από αγροτική σε περισσότερο αστική, έχουν αλλάξει την στάση τους

απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής την οποία θεωρούν αναγκαία, τουλάχιστον για τα παιδιά τους.

Την κλειστή δομή της μουσουλμανικής κοινωνίας είναι καλό να γνωρίζουν οι νεοδιόριστοι στα μειονοτικά σχολεία. Έτσι θα μπορούν να ερμηνεύουν γιατί π.χ στο σχολείο έρχονται κατά αποκλειστικότητα σχεδόν οι πατεράδες, για να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών, αλλά και γιατί είναι σχεδόν αδύνατη η βοήθεια στο σπίτι για την εκμάθηση της ελληνικής. Το μόνο που κυρίως μπορεί να καλλιεργηθεί είναι να υπάρχει μια θετική στάση των γονέων γενικά απέναντι στην μάθηση, μια προσπάθεια να επικοινωνούν τα παιδιά με τα δρώμενα της ελληνική πραγματικότητας, να έχουν χριστιανούς φίλους, να παρακολουθούν και την ελληνική τηλεόραση και όχι κατά αποκλειστικότητα την τουρκική όπως σε σύνολο συμβαίνει.

Για όλες αυτές τις διαφορές, αλλά και για τους κοινωνικούς λόγους που εν ολίγοις αναφέρθηκαν τα παιδιά της μειονότητας αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες και πολλά προβλήματα για να εκφράσουν τον εαυτό τους, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες οι νέοι πρέπει να έρχονται σε επαφή με τα ελληνικά από την παιδική ηλικία, όσο πιο νωρίς γίνεται. Το Δημόσιο νηπιαγωγείο με μια κατάλληλη ρύθμιση ειδικά για την περιοχή, θα μπορούσε να φέρει τους μαθητές σε επαφή με την ελληνική γλώσσα με ένα πολύ πιο φυσικό και καθαρά επικοινωνιακό και παιγνιώδη τρόπο.

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης πλέον όχι μόνο στα μειονοτικά σχολεία αλλά και στα δημόσια, δεν είναι απλά η μετάδοση στείρων γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή, αλλά να αποκτήσουν οι μαθητές κίνητρο για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η οικοδομιστική προσέγγιση της γνώσης μεταθέτει το βάρος της διδακτικής πράξης από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Ο μαθητής δραστηριοποιείται και αξιοποιώντας τα βιώματά και τις ιδέες του, οικοδομεί τη γνώση και κατακτά τα εργαλεία που χρειάζεται για την κατάκτηση της αυτονομίας του απέναντι σ' αυτήν. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στους μαθητές που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα.

Οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα που στην αρχή δείχνουν αξεπέραστα. Στέκονται αμήχανοι και φοβισμένοι μπροστά στην εκμάθηση της νέας γλώσσας που καλούνται να κατακτήσουν. Το πρόβλημα είναι εντονότερο στις μικρές τάξεις, όπου η ανασφάλεια γίνεται σιωπή. Κατόπιν καταβολής μεγάλης προσπάθειας τόσο εκ μέρους των δασκάλων όσο και των μαθητών κατακτούν το μηχανισμό της ανάγνωσης, ωστόσο λίγο έως ελάχιστα κατανοούν και κάνουν χρήση της ελληνικής γλώσσας σε επικοινωνιακές μορφές λόγου. Το λεξιλόγιο παραμένει φτωχό και μη χρηστικό.

Τα καινούρια βιβλία είναι πολυδύναμα και ευέλικτα, οπότε ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κάνει επιλογές προσαρμοσμένες κάθε φορά στις συγκεκριμένες ανάγκες της τάξης του. Έτσι αξιοποιώντας σε περιεχόμενο τα ιδιαίτερα βιώματα των παιδιών και δίνοντας βαρύτητα σε χρηστικά και λειτουργικά κείμενα (αγγελίες, διαφημίσεις, δημιουργία καταλόγων, επιστολών κλπ), τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν, να επεξεργαστούν πληροφορίες και να παράγουν λόγο πρώτα προφορικό και μετά γραπτό. Παράλληλα τα βοηθούν να αποκτήσουν μια σειρά από δεξιότητες που σχετίζονται με το να μάθουν πώς να μαθαίνουν.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης από τη μια και η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από την άλλη είναι οι αρχές σύμφωνα με τις οποίες είναι δομημένα τα βιβλία των γλωσσικών και μη γλωσσικών μαθημάτων.

Βέβαια η προσπάθεια παραγωγής λόγου είναι επίπονη, ενώ τα αποτελέσματά της είναι μακροπρόθεσμα. Αρχίζει δειλά δειλά από την πρώτη μέρα προσέλευσης των παιδιών στο σχολείο (αυτοσυστάσεις και συστάσεις μεταξύ τους) και οικοδομείται λιθάρκι λιθάρκι καθημερινά μέσω κάθε εκδήλωσης της σχολικής πράξης.

Οι ασκήσεις παραγωγής λόγου γίνονται πρώτα προφορικά με συζήτηση στην τάξη και μετά γραπτά, ατομικά ή ομαδικά, πάντα με υποδείγματα (λέξεις, φράσεις, απλά κείμενα). Με αυτόν τον τρόπο ευνοείται η ελεύθερη αλλά καλά προσχεδιασμένη ομαδική ή ατομική έκφραση των παιδιών.

Τα παιδιά συνηθίζουν να δουλεύουν διαθεματικά, ενώ ο δάσκαλος γίνεται συντονιστής, σύμβουλος, εμπυχωτής, διαμεσολαβητής. Μεσολαβεί ανάμεσα στη γνώση και το μαθητή, του δημιουργεί ερεθίσματα και τον κινητοποιεί για δράση. Καθοδηγεί έμμεσα τη δράση, συμμετέχει σ' αυτή, την παρατηρεί και την

ανατροφοδοτεί ισορροπώντας ανάμεσα στις δικές του πρωτοβουλίες και σε αυτές των μαθητών.

Παρακάτω θα αναφερθώ σε προτεινόμενες ενδεικτικές διδακτικές εφαρμογές από τα νέα βιβλία, καθώς επίσης και σε δουλειές μαθητών που παράχθηκαν μέσα από μια συνολική κινητοποίηση και αλληλεπίδραση. Οι δουλειές αυτές είναι αυθεντικές, μοναδικές, αναδεικνύουν δυναμισμό και είναι αποτέλεσμα δημιουργικής πορείας κατάκτησης της γνώσης, που απαιτεί συγκεκριμένους τρόπους αντιμετώπισης του «λάθους» οι οποίοι έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους μειονοτικούς μαθητές. Έτσι, εκείνο που ενδιαφέρει είναι αρχικά το περιεχόμενο και η συνοχή του λόγου και όχι τόσο η ορθογραφημένη γραφή.

Στη συνέχεια αναπτύσσονται οι προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες που είναι εφαρμόσιμες κατ' επιλογή σε όλες τις θεματικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων.

3.1. Αντιστοίχιση εικόνας-λόγου και λόγου-εικόνας

Είναι πλέον γνωστό και αποδεκτό ότι η εικόνα αποτελεί ισχυρότατο μέσο στα χέρια του εκπαιδευτικού όπως και το καταλληλότερο ερέθισμα για τον μαθητή στην παραγωγή λόγου.

Η μετάβαση είναι αμφίδρομη. Σε πρώτη φάση τα παιδιά βλέπουν εικόνες και παράγουν προφορικό και στη συνέχεια γραπτό λόγο. Στην αρχή ο γραπτός λόγος έχει τη μορφή απλών λέξεων, αργότερα μικρών προτάσεων, που αναπτύσσονται σε συνθετότερες με τελικό αποτέλεσμα την παραγωγή μικρών και μεγάλων κειμένων.

Σε δεύτερη φάση, αφού οι μαθητές κατανοήσουν το κείμενο, εκφράζονται αισθητικά γι' αυτό, παράγοντας την εικόνα που το καθένα αντιλαμβάνεται.

Μετά την ολοκλήρωση υποενότητας στο βιβλίο της Β' τάξης «Ο Θωμάς φεύγει», όπου γίνεται αναφορά επίσκεψης των ηρώων του βιβλίου στο Λουναπάρκ, οι μαθητές εκφράζουν πρώτα με εικόνες (σε 6 φάσεις) όλη τη διαδικασία της επίσκεψης και στη συνέχεια βάζοντας υπότιτλους στις εικόνες δίνουν την περίληψη (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Εικόνα-λόγος για την ενότητα «Ο Θωμάς φεύγει»

Οι τίτλοι των παραπάνω εικόνων, όπως γράφτηκαν από τους μαθητές:

1. Ο Θωμάς , η Ιρίνα, ο Γιάννης και ο Φασαρίας πάνε στο λουναπάρκ.
2. Τα παιδιά πήγαν στους καθρέφτες
3. Τα παιδιά πήγαν στα τενεκεδάκια.
4. Ο Φασαρίας πήρε το τόπι. Πήγε ρόδα.
5. Τα παιδιά πήγαν αυτοκινητάκια.
6. Τα παιδιά πήγαν στα σπίτια.

3.2. Συγγραφή παραμυθιών – Διαδικασία συγγραφής

Μια πολύ αγαπημένη δραστηριότητα των μαθητών, που αρχικά διστάζουν να υιοθετήσουν αλλά στη συνέχεια τα συναρπάζει, είναι η συγγραφή παραμυθιού. Είναι έντονες οι αντιδράσεις ενθουσιασμού και χαράς των παιδιών, που ήδη έχουν δουλέψει παραμύθι σε προηγούμενες τάξεις όταν τους ανακοινώνεται η ιδέα της συγγραφής παραμυθιού.

Η διαδικασία επιλογής του θέματος γίνεται με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Ένας τρόπος είναι η συμφωνία ουσιαστικού-επιθέτου. Μετά την ολοκλήρωση της

Ο άσπρος σκύλος και η χοντρή γάτα

Μια φορά και έναν καιρό στο χωριό Βέννα, ζούσαν ένας άσπρος σκύλος και μια χοντρή γάτα. Ο σκύλος ζούσε σε ένα μικρό σπίτι στην αυλή. Η χοντρή γάτα ζούσε σε ένα μικρό σπίτι στο μπαλκόνι. Ο άσπρος σκύλος ήταν ψηλός και είχε μεγάλη ουρά. Δεν ήθελε να γίνει χοντρός γιατί δεν μπορούσε να τρέξει γρήγορα. Ο άσπρος σκύλος ήταν πολύ όμορφος γιατί είχε σγουρά μαλλιά και μαύρα μάτια. Για αυτό τον έλεγαν Καραγκιόζ (μαυρομάτης).

Η γάτα ήταν κοντή και χοντρή, γιατί έτρωγε πολύ φαγητό, κοιμόταν όλη μέρα στον ήλιο και δεν κατέβαινε από το μπαλκόνι. Για αυτό την έλεγαν Ουγιουκουτζού {υπναρού}.

Ο Καραγκιόζ και η Ουγιουκουτζού όλη μέρα και κάθε μέρα μάλωναν. Η χοντρή γάτα έτρωγε όλο το φαγητό της και μετά πήγαινε στο φαγητό του σκύλου.

-Φύγε από εδώ, έλεγε ο σκύλος!

-Μη τρως πολύ γιατί θα γίνεις χοντρός και δε θα μπορείς να κυνηγάς τους κλέφτες!

-Όμως πρέπει να είμαι δυνατός.

-Εσύ είσαι δυνατός, γιατί είσαι ψηλός. Εγώ πρέπει να τρώω πολύ για να μεγαλώσω και να γίνω ψηλή.

Ο σκύλος πίστευε τη γάτα και άφηνε το φαγητό του. Ακόμη η γάτα τον κορόιδευε γιατί αυτός ήταν στην αυλή και εκείνη στο μπαλκόνι.

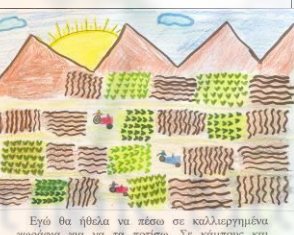
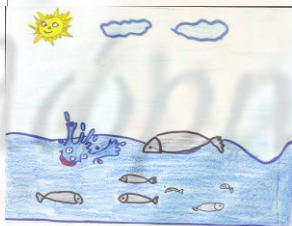
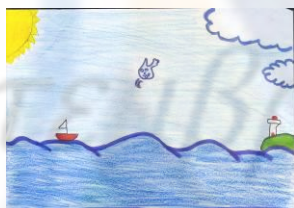
Τον κορόιδευε γιατί εκείνος ήταν δεμένος και αυτή ελεύθερη. Έτσι συνέχεια μάλωναν και ποτέ δεν ήταν φίλοι. Όλη η ζωή τους πέρασε και αυτοί μάλωναν.

διδασκαλίας - επανάληψης των ουσιαστικών και των επιθέτων και στην προσπάθεια να εμπεδωθεί αυτό το γραμματικό φαινόμενο, συναποφασίζεται ο τίτλος του παραμυθιού.

Τα παιδιά ανακοινώνουν επίθετα και ουσιαστικά με τα οποία συνδυαστικά κάνουν ζευγάρια λέξεων, που γράφονται στον πίνακα. Στη συνέχεια επιλέγουν ένα από τα ζευγάρια των λέξεων που αποτελεί τον τίτλο του παραμυθιού.

Ένας άλλος τρόπος επιλογής τίτλου παραμυθιού είναι η αφορμή από θεματικές ενότητες των βιβλίων της γλώσσας. Ως παράδειγμα αναφέρεται «ο κύκλος του νερού», που είναι η πρώτη θεματική ενότητα από το βιβλίο της Δ΄ τάξης Συννεφοιστορίες. Η προτεινόμενη δραστηριότητα είναι να συνεχίσουν τα παιδιά την ιστορία της σταγόνας. Κατ' επέκταση «Το ταξίδι της σταγόνας» αποτέλεσε τον τίτλο του παραμυθιού που ομαδικά δουλέψαμε στην τάξη (εικόνα 2).

Αφού επιλεγεί ο τίτλος του παραμυθιού, το παραμύθι γράφεται ομαδικά και συλλογικά από μαθητές και εκπαιδευτικό. Ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών και τις εμπειρίες τους, προτείνουν αρχικά προφορικά ιδέες, τις οποίες επεξεργάζονται ομαδικά, εμπλουτίζουν και καταλήγουν στην επικρατέστερη, η οποία γράφεται σωστά στον πίνακα.



Εγώ θα ήθελα να πάσω σε μια λίμνη με όμορφα νεράκια.

Εγώ θα ήθελα να πάσω σε καλλιεργημένα χωράφια για να τα ποτίσω. Σε κάμπους και λιβάδια για να τα γεμίσω λουλούδια και πρασιναδάς.

Εγώ θα ήθελα να πάσω σε ένα ποτάμι και να ταξιδέψω μακριά γνωρίζοντας κινούμενους τόπους. Θα μπορούσα να φάσω ακόμη και στη θάλασσα!

Κάποτε η οικογένειά μου, η παρέα μου κι εγώ ζούσαμε ευτυχισμένες στη θάλασσα. Κάθε μέρα οι φίλοι μου έφταναν και ταξίδευαν γρήγορα στον ουρανό. Ζήλευα και ήθελα και εγώ να ταξιδέψω. Μια μέρα που ο ήλιος έκαιγε, μου είπε πως θα με βοηθήσει ν' ανέβω στον ουρανό κοντά στα σύννεφα. Με τη ζέση άρχισα να πετάω. Σε μερικά λεπτά ήμουν και εγώ ένα σύννεφο.

Τι όμορφα που ήταν εκεί πάνω! Όλη η γη αλωνιζόταν στα πόδια μου. Έβλεπα γηλά βουνά, κάμπους, δάση, ποτάμια, λιμνοπέλαγες και χωράφια. Χωρίς να το καταλάβω κοιμήθηκα.

Μια μέρα που ο αέρας φυσούσε δυνατά, κρύουσα. Στριμώχτηκα δίπλα στη μητέρα μου και παραπονέθηκα.<<Κρυόνα>>.

Ξαφνικά όλες οι σταγόνες πέσαμε από τα κρυστάκια μας. Το κρύο γινόταν όλο και περισσότερο και άρχισε μια δυνατή βροχή με αστραπές και βροντές. Άρχισα να πέφτω να πέφτω...

Φοβήθηκα πολύ. Όταν έφτασα όμως στη θάλασσα, έπαγα ν' ανησυχώ και ξεκουράστηκα. Όπως θα καταλάβατε το ταξίδι από την πολύ κουραστική και πόνοσε πόλις καιρός για να καταλάβω πόσο σπουδαίο είναι αυτό για τη ζωή στη γη. Τότε ένιωσα πολύ σημαντική! Ρώτησα τις φίλες μου τις σταγόνες που θα ήθελαν να πέσουν όταν φτάσουν στη γη και μαου είπαν:

Εικόνα 2. Παραμύθι: «Το ταξίδι της σταγόνας»

Όταν το παραμύθι πληκτρολογηθεί στον υπολογιστή, διαμορφώνεται σε σελίδες και ακολουθεί η εικονογράφηση της. Οι μαθητές αναλαμβάνουν να εικονογραφήσουν κάθε σελίδα του παραμυθιού ανάλογα με το περιεχόμενο αυτής. Το παραμύθι αναπαράγεται και μοιράζεται στα παιδιά για να το χρωματίσουν. Έτσι κάθε παιδί έχει το δικό του παραμύθι.

Η διαφορετικότητα των ομάδων έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργούνται κάθε φορά αξιοπρόσεκτα και πρωτότυπα παραμύθια, που αντιπροσωπεύουν και εκφράζουν επακριβώς την ψυχολογία και την πραγματικότητα που καθημερινά βιώνουν τα μέλη τους. Τα παραμύθια αυτά γίνονται τα αγαπημένα των παιδιών καθώς είναι αποκλειστικά δικά τους δημιουργήματα, έχουν γεννηθεί μέσα από τα βιώματά τους και επιπλέον είναι η αμοιβή τους για τη συλλογική προσπάθεια που κατέβαλαν.

3.3. Παραμυθοσαλάτα

Η ευχάριστη αυτή δραστηριότητα οδηγεί τα παιδιά στην κατανόηση κειμένου, στην κατάκτηση της έννοιας της περίληψης αλλά και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Με αφορμή θεματικές ενότητες των βιβλίων προτείνονται και δίνονται στα παιδιά διάφορα γνωστά παραμύθια. Αναλαμβάνει κάθε παιδί να διαβάσει ένα παραμύθι. Την επόμενη μέρα το διηγείται στην τάξη. Τα υπόλοιπα παιδιά ακούν από τους συμμαθητές τους τα παραμύθια που διηγούνται. Αφού ακουστούν διάφορα παραμύθια παράγεται ομαδικά η «Παραμυθοσαλάτα».

Στην αρχή η λέξη ηχεί παράξενα και πολύ αστεία στα αυτιά των παιδιών. Η συμμετοχή τους όμως είναι εκπληκτική. Με βομβαρδισμό ιδεών εξελίσσεται αυτό το ανακάτεμα παραμυθιών που ποτέ και σε καμιά ομάδα δε γίνεται ίδιο. Ταχύτατα καταγράφονται οι προτάσεις και οργανώνονται σε κείμενο, που τα παιδιά περιμένουν με αγωνία στο τέλος να ακούσουν. Ενδεικτικά αναφέρεται μία από τις πολλές που προέκυψαν:

Μια φορά και έναν καιρό πήγαμε στο παζάρι. Εκεί είδαμε τον Αλί Μπαμπά που τον κυνηγούσαν οι 40 κλέφτες. Εμείς κρύψαμε τον Αλί Μπαμπά πίσω μας και οι 40 κλέφτες δεν τον είδαν. Μετά ο Αλί Μπαμπάς ευχαριστούσε σε εμάς. Μας είπε «τι

θέλετε να σας κάνω;» Εμείς είπαμε τίποτα δε θέλουμε αλλά αυτός έδωσε από μία χρυσή λίρα.

Μετά βγήκαμε από το παζάρι και πήγαμε στο δάσος για πικνίκ. Εκεί είδαμε την Κοκκίνοσκουφίτσα που μάζευε λουλούδια.

-Τι κάνεις εδώ; ρωτήσαμε

-Μαζεύω λουλούδια να δώσω στη γιαγιά μου που είναι άρρωστη, μας απάντησε:

Η Κοκκίνοσκουφίτσα έφυγε και εμείς προχωρήσαμε στο δάσος.

Μετά συναντήσαμε ένα μικρό σπίτι. Εκεί είδαμε από το παράθυρο τη Χιονάτη και τους επτά νάνους. Όταν χτυπήσαμε την πόρτα μας κάλεσαν μέσα. Μέσα στο σπίτι όλα τα πράγματα ήταν μικρά. Μας κέρασαν φρούτα από το δάσος και τσάι του βουνού.

Ξαφνικά ακούσαμε φωνές και βγήκαμε όλοι έξω. Οι φωνές ήταν της Κοκκίνοσκουφίτσας. Την κυνηγούσε ο λύκος γιατί ήθελε να τη φάει. Εμείς την κρύψαμε για να τη σώσουμε.

-Μήπως είδατε την Κοκκίνοσκουφίτσα ;

-Όχι δεν πέρασε από εδώ.

Και έτσι ο λύκος έφυγε. Μετά ευχαριστήσαμε τη Χιονάτη και τους νάνους για τα φρούτα και φύγαμε.

Στο δρόμο συναντήσαμε το λαγό και τη χελώνα που έκαναν αγώνα. Κέρδισε στον αγώνα η χελώνα και εμείς τους χειροκροτήσαμε.

Συνεχίσαμε το δρόμο και συναντήσαμε τον Τζεπέτο που έκοβε τη μύτη του Πινόκιο γιατί μεγάλωσε πολύ που είπε πάλι ψέματα.

Προχωρήσαμε και φτάσαμε στη θάλασσα. Εκεί είδαμε τη μικρή γοργόνα. Χαρήκαμε πολύ γιατί κολυμπήσαμε μαζί στη θάλασσα. Παιζαμε πολύ και όταν κουρασθήκαμε πήγαμε σπίτι. Είμαστε πολύ χαρούμενοι.

Δεν θα ξεχάσουμε ποτέ αυτή την ημέρα.

3.4. Παιχνίδια λέξεων

Τα παιδιά παίζουν με λέξεις. Κάποιο παιδί σκέφτεται ένα γράμμα και αφού το ανακοινώσει τα παιδιά λένε διάφορες λέξεις από το γνωστό λεξιλόγιο, τις οποίες γράφουμε στον πίνακα. Στη συνέχεια χωρίζουμε τις λέξεις στα μέρη του λόγου, όπου ανήκουν. Επιλέγοντας λέξεις μπορούν να προχωρήσουν στη συγγραφή κάποιας ιστορίας, ομαδικά ή ατομικά. Οι ιστορίες που γράφονται γίνονται βιβλίο που μπαίνει στη βιβλιοθήκη και είναι στη διάθεση όλων.

3.5. Συγγραφή θεατρικού και δραματοποίησή του

Με αφορμή την προτεινόμενη δραστηριότητα «Ο Κάλτσυ το καλτσόσκυλο», από την ενότητα 'Ο κήπος μου η γη' (2ο τεύχος- Ε' τάξη), γράφτηκε θεατρικό με τίτλο: «Ο

σκύλος του χωριού και ο σκύλος της πόλης», το οποίο δραματοποιήθηκε με τη μορφή κουκλοθέατρου.

Η βιντεοσκόπηση του έργου και η αναπαραγωγή του ήταν η επιβράβευση τους. Ανάλογη προσπάθεια γίνεται και στις μικρές τάξεις με πολύ απλές μορφές διαλόγων. Αυτή η διαδικασία οδηγεί τα παιδιά στην αβίαστη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου παραμερίζοντας το φόβο του λάθους και αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή τους.

3.6. Δημιουργία ποιημάτων

Αφόρμηση για τη δημιουργία ποιήματος μπορεί να αποτελέσουν προσωπικά βιώματα, διδακτικές ενότητες, μια εικόνα ή μια απλή παρατήρηση παιδιού. Στη συνέχεια οι μαθητές επιλέγουν και ομαδοποιούν λέξεις σχετικές με το θέμα, οι οποίες ομοιοκαταληκτούν. Ακολουθούν προσπάθειες παιδιών ατομικές και ομαδικές και αποφασίζεται από κοινού η σύνθεση των στίχων και των στροφών του ποιήματος. Ο τίτλος του ποιήματος μπορεί να δοθεί στην αρχή ή στο τέλος της διαδικασίας.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

ΤΡΕΛΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ

Στη θάλασσα όλα τα παιδιά
παίζουν παιχνίδια τρελά
και χαρούμενα φωνάζουν
κολυμπούν και διασκεδάζουν.

Τους αρέσει να βουτάνε
τα ψαράκια να κοιτάνε
την μπάλα να πετάνε
τους φίλους τους να κυνηγάνε.

Στην άμμο φτιάχνουν κάστρα
πόλεις και χωριά
δέντρα, γέφυρες και δρόμους
σπίτια και μαγαζιά.

Τα παιδιά την άλλη μέρα
είναι στεναχωρημένα

γιατί ήρθε ένα μεγάλο κύμα
και όλα είναι χαλασμένα.

Πάλι από την αρχή θα φτιάξουν
κάστρα, πόλεις πιο μεγάλα
θα χαρούν και θα διασκεδάσουν
με πολλά παιχνίδια και τόσα άλλα.

3.7. Έκδοση σχολικής εφημερίδας

Τα θέματα προτείνονται από το δάσκαλο ή επιλέγονται ελεύθερα από τα ίδια τα παιδιά. Μοναδικό μέλημα των μικρών δημοσιογράφων καθημερινά είναι η συγκέντρωση πληροφοριών από την τηλεόραση, τις εφημερίδες και τα περιοδικά. Οι πληροφορίες συγκεντρώνονται κάθε Δευτέρα στο σχολείο για να γίνει η επεξεργασία τους. Η εφημερίδα δουλεύεται ατομικά ή ομαδικά στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και κυκλοφορεί κάθε μήνα.

3.8. Δημιουργία επιτραπέζιων παιχνιδιών

Οι αφορμές για τη δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού είναι πολλές και ποικίλες.

Δημιουργία πάζλ. Η εικονογράφηση ενός θέματος (π.χ. ο κύκλος του νερού) μπορεί να πλαστικοποιηθεί και να χωριστεί σε κομμάτια πάζλ για να παίζεται από τα παιδιά ως σιωπηλή εργασία ειδικά σε ολιγοθέσια σχολεία.

Το φιδάκι της λίμνης. Ζωγραφίζεται κάτοψη της λίμνης με πέτρες, που είναι τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν από τους παίκτες για να σώσουν ένα ψάρι που έχει βρεθεί έξω από το νερό. Το παιχνίδι παίζεται με ζάρια, οπότε τα βήματα πραγματοποιούνται με μαθηματικούς υπολογισμούς.

Παιχνίδι ερωτήσεων. Δημιουργούνται από τα παιδιά κάρτες ερωτήσεων και σε μεγάλο χαρτόνι μια σειρά από πατούσες αρκούδας που οδηγούν σε μια σπηλιά. Μερικές πατούσες χρωματίζονται. Κάθε ομάδα παικτών έχει ένα πiónι και για να προχωρήσει οφείλει να απαντήσει σωστά σε μια ερώτηση. Το παιχνίδι δημιουργήθηκε στα πλαίσια θεματικής ενότητας για τα απειλούμενα είδη ζώων και δόθηκε ο τίτλος: «Η Τασούλα θέλει να κοιμηθεί».

Κρυπτόλεξο. Δημιουργείται μετά την ολοκλήρωση της κάθε ενότητας χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο λεξιλόγιο.

3.9. Δημιουργία Πινακίδων και Αφισών

Περιβαλλοντικές πινακίδες. Με αφορμή περιβαλλοντικά θέματα του γλωσσικού μαθήματος, τα παιδιά δημιουργούν πινακίδες με μηνύματα περιβαλλοντικού

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
Η ΔΙΑΔΑΧΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
(ως πρώτης/αποφασιστικής/ξένης)

περιεχομένου, πρώτα στο χαρτί και μετά σε ξύλο με πλαστικά χρώματα. Οι πινακίδες τοποθετούνται σε κατάλληλο χώρο. Π.χ. μια πινακίδα με το μήνυμα «Οι θάλασσες και οι ακτές δεν είναι χωματερές» τοποθετείται στη θάλασσα.

Πινακίδες κυκλοφοριακής αγωγής. Οι πινακίδες αυτές φτιάχνονται στην ενότητα «Περπατώ-οδηγώ-προσέχω». Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις πιο κοινόχρηστες πινακίδες, τις φτιάχνουν και παίζουν στην αυλή με αυτές.

Διαφημιστικές αφίσες. Τα παιδιά επίσης δημιουργούν αφίσες με διαφημιστικά μηνύματα μέσω των οποίων γίνεται χρήση της προστακτικής και φυσικά αβίαστη εμπέδωσή της.

4. **ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η σωστή επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και η κατανόηση των ιδιαίτερων συνθηκών των μειονοτικών σχολείων από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και της πολιτείας, σε συνδυασμό με την θετική αλλαγή στάσης της μειονοτικής κοινωνίας ως προς την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας θα συμβάλλουν στη βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη.

Βιβλιογραφία

Μαυρομάτης, Γ. 2009. «Η διδασκαλία της ελληνικής σε παιδιά με μητρική γλώσσα την τουρκική».

Χατζόπουλος, Α. 17/2/2006. «Πώς θα διδάξω την ελληνική γλώσσα σε τουρκόφωνους».

Βικιπαίδεια –Τουρκική γλώσσα, <http://el.wikipedia.org/wiki>

ideopolis.gr/modules/news/article, Δημοσίευση από marouda79 21/10/2005, «Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης»

Ζεγκίνης, Ε. 1994. «Οι μουσουλμάνοι αθίγγανοι της Θράκης». Θεσ/νίκη: IMXA No 255.