



Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής

Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Άρθρο

«Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
μέσα στις συμβατικές τάξεις»

Ασπασία Χατζηδάκη



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

1 Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό θα γίνει, καταρχάς, λόγος για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις ιδιαίτερες γλωσσοδιδακτικές ανάγκες των μαθητών που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο προερχόμενοι από ένα διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Στόχος μας είναι να δείξουμε ότι η κατάκτηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) δεν πραγματοποιείται αυτόματα και αβίαστα, μέσω της ώσμωσης με το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά απαιτεί συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια τόσο από τον μαθητή όσο και από τον διδάσκοντα. Προς την κατεύθυνσή αυτή θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια του άρθρου να παρουσιάσουμε ένα μοντέλο το οποίο αξιοποιεί παιδαγωγικές, ψυχολογικές και γλωσσολογικές θεωρίες και προτείνει στους/στις εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο δράσης για την καλύτερη προσέγγιση των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο μέσα στις συμβατικές τάξεις. Οι βασικές αρχές αυτού του μοντέλου υλοποιούνται με μια σειρά από διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές. Κατά την παρουσίαση και συζήτηση αυτών των προτάσεων δίνουμε παραδείγματά τους με βάση τα εγχειρίδια ορισμένων γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού σχολείου, προκειμένου να φανεί το πώς οι προτάσεις αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προς το τέλος του άρθρου παρουσιάζουμε μια ενδεικτική κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσικών λειτουργικών/δεξιοτήτων που καλείται να χρησιμοποιήσει ένας εν εξελίξει δίγλωσσος μαθητής στην τάξη, και κλείνουμε με ένα παράδειγμα γλωσσικής και νοηματικής εξομάλυνσης μιας ενότητας από το μάθημα της Ιστορίας της Δ` Δημοτικού.

2 Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο στο σχολείο

2.1. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα

Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα. Ορισμένοι έφτασαν στην Ελλάδα σε νηπιακή ή πρωτοσχολική ηλικία, πριν προλάβουν να φοιτήσουν σε σχολείο στις χώρες προέλευσης. Αυτό συνεπάγεται ότι μιλούν μεν την πρώτη τους γλώσσα (Γ1) αλλά δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες του

εγγραμματισμού (literacy) στη γλώσσα αυτή, κάτι που θα διευκόλυνε και την κατάκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα (Baker 2001, Cummins 2003, Σκούρτου υπό έκδοση). Άλλοι φτάνουν στη χώρα μας έχοντας παρακολουθήσει κάποιες τάξεις του Δημοτικού σχολείου στη χώρα τους και, κατά συνέπεια, έχοντας διαμορφώσει όχι μόνο ένα γλωσσικό αλλά και ένα γνωσιακό υπόβαθρο ανάλογο με αυτό των Ελλήνων συμμαθητών τους. Το ζητούμενο, βέβαια, είναι να τους δοθεί η δυνατότητα να συνδέσουν το μορφωτικό κεφάλαιο που ήδη κατέχουν με τα νέα γλωσσικά και γνωσιακά ερεθίσματα που τους παρέχει το ελληνικό σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον. Μία τρίτη κατηγορία αποτελούν παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα από γονείς οικονομικούς μετανάστες ή όχι (από μεικτούς γάμους μεταξύ Έλληνα και πολίτη άλλης χώρας) και είχαν την ευκαιρία να μεγαλώσουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, είτε χρησιμοποιώντας και τις δύο γλώσσες με τους δύο γονείς είτε μιλώντας μόνο μία γλώσσα στο σπίτι και την Ελληνική κατά την επικοινωνία τους εκτός σπιτιού. Η ανάπτυξη της κάθε γλώσσας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: τη συχνότητα και τη συστηματικότητα της χρήσης, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, το είδος και την ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων στα οποία εκτίθεται το παιδί στην κάθε γλώσσα, τα κίνητρα για ένταξη ή την ενδεχόμενη ψυχολογική απόσταση που αισθάνεται το παιδί και η οικογένειά του από την ομάδα που μιλά την κάθε γλώσσα, κ.λπ. (Αγιακλή & Χατζηδάκη 2000, Baker 2001, Cummins 2003, Σκούρτου 1997, 1998, 2002, υπό έκδοση, Τσοκαλίδου 2005, Χατζηδάκη 2000α,β, 2005).

Σε κάθε περίπτωση, αναμένεται να διαφέρει η μορφή της ελληνικής γλώσσας που έχει διαμορφώσει το παιδί που μεγαλώνει σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, ιδιαίτερα εάν δε μιλά ελληνικά στο σπίτι, από τη γλωσσική νόρμα που θεωρείται αποδεκτή για τους μαθητές της ηλικίας του. Για παράδειγμα, ας δούμε τον προφορικό λόγο μαθήτριας εννέα ετών, η οποία είναι παιδί οικονομικών μεταναστών, έχει μεγαλώσει στην Ελλάδα, και στο σπίτι μιλάει κυρίως αγγλικά με τους γονείς και τον αδερφό της.

1. -Τι βλέπεις στην εικόνα;
-*Ένας μάγειρας.
2. Και τι άλλο έκανες χθες;
-*Εγώ χόρεψα μπαλέτο.
3. -Τι δουλειά κάνει η μητέρα σου;
-Εεε, δουλεύει στην ταβέρνα. *Πλύνει *τα πιάτα.

4. [...] πρέπει να κάνει τρία βήματα μπροστά και να πετάξει τη μπάλα για να *πετυχαίνει κάποιον.
5. - Κι όταν πήγες στο σπίτι τι έκανες;
 - Κάναμε τα μαθήματα και μετά *κοιμάμαι, γιατί δε θέλω να ... στο... στο... το βράδυ *θα πάμε ένα χορό (πιθανώς 'κοιμήθηκα, γιατί ήθελα να είμαι ξεκούραστη, επειδή το βράδυ θα πηγαίναμε σε ένα χορό')
6. Κάτω ήταν ένα μπαλόνι και *σκάστηκε.
7. *Στο Μάιο θα πάω σχολείο. ..

Καταρχάς, πρέπει να λάβει κανείς υπόψη ότι τα λάθη αυτά, ως αντιπροσωπευτικά γλωσσικών φαινομένων, επαναλαμβάνονται στον λόγο της μαθήτριας και δεν αποτελούν τυχαίες και σποραδικές αποκλίσεις. Ως εκ τούτου, νομιμοποιούμαστε να τα χαρακτηρίσουμε "λάθη" (errors) και όχι "σφάλματα" (mistakes) (πρβλ. για τη σχετική διάκριση Κατσιμαλή 2000: 168, 2007: 93-95), δηλαδή:

«συστηματικές αποκλίσεις από το σύστημα της γλώσσας-στόχου, είτε ως αποτέλεσμα παρεμβολής της πρώτης γλώσσας (σε όλα τα επίπεδα), είτε λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της γλώσσας-στόχου, είτε λόγω εσφαλμένων υποθέσεων του ίδιου του μαθητή κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή το επίπεδο εκμάθησης.» (Κατσιμαλή 2007: 94)

Για τη συγκεκριμένη νεαρή ομιλήτρια με βάση τα παραπάνω δείγματα προφορικού λόγου της συμπεραίνει κανείς ότι τα εξής:

- δεν έχει ακόμη συνειδητοποιήσει τη διάκριση ονομαστικής-αιτιατικής για τις αντίστοιχες θέσεις του υποκειμένου και του αντικειμένου (παρ.1),
- χρησιμοποιεί πλεοναστικά την προσωπική αντωνυμία σε θέση υποκειμένου – επηρεασμένη προφανώς από την πρώτη γλώσσα της- μην έχοντας εμπεδώσει ότι κάτι τέτοιο δεν απαιτείται στα ελληνικά (παρ.2),
- κάνει λάθη στην όψη/στο ποιον ενέργειας (aspect) των ρημάτων, τόσο σε ανεξάρτητες όσο και σε εξαρτημένες προτάσεις (παρ. 3, 4),
- δεν είναι σε θέση να σχηματίσει τον κατάλληλο τύπο για τη μέση φωνή ενός αρκετά συχνόχρηστου ρήματος (παρ.5),
- δεν αναγνωρίζει πως το ρήμα 'σκάω' δε σχηματίζει τον τύπο της παθητικής φωνής όταν βρίσκεται σε αυτή τη διάθεση, όπως και μια σειρά από άλλα τέτοια ρήματα (λ.χ. ανοίγω, κλείνω, βράζω, αδυνατίζω, στενεύω, γεμίζω, κλπ., δηλαδή τα λεγόμενα 'αναιτιατικά'/'εργαστικά' ρήματα) (παρ.6) και, τέλος,

- κάνει λάθος στον σχηματισμό της αιτιατικής του χρόνου (παρ.7).

Μολονότι η μαθήτρια έχει σχετικά ρέοντα λόγο και μπορεί να δώσει πληροφορίες για την καθημερινότητά της και την οικογένειά της με σχετική επικοινωνιακή επάρκεια, οι αποκλίσεις του συστήματος της Ελληνικής που κατέχει από το σύστημα της Κοινής Νέας Ελληνικής είναι εμφανείς. Παρατηρεί, λοιπόν, κανείς ότι ούτε το γεγονός ότι μεγάλωσε στην Ελλάδα ούτε η φοίτησή της σε ελληνικό σχολείο για τρία χρόνια έχουν φανεί αρκετά ώστε να διαμορφώσει επάρκεια στην ελληνική γλώσσα εφάμιλλη ενός φυσικού ομιλητή. Το γιατί αυτό συμβαίνει θα προσπαθήσουμε να το εξηγήσουμε στη συνέχεια.

2.2. Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και γλωσσοδιδακτικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο

Οι εν δυνάμει δίγλωσσοι μαθητές έχουν ανάγκη από:

- περισσότερες ευκαιρίες για επανάληψη και εξάσκηση,
- πιο σαφή ανάλυση και επεξήγηση εννοιών,
- προσεκτική παράφραση του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός,
- συχνότερη χρήση εποπτικού υλικού,
- μεγαλύτερη παροχή γλωσσικών προτύπων,
- δομημένη και “ευαίσθητη” διερεύνηση των γνώσεων που έχουν ανά πάσα στιγμή,
- περισσότερες ευκαιρίες για ελεγχόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ μαθητών, και, φυσικά,
- περισσότερο χρόνο για να εσωτερικεύσουν τα δομικά σχήματα της γλώσσας-στόχου (Davidson 1994: 90)

Σε κάθε περίπτωση, δε θα πρέπει να ξεχνάει ο/η εκπαιδευτικός ότι, όπως και οι μαθητές από την πλειοψηφούσα ομάδα, έτσι και οι μαθητές αυτοί έχουν ο καθένας τη δική του προσωπική ιστορία (έλευση στην Ελλάδα λόγω ανέχειας, λόγω πολέμου,

κ.λπ.), το δικό τους υπόβαθρο (οικογενειακό, μορφωτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό), τις μορφωτικές τους και άλλες εμπειρίες, αλλά και τα ιδιαίτερα προσωπικά γνωρίσματα που καθιστούν τον καθένα μοναδικό. Η αναγνώριση της προσωπικής ταυτότητας κάθε μαθητή είναι βασικό συστατικό μίας παιδαγωγικής προσέγγισης που προάγει τη μάθηση, και αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο στην περίπτωση μίας πολυπολιτισμικής τάξης, όπου συμφοιτούν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό, θρησκευτικό, εθνοτικό και γλωσσικό υπόβαθρο (βλ. Γκόβαρης 2001, Cummins 1999, 2003).

2.3 Κάποιοι μύθοι για το πώς μαθαίνουν τη Γ2 οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο

2.3.1 Μύθος πρώτος: «τα παιδιά μαθαίνουν δεύτερες γλώσσες εύκολα και γρήγορα»

Η παρατήρηση πράγματι δείχνει ότι τα παιδιά από μειονοτικό υπόβαθρο κατορθώνουν να αναπτύξουν επαρκείς ικανότητες επικοινωνίας στη δεύτερη γλώσσα συνήθως νωρίτερα από ό,τι οι γονείς τους, ιδίως όταν έχουν μεγαλώσει στη χώρα διαμονής (δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο παιδιά να συνοδεύουν τους γονείς στο γιατρό ή σε γραφειοκρατικές υποθέσεις για να παίξουν το ρόλο του διερμηνέα, Baker 2001: 163). Επίσης, είναι γενικά αποδεκτό ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σε μικρή ηλικία σημαίνει πως ο ομιλητής της δεν έχει τη λεγόμενη 'ξενική' προφορά που χαρακτηρίζει όσους τη μαθαίνουν μετά την εφηβεία (Butler & Hakuta 2006, Κατσιμαλή 2007:150).

Η θεωρία που υποτίθεται ότι στηρίζει την υποτιθέμενη ανωτερότητα των παιδιών είναι η *'υπόθεση της κρίσιμης περιόδου'*. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, υπάρχει μία περίοδος κατά την νεαρή παιδική ηλικία στη διάρκεια της οποίας η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας γίνεται αβίαστα, με τρόπο όμοιο με αυτόν της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, και μπορεί να οδηγήσει σε επάρκεια αρκετά κοντά στο πρότυπο του φυσικού ομιλητή. Εάν παρέλθει το χρονικό όριο που σηματοδοτεί αυτήν την περίοδο, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θα πραγματοποιηθεί μέσω άλλων γνωσιακών διεργασιών, και η επίτευξη γλωσσικής ικανότητας ανάλογης με αυτήν ενός φυσικού ομιλητή είναι αμφίβολη έως απίθανη, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας. Η υπόθεση αυτή διχάζει την επιστημονική κοινότητα, καθώς δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους επιστήμονες για το πότε αρχίζει και πότε λήγει

αυτή η περίοδος, ούτε καν για το εάν υπάρχει *μία* κρίσιμη περίοδος, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που δεν αποδέχονται καν την ιδέα της ύπαρξης μιας τέτοιας περιόδου (Butler & Hakuta 2006, Myers-Scotton 2006:345).

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει, από τη μια, η άποψη ότι, λόγω αλλαγών που σχετίζονται με την ωρίμανση του εγκεφάλου γύρω στην ηλικία των πέντε ετών, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) που πραγματοποιείται μετά από αυτήν την ηλικία σε σχέση με αυτήν που γίνεται νωρίτερα (Meisel 2006: 109-11). Από την άλλη, ορισμένοι ερευνητές, που αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία από μία κοινωνιογλωσσολογική και παιδαγωγική οπτική, αντιτείνουν ότι οι παρατηρούμενες διαφορές στο ρυθμό εκμάθησης μιας Γ2 οφείλονται μάλλον σε παράγοντες ψυχολογικούς και κοινωνικούς παρά βιολογικούς. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορεί να έχουν πολύ μεγαλύτερα κίνητρα να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα ώστε να επικοινωνήσουν με τους φίλους τους στο παιχνίδι ή να 'επιβιώσουν' στο σχολείο από ό,τι οι ενήλικες οι οποίοι, στο μεν εργασιακό χώρο μπορούν να αντεπεξέλθουν γλωσσικά χρησιμοποιώντας έναν περιορισμένο αριθμό εκφράσεων, οι δε φίλοι τους προέρχονται κατά κανόνα από τη δική τους εθνοτική ομάδα. Γενικά, τα παιδιά συνήθως βρίσκονται σε συνθήκες όπου είναι πιο κρίσιμο για αυτά να χρησιμοποιήσουν, άρα και να μάθουν, τη δεύτερη γλώσσα (McLaughlin 1992).

Έπειτα, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι η γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών αξιολογείται διαφορετικά από αυτήν των ενηλίκων. Το παιδί δε χρειάζεται να κατακτήσει ένα τόσο υψηλό επίπεδο στη Γ2, προκειμένου να έχει αποτελεσματική επικοινωνία, ούτε κρίνεται με την ίδια αυστηρότητα όσο ένας ενήλικας. Ενδεχομένως και αυτός ο παράγοντας να έχει συμβάλει στην διαμόρφωση της άποψης ότι τα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα από τους ενήλικες. Άλλωστε, τα αποτελέσματα των ερευνών που συγκρίνουν ηλικιακές ομάδες ατόμων που μαθαίνουν μια Γ2, τόσο σε περιβάλλον τάξης όσο και έξω από την τάξη, συστηματικά δείχνουν ότι οι ενήλικες και οι έφηβοι έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα μικρά παιδιά (Baker 2001, McLaughlin 1992). Γενικά, το ζήτημα, όπως επισημαίνει και η Κατσιμαλή (2007: 150) είναι αρκετά πιο περίπλοκο από την απλή αναγωγή του στην βιολογική βάση, και ίσως η 'κρίσιμη' περίοδος' να αφορά κυρίως την κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος.

Τι σημαίνει αυτό για τον/την εκπαιδευτικό;

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι δεν είναι καθόλου εύκολο για ένα παιδί να κατακτήσει μια δεύτερη γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον και, κατά συνέπεια, οι

εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να αναμένουν εντυπωσιακά αποτελέσματα από τους μαθητές αυτούς. Ενδεχομένως μάλιστα να είναι κατά τι πιο δύσκολο για ένα μικρό παιδί, γιατί σε αυτή την ηλικία δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί οι στρατηγικές που συμβάλλουν στην απομνημόνευση και στη μάθηση, και τις οποίες χρησιμοποιούν μεγαλύτεροι σπουδαστές γλωσσών (βλ. Psaltou-Joycey 2010). Επιπλέον, μολονότι τα μικρά παιδιά συνήθως αντιμετωπίζουν την επαφή με μια νέα γλώσσα ως παιχνίδι, τίποτε δεν εξασφαλίζει ότι ντρέπονται λιγότερο όταν κάνουν λάθη ή ότι έχουν λιγότερες αναστολές από τους ενήλικους ως προς το να εκφραστούν, όταν βρίσκονται σε συνθήκες όπου κρίνονται βάσει της χρήσης αυτής της γλώσσας. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταλάβουν ότι για πολλά παιδιά, το να τους ζητηθεί να πουν ή να γράψουν κάτι σε μια γλώσσα που ακόμη μαθαίνουν μπορεί να είναι μια εμπειρία που τους προκαλεί άγχος και η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί με την ανάλογη ευαισθησία (McLaughlin 1992).

2.3.2 Μύθος δεύτερος: «όταν τα παιδιά είναι σε θέση να επικοινωνήσουν σε μια δεύτερη γλώσσα, αυτό σημαίνει ότι την έχουν κατακτήσει»

2.3.2.1. Συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως όταν τα παιδιά είναι σε θέση να συζητήσουν με κάποια ευχέρεια στη γλώσσα-στόχο, τη γλώσσα που μαθαίνουν δηλαδή, αυτό σημαίνει ότι την έχουν κατακτήσει. Έτσι, για παράδειγμα, ορισμένοι δάσκαλοι τείνουν να υποτιμούν τις γλωσσικές δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν δίγλωσσοι μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο από την Α` δημοτικού και να θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν χρειάζονται κάποια εκπαιδευτική και γλωσσική στήριξη. Αντίστοιχα, ορισμένοι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι εντελώς αρχάριοι μαθητές θα κατορθώσουν να φθάσουν το γλωσσικό επίπεδο που απαιτείται για να παρακολουθήσουν απρόσκοπτα την τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία τους με το να φοιτήσουν για ένα σχολικό έτος σε κάποια υποστηρικτική δομή (Τάξη Υποδοχής, Φροντιστηριακό Τμήμα, τμήμα 'ενισχυτικής διδασκαλίας', 'γλωσσικής στήριξης', κ.λπ.), εφόσον παράλληλα θα αναπτύσσεται η ελληνομάθειά τους και έξω από το σχολείο.

Καταρχάς, όπως είδαμε παραπάνω, τα δίγλωσσα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, ακόμη κι αν έχουν έρθει σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα από τη νηπιακή ηλικία, εξακολουθούν να μην την κατέχουν στο βαθμό που την κατέχουν οι μονόγλωσσοι συνομήλικοί τους. Τούτο ενδέχεται να έχει ορισμένες συνέπειες για την κατανόηση των μηνυμάτων τους. Επιπλέον, η επιφανειακή ευχέρεια στην

επικοινωνία σε καταστάσεις καθημερινής συναναστροφής δεν αναδεικνύει τις ποικίλες διαφορές και ιδιαιτερότητες που (θα συνεχίσει να) έχει ο λόγος τους. Κατά συνέπεια, όχι μόνον οι αρχάριοι μαθητές μιας γλώσσας, αλλά και οι μαθητές εκείνοι που έχουν σημειώσει κάποια πρόοδο ως προς την εκμάθησή της, έχουν ανάγκη από συστηματική παρουσίαση της δομής και των λειτουργιών της γλώσσας-στόχου, σε αντίθεση με τους φυσικούς ομιλητές της. Άλλωστε, η στοχοθεσία της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι διαφορετική από εκείνη της μητρικής, εφόσον η γλωσσική στήριξη των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών θα πρέπει να κατατείνει στο:

«να συστηματοποιήσει και να επεκτείνει το γλωσσικό υλικό που συνεχώς αποκτούν οι μαθητές, ώστε να διευκολυνθεί και να γίνει πιο αποτελεσματική η 'φυσική' κατάκτηση που συντελείται έξω από την οργανωμένη τάξη.» (Μάρκου-Borloz 1999, στο Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 21).

Αυτή η συστηματοποίηση και επέκταση του υπό διαμόρφωση γλωσσικού συστήματος δεν είναι κάτι που επιτυγχάνεται μέσα σε λίγο χρόνο.

Δεύτερον, μία σημαντική παράμετρος, που έρχεται να θέσει σε αμφισβήτηση την ισχύ της παραπάνω άποψης-μύθου, σχετίζεται με το τι ακριβώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί ως 'γλωσσική ικανότητα' στην περίπτωση των μαθητών τους με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Από τη μια, υπάρχει η φαινομενική ευχέρειά τους να ανταποκρίνονται στην καθημερινή επικοινωνία. Είναι προφανές ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν αυτήν ακριβώς την όψη της γλωσσικής ικανότητας, όταν υποστηρίζουν ότι οι μαθητές αυτοί 'έχουν μάθει' τα ελληνικά μετά από λίγους μήνες. Ωστόσο, η γλωσσική ικανότητα την οποία απαιτεί η φοίτηση στο σχολείο είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο, που κατακτάται μετά από πολύ μόχθο και χρόνο. Τις όψεις αυτές της γλωσσικής ικανότητας, που σχετίζονται με τη σχολική φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών, προσπαθεί να περιγράψει το μοντέλο του Jim Cummins, διακεκριμένου ερευνητή σε θέματα διγλωσσίας (Cummins 2000, 2003, Σκούρτου 1998, 2002, υπό έκδοση). Σύμφωνα με τον Cummins (2003:104-5), η συγκεκριμένη γλωσσική ικανότητα έχει τρεις όψεις:

1. τη **συνομιλιακή ευχέρεια** (*conversational fluency*), δηλαδή την ικανότητα να διεξάγεις μία συνομιλία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής πρόσωπο με πρόσωπο: περιλαμβάνει τη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών δομών, ενώ ταυτόχρονα η μετάδοση του νοήματος

υποστηρίζεται από εξωτερικούς δείκτες, λ.χ. από τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, τον επιτονισμό κλπ.

2. τις **διακριτές γλωσσικές δεξιότητες** (discrete language skills), δηλαδή τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και τις γνώσεις σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση που αποκτούν οι μαθητές με συστηματική διδασκαλία και εξοικείωση με το γραπτό λόγο, είτε αυτή γίνεται στο πλαίσιο του σχολείου είτε όχι (π.χ. ανάγνωση διαφόρων εξωσχολικών αναγνωσμάτων).
3. την **ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα** (academic language proficiency), που περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερο συχνού λεξιλογίου μιας γλώσσας, καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύουμε και να παράγουμε ολοένα και πιο σύνθετη προφορική και γραπτή γλώσσα.

Η *συνομιλιακή ευχέρεια* είναι το είδος της γλωσσικής ικανότητας που οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν αναπτύξει μέχρι την ηλικία των πέντε ετών περίπου. Οι δίγλωσσοι μαθητές που έρχονται σε επαφή με τη Γ2 μετά τα τρία μπορούν να αναπτύξουν αυτήν την ευχέρεια στη Γ2 μέσα σε διάστημα ενός ή δύο χρόνων έκθεσής τους στη γλώσσα, είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Επίσης, στο διάστημα αυτό μπορούν να αναπτύξουν μέσω της διδασκαλίας και κάποιες από τις *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες* (λ.χ. φωνημική συνειδητοποίηση), ενώ γενικά αυτές αναπτύσσονται καθόλη τη διάρκεια των σπουδών αλλά και εκτός εκπαίδευσης (λ.χ. η ανάπτυξη του λεξιλογίου). Ωστόσο, η κατάκτηση της συνομιλιακής ευχέρειας και κάποιων διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων δεν αρκεί για τον χειρισμό της γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτές τις συνθήκες η χρήση της γλώσσας αφορά, κατά κύριο λόγο, τη διεκπεραίωση ανώτερων γνωσιακών διεργασιών (ταξινόμηση, γενίκευση, διατύπωση υποθέσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων, αξιολόγηση, σύνθεση πληροφοριών, κ.λπ.). Αυτή η χρήση της γλώσσας ως εργαλείου μάθησης υποστηρίζεται από την *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα*, η οποία απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθεί από ό,τι η συνομιλιακή ευχέρεια. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην κατοχή των προφορικών και γραπτών ακαδημαϊκών *επιπέδων ύφους* (registers) που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, αυξημένη χρήση της παθητικής φωνής, ονοματοποιήσεις, δείκτες συνοχής των προτάσεων στο γραπτό λόγο κ.α. (Cummins 2000: 67).

Η γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων βρίθκει τέτοιων παραδειγμάτων. Στις παρακάτω προτάσεις και φράσεις (από τα εγχειρίδια των Φυσικών της Ε΄ Δημοτικού

και της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ΄ Δημοτικού) εντοπίσαμε κάποιες τέτοιες λέξεις που είτε αφορούν 'τεχνικό'/ 'επιστημονικό' λεξιλόγιο (*κυτταρική μεμβράνη, πορώδης*) είτε μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα πλαίσια αλλά δεν αποτελούν τμήμα του καθημερινού λεξιλογίου, ενός νεαρού μαθητή τουλάχιστον (*περιβάλλει, μετατραπούν, συστατικά, επικρατεί, εισχωρεί*):

«Η κυτταρική μεμβράνη είναι λεπτή, πορώδης και περιβάλλει το κύτταρο.»

«Οι περισσότερες τροφές, για να χρησιμοποιηθούν από τα κύτταρα, πρέπει να μετατραπούν σε πιο απλά συστατικά.»

«... επικρατεί η γνώμη των περισσότερων...»

«...ένα μέρος της θάλασσας εισχωρεί στη στεριά...»

Επίσης, η ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας δε συνίσταται μόνο στην επιλογή περισσότερο 'δύσκολου', 'εκλεπτυσμένου' ή εξειδικευμένου λεξιλογίου αλλά και σε συντακτικές δομές που δε συνηθίζονται στην καθημερινή έκφραση. Στα παρακάτω παραδείγματα (από το εγχειρίδιο των Φυσικών της Ε΄ Δημοτικού), ο μαθητής συναντά λ.χ. τις ακόλουθες διατυπώσεις:

«Για την άνετη εξέταση του αντικείμενου το φωτίζουμε από κάτω με τεχνητό φωτισμό.»

«Περιστρέφοντας το κουμπί (κ) προς την κατάλληλη φορά, μπορούμε να δούμε το αντικείμενο πολύ καθαρά.»

Είναι προφανές ότι στον προφορικό λόγο θα χρησιμοποιούσε κανείς διαφορετικές συντακτικές δομές, όπως λ.χ. «Για να εξετάσουμε πιο άνετα/εύκολα το αντικείμενο...» ή «Μπορούμε να δούμε..., εάν περιστρέψουμε το κουμπί (κ)» ή «Εάν περιστρέψουμε το κουμπί (κ), μπορούμε να δούμε...». Η επιρρηματική λειτουργία εμπρόθετων προσδιορισμών και μετοχών πιθανότατα θα παραμείνει άγνωστη ή συγκεχυμένη στους μαθητές που κατακτούν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αρκετό διάστημα, ενώ δομές που δηλώνουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις συντακτικές σχέσεις θα τους είναι πολύ πιο κατανοητές.

2.3.2.2. Η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Σύμφωνα με μακροχρόνιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ (Collier 1987, 1992, Thomas & Collier 2000), φαίνεται ότι, ενώ οι πρώτες δύο όψεις της γλωσσικής ικανότητας κατακτώνται σε ικανοποιητικό βαθμό μέσα σε ένα δύο χρόνια, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο, ενδεχομένως πάνω από πέντε με έξι χρόνια σπουδών. Τα ευρήματα αυτά, που υποστηρίζονται από τα αποτελέσματα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης σε

διάφορες χώρες (βλ. Baker 2001, Cummins 1999, 2000, 2003) συνηγορούν υπέρ μιας πολυετούς υποστήριξης των δίγλωσσων μαθητών, κυρίως μέσα στις συμβατικές τάξεις, με στόχο την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας.

Όταν η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα του παιδιού έχει ήδη αναπτυχθεί στην πρώτη γλώσσα του, είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μεταφορά γνώσεων και εννοιών από την γλώσσα αυτή στη δεύτερη και να επιταχυνθεί η καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητα και στη Γ2 (Baker 2001, Cummins 1999, 2003, Σκούρτου 2002, υπό έκδοση). Σε αντίθετη περίπτωση, η καλλιέργεια αυτή θα είναι μία επίπονη διαδικασία, η οποία ενδέχεται να μην μπορέσει να ολοκληρωθεί μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο σπουδών.

Τι σημαίνει αυτό για τον/την εκπαιδευτικό;

Οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να ταυτίζουν την ευχέρεια του μαθητή κατά την προφορική επικοινωνία για οικεία και απλά ζητήματα με την ικανότητά του να ανταποκρίνεται –γραπτά ή και προφορικά– στις γλωσσικές απαιτήσεις των μαθημάτων. Θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η καλλιέργεια της δεύτερης γλώσσας στη μορφή που απαιτείται για να αντεπεξέλθει ένας μαθητής στις σχολικές του υποχρεώσεις απαιτεί χρόνο και ιδιαίτερη προσπάθεια. Κατά συνέπεια, θα πρέπει αφενός να θεωρούν αναμενόμενες τυχόν αποκλίσεις από το επίπεδο των φυσικών ομιλητών και αφετέρου να είναι πρόθυμοι να στηρίξουν τους μαθητές αυτούς στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν την ακαδημαϊκή όψη της γλωσσικής ικανότητας με μια σειρά από διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές, που αφορούν είτε ολόκληρη την τάξη είτε μόνον εκείνους.

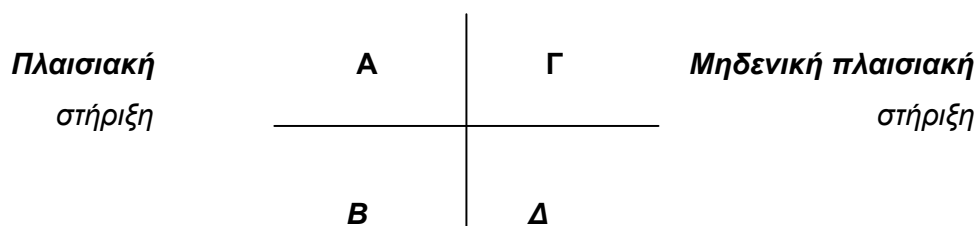
3. Το μοντέλο του Jim Cummins για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας

Το μοντέλο του Cummins για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας συνδυάζει την ψυχολογική, τη γνωσιακή και την παιδαγωγική προσέγγιση. Ο στόχος του είναι αφενός να επιταχύνει τη μορφωτική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών και αφετέρου να τους ενδυναμώσει ψυχολογικά μέσα από την αποδοχή και τον σεβασμό της ταυτότητάς τους.

3.1. Οι γνωσιακές και γλωσσικές απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος για τους δίγλωσσους μαθητές- Οι δύο άξονες

Σε πρώτη φάση θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ποιες είναι οι γνωσιακές και γλωσσικές απαιτήσεις που προβάλλει το σχολικό περιβάλλον στους μαθητές. Αυτό θα μας επιτρέψει να αντιληφθούμε τον ρόλο που διαδραματίζει η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας και το ποια πρέπει να είναι, κατά κύριο λόγο, η μορφή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, προκειμένου να βοηθήσουμε τους δίγλωσσους μαθητές στην καλλιέργειά της. Το παρακάτω σχήμα (βλ. Cummins 1999: 100) μορφοποιεί το σύνολο των απαιτήσεων που προαναφέρθηκαν ως τη διατομή δύο αξόνων, από όπου προκύπτουν αντίστοιχα 'κελιά': Α, Β, Γ και Δ.

Γνωσιακά μη απαιτητικές δραστηριότητες



Γνωσιακά απαιτητικές δραστηριότητες

3.1.1 Άξονας βαθμού πλαισιακής στήριξης

Ο οριζόντιος άξονας διακρίνει τις επικοινωνιακές δραστηριότητες ανάλογα με το βαθμό στον οποίο χαρακτηρίζονται από *πλαισιακή στήριξη*, δηλαδή στήριξη που παρέχει το πλαίσιο της επικοινωνίας ως προς τη μετάδοση του νοήματος. Σε δραστηριότητες επικοινωνίας που χαρακτηρίζονται από πλαισιακή στήριξη (που θα τοποθετούνταν δηλαδή στα κελιά Α, Β, στο αριστερό άκρο του οριζόντιου άξονα):

- ❖ οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να διαπραγματευτούν ενεργά τη μετάδοση του νοήματος (λ.χ. παρέχοντας την πληροφορία, είτε με τις εκφράσεις του προσώπου τους είτε με λεκτικό τρόπο, ότι το μήνυμα που προσπαθεί να εκφράσει ο συνομιλητής τους δεν γίνεται αντιληπτό) και, ταυτόχρονα,
- ❖ η γλωσσική επικοινωνία υποστηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα ενδείξεων, που περιέχουν νόημα σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κατάσταση

επικοινωνίας (με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες γνωρίζουν πράγματα ο ένας για τον άλλον, όπως γνωρίζουν και το θέμα της συνομιλίας, κατά συνέπεια, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αυτές τους τις γνώσεις για να διαμορφώσουν υποθέσεις και να βγάλουν συμπεράσματα ενώ εμπλέκονται σε συνομιλία που χαρακτηρίζεται από σχετικά πυκνό και ελλειπτικό λόγο).

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι η επικοινωνία που διακρίνει τις καθημερινές μας συναναστροφές διακρίνεται από υψηλό βαθμό πλαισιακής στήριξης, εφόσον γίνεται μεταξύ οικείων προσώπων και αφορά θέματα λίγο έως πολύ γνωστά στους εμπλεκόμενους.

Αντίθετα, η επικοινωνία που διαθέτει μικρή ή μηδενική πλαισιακή στήριξη (Γ, Δ, στο δεξί άκρο του οριζόντιου άξονα) εξαρτάται κυρίως ή αποκλειστικά από γλωσσικές ενδείξεις σχετικά με το νόημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξαρτάται η επιτυχής ερμηνεία του μηνύματος σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση της ίδιας της γλώσσας. Τέτοιες δραστηριότητες είναι λ.χ. η ανάγνωση ενός άρθρου εφημερίδας, η ακρόαση μιας πολιτικής ανάλυσης από μια εκπομπή λόγου στην τηλεόραση, αλλά και η νοηματική επεξεργασία ενός κειμένου στην τάξη ή η αφήγηση/κατανόηση ενός ιστορικού γεγονότος χωρίς πλαισίωση από εποπτικά μέσα.

3.1.2 Άξονας βαθμού γνωσιακών απαιτήσεων

Ο κάθετος άξονας διακρίνει τις επικοινωνιακές δραστηριότητες σε εκείνες οι οποίες δεν παρουσιάζουν υψηλές γνωσιακές απαιτήσεις, επειδή τα γλωσσικά εργαλεία που απαιτούν είναι σε μεγάλο βαθμό αυτοματοποιημένα, και σε εκείνες οι οποίες έχουν αυξημένες γνωσιακές απαιτήσεις. Στο επάνω μέρος του άξονα βρίσκονται δραστηριότητες των οποίων η υλοποίηση είναι σχετικά εύκολη (κελιά Α, Γ), ενώ στο κάτω μέρος ανήκουν εργασίες και δραστηριότητες πιο απαιτητικές (κελιά Β, Δ). Για παράδειγμα, η απλή παράθεση πληροφοριών γύρω από το πώς περάσαμε το Σαββατοκύριακο ανήκει στο κελί Α, ενώ η αντιγραφή σημειώσεων από τον πίνακα και η συμπλήρωση καταλήξεων σε μία άσκηση, όπου απλώς ακολουθούμε το παράδειγμα, ανήκει στο κελί Γ. Από την άλλη πλευρά, η προσπάθειά μας να πείσουμε κάποιον φίλο μας να ενεργήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο και η συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου είναι δραστηριότητες που ανήκουν στα κελιά Β και Δ αντίστοιχα.

Όπως επισημαίνει ο Cummins (1999: 101), το σχήμα αυτό επιτρέπει την περαιτέρω επεξεργασία της διάκρισης μεταξύ 'επικοινωνιακής' και 'ακαδημαϊκής' όψης της γλώσσας, που συναντάμε σε παλαιότερες εκδοχές των θεωριών του. Γίνεται αντιληπτό ότι η συνομιλιακή ευχέρεια αναπτύσσεται γρήγορα στα παιδιά που μαθαίνουν μια Γ2, επειδή αυτή η μορφή επικοινωνίας αφενός υποβοηθείται από διαπροσωπικές και συγκεκριμένες ενδείξεις και αφετέρου δεν έχει ιδιαίτερες γνωσιακές απαιτήσεις. Αντιθέτως, καθώς οι μαθητές προχωρούν στις τάξεις, απαιτείται από αυτούς ολοένα και περισσότερο να μπορούν να χειρίζονται τη γλώσσα χωρίς τη βοήθεια του εξωγλωσσικού πλαισίου σε γνωσιακά απαιτητικές καταστάσεις, οι οποίες διαφέρουν σημαντικά από τις καθημερινές συνομιλίες. Κατά συνέπεια, τους χρειάζεται να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις δραστηριοτήτων του τύπου του κελιού Δ. Όπως λέει ο Cummins (1999: 102):

«η ουσιαστική πλευρά της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας είναι να εκφράζουμε σύνθετα μηνύματα σε προφορική ή σε γραπτή μορφή μέσω της ίδιας της γλώσσας αντί μέσω συγκεκριμένων ή παραγλωσσικών ενδείξεων (π.χ. χειρονομιών, επιτονισμού, κ.α.)».
(έμφαση στο πρωτότυπο)

3.2 Το είδος των δραστηριοτήτων που ενδείκνυνται για την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας

Το ζήτημα που γεννάται, βέβαια, είναι το πώς θα υποστηριχθούν οι μαθητές που δεν κατέχουν το απαραίτητο επίπεδο γλωσσομάθειας ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εργασιών και των δραστηριοτήτων μιας σχολικής τάξης. Για τον Cummins τεράστια σημασία έχουν τα δύο στοιχεία, της *γνωσιακής πρόκλησης* αφενός και της *πλαισιακής στήριξης* αφετέρου. Εάν οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στους εν δυνάμει δίγλωσσους μαθητές μόνον απλές δραστηριότητες χωρίς γνωσιακές προκλήσεις (κελί Α), σε μία προσπάθεια να μην τους ρίξουν το ηθικό, τότε ναι μεν οι μαθητές θα είναι σε θέση να τις υλοποιήσουν αλλά δε θα μαθαίνουν τίποτε νέο και δε θα σημειώνουν πρόοδο. Από την άλλη, το να εγκαταλείψουμε τους μαθητές στην τύχη τους και να περιμένουμε από αυτούς να αντεπεξέλθουν σε δραστηριότητες γνωσιακά απαιτητικές χωρίς πλαισιακή στήριξη (κελί Δ), είναι επίσης σφάλμα, διότι δε θα μπορέσουν να ανταποκριθούν και θα χάσουν την αυτοπεποίθησή τους και το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Σκόπιμο είναι, λοιπόν, να οργανωθεί έτσι ο σχεδιασμός του μαθήματος και η ανάθεση εργασιών (και) σε αυτούς τους μαθητές, ώστε να

κυριαρχούν οι δραστηριότητες του κελιού Β, οι οποίες χαρακτηρίζονται και από γνωσιακές απαιτήσεις και από πλαισιακή στήριξη. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, το θέατρο και το παιχνίδι ρόλων, η διαθεματική διδασκαλία, η χρήση οπτικών βοηθημάτων και γραφικών παραστάσεων, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, οι ομάδες εργασίας για συγγραφή κειμένου από κοινού κτλ. Τέλος, εργασίες που θα μπορούσαν να βρεθούν στο κελί Γ (λ.χ. ασκήσεις γυμναστικής, διδασκαλία φθόγγων αποκομμένη από βοηθητικά στοιχεία, συμπλήρωση φυλλαδίων με ασκήσεις που απαιτούν μονάχα απομνημόνευση, αντιγραφή κειμένων κ.α.) συνήθως δεν παρέχουν ούτε γνωσιακή πρόκληση ούτε γνώση 'φιλική προς το μαθητή'. Η χρησιμότητά τους είναι περιορισμένη για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αποτελούν τον κύριο τύπο δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας ως Γ2 (Cummins 1999: 102-3, 116-7).

Βεβαίως, πρέπει να επισημανθεί ότι ο Cummins τονίζει πως η επιτυχημένη προσέγγιση στο ζήτημα των δίγλωσσων μαθητών δεν συνοψίζεται σε μία σειρά από διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές. Αυτές θα είναι αποτελεσματικές μόνο:

«στον βαθμό που οι δάσκαλοι και οι μαθητές αναπτύξουν μεταξύ τους μία σχέση σεβασμού και αποδοχής, όταν οι μαθητές νιώσουν πως είναι ευπρόσδεκτοι μέσα στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης τους και πως βρίσκουν βοήθεια απέναντι στις τεράστιες δυσκολίες που συναντούν κατά την προσπάθειά τους να φτάσουν τους άλλους και, ακόμα, όταν οι μαθητές νιώσουν πως οι δάσκαλοι τους πιστεύουν σ' αυτούς και περιμένουν απ' αυτούς να πετύχουν στο σχολείο και στη ζωή.» (1999: 118)

3.3 Οι φάσεις του μοντέλου του Cummins (1999) για μια διδασκαλία που επιταχύνει την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας

Οι τέσσερις φάσεις που αποτελούν το προτεινόμενο διδακτικό σχήμα είναι οι ακόλουθες (1999:119):

- Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/αξιοποίηση του γνωσιακού υπόβαθρου
- Παρουσίαση γνωσιακά ελκυστικού ερεθίσματος μαζί με την κατάλληλη πλαισιακή στήριξη

- Ενθάρρυνση της ενεργού χρήσης της γλώσσας
- Αξιολόγηση της πορείας μάθησης των παιδιών.

Οι τέσσερις αυτές φάσεις μπορεί να εμφανίζονται με ελαφρώς διαφορετική σειρά, λ.χ. η δεύτερη να προηγείται της πρώτης. Και στις τέσσερις, πάντως, εμπεριέχονται βασικά στοιχεία που θα δώσουν πρόσβαση στους μαθητές στην ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας και θα επιταχύνουν τη μορφωτικής τους ανάπτυξη. Πρόκειται για:

- ❖ την ενεργό μετάδοση του νοήματος
- ❖ τη γνωσιακή πρόκληση
- ❖ την πλαισιακή στήριξη και
- ❖ την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

4. Προτάσεις για διδακτικό σχεδιασμό με βάση το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου μαζί με τις προτεινόμενες κάθε φορά στρατηγικές και τεχνικές και τα παραδείγματα υλοποίησής τους.

4.1 Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών / αξιοποίηση του γνωσιακού υπόβαθρου

Ορισμένοι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο υστερούν σε τάξεις γνωστικών αντικειμένων όχι μόνον επειδή δεν κατανοούν το λεξιλόγιο των μαθημάτων αλλά επειδή δεν έχουν πρότερες γνώσεις ή και οικειότητα με το θέμα. Επιπλέον, ενδέχεται να έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες για φυσικά ή κοινωνικά φαινόμενα και ιστορικά γεγονότα σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε το περιεχόμενο του μαθήματος να συνδεθεί με την πρότερη γνώση και εμπειρία *και αυτών* των μαθητών. Αυτό απαιτεί έναν σχεδιασμό του μαθήματος με στόχο να έρθει στην επιφάνεια το γνωσιακό υπόβαθρο όλων των μαθητών ώστε να χρησιμεύσει ως εισαγωγή στο μάθημα (Cummins 2003:164-7). Αυτή η αντίληψη συμβαδίζει με την εποικοδομιστική (κονστρουκτιβιστική) προσέγγιση στη γνώση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές

οικοδομούν τη γνώση που κατακτούν μέσα από τη διαρκή διαμόρφωση υποθέσεων και τον έλεγχό τους, με ενεργό συμμετοχή και αναζήτηση (Carrasquillo & Rodriguez 1996, Short 1991).

Εκτός όμως από το γεγονός ότι η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών καθιστά πιο αποτελεσματική τη μαθησιακή διαδικασία και τους παρακινεί να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο, υπάρχει και ένας άλλος σημαντικός λόγος για τον οποίο αξίζει να αναδειχθούν η εμπειρία και τα βιώματα τους. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία:

- ❖ ο/η κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει τους μαθητές του/της ως άτομα με μία μοναδική προσωπική ιστορία και ταυτότητα και
- ❖ δημιουργείται μέσα στην τάξη ένα πλαίσιο όπου το πολιτισμικό κεφάλαιο των 'διαφορετικών' μαθητών αναδεικνύεται, βρίσκει έκφραση και με αυτόν τον τρόπο αποκτά αξία, δίνοντας έτσι κίνητρο στους μαθητές να επενδύσουν ένα μεγαλύτερο μέρος του εαυτού τους στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins, 1999: 124).

4.1.1 Χρήσιμες τεχνικές για την ανάδυση της πρότερης γνώσης των μαθητών

Διάφοροι ερευνητές προτείνουν μία σειρά από τεχνικές και στρατηγικές προκειμένου να βοηθήσουμε τους δίγλωσσους μαθητές να φέρουν στην επιφάνεια το γνωσιακό τους υπόβαθρο (λ.χ. Carrasquillo & Rodriguez 1996, Cummins 1999, 2003, Short 1991):

(1) Χρήση εποπτικών μέσων (λ.χ. αντικειμένων, χαρτών, φωτογραφιών) ή **τεχνικών** (όπως είναι το πείραμα ή η επίδειξη) **για την αφόρμηση**. Αυτά τα μέσα παρέχουν έναν σύντομο και όχι τόσο εξαρτημένο από τη γλώσσα τρόπο να εισαγάγουμε τους μαθητές στο θέμα του μαθήματος.

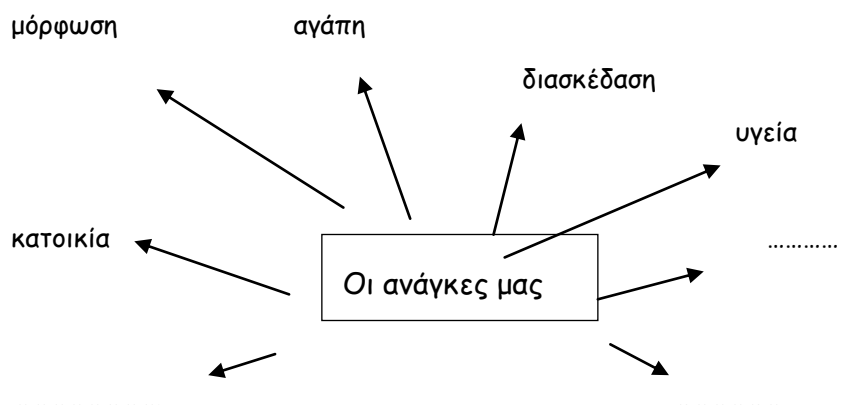
(2) Χρήση γραφικών παραστάσεων ως 'προ-οργανωτών' (advance organizers), δηλαδή με στόχο να συμβάλουν στην ανάδυση οργανωτικών 'σχημάτων', στην ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης και στην ένταξη των νέων εννοιών και γνώσεων σε ένα ήδη γνωστό ή κατανοητό γνωσιακό σχήμα. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, οι σημασιολογικοί χάρτες, το βένναιο διάγραμμα, πίνακες, ιεραρχικά σχήματα, κ.α. (βλ. και Ματσαγγούρας 2000α).

Για παράδειγμα, ο σημασιολογικός χάρτης (semantic map) σε σχήμα ιστού περιλαμβάνει διάφορες πληροφορίες που παρέχουν οι μαθητές γύρω από το κεντρικό θέμα (Carrasquillo & Rodriguez, 1996: 116). Προκύπτει μετά από συζήτηση, που ακολουθεί έναν καταιγισμό ιδεών/μια ιδεοθύελλα (brainstorming), η οποία οργανώνει τις πληροφορίες που έχουν εκφράσει οι μαθητές κατά τον καταιγισμό ιδεών και έχουν καταγραφεί με τρόπο τυχαίο. Οι πληροφορίες που καταγράφονται με τη μορφή σημασιολογικού χάρτη, οργανωμένες κατ' αυτόν τον τρόπο, καταλήγουν να αποτελούν τη συλλογική γνώση υπόβαθρου της τάξης, αφού έχουν προκύψει από όλους τους μαθητές. Ορισμένα παραδείγματα:

α. Μελέτη Περιβάλλοντος, Γ' δημοτικού

Κεφ. 6 . Άνθρωποι και ανάγκες (σελ. 91, Βιβλίο μαθητή)

1β. Παρατηρούμε το σχήμα, συζητάμε και συμπληρώνουμε στα κενά και άλλες ανάγκες μας:



2. Ταξινομούμε τις ανάγκες σε δύο κατηγορίες:

Ανάγκες

που ικανοποιούμε για να ζούμε	που ικανοποιούμε για να ζούμε καλά
.....
.....
.....
.....

(3) Ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Όπως προαναφέρθηκε, η ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων δεν είναι σημαντική για τους δίγλωσσους μαθητές μόνο από γνωσιακή σκοπιά αλλά εξυπηρετεί και έναν άλλο, πολύ σημαντικό στόχο. Δίνοντας στους μαθητές αυτούς την

ευκαιρία να δείξουν τι γνωρίζουν και να προβάλουν τη δική τους κουλτούρα, αφενός αυξάνεται η παρώθησή τους να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο και αφετέρου αναπτύσσουν μια ισχυρότερη αίσθηση ταυτότητας. Σε κάθε περίπτωση, η διδασκαλία καθίσταται πιο αποτελεσματική, όταν η τάξη γίνεται μια κοινότητα όπου όλοι συμβάλλουν με τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους σε ένα κλίμα ισοτιμίας και αμοιβαίας αναγνώρισης (Cummins 2003: 168).

Για παράδειγμα, υποθέτουμε ότι θα έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για έναν μαθητή να συγκρίνει λ.χ. σε ένα βένναιο διάγραμμα ή σε έναν πίνακα την περιοχή όπου μεγάλωσε με την περιοχή όπου μένει τώρα από άποψη κλίματος/ φυσικού περιβάλλοντος κ.λπ., αντί να συγκρίνει δύο περιοχές της Ελλάδας από φωτογραφίες (μάθημα Μελέτης Περιβάλλοντος Γ` Δημοτικού). Το λεξιλόγιο της ενότητας (*πεδινός, ορεινός, δάση* κλπ) θα αποκτήσει άλλη σημασία, εάν το συνδέσει με προσωπικά του βιώματα. Αυτό, βέβαια, αφορά μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο που έχουν λίγα χρόνια στην Ελλάδα, έχουν νωπές μνήμες από τη χώρα καταγωγής, και η οικογένειά τους δεν έχει επιλέξει να αφομοιωθεί πλήρως στο νέο περιβάλλον. Δεν έχει νόημα – μάλλον φέρνει τα αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα – να επικαλούμαστε τη 'διαφορετική' καταγωγή ενός μαθητή, όταν το ίδιο το παιδί ή και η οικογένειά του δεν βιώνουν το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιό τους ως κάτι το ιδιαίτερο.

4.2 Παρουσίαση γνωσιακά ελκυστικού ερεθίσματος μαζί με την κατάλληλη πλαισιακή στήριξη

4.2.1 Προτεινόμενες τεχνικές και στρατηγικές

Στο πλαίσιο του μοντέλου του Cummins (1999: 124-6, 2003: 175-6) μπορούμε να εξασφαλίσουμε την απαραίτητη πλαισιακή στήριξη μέσω μιας σειράς από τεχνικές και στρατηγικές όπως είναι η χρήση:

1. των κατάλληλων εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών
2. της δραματοποίησης, του παιχνιδιού ρόλων
3. της κατάλληλης έμφασης, του επιτονισμού και της αλλαγής του ρυθμού κατά την ομιλία, κ.λπ.
4. οπτικών βοηθημάτων και γραφικών παραστάσεων, με στόχο να οπτικοποιηθούν οι σχέσεις ανάμεσα σε όρους, έννοιες ή φάσεις, προκειμένου να κατακτήσουν καλύτερα τις βασικές έννοιες του μαθήματος (βλ. και Simich-Dudgeon et al. 1989).

Μία άλλη πρόταση είναι οι δάσκαλοι να είναι συνεπείς ως προς τις συνήθειες πρακτικές τους κατά τη διδασκαλία και να παρέχουν σαφή 'σημάδια' για το σημείο του μαθήματος στο οποίο βρίσκεται η τάξη κάθε φορά. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους στην κατανόηση όσων λέγονται και γίνονται χωρίς να αναρωτιούνται τι πρέπει να κάνουν τώρα (Cummins 1999, Simich-Dudgeon et al., 1989). Τέτοια 'σημάδια' (sign posts) είναι λ.χ. λέξεις όπως το *εντάξει, τώρα, λοιπόν, άρα, κ.α.*, τις οποίες προφέρει ο εκπαιδευτικός με κάποια έμφαση, για να επισημάνει στους μαθητές σε ποια φάση της συζήτησης και της διδασκαλίας βρίσκονται. Για παράδειγμα:

(α) όταν δίνει ή ζητάει ένα παράδειγμα:

«Εντάξει, παιδιά, για να σκεφτούμε λίγο τη λέξη 'επιπλέω'. Όταν ψαρεύετε με πετονιά, τι είναι αυτό που κάνει την πετονιά να μη βουλιάζει.»

(β) όταν επιστρέφει στο κυρίως θέμα, αφού έχει γίνει συζήτηση για ένα δευτερεύον θέμα:

«Τώρα, θα επιστρέψουμε στον κύριο στόχο μας, να βρούμε τι κάνουμε στη συνέχεια όταν πολλαπλασιάζουμε. Τι κάνουμε, Γιάννη.»

(γ) όταν επιστρέφει στη διδασκαλία, αφού η τάξη έχει δουλέψει πάνω σε ένα παράδειγμα ή σε μία ομάδα προβλημάτων:

«Εντάξει. Βρήκαμε τον ορισμό της λέξης 'πρόβλεψη', δηλαδή "το να λες τι νομίζεις ότι πρόκειται να συμβεί". Τώρα, τι έχετε για τον όρο 'επιφανειακός';»

(δ) όταν στρέφεται από τη συζήτηση συγκεκριμένων παραδειγμάτων στη συζήτηση γενικών αρχών:

«Λοιπόν, είδαμε ότι χρησιμοποιήσατε βαρκούλες από αλουμινόχαρτο, από πηλό, και επίσης χρησιμοποιήσατε μια χαρτοσακούλα με αέρα και χωρίς αέρα. Τι είναι αυτό που κάνει όλα αυτά τα πράγματα να επιπλέουν.»

Τέτοιες λέξεις, ειπωμένες με έμφαση, τραβούν την προσοχή των μαθητών και τους κρατούν προσηλωμένους στη δραστηριότητα και, στον βαθμό που χρησιμοποιούνται με κάποια συνέπεια, γίνονται οι δείκτες οργάνωσης του μαθήματος ακόμη και για μαθητές με χαμηλή γλωσσομάθεια.

4.2.2 Η γλωσσική εξομάλυνση: αρχές και στρατηγικές

Δύο από τα σημαντικότερα εμπόδια στην επεξεργασία και στην εκμάθηση νέων γνώσεων από τους δίγλωσσους μαθητές συνίστανται στο πλούσιο λεξιλόγιο που συναντούν και στην κατανόηση των κειμένων των εγχειριδίων (Kinsella 1997). Οι δάσκαλοι μπορούν να πάρουν δύο απλά μέτρα για να βοηθήσουν τους δίγλωσσους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Πρώτον, μπορούν να *εξοικειώσουν τους μαθητές με το βασικό λεξιλόγιο του μαθήματος*. Δεύτερον, μπορούν να δώσουν πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος πριν από την παράδοση. Στο σημείο αυτό θα δώσουμε ορισμένες προτάσεις προς την πρώτη κατεύθυνση (Carrasquillo & Rodriguez 1996, Hamayan & Perlman 1990). Οι ερευνητές που προτείνουν τις διάφορες τεχνικές συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν – ο καθένας ανάλογα με την ειδικότητά του, εάν πρόκειται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά, προκειμένου για την πρωτοβάθμια, άποψή μας είναι ότι καλό είναι η συνεργασία να αφορά τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και εκείνον/-η της τάξης υποδοχής, εάν το παιδί φοιτά εκεί. Σε περίπτωση που ο μαθητής ή η μαθήτρια φοιτά μόνον στη συμβατική τάξη, οι τροποποιήσεις μπορούν και πάλι να γίνουν από τον/την εκπαιδευτικό που έχει την ευθύνη του σχεδιασμού της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων.

Σε κάθε συγκεκριμένη ενότητα, καλό είναι ο/η εκπαιδευτικός να εντοπίζει εκ των προτέρων (α) ποιες είναι οι σημαντικές λέξεις/φράσεις που πρέπει να γνωρίζει κάποιος μαθητής για να αποκομίσει τα βασικά στοιχεία του νοήματος, αλλά και (β) ποιοι είναι οι επιστημονικοί όροι που θα πρέπει οπωσδήποτε να κατανοήσει και να συγκρατήσει. Είναι προφανές ότι οι δίγλωσσοι μαθητές θα έχουν πολύ περισσότερες άγνωστες λέξεις από τους φυσικούς ομιλητές. Το θέμα είναι να αποφασίσει ο/η εκπαιδευτικός σε ποιες θα δώσει βάρος και ποιες θα αποφασίσει να αγνοήσει (λ.χ. πολλές ενότητες από τα μαθήματα της Γλώσσας περιέχουν λεξιλόγιο που ανήκει στο ποιητικό, λογοτεχνικό ύφος, ακόμη και σε διαλεκτικό λόγο. Δεν κρίνεται σκόπιμο να επιμείνει κανείς στην εκμάθηση αυτών των λέξεων από τους δίγλωσσους μαθητές, εφόσον δεν έχουν ακόμη κατακτήσει επαρκώς κάποιο βασικό λεξιλόγιο της καθημερινότητας).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσέξουν να μην πέσουν στην παγίδα της συνεχούς απλοποίησης. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της θεωρίας του Jim Cummins (1999, 2003) κεντρική σημασία έχει ο *συνδυασμός των υψηλών γνωσιακών απαιτήσεων και της παισιακής υποστήριξης* που πρέπει να χαρακτηρίζει τις

μαθησιακές δραστηριότητες. Τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να κάνουν τη διδακτέα ύλη κατανοητή στους μαθητές με χαμηλή γλωσσομάθεια, 'κατεβάζουν' το επίπεδο της διδασκαλίας τους απλοποιώντας διαρκώς τις ασκήσεις, τη γλώσσα αλλά και το περιεχόμενο των προς διδασκαλία κειμένων. Η παγίδα βρίσκεται στο ότι η – αναγκαία ως ένα βαθμό – γλωσσική εξομάλυνση θα πρέπει αφενός να παρακολουθεί την εξελικτική πορεία της γλωσσομάθειας των μαθητών και αφετέρου να συνοδεύεται και από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να κατακτήσουν και οι δίγλωσσοι μαθητές τόσο τη διδακτέα ύλη όσο και την ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας. Προκειμένου να συμβεί αυτό, δεν συνιστάται η διαρκής απλοποίηση και αποφυγή των δύσκολων όρων του μαθήματος (λ.χ. η αντικατάσταση του *εξάγω* με το *βγάζω*), εφόσον, εν τέλει, με τον τρόπο αυτό, οι δίγλωσσοι μαθητές δεν μαθαίνουν να εκφράζουν σωστά αφηρημένες έννοιες και να χειρίζονται επιστημονικό λεξιλόγιο. Για παράδειγμα, στην παρακάτω διατύπωση είναι δύσκολο να αντικαταστήσει κανείς το *εξασκείται* χωρίς να αλλάξει ουσιωδώς το νόημα της φράσης: «*Σε κάθε σώμα που βρίσκεται μέσα σ' ένα υγρό εξασκείται από το υγρό μια δύναμη από κάτω προς τα πάνω*».

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει δύο στόχους: α) από τη μια, να εξομαλύνουν επαρκώς τα προς διδασκαλία κείμενα από γλωσσική άποψη, και β) από την άλλη, να παρέχουν στους μαθητές μία μορφή γλώσσας που να είναι μεν αρκετά κατανοητή αλλά να προχωρά και πέρα από αυτό που μπορούν να παραγάγουν οι ίδιοι οι μαθητές (βλ. *πρόταση για γλωσσική και νοηματική εξομάλυνση μαθήματος Ιστορίας*).

4.2.2.1 Τεχνικές για την παρουσίαση του λεξιλογίου της ενότητας πριν από το μάθημα. Ο/Η εκπαιδευτικός εντοπίζει ποιες λέξεις είναι βασικές για κάθε διδακτική ενότητα ('θεματικό λεξιλόγιο') π.χ. βασιλεία, αριστοκρατία, ολιγαρχία, τυραννίδα, δημοκρατία. Πιθανόν οι λέξεις αυτές να επεξηγούνται μέσα στο κείμενο (λ.χ. «αριστοκρατία: το κράτος διοικούν οι ευγενείς (άριστοι)»). Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προετοιμαστεί ώστε να εξηγήσει αυτές τις λέξεις με ορισμούς, παραδείγματα, συνώνυμα, γραφήματα, κ.α. Εντοπίζει ποιες άλλες λέξεις είναι βασικές για την κατανόηση της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, αλλά δεν ορίζονται επειδή θεωρούνται γνωστές, και ενδέχεται να δημιουργούν προβλήματα στους αλλόγλωσσους μαθητές (λ.χ. πολίτευμα, εξουσία, ευγενείς). Μπορεί να δώσει στους δίγλωσσους μαθητές τον κατάλογο με τις λέξεις αυτές κατά προτίμηση μία

μέρα πριν να παραδώσει το μάθημα και να τους ζητήσει να προσπαθήσουν να βρουν το νόημά τους κάνοντας χρήση δίγλωσσων λεξικών, κατά προτίμηση. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν τις δικές τους ερμηνείες ή μεταφράσεις ή ακόμη και να ζωγραφίσουν σχήματα και εικόνες που θα τους χρησιμεύσουν για να εκφράσουν το νόημα. Μπορούν να φέρουν τον κατάλογο αυτό την επομένη και να το χρησιμοποιήσουν στην τάξη ως βοήθημα. Σε κάθε περίπτωση οι καινούριες λέξεις δεν μπορούν να είναι πάνω από δέκα-δώδεκα κάθε φορά (Fathman, Quinn & Kessler 1992, Kessler & Quinn 1987 στο Carrasquillo & Rodriguez 1996).

4.2.2.2. Κάρτες μελέτης λεξιλογίου- Μια στρατηγική για τη διαχείριση του νέου λεξιλογίου. Ένα πολύ καλό σύστημα εμπέδωσης του καινούριου λεξιλογίου είναι οι *κάρτες μελέτης λεξιλογίου* (Kinsella 1997). Η στρατηγική αυτή αφορά έναν συστηματικό και οργανωμένο τρόπο να χειρίζονται οι μαθητές το καινούριο λεξιλόγιο. Φαίνεται ότι μόνη η χρήση του λεξικού δεν τους βοηθάει ιδιαίτερα μακροπρόθεσμα, αφού συχνά δε γνωρίζουν σε ποια από όλες τις σημασίες μιας λέξης αντιστοιχεί η σημασία που έχει η λέξη μέσα στο κείμενο, και αφού συνήθως μετά από λίγο έχουν ξεχάσει τον ορισμό της. Αν και στην αρχή θα φανεί στους μαθητές χρονοβόρα διαδικασία, στη συνέχεια θα διαπιστώσουν τη χρησιμότητά της.

Για κάθε καινούριο όρο, ο μαθητής κατασκευάζει μία καινούρια κάρτα ευρετηρίου που περιλαμβάνει με συγκεκριμένη σειρά κάποιες πληροφορίες για τη λέξη αυτή. Στην κενή πρώτη όψη της κάρτας, ο μαθητής καταγράφει τη λέξη και τι μέρος του λόγου είναι, μαζί με οδηγό προφοράς και άλλες συναφείς λέξεις. Καλό είναι ο δάσκαλος να επισημαίνει τις συναφείς λέξεις, όταν αυτές είναι συνηθισμένες. Συχνά, ο τύπος που εμφανίζεται στο εγχειρίδιο δεν είναι και ο πιο συχνά εμφανιζόμενος. Είναι εξαιρετικά δύσκολο για κάποιον που μαθαίνει μια γλώσσα να μπορέσει να ξεχωρίσει τις συναφείς λέξεις μέσα από ένα λεξικό. Επίσης, καλό είναι να καταγράφουν και τη σημασία της λέξης στη Γ1 τους, γιατί συχνά τους λείπει η ακαδημαϊκή ικανότητα και στη γλώσσα αυτή. Στην πίσω όψη της κάρτας οι μαθητές πρώτα αντιγράφουν την πρόταση όπου συνάντησαν τη λέξη αυτή ώστε να μπορούν να βρουν τη σωστή έννοια της. Μετά γράφουν τον ορισμό του λεξικού και ένα παράδειγμα από εκεί. Καμιά φορά το παράδειγμα βοηθάει περισσότερο από ό,τι ο ορισμός. Τέλος, το πιο σημαντικό ίσως στάδιο είναι να επινοήσει ο μαθητής ένα παράδειγμα και να χρησιμοποιήσει τη λέξη μέσα σε μια δική του πρόταση. Αυτό θα τον οδηγήσει πιο κοντά στην εσωτερίκευση του νοήματος της.

Το σύστημα αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Για έννοιες των φυσικών επιστημών μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι εικονογραφήσεις των βιβλίων αντί για τους ορισμούς. Αυτές οι καρτούλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για προσωπική μελέτη και για επανάληψη, που καλό είναι να γίνεται συχνά.

4.3 Ενθάρρυνση της ενεργού χρήσης της γλώσσας

4.3.1 Η αναγκαιότητα της ενθάρρυνσης των μαθητών να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο ανεξαρτήτως επιπέδου γλωσσομάθειας

Ο στόχος μας εδώ είναι να συνδεθεί η διδακτική εισερχόμενη πληροφορία με την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών και με το θέμα της διδασκαλίας. Αυτό εντάσσεται στην προσπάθεια να εμπλακούν ενεργά οι δίγλωσσοι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως επιπέδου γλωσσομάθειας, και να αποφευχθεί ο παθητικός τους ρόλος μέσα στην τάξη. Στην πιο πρόσφατη εκδοχή του μοντέλου του Jim Cummins (Cummins 2003), η ενεργός χρήση της γλώσσας εμπεριέχεται στην ιδέα ότι βασικό τμήμα της διδασκαλίας πρέπει να αποτελεί και η *‘εστίαση στη χρήση’*, δηλαδή ότι:

«η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θα παραμείνει αφηρημένη και περιορισμένη στα πλαίσια της τάξης, αν οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν οι ίδιοι – να εκφράσουν την ταυτότητά τους και την ευφυΐα τους- διαμέσου αυτής της γλώσσας.» (2003: 184)

Η ενεργός χρήση της γλώσσας παίζει σημαντικό ρόλο τόσο για τη γνωσιακή όσο και για τη γλωσσική ανάπτυξη των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών. Η γλωσσική ανάπτυξη ενθαρρύνεται από την ενεργό χρήση της γλώσσας με τουλάχιστον τρεις τρόπους:

- Οι μαθητές αναγκάζονται να αναζητήσουν πιο σύνθετους τρόπους για να εκφραστούν στη γλώσσα-στόχο, ώστε να γίνουν κατανοητοί.
- Παρέχει πληροφόρηση στους ίδιους τους μαθητές και στους δασκάλους τους για τα σημεία στα οποία χρειάζονται ενίσχυση.
- Δίνει την ευκαιρία στους δασκάλους να προσφέρουν διορθωτική ανατροφοδότηση προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τη

γλωσσική επίγνωση (language awareness) και να καταλάβουν πώς λειτουργεί η γλώσσα (Swain 1997 στο Cummins 2003: 185).

Όσον αφορά το *γνωσιακό* επίπεδο, η εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών σε δραστηριότητες όπου χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που μαθαίνουν (λ.χ. συζήτηση ή συγγραφή από κοινού με τους συμμαθητές τους) τους ενεργοποιεί, τους βοηθά στο να επεξεργαστούν καλύτερα τις ιδέες τους, και η σύνδεση των ήδη γνωστών με τις νέες πληροφορίες αυξάνει την αντιληπτική τους κατανόηση (Cummins 2003: 186). Τόσο η γνωστική όσο και η γλωσσική τους ανάπτυξη παρακωλύεται σοβαρά όταν περιορίζονται σε παθητικούς ρόλους μέσα στην τάξη.

Προηγουμένως είδαμε ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει έτσι το μάθημα ώστε οι εισερχόμενες πληροφορίες να παρουσιάζονται με τρόπο προφορικό, γραπτό και παραγλωσσικό, προκειμένου να γίνονται πιο κατανοητές από τους μαθητές με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας. Αντιστοίχως, και η γλωσσική παραγωγή των μαθητών στη Γ2 μπορεί να γίνει με ποικιλία μέσων και τρόπων. Σημασία έχει να εμπλέκονται ενεργά στο μάθημα, ανεξάρτητα από τη δυνατότητά τους να χειριστούν το λόγο με ακρίβεια και πληρότητα φυσικού ομιλητή.

4.3.2 Προτεινόμενες τεχνικές και στρατηγικές

Κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα είναι (Cummins 1999: 126-131, 2003: 171-191):

- η ομαδοσυνεργατική μάθηση,
- η αλληλοδιδασκτική/εταιρική μέθοδος,
- η διαθεματική προσέγγιση,
- η συμμετοχή σε συγγραφή και ανέβασμα θεατρικών έργων,
- η δημιουργική γραφή και έκδοση κειμένων.

4.3.2.1. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση

4.3.2.1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και πλεονεκτήματα

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικρο-ομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των

διδασκικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων (Ματσαγγούρας 2000β: 16).

Αυτού του τύπου η αντιμετώπιση μιας μεικτής τάξης παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα για τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Carrasquillo & Rodríguez 1996, McGroarty 1993). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα ακόλουθα:

(α) Η εργασία σε ομάδες διαφόρων γλωσσικών επιπέδων για την υλοποίηση δραστηριοτήτων και ασκήσεων προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές με αναπτυσσόμενη γλωσσομάθεια να εκτεθούν σε *περισσότερη αλλά και πιο σύνθετη και αυθεντική γλώσσα* από ό,τι κατά τη μετωπική διδασκαλία.

(β) Η διαδικασία αναζήτησης και ανταλλαγής πληροφοριών και γνώμων, καθώς η ομάδα προσπαθεί να επιλύσει ένα πρόβλημα, προσφέρει το φυσικό πλαίσιο για *πλεονάζουσα πληροφόρηση* (redundancy) στην επικοινωνία. Αυτός ο πλεονασμός, που επιτυγχάνεται μέσω της επανάληψης των ίδιων λέξεων και φράσεων και της παράφρασης ιδεών, συμβάλλει στην κατανόηση των σημασιών.

(γ) Επίσης, η εργασία σε ομάδες προσφέρει *πολύ περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις*. Όχι μόνο είναι αναγκασμένοι να κάνουν ερωτήσεις, προκειμένου να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα, αλλά οι ερωτήσεις αυτές είναι πραγματικά ερωτήσεις άγνοιας, σε αντίθεση με τις ερωτήσεις που τίθενται από τον δάσκαλο.

(δ) *Διαφέρει επίσης το είδος της γλώσσας που παράγουν οι μαθητές* μιας Γ2, όταν εμπλέκονται σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Η παρατήρηση από έρευνες έδειξε ότι οι λιγότερο ικανοί συχνά δεν χρησιμοποιούν πλήρεις, ανεξάρτητες προτάσεις όπως συχνά απαιτείται στις τάξεις γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά μικρές ενότητες λόγου, όπως ονοματικές ή επιρρηματικές φράσεις, που είναι ωστόσο απόλυτα κατανοητές από τους συνεργάτες τους και προωθούν την εξέλιξη της δραστηριότητας. Καθώς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας εμπλουτίζουν με άλλα λεκτικά στοιχεία ή παραφράζουν την συνεισφορά του λιγότερο ικανού μέλους, αυτό γίνεται πάντα στη βάση της αρχικής ενότητας λόγου που παρήγαγε. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής, από τη μια, καταφέρνει να παράγει λόγο κατανοητό και ταιριαστό με τις ανάγκες της δραστηριότητας χωρίς να ανησυχεί για τις απαιτήσεις της σύνταξης μιας ολόκληρης πρότασης, και, παράλληλα, μαθαίνει ακούγοντας τους υπολοίπους να επεκτείνουν τη δική του συνεισφορά.

(ε) Τέλος, όσον αφορά τη *γνωσιακή πλαισίωση* των δραστηριοτήτων, ας αναφερθεί μόνο το ότι σε αυτό το πλαίσιο επικοινωνίας δίνονται περισσότερες δυνατότητες για *φυσική διόρθωση* (natural correction). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η εργασία σε ομάδες αυξάνει την ικανότητα των μαθητών να διορθώνουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Η συμμετοχή όλων και η εξάρτηση από τους άλλους καθιστούν κρίσιμες την ακρίβεια και την πληρότητα των απαντήσεων. Την ώρα της συνεργασίας βλέπουν αμέσως τα αποτελέσματα των παρεξηγήσεων που μπορεί να προκύψουν από εσφαλμένη χρήση της γλώσσας και αυτο- ή αλληλο-διορθώνονται. Είναι σημαντικό το ότι η διόρθωση εδώ δεν αποτελεί αυτοσκοπό, όπως συμβαίνει συχνά σε τάξεις γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά είναι ένα μέσο για να επιτευχθεί ο κοινός στόχος της ομάδας. Με αυτήν την έννοια, δεν είναι μια διαδικασία που απειλεί την αυτοεκτίμηση του μαθητή αλλά προκύπτει αβίαστα από την ανάγκη να πετύχουν το βέλτιστο για όλους αποτέλεσμα.

4.3.2.1.2 Σχηματισμός των ομάδων

Σχετικά με τον σχηματισμό των ομάδων, οι σχετικές έρευνες τα τελευταία πενήντα χρόνια έχουν δείξει ότι τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται με τις *μεταβλητές ομάδες* (δηλαδή αυτές των οποίων η σύνθεση δε μένει συνέχεια σταθερή), είτε αυτές είναι ομοιογενείς είτε όχι. Συγκεκριμένα, ο Κανάκης (1987) επισημαίνει ότι όλοι οι δυνατοί σχηματισμοί ομάδων μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά από τον δάσκαλο, ανάλογα με τα περιεχόμενα, τους στόχους, τις ατομικές προϋποθέσεις των μαθητών, τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα και υλικά και τη φάση της διδασκαλίας-μάθησης. Για παράδειγμα, οι ομοιογενείς ως προς την επίδοση ομάδες μπορεί να είναι περισσότερο χρήσιμες κατά την *επανορθωτική διδασκαλία* που ακολουθεί μετά από την εξέταση της τάξης βάσει ενός κριτηρίου αξιολόγησης (τεστ). Ο δάσκαλος μπορεί να ομαδοποιήσει τους μαθητές του σε ομοιογενείς ομάδες, ανάλογα με τα κενά που παρουσιάζουν, έτσι ώστε να τους βοηθήσει πιο αποτελεσματικά.

Πάντως, έχει βρεθεί ότι οι ανομοιογενείς ως προς την επίδοση ομάδες που συγκροτούνται με γνώμονα τις συμπάθειες μεταξύ των μαθητών ωφελούν περισσότερο τους αδύνατους μαθητές, χωρίς να παραβλάπτουν τις επιδόσεις των καλών μαθητών (Κανάκης 1987: 163). Ιδιαίτερα σε περιβάλλον διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας, οι μαθητές με χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας ωφελούνται από τη συνεργασία τους με μαθητές με υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας. Γι' αυτόν τον λόγο, η προσέγγιση που προτείνεται εδώ περιλαμβάνει πολύ συγκεκριμένα

γνωρίσματα, που τη διαφοροποιούν από τις παραδοσιακές μορφές της εργασίας σε ομάδες (Cochran 1989). Τα γνωρίσματα αυτά είναι τα εξής:

- ❖ ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, οι οποίοι αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους,
- ❖ μαθήματα τα οποία είναι έτσι δομημένα ώστε να ενθαρρύνεται η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών των ομάδων,
- ❖ εξοικείωση με και εξάσκηση σε συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, και
- ❖ αξιολόγηση μέσω
 - i. της συλλογικής αναφοράς και συζήτησης με ολόκληρη την τάξη,
 - ii. της ατομικής εξέτασης και
 - iii. της ομαδικής αναγνώρισης.

4.3.2.1.3 Ρόλοι μέσα στην ομάδα

Ο αριθμός των μελών της ομάδας συνήθως κυμαίνεται από 3 έως 6, ενώ προτιμούνται συνήθως τα σχήματα των 4-5 ατόμων. Στις μορφές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που απαιτούν ξεκάθαρους ρόλους για κάθε μέλος της ομάδας, είθισται να υπάρχει –ανάλογα με την συνεργατική δομή- ένας *γραμματέας*, που καταγράφει τις απόψεις και τα ευρήματα της ομάδας, ένας *εισηγητής* που τα παρουσιάζει στην τάξη, και διάφοροι άλλοι. Ενδεικτικά αναφέρουμε τον *υπεύθυνο για τα υλικά* (materials director), τον *χρονομέτρη* (timekeeper), που φροντίζει να μη ξεφεύγει η ομάδα από τα χρονικά περιθώρια που υπάρχουν για την υλοποίηση της δραστηριότητας, τον *επόπτη* (supervisor), που φροντίζει να κάνει η ομάδα αυτό που πρέπει να κάνει (Hamayan & Perlman 1990). Το πιο σημαντικό είναι οι ρόλοι να αλλάζουν κατά καιρούς, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία και στους μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις να αναλάβουν πιο απαιτητικούς ρόλους και να μην περιορίζεται η συμβολή τους σε απλές διεκπεραιωτικές διαδικασίες.

Εννοείται ότι, όταν οι ασκήσεις ή οι δραστηριότητες που καλούνται να πραγματοποιήσουν τα μέλη της ομάδας είναι περισσότερο ελεγχόμενες και συγκεκριμένες (λ.χ. να εντοπίσουν μέσα σε ένα κείμενο τα ρήματα στους παρελθοντικούς χρόνους και να κάνουν προτάσεις με αυτά σε άλλο πρόσωπο και

αριθμό), μπορούν να ανατεθούν ξεχωριστά τμήματα της δραστηριότητας σε ξεχωριστά μέλη χωρίς να τηρούνται οι παραπάνω διακριτοί ρόλοι.

4.3.2.1.4 Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο

Στα σύγχρονα εγχειρίδια των μαθημάτων των Κοινωνικών σπουδών η στόχευση σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες είναι αρκετά εμφανής (βλ. λ.χ. τις ακόλουθες δραστηριότητες από το τετράδιο εργασιών της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ΄ τάξης)

1. *Επιλέγουμε όσα ζώα της θάλασσας θέλουμε, τα ζωγραφίζουμε και φτιάχνουμε ένα κολάζ με τίτλο "τα ζώα της θάλασσας"» (σελ.28)*
2. *«Η τάξη μας αποφάσισε να στείλει ένα γράμμα στα παιδιά της Γ΄ τάξης ενός σχολείου από άλλο δήμο". Τους παρουσιάζουμε, λοιπόν, όλα αυτά που μας κάνουν να αγαπούμε το δήμο μας". (σελ.8, συμπλήρωση επιστολής με προκαθορισμένη έναρξη και τέλος)*
3. *«Τιες πληροφορίες μας δίνει η ετικέτα-συσκευασία ενός προϊόντος; Τι είδους πληροφορίες μάς δίνει η διαφήμισή του; Συζητάμε και γράφουμε σε τι διαφέρουν οι πληροφορίες αυτές.» (σελ.41)*

Είναι προφανές ότι οι παραπάνω δραστηριότητες έχουν διαφορετικές γλωσσικές απαιτήσεις και, κατά συνέπεια, διαφορετικό βαθμό δυσκολίας για τους μαθητές με χαμηλή ελληνομάθεια. Η πρώτη μπορεί να γίνει με ελάχιστη γλωσσική συμμετοχή από έναν τέτοιο μαθητή, ενώ η δεύτερη και η τρίτη απαιτούν από αυτόν να κατανοήσει συνθετότερα κείμενα και να συμβάλει λεκτικά πολύ περισσότερο. Για να εκτιμήσει, βέβαια, κανείς τον βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζει η δραστηριότητα, θα πρέπει να τη δει ενταγμένη συνολικά στην ενότητα και να εξετάσει εάν τα όσα καλούνται να καταγράψουν οι μαθητές: (i) έχουν ήδη συζητηθεί στην τάξη, (ii) βρίσκονται μέσα στο κείμενο του βιβλίου μαθητή ή (iii) αποτελούν γνώσεις στις οποίες μπορούν να έχουν εύκολη πρόσβαση για την υλοποίηση της δραστηριότητας. Στον βαθμό που ισχύουν αυτές οι προϋποθέσεις, υπάρχει και μεγαλύτερη πλαισιακή στήριξη της μάθησης.

4.3.2.1.5 Δραστηριότητες τύπου Jigsaw (Παζλ) (Cochran 1989)

Οι δραστηριότητες τύπου Jigsaw (Slavin 1981, Kagan 1989) είναι σχεδιασμένες για να καλλιεργούν τη θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μαθητών. Συμβάλλουν ιδιαίτερα στην αποδοχή των μαθητών με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας ή των 'αδύνατων' μαθητών, εν γένει, από την ομάδα, εφόσον και η δική τους συμβολή είναι απαραίτητη, προκειμένου να υλοποιηθεί αποτελεσματικά η δραστηριότητα που έχει ανατεθεί στην ομάδα.

Για να πραγματοποιηθεί ένα μάθημα ή μια δραστηριότητα αυτού του τύπου, μοιράζουμε την ύλη που θα διδάξουμε ή τις πληροφορίες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας σε διάφορα μέρη και αναθέτουμε σε κάθε μέλος της ομάδας την ευθύνη για την εκμάθηση/υλοποίηση ενός συγκεκριμένου μέρους. Για τους μαθητές που βρίσκονται στη φάση εκμάθησης της Γ2, το μέρος αυτό μπορεί να είναι το λιγότερο απαιτητικό από γλωσσική άποψη. Δεν παύει, ωστόσο, να αποτελεί τμήμα του γενικότερου παζλ το οποίο πρέπει να συμπληρωθεί από όλα τα μέλη της ομάδας.

Για παράδειγμα, σε ένα επαναληπτικό μάθημα για τα σημεία στίξης, θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός να δώσει σε κάθε ομάδα την άσκηση να βάλει σημεία στίξης σε μία ομάδα προτάσεων. Ο κάθε μαθητής θα έπαιρνε ένα χαρτάκι με έναν δυο κανόνες στίξης. Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να συζητήσουν όλους τους κανόνες που γνωρίζουν, προκειμένου να κάνουν την άσκηση.

Εάν πάλι η δραστηριότητα αφορά καινούρια ύλη, και ο/η εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του εκπαιδευτικό υλικό από εγκυκλοπαίδειες, εκπαιδευτικά βιβλία, το διαδίκτυο, μπορεί να ανατεθεί στις ομάδες μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα του ακόλουθου τύπου (βλ. Μελέτη Περιβάλλοντος, Γ΄ Δημοτικού, σελ.80)

«Επιλέγουμε και μελετάμε ένα από τα παρακάτω ζευγάρια ζώων: αγελάδα- ταύρος, κότα- κόκορας, αρσενική χελώνα-θηλυκή χελώνα- αρσενικός πελαργός- θηλυκός πελαργός, γάτος- γάτα.

(Θα χρειαστούμε εγκυκλοπαίδειες, εικόνες, βιβλία για ζώα, κ.ά.)

- *Πώς γεννιούνται τα μικρά τους;*
- *Πώς τα φροντίζουν οι γονείς τους;*

Ανακοινώνουμε στην τάξη.»

Εάν το υλικό δοθεί σε μορφή φωτοτυπιών, μπορεί να φροντίσει ο εκπαιδευτικός ώστε οι πληροφορίες να μοιραστούν κατά τέτοιο τρόπο (παράγραφοι, φράσεις-προτάσεις), ώστε οι 4-5 μαθητές της ομάδας να έχουν διαφορετικά στοιχεία, όλα απαραίτητα για την διεκπεραίωση της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, ο μαθητής με τη χαμηλότερη γλωσσομάθεια μπορεί να αναλάβει να εντοπίσει μόνο το πόσα μικρά/αβγά 'γεννά' το ζώο που έχει επιλέξει η ομάδα.

4.4 Αξιολόγηση της πορείας μάθησης των παιδιών

Στο πλαίσιο του μοντέλου του Cummins δίνεται έμφαση στην παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές τέτοιας που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν γλωσσική επίγνωση (language awareness) και να διαμορφώσουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης (Cummins 1999: 132-7). Στο παρόν κείμενο θα επικεντρωθούμε περισσότερο (α) στο πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να ελέγξει το κατά πόσο ο δίγλωσσος μαθητής έχει κατανοήσει και κατακτήσει το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων (κάτι που συχνά είναι δύσκολο να γίνει λόγω της περιορισμένης επάρκειάς του στη Γ2), και (β) στο πώς θα χειριστούμε τα γλωσσικά λάθη των μαθητών, ενώ θα σχολιάσουμε και (γ) το πώς πρέπει να γίνεται η διόρθωση των λαθών αυτών.

4.4.1 Τεχνικές για τον έλεγχο της κατανόησης της διδαχθείσας ύλης

- 1) Οι δίγλωσσοι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας για να απαντήσουν, ιδιαίτερα όταν οι ερωτήσεις είναι γνωσιακά απαιτητικές. Οι συγκρίσεις, οι γενικεύσεις και οι εξηγήσεις είναι δύσκολο να διατυπωθούν σωστά. Οι σχετικές έρευνες έδειξαν ότι εάν οι εκπαιδευτικοί περιμένουν τρία δευτερόλεπτα αντί του συνήθους ενός, παίρνουν περισσότερες και καλύτερες απαντήσεις. Κατά συνέπεια, χρειάζεται να δίνεται περισσότερος χρόνος στα παιδιά αυτά για να διατυπώσουν την απάντησή τους.
- 2) Όπως προαναφέρθηκε, είναι σημαντικό να μην καθλώνονται οι δίγλωσσοι μαθητές στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας αλλά να τους υποστηρίξουμε στην καλλιέργεια γνωσιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τους απευθύνουν όχι μόνον ερωτήσεις που επιδέχονται μονολεκτικές απαντήσεις αλλά και ερωτήσεις που αποσκοπούν στην παραγωγή εκτεταμένων απαντήσεων και στη χρήση και ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης ('διδασκτικές συνομιλίες') (Cummins 1999: 125). Παράδειγμα του πρώτου τύπου ερωτήσεων είναι λ.χ. η ερώτηση «*Ποιους νίκησαν οι Αθηναίοι στον Μαραθώνα;*», ενώ παράδειγμα του δεύτερου τύπου η ερώτηση «*Γιατί νομίζεις ότι η ζωή των δούλων στην Αθήνα ήταν καλύτερη από ό,τι στις άλλες πόλεις;*» (Ιστορία Δ' Δημοτικού, σελ.68)

Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου ενθαρρύνουν τις ικανότητες σκέψης των μαθητών, όπως η διαμόρφωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η ανάλυση, η αιτιολόγηση, η πρόβλεψη. Δε χρειάζεται η γλώσσα που χρησιμοποιούν ο δάσκαλος ή οι μαθητές να είναι ιδιαίτερα δύσκολη για να ασκηθούν οι δεξιότητες της σκέψης, αλλά πρέπει οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια (Simich-Dudgeon et al. 1989). Για παράδειγμα, καλό είναι να αποφεύγονται οι πολλαπλές συγκρίσεις. Ένα παράδειγμα ασαφούς διατύπωσης είναι το ακόλουθο:

«Εντάξει, το μέταλλο θα βουλιάξει, αλλά το ξύλο έχει μικρότερη πυκνότητα, άρα θα βουλιάξει ή θα επιπλεύσει;»

Πιο σαφής είναι η διατύπωση:

«Εντάξει, το μέταλλο θα βουλιάξει γιατί έχει μεγαλύτερη πυκνότητα από το νερό. Αλλά το ξύλο έχει μικρότερη πυκνότητα από το νερό, άρα θα βουλιάξει ή θα επιπλεύσει;»

Αντίστοιχα, η άσκηση του βιβλίου των Φυσικών της Ε' τάξης (σελ. 96) είναι διατυπωμένη ως εξής: *«Όταν η άνωση είναι ίση με το βάρος του σώματος, το σώμα θα ανεβεί στην επιφάνεια, θα αιωρείται, ή θα κατεβεί στον πυθμένα;»* (σελ.96) Η ερώτηση συνοδεύεται από εικόνα με πλοίο που πλέει, γάρο που κρατάει στην επιφάνεια κιβώτιο, πέτρα που βυθίζεται, κλπ. Η πρότασή μας είναι, σε περίπτωση που την απευθύνουμε προφορικά σε δίγλωσσο μαθητή, να διατυπώσουμε σαφώς ένα ένα τα ενδεχόμενα, διότι πιθανόν να μην μπορεί να συγκρατήσει όλο το πληροφοριακό φορτίο στη μνήμη και να το επεξεργαστεί για να δώσει λύση στο πρόβλημα.

3) Βέβαια, όταν η γλωσσική επάρκεια του μαθητή είναι τόσο χαμηλή ώστε να τον εμποδίζει να εκφραστεί με κάποια πληρότητα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν άλλους τρόπους, προκειμένου να του δώσουν τη δυνατότητα να δείξει ότι έχει κατανοήσει τα βασικά σημεία του μαθήματος. Αυτό που χρειάζεται πάντα είναι η κατάλληλη *πλαισιακή στήριξη*.

Στα τετράδια εργασιών των Κοινωνικών σπουδών και των Φυσικών επιστημών του δημοτικού σχολείου υπάρχουν ασκήσεις συμπλήρωσης κενών ή αντιστοίχισης, οι οποίες συνήθως γίνονται την ώρα του μαθήματος στην τάξη. Ειδικά για τους δίγλωσσους μαθητές με χαμηλή επάρκεια, τέτοιου τύπου ασκήσεις μπορεί να είναι η βάση πάνω στην οποία ο/η εκπαιδευτικός να δομεί τον έλεγχο της κατανόησης του περιεχομένου του μαθήματος. Παραδείγματα:

α. Φυσικά Ε' τάξης

Συμπλήρωσε τις προτάσεις (σελ. 49)

1. Οι πνεύμονες είναι το κυριότερο όργανο του..... συστήματος.
2. Το μεταφέρει τροφές σε όλα τα κύτταρα του σώματος.
(κ.λπ.)

Κάνε τη σωστή αντιστοίχιση (σελ. 67)

- | | |
|-----------------|----------------------|
| αισθητικό νεύρο | μεταφέρει ερεθίσματα |
| κινητικό νεύρο | δίνει εντολές |
| εγκέφαλος | μεταφέρει εντολές |

β. Ιστορία Δ' δημοτικού (Επαναληπτικό μάθημα, Τετράδιο Εργασιών, σελ.50)

Σημειώνω ένα Χ εκεί που ταιριάζει:

	Ελλάδα	Καρχηδόνα	Ρώμη
Αννίβας			
Τίβερης			
Περσέας			
Αχαϊκή συμπολιτεία			
Σκιπίωνας			
Φοινικική αποικία			

γ. Ιστορία Δ' δημοτικού (Κεφ. 26, Οι κυριότερες φάσεις του πολέμου, Τετράδιο Εργασιών, σελ.33)

Να βάλεις τις προτάσεις στη σωστή σειρά. Ύστερα να διηγηθείς τα γεγονότα που έγιναν στα χρόνια του Πελοποννησιακού πολέμου.

- Στην Αθήνα έπεσε μεγάλη αρρώστια από την οποία πέθανε και ο Περικλής.
- Ο στρατός των Πελοποννησίων μπήκε στην Αττική και άρχισε να προκαλεί καταστροφές.
- Μετά τη νίκη των Σπαρτιατών στους Αιγός ποταμούς, ο πόλεμος τελειώνει.
- Οι Αθηναίοι εκστρατεύουν στις Συρακούσες.
- Υπογράφηκε η Νικία ειρήνη.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές αυτοί πρέπει να ενθαρρύνονται να μη μένουν στο επίπεδο της δείξης αλλά, με βάση αυτά που έχουν σημειώσει σε στήλες ή κενά, να συντάσσουν ολοκληρωμένες προτάσεις (λ.χ. «ο εγκέφαλος δίνει εντολές», «η Καρχηδόνα ήταν φοινικική αποικία») ή κείμενα (βλ. άσκηση για Πελοποννησιακό πόλεμο), τα οποία θα διαβάζουν στην τάξη. Ακολουθεί ένα παράδειγμα του πώς μπορεί να τροποποιηθεί μια υπάρχουσα άσκηση προς την κατεύθυνση αυτή.

Ιστορία Δ' δημοτικού (κεφ.17, Τετράδιο Εργασιών, σελ.24)

Να συμπληρώσεις το κείμενο με τις λέξεις που λείπουν:

Οι Πέρσες με αρχηγό το νέο βασιλιά τους τον ξεκίνησαν καινούρια με σκοπό να κατακτήσουν την

Με τη στρατιά σκορπούσαν παντού το Οι Έλληνες έκαναν σύσκεψη στον Και αποφάσισαν να τους αντιμετωπίσουν ενωμένοι δίνοντας την αρχηγία στους κλπ.

Το κείμενο εκτείνεται για άλλες δέκα σειρές περίπου με κενά που αφορούν κυρίως κύρια ονόματα (*Λεωνίδα, Πέρσες, Εφιάλτης, Θεσπιείς*, κλπ) αλλά όχι μόνο (*αυτοθυσίας, ελευθερία*). Θα μπορούσε κανείς να συντάξει μια πολύ πιο συνοπτική απόδοση της ιστορίας, με κενά που να αφορούν τους κύριους πρωταγωνιστές και τα βασικά γεγονότα, αλλά και τις λέξεις-κλειδιά (*παράδειγμα αυτοθυσίας, ελευθερία*) και αυτήν την περίληψη να δώσει στους δίγλωσσους μαθητές να μάθουν ως "μάθημα", συμπληρώνοντάς την ως άσκηση για το σπίτι. Λέξεις και φράσεις όπως «*να τους αντιμετωπίσουν*», «*σκορπούσαν παντού το φόβο*» κλπ. είναι προφανές ότι θα απουσιάσουν από ένα τέτοιο κείμενο

4.4.2 Πώς χειριζόμαστε τις απαντήσεις που περιέχουν γλωσσικά λάθη;

Όπως προαναφέρθηκε, είναι απόλυτα φυσιολογικό και αναμενόμενο οι μαθητές μιας Γ2 να κάνουν γλωσσικά λάθη ακόμη και ύστερα από μερικά χρόνια στη χώρα διαμονής. Η βασική αρχή για τη διαχείριση των απαντήσεών τους είναι ότι θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να φροντίσει να ελέγξει εάν και αυτοί οι μαθητές έχουν καταλάβει την ύλη που δίδαξε, χωρίς ωστόσο να επιμένει ως προς τη γραμματική ορθότητα των απαντήσεών τους.

Συγκεκριμένα, όταν ο/η εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι ένας μαθητής έχει πρόβλημα να εκφράσει μια ορθή απάντηση σωστά, μπορεί να αναγνωρίσει καταρχάς ότι η απάντηση είναι σε γενικές γραμμές σωστή και είτε να την αναδιατυπώσει ή να ζητήσει από κάποιον άλλο μαθητή να το κάνει (Simich-Dudgeon et al. 1989).

Παράδειγμα από μάθημα Φυσικών Ε΄ δημοτικού:

Δ: Βλέπουμε ίχνη στο χιόνι από κάποιον που φοράει παπούτσια και από κάποιον που φοράει χιονοπέδιλα. Οι άνθρωποι έχουν το ίδιο βάρος, αλλά τα ίχνη αυτού που φοράει παπούτσια είναι πιο βαθιά. Γιατί διαφέρει το βάθος των ιχνών στο χιόνι; Αχμέτ;

Μ: Αυτός φοράει παπούτσια, πατάς πιο λίγο στο χιόνι.

Δ: (σε όλη την τάξη) Καταλαβαίνω τι θέλει να πει κι εσείς το καταλαβαίνετε.

Ποιος μπορεί να το πει με έναν άλλο τρόπο;

Εδώ βλέπουμε ότι ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και δημόσια ότι ο δίγλωσσος μαθητής έχει αντιληφθεί τη λύση του προβλήματος παρά την έλλειψη γραμματικής ορθότητας της απάντησής του.

Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης είναι να γράψουμε τη σωστή απάντηση στον πίνακα. Παράδειγμα από το μάθημα της Ιστορίας:

Δ: Πώς λέγονταν οι απαντήσεις που έδινε η Πυθία στις ερωτήσεις των ανθρώπων;

Ίρμα :

Μ: Εεε, χρησιμοί.

Δ: Χρησιμοί (γράφει στον πίνακα), μάλιστα. Χρη- σμοί.

Με τον τρόπο αυτό ο/η εκπαιδευτικός παρέχει το πρότυπο για τον σωστό τύπο χωρίς να θίγει άμεσα τον μαθητή που παρήγαγε τον εσφαλμένο τύπο.

4.4.3 Ανατροφοδότηση και ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας

Καταρχάς, είναι πολύ σημαντικό να έχουν οι εκπαιδευτικοί ρεαλιστικές προσδοκίες σχετικά με την πρόοδο των μαθητών τους και με τον βαθμό στον οποίο μπορούν να την επηρεάσουν. Η δεύτερη γλώσσα θα κατακτηθεί σταδιακά, με εξάσκηση και επικοινωνία, όχι μόνο με την αποστήθιση κανόνων.

Η διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο του μαθητή αφενός διακόπτει την επικοινωνία και τραβάει την προσοχή στις αδυναμίες του παιδιού, αφετέρου έχει αμφίβολα οφέλη για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την παροχή γλωσσικής ανατροφοδότησης είναι κατά τη συγγραφή *κειμένων* από τα παιδιά. Εάν ο στόχος της συγγραφής είναι η έκφραση απόψεων ή η δημοσιοποίηση πληροφοριών, οι δάσκαλοι μπορούν καταρχήν να εστιάσουν την προσοχή των μαθητών στο να εκφράσουν εύστοχα και αποτελεσματικά αυτό που

θέλουν να πουν. Έπειτα μπορούν να στρέψουν την προσοχή των μαθητών τους στα μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας (π.χ. γραμματική, ορθογραφία, επιλογή λέξεων, κ.α.) τα οποία είναι σημαντικά για την αποτελεσματική επικοινωνία. Οι μαθητές θα λάβουν υπόψη τους τις διορθώσεις αυτές, γιατί τους ενδιαφέρει το κείμενό τους να είναι κατάλληλο από επικοινωνιακή άποψη.

Τώρα, εάν ο εκπαιδευτικός που έχει στην τάξη του αρκετούς μαθητές με ελλιπή γλωσσομάθεια διαπιστώσει ότι έχουν κάποιες συστηματικές δυσκολίες με ένα συγκεκριμένο μορφοσυντακτικό φαινόμενο (λ.χ. αδυναμία στη χρήση των άρθρων ή του γραμματικού γένους ή άγνοια ως προς το ότι η κατάληξη *-ει* παραπέμπει σε ρήματα), σαφώς ενδείκνυται να κάνει κάποια επανάληψη ή να δώσει δραστηριότητες μόνο στους μαθητές αυτούς με τις οποίες να ασκηθούν στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Σε κάθε περίπτωση, εάν η γραμματική ή άλλες πλευρές της γλώσσας (π.χ. λεξιλόγιο, φωνολογία, κ.α.) διδάσκονται χωρίς σύνδεση με την αυθεντική επικοινωνία, η διδασκαλία τους θα έχει περιορισμένη αποτελεσματικότητα: οι μαθητές μπορεί να θυμούνται τον κανόνα αλλά να μην είναι σε θέση να τον εφαρμόζουν στην πράξη.

4.4.4 Κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τα μαθήματα

Πέρα από την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας αυτής καθεαυτής, η αξιολόγηση του κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν στο μάθημα ή ποιες είναι οι ανάγκες τους αναφορικά με τον σχεδιασμό του μαθήματος περνά και μέσα από τον εντοπισμό των ιδιαίτερων γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Οι Hamayan & Perlman (1990) παραθέτουν έναν τέτοιο κατάλογο, που βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να κάνει μία άτυπη αξιολόγηση του κατά πόσο ο μαθητής διαθέτει τις συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες. Η κλίμακα αξιολόγησης μπορεί να εκτείνεται από το 'καθόλου' έως το 'πολύ καλά, συνήθως'. Ορισμένες γλωσσικές λειτουργίες, όπως είναι η κατανόηση οδηγιών, το αίτημα για παροχή διευκρινίσεων και η κατανόηση εξειδικευμένου λεξιλογίου αφορούν όλα τα μαθήματα. Άλλες πάλι είναι συνδεδεμένες με συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές (λ.χ. το να κατανοείς γραφήματα, πίνακες, κλπ). Ο παρακάτω πίνακας περιλαμβάνει τις γλωσσικές λειτουργίες/δεξιότητες που απαιτούνται για τα Μαθηματικά, τις Φυσικές επιστήμες και τις Κοινωνικές σπουδές. Όλες αυτές αποτελούν περιοχές πιθανών δυσκολιών για τους δίγλωσσους μαθητές. Το πρώτο βήμα που πρέπει να γίνει όταν ένας μαθητής έρχεται σε μια κανονική τάξη είναι να διαπιστωθεί το κατά πόσο έχει

κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες, τόσο τις ειδικές όσο και τις κοινές για όλα τα μαθήματα.

Κύριες γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα

A. Κατανόηση προφορικού λόγου

- Κατανόηση οδηγιών
- Ακρόαση για συγκεκριμένες πληροφορίες
- Κατανόηση οδηγιών χωρίς συγκεκριμένο οπτικό ερέθισμα
- Διεξαγωγή πειραμάτων βάσει οδηγιών
- Κατανόηση αριθμών (προφορικά)
- Κατανόηση λεκτικών προβλημάτων (προφορικά)

B. Παραγωγή προφορικού λόγου

- Απάντηση σε ερωτήσεις
- Διατύπωση αιτήματος για διευκρίνιση
- Συμμετοχή σε συζητήσεις
- Ερμηνεία και παρουσίαση μιας διαδικασίας
- Εξήγηση του πώς έφτασε σε μια απάντηση

Γ. Κατανόηση γραπτού λόγου

- Κατανόηση εξειδικευμένου λεξιλογίου
- Κατανόηση πληροφοριών και εξηγήσεων σε εγχειρίδια
- Αναζήτηση πληροφοριών από γραφήματα, σχήματα και πίνακες
- Διεξαγωγή πειραμάτων βάσει οδηγιών
- Αναζήτηση πληροφοριών σε υλικό αναφοράς
- Ανάγνωση μαθηματικών συμβόλων και σημείων
- Ανάγνωση για συγκεκριμένες πληροφορίες ή για την εξαγωγή γενικού νοήματος
- Κατανόηση λεκτικών προβλημάτων (γραπτά)

Δ. Παραγωγή γραπτού λόγου

- Απάντηση σε ερωτήσεις
- Καταγραφή παρατηρήσεων
- Περιγραφή πειραμάτων
- Σύνταξη εκθέσεων/αναφορών
- Επεξηγήσεις σε χάρτες, γραφήματα
- Καταγραφή λεκτικών πληροφοριών με μορφή αριθμών

Με βάση το σχήμα αυτό, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί ανά πάσα στιγμή να καταγράψει το τι μπορεί να κάνει ένας μαθητής σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, ώστε να το συγκρίνει με το τι μπορεί να κάνει, λ.χ. τρεις μήνες μετά.

Η παρακάτω κλίμακα αξιολόγησης είναι της Ann Willig (1989), σε διασκευή αυτής των Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1986) *A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Content-Based Curriculum*. Rosslyn, VA: NCBE και βρίσκεται στο Hamayan & Perlman (1990).

Δείγμα αξιολόγησης γλωσσικών λειτουργιών/δεξιοτήτων σχετικών με γνωστικά αντικείμενα

Όνοματεπώνυμο μαθητή: _____	Ημερομηνία: _____
Όνοματεπώνυμο δασκάλου: _____	Μάθημα/Γνωστικό αντικείμενο: _____

Κατανόηση Προφορικού Λόγου

<i>Ο μαθητής είναι σε θέση να...</i>	καθόλου	κάποιες φορές	πολύ καλά συνήθως
1. Κατανοεί οδηγίες χωρίς συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς			
2. Ακολουθεί οδηγίες για πειράματα			
3. Κατανοεί αριθμούς όταν δίνονται προφορικά			
4. Κατανοεί προβλήματα όταν δίνονται προφορικά			

Παραγωγή Προφορικού Λόγου

<i>Ο μαθητής είναι σε θέση να...</i>	καθόλου	κάποιες φορές	πολύ καλά συνήθως
1. Απαντά σε ερωτήσεις			
2. Ζητά διευκρινίσεις			
3. Συμμετέχει σε συζητήσεις			
4. Εξηγεί και να παρουσιάζει μια διαδικασία			
5. Κάνει προφορικές παρουσιάσεις			
6. Εξηγεί πώς κατέληξε σε μια απάντηση			

Κατανόηση Γραπτού Λόγου

<i>Ο μαθητής είναι σε θέση να...</i>	καθόλου	κάποιες φορές	πολύ καλά συνήθως
1. Κατανοεί εξειδικευμένο λεξιλόγιο			
2. Κατανοεί πληροφορίες και επεξηγήσεις σε εγχειρίδια			
3. Βρίσκει πληροφορίες από γραφήματα, πίνακες και γραφικές παραστάσεις			
4. Ακολουθεί οδηγίες για πειράματα			
5. Βρίσκει πληροφορίες στις πηγές (βιβλία αναφοράς)			
6. Διαβάζει κείμενα για να συλλάβει το γενικό νόημα (skimming) ή για να αντλήσει συγκεκριμένες πληροφορίες (scanning)			
7. Διαβάζει μαθηματικά σύμβολα και εξισώσεις			
8. Κατανοεί προβλήματα αριθμητικής με λόγια			

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

<i>Ο μαθητής είναι σε θέση να...</i>	<i>καθόλου</i>	<i>κάποιες φορές</i>	<i>πολύ καλά συνήθως</i>
1. Γράφει απαντήσεις σε ερωτήσεις			
2. Καταγράφει παρατηρήσεις			
3. Περιγράφει πειράματα			
4. Γράφει αναφορές			
5. Γράφει υποσημειώσεις σε διαγράμματα, πίνακες και γραφικές παραστάσεις			
6. Γράφει με ψηφία αριθμούς που του δίνονται προφορικά			

Μια τέτοια κλίμακα αξιολόγησης είναι χρήσιμη για όλους τους μαθητές και μπορεί να αποτελέσει έναν αξιόπιστο δείκτη της προόδου του μαθητή και μάλιστα σε συγκεκριμένες περιοχές, εφόσον η αξιολόγηση γίνεται συχνά.

5. Διδακτική πρόταση για γλωσσική και νοηματική εξομάλυνση. Παράδειγμα από μια ενότητα του μαθήματος της ιστορίας της Δ΄ δημοτικού

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζουμε το τι υπάρχει στο βιβλίο του μαθητή, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η πρότασή μας για αλλαγές που μπορεί να κάνει ο/η εκπαιδευτικός, προκειμένου να διευκολύνει τον δίγλωσσο μαθητή/τη δίγλωσση μαθήτρια να κατανοήσει το περιεχόμενο του μαθήματος. Με αστερίσκο σημειώνονται εκείνες οι λέξεις που και στο διδακτικό εγχειρίδιο επεξηγούνται ως προς το νόημά τους στο πλάι της σελίδας.

Κεφ. 2. «Οι Έλληνες δημιουργούν αποικίες»

Επεξηγηματικό πλαίσιο- Σύνοψη κεφαλαίου (από το βιβλίο):

«Οι μετακινήσεις πληθυσμών στην Ελλάδα ανάγκασαν διάφορα ελληνικά φύλα να μεταναστεύσουν. Αιολείς, Ίωνες και Δωριείς εγκαταστάθηκαν στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου και τη Μ. Ασία, όπου ανέπτυξαν σπουδαίο πολιτισμό.»

Οι μετακινήσεις πληθυσμών αναστάτωσαν τη ζωή των κατοίκων της Ελλάδας. Τα κτήματα έπαψαν να καλλιεργούνται και η κτηνοτροφία λιγόστεψε. Οι φτωχοί έγιναν

περισσότεροι με αποτέλεσμα οι τεχνίτες να μη βρίσκουν αγοραστές για τα προϊόντα τους. Πολλοί άρχισαν να φεύγουν από τον τόπο τους.

Η μετανάστευση δε γινόταν με τρόπο οργανωμένο. Άλλοι έφευγαν γιατί δεν ένιωθαν πια ασφάλεια και άλλοι για να βρουν καλύτερη τύχη.

***η μετανάστευση:** η μετακίνηση ανθρώπων από την πατρίδα τους σε άλλη χώρα

Οι Αιολείς από τη Θεσσαλία πλέοντας στο Αιγαίο έφτασαν στη Λέσβο, την Τένεδο και την απέναντι πλευρά της Μ. Ασίας. Οι Ίωνες, ξεκινώντας από την Αττική, κατευθύνθηκαν προς τη Σάμο και τη Χίο. Από εκεί πέρασαν στη Μ. Ασία. Οι Δωριείς, που συνεχώς κατέφθαναν στην Πελοπόννησο, είδαν ότι οι περιοχές που κατέλαβαν δεν τους χωρούσαν. Ακολουθώντας και αυτοί το παράδειγμα των άλλων Ελλήνων, έφτασαν στη Ρόδο και μετά στη Μ. Ασία.

Οι Έλληνες στις νέες πατρίδες ήλθαν σε επαφή με τους άλλους λαούς και γνώρισαν τον τρόπο ζωής τους. Κράτησαν όμως τις παλιές τους συνήθειες. Λάτρευαν ιδιαίτερα τους θεούς τους, προς τιμήν των οποίων έχτισαν λαμπρούς ναούς. Στις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές *οι άποικοι* συγκεντρώνονταν στα *ιερά* και γιόρταζαν όλοι μαζί. Οι γιορτές τους έκαναν να νιώθουν πιο έντονα την κοινή καταγωγή τους. Το Αιγαίο έγινε ελληνική θάλασσα, αφού στις δυο πλευρές του κατοικούσαν Έλληνες.

***οι άποικοι:** αυτοί που έπαιρναν μέρος στην αποστολή για δημιουργία αποικίας, οι κάτοικοι της αποικίας

***τα ιερά:** οι ναοί τους οποίους τιμούσαν ιδιαίτερα οι άνθρωποι

Προτεινόμενες αλλαγές στο κείμενο για νοηματική διευκόλυνση

1^η 2^η παράγραφος:

«Οι μετακινήσεις πληθυσμών αναστάτωσαν τη ζωή των κατοίκων της Ελλάδας. Οι γεωργοί έπαψαν/σταμάτησαν να καλλιεργούν τη γη, οι κτηνοτρόφοι δυσκολεύονταν να θρέψουν τα ζώα τους. Οι άνθρωποι φτώχαιναν και δεν είχαν λεφτά να αγοράσουν πράγματα από τους τεχνίτες. Έτσι, πολλοί άνθρωποι αποφάσισαν να φύγουν από τον τόπο τους και να πάνε σε άλλο μέρος, άλλοι επειδή φοβόντουσαν και άλλοι επειδή έψαχναν μια καλύτερη τύχη. Αυτό το λέμε *μετανάστευση*.»

3^η παράγραφος:

«Η μετανάστευση των διαφόρων ελληνικών φύλων έγινε από τα μέρη που έμεναν προς τα νησιά του ανατολικού Αιγαίου και τα παράλια της Μικράς Ασίας. Έφτασαν ως εκεί με τα πλοία τους. Οι Αιολείς έφυγαν από τη Θεσσαλία και πήγαν στα νησιά Λέσβο, Τένεδο και μετά στα απέναντι παράλια της Μικράς Ασίας. Οι Ίωνες ξεκίνησαν από την Αττική και πήγαν στα νησιά Σάμο και Χίο και έπειτα στην απέναντι ακτή της Μικράς Ασίας. Τέλος, οι Δωριείς, αποφάσισαν να μεταναστεύσουν και αυτοί, γιατί η Πελοπόννησος δεν τους χωρούσε. Πήγαν πρώτα στη Ρόδο και στην Κρήτη και μετά στη Μικρά Ασία. Όλοι αυτοί έχτισαν στα μέρη όπου πήγαν καινούριες πόλεις, τις *αποικίες*.»

Στην 4^η παράγραφο:

[...] «Κράτησαν όμως τις παλιές τους συνήθειες και λάτρευαν τους ίδιους θεούς. Για να τους τιμήσουν έχτισαν λαμπρούς ναούς. ...» [...]

Προτάσεις για αξιολόγηση-έλεγχο κατανόησης

A. Οι μαθητές που έχουν χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας μπορούν να δείξουν εάν κατανόησαν τις βασικές έννοιες του μαθήματος με το να συμπληρώσουν κενά ή να αντιστοιχίσουν προτάσεις. Για παράδειγμα, αντί για να δώσουν προφορική απάντηση, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα ακόλουθα, που αποτελούν νέες ασκήσεις/ δραστηριότητες οι οποίες δεν υπάρχουν μέσα στο εγχειρίδιο/ τετράδιο εργασιών:

1) Να συμπληρώσεις τα κενά

Οι Αιολείς, οι και οι μετανάστευσαν από την Ελλάδα στα του Αιγαίου και στη Εκεί έχτισαν καινούριες πόλεις, τις

2) Βάλε σε κύκλο αυτό που νομίζεις ότι είναι σωστό.

- | | | |
|--|-----|-----|
| 1. Οι Ίωνες, οι Δωριείς και οι Αιολείς είχαν διαφορετική καταγωγή. | Ναι | Όχι |
| 2. Στις αποικίες έχτισαν μεγάλους ναούς προς τιμήν των θεών τους. | Ναι | Όχι |
| 3. Όταν γιόρταζε κάποιος θεός, έρχονταν όλοι στη γιορτή. | Ναι | Όχι |

B. Η άσκηση 1 του Τετραδίου Εργασιών (σελ.6) μπορεί να μετατραπεί και σε άσκηση γραμματικής με τον ακόλουθο τρόπο:

"Να συμπληρώσεις στους αντίστοιχους αριθμούς, τα ονόματα των κυριότερων αποικιών"

<i>Αιολικές</i>	<i>Ιωνικές</i>	<i>Δωρικές</i>
1. Μυτιλήνη	4. Χίος	7. Αλικαρνασός
2. Κύμη	5. Έφεσος	8. Κνίδος
3. Σμύρνη	6. Μίλητος	9. Λίνδος

Στο Τετράδιο Εργασιών ο μαθητής καλείται απλώς να αντιγράψει πάνω στον χάρτη του τετραδίου του τα ονόματα των πόλεων. Ωστόσο, αυτή η δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει μία καλή ευκαιρία να υπενθυμίσουμε σε όλη την τάξη (ή να διδάξουμε στους δίγλωσσους) την κλίση των θηλυκών σε –ος και να κάνουμε εμπέδωση δίνοντας στους μαθητές την παρακάτω επέκταση της άσκησης.

1β. Να συμπληρώσεις τα παρακάτω κενά:

1. Ποιος έχτισε τη Χίο; Οι
2. Ποιες άλλες πόλεις έχτισαν οι Ίωνες; και

3. Την Κύμη ποιος την έχτισε;

4. Ποιες πόλεις έχτισαν οι Δωριείς;, και

Τέλος, το μάθημα αυτό παρέχει τη δυνατότητα να κινηθούμε και στο πεδίο της ενεργοποίησης των βιωμάτων των μαθητών και της έκφρασης της προσωπικής τους ταυτότητας. Η άσκηση 2 του Τετραδίου Εργασιών (σελ.6) ζητά από τους μαθητές τα εξής:

2. Φαντάσου πώς είσαι ένα παιδί εκείνης της εποχής. Μαζί με την οικογένειά σου και με άλλους Έλληνες βρίσκεσαι σε ένα καράβι που κινείται προς τα παράλια της Μ. Ασίας, για να βρείτε έναν καινούριο τόπο και να ζήσετε εκεί. Προσπάθησε να περιγράψεις τις σκέψεις σου χωρίζοντάς τες σε δύο κατηγορίες.

Ευχάριστες σκέψεις	Δυσάρεστες σκέψεις

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να είναι μια καλή ευκαιρία για τους μαθητές που έχουν βιώσει την εμπειρία της μετανάστευσης και της μετακίνησης από τόπο σε τόπο (όχι μόνον αλλοδαποί αλλά και Έλληνες που έζησαν κάποια χρόνια στο εξωτερικό) να μιλήσουν για τα προσωπικά τους βιώματα, αν το επιθυμούν, αντί να καταγράψουν κάτι το φανταστικό. Βέβαια, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να τους αφήσει την επιλογή, διότι ενδέχεται οι ίδιοι να μην επιθυμούν να το πράξουν.

Βιβλιογραφία στα αγγλικά

- Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2006). 'Bilingualism and Second Language Acquisition'. In: T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (eds), *The Handbook of Bilingualism*, pp.114-144. Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Calderon, E. M. (1999). Promoting Language Proficiency and Academic Achievement through Cooperation. http://www.ed.gov.databases/ERIC_Digests/ed436938.html
- Cochran, C. (1989). Strategies for Involving LEP Students in the All-English-Medium Classroom: A Cooperative Learning Approach.
<http://www.ncbe.gwe.edu/ncbepubs/classics/pig/12allenglish.htm>
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21: 617-641.
- Collier, V. P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language-minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2): 187-212.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon. UK: Multilingual Matters.
- Davidson, C. (1994). Integrating ESL into the mainstreaming: an Australian Perspective. In: A. Blackledge (ed.), *Teaching Bilingual Children*, pp. 83-99. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- McGroarty, M. (1993). Cooperative Learning and Second Language Acquisition. In: D.D. Holt (ed.), *Cooperative learning for students from diverse language backgrounds*, pp.19-46. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Hamayan, E. V. & Perlman, R. (1990). Helping language minority students after they exit from bilingual/ESL programs: a handbook for teachers.
<http://www.ncbe.gwe.edu/miscpubs/cal/contentesl/ed321583.htm>
- Kagan, S. (1995). We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom. ERIC/CLL Digest May 1995.
http://www.ed.gov.databases/ERIC_Digests/ed382035.html
- Kinsella, K. (1997). Moving from comprehensible input to 'learning to learn' in content-based instruction. In: M. A. Snow & D. Brinton (eds), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, pp. 46-68. New York: Longman.
- Meisel, J. (2006). 'The bilingual child'. In: T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds), *The Handbook of Bilingualism*, pp.91-113. Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Fathman, A. K., Quinn, M. E., & Kessler, C. (1992). [Teaching science to English learners, grades 4-8](#). National Clearinghouse for Bilingual Education, Program

Information Guide Series, No. 11. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education. <http://www.ncbe.gwe.edu/ncbepubs/pigs/pig11/htm>

McLaughlin, B. (1992). [Myths and misconceptions about second language learning](#): What every teacher needs to unlearn. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. <http://www.ncbe.gwe.edu/miscpubs/ncrcdsl/epr5.htm>

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices*. Oxford: Blackwell.

Psaltou-Joycey, A. (2010). *Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. Thessaloniki: University Studio Press.

Short, D. (1991). Integrating language and content instruction: strategies and techniques. (NCBE Program Information Guide Series, Number 7, National Clearinghouse for Bilingual Education, Fall 1991). <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/pigs/pig7.htm>

Simich-Dudgeon, C., McCreedy, L. & Schleppegrell, M. (1989). Helping Limited English Proficient Children Communicate in the Classroom. A Handbook for Teachers. (Program Information Guide Series, No. 9, National Clearinghouse for Bilingual Education, Winter 1988/89).

<http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/classics/pig/09helping.htm>

Slavin, R. E. (1981). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 38(8): 655-660.

Thomas, W. & Collier, V. (2000). 'Accelerated Schooling for all Students. Research Findings on Education in Multilingual Communities'. In: S. Shaw. (ed.) *Intercultural Education in European Classrooms*, pp.15-35. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.

Βιβλιογραφία στα ελληνικά

Αγιακλή, Χ. & Χατζηδάκη, Α. (2000). Γλωσσική ετερογένεια στη σχολική τάξη. *Γλωσσικός Υπολογιστής* (περιοδική έκδοση του Κ.Ε.Γ. σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή: <http://www.komvos.edu.gr>), τόμος 2, 1-2, Δεκέμβριος 2000.

Baker, C. (2001) (μεταφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, εισ. επιμ. Μ. Δαμανάκης). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα ελληνομάθειας*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Cummins, J. (1999) (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (2003) (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg [2^η έκδοση βελτιωμένη].

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κανάκης, Ι. Ν. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). 'Λάθη στη μορφολογική συμφωνία των ονοματικών φράσεων'. Στο: Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999), σσ.167-175. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κατσιμαλή, Γ. (2007). *Γλωσσολογία σε εφαρμογή*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου. Α. Καρδαμίτσα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000α). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. (τ.Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000β). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Σκούρτου, Ε. (1997α). Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, σσ. 131-143. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (1997β). 'Όδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία;' Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.) *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, σσ. 145-155. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος («Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα», επιμ. Μ. Δαμανάκης), σσ. 11-20.
- Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές παρεμβάσεις και θεωρητικά ζητήματα», επιμ. Α. Χατζηδάκη).
- Χατζηδάκη, Α. (2000α). 'Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος'. Στο: Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999), σσ. 397- 403. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζηδάκη, Α. (2000β). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις 'κανονικές' τάξεις. Στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, σσ.73-89. Ρόδος: Παν/μιο Αιγαίου-Π.Τ.Δ.Ε., ΕΠΕΑΕΚ.
- Χατζηδάκη, Α. (2001). 'Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας 'με έμφαση στο περιεχόμενο''. Στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. (Πρακτικά

συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000), τ.Β', σσ. 393-403. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηδάκη, Α. (2002). 'Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη διδασκαλία της γλώσσας σε μειονότητες: ένα σχέδιο μαθήματος'. Στο: Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, σσ. 245-252. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές παρεμβάσεις και θεωρητικά ζητήματα»), επιμ. Α. Χατζηδάκη), σσ. 79-102.