

Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε τάξεις υποδοχής ή όταν η μάθηση της γλώσσας συνδυάζεται με τη μάθηση περιεχομένου άλλων γνωστικών αντικειμένων

**Τρέσσου Ευαγγελία,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.**

**Μητακίδου Σούλα, Επίκουρη
καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.**

Εισαγωγή

Στην εισήγηση περιγράφεται μια περίπτωση έρευνας-δράσης σε τάξη υποδοχής. Οι τάξεις υποδοχής άρχισαν να λειτουργούν το 1990 (Ν. 1894/1990, άρθρο 2) με σκοπό την προετοιμασία παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων στη δεύτερη γλώσσα για την ομαλή τους ένταξη στις κανονικές τάξεις. Στις τάξεις υποδοχής φοιτούν παιδιά με διαφορετικές ηλικίες, διαφορετική μητρική γλώσσα, διαφορετική σχολική εμπειρία και οικογενειακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σ' αυτές τις τάξεις σπάνια πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για το έργο που καλούνται να επιτελέσουν και επιπλέον δεν έχουν στη διάθεσή τους κατάλληλο πρόγραμμα και διδακτικό υλικό. Τα χαρακτηριστικά αυτά δημιουργούν προβλήματα στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής και ακυρώνουν συχνά το θεσμοθετημένο τους ρόλο. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει καμία ρύθμιση στις κανονικές τάξεις ώστε να λαμβάνεται υπόψη η παρουσία σ' αυτές παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων, καθιστά τις τάξεις υποδοχής ένα απαραίτητο μεταβατικό στάδιο στη σχολική εμπειρία των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων. Η έλλειψη καθορισμένου αναλυτικού προγράμματος και συγκεκριμένων διδακτικών μέσων αναμφισβήτητα δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών, από την άλλη όμως αυτή η έλλειψη αυστηρών προδιαγραφών ευνοεί και ενθαρρύνει την εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Προγραμμάτων που μπορεί να εφαρμόζονται πιο εύκολα σε λιγότερο αυστηρά και λιγότερο δομημένα μαθησιακά περιβάλλοντα όπως αυτά των τάξεων υποδοχής αλλά σε καμία περίπτωση δεν αποκλείεται η εφαρμογή τους σε κανονικές τάξεις. Το αντίθετο μάλιστα, οι αρχές στις οποίες στηρίζονται, οι αξίες που προάγουν και οι μαθησιακοί στόχοι που θέτουν είναι χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής άποψης που αφορά σε όλα τα παιδιά. Πρόκειται για την άποψη που θεωρεί ότι:

- η αλληλεπίδραση, η συνεργασία και ο διάλογος ανάμεσα στα μέλη της μαθησιακής κοινότητας αλλά και ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα είναι απαραίτητα συστατικά ενός μαθησιακού περιβάλλοντος,
- η ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, η συμμετοχή τους σε διαδικασίες έρευνας και επίλυσης προβλημάτων και οι προηγούμενες εμπειρίες τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μάθησή τους.

Πρόκειται για την άποψη που αντιμετωπίζει τη γνώση ως ένα ενιαίο όλο που προσεγγίζεται από πολλές και διάφορες προοπτικές και όχι ως ασύνδετα μεταξύ τους σύνολα που εξετάζονται από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Αυτή η ολιστική προσέγγιση στη μάθηση ευνοεί την ανάπτυξη ενιαιοποιημένων (integrated) διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών που ανοίγουν διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Μία τέτοια πρόταση εφαρμογής ολιστικών προσεγγίσεων στη μάθηση αποτελεί το πρόγραμμα που περιγράφουμε στην εισήγηση.

Σχεδιασμός του προγράμματος

Για το σχεδιασμό του προγράμματος πήραμε υπόψη ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σύμφωνα με τα οποία η ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η εμπλοκή τους σε αυθεντικές καταστάσεις και σε συμφραζόμενα που αφορούν στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα ευνοεί τη κατάκτηση της γλώσσας παράλληλα με την κατάκτηση γνώσεων στα διάφορα σχολικά μαθήματα (Collier, 1995, Cummins,

1994, Genesee, 1994, Saville-Troike, 1991). Η μάθηση δηλαδή της γλώσσας επιτυγχάνεται καθώς το παιδί επιχειρεί να κατανοήσει τα περιεχόμενα και να κατακτήσει γνώσεις σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Flores & Garcia, 1984; Flores, 1990).

Το πρόγραμμα που περιγράφουμε συνδυάζει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας με παράλληλη κατάκτηση της γλώσσας των μαθηματικών και με πλαίσιο συμφραζομένων την παιδική λογοτεχνία. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί το πλούσιο και ενδιαφέρον μέσον που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να ακούνε, να διαβάζουν και να καταλαβαίνουν κείμενα. Κείμενα που συχνά περιέχουν ή στα οποία μπορούν να ενσωματωθούν ποσοτικές πληροφορίες που με τη σειρά τους θα αποτελέσουν τα δεδομένα προβλημάτων που τα παιδιά θα κληθούν να επιλύσουν.

Η τάξη υποδοχής όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα αποτελούνταν από τέσσερα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο και διαφορετικές ηλικίες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά προέρχονταν από την Αλβανία, την Αρμενία, τη Ρωσία και την Ουκρανία, ήταν οκτώ, εννιά, δέκα και δώδεκα χρονών και παρακολουθούσαν τη δεύτερη, τρίτη, τέταρτη και πέμπτη τάξη στο κανονικό ελληνικό σχολείο. Ο μικρότερος από τα παιδιά δεν είχε καμία προηγούμενη σχολική εμπειρία στη χώρα καταγωγής του και φοιτούσε στη δευτέρα τάξη στο ελληνικό σχολείο. Τα υπόλοιπα παιδιά είχαν ολοκληρώσει τη σχολική εκπαίδευση που αντιστοιχούσε στην ηλικία τους στη χώρα καταγωγής τους. Στο ελληνικό σχολείο, επαναλάμβαναν την τελευταία τάξη την οποία είχαν παρακολουθήσει στη χώρα καταγωγής τους, πράγμα που σημαίνει ότι στα μαθηματικά τουλάχιστον το περιεχόμενο των μαθημάτων της τάξης που παρακολουθούσαν τους ήταν σε μεγάλο βαθμό οικείο. Το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειάς τους στη δεύτερη γλώσσα παρουσίαζε μεγάλη ποικιλία.

Εφαρμογή του προγράμματος

Η εφαρμογή του προγράμματος έγινε από μια εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής και φυσικά σε στενή συνεργασία μαζί μας. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήξερε και υιοθετούσε το θεωρητικό πλαίσιο που αποτελούσε τη βάση του προγράμματος και είχε εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Το βιβλίο που χρησιμοποιήσαμε στη συγκεκριμένη τάξη ήταν το Tuesday του Wiesner (1991), ένα βιβλίο μόνο με εικόνες, χωρίς καθόλου λόγια.

Οι εικόνες του βιβλίου περιγράφουν την ιστορία μιας ομάδας βατράχων που για ένα βράδυ εγκαταλείπουν τη λίμνη τους και σκαρφαλωμένοι σε νούφαρα πετούν πάνω από τη γειτονική πόλη για να διασκεδάσουν. Διασκεδάζουν τρομάζοντας ανθρώπους και ζώα, κάνουν διάφορες ζαβολιές για να καταλήξουν ξημερώματα πίσω στη λίμνη τους, όπου τους περιμένουν ανήσυχοι οι γονείς τους.

Φυσικά οι εικόνες προσφέρονται για διάφορες αναγνώσεις. Η ίδια εικόνα διαβάζεται ως διαφορετικό κείμενο από το κάθε παιδί. Παιδιά και εκπαιδευτικός κάνουν υποθέσεις για την ιστορία που αφηγούνται οι εικόνες, περιγράφουν και ερμηνεύουν όσα παρατηρούν και διαμορφώνουν κείμενα μαθαίνοντας γλώσσα ενώ παράλληλα λύνουν μαθηματικά προβλήματα που με αφορμή τις εικόνες διατυπώνει η εκπαιδευτικός. Τα παιδιά μιλούν χρησιμοποιώντας τη δεύτερη γλώσσα ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη μητρική τους όποτε δεν μπορούν να εκφραστούν στη δεύτερη. Επίσης, ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν και μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης προκειμένου να επιτύχουν την επικοινωνία, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

Εκπαιδευτικός: Τι είμαστε όταν δεν είμαστε χαρούμενοι; Για κάντε μου λίγο μια γκριμάτσα με το πρόσωπό σας, πως θα είστε όταν δε θα είστε χαρούμενοι;

(Ο Τζούλιο παίρνει λυπημένο ύφος).

Εκπαιδευτικός: Για κάνε μου, Τζούλιο! Πάρα πολύ ωραία το έκανε ο Τζούλιο. Πώς το λέμε αυτό; Πώς το λέμε όταν δεν είμαστε χαρούμενοι; Τι είμαστε;..... Λυ...

Τάνια: Λυπημένοι.

Εκπαιδευτικός: Λυπημένοι. Πολύ ωραία, Τάνια.

Μέσα από το διάλογο, η εκπαιδευτικός έχει συχνά την ευκαιρία να εισάγει έννοιες και γραμματικά φαινόμενα και παράλληλα να επεκτείνει και να διορθώνει το λόγο των παιδιών στις απαντήσεις της λειτουργώντας έτσι ως μοντέλο για τη γλωσσική τους ταύτιση. Για παράδειγμα:

Εκπαιδευτικός: Τι είπαμε ότι είναι τα πουλιά; Από το «φοβήθηκαν» να βρείτε μια λέξη.
Τάνια: Λυπημένα.

Εκπαιδευτικός: Βγάλτε μου μια λέξη από το «φοβήθηκαν». Όταν χαίρομαι είμαι χαρούμενος. Όταν φοβάμαι, τι είμαι;

Νίνα: Φόβος.

Τάνια: Φοβήθηκαν.

Εκπαιδευτικός: Φοβισ....

Νίνα: ...σμένος

Εκπαιδευτικός: Φοβισμένος. Σωστά, Νίνα, είναι φοβισμένα τα πουλιά.

Το γεγονός ότι τα παιδιά μιλούν διαφορετικές γλώσσες δημιουργεί συχνά ευκαιρίες για ενδιαφέρουσες γλωσσικές ανταλλαγές. Π.χ.:

Εκπαιδευτικός: Τι είναι αυτό εδώ που έχει η γιαγιά στα πόδια της;

Νίνα: Κάμπουσκι.

Εκπαιδευτικός: Κάμπουσκι είναι στα ρωσικά. Στα ελληνικά είναι κου-βε-...

Νίνα: Κουβέντα.

Εκπαιδευτικός: Κουβέρτα.

Τζούλιο: Και εμείς κουβέρτα το λέμε.

Εκπαιδευτικός: Στα αλβανικά;

Τζούλιο: Ναι.

Εκπαιδευτικός: Κοίταξε λοιπόν ότι έχουμε ίδιες λέξεις! Μπράβο.

Τα παιδιά εμπλέκονται συνεχώς σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που αξιοποιούν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους σε λεξιλόγιο και έννοιες, όπως φαίνεται και από τα παραδείγματα που παρατίθενται και αφορούσαν στη διατύπωση ερωτήσεων για συνέντευξη από τα βατραχάκια:

1-2-3

1. Γιατί πέτατε;
2. Γιατί είσασθε εδώ;
3. Γιατί δεν πάτε σπίτι σας;

Ερώτηση Πάα: είστε εδώ γιατί ήρθατε στην πόλη μας, και γιατί είστε πουφιβολίμε ή ανθρωποι; 3) πως περπάτα τόσο ψηλά; 4) πως μπορεί να περπάταει εκεί που κάτσει στα νεύρα και περπάταει 5) γιατί δεν πάει στα σπίτια σας που ήρθατε στην πόλ.

Ε, τι θέλετε στα πολυ μας

Ποσ πετατε εσυς

Γατι θλεπετε εα σπιτια μας.
Καλι, Γτι δεπα τεσ τα σ πιτια σας.

Η εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία για να εμπλέξει τα παιδιά στη λύση απλών μαθηματικών προβλημάτων με πλαίσιο πάντα τα συμφραζόμενα της ιστορίας, τα ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν γνώσεις και δεξιότητες που έχουν κατακτήσει στη μητρική τους γλώσσα, ενώ παράλληλα εισάγει μαθηματική γλώσσα και ορολογία στα Ελληνικά, όπως φαίνεται στα παραδείγματα που ακολουθούν:

Παράδειγμα 1

Εκπαιδευτικός: Όλα τα βατραχάκια είναι 10. Τα καφέ είναι τρία. Πόσα είναι τα πράσινα;

Τζούλιο: 7.

Εκπαιδευτικός: Ωραία. Πως σκέφτηκες, Τζούλιο, και βρήκες το 7;

Τζούλιο: 7 πράσινα και 3 καφέ κάνουν 10.

Εκπαιδευτικός: Ή αλλιώς; Αν από τα δέκα...

Τζούλιο: ...βγάζουμε τα 3.

Εκπαιδευτικός: Κάνουν;

Τζούλιο: 7.

Εκπαιδευτικός: Ωραία. 10 μείον 3 ίσον 7. Τι πράξη είναι αυτή;

Τζούλιο: Βγάζω.

Τάνια: Αφαίρεση.

Εκπαιδευτικός: Αφαίρεση, πολύ ωραία.

Παράδειγμα 2

Εκπαιδευτικός: Θέλω να μου πείτε το εξής τώρα. Έχει σημασία πως θα γράψω τον έναν αριθμό κάτω από τον άλλο; Ή μπορώ να τους βάλω όπως θέλω; Μπορώ, για παράδειγμα, το 55 να το γράψω εδώ και το 15 εδώ; (βάζει τις μονάδες κάτω από τις δεκάδες).

Τάνια - Νίνα: Όχι, όχι.

Τάνια: Πρέπει το μονό κάτω από το μονό και....

Εκπαιδευτικός: Τις μονάδες κάτω από τις...

Τάνια: μονάδες και δεκάδες κάτω από δεκάδες.

Εκπαιδευτικός: Ωραία. Ποιες είναι οι μονάδες στο 55;

Τάνια: 5.

Εκπαιδευτικός: Το πρώτο 5 ή το δεύτερο 5;

Τάνια: Το δεύτερο 5.

Εκπαιδευτικός: Το δεύτερο 5 είναι οι μονάδες! Και το πρώτο 5 τι είναι;

Τάνια: Δεκάδες.

Εκπαιδευτικός: Δεκάδες (τα γράφει στον πίνακα). Το 15; Ποιος αριθμός είναι οι μονάδες;

Τάνια: 15 το 5.

Εκπαιδευτικός: Το 5, οι μονάδες (τα γράφει στον πίνακα). Οι δεκάδες; Ποιος αριθμός είναι;

Τάνια: Το 10.

Εκπαιδευτικός: Το 1.

Τάνια: Το 1.

Εκπαιδευτικός: Το 1. Εντάξει; Για να θυμηθούμε εδώ ξανά, ποιες είναι οι μονάδες και ποιες οι δεκάδες. Όταν έχω έναν αριθμό, το 1458, για παράδειγμα. Ο τελευταίος αριθμός, το τελευταίο ψηφίο, το 8, είναι οι...

Τάνια-Νίνα: Οι μονάδες.

Τάνια: Και το δεύτερο οι δεκάδες.

Εκπαιδευτικός: Σωστά. Μετά έχουμε τις δεκάδες.

Τάνια: Εκατοντάδες και χίλια.

Εκπαιδευτικός: Μετά έχουμε τις εκατοντάδες και μετά τις χιλιάδες (τα γράφει και στον πίνακα). Έτσι; Ξεκινάμε από το τέλος πάντα. Για να πούμε! (Δείχνει στον πίνακα το 1458 από το τέλος προς την αρχή).

Όλοι μαζί: Μονάδες, δεκάδες, εκατοντάδες, χιλιάδες.

Όπως ήδη έχουμε πει, στο βιβλίο χωρίς λόγια η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε το κάθε παιδί να διαβάζει και να περιγράφει με το δικό του τρόπο την εικόνα και έτσι το κάθε παιδί παρήγαγε τη δική του εκδοχή του για την αφήγηση. Από νωρίς στη διαδικασία, εκπαιδευτικός και παιδιά είχαν συμφωνήσει να δημιουργήσει το κάθε παιδί το δικό του ξεχωριστό βιβλίο. Σε κάθε συνάντηση, συζητούσαν τις εικόνες της ενότητας και στη συνέχεια τα παιδιά έγραφαν το καθένα την εκδοχή του για τις εικόνες. Για παράδειγμα:

Τα βατραχιακια ^{επαι} ησυχία στη λίμνη και η χελώνα
μαζαει ^{μαζί τους} και βρει πουπηγατε την τριτη
στη βραδυ και ενα βατραχιακι βρει ανυδιστορι

Τα βατραχιακια ειναι καλα και εχουν
φυλλα και μαμαδες ηταν χερωμενε
και επαζαν τα βατραχια με τους
φυλους τους.

Τα βατραχιακια υφραν κοντα στο σπιτια. Ενα βατραχιακι
βενε βατραχιακι, αφος εχει καρε κρωμα και μαζι
κερινο και το μαζο. Αφτος ποδη δυνατος. θελει
να παει στο σπιτι μαζι και σουφι βοσας να φωνε
φραχεται και να πεσουν

Εκπαιδευτικός και παιδιά διόρθωναν τις ιστορίες τους και κάθε παιδί κρατούσε το κείμενό του με σκοπό να δημιουργήσει το προσωπικό του βιβλίο. Συχνά τα παιδιά ζωγράφιζαν εικόνες περιοχών της ιστορίας που ήθελαν να αποτυπώσουν και εικαστικά. Στο τέλος, η εκπαιδευτικός συγκέντρωσε και έδεσε τις σελίδες που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά, επιμελήθηκε την έκδοση και έδωσε στο κάθε παιδί το βιβλίο του.

Επίλογος

Παρόλη τη σύντομη περίοδο εφαρμογής του προγράμματος, το επίπεδο της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και το επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών είχε σημαντική πρόοδο. Παιδιά που προηγουμένως προτιμούσαν να μένουν σιωπηλά ή απαντούσαν μονολεκτικά δε δίσταζαν να εμπλακούν σε διάλογο όχι μόνο για θέματα άμεσα συνδεδεμένα με την ιστορία αλλά και για θέματα προεκτάσεις των πρώτων. Συχνά δηλαδή οι συζητήσεις που άρχιζαν με αφορμή την ιστορία επεκτεινόταν σε θέματα που ενδιέφεραν τα παιδιά (π.χ. τι

προγράμματα προτιμούν στην τηλεόραση) και φυσικά και σε άλλα εκτός των μαθηματικών γνωστικά αντικείμενα (π.χ., ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος).

Ανάλογη ήταν και η πρόοδος των παιδιών στη γραπτή έκφραση. Όπως τονίζει χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός που εφάρμοσε το πρόγραμμα «αναδείχτηκαν οι γλωσσικές δυνατότητες των παιδιών... Τα παιδιά ανέπτυξαν τόσο τον προφορικό όσο και το γραπτό λόγο αβίαστα και ευχάριστα.» Στην περίπτωση μάλιστα του Γκιόργκι (του μεγαλύτερου από τα παιδιά), η ίδια εκπαιδευτικός σημειώνει «ο Γκιόργκι μας έδειξε ότι έχει πλούσια φαντασία και ικανότητες σύνθετου γραπτού λόγου.» Σημαντική επίσης ήταν και αύξηση του ενδιαφέροντος και της δραστηριοποίησης των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, πράγμα που είχε άμεσα και θετικά αποτελέσματα στην αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα τους. Μάλιστα, τα θετικά αυτά αποτελέσματα έγιναν αντιληπτά και από τις εκπαιδευτικούς των κανονικών τάξεων στις οποίες ήταν ενταγμένα τα παιδιά.

Συνοπτικά, οι δραστηριότητες που σχεδιάσαμε δημιούργησαν ένα γνωστικά προκλητικό μαθησιακό περιβάλλον προσαρμοσμένο στις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειες όλων των παιδιών. Το βιβλίο χωρίς λόγια πρόσφερε ένα πεδίο ανοικτό σε διαπραγμάτευση και πολλαπλές ερμηνείες. Πρόσφερε επίσης στα παιδιά πλήθος ευκαιρίες για να κάνουν συσχετισμούς με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους επιτρέποντάς τα να προσεγγίζουν τη γνώση από πολλές και διάφορες οπτικές γωνίες, πράγμα που ευνοούσε τόσο την κατάκτηση νέας γνώσης σε γλώσσα και μαθηματικά όσο και τη μεταφορά της νέας γνώσης σε καινούριες μαθησιακές καταστάσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. In Directions in language and education. National Clearinghouse for Bilingual Education, 1 (4) NCBE Home Page <http://www.ncbe.gwu.edu>
- Cummins, J. (1994). "The acquisition of English as a second language." In K. Spangenberg-Urbschat and R. Pritchard (eds.). Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students. Newark, DE: International Reading Association.
- Flores, B. (1990). Children's sociopsychogenesis of literacy and biliteracy. Proceeding of the First Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues, OBEMLA.
- Flores, B. & Garcia, E. (1984). A collaborative learning and teaching experience using journal writing. Journal of the National Association for Bilingual Education, 8 (2), 67 - 83.
- Genesee, F. (ed.). (1994). Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M. (1991). Teaching and testing for academic achievement: The role of language development. NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, 4. NCBE Home Page <http://www.ncbe.gwu.edu>
- Wiesner, D. (1991). Tuesday. New York: Clarion Books.