

Η διδακτική προσέγγιση της Διδασκαλίας Βάσει Περιεχομένου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Τυπική Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

ΕΔΙΠ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ
kilioroulou@edlit.auth.gr

Γιαννοπούλου Βασιλική

Φιλολόγος, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ
vasiligi@edlit.auth.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο στοχεύει στην παρουσίαση της διδακτικής μεθόδου της Διδασκαλίας με Βάση το Περιεχόμενο για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μία αλλοπολιτισμική σχολική τάξη. Εστιάζει δε στη διερεύνηση της καταλληλότητας της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης για την αποτελεσματική γλωσσική εκμάθηση. Υπό το πρίσμα αυτό παρουσιάζεται η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Η ερευνητική διαδικασία λαμβάνει χώρα στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ενώ για τη διεξαγωγή της ακολουθείται η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων που παρουσιάζονται αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές του ημερολογίου, της παρατήρησης και της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, Διδασκαλία Βάσει περιεχομένου, Ιστορία

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των ελληνικών ως Γ2 αποτέλεσε μια διδακτική πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που οδήγησε στην υιοθέτηση και εξέλιξη ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων. Όλες οι διδακτικές προσεγγίσεις – με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες που ενδεχομένως παρουσιάζουν – έχουν ως στόχο να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να καλύψουν στον μέγιστο βαθμό τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διδακτική μέθοδο της ΔΒΠ (Content Based Instruction).

Η ΔΒΠ αποτελεί μια εναλλακτική διδασκαλία της Γ2 που εδράζεται σε καθορισμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο λόγος γίνεται για μια επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία γλωσσών, η οποία περιλαμβάνει ποικίλους τρόπους αξιοποίησης των γνωστικών αντικειμένων με άξονα γλωσσικούς στόχους. Σύμφωνα, βέβαια, με τους Richards και Rodgers (2001: 204) ο όρος ΔΒΠ παραπέμπει σε μια διδακτική πρακτική της Γ2 κατά την οποία η διδασκαλία οργανώνεται με άξονα όχι ένα αυστηρά γλωσσικό πρόγραμμα, αλλά με βάση το «περιεχόμενο» (γνώση, πληροφορία) που οι μαθητές θα αποκομίσουν. Η ιδιαιτερότητα δηλαδή της συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι η γλωσσική διδασκαλία επιτυγχάνεται μέσα από το επιστημονικό περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των μαθημάτων που διδάσκονται στη σχολική τάξη όπως η Ιστορία, η Φυσική, τα Μαθηματικά (Hernández, 2005). Σύμφωνα με την εν λόγω διδακτική πρακτική το κατανοητό εισαγόμενο (input) δεν είναι αρκετό για να κατακτήσει ο μαθητής τη γλώσσα στόχο ικανοποιητικά (Brinton, 2003).

Υπό το πρίσμα αυτό η γλώσσα και το περιεχόμενο δεν θεωρούνται αυτόνομα και ξεχωριστά αντικείμενα διδασκαλίας, αντίθετα αντιμετωπίζονται ολιστικά ως ενιαίο σύνολο. Το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων λειτουργεί ως «όχημα» για τη διδασκαλία των γλωσσικών στοιχείων και ιδιαιτεροτήτων της Γ2 (Met, 1991). Στόχο, συνεπώς, της εν λόγω μεθόδου αποτελεί η καλλιέργεια τόσο των βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών



δεξιοτήτων' (Basic Interpersonal Communicative Skills), όσο και της 'ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας' (Cognitive Academic Language Proficiency). Οι μαθητές δηλαδή αφενός αποκτούν ευχέρεια στην καθημερινή τους επικοινωνία και αφετέρου μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι (Cummins, 1984).

Η ΔΒΠ εφαρμόζεται κατά βάσει σε σχολικές τάξεις όπου η διδασκαλία της Γ2 και του περιεχομένου των σχολικών μαθημάτων γίνεται ταυτόχρονα. Η εν λόγω μέθοδος διδασκαλίας είναι δυνατό να εφαρμοστεί τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Brinton, 2003; Spanos, 1993). Βέβαια, ο σχεδιασμός και εν πολλοίς η υλοποίησή της προϋποθέτει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού που διδάσκει το γλωσσικό μάθημα και του εκπαιδευτικού που έχει αναλάβει τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου (Vilalobos, 2014). Κοινή αρμοδιότητα των δύο παιδαγωγών αποτελεί ο καθορισμός των γλωσσικών και γνωστικών στόχων κατά σειρά προτεραιότητας. Οι στόχοι κάθε διδακτικής διαδικασίας προκύπτουν από το Πρόγραμμα Σπουδών της Γ2, καθώς και από το Πρόγραμμα Σπουδών του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου (π.χ. Ιστορία). Επιπλέον, για την οριοθέτηση των στόχων είναι συνετό να εκτιμάται το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών καθώς και οι γνωστικές και επικοινωνιακές τους ανάγκες (Vollmer, 2013).

Μια από τις αρχές γλωσσικής διδασκαλίας, στην οποία οφείλει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο από τους δίγλωσσους μαθητές, είναι αρχικά η απλοποίηση της εισερχόμενης πληροφορίας. Στο πλαίσιο αυτό σημαντική για την κατανόησή του αποτελεί η ύπαρξη «πλαισιακής στήριξης» της γλώσσας. Ο παραπάνω όρος αφορά στον εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού από εικόνες, χάρτες, οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο) και άλλο παρόμοιο υλικό που δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον στο οποίο προάγεται η επικοινωνία και ο γόνιμος διάλογος κατά τη διδακτική διαδικασία (Cummins, 2011). Βέβαια, για την κατανόηση του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου απαιτείται πολλές φορές η γνώση ειδικού λεξιλογίου (αφηρημένες έννοιες, τεχνικοί όροι κ.ά.) Το ειδικό αυτό λεξιλόγιο προσιδιάζει στα επιστημονικά πεδία, υλικό των οποίων μελετάται στη σχολική τάξη. Ο διδάσκων, λοιπόν, οφείλει να επαναδιατυπώνει τους εκάστοτε επιστημονικούς όρους σε άλλα επικοινωνιακά συμφραζόμενα με στόχο την βωματική κατανόησή τους από τους μαθητές. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν ότι το γλωσσικό και το γνωστικό αντικείμενο αναπτύσσονται παράλληλα, γεγονός που καθιστά τη μεταξύ τους σχέση αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική (Ζάγκα, 2014).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι σε ορισμένους κλάδους που δεν περιλαμβάνουν αυστηρή και συγκεκριμένη λεκτική ορολογία, το περιεχόμενο μπορεί να διδαχθεί επιτυχώς και στην περίπτωση που οι διδασκόμενοι δεν είναι πλήρως εξοικειωμένοι με το λεξιλόγιο και τα γραμματικά φαινόμενα που συναντούν στο γλωσσικό εγχειρίδιο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, στο οποίο είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικοί, οικείοι όροι στους μαθητές, για να περιγραφεί ένα σύνθετο κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο. Σε αυτήν την περίπτωση κάνουμε λόγο, για «*μία γλώσσα που είναι συμβατή με το περιεχόμενο*» (Snow, Met & Genesee, 1989: 21).

Συνεπώς, η ΔΒΠ επικεντρώνεται στα ακόλουθα τρία επίπεδα γλώσσας (Cummins, 1979):

- Ειδικό λεξιλόγιο του μαθήματος για το θέμα που μαθαίνουν
- Γλώσσα εκτέλεσης των ασκήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Γλώσσα επικουρική οργάνωσης των σκέψεων και επίλυσης προβλημάτων

Η ΔΒΠ επηρεάστηκε καθοριστικά από την «*υπόθεση της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας*» (Comprehensible Input Hypothesis) σύμφωνα με την οποία η γλώσσα κατακτάται ευκολότερα όταν εντάσσεται σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο (Krashen, 1985). Κατ' ουσίαν, γίνεται λόγος για μία επικοινωνιοκεντρική διδασκαλία στο πλαίσιο της οποίας ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην «*ενεργητική ανάμειξη της γλώσσας με το περιεχόμενο της επικοινωνιακής περίπτωσης*» (Ζάγκα, 2014). Με αυτόν, λοιπόν, τον τρόπο, η απόκτηση



γλωσσών δεν προϋποθέτει εκτεταμένη εκμάθηση γραμματικών κανόνων και πρωτίστως δεν απαιτεί κουραστική άσκηση.

Μία επιπλέον υπόθεση που διαμόρφωσε το θεωρητικό πλαίσιο της διδασκαλίας βάσει περιεχομένου είναι η θεωρία του Cummins σχετικά με την *Κοινή Βασική Ικανότητα*. Η θεωρία αυτή, υποστηρίζει την ύπαρξη κοινών γλωσσικών μηχανισμών ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2. Συχνά μάλιστα, αποδίδεται σχηματικά με τη μορφή δύο παγόβουνων η κορυφή των οποίων αντικατοπτρίζει τα διάφορα επιφανειακά γλωσσικά χαρακτηριστικά της κάθε γλώσσας, τα οποία φαίνεται να μην εμφανίζουν κανένα κοινό σημείο. Ωστόσο, κάτω από την επιφάνεια τα δύο παγόβουνα παρουσιάζονται ενωμένα και αποδεικνύεται τελικά πως αποτελούσαν εξαρχής κομμάτια του ίδιου όλου. Το τμήμα του παγόβουνου που βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια είναι οι γλωσσικοί μηχανισμοί που είναι κοινοί ανάμεσα στις γλώσσες. Οι επιφανειακές πτυχές του παγόβουνου, οι οποίες καλύπτουν το μικρότερο μέρος του, μπορεί να θεωρηθεί ότι εμπεριέχει γλωσσικά στοιχεία όπως η προφορά και η ευχέρεια. Με αυτόν τον τρόπο, καταδεικνύονται οι κοινοί τρόποι κατάκτησης της Γ1 και Γ2 καθώς και το γεγονός ότι οι γνώσεις, οι οποίες έχουν κατακτηθεί στη Γ1, μεταφέρονται στη Γ2 (Cummins, 1980). Εύλογα, λοιπόν, κρίνεται σημαντικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και ο καθηγητής να προσφέρει ένα πλούσιο σε συμπραζόμενα περιβάλλον (Cummins, 2011).

Τέλος, αξιόλογες επιστημονικές προσεγγίσεις σε θεωρητικό επίπεδο της ΔΒΠ αποτέλεσαν και οι θεωρίες των «Μοντέλων Επεξεργασίας της Πληροφορίας». Ένα εξ αυτών είναι το “Adaptive Control of Thought” (ACT), το οποίο υπέδειξε ο Anderson (Anderson, 1983). Σύμφωνα με την υπόθεσή του, η διαδικασία επεξεργασίας της γνώσης από τον διδασκόμενο χωρίζεται σε στάδια, από τα οποία αυτός περνά, ώστε να οδηγηθεί στην κατάκτηση της γνώσης. Τα στάδια είναι τα εξής:

- Γνωστικό στάδιο: παρουσιάζεται η λήψη και αποθήκευση της πληροφορίας στην εργαζόμενη μνήμη
- Συσχετιστικό στάδιο: η σημαντική γνώση γίνεται κομμάτι της διαδικασίας
- Αυτόνομο στάδιο: επιδεικνύεται η αυτόνομη διεκπεραίωση της δραστηριότητας

Για το τελευταίο στάδιο της επεξεργασίας της γνώσης, απαιτείται ελάχιστη νοητική προσπάθεια από τον μαθητή. Οι τρόποι δε με τους οποίους επιτυγχάνεται είναι εξαιρετικής σημασίας για τη μετάβαση από τη δηλωτική γνώση (ελεγχόμενο στάδιο) στη διαδικαστική γνώση (αυτόματο στάδιο). Σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός κατέχει βοηθητικό ρόλο, καθώς καθοδηγεί τους μαθητές προκειμένου να καταφέρουν να φτάσουν στο επίπεδο όπου η διδασκόμενη δεξιότητα θα πραγματοποιείται γρήγορα και αυτόματα.

Εν συνεχεία μεταβαίνοντας στην αποτελεσματικότητα της ΔΒΠ, κρίνεται θετικά από τους ερευνητές, καθώς οι τελευταίοι καταδεικνύουν μέσα από έρευνές τους πως συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών ικανοτήτων των διδασκόμενων όσο και στην επιτυχημένη σχολική τους επίδοση. Προτιμάται δε και από τους ίδιους τους διδάσκοντες, αφού ενδυναμώνει τα κίνητρα των μαθητών, κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και τους βοηθά να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των επιστημονικών αντικειμένων που διδάσκονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα (Snow, 2001: 303). Οι μαθητές εκτίθενται σε αυθεντικά επιστημονικά κείμενα, που περιέχουν χρήσιμες πληροφορίες, στα οποία εστιάζουν την προσοχή τους και χωρίς αρχικά να το αντιλαμβάνονται καταλήγουν να επεξεργάζονται τα γλωσσικά στοιχεία που συναντούν σε αυτά. Με αυτό τον τρόπο, παρουσιάζουν αυξημένα κίνητρα για την καλύτερη δυνατή εκμάθηση της Γ2, καθώς, για να καταφέρουν να κατανοήσουν το περιεχόμενο, είναι απαραίτητο να αποκωδικοποιήσουν και να καταλάβουν τη γλώσσα. Τέλος, ένα ακόμα πλεονέκτημα της εφαρμογής της ΔΒΠ σε ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί το γεγονός ότι προετοιμάζει τους μαθητές για την ένταξή τους σε κανονική τάξη (Sheppard, 1997).



Αντικείμενο και στοχοθεσία της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με βάση τη ΔΒΠ σε μαθητές χαμηλού επιπέδου ελληνομάθειας. Με σημείο αναφοράς τις θεωρητικές αρχές του εν λόγω διδακτικού μοντέλου, ειδικοί στόχοι συνιστούν:

- Η διερεύνηση της καταλληλότητας της ΔΒΠ για τη διδασκαλία της Γ2 σε μία σχολική τάξη αλλόγλωσσων μαθητών
- Η διερεύνηση του βαθμού αποτελεσματικότητας της αξιοποίησης ενός γνωστικού αντικείμενου για τη διδασκαλία της γλώσσας (εν προκειμένω της Ιστορίας), όπως αυτή προκύπτει από το μαθησιακό αποτέλεσμα και τις επιδόσεις των διδασκόμενων στη διαδικασία αξιολόγησης.

Απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ανήλικους/ες μαθητές και μαθήτριες στην τυπική εκπαίδευση. Αποπειράται η σε βάθος διερεύνηση της διδασκαλίας των ελληνικών, υπό τη μορφή της ΔΒΠ.

Ερευνητική μέθοδος

Για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας έχει επιλεγεί η μελέτη περίπτωσης (case study). Η συγκεκριμένη μέθοδος περιγράφει ένα στιγμιότυπο ενός προβλήματος - μία περίπτωση - και επιτρέπει τη μελέτη ενός ρεαλιστικού παραδείγματος σε πραγματικό τόπο και χρόνο (Bell, 2001). Η επεξήγηση μιας πραγματικής κατάστασης – που προσφέρει η μελέτη περίπτωσης – γεφυρώνει κατ' ουσίαν το κενό που εντοπίζεται συχνά ανάμεσα στη επιστημονική θεωρία και την πράξη (Robson, 2007).

Αναλυτικότερα, ο λόγος που επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης ως η καταλληλότερη μεθοδολογία για την παρούσα εργασία είναι ότι επιδιώκεται η παρατήρηση και εξερεύνηση ενός φαινομένου σε ρεαλιστικό χωροχρονικό πλαίσιο. Υπό το πρίσμα αυτό μελετάται η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε σχολική τάξη του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, το μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ των μαθητών, καθώς και οι συνθήκες που σχετίζονται και επηρεάζουν το διδακτικό περιβάλλον που μελετάται με άξονα τη ΔΒΠ (Yin, 2009). Κρίθηκε, λοιπόν, ότι με την αξιοποίηση της συγκεκριμένης ποιοτικής μεθόδου θα καταστεί δυνατή η διερεύνηση των παραγόντων και των υποκειμένων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και εν τέλει η διοργάνωση μιας σειράς διδασκαλιών με βάση τη ΔΒΠ, η οποία θα ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκόμενων. Σαφώς δεν επιχειρείται η γενίκευση των συμπεράσματος της έρευνας που διεξήχθη, αλλά αποκλειστικός στόχος είναι η «απεικόνιση» και λεπτομερής περιγραφή του συγκεκριμένου φαινομένου. Συνεπώς τα ανακλύπτοντα συμπεράσματα αφορούν αποκλειστικά στην ορισμένη ομάδα μαθητών και καθορίζονται από τις συνθήκες που συναντώνται μέσα στη συγκεκριμένη σχολική τάξη. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Μαγγόπουλο (2014), η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί δημοσκοπική ή δειγματολογική έρευνα και, συνεπώς, δεν συμβάλλει στην κατανόηση παρόμοιων περιπτώσεων. Ωστόσο, τα όποια συμπεράσματα δύναται να λειτουργήσουν επικουρικά σε προγενέστερες έρευνες.

Με δεδομένο ότι η χρήση παραπάνω από μίας μεθόδου σε μία έρευνα αποσκοπεί στη βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου, ενώ, παράλληλα, η παρατήρηση και παρουσίαση των δεδομένων του ίδιου ζητήματος από διαφορετικές σκοπιές προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία στα αποτελέσματα, που προκύπτουν από μία ποιοτική μελέτη (Maycut & Morehouse, 1994), κύρια έθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσε η τριγωνοποίηση. Η εν λόγω επιλογή εδράζεται στο γεγονός ότι η τεχνική της τριγωνοποίησης μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμη σε μία ερευνητική μελέτη, αφού στην ουσία μπορεί να συνδυάσει τα πλεονεκτήματα κάθε διαφορετικής μεθόδου που θα αξιοποιηθεί (Olsen, 2001). Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση δεδομένων (Robson, 2007) με τη χρήση πολλαπλών ερευνητικών μεθόδων, με στόχο την πληρέστερη εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας του τμήματος. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν:



- α) ημερολόγιο στο οποίο οι ερευνήτριες κατέγραψαν τις εντυπώσεις τους κατά την εφαρμογή της ΔΒΠ στο μάθημα της ιστορίας στο υπο μελέτη τμήμα (Μάγος, 2005)
- β) η μέθοδος της παρατήρησης, που επέτρεψε την κατανόηση του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών του υπό μελέτη τμήματος και πρωτίστως τις δυνατότητες και/ή δυσκολίες που ανέκυπταν κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας από τη διδάσκουσα του ίδιου τμήματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008)
- γ) η ποιοτική μέθοδο συνέντευξης, κατά την οποία είχαμε τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε από τη διδάσκουσα του τμήματος σχετικά με τις μεθόδους που η ίδια χρησιμοποιεί για να προσεγγίσει σύνθετες ιστορικές έννοιες (Mason, 2009). Ο τύπος δε της συνέντευξης που επιλέξαμε είναι αυτός της ημιδομημένης συνέντευξης. Η επιλογή μας εδράζεται στο γεγονός ότι η ημιδομημένη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον συνεντευκτή: 1) να αλλάξει τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις, 2) να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις ανάλογα με τον τρόπο που εξελίσσεται η συζήτηση, 3) να αναδιατυπώσει και να τροποποιήσει το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και 4) να τις εμπλουτίσει και να εμβαθύνει σε κάποια θέματα με τον συνεντευξιαζόμενο που κρίνεται κατάλληλος (Ιωσηφίδης, 2008). Στόχος μας ήταν να ενισχύσουμε την αξιοπιστία των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις ερευνητικές μεθόδους της παρατήρησης και του ημερολογίου και να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τα αποτελέσματα των διδακτικών μεθόδων αφενός της διδάσκουσας και αφετέρου των ερευνητριών. Τέλος, η πορεία της συνέντευξης ήταν παραγωγική (Robson, 2007).

Συμβατότητα διδασκαλίας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Για την υλοποίηση της διδασκαλίας, λάβαμε υπόψη μας τους διδακτικούς σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας, όπως υπαγορεύονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως το Πρόγραμμα Σπουδών των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν διαφέρει από εκείνο των Γενικών Σχολείων της χώρας σύμφωνα με νόμο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βέβαια, οι διδάσκοντες σε συνεργασία με τον Συντονιστή εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τις τροποποιήσεις που θεωρούν απαραίτητες, έτσι ώστε η διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων να ανταποκρίνεται στο γλωσσικό επίπεδο των διδασκόμενων.

Διεξαγωγή έρευνας

Τάξη αναφοράς – «Προφίλ» μαθητών

Οι μαθητές στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία, προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Πιο συγκεκριμένα, το τμήμα απαρτίζεται από 7 μαθητές και μαθήτριες:

1. Τον Γκόγα, μαθητή από τη Γεωργία
2. Τη Μάριαμ, μαθήτρια από τη Γεωργία
3. Την Άνι, μαθήτρια από τη Γεωργία
4. Τον Χονγκ-Κανγκ, μαθητή από την Κίνα
5. Τον Αλί-Σαν, μαθητή από το Πακιστάν
6. Τον Αλί, μαθητή από το Αφγανιστάν
7. Τον Γιαζν, μαθητή από το Αφγανιστάν

Πρόκειται, επομένως, για ένα ολιγομελές τμήμα με διδασκόμενους από διαφορετικές χώρες καταγωγής και, συνεπώς, διαφορετική μητρική γλώσσα. Οι παραπάνω μαθητές φοιτούν στη Γ' Γυμνασίου και το τμήμα στο οποίο ανήκουν είναι το Γ2. Βρίσκονται στην Ελλάδα μικρό χρονικό διάστημα και η γνώση τους σχετικά με τις γλωσσολογικές δομές που χαρακτηρίζουν την ελληνική γλώσσα είναι περιορισμένη. Το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο θα μπορούσαμε, σύμφωνα και με τα τεστ γλωσσικής κατάταξης του σχολείου, να κατατάξουμε τα μέλη του συγκεκριμένου τμήματος είναι το Α1+. Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (χ.χ) οι μαθητές του εν λόγω επιπέδου μαθαίνουν να χρησιμοποιούν καθημερινές εκφράσεις και



στοιχειώδεις φράσεις που συναντάμε στον απλό, ανεπίσημο λόγο. Διδάσκονται τα βασικά στοιχεία του λόγου στη Γ2 (άρθρα κ.ά.) και λεξιλόγιο που αποσκοπεί στην ικανοποίηση απτών και συγκεκριμένων αναγκών (μέρη του σώματος, χρώματα, φαγητά κ.ά.). Έτσι, οι διδασκόμενοι είναι σε θέση να συστηθούν και να συστήσουν κάποιον τρίτο, να απευθύνουν ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις για προσωπικές πληροφορίες («Από που είσαι;», «Πόσο χρονών είσαι;» κ.ά.)

Το γεγονός, λοιπόν, ότι κάνουμε λόγο για ένα τμήμα το οποίο έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική γλώσσα (τουλάχιστον σε ακαδημαϊκό επίπεδο), αποτέλεσε σημαντική παράμετρο την οποία λάβαμε υπόψη μας κατά την σχεδίαση της διδασκαλίας. Ειδικότερα, το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών καθόρισε τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος και της προσέγγισης των παρεχόμενων ιστορικών πληροφοριών. Μάλιστα, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε πως, λόγω του χαμηλού επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών, η υπεύθυνη για το μάθημα της ιστορίας φιλόλογος έκρινε ορθό σε συνεννόηση με τον Συντονιστή Εκπαίδευσης να διδάσκει Γλώσσα, έτσι ώστε, αφού οι μαθητές κατακτήσουν τις βασικές επικοινωνιακές και ακαδημαϊκές ικανότητες στη Γ2 με εστίαση σε βασικές έννοιες Ιστορίας (π.χ. αιτία, συνέπεια, αφορμή, επανάσταση), να προσεγγίσουν στη συνέχεια το μάθημα της Ιστορίας, που απαιτεί κατανόηση αφηρημένων κοινωνικοπολιτικών εννοιών. Για αυτόν τον λόγο, παρά το γεγονός ότι η τάξη βρισκόταν στη μέση της σχολικής χρονιάς, το μάθημα που διδάχθηκε ήταν η πρώτη ενότητα του πρώτου κεφαλαίου του σχολικού βιβλίου («Η εποχή του Διαφωτισμού»).

Ημερολόγιο

Από τις επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης συλλέχθηκαν πολύτιμες πληροφορίες για τη διεξαγωγή και την πορεία της επιστημονικής έρευνας μέσα από ημερολογιακές καταγραφές των ερευνητριών.

Με σημείο αναφοράς τις σχέσεις των μαθητών αυτές είναι καλές και δεν υπάρχουν διαφορές εξαιτίας της καταγωγής τους. Μάλιστα, όπως πληροφορηθήκαμε από τους διδάσκοντες του σχολείου, οι μαθητές αποδέχονται την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των συμμαθητών τους ενδεχομένως επειδή όλοι είναι αλλογενείς. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν στο εν λόγω Γυμνάσιο γνωρίζουν αγγλικά και τα χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Τέλος, αναφορικά με την επίδοσή τους τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην τάξη της χώρας καταγωγής τους, κατά την επαφή μαζί τους και με όχημα την αγγλική γλώσσα διαπιστώθηκε ότι κατέχουν αρκετές γνώσεις σε ποικίλα επιστημονικά αντικείμενα, όπως διαφάνηκε και από την ορθότητα και ευστοχία των απαντήσεων στα φύλλα εργασίας που τους διανεμήθηκαν.

Παρατήρηση

Προκειμένου να υπάρξει μια πιο έγκυρη και αξιόπιστη παρατήρηση κρίθηκε ορθό η παρατήρηση να περιλαμβάνει εκτός από το μάθημα της Ιστορίας και άλλα δύο μαθήματα: Αυτό της Γυμναστικής στο οποίο οι μαθητές δεν κρίνονται με βάση τη γλωσσική και γνωστική επίδοσή τους στο εν λόγω μάθημα, και αυτό των Μαθηματικών, στο οποίο δεν απαιτείται τόσο η γνώση της ελληνικής γλώσσας όσο η γνώση των μαθηματικών εννοιών και συμβόλων. Υπό το πρίσμα αυτό η παρατήρηση της διδακτικής διαδικασίας τόσο του μαθήματος της Ιστορίας (2 διδακτικές ώρες) – το οποίο κληθήκαμε να διδάξουμε – όσο και των μαθημάτων των Μαθηματικών (1 διδακτική ώρα) και της Γυμναστικής (1 διδακτική ώρα) μας οδήγησε σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Είχαμε τη δυνατότητα να κατανοήσουμε το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, καθώς και τις γνώσεις τους σχετικά με τις λεξιλογικές και συντακτικές δομές που ήδη κατέχουν από την κατάκτηση της Γ1. Γενικότερα, πρόκειται για ένα τμήμα δυναμικό που συμμετείχε στο μάθημα.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές ανταποκρίνονταν στα κελεύσματα του γυμναστή. Μπορούμε να υποθέσουμε πως το γεγονός ότι δεν αναφερόταν σε έννοιες με αφηρημένο χαρακτήρα (όπως συμβαίνει για παράδειγμα στο μάθημα της Ιστορίας) αλλά με πρακτικό περιεχόμενο



καθιστούσε ευκολότερη την κατανόηση και κατ' επέκταση τη συμμετοχή των παιδιών. Βοηθητικός παράγοντας αποτέλεσε και η δυνατότητα που δίνεται εν γένει στους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου μαθήματος να αξιοποιήσουν τη γλώσσα του σώματος για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές. Παράλληλα, αξίζει να σημειώσουμε ότι, την ώρα της γυμναστικής, ο καθηγητής με φράσεις όπως «τρέξτε», «πέταξε την μπάλα», «πιάσε την μπάλα», κ.ά., βοηθούσε, ασύνειδα, βέβαια, τους μαθητές να αντιληφθούν και να εμπεδώσουν την προστακτική έγκλιση. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκαν οι μαθητές και στα μαθηματικά, καθώς τα μαθηματικά σύμβολα είναι διεθνή και, συνεπώς, η γλώσσα δρα επικουρικά. Ειδικότερα, όπως διαπιστώθηκε από τις παρατηρήσεις και το ημερολόγιο των ερευνητριών οι διδασκόμενοι – παρά το χαμηλό γλωσσικό τους επίπεδο – μπορούσαν να ανταποκριθούν με ευκολία στο μάθημα των Μαθηματικών, καθώς κατείχαν ήδη στη Γ1 βασικές μαθηματικές έννοιες και σύμβολα (+, - ; κ.ά.). Το παραπάνω μπορεί να εξηγηθεί με βάση τη θεωρία του παγόβουνου (Cummins, 1980) που παραθέσαμε προηγουμένως. Την ίδια στιγμή, παρόλο που η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιούνταν ως *lingua franca*, ο καθηγητής των Μαθηματικών με φράσεις όπως «ισούται με», βοηθούσε, μολονότι όχι ρητά και/ή συνειδητά τους διδασκόμενους να αντιληφθούν στοιχειώδεις συντακτικές δομές, ενώ με λέξεις όπως «διαιρέτης, πολλαπλάσιο κ.ά.» δίδασκε στους μαθητές ειδικό λεξιλόγιο. Έτσι, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των Μαθηματικών, γινόταν και μια προσπάθεια διδασκαλίας των ελληνικών. Διευκρινίζεται εκ νέου, ωστόσο, ότι η προσπάθεια αυτή δεν ήταν συνειδητή, ούτε πραγματοποιήθηκε με μεθοδικό τρόπο.

Επιπλέον, πληροφορηθήκαμε σχετικά με τη χώρα καταγωγής τους και, συνεπώς, τις γνώσεις αλλά και τις 'επιρροές' όσον αφορά την οπτική της ιστορίας που είχαν δεχθεί. Όπως αποδείχθηκε, οι μαθητές από τη Γεωργία γνώριζαν περισσότερες πληροφορίες για την Ευρωπαϊκή Ιστορία. Δυστυχώς, το γλωσσικό επίπεδό τους δεν μας επέτρεψε να γνωρίσουμε το γενικότερο γνωστικό υπόβαθρό τους, αλλά όπως επισημάνθηκε στο ημερολόγιο, ήταν διαφορετικού επιπέδου. Συνεπώς, οι γνώσεις τους στην ιστορία συνδεόταν κατά πάσα πιθανότητα με την προσέγγιση του εν λόγω μαθήματος στη χώρα τους. Δεν διαπιστώθηκε 'χρωματισμός' των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων κυρίως επειδή η περιορισμένη ελληνομάθεια των μαθητών δεν επέτρεπε την εκτενή παραγωγή λόγου από αυτούς.

Παράλληλα, παρακολουθήσαμε τη συμπεριφορά των παιδιών, με σκοπό να ανιχνεύσουμε τις σχέσεις που είχαν αναπτύξει μεταξύ τους αλλά και τη σχέση τους με την υπεύθυνη φιλόλογο. Προσπαθήσαμε να αντιληφθούμε τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρακολουθήσεων. Έτσι, προβληματιστήκαμε σχετικά με τα μέσα που θα έπρεπε να αξιοποιηθούν έτσι ώστε να καταστεί ενδιαφέρουσα η διδασκαλία. Αναλυτικά παρουσιάζονται οι παρατηρήσεις στο παρακάτω σχήμα.

Παρατήρηση Μαθηματικών

- 8 Νοεμβρίου 2019 (3η διδακτική ώρα)

Παρατήρηση Γυμναστικής

- 9 Νοεμβρίου 2019 (4η διδακτική ώρα)

Παρατήρηση Ιστορίας

- 14 Νοεμβρίου 2019 (4η διδακτική ώρα)

Παρατήρηση Ιστορίας

- 17 Νοεμβρίου 2019 (5η διδακτική ώρα)

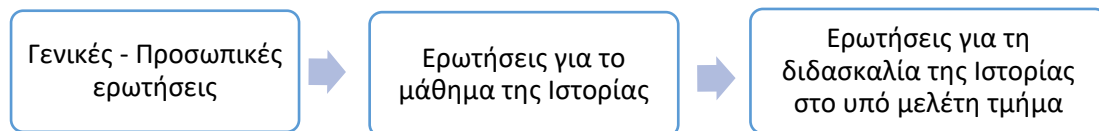
Σχήμα 1: Παρατηρήσεις διδακτικής διαδικασίας στο Γ2



Συνέντευξη

Πριν τη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τη φιλόλογο που είχε αναλάβει τη διδασκαλία της Ιστορίας. Έτσι, πληροφορηθήκαμε σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που η ίδια αξιοποιεί κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας σε αλλόγλωσσους μαθητές. Επιπλέον, κατανοήσαμε τους λόγους για τους οποίους η διδασκαλία της Ιστορίας διαφοροποιείται από τον τρόπο διδασκαλίας των λοιπών σχολικών μαθημάτων όταν γίνεται λόγος για ένα δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον. Προβληματιστήκαμε σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να διαρθρωθεί η διδασκαλία μας, έτσι ώστε να αποβεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη. Ακόμα, συγκεντρώσαμε πληροφορίες σχετικά με τη στάση των μαθητών του σχολείου απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, αν δηλαδή και κατά πόσο αυτή είναι θετική ή αρνητική λόγω της δυσκολίας του για τους μη φυσικούς ομιλητές.

Η πορεία που ακολουθήθηκε κατά τη συνέντευξη είναι η εξής:



Σχήμα 2: Πορεία των ερωτήσεων της συνέντευξης

Αναφορικά με το προφίλ της εν λόγω εκπαιδευτικού η ίδια τόνισε ότι εργάζεται 18 χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όλα από αυτά είναι σε διαπολιτισμικά σχολεία. Παράλληλα, ανέφερε ότι παρακολούθησε πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια εστιασμένα στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 και γενικότερα στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις συνεπώς, διαθέτει αρκετή εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Εστιάζοντας στο μάθημα της ιστορίας υπογράμμισε πως απαιτείται ιδιαίτερη προσέγγιση, καθώς πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των ιστορικών κειμένων. Εξήγησε πως η ίδια βασίζεται αρκετά στις γνώσεις που κατέχουν ήδη οι μαθητές από τη χώρα τους όσον αφορά διάφορα ιστορικά γεγονότα. Τέλος, σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας στο υπό μελέτη τμήμα, σε ένα τμήμα δηλαδή αρχαρίων, υπογράμμισε πως οι μαθητές είναι σε θέση, εφόσον έχουν ολοκληρώσει την αντίστοιχη φοίτηση σε σχολείο σε πλαίσια τυπικής και συνεχούς εκπαίδευσης, να κατανοήσουν σύνθετες ιστορικές έννοιες που συναντώνται στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου, με την προϋπόθεση ότι έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες στη νέα ελληνική γλώσσα.

Σχεδιασμός και διενέργεια σεναρίων διδασκαλίας

Λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των μαθητών, όπως αυτό καταγράφηκε στο ημερολόγιο, στα δεδομένα της παρατήρησης και στη συνέντευξη της φιλόλογο σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν 4 δίωρα σεναρία διδασκαλίας:

1. Διαφωτισμός,
2. Ελληνική Επανάσταση,
3. Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμος,
4. Μικρασιατική καταστροφή

Κάθε σενάριο ήταν διάρκειας 2 διδακτικών ωρών διάρκειας και εφαρμοζόταν ένα ανά μην από τον Νοέμβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020, έτσι ώστε να υπάρχει συνεχής διάδραση με τους μαθητές και πληρέστερη τεκμηρίωση της αρχικής ερευνητικής μας στόχευσης, ότι η ΔΒΠ εμπλουτίζει στοχευμένα τη γλωσσική και γνωστική φαρέτρα των μαθητών. Ενδεικτικά παρουσιάζεται το πρώτο δίωρο.



Διδακτικοί στόχοι για την ενότητα που θα διδαχθεί

Οι στόχοι για τη διδακτική ενότητα «Η εποχή του Διαφωτισμού», είναι οι εξής:

- Να αντιληφθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι η αγροτική επανάσταση και ανάπτυξη του εμπορίου οδήγησαν την Ευρώπη στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης.
- Να γνωρίσουν τις κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές που προκλήθηκαν από την βιομηχανική επανάσταση.
- Να κατανοήσουν τον όρο «*Διαφωτισμός*» και τις ιδέες που πρέσβευαν οι εκπρόσωποί του.

Οι στόχοι αυτοί αποτέλεσαν τα βασικά σημεία σχεδιασμού του μαθήματος που σχεδιάστηκαν και διδάχθηκαν από την ερευνήτρια.

Κεφ. 1, ενότ. 1: Η εποχή του Διαφωτισμού

Αφόρμηση (διάρκεια 10')

Ως αφόρμηση παρουσιάστηκε στους μαθητές έργο τέχνης, πίνακας, όπου απεικονίζονται Διαφωτιστές να συζητούν γύρω από φιλοσοφικά ζητήματα στη Γαλλία ως μέσο ενεργοποίησης των αισθήσεων και ένταξης των μαθητών στον χωροχρόνο. Αφού τους διευκρινίστηκαν οι όροι *Διαφωτισμός* και *διαφωτιστές*, στη συνέχεια έγινε αναφορά στις συνθήκες που οδήγησαν στο κίνημα του Διαφωτισμού (αίτια). Ακολούθησαν εικόνες με τους σημαντικότερους διαφωτιστές του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, ενώ, παράλληλα, περιορίζοντας τη μετωπική διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε χρονοδιάγραμμα ως προκαταβολικός οργανωτής (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008: 22), καθώς συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών και ενεργοποιεί τον προβληματισμό τους με την παροχή σύντομων και απαραίτητων πληροφοριών (Λούβη και Ξιφαράς, χ.χ.).

Παρουσίαση- Διδασκαλία λεξιλογίου (20')

Δόθηκε στους μαθητές κατάλογος λέξεων τις οποίες επρόκειτο να διδαχθούν (για όλο το κεφάλαιο) καθώς και αναγκαίοι όροι. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες [ομαδοσυνεργατική στρατηγική]. Ανατέθηκαν σε κάθε ομάδα οι ίδιες λέξεις και τους ζητήθηκε: α) να βρουν τη σημασία τους ή συνώνυμα και β) να την γράψουν μαζί με μια πρόταση-παράδειγμα για κάθε λέξη σε μία σελίδα (https://drive.google.com/file/d/1N_MNwVfWRy2RVZi5NhCLBppoVrh21-L1/view?usp=sharing). Ενθαρρύνθηκαν από τις ερευνήτριες (έστω και για έλεγχο απαντήσεων, οπωσδήποτε για τις λέξεις που δεν γνώριζαν) να χρησιμοποιήσουν το ηλεκτρονικό λεξικό του Τριανταφυλλίδη και επιπλέον τα δίγλωσσα λεξικά που υπήρχαν στο σχολείο [στρατηγική λεξικού]. Ακολούθησε ο έλεγχος των απαντήσεων στην ολομέλεια.

Παρουσίαση της διδακτέας ενότητας (διάρκεια 15')

Ως μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν η αφήγηση και ο κατευθυνόμενος διάλογος, στον βαθμό που το επέτρεψε ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος. Διανεμήθηκε στους μαθητές φωτοτυπία με τη διαγραμματική απεικόνιση της ενότητας που εμπεριείχε τις λέξεις-κλειδιά του κεφαλαίου που μόλις είχαν εξετάσει οι μαθητές (https://drive.google.com/file/d/1YWG8VYcCuNoWozKlylfu2zbp7N_g_lce/view?usp=sharing). Για την παρουσίαση του περιεχομένου της ενότητας αξιοποιήθηκε το διάγραμμα, οι εικόνες του σχολικού εγχειρίδιου ενώ έγινε χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) με την παρουσίαση Power Point, στο οποίο υπήρχαν επιπλέον εικόνες σχετικά με την εποχή του Διαφωτισμού (https://docs.google.com/presentation/d/10gdkSBiSzaMg4nqE-ada5segf7q0pHoU9Z3BXkc82_E/edit?usp=sharing).



2^η διδακτική ώρα

Έλεγχος/ σύνδεση με τα προηγούμενα (5')

Παρουσιάστηκαν χάρτες (ενεργοποίηση χωρικής νοημοσύνης) και τα βασικά σημεία του κινήματος του Διαφωτισμού ως συνδυαστικός κρίκος με το προηγούμενο μάθημα.

Εστίαση στη γλώσσα (15')

Ακολούθησε η παρουσίαση του υπό διδασκαλία γραμματικού φαινομένου (Οριστική Αορίστου) χωρίς τη χρήση μεταγλώσσας. Ειδικότερα, μέσα από επιλεγμένους ρηματικούς τύπους του διδασκόμενου κεφαλαίου οι μαθητές αναγνώρισαν εμπλαισιωμένα τη δομή του εν λόγω χρόνου (η λειτουργικότητά του ήταν ήδη κατακτημένη γνώση στη Γ1 των μαθητών).

Εξάσκηση – εμπέδωση (διάρκεια 20')

Διανεμήθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας (<https://drive.google.com/file/d/1tgvKxG595cfs1AQet4JtEJB2xOZzna8P/view?usp=sharing>) και τους ζητήθηκε να απαντήσουν ατομικά σε μικρές, απλά διατυπωμένες ασκήσεις που δεν απαιτούσαν παραγωγή γραπτού λόγου. Στόχος ήταν οι μαθητές να εξασκηθούν στην ακαδημαϊκή γλώσσα της ενότητας και να κατανοήσουν τα βασικά σημεία του μαθήματος αξιοποιώντας τον Αόριστο μέσα από επιλογή του σωστού τύπου, καθώς κρίθηκε ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν ακόμη να προβούν στην παραγωγή του. Ακολούθως τους διανεμήθηκαν οι απαντήσεις, με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός ορθότητας των απαντήσεών τους.

Άσκηση δημιουργικής γραφής για το σπίτι (διάρκεια 5')

Στο τέλος δόθηκε ως άσκηση για το σπίτι η ακόλουθη: *‘Χρησιμοποιώντας τις λέξεις που μάθατε από το σημερινό μάθημα να γράψετε μια ιστορία με ήρωα έναν Διαφωτιστή’*. Η εν λόγω άσκηση αφενός απέβλεπε στην αξιοποίηση του νέου ακαδημαϊκού λεξιλογίου που είχαν διδαχτεί οι μαθητές και αφετέρου υπαγορευμένη από τις αρχές της δημιουργικής γραφής απενοχοποιούσε τους μαθητές από γραμματικοσυντακτικά και/ή λεξιλογικά λάθη.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να κατανοηθεί αν και κατά πόσο η διδακτική προσέγγιση της ΔΒΠ μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής και γλωσσικής επάρκειας των αλλόγλωσσων μαθητών της ελληνικής. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας οι ερευνήτριες επισκέφθηκαν το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, συνέλλεξαν χρήσιμες πληροφορίες μέσα από προσωπική παρατήρηση και συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και πραγματοποίησαν σχετικές διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο να επιβεβαιώσουν όσα μελετήθηκαν και καταγράφηκαν στο πρώτο μέρος της συγκεκριμένης μελέτης με άξονα τη ΔΒΠ.

Η ανταλλαγή εμπειριών που προκλήθηκε μεταξύ μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης ενεργοποίησε την προηγούμενη γνώση τους, τους ώθησε να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο και να αναπτύξουν μια ισχυρότερη αίσθηση ταυτότητας που καθιστά τη διδασκαλία αποτελεσματικότερη (Cummins, 1999: 122). Οι στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου που χρησιμοποιήθηκαν είναι: η χρήση λεξικού, τα συνώνυμα, οι προτάσεις με λέξεις, ενώ η αργή ανάγνωση, τα δίγλωσσα λεξικά, η μεταφορά στην άλλη γλώσσα, η ενθάρρυνση για ενεργή συμμετοχή, η αναγραφή στον πίνακα λέξεων-κλειδιά αποτυπώνουν την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, έγινε φανερό πως οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κατανόηση του λεξιλογίου που διδάχθηκε, καθώς αυτό ήταν απαραίτητο για να κατανοηθεί το περιεχόμενο του ιστορικού κειμένου. Παράλληλα, μέσα από τη διαδοχική ανά σενάριο συμπλήρωση των φύλλων εργασίας και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα διαφάνηκε ότι ανέπτυξαν:



1. το ειδικό λεξιλόγιο του μαθήματος για το θέμα που έμαθαν
2. τη γλώσσα εκτέλεσης των ασκήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος
3. την επικουρική της οργάνωσης των σκέψεων και της επίλυσης προβλημάτων γλώσσα.

Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους, λοιπόν, υπήρξε πολύπλευρος τόσο σε επίπεδο επικοινωνιακής όσο και σε επίπεδο ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας. Οι μαθητές ανέπτυξαν σύνθετες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο, με σκοπό να τη χρησιμοποιούν ως «εργαλείο μάθησης». Άλλωστε, έχει επιβεβαιωθεί από προγενέστερες έρευνες ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στη Γ2 – ελληνική εν προκειμένω – με άξονα τη ΔΒΠ δεν μεταθέτει χρονικά τη λειτουργική και αυθεντική χρήση της γλώσσας, αλλά, αντίθετα, επιφέρει την ικανοποίηση των μαθητών που διαπιστώνουν ότι οι γνώσεις τους είναι χρήσιμες και άμεσα εφαρμόσιμες.

Μία ακόμη επιστημονική θεωρία για τη διδακτική μέθοδο της ΔΒΠ που επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα είναι ότι συνδράμει στην επιτυχημένη σχολική επίδοση. Παρατηρήθηκε πως κανένας μαθητής δεν απάντησε λανθασμένα σε κάποια ερώτηση του φύλλου εργασίας, ενώ, όταν χρειάστηκε να απαντήσουν σε μία ερώτηση κρίσεως, ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά, βασισμένοι στις πληροφορίες που είχαν προηγουμένως παρουσιαστεί και συζητηθεί και στο επικουρικό πολύγλωσσο γλωσσάρι.

Συνοψίζοντας, η στάση αυτή των διδασκόμενων σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους σε όλες τις δραστηριότητες επιβεβαιώνει τη θεωρητική άποψη πως η επιθυμία κατάκτησης του επιστημονικού αντικειμένου ενθαρρύνει την κατανόηση του σχετικού λεξιλογίου και των γραμματικών δομών που απαιτούνται για το σκοπό αυτό.

Αναμφίβολα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς αφορούν συγκεκριμένο δείγμα αλλόγλωσσων μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Ας μην αμελούμε όμως το γεγονός ότι εμπλουτίζουν τον ευρύτερο εισημονικό χώρο δημιουργώντας περιθώρια για προβληματισμό τόσο για την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 στην τυπική εκπαίδευση όσο και για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε πολυπολιτισμικές τάξεις εν γένει.

Αναφορές

Αβδελά, Ε. (2003). *Διδακτική Μεθοδολογία: Διδάσκοντας ιστορία*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών (<https://www.kleidiakiaiantikleidia.net/book17/book17.pdf>)

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*, Cambridge: Harvard University Press

Bell, J. (2001). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=027124/\(100](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=027124/(100)

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). *The Methodology of Educational Research*.

Cummins, J. (2011). *Literacy engagement: Fueling academic growth for English learners. The Reading Teacher*.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. College Hill San Diego

Cummins, J. (1980). *The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue*. Inc. (TESOL)

Cummins, J. (1979). *Age on arrival and immigrant second language learning: A reanalysis of the Ramsey and Wright data*. O.I.S.E.

ΔΕΠΠΣ –ΑΠΣ Ιστορίας (<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)

Ιωσηφίδης, Β. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική



ΚΕΠΑ (Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς) http://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/Common-Levelmatching_0.pdf

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.

Λούβη, Ε., και Ξιφαράς, Δ. Χ. (χ.χ.). Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου-Βιβλίο εκπαιδευτικού. ΥΠΕΘ.ΙΕΠ (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5104/21-0152-01_Neoteri-k-Sygchroni-Istoria_C-Gymnasiou_Vivlio-Ekpaideutikou/)

Hernández, A. (2005). Content-Based Instruction in an English Oral Communication Course at the University of Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5 (2). Retrieved from <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/content-based-instruction-in-an-english-oral-communication-course-at-the-university-of-costa-rica.html>

Brinton, D. (2003). Content-Based Instruction. In Nunan, D. (Ed.), *Practical English Language Teaching*. McGraw-Hill Contemporary.

Μάγος, Κ. (2005). *Ο καφές του παρατηρητή: αξιοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Ντουντούμης

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί*.

Mason, J. (2009), *Qualitative Researching*, Sage

Maycut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer Press

Met, M. (1991). *Learning Language through Content: Learning Content through Language*.

Olsen, W. (2001). *Qualitative and Quantitative Data Analysis, Module 4, The Graduate school*. University of Bradford.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου Φ., *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Robson, C. (2007). *How to do a research project: A guide for undergraduate students*. Oxford UK: Blackwell Publishing.

Sheppard, K. (1997). Integrating content-ESL: A report from the front. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom. Perspectives on integrating language and content* (pp. 22 – 34) Longman.

Snow, M. A. (2001). Content Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching. In Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. Boston, MA: Heinle & Heinle Thompson Learning.

Snow, M. A., Met, M. & Genesee, F. (1989). *A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction*.

Spanos, W. V. (1993). *The end of education*, Minnesota: University of Minnesota Press

Villalobos, B. (2014). Content-Based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching. *INNOVACIONES EDUCATIVAS · Año XV · 20(2-14)*

Vollmer, B. A. (2013). *Ukraine, migration, early 20th century to present*, in I. Ness (ed.), *The Encyclopedia of Global Human Migration*. New York: Wiley-Blackwell.

Ζάγκκα, Ε. Γ. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: από τη θεωρία στην πράξη*.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications

