

Οι στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα σχολεία: μελέτη περίπτωσης

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

ΕΔΙΠ, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ
k.ilioroulou@live.com

Τζημαγιώργη Σοφία-Μαρία

Φιλολόγος, MA University of Nicosia
sofi.tz00@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στόχος αποτελεί ο εντοπισμός των στρατηγικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και, αντίστοιχα, ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτές. Υπό το πρίσμα αυτό στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου αναλύονται και αποσαφηνίζονται οι βασικές για την επίτευξη του ανωτέρω στόχου έννοιες. Συνακολούθως, στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η διεξαγωγή μελέτης περίπτωσης και αναλύονται οι τεχνικές συλλογής των δεδομένων (παρατήρηση της τάξης από τις ερευνήτριες, ερωτηματολόγιο από τους μαθητές και ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως, κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων, οι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί ακολούθησαν κατά κύριο λόγο στρατηγικές που βασίζονται σε παραδοσιακές προσεγγίσεις, κυρίως με τη χρήση του μονολόγου, των δομικών ασκήσεων και των ερωταπαντήσεων, ενώ οι μαθητές δυσκολεύονταν εν πολλοίς στη συμμετοχή στις μαθησιακές διαδικασίες.

Λέξεις κλειδιά: η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, στρατηγικές διδασκαλίας, μελέτη περίπτωσης, τριγωνοποίηση

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία έχει αναντίρρητα διαφοροποιηθεί εξαιτίας της μεγάλης αύξησης του αριθμού των αλλογενών μαθητών. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ανάγκη της υιοθέτησης καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας, καθώς και της χρήσης νέων εύχρηστων υλικών, ώστε να μπορέσουν οι εν λόγω μαθητές να ενταχθούν επιτυχώς τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Η παρουσία τους στα ελληνικά σχολεία, ωστόσο, παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, με ένα εκ των κυριότερων αυτό της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειάς τους, αφού καλούνται όχι μόνο να μάθουν μια Γ2, αλλά και να την κατακτήσουν ακαδημαϊκά. Ο πυρήνας, λοιπόν, του προβλήματος εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι ανωτέρω μαθητές αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα τόσο για να επικοινωνούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον τους, όσο και για να ανταποκρίνονται στις σχολικές απαιτήσεις. Καθώς όμως δεν παρέχεται δίγλωσση εκπαίδευση, όπως συμβαίνει σε κάποιες χώρες του εξωτερικού, ενώ και τα σχολεία όπου λειτουργούν φροντιστηριακά τμήματα και τάξεις υποδοχής είναι λιγοστά (Δαμανάκης, 2000), οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται 'βίαια' στη σχολική πραγματικότητα, με μοναδικό συνήθως αρωγό τους τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τις στρατηγικές διδασκαλίας που αυτός υιοθετεί.

Η θεωρία των στρατηγικών αφορμάται από την υπόθεση ότι η μάθηση αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Βέβαια, οι στρατηγικές δεν ορίζονται εκ φύσεως θετικές ή αρνητικές, είναι υπόθεση τόσο του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία τους όσο και του κάθε

μαθητή για την εκμάθηση και χρήση τους είτε σε πραγματικές περιστάσεις είτε στην πραγμάτωση μιας σχολικής δραστηριότητας. Απεναντίας, είναι ουδέτερες έως ότου αυτές εφαρμοστούν στο λόγο συνειδητά (Oxford, 2003). Ειδικά στα πρώτα στάδια εκμάθησης της Γ2, οι στρατηγικές είναι στοχευμένες και μόλις γίνουν οικείες στο μαθητή, τότε χρησιμοποιούνται εν μέρει αυτόματα με την επαναλαμβανόμενη χρήση τους κι οι μαθητές είναι σε θέση να διδάχονται καινούριες για τη βελτιστοποίηση της εκμάθησης της Γ2 (Chamot, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία συνδιερευνά αφενός τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές και αφετέρου την ανταπόκριση των ίδιων των μαθητών σε αυτές.

Στρατηγικές διδασκαλίας

Η στρατηγική διδασκαλίας αποτελεί μια προσχεδιασμένη διδακτική παρέμβαση που περιλαμβάνει δραστηριότητες για τη διεκπεραίωση των ειδικών διδακτικών στόχων, όπως τη διδασκαλία εννοιών. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2000: 37) «ως στρατηγική διδασκαλίας ορίζεται η συγκροτημένη συνακολουθία αλληλεπικο-δομούμενων διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που οργανώνει ο εκπαιδευτικός με βάση συγκεκριμένες αρχές, κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, με σκοπό να υλοποιήσει τους ειδικούς στόχους της ωριαίας διδασκαλίας».

Αντιπαραβολικά κινούμενες οι στρατηγικές διδασκαλίας συνδέονται άμεσα με τις στρατηγικές μάθησης. Κάθε δηλαδή εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις γνώσεις του, καθορίζει τις στρατηγικές παρουσίασης πληροφοριών, ενώ οι μαθητές δημιουργούν τις στρατηγικές μάθησης, ώστε να κατακτήσουν τις πληροφορίες. Η ταξινόμηση των στρατηγικών ποικίλει και επηρεάζεται από την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των ομιλητών, τις προς διδασκαλία δεξιότητες, αλλά και τη χρήση τους από τους ομιλητές. Οι Μουτζούρη-Μανούσου και Πρόσκολλη (2006), λαμβάνοντας υπόψη τις επιμέρους κατηγοριοποιήσεις, διακρίνουν εν τέλει τις στρατηγικές διδασκαλίας στις στρατηγικές ανάπτυξης του γνωστικού δυναμικού και στις στρατηγικές κοινωνικο-συναισθηματικής ολοκλήρωσης.

Ειδικότερα, οι στρατηγικές ανάπτυξης του γνωστικού δυναμικού έχουν ως στόχο να βοηθήσουν την εξέλιξη του εγκεφαλικού δυναμικού των μαθητών, να αναπτύξουν τις νοητικές τους λειτουργίες, να προωθήσουν τρόπους για την κατάκτηση νέων στοιχείων και να εξελίξουν τις δεξιότητές τους. Σε αυτές συγκαταλέγονται οι:

- ◆ Στρατηγικές πρόσληψης πληροφοριών
- ◆ Στρατηγικές καταχώρησης/ αποθήκευσης της γνώσης
- ◆ Στρατηγικές ανάκλησης των πληροφοριών/γνώσεων
- ◆ Στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών

Πιο αναλυτικά, στις στρατηγικές πρόσληψης πληροφοριών ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τους μαθητές του να αναγνωρίζουν την ταυτότητα και το στόχο κάθε μαθήματος και, παράλληλα, να γνωρίζουν τον τρόπο διευκρίνισης και επαλήθευσης. Αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσω ερωτήσεων και επεξηγήσεων στους μαθητές, όπως «Γιατί κάνουμε...;», σχετικά με τα καινούρια στοιχεία, ώστε στο τέλος να είναι σε θέση να υιοθετήσουν τη γνώση. Επιπλέον, κατευθύνει τους μαθητές να συσχετίζουν την καινούρια γνώση με την ήδη υπάρχουσα, ώστε να κινητοποιηθούν και να οδηγηθούν στην κατάκτηση. Επίσης, εξηγεί κάθε σκεπτικό του αναλυτικά στους μαθητές και χρησιμοποιεί απλές οδηγίες, αλλά και καινούρια μέσα μάθησης, όπως σχέδια ή πίνακες. Τέλος, μέσα από τη διαδικασία της πρόβλεψης βοηθά τους μαθητές να ερευνούν και να κατευθύνονται προς τη νέα γνώση.

Στις στρατηγικές καταχώρησης των πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα, αλλά και ακουστικά ή οπτικά ερεθίσματα που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γνώσης. Επιπλέον, η ανακάλυψη της γνώσης από το μαθητή οδηγεί στην ευκολότερη επαναφορά της, όταν χρειαστεί. Ακόμη, η συχνή επανάληψη των κανόνων συμβάλλει σταδιακά στην ενσωμάτωσή τους στη μνήμη, ενώ,

τέλος, η δυνατότητα ένταξης της καινούριας γνώσης σε ένα πλαίσιο οδηγεί στη γενίκευση των γνώσεων από τους μαθητές και, επομένως, στην κατάκτησή τους (Γαβριηλίδου, 2006).

Στις στρατηγικές ανάκλησης των πληροφοριών/γνώσεων ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές να μεταφέρουν και να συνδέουν τις γνώσεις που μαθαίνουν στην καθημερινότητά τους.

Στις στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών/γνώσεων ο εκπαιδευτικός ρητά ή και υπόρρητα παρακινεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μέθοδο των σημειώσεων και της ομαδοποίησης, ώστε να απομνημονεύουν ευκολότερα τις έννοιες, καθώς και της βιβλιογραφικής ερμηνείας, με δεδομένο ότι πολλοί μαθητές δεν γνωρίζουν τον τρόπο χρήσης των βοηθημάτων ή άλλων μέσων (ΚΕΠΑ, 2008).

Οι στρατηγικές κοινωνικο-συναισθηματικής ολοκλήρωσης έχουν στόχο το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και, επομένως, να μαθαίνουν ευκολότερα (O'Malley & Chamot, 1990). Ειδικά για τους αλλόγλωσσους μαθητές, οι εν λόγω στρατηγικές τους βοηθούν μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές της να κατανοήσουν καλύτερα όχι μόνο τη γλώσσα, αλλά και τον πολιτισμό της (Oxford, 2003). Ειδικότερα, σε αυτές συγκαταλέγονται οι:

- ◆ Στρατηγικές Διαχείρισης των Συναισθημάτων
- ◆ Στρατηγικές Δημιουργίας Κινήτρων Ενεργοποίησης των Μαθητών
- ◆ Στρατηγικές Αυτονόμησης της Μάθησης
- ◆ Στρατηγικές Εξωσχολικής και Κοινωνικής Ένταξης των Μαθητών

Στις στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων σκοπός του εκπαιδευτικού είναι η ύπαρξη θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη, όπου κάθε μαθητής χωρίς άγχος νιώθει ασφαλής και έτοιμος να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στο μάθημα, αποφεύγοντας τη διόρθωση κάθε λάθους (Ηλιοπούλου, 2007) και χρησιμοποιώντας τεχνικές ενθάρρυνσης (π.χ. ανταμοιβή).

Στις στρατηγικές δημιουργίας κινήτρων/ ενεργοποίησης των μαθητών ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη συνεργατική μάθηση, συμβουλεύει τους μαθητές να θέτουν ερωτήσεις με στόχο τη «διαδραστική διδασκαλία», παρουσιάζει πρωτότυπες δραστηριότητες, αλλάζει τη διάταξη των θρανίων και δυναμιτίζει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Στις στρατηγικές αυτονόμησης της μάθησης ο διδάσκων βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα της «αυτοδιαχείρισης». Αυτό μπορεί να συμβεί διδάσκοντάς τους να επιδιώκουν τη μάθηση και εκτός της σχολικής αίθουσας, να αυτοαξιολογούνται και να επαναλαμβάνουν τα μαθήματα, ώστε να έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.

Τέλος, στις στρατηγικές εξωσχολικής και κοινωνικής ένταξης ο εκπαιδευτικός ωθεί την επέκταση της μάθησης σε πλαίσια εκτός της σχολικής τάξης, ενθαρρύνει τους μαθητές να εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν και τα χρησιμοποιούν ως αφορμή για το περιβάλλον τους. Επιπλέον, υποστηρίζει τις διαθεματικές δραστηριότητες, αλλά και τη διαπολιτισμικότητα μέσα από την παρουσίαση άλλων πολιτισμών. Τέλος, παροτρύνει τους μαθητές να λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες εξωσχολικής και ενδοσχολικής επικοινωνίας.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των στρατηγικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε αλλογενείς μαθητές, καθώς και η ανάδειξη των σχετικών προβλημάτων που οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν κατά την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών. Ο λόγος μελέτης του συγκεκριμένου θέματος έγκειται στο γεγονός ότι ο μεγάλος αριθμός αλλογενών στα σχολεία καθιστά αναγκαία, αν όχι επιτακτική, την υιοθέτηση από πλευράς εκπαιδευτικών συγκεκριμένων στρατηγικών διδασκαλίας για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να συμβάλλουν στην ομαλή και επιτυχή ένταξή τους στην τάξη.

Οι ειδικοί στόχοι της έρευνας αναφέρονται στις εξής παραμέτρους:

- Διερεύνηση των στρατηγικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους
- Ανάδειξη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλογενείς μαθητές κατά την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών
- Προβολή των σκέψεων και των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί
- Προτάσεις για υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας που θα ωφελούν όλους τους μαθητές.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν α) 19 μαθητές ηλικίας 13-18 ετών, που φοιτούσαν σε Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις στο Νομό Λάρισας κατά το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2019-2020 και έχουν έρθει στην Ελλάδα από άλλη χώρα. Το 56% ήταν αγόρια και το 44% κορίτσια, όλοι αλβανικής καταγωγής, που είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, είτε μετακόμισαν με τους γονείς τους, μόλις γεννήθηκαν. Η κατανομή τους ανά τάξη ήταν σχετικά ισόποση: από 4 μαθητές στην Α' και Β' Γυμνασίου, 3 στη Γ' Γυμνασίου και 5 στη Γ' Λυκείου. β) Οι δύο φιλόλογοι των εν λόγω τάξεων.

Ερευνητική μέθοδος

Για την παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης, μια δημοφιλής μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία συνήθως συναντάται στην ποιοτική έρευνα, καθώς α) επιτρέπει να εξεταστούν διεξοδικά τα σημαντικά χαρακτηριστικά από τα οποία αποτελείται η υπό μελέτη περίπτωση, καθώς και η αναλυτική ερμηνεία τους, β) πραγματοποιείται στον πραγματικό χώρο του κάθε φαινομένου και γ) εδράζεται στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (Bell, 2001). Λόγω όμως του μικρού δείγματος της εν λόγω μελέτης περίπτωσης έχει εφαρμοστεί τριγωνοποίηση δεδομένων, προκειμένου να υπάρξει δυνατότητα διασταύρωσης των αποτελεσμάτων (Robson, 2007).

Ερευνητικά εργαλεία

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι η παρατήρηση, η ημιδομημένη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Πιο αναλυτικά:

- *Παρατήρηση*

Υιοθετήθηκε ο ρόλος του συμμετέχοντος παρατηρητή (Flick, 2009), αφού η ερευνητική ιδιότητα των ερευνητριών είχε γνωστοποιηθεί τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και οι ίδιες συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- *Ημιδομημένη συνέντευξη*

Ως επιπρόσθετο εργαλείο έχει επιλεγεί η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς μάς επιτρέπει έναν βαθμό παρέμβασης στις απαντήσεις τους, αλλά μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί παρεκκλίνουν από το θέμα της έρευνας (Βάμβουκας, 2007).

- *Ερωτηματολόγιο*

Το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους μαθητές σχεδιάστηκε με βάση τους παράγοντες σύνταξης ημερολογίου και υπηρετούσε τους στόχους της παρούσας έρευνας (Σχήμα 1).

Οι παρακάτω ερωτήσεις βασίζονται στην κλίμακα Likert και οι τιμές τους παρουσιάζουν τη συχνότητα με την οποία συμβαίνει ένα γεγονός.
Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα (π.χ. εικόνες, βίντεο) κατά τη διάρκεια του μαθήματος
Ο δάσκαλος προτρέπει τους μαθητές να κρατούν σημειώσεις
Μετά την παρουσίαση μιας καινούριας πληροφορίας γίνεται επανάληψη των κανόνων
Πριν αρχίσει το μάθημα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τι θα διδάξει
Ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές να προσθέσουν τις καινούριες γνώσεις στις παλιές
Ο δάσκαλος εξηγεί αναλυτικά τον τρόπο που λύνει μια άσκηση

Στο τέλος του μαθήματος γίνεται περίληψη όσων διδάχθηκαν
Ο δάσκαλος διορθώνει κατευθείαν τις λανθασμένες απαντήσεις
Στο μάθημα χρησιμοποιούνται δραστηριότητες που βασίζονται στη συνεργασία μαθητών
Ο δάσκαλος αλλάζει τη διάταξη των θρανίων
Ο δάσκαλος βοηθάει τους αλλογενείς μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα

Οι παρακάτω ερωτήσεις ανήκουν στις κλίμακες Likert και οι τιμές τους παρουσιάζουν το βαθμό συμφωνίας του ερωτώμενου με μια άποψη.
Κάθε δάσκαλος οφείλει:
Να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα
Να παρουσιάζει ο ίδιος το μάθημα με τη μέθοδο του μονολόγου
Να χρησιμοποιεί ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. διαθεματικότητα)
Να μην κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές
Να προσαρμόζει τη διδασκαλία της γλώσσας για να βοηθά τους αλλόγλωσσους μαθητές

Οι παρακάτω ερωτήσεις ανήκουν στις κλίμακες Likert και οι τιμές τους παρουσιάζουν το βαθμό ικανοποίησης και ευχαρίστησης του ερωτώμενου με μια άποψη.
Παρακαλώ δηλώστε πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι απέναντι στους αλλογενείς μαθητές.
Παρακαλώ δηλώστε πόσο ευχαριστημένος/η είστε από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι τους αλλογενείς μαθητές

Σχήμα 1: Ερωτήσεις ερωτηματολογίου

Διεξαγωγή έρευνας

Ο τόπος στον οποίο διεξήχθη η παρούσα έρευνα ήταν ο χώρος Γυμνασίου με Λυκειακές τάξεις του Ν. Λάρισας, έπειτα από συνεννόηση με τη διευθύντρια του σχολείου, η οποία, έχοντας ενημερωθεί σχετικά με το σκοπό της έρευνας, ενέκρινε την πρόσβασή μας στο σχολείο και στις σχολικές αίθουσες. Ύστερα από μια πρώτη συνάντηση με τους δύο φιλολόγους των τμημάτων στα οποία φοιτούσαν αλλόγλωσσοι μαθητές, ορίστηκαν οι ημερομηνίες διεξαγωγής της έρευνας (μέρες των παρατηρήσεων, της διανομής των ερωτηματολογίων, καθώς και των συνεντεύξεων). Επιπλέον, στην πρώτη συνάντηση έγινε και μια σύντομη αυτοψία του χώρου σχετικά με το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο, αλλά και τους μαθητές που φοιτούσαν, ώστε να επιβεβαιωθεί ότι το δείγμα πληρούσε τις προδιαγραφές που απαιτούνται για την έρευνα. Ορίστηκαν δέκα συναντήσεις για τη συλλογή δεδομένων, όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1). Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2019.

Πίνακας 1: Ημερομηνίες συναντήσεων

Συναντήσεις	Συλλογή Δεδομένων	Ημερομηνία
Πιλοτική Συνάντηση	-	30/10/2019
1 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	4/11/2019
2 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	6/11/2019
3 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	7/11/2019
4 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	11/11/2019
5 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	12/11/2019
6 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	14/11/2019
7 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	18/11/2019
8 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	19/11/2019
9 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	21/11/2019
10 ^η Συνάντηση	Καταγραφή σημειώσεων πεδίου	25/11/2019

Αποτελέσματα έρευνας

Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης, των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων αναλύθηκαν μέσω της κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης των δεδομένων (Robson, 2007). Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών μεταγράφηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε σχέση με τις ερωτήσεις, ενώ τα δεδομένα, αφού συγκρίθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν, ώστε να αναλυθεί το περιεχόμενό τους. Τέλος, τα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο αναλύθηκαν με ποσοτικό τρόπο, αφού κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις, ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία τους.

Παρατήρηση

Ένας από τους πρωταρχικούς άξονες παρατήρησης ήταν η συμμετοχή του υπό μελέτη πληθυσμού κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Όπως διαπιστώθηκε από τις παρατηρήσεις, οι μαθητές συμμετείχαν σπάνια στο μάθημα και κυρίως, όταν τούς απηύθυνε ονομαστικά το λόγο ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον, υπήρχαν αρκετές φορές που δεν συγχρονίζονταν με τους υπόλοιπους μαθητές ως προς τη σελίδα του μαθήματος που βρίσκονταν, γι' αυτό είτε κοίταζαν το διπλανό τους είτε ρωτούσαν μεγαλόφωνα στην τάξη. Ακόμη, λίγοι ήταν οι μαθητές που οικειοθελώς σημείωναν όσα έγραφε ο εκπαιδευτικός στον πίνακα.

Επιπλέον, η παρατήρηση εστίασε στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλογενείς μαθητές ως έκφραση των στρατηγικών τους. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών επικεντρωνόταν κατά κύριο λόγο στη ροή του μαθήματος και έθεταν ερωτήσεις στους μαθητές που γνώριζαν ότι θα απαντήσουν σχετικά γρήγορα, ώστε να προχωράει το μάθημα. Υπήρχαν, ωστόσο, κάποιες φορές που θα απηύθυναν το λόγο στους αλλογενείς μαθητές, όταν δηλαδή οι ερωτήσεις που διατυπώνονταν ήταν πιο εύκολες. Ωστόσο, υπήρχαν πολλές φορές που οι εκπαιδευτικοί έκαναν παρατηρήσεις στους αλλογενείς μαθητές, κυρίως στα αγόρια, θεωρώντας τους υπεύθυνους για διατάραξη της ησυχίας της τάξης.

Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί εύλογα αποτέλεσαν βασικό άξονα παρατήρησης. Στην πλειοψηφία των τάξεων οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πρωτίστως δασκαλοκεντρικοί. Ωστόσο, για τη διεκπεραίωση κάποιων δραστηριοτήτων υπήρχαν φορές που ζητήθηκε η συνεργασία ανά ζεύγη σύμφωνα με τον τρόπο που κάθονται. Επιπλέον, σε μερικά μαθήματα χρησιμοποιούνταν εικόνες του βιβλίου ως αφόρμηση, ενώ σε καμία από τις παρατηρήσεις δεν έγινε χρήση του προτζέκτορα. Επιπρόσθετα, σημαντικό σημείο της παρατήρησης αποτέλεσαν οι δραστηριότητες που έθεταν οι εκπαιδευτικοί είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε για το σπίτι. Η πλειοψηφία των αλλογενών μαθητών δεν είχε σχεδόν ποτέ έτοιμες τις δραστηριότητες που είχαν ανατεθεί στο σπίτι, επειδή κατά κύριο λόγο δεν τις είχε σημειώσει. Υπήρχαν αρκετές φορές που οι αλλογενείς μαθητές ζητούσαν από το διπλανό να τούς βοηθήσει, ενώ άλλες φορές, επειδή δεν τούς απηύθυνε το λόγο ο εκπαιδευτικός, δεν ενδιαφέρονταν να τις ολοκληρώσουν.

Ένας ακόμη άξονας της παρατήρησης αποτέλεσε η ανταπόκριση στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Όπως παρατηρήθηκε, η ανταπόκριση των αλλογενών μαθητών σε ερωτήσεις ποίκιλλε. Η πλειοψηφία των κοριτσιών ανταποκρινόταν με μεγαλύτερη ευκολία από ό,τι τα αγόρια σε ερωτήσεις, για αυτό και κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί τούς έθεταν ερωτήσεις. Αντίθετα, τα αγόρια τις περισσότερες φορές δεν απαντούσαν ή δεν γνώριζαν σε ποιο σημείο του μαθήματος βρίσκονταν. Υπήρχαν επίσης και κάποιοι μαθητές που δεν προλάβαιναν να επεξεργαστούν την ερώτηση, αφού κάποιος ημεδαπός μαθητής απαντούσε γρηγορότερα.

Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν ποιοτικά και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση συγκεκριμένους άξονες. Για λόγους προστασίας της ανωνυμίας των συνεντευξιζόμενων χρησιμοποιούνται τα ακρωνύμια Φ.1 και Φ.2.

Από τους βασικότερους άξονες της συνέντευξης είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα σχετικά με τους αλλογενείς μαθητές. Καταγράφοντας τις απόψεις των δυο εκπαιδευτικών έγινε αντιληπτό ότι οι δυσκολίες τους εντοπίζονται στην

αδυναμία κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές, στην αργή ροή του μαθήματος κατά τη διάρκεια της παράδοσης ή των ασκήσεων, στην «επιβράδυνση του ρυθμού διεξαγωγής» όπως χαρακτηριστικά επεσήμανε ο Φ.1. Ο ίδιος ανέφερε και ότι οι μαθητές δεν γνώριζαν όλες τις πτυχές της ελληνικής γλώσσας και δυσκολεύονταν στην εμπέδωση των εννοιών «δυσκολία ανάκλησης προηγούμενου γνωστικού υπόβαθρου» (Φ.1). Ο Φ2 συμφώνησε με όσα προαναφέρθηκαν και πρόσθεσε την «αδυναμία κατανόησης ορολογιών» (Φ.2). Επ' αυτού ο Φ1 επεσήμανε την ανάγκη «απλοποίησης του μαθήματος» (Φ.1), επεξήγησε όλων των εννοιών με απλό τρόπο και αποφυγής επιστημονικής ορολογίας.

Επιπλέον, βασικό άξονα της συνέντευξης αποτέλεσαν τα λάθη των αλλογενών μαθητών και ο τρόπος αντιμετώπισής τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των δυο εκπαιδευτικών, υπήρχε ομοφωνία ως προς το ότι η διόρθωση των λαθών, είτε άμεσα είτε σε ανύποπτο χρόνο, δεν γίνεται για να προσβληθεί ή να αντιμετωπιστεί υποτιμητικά ο μαθητής, αλλά για να κατανοήσει τις έννοιες που διδάσκονται. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα εξής: «όχι για να το εκλάβουν υποτιμητικά αλλά για να κατανοήσουν τη διδασκόμενη έννοια» (Φ.1), «επαναλαμβάνω την καινούρια έννοια άμεσα διορθωμένη» (Φ.1), «αν δεν είναι σημαντικό φροντίζω να επισημανθεί σε κάποια άλλη ανύποπτη χρονική στιγμή» (Φ.2). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η ενθάρρυνση των μαθητών πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο με τη χρήση απλών εννοιών, όταν τούς θέτουν ερωτήσεις, και με τη συνεχή υπόδειξη για συμμετοχή. Ακόμη, τόνισαν ότι αναφέρουν στους μαθητές ότι σημαντικό ρόλο αποτελεί η προσπάθεια και όχι τα λάθη που πιθανόν θα κάνουν, καθώς πιστεύουν ότι είναι δυνατό να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να συμμετέχουν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Η Φ1 υπογράμμισε με έμφαση «απλοποιώντας το λεξιλόγιο με συνεχή ενθάρρυνση για συμμετοχή ακόμα και αν διστάζουν να σηκώσουν το χέρι» (Φ.1), «με ενδιαφέρει η συμμετοχή και η προσπάθεια και δε στέκομαι στο λάθος» (Φ.1), ενώ η Φ2 συμπλήρωσε «θέτοντας απλά ερωτήματα» (Φ.2).

Τέλος, έναν επιπρόσθετο άξονα της συνέντευξης αποτέλεσε η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθείται σε συνδυασμό με τα εποπτικά μέσα. Όπως διαπιστώθηκε, ο ένας εκπαιδευτικός υποστήριζε τη δασκαλοκεντρική και μετωπική διδασκαλία «αναλόγως τη φύση του μαθήματος» (Φ.2), ενώ ο άλλος προσπαθούσε να αξιοποιεί τη μαθητοκεντρική με παράλληλη χρήση εποπτικών μέσων (Φ.1). Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών έγινε αντιληπτό ότι υπήρχε η θέληση να χρησιμοποιούν καινοτόμες μεθόδους, αλλά οι συνθήκες στις σχολικές τάξεις τούς οδηγούσαν στις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Η πορεία που ακολουθούσαν βασιζόταν στην προφορική ανάλυση με έννοιες που προέρχονται από την καθημερινότητα, ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές στην κατάκτηση καινούριων εννοιών, καθώς και με τη χρήση του πίνακα για να καταγράφονται τα σημαντικά στοιχεία του μαθήματος· όπως ενδεικτικά ανέφερε η Φ1 «γραπτή επίδειξη στον πίνακα» (Φ.1). Τα δε εποπτικά μέσα, που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί, ήταν κυρίως το βιβλίο, το οποίο δήλωσαν από κοινού ότι θεωρούν βασικό εργαλείο της διδασκαλίας, και, όταν απαιτείται, ο διαδραστικός πίνακας, ο προτζέκτορας και το διαδίκτυο «βιβλίο, διαδίκτυο και προτζέκτορα κατά περίπτωση» τόνισαν και οι δύο εκπαιδευτικοί (Φ.1 και Φ.2).

Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

Αναφορικά με τις στρατηγικές ανάπτυξης του γνωστικού .οι ερωτήσεις που τέθηκαν κατά κύριο λόγο στους μαθητές αναφέρονταν στον τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών, την καταχώρησή τους, τη διαχείρισή τους, καθώς και την ανάκλησή τους. Πιο συγκεκριμένα, για τις στρατηγικές πρόσληψης των πληροφοριών, το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε τις εξής παραμέτρους:

- Παρουσίαση του θέματος που θα μελετήσουν στην αρχή του μαθήματος
- Πρόβλεψη του περιεχομένου του θέματος
- Επίκληση στις υπάρχουσες γνώσεις
- Σύνδεση των παλιών στοιχείων με τις καινούριες γνώσεις
- Παρουσίαση του συλλογισμού του εκπαιδευτικού σε κάθε στάδιο του μαθήματος.

Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν ποικίλες και διέφεραν μεταξύ τους. Στην ερώτηση που αφορά την παρουσίαση του θέματος στην αρχή του μαθήματος, η πλειοψηφία των μαθητών (14 από τους 19) απάντησε πως μερικές φορές γίνεται αναφορά σε αυτά που θα μάθουν, ενώ ένας μαθητής απάντησε ότι δεν γίνεται κάποια αναφορά. Σχετικά με την πρόβλεψη του περιεχομένου του θέματος, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι τους ζητείται να εκφέρουν την άποψή τους για το θέμα. Επιπλέον, όσον αφορά την επίκληση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι σε κάθε μάθημα γίνεται αναφορά στις προηγούμενες γνώσεις. Η πλειοψηφία των μαθητών (17 από τους 19) δήλωσε πως συχνά γίνεται προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό να συνδέσει τις καινούριες γνώσεις με τις παλιές. Τέλος, οι περισσότεροι μαθητές συμφώνησαν πως πολύ συχνά ο εκπαιδευτικός εξηγεί αναλυτικά τα βήματα που εκτελεί για την επίλυση κάθε ζητήματος.

Αναφορικά με τις στρατηγικές καταχώρησης των πληροφοριών, το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε τις εξής παραμέτρους:

- Εποπτικά μέσα
- Επανάληψη

Σχετικά με τα εποπτικά μέσα, οι απαντήσεις των μαθητών διέφεραν καθώς από τους 19 μαθητές οι 15 απάντησαν πως μερικές φορές χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ οι υπόλοιποι 4 απάντησαν πως χρησιμοποιούνται είτε σπάνια είτε ποτέ. Στην ερώτηση για την επανάληψη των κανόνων, η άποψη των μαθητών ήταν κατά πλειοψηφία πως γίνεται είτε πολύ συχνά είτε μερικές φορές.

Για τις στρατηγικές ανάκλησης των πληροφοριών γνώσεων οι ερωτήσεις αφορούσαν την εξής παράμετρο:

- Περίληψη

Αναφορικά με την περίληψη στο τέλος του μαθήματος, όλοι οι μαθητές συμφώνησαν πως μερικές φορές πραγματοποιείται.

Τέλος, για τις στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών/γνώσεων, οι ερωτήσεις σχετίζονταν με την εξής παράμετρο:

- Σημειώσεις

Σχετικά με αυτή την παράμετρο, οι απόψεις των μαθητών ήταν ποικίλες, καθώς, όπως διαπιστώσαμε από την παρατήρηση, σε κάποια τμήματα μερικές φορές γινόταν προτροπή για σημειώσεις, σε άλλα πολύ συχνά και σε άλλα σπάνια.

Για τις στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικής ολοκλήρωσης, οι ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη δημιουργία κινήτρων και ενεργοποίησης των μαθητών και της εξωσχολικής και κοινωνικής ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων, οι ερωτήσεις αφορούσαν τις εξής παραμέτρους:

- Συμμετοχή
- Διόρθωση λαθών
- Μονόλογος
- Ενθάρρυνση
- Επιβράβευση

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη συμμετοχή των αλλογενών μαθητών στο μάθημα, οι 15 από τους 19 δήλωσαν πως ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει πολύ συχνά σε αυτόν τον τομέα και οι υπόλοιποι ότι μερικές φορές συμβαίνει αυτό. Για τη διόρθωση των λαθών, η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πως μερικές φορές γίνεται κατευθείαν διόρθωσή τους, ενώ πολλοί ήταν και αυτοί που απάντησαν ότι γίνεται πολύ συχνά. Σχετικά με τη μέθοδο του μονόλογου, οι απαντήσεις των μαθητών ήταν αμφιλεγόμενες, επειδή οι 14 από τους 19 διαφωνούσαν σχετικά με τη χρήση του, 4 δήλωσαν πως ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν, καθώς, όπως φαίνεται, δεν τους επηρέαζε, ενώ υπήρχε και ένας μαθητής που συμφώνησε με αυτή τη μέθοδο. Η ερώτηση που αφορούσε την ενθάρρυνση των μαθητών συγκέντρωσε τη θετική απάντηση όλων των μαθητών. Τέλος, όσον αφορά την επιβράβευση των αλλογενών μαθητών, οι 17 από τους 19 απάντησαν θετικά, ενώ οι υπόλοιποι αρνητικά.

Αναφορικά με τις στρατηγικές δημιουργίας κινήτρων και ενεργοποίησης των μαθητών, οι ερωτήσεις αφορούσαν τις εξής παραμέτρους:

- Συνεργασία
- Διάταξη χώρου

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τις μεθόδους που βασίζονται στη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, οι απόψεις τους ποικίλουν, καθώς 6 απάντησαν πως συμβαίνει συχνά, άλλοι 6 πως συμβαίνει μερικές φορές και οι υπόλοιποι 7 πως συμβαίνει σπάνια. Όσον αφορά τη διάταξη των θρανίων, η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πως δεν γίνονται ποτέ αλλαγές, ενώ υπήρχαν και 2 μαθητές, που απάντησαν ότι συμβαίνει σπάνια.

Τέλος, σχετικά με τις *στρατηγικές εξωσχολικής και κοινωνικής ένταξης*, οι ερωτήσεις αφορούσαν τους εξής τομείς:

- Διαθεματικότητα
- Διαπολιτισμικότητα

Οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τις δραστηριότητες διαθεματικότητας ήταν ουδέτερες κατά κύριο λόγο, αφού οι 13 από τους 19 απάντησαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν για τη χρήση τους, ενώ μόλις οι 4 από τους 19 συμφώνησαν για την αξιοποίησή τους· παράλληλα, υπήρχαν 2 μαθητές που απάντησαν αρνητικά. Σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, οι 17 από τους 19 μαθητές απάντησαν πως ο εκπαιδευτικός δε χρησιμοποιούσε υλικό που προβάλλει άλλους πολιτισμούς, ενώ μόνο οι 2 απάντησαν θετικά.

Οι τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν την έκφραση του συναισθήματος σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους αλλογενείς μαθητές και τη δήλωση της ευχαρίστησης σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς οι αλλογενείς μαθητές. Ειδικότερα, σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους αλλογενείς μαθητές, η πλειοψηφία των μαθητών ήταν πολύ ευχαριστημένοι (17 στους 19), ενώ μόλις 2 μαθητές δήλωσε ότι δεν ήταν ευχαριστημένοι.

Τέλος, αναφορικά με το ποσοστό ευχαρίστησης των αλλοδαπών μαθητών από τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς, 14 δήλωσαν αρκετά ευχαριστημένοι, 4 λίγο ευχαριστημένοι, ενώ μόνο 1 ήταν απόλυτα ευχαριστημένος.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν ο εντοπισμός των στρατηγικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε μαθητές που διδάσκονται τα ελληνικά ως Γ2. Μέσα από τη συλλογή δεδομένων έγινε αντιληπτό πως, κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων, η στρατηγική, που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας, προερχόταν από την παραδοσιακή προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας δομικές ασκήσεις, καθώς και δραστηριότητες – συζητήσεις, προσπαθούσαν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των αλλογενών μαθητών. Μέσα από τις ασκήσεις, που αποτελούσαν το βασικό μέρος της διδασκαλίας τους, επιχειρούσαν την εξάσκηση των μαθητών στα φαινόμενα που διδάσκονταν. Ωστόσο, αξιοποιούσαν και στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης, όπως συζητήσεις και εργασία ανά ζεύγη σε κάποιες δραστηριότητες, ώστε να αναδειχθεί εν τέλει ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματός τους (Ellis, 1994). Το εύρημα αυτό του συγκεκριμένου τύπου τόσο από την επικοινωνιακή όσο και από την παραδοσιακή/δομική προσέγγιση έρχεται να επιβεβαιώσει προγενέστερη έρευνα των Αμβράζη και Μαλιγκούδη (2017), σύμφωνα με τους οποίους καταδεικνύεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ενισχύουν ταυτόχρονα την ακρίβεια και την ευχέρεια του λόγου των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις στη σχολική τάξη, διαπιστώθηκε πως η συμμετοχή των αλλογενών μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ήταν σχετικά μικρή. Το γεγονός αυτό πιθανώς να αποδίδεται, όπως διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας και στο επίπεδο του γνωστικού υπόβαθρου, που πιθανόν να απαιτείται σε πολλές δραστηριότητες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι

αξιοποιούν τη στρατηγική της ενθάρρυνσης για συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η μελέτη της Fan (2003) υποστηρίζει τη θέση αυτή, καθώς η ίδια θεωρεί το ρόλο του εκπαιδευτικού καθοριστικό για τη συνειδητή χρήση συμμετοχικών στρατηγικών από τους μαθητές. Πάντως οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη έδειξαν πως οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των αλλογενών ήταν μικρές, καθώς επιθυμούσαν να προχωρήσουν στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης μέχρι το πέρας του μαθήματος. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν πως δυσκολεύονται, όταν αναγκάζονται να «καθυστερούν» το μάθημα για να τους εξηγούν έννοιες. Στη βιβλιογραφία η έννοια της συμμετοχής αποτελεί βασική αρχή στη μάθηση, αφού απαιτείται η ενεργή συμμετοχή του μαθητή. Ωστόσο, για την επίτευξή της απαιτείται η προσοχή, η παρατήρηση, η κατανόηση, αλλά και η απομνημόνευση, που δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν χωρίς τη στρατηγική της ενεργοποίησης της συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών (Vosniadou, 2001).

Αναφορικά με τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και από τα τρία ερευνητικά εργαλεία αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τη στρατηγική της ενθάρρυνσης, αλλά, όπως υποστηρίζει σε προγενέστερη έρευνά της η Μπέλλα (2011), διορθώνουν σχεδόν πάντα άμεσα τα λάθη των εν λόγω μαθητών. Ωστόσο, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους, αυτό δεν γίνεται με σκοπό το στιγματισμό των μαθητών, αλλά για τη σωστή προβολή της έννοιας που διδάσκεται. Το γεγονός, βέβαια, αυτό ίσως αποθαρρύνει τους μαθητές καθώς, όπως παρατηρήθηκε, πολλοί διστάζουν να σηκώσουν το χέρι τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αυτό είναι πιθανό να γίνει μόνο μετά από ονομαστική υπόδειξη του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα λάθη δεν πρέπει να θεωρούνται αποτυχία του μαθητή, αλλά ως φυσιολογική εξέλιξη, με σκοπό την κατάκτηση του νέου γλωσσικού κώδικα (Ηλιοπούλου, 2007; 2009). Ιδιαίτερα για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, είναι αποθαρρυντικό ο δάσκαλος να παρεμβαίνει και να διακόπτει για να διορθώσει τη μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιείται (Μήτσης, 1998).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρικές και ελάχιστα διαδραστικές. Παράλληλα, οι ίδιοι δεν αξιοποιούν τις στρατηγικές δημιουργίας κινήτρων σύμφωνα με τις οποίες ενεργοποιούνται οι μαθητές και διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Το γεγονός αυτό ίσως εξηγεί τα αποτελέσματα της παρατήρησης, σύμφωνα με τα οποία οι αλλογενείς μαθητές είναι αφηρημένοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, βρίσκονται σε λάθος σελίδες και ψάχνουν άλλες ασχολίες για να περάσουν την ώρα τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Dmitrenko (2017), ο οποίος εύλογα υπογραμμίζει την ανάγκη χρήσης αντισταθμιστικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ύπαρξη μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στα ελληνικά σχολεία προϋποθέτει τον επαναπροσανατολισμό των μεθόδων διδασκαλίας και των δράσεων, με πρωταρχική την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Δημητριάδου, 2007), η οποία συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές. Μέσα από τις ομάδες που συνάπτουν και συνεργάζονται, έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα στόχο, συζητούν μεταξύ τους και μεταφέρουν πληροφορίες, αποσκοπώντας στη διεκπεραίωση της εργασίας (Δούβλη, όπ. ανάφ. Παπάζογλου, 2015).

Αν και σε πολλά μαθήματα οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να προτρέψουν τους μαθητές να κρατήσουν σημειώσεις, να διαβάσουν κάποιο κείμενο και να επιλύσουν δραστηριότητες μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας, αυτό συνήθως δεν επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα είτε εξαιτίας της δυσκολίας των μαθητών να βρουν με ευκολία το σημείο που βρίσκονταν είτε εξαιτίας της δυσκολίας συντονισμού όλων των μαθητών. Την αντιδιαστολή αναμενομένων αποτελεσμάτων και αξιοποιούμενων στρατηγικών επισημαίνουν σε έρευνά τους οι Γρίβα, Τσακίριδου και Γελαδάρη (2007). Άλλωστε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι αλλογενείς μαθητές δυσκολεύονται να παρακολουθούν κείμενα στην ελληνική γλώσσα λόγω των μειωμένων προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων, για αυτό αναγκάζονται να ζητάνε

βοήθεια είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους συμμαθητές τους (Χατζησαββίδης κ.ά., 2011). Με αυτά, λοιπόν, τα δεδομένα αποδεικνύεται πως δεν έγινε σωστή αξιοποίηση των στρατηγικών διαχείρισης των πληροφοριών και των γνώσεων, ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ανακαλούν τις νέες γνώσεις, όποτε χρειάζεται.

Ακόμη παρατηρήθηκε πως, ακόμη και όταν κάποιοι αλλογενείς μαθητές επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, ο αργός ρυθμός τους στην εύρεση της σωστής απάντησης οδηγούσε σε απαντήσεις των ημεδαπών μαθητών, γεγονός που αποθάρρυνε τους πρώτους. Σε αυτό συνέβαλαν όμως και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι, αν και προσπαθούν -απλοποιώντας τις ερωτήσεις- να βοηθήσουν τους αλλογενείς να συμμετέχουν, δυσανασχετούσαν με την καθυστέρησή τους και έδιναν το λόγο σε άλλους μαθητές. Ωστόσο, όπως δήλωσαν στις συνεντεύξεις, πάντα προσπαθούσαν να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στο μάθημα. Ο αργός ρυθμός των μαθητών οφείλεται στη μη σωστή αξιοποίηση των στρατηγικών καταχώρησης των πληροφοριών, καθώς, όταν οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω ερεθισμάτων, τότε είναι ευκολότερη η επαναφορά της, όταν χρειαστεί (Γαβριηλίδου, 2006).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν και την ικανοποίησή τους για τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αλλά και την ευχαρίστησή τους για τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Η πλειοψηφία δήλωσε θετικά συναισθήματα και για τις δυο ερωτήσεις, αν και δεν παρατηρήθηκε κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων, είχαν δημιουργήσει θετική ατμόσφαιρα στην τάξη και οι μαθητές ένιωθαν ευπρόσδεκτοι.

Ολοκληρώνοντας το παρόν άρθρο διευκρινίζεται ότι η μελέτη περίπτωσης συνιστά ένα ιδιαίτερο χρήσιμο εργαλείο για τον ερευνητή. Ωστόσο, η υπό μελέτη περίπτωση δεν είναι κατά ανάγκη εναρμονιζόμενη με το θεωρητικό υπόβαθρό της (Ιωσηφίδης, 2011). Ο αναγνώστης, λοιπόν, της παρούσας έρευνας οφείλει να συνοψολογίσει την παράμετρο αυτή και να αποφύγει καθολικά συμπεράσματα. Άλλωστε, μολονότι μια περίπτωση ενδέχεται να 'απεικονίζει' πολλές άλλες περιπτώσεις, είναι προφανές πως δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των περιπτώσεων (Μαγγόπουλος, 2014).

Αναφορές

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (μτφ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.

Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.

Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14(1) 6-22.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fan, H. X. (2003). Study on the Teacher-Student Relationship Model of "Peer Exploration". *Educational Research*, 4, 48-52.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th edit.). London: Sage Publications Ltd.

Oxford, R.L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies. An Overview* GALA, 1-25.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Vosniadou, S. (2001). How children learn. In *Educational Practices Series 7*, International Academy of Education and International Bureau of Education France: SADAG.

Αμβράζης, Ν. & Μαλιγκούδη, Χ. (2017). Η στάση των διδασκόντων και των διδασκομένων απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας: Συγκλίσεις και αποκλίσεις. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 37ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, σσ. 43-54.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (Η' Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Γαβριηλίδου, Ζ., (2006). Στρατηγικές Εκμάθησης της Ελληνικής ως Γ2 που χρησιμοποιούνται από ενήλικες μουσουλμάνους μαθητές. *Νέα Παιδεία*, 123, 117-133.

Γρίβα, Ε., Τσακνίδου, Ε. & Γελαδάρη, Α. (2007). Στρατηγικές ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα από μαθητές μικρής ηλικίας. Στο: Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη*. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση, σσ. 161-180. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουτζή (Επιμ.), *Πρακτικά διημερίδας: Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές – προβλήματα- προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 13-28.

Δημητριάδου, Κ. (2007). Η εικόνα ως συγκεκριμένο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων της γλώσσας για τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης. Στο, Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη*. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση. Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 196-223.

Ηλιοπούλου, Κ. (2007). Κειμενικά λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών της Ελληνικής: μια επικοινωνιακή αξιολογική προσέγγιση. Στο, *Πρακτικά του Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;* υπό την αιγίδα του ΚΕΕ και του Υ.Π.ΔΒΜ.Θ. Αθήνα, 2007 & Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2007. Αθήνα, σσ. 115-123. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/07/praktika_sinedriou_ta_lathi.pdf

Ηλιοπούλου, Κ. (2009). Ανάλυση και αξιολόγηση λεξιλογικών λαθών αλλόγλωσσων μαθητών: ερευνητική πρόκληση ή εκπαιδευτική ανάγκη;. Στο, Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του ΚΕΔΕΚ με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*. 2009. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ, τομ. 2, 54-61.

Ιωσηφίδης, Θ. (2011). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ) (2008). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 07/07/2020 από: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*. ΙΣΤ (64).

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας Τομ. Β΄, Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Πρόσκολλη, Α. (2006). *Τα μονοπάτια της μάθησης*. Αθήνα: Πατάκη.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.

Ο' Malley, M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Παπάζογλου, Μ. (2015). *Η αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ. & Σιπλάκου Σ. (2011). *Η πρόταση για τη διδακτική της γλώσσας: κριτικός γραμματισμός και νέες κειμενικές πρακτικές στο σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.