

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013)

Πράξη: «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»

Κωδικός Έργου:85705

**Άξονας Προτεραιότητας 1: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 Περιφέρειες Σύγκλισης»**

### **Παραδοτέο:**

***ΕΠ 1.3.6 Εργαλεία παρατήρησης, ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση, τη συνεργατική διδασκαλία και την αξιολόγηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού***

ΔΡΑΣΗ 1: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Υποδράση 1.3: Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής και των κανονικών τάξεων

## **Ομάδα έργου**

---

ΚΕΣΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΥΠΟΔΡΑΣΗΣ 1.3  ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, Α.Π.Θ.
ΖΑΓΚΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ
ΜΑΤΘΑΙΟΥΔΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, Α.Π.Θ.
ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ ΖΩΗ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, Α.Π.Θ.
ΜΑΝΤΖΑΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, Α.Π.Θ.
ΜΗΛΙΟΥ ΟΥΡΑΝΙΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΣ, ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ (ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ), ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, Α.Π.Θ.

### **Πίνακας καταγραφής εκδόσεων**

---

Έκδοση	Ημερομηνία	Διαφορές από προηγούμενη έκδοση
1.0	31/12/2013	-

## **Περιεχόμενα**

1. Περιγραφή του εργαλείου έρευνας.....	6
2. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων .....	7
3. Περιορισμοί έρευνας.....	9
4. Ανάλυση θεματικών αξόνων.....	10
5. Ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίων μαθητών για την αποτίμηση των παρεμβάσεων.....	36
6. Ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών για την αποτίμηση των παρεμβάσεων.....	46
7. Αποτελέσματα από την ανάλυση των κλειδών παρατήρησης των διδασκαλιών .....	58
Βιβλιογραφία.....	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ .....	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ .....	85

### **Επιτελική σύνοψη**

---

Σε αυτό το επιστημονικό παραδοτέο αναλύονται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από (α) το ερωτηματολόγιο του μαθητή και (β) την κλείδα παρατήρησης των (συν)διδασκαλιών, τα οποία ελέγχουν οι οποίες εξετάζουν την ανταπόκριση των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην πιλοτική εφαρμογή της διδασκαλίας γλώσσας μέσω περιεχομένου στις Τάξεις Υποδοχής και στις μεικτές τάξεις. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά από την Υποδράση 1.3 σε συνεργαζόμενα σχολεία, ενώ υλοποιήθηκε τόσο από τους συνεργάτες της Δράσης 1 όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (βλ. ΕΠ 1.3.3 που περιλαμβάνει το σχετικό γλωσσοδιδακτικό υλικό). Τα αποτελέσματα από τα δύο εργαλεία παρουσιάζονται και αναλύονται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Η συνολική αποτίμηση είναι ιδιαίτερα θετική για τη διδασκαλία γλώσσας μέσω περιεχομένου σε αλλόφωνους μαθητές. Προτείνεται η αποτίμηση της συγκεκριμένης εφαρμογής σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου, ώστε να είναι πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα ιδίως σε σχέση με την αξιοποίηση και υιοθέτηση διαπολιτισμικών παρεμβάσεων και πλουραλιστικών προσεγγίσεων.

## **1. Περιγραφή του εργαλείου έρευνας**

---

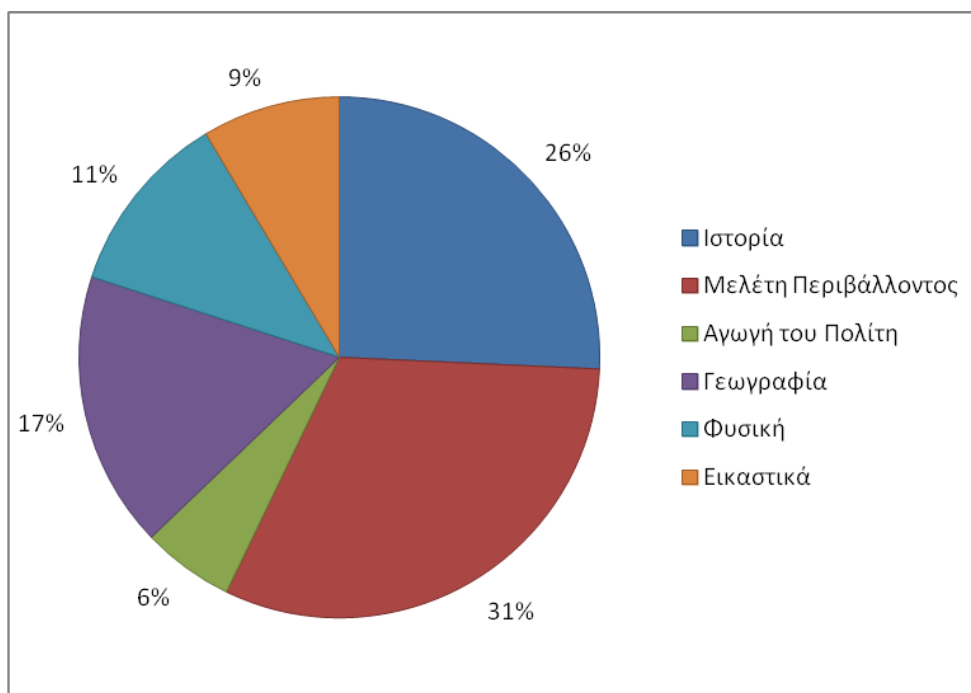
Το ερωτηματολόγιο του μαθητή αποτελείται από δεκαεπτά ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν την ανταπόκριση των μαθητών στην προσέγγιση που υιοθετήθηκε, την αποδοχή ή μη της παράλληλης διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου, το ενδιαφέρον που τους προκάλεσε η χρήση εποπτικού υλικού και δραστηριοτήτων, την αποδοχή ή μη της ύπαρξης δύο εκπαιδευτικών (συνδιδασκαλία), την ανταπόκριση των μαθητών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας αλλά και τις απόψεις τους σχετικά με την ΤΥ και τη μικτή τάξη. Τα ερωτήματα ομαδοποιήθηκαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων σε έξι επιμέρους θεματικούς άξονες, οι οποίοι περιγράφονται παρακάτω.

- Προσέγγιση που υιοθετήθηκε (ερωτήσεις 1, 2, 5 και 6)
- Μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα - Τάση διαχωρισμού της διδασκαλίας της γλώσσας από το γνωστικό περιεχόμενο (ερωτήσεις 8 και 9)
- Εποπτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε (ερωτήσεις 3, 4 και 7)
- Παρουσία δύο εκπαιδευτικών/συνδιδασκαλία (ερώτηση 11)
- Ζητήματα διαπολιτισμικότητας (ερωτήσεις 12, 13 και 14)
- Απόψεις σχετικά με την ΤΥ και τις μικτές τάξεις (ερωτήσεις 15, 16 και 17)

## 2. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

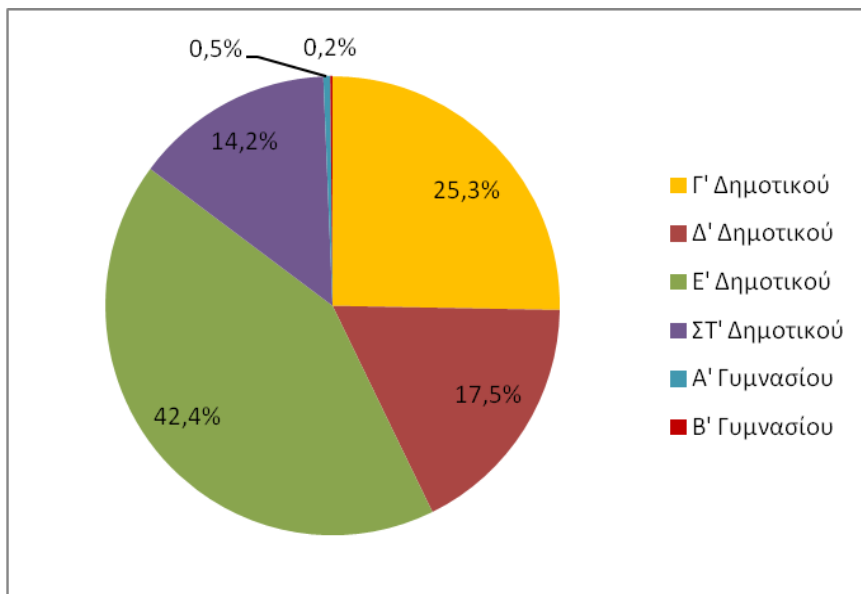
Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο πλαίσιο της εφαρμογής διδασκαλιών γλώσσας με βάση το περιεχόμενο που πραγματοποιήθηκαν σε μικτές τάξεις δημοτικού σχολείου και γυμνασίου στα συνεργαζόμενα σχολεία της Δράσης 1 «Υποστήριξη της λειτουργίας των ΤΥ» και πιο συγκεκριμένα της Υποδράσης 1.3 «Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των ΤΥ και των κανονικών τάξεων». Συγκεντρώθηκαν με αυτόν τον τρόπο 613 ερωτηματολόγια μαθητών, που αντιστοιχούν σε 35 διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν στα εξής γνωστικά αντικείμενα: Ιστορία (9 διδασκαλίες), Μελέτη Περιβάλλοντος (11 διδασκαλίες), Αγωγή του Πολίτη (2 διδασκαλίες), Γεωγραφία (6 διδασκαλίες), Φυσική (4 διδασκαλίες) και τέλος Εικαστικά (3 διδασκαλίες).

**Γράφημα 2.1** Διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν ανά γνωστικό αντικείμενο



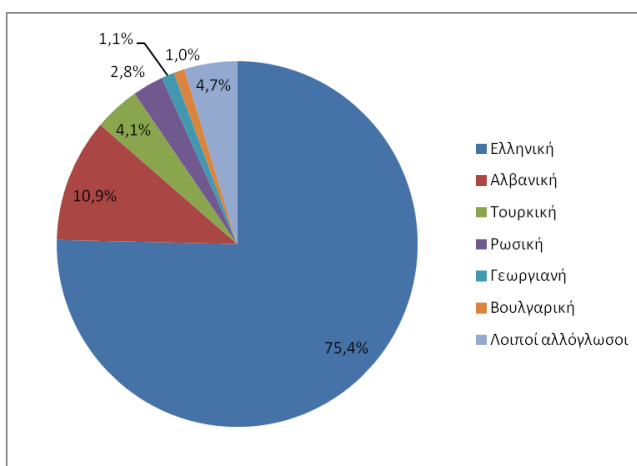
Οι μαθητές που συμμετείχαν είναι ηλικίας 8 - 16 ετών και φοιτούν κατά κύριο λόγο στο δημοτικό (δεν συμμετείχαν παιδιά από την Α΄ και Β΄ τάξη, καθώς σε αυτές τις τάξεις η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, την οποία επιδιώκουμε να ενισχύσουμε με τη συγκεκριμένη μέθοδο, δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και δεν απαιτείται), καθώς και στις δύο πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Όπως φαίνεται πιο αναλυτικά και από το ακόλουθο γράφημα το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων είναι μαθητές που φοιτούν στην Ε΄ Δημοτικού και ακολουθούν αυτοί που παρακολουθούν τις Γ΄, Δ΄ και Στ΄ Δημοτικού. Η συμμετοχή των μαθητών του γυμνασίου κυμαίνεται σε πολύ μικρά ποσοστά, κάτι που σχετίζεται με το γεγονός ότι κατά το σχολικό έτος 2012-2013 το Υπουργείο Παιδείας δεν στελέχωσε Τ.Υ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατά συνέπεια δεν ήταν δυνατόν η Δράση να συνεργαστεί με αντίστοιχα σχολεία. Το μικρό ποσοστό των διδακτικών εφαρμογών που πραγματοποιήθηκε σε γυμνασιακές τάξεις αφορά ορισμένες διδασκαλίες που έλαβαν χώρα σε Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο, με το οποίο είχαμε τυπικά τη δυνατότητα να συνεργαστούμε λόγω του χαρακτηρισμού του ως «Διαπολιτισμικού».

**Γράφημα 2.2** Ποσοστό συμμετοχής των μαθητών που συμμετείχαν στις διδασκαλίες γλώσσας μέσω περιεχομένου ανά τάξης φοίτησης



Τέλος, όσον αφορά τη μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων αυτή είναι στην πλειοψηφία τους η ελληνική (75,4%), καθώς το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε μικτές τάξεις. Το υπόλοιπο ποσοστό (24,6%) αφορά αλλόγλωσσους-δίγλωσσους μαθητές. Σε λίγο λιγότερο από τους μισούς συναντάμε ως μητρική την αλβανική (10,9%) και ακολουθούν η τουρκική (4,1%), η ρωσική (2,8%), η γεωργιανή (1,1%) κ.α.

**Γράφημα 2.3** Μητρική γλώσσα μαθητών





### **3. Περιορισμοί έρευνας**

---

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να κάνουμε λόγο για τους περιορισμούς της έρευνας, προκειμένου να κατανοήσουμε τα αποτελέσματά της σε όλες τις διαστάσεις. Αρχικά, λοιπόν, αξίζει να σημειωθεί, ότι η υλοποίηση των διδακτικών σεναρίων, καθώς και η πιλοτική εφαρμογή τους είχε προβλεφθεί να υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς των συνεργαζόμενων σχολείων, ωστόσο αυτό δεν κατέστη δυνατό στην πράξη εξαιτίας διοικητικών δυσλειτουργιών που προέκυψαν στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, α) όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν δημιουργήθηκαν Τ.Υ. στα Γυμνάσια, κάτι που έκανε αδύνατη την παρέμβαση της Δράσης σε αυτά, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, ενώ β) όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολλοί μόνιμοι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικοί ΖΕΠ, οι οποίοι κατά το προηγούμενο σχολικό έτος είχαν επιμορφωθεί και εκπονήσει σχέδια μαθήματος, μετακινήθηκαν σε άλλα σχολεία, στα οποία δεν υπήρχε δυνατότητα να παρέμβει η Δράση. Δεδομένων των νέων συνθηκών, έγινε εκ νέου προγραμματισμός και επιδιώχθηκε να αναπτυχθούν συνεργασίες με νέα σχολεία. Τα νέα αυτά δεδομένα δεν έδιναν τα χρονικά περιθώρια για νέες επιμορφώσεις. Ως εκ τούτου, οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους από τους συνεργάτες της Δράσης. Το γεγονός, επομένως, ότι οι μαθητές παρακολουθούσαν το μάθημα από κάποιον νέο εκπαιδευτικό και όχι το δάσκαλο ή τη δασκάλα τους, ενδέχεται να επηρέασε τις απαντήσεις κάποιων από αυτούς. Επιπλέον, οι διδακτικές παρεμβάσεις δεν εφαρμόστηκαν σε βάθος χρόνου σε ένα συγκεκριμένο δείγμα μαθητών και δεν υπήρξε ομάδα ελέγχου, προκειμένου να προχωρήσουμε σε σύγκριση των αποτελεσμάτων. Αυτό αποτελεί έναν περαιτέρω περιορισμό της έρευνας που, ωστόσο, οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των συνεργαζόμενων σχολείων δεν φάνηκαν πολύ πρόθυμοι να «ανοίξουν» τις τάξεις τους για τις ανάγκες της έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη και τη σχετική βιβλιογραφία, θεωρούμε ότι σε αυτό συμβάλλουν τα εξής: α) η έλλειψη εμπειρίας στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς, β) η εργασία σε ένα περιβάλλον εξαιρετικά συγκεντρωτικό και ανελαστικό με ένα βιβλίο ως το κυριότερο διδακτικό μέσο και ελάχιστα περιθώρια για πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, γ) η έλλειψη συνεργασίας. Όλα αυτά έχουν δημιουργήσει διδακτικές ταυτότητες εκπαιδευτικών με ανάλογα χαρακτηριστικά: εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο και περιορισμένες πρωτοβουλίες έξω από αυτό το πλαίσιο (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου 2007: 76, Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη: υπό δημοσίευση). Τέλος, ως ένα ακόμη μειονέκτημα της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους μαθητές δεν εφαρμόστηκε νωρίτερα σε ομάδα ελέγχου.

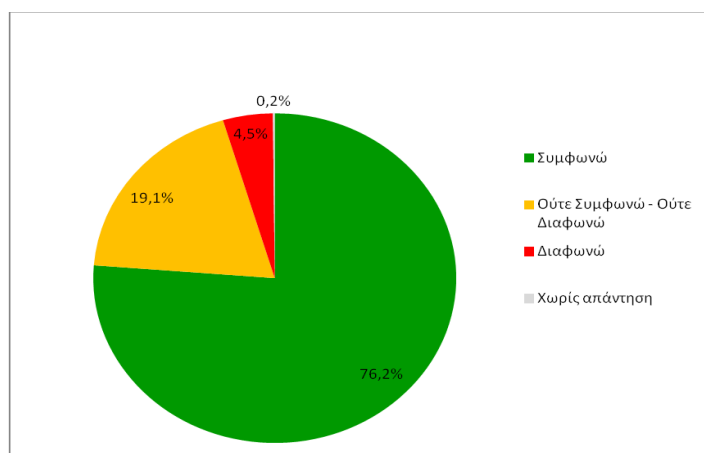
## 4. Ανάλυση θεματικών αξόνων

### 4.1 Προσέγγιση που υιοθετήθηκε (ερωτήσεις 1, 2, 5 και 6)

#### 4.1.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

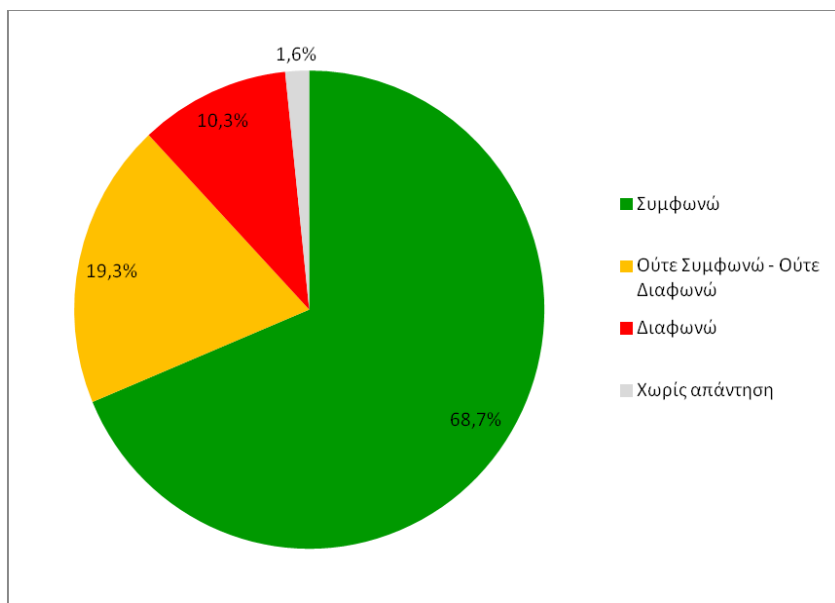
Όσον αφορά τη γλωσσοδιδακτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε (διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο) οι μαθητές φαίνεται πως σε γενικές γραμμές ανταποκρίνονται ιδιαίτερα θετικά. Όπως φαίνεται και από το ακόλουθο γράφημα περίπου τρεις στους τέσσερις μαθητές (ποσοστό 76,2%) δηλώνουν ότι τους άρεσε ο συνδυασμός του περιεχομένου με τη διδασκαλία της γλώσσας. Από την άλλη πλευρά ένα μικρό ποσοστό διατηρεί αρνητική στάση (4,5%), ενώ σχεδόν ένας στους πέντε μαθητές (19,1%) επιφυλάσσει να εκφράσει γνώμη. Το τελευταίο μπορεί να ερμηνευτεί αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι η προτεινόμενη προσέγγιση παρουσιάζει σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με αυτό που η πλειοψηφία των μαθητών έχει συνηθίσει ως διδασκαλία γνωστικού αντικείμενου. Πρόκειται μάλλον για κάποια αμηχανία απέναντι στο καινούριο, κάτι που αποτελεί ένα σχετικά επαναλαμβανόμενο μοτίβο, όπως θα δούμε και παρακάτω.

**Γράφημα 4.1** Ερώτημα 1: Μου άρεσε επειδή το περιεχόμενο του μαθήματος συνδυάστηκε με τη διδασκαλία της γλώσσας

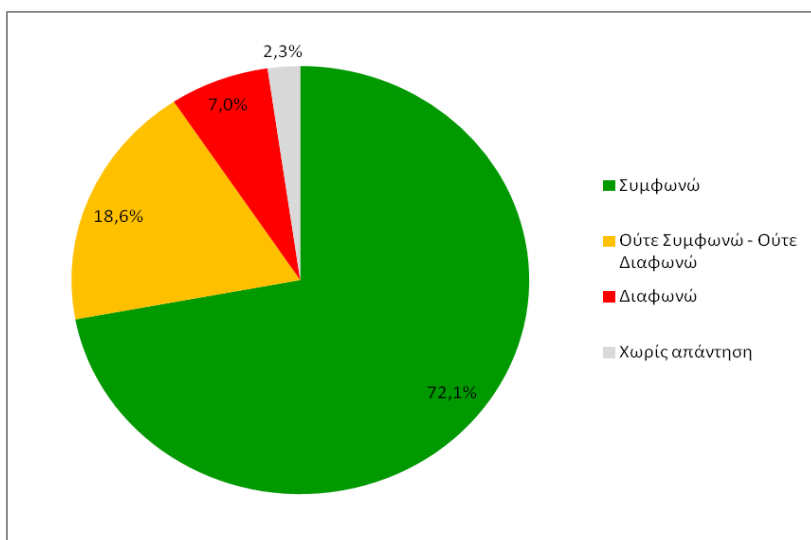


Σε δεύτερο επίπεδο εστιάζουμε στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη βοηθητική αλληλεπίδραση γλώσσας και περιεχομένου (ερωτήματα 5 και 6 του Α΄ Μέρους). Όπως φαίνεται και από τα γραφήματα που ακολουθούν, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών σχετικά με το εάν η διδασκαλία της γλώσσας είναι περισσότερο υποστηρικτική στην κατανόηση του περιεχομένου ή το αντίθετο. Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν ότι γλώσσα και γνωστικό περιεχόμενο υποστηρίχτηκαν αμοιβαία και με έναν σχετικά ισόρροπο τρόπο. Τα υψηλά ποσοστά ουδέτερης γνώμης (περίπου ένας στους πέντε μαθητές και στα δύο ερωτήματα) επιβεβαιώνουν την αμηχανία, για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως.

**Γράφημα 4.2** Ερώτημα 5: Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα κάποια θέματα σχετικά με τη γλώσσα

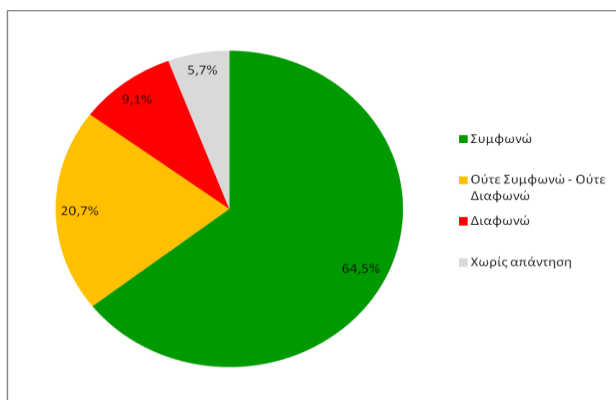


**Γράφημα 4.3** Ερώτημα 6: Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα κάποια θέματα σχετικά με το περιεχόμενο



Ενισχυτικά στα όσα αναφέραμε παραπάνω είναι και τα αποτελέσματα που αφορούν τη γενική εικόνα των μαθητών για τη συγκεκριμένη προσέγγιση (ερώτημα 2 του Α΄ Μέρους). Περίπου τρεις στους πέντε μαθητές (64,5%) ανταποκρίνονται θετικά στη σύνδεση των αντικειμένων, ένας στους πέντε (20,7%) δεν εκφράζει ούτε θετική αλλά ούτε αρνητική γνώμη και τέλος, ένας στους δέκα (9,1%) διαφωνεί με τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Παρουσιάζει ενδιαφέρον, πάντως, το γεγονός και συνάμα είναι ενθαρρυντικό, ότι η δεδομένη δυσκολία προσαρμογής των μαθητών σε μια καινούρια μέθοδο διδασκαλίας δεν μεταφράζεται σε γενική αρνητική στάση και δυσπιστία.

**Γράφημα 4.4** Ερώτημα 2: Μου άρεσε επειδή ο καθηγητής/η καθηγήτρια συνέδεσε το περιεχόμενο του μαθήματος με άλλα μαθήματα του σχολείου



Συνοψίζοντας τα παραπάνω μπορούμε να σταθούμε σε τρία βασικά σημεία: α) η εφαρμογή της διδασκαλίας της γλώσσας μέσα από το γνωστικό περιεχόμενο συναντά πλειοψηφικά τη θετική αντιμετώπιση των μαθητών, β) η γλώσσα και το περιεχόμενο δείχνουν να λειτουργούν αμοιβαία υποστηρικτικά μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο και γ) η αναμενόμενη αμηχανία των μαθητών απέναντι σε μια ξένη για αυτούς διδακτική προσέγγιση δεν καταλήγει σε αρνητισμό και δυσπιστία. Μένει, ωστόσο, να διευκρινιστεί, εάν η συστηματική εφαρμογή μιας τέτοιας γλωσσοδιδακτικής προσέγγισης θα μπορούσε να κερδίσει τη θετική γνώμη αυτών που εμφανίζονται αναποφάσιστοι και πολύ περισσότερο αν αυτή η θετική γνώμη δεν θα εξέφραζε απλά μια ευχάριστη έκπληξη των μαθητών αλλά μια ουσιαστική βελτίωση στις επιδόσεις τους είτε αυτές αφορούν την κατάκτηση της γλώσσας είτε την κατανόηση του αντικειμένου.

#### Στατιστική ανάλυση

Όπως έχουμε ήδη σημειώσει παραπάνω, οι παρεμβάσεις σχετικά με τη διδασκαλία γλώσσας μέσω περιεχομένου πραγματοποιήθηκαν σε μικτές τάξεις, με τους ελληνόφωνους μαθητές να υπερτερούν (περίπου 3 στους 4). Θα είχε ενδιαφέρον λοιπόν να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα αναφορικά με τη γλωσσοδιδακτική προσέγγιση (ερωτήματα 1, 2, 5 και 6 του Α΄ Μέρους) έχουν επηρεαστεί από τη μητρική γλώσσα των μαθητών.

Για τις ανάγκες αυτής της διερεύνησης χωρίσαμε το συνολικό μας δείγμα σε δύο ομάδες, τους ελληνόφωνους και τους αλλόγλωσσους και ελέγξαμε αν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά διαφορές στον τρόπο που απαντούν.<sup>1</sup> Οι απαντήσεις των μαθητών καταχωρήθηκαν σε τακτική κλίμακα όπου με 0 δηλώνεται η ασυμφωνία, με 1 η απάντηση «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και με 2 η συμφωνία. Στο ερώτημα 1 («Μου άρεσε επειδή το περιεχόμενο του μαθήματος συνδυάστηκε με τη διδασκαλία της γλώσσας») η ομάδα των ελληνόφωνων ( $N = 457$ ) δεν παρουσιάζει διαφορά σε σχέση με τους αλλόγλωσσους ( $N = 145$ ),  $U = 30668$ ,  $z = -1,83$ ,  $p = ,068$ . Στο ερώτημα 2 («Μου άρεσε επειδή ο καθηγητής/η καθηγήτρια συνέδεσε το περιεχόμενο του μαθήματος με άλλα μαθήματα του σχολείου») οι ελληνόφωνοι ( $N = 401$ ) και οι αλλόγλωσσοι ( $N = 124$ ) επίσης δεν διαφοροποιούνται στις απαντήσεις που δίνουν,  $U = 23587$ ,  $z = -1,06$ ,  $p = ,290$ .

<sup>1</sup> Όλες οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν σε περιβάλλον IBM SPSS Statistics v.20. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκε η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney για σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.

Κατά συνέπεια μπορούμε να πούμε ότι επιβεβαιώνεται η γενική εικόνα που σχηματίσαμε παραπάνω. Υπάρχει δηλαδή θετική ανταπόκριση των μαθητών απέναντι στην προτεινόμενη διδακτική μέθοδο ανεξάρτητα από τη μητρική γλώσσα των ερωτηθέντων.

Στο ερώτημα 5 («*Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα κάποια θέματα σχετικά με τη γλώσσα*») η ομάδα των ελληνόφωνων ( $N = 456$ ) σε σχέση με τους αλλόγλωσσους ( $N = 141$ ) δίνει σημαντικά λιγότερο θετικές απαντήσεις,  $U = 26782$ ,  $z = -3,71$ ,  $p < ,001$ . Στο ερώτημα 6 («*Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος*») οι ελληνόφωνοι ( $N = 452$ ) σε σχέση με τους αλλόγλωσσους ( $N = 144$ ) δίνουν και πάλι λιγότερο θετικές απαντήσεις. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική,  $U = 29047$ ,  $z = -2,53$ ,  $p = ,011$ .

Από τα δύο τελευταία ερωτήματα αναδεικνύεται ένα χρήσιμο στοιχείο: Οι μαθητές που λόγω διαφορετικής μητρικής αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο στην κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και του ακαδημαϊκού της λόγου, όσο και στην κατανόηση του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου, είναι εκείνοι που εκφράστηκαν με πιο θετικό τρόπο απέναντι στη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Προκειμένου να ερμηνεύσουμε το παραπάνω αποτέλεσμα αρκεί να σημειώσουμε τις πιέσεις που ασκούνται, όταν κάποιος μαθαίνει μέσω μιας ανεπαρκώς ανεπτυγμένης γλώσσας, όπως συμβαίνει στην εκπαίδευση εμβύθισης<sup>2</sup>. Η ακρόαση της νέας γλώσσας απαιτεί υψηλή συγκέντρωση, είναι κουραστική, η πίεση να σκεφτεί κάποιος σχετικά με τη μορφή της γλώσσας είναι συνεχής, ενώ περιορίζεται ο χρόνος που αφιερώνεται στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Ο μαθητής πρέπει ταυτόχρονα να προσλάβει πληροφορίες από διαφορετικούς μαθησιακούς τομείς και να μάθει μια γλώσσα. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι άγχος, έλλειψη αυτοπεποίθησης, «αποχή», δυσαρέσκεια και αποξένωση (Baker 2001: 277-280). Κατά συνέπεια, για τους μαθητές που η δεύτερη γλώσσα (Γ2) είναι ταυτόχρονα το μέσο αλλά και το αντικείμενο της διδασκαλίας, το περιεχόμενο του μαθήματος πρέπει να διδάχτεί ταυτόχρονα με τις γλωσσικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόησή του. Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, η διδασκαλία χρειάζεται να εστιάζει ισότιμα τόσο στη γλώσσα όσο και στο περιεχόμενο. Τέλος αξίζει να τονιστεί ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία των αλλόγλωσσων μαθητών βασίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος στην εκμάθηση της επίσημης μορφής της ελληνικής γλώσσας, η οποία διευκολύνεται με διδακτικές προσεγγίσεις, όπως είναι η Διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο. Όταν απουσιάζουν οι παραπάνω προϋποθέσεις υπάρχει το ενδεχόμενο να μειωθεί η αυτοεκτίμηση των αλλόγλωσσων μαθητών, επειδή αδυνατούν να πάρουν μέρος στη σχολική διαδικασία ή επειδή αισθάνονται ότι παραμελούνται (Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη, υπό δημοσίευση). Εξάλλου, οι συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις καλύπτουν τις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών με τέτοιο τρόπο, ώστε στην περίπτωση μικτών τάξεων η διδασκαλία να μην αποβαίνει εις βάρος της κυρίαρχης γλωσσικά ομάδας.

---

<sup>2</sup>Μία από τις ασθενείς μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευση «μέσω εμβύθισης». Τα εκπαιδευτικά προγράμματα εμβύθισης συναντώνται σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες οι οποίες είναι μονογλωσσικά προσανατολισμένες και απευθύνονται σε μαθητές-μέλη μειονοτικών ομάδων. Αν και στο σχολείο συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο, ωστόσο στη διδασκαλία απουσιάζει τελείως η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, είτε χρησιμοποιείται ως «γέφυρα» για τη σταδιακή μετάβαση του μαθητή στη γλώσσα του σχολείου (Baker 2001: 277-280).

Για λόγους ελέγχου επαναλάβουμε τις παραπάνω στατιστικές αναλύσεις στα ερωτήματα 5 και 6, μόνο που αυτή τη φορά οι ομάδες που συγκρίναμε είχαν διαφορετική σύσταση. Στην πρώτη βρέθηκαν όλοι οι αλβανόφωνοι (η αλβανική, όπως είδαμε, ήταν μετά την ελληνική η πιο συχνά δηλωμένη μητρική) και στη δεύτερη όλοι οι υπόλοιποι αλλόγλωσσοι. Στο ερώτημα 5 οι αλβανόφωνοι ( $N = 67$ ) δεν παρουσιάζουν διαφορά σε σχέση με τους υπόλοιπους αλλόγλωσσους ( $N = 74$ ),  $U = 2463$ ,  $z = -.10$ ,  $p = .922$ . Αντίστοιχα και στο ερώτημα 6, αλβανόφωνοι ( $N = 67$ ) και λοιποί αλλόγλωσσοι ( $N = 77$ ) δεν εμφανίζουν κάποια διαφορά στον τρόπο που απαντούν,  $U = 2544$ ,  $z = -.22$ ,  $p = .829$ . Μπορούμε με ασφάλεια λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά που μαθαίνουν την ελληνική ως Γ2 έχουν μεταξύ τους κοινή στάση και παράλληλα πιο θετική σε σχέση με τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους όσον αφορά τη βοήθεια που δέχονται από την προτεινόμενη προσέγγιση.

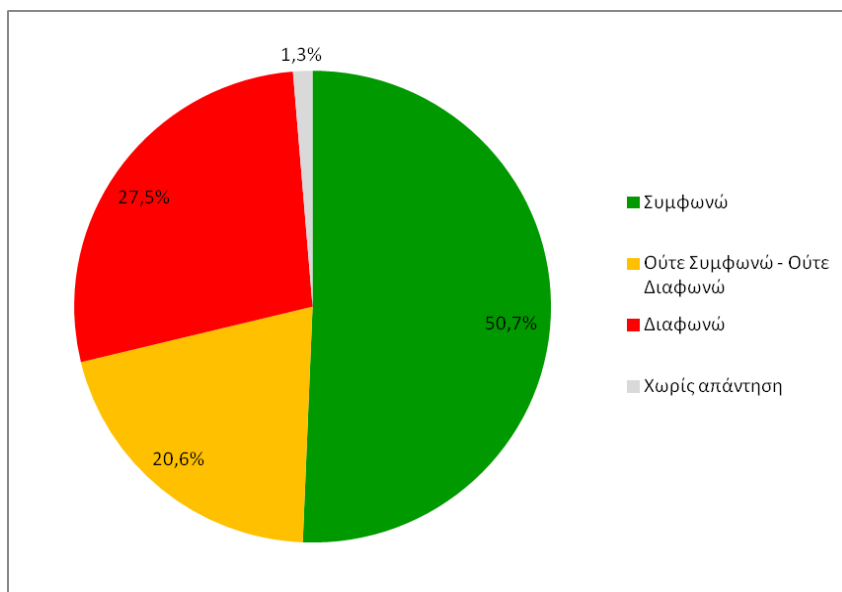
Ανακεφαλαιώνοντας, οι στατιστικές αναλύσεις από τη μια επιβεβαίωσαν τη γενική θετική εντύπωση των μαθητών (ανεξάρτητα από τη μητρική), ενώ από την άλλη έδειξαν ότι οι αλλόγλωσσοι εκτίμησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ως θετική και χρήσιμη για αυτούς τη συμβολή της αλληλεπίδρασης μεταξύ γλώσσας και περιεχομένου.

## 4.2 Μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα - Τάση διαχωρισμού γλώσσας με περιεχόμενο (ερωτήσεις 8 και 9)

### 4.2.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

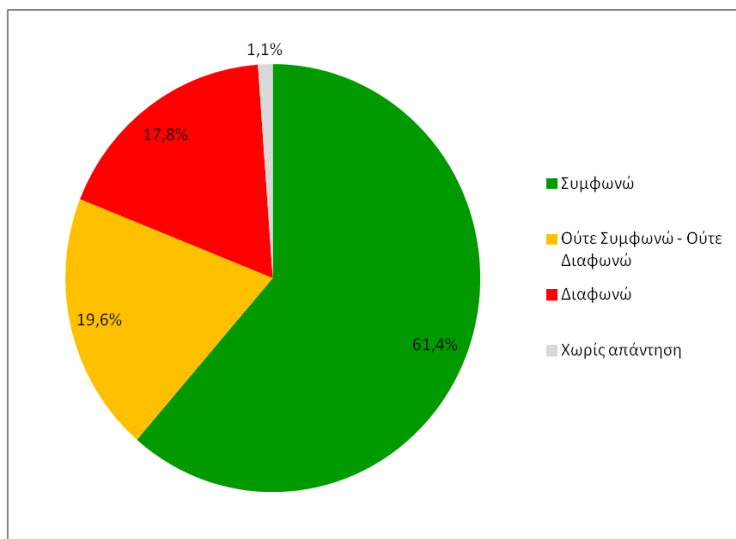
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που αφορούν τη συνδιδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου (ερωτήματα 8 και 9) καθώς οι μαθητές δείχνουν προβληματισμένοι με την ταυτόχρονη διδασκαλία της γλώσσας και του γνωστικού αντικειμένου. Έτσι, στο ερώτημα που αφορά την αύξηση των γλωσσικών δραστηριοτήτων περίπου οι μισοί μαθητές συμφωνούν με αυτήν, αλλά την ίδια στιγμή ένα σημαντικό ποσοστό (27,5%) κρατάει αρνητική στάση, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα.

**Γράφημα 4.5** Ερώτημα 8: Θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με τη γλώσσα



Παρόμοια είναι και η εικόνα στο ερώτημα που αφορά την αύξηση των δραστηριοτήτων σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος (ερώτημα 9), όπως φαίνεται από το γράφημα 4.6. Εδώ, ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές φαίνεται να είναι λίγο πιο δεκτικοί στην αύξηση των δραστηριοτήτων του περιεχομένου (θετική άποψη περίπου έξι στους δέκα), ενώ και το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων εμφανίζεται μειωμένο (17,8%). Και στις δύο περιπτώσεις περίπου ένας στους πέντε μαθητές δεν δηλώνουν ούτε καταφατική ούτε αρνητική πρόθεση.

**Γράφημα 4.6** Ερώτημα 9: Θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο



Ο τρόπος ερμηνείας αυτών των ποσοστών χρειάζεται προσοχή. Τόσο η θετική όσο και η αρνητική απάντηση στα ερωτήματα 8 και 9, δεν μπορούν να εκληφθούν ως έγκριση ή αντίστοιχα απόρριψη της προτεινόμενης μεθόδου και της υλοποίησής της. Εκείνο που στοχεύαμε να εντοπίσουμε με αυτές τις ερωτήσεις είναι κατά πόσο οι μαθητές έμειναν ικανοποιημένοι από την κατανομή του χρόνου διδασκαλίας σε δραστηριότητες γλώσσας και δραστηριότητες περιεχομένου αντίστοιχα. Η διατύπωση που επιλέχθηκε, ωστόσο, θεωρούμε εκ των υστέρων ότι δεν βοηθάει να εξαγάγουμε με άμεσο τρόπο αυτό το συμπέρασμα.

Ειδικότερα, όταν ρωτάμε έναν μαθητή αν θα ήθελε στην παρέμβαση που έγινε στο μάθημα της Φυσικής να υπήρχαν περισσότερες γλωσσικές δραστηριότητες, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι για αυτόν τον μαθητή η συνηθισμένη κατάσταση είναι να μην υπάρχει καθόλου διδασκαλία γλώσσας. Συνεπώς, η απάντηση «Συμφωνώ» μπορεί να σημαίνει δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα: α) «Συμφωνώ ότι χρειαζόνταν περισσότερες δραστηριότητες γλώσσας, ήταν αδυναμία της παρέμβασης το γεγονός ότι δεν εμπειρείχε αρκετή γλώσσα» και β) «Συμφωνώ που υπήρχαν γλωσσικές δραστηριότητες, η παρέμβαση ήταν καλύτερη από ένα συνηθισμένο μάθημα που δεν έχει καθόλου». Αντίστοιχα, η απάντηση «Διαφωνώ» επιδέχεται επίσης δύο ερμηνειών: α) «Διαφωνώ ότι χρειαζόνταν περισσότερες δραστηριότητες γλώσσας, η παρέμβαση είχε όση γλώσσα χρειαζόταν» και β) «Διαφωνώ που υπήρχαν γλωσσικές δραστηριότητες, η παρέμβαση ήταν χειρότερη από ένα συνηθισμένο μάθημα που επικεντρώνεται μόνο στο περιεχόμενο». Οι διαφορετικές αυτές ερμηνείες καταλήγουν σε εντελώς διαφορετικά συμπεράσματα, με αποτέλεσμα να υπάρχει μία ασάφεια.

Με δεδομένη αυτή την αστοχία στη διατύπωση, θα προσπαθήσουμε με έμμεσο τρόπο να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα, εξετάζοντας κάποια επιμέρους ερωτήματα. Το πιο σημαντικό εξ αυτών είναι το αν μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια τάση διαχωρισμού της γλώσσας από το περιεχόμενο. Η αύξηση των θετικών απαντήσεων στο ερώτημα που αφορά το περιεχόμενο και ταυτόχρονα η μείωση των αρνητικών απαντήσεων δίνουν ένα στοιχείο που φαίνεται να κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Θα επανέλθουμε σε αυτό το σημείο παρακάτω, προκειμένου να ελέγξουμε αν αυτές οι διαφορές εκφράζουν μια γενική τάση ή αν υπάρχουν άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την απάντηση των μαθητών.

Την παραπάνω εικόνα που αποτυπώνει την προτίμηση των μαθητών στις ασκήσεις περιεχομένου έναντι αυτών της γλώσσας αποτυπώνουν και ορισμένες από τις απαντήσεις μαθητών στο ερώτημα ανοικτού τύπου. Ειδικότερα, αναφέρουν: «Δεν μου άρεσε που κάναμε και Ιστορία μαζί με Γλώσσα», «Το μάθημα ήταν ωραίο απλά δεν μου άρεσαν οι ασκήσεις της Γλώσσας», «Το μάθημα ήταν μια χαρά εκτός από τη Γλώσσα», «Θα ήθελα να κάνουμε εικαστικά και μόνο εικαστικά και να μην κάνουμε κάποια αναφορά στο μάθημα της Γλώσσας». Βλέπουμε επομένως, πως οι μαθητές έχουν μία παγιωμένη αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διδάσκονται τα μαθήματα, ως διακριτές γνωστικές μονάδες, αντιμετωπίζοντας μάλιστα οποιαδήποτε απόκλιση και ως «μη σωστή»: «Δεν μου άρεσαν γιατί τότε κάναμε Ιστορία και νομίζω πως δεν είναι σωστό». Η στάση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μία τάση ορισμένων μαθητών να θεωρούν δέον μόνο ό,τι έχουν συνηθίσει από τους δασκάλους τους χωρίς αυτή η τάση να σημαίνει απαραίτητα απόρριψη της μεθόδου.

Το δεύτερο ερώτημα αφορά τα ποσοστά ουδέτερης γνώμης (ένας στους πέντε). Τα ποσοστά αυτά είναι αντίστοιχα με εκείνα που συναντήσαμε και στην πρώτη ομάδα ερωτήσεων. Η ερμηνεία που δώσαμε πριν ήταν ότι φανερώνουν μια αμηχανία των μαθητών. Χρειάζεται να εξετάσουμε αν αυτή η εξήγηση μπορεί να ευσταθεί και σε αυτή την περίπτωση.

### *Στατιστική ανάλυση*

Προσπαθώντας να εξηγήσουμε την παραπάνω εικόνα προχωρήσαμε σε μια περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα 8 και 9.

Σε ένα πρώτο επίπεδο εξετάσαμε αν και κατά πόσο οι μαθητές εξέλαβαν τα δύο αυτά ερωτήματα ως αντιπαραθετικά. Η υπόθεσή μας ήταν πως αν υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ερωτημάτων, αυτό θα σήμαινε μια αποδοκιμασία των μαθητών στο γενικό πλαίσιο που κινήθηκε η παρέμβαση. Λαμβάνοντας υπόψη και την πρότερη εμπειρία των μαθητών, κατά την οποία η γλώσσα απουσιάζει εντελώς από τη διδασκαλία του περιεχομένου, θέλουμε να ελέγξουμε αν οι μαθητές ζητούν περισσότερο περιεχόμενο (θετική απάντηση στο ερώτημα 9) εις βάρος της γλώσσας (αρνητική απάντηση στο ερώτημα 8). Τελικά, ο συντελεστής συσχέτισης  $\rho$  του Spearman έδειξε θετική (και μάλιστα στατιστικά σημαντική αν και μικρή) συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών,  $N = 594$ ,  $r_s = ,271$ ,  $p < ,001$ . Κατά συνέπεια, μπορούμε να πούμε με ασφάλεια ότι οι μαθητές δεν εξέλαβαν τα δύο αυτά ερωτήματα αντιπαραθετικά και κατά συνέπεια το ερώτημά μας αν οι απαντήσεις παραπέμπουν σε μια γενική αρνητική τάση απέναντι στη γλωσσοδιδακτική μέθοδο απορρίπτεται.

Στη συνέχεια χωρίσαμε και πάλι το δείγμα σε δύο ομάδες ανάλογα με τη μητρική γλώσσα, προκειμένου να εντοπίσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις των μαθητών που μαθαίνουν την ελληνική ως Γ2



σε σχέση με την πλειοψηφία που έχει την ελληνική ως μητρική<sup>3</sup>. Στο ερώτημα 8 («Θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με τη γλώσσα») ελληνόφωνοι ( $N = 455$ ) και αλλόγλωσσοι ( $N = 142$ ) απαντούν με τον ίδιο τρόπο,  $U = 30574$ ,  $z = -1,06$ ,  $p = ,291$ . Αντίστοιχα και στο ερώτημα 9 («Θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο») ελληνόφωνοι ( $N = 458$ ) και αλλόγλωσσοι ( $N = 143$ ) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά,  $U = 31324$ ,  $z = -,91$ ,  $p = ,364$ .

Συνεπώς, τόσο οι μαθητές που έχουν την ελληνική ως μητρική όσο και εκείνοι που την μαθαίνουν ως Γ2 απάντησαν στα παραπάνω ερωτήματα με τον ίδιο τρόπο. Αυτό το στοιχείο έχει μια αξία. Συχνά οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με τη συγκεκριμένη προσέγγιση εκφράζουν την επιφύλαξη ότι στη μικτή τάξη οι ελληνόφωνοι μαθητές θα βαρεθούν αν τους ζητείται να ασχοληθούν με εύκολες για αυτούς γλωσσικές δραστηριότητες. Προκειμένου να αντικρούσουμε τις όποιες επιφυλάξεις για την υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθόδου στο πλαίσιο συμφοίτησης γηγενών αλλοδαπών μαθητών στη μικτή τάξη, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα: Ένας από τους βασικούς στόχους της μεθόδου της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο είναι η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας<sup>4</sup> των μαθητών, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανώτερη αυτή μορφή της γλώσσας είναι δυνατό να δυσκολεύει ακόμη και τους γηγενείς ομιλητές. Έτσι, η μέθοδος αυτή ξεκίνησε για να καλύψει τις ανάγκες μαθητών που μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα, στη συνέχεια υιοθετήθηκε στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών που διδάσκονται το περιεχόμενο των μαθημάτων μέσω της δεύτερης γλώσσας τους και τέλος, εφαρμόστηκε και για τις γλωσσικές ανάγκες γηγενών μαθητών. Επομένως, πρέπει να γίνει σαφές ότι η μέθοδος της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο εξυπηρετεί τα γλωσσικά και γνωστικά συμφέροντα του συνόλου της μαθητικής κοινότητας. Ωστόσο, δεδομένου ότι το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών ποικίλει, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να προβαίνει σε διαβάθμιση των δραστηριοτήτων που χορηγεί στους μαθητές του<sup>5</sup>, φροντίζοντας να μην προσκολλάται σε απλοποιημένο λεξιλόγιο για λόγους κατανόησης από μέρος των μαθητών του. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς η συνεχής επανάληψη γνωστών πραγμάτων δεν οδηγεί στην κατασκευή νέας γνώσης, αλλά στην αποδυνάμωση της ήδη υπάρχουσας (Σκούρτου 2011: 158-159).

Από τον παραπάνω έλεγχο αποδεικνύεται και στην πράξη ότι οι ελληνόφωνοι μαθητές δεν απορρίπτουν την ιδέα της παράλληλης εκμάθησης γλώσσας και γνωστικού αντικείμενου, εφόσον οι γνώμες που εκφράζουν δεν διαφοροποιούνται έναντι των αλλόγλωσσων συμμαθητών τους.

Η τελευταία υπόθεση που ελέγξαμε εξετάζει το κατά πόσο οι απαντήσεις των μαθητών έχουν επηρεαστεί από το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Σε πρώτη φάση

---

<sup>3</sup> Μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney για σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.

<sup>4</sup> Πρόκειται στην ουσία για την ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται προφορικά και γραπτά τον επιστημονικό λόγο, στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του οποίου περιλαμβάνονται η λεξική πυκνότητα, η συντακτική αμφισημία, ο αυξημένος αριθμός ονοματοποιήσεων, η συνθετότητα της σύνταξης και η χρήση μεσοπαθητικής φωνής (Ζάγκα 2009: 6)

<sup>5</sup> Στον αντίποδα αυτής της άποψης βρίσκεται η προσέγγιση που υποστηρίζει ότι η εστίαση στη διαφορετικότητα μπορεί να οδηγήσει σε «εκπαίδευση δύο ταχυτήτων», όπου οι «διαφορετικοί» δε θα έχουν ανταγωνιστικούς τίτλους σπουδών. Σίγουρα μια εκπαίδευση «δύο ταχυτήτων» είναι μία αντιπαιδαγωγική εκπαίδευση. Το ζήτημα είναι, αν επιλέγει κανείς να αξιοποιήσει το γνωστικό και γλωσσικό δυναμικό των μαθητών για να τους κάνει ανταγωνιστικούς ή εάν επιλέγει να αφήσει αυτά τα στοιχεία εκτός σχολείου (Σκούρτου 2011: 47-48).

ελέγχθηκε κατά πόσο οι απαντήσεις στα ερωτήματα 8 και 9 είναι παρόμοιες σε όλα τα μαθήματα (Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Αγωγή του Πολίτη, Γεωγραφία, Φυσική και Εικαστικά). Στην ανάλυση συμπεριλάβαμε και την ερώτηση 6 («Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος») που θεωρήθηκε συναφή<sup>6</sup>. Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα για το ερώτημα 6,  $H = 15,09$ ,  $Df = 5$ ,  $p = ,010$ , για το ερώτημα 8,  $H = 47,67$ ,  $Df = 5$ ,  $p < ,001$  και τέλος για το ερώτημα 9,  $H = 15,05$ ,  $Df = 5$ ,  $p = ,010$ . Αυτό το εύρημα υποδεικνύει ότι και στις τρεις περιπτώσεις οι απαντήσεις των μαθητών επηρεάστηκαν από το γνωστικό αντικείμενο πάνω στο οποίο έγινε η παρέμβαση. Οι πίνακες που ακολουθούν επιβεβαιώνουν το παραπάνω συμπέρασμα, καθώς δείχνουν ότι τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές γνώμες στα ερωτήματα 8 και 9 δεν είναι ομοιόμορφα κατανομημένες ανά μάθημα.

**Πίνακας 4.1** Κατανομή θετικών γνώμων στα ερωτήματα 8 και 9

Θετικές γνώμες		
Μάθημα	Γλώσσα	Περιεχόμενο
Φυσική	20,51%	75,64%
Ιστορία	51,60%	55,32%
Γεωγραφία	38,55%	54,22%
Μελέτη	61,14%	59,59%

**Πίνακας 4.2** Κατανομή αρνητικών γνώμων στα ερωτήματα 8 και 9

Αρνητικές γνώμες		
Μάθημα	Γλώσσα	Περιεχόμενο
Φυσική	51,28%	14,10%
Ιστορία	31,38%	19,15%
Γεωγραφία	25,30%	18,07%
Μελέτη	22,28%	24,87%

Στην περίπτωση της Φυσικής τρεις στους τέσσερις μαθητές ζητούν περισσότερο περιεχόμενο, ενώ παράλληλα ένας στους δύο δηλώνει ότι δεν θα ήθελε περισσότερη γλώσσα. Αντίθετα, στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος περίπου έξι στους δέκα είναι θετικοί σε περισσότερες γλωσσικές δραστηριότητες (δύο στους δέκα αρνητικοί) και αυτή ακριβώς η εικόνα επαναλαμβάνεται και για το περιεχόμενο. Προκειμένου να έχουμε μια πιο σαφή εικόνα διενεργήσαμε *post hoc* στατιστικούς ελέγχους, συγκρίνοντας αυτή τη φορά ζεύγη μαθημάτων μεταξύ τους<sup>7</sup>. Από τη στιγμή που αυτές οι *post hoc* δοκιμασίες δεν είναι ουσιαστικά ανεξάρτητες η μια από την άλλη, επηρεάζουν τη στάθμη σημαντικότητας για την οποία μπορούν να γίνουν αποδεκτές. Θα εφαρμόσουμε λοιπόν μια απλή διόρθωση τύπου Bonferroni, όπου  $p = ,05$ /αριθμός τεστ που διενεργούμε. Στη δική μας περίπτωση

<sup>6</sup> Μη παραμετρική δοκιμασία Kruskal-Wallis για σύγκριση πολλών ανεξάρτητων δειγμάτων.

<sup>7</sup> Μη παραμετρικές δοκιμασίες Mann-Whitney για σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.

επιλέξαμε να συγκρίνουμε 4 μαθήματα (Γεωγραφία, Ιστορία, Φυσική και Μελέτη Περιβάλλοντος), οπότε έγιναν συνολικά 6 τεστ, με στάθμη σημαντικότητας  $p = ,05/6 = ,008$ . Τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέξαμε τα μαθήματα που θα συγκρίνουμε ήταν δύο: α) η ύπαρξη ικανοποιητικού δείγματος (η Αγωγή του Πολίτη και τα Εικαστικά είχαν δείγματα τριαντατεσσάρων και τριανταεπτά μαθητών αντίστοιχα που ήταν τα μικρότερα) και β) η επιλογή μαθημάτων με διαφορετικό επίπεδο εμπλοκής της γλώσσας (για παράδειγμα Ιστορία και Φυσική).

Από τις συγκρίσεις που έγιναν προέκυψε μια ενδιαφέρουσα εικόνα: Ανάμεσα στη Γεωγραφία και την Ιστορία δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα ερώτημα<sup>8</sup>. Το ίδιο ισχύει και ανάμεσα στη Μελέτη του Περιβάλλοντος και την Ιστορία. Ανάμεσα στη Μελέτη και την Γεωγραφία παρατηρείται σημαντική διαφορά στο ερώτημα 8 ( $U = 6178, z = -2,89, p = ,004$ ), καθώς οι μαθητές εκφράζουν μεγαλύτερη επιθυμία για γλωσσικές δραστηριότητες στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Θα μπορούσε κανείς λοιπόν να υποστηρίξει ότι τα τρία αυτά μαθήματα παρουσιάζουν μια σχετικά ομοιογενή εικόνα αναφορικά με το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ρόλο της γλώσσας και το ρόλο του περιεχομένου.

Η σύγκριση, όμως, των παραπάνω μαθημάτων με τη Φυσική έδωσε σημαντικές διαφορές. Για το ζευγάρι Φυσική – Ιστορία το ερώτημα 8 συγκεντρώνει σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας στην Ιστορία ( $U = 4706, z = -4,50, p < ,001$ ), το ερώτημα 9 εμφανίζει την ακριβώς αντίστροφη εικόνα με μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας στη Φυσική ( $U = 5782, z = -2,84, p = ,004$ ), ενώ στο ερώτημα 6 υπάρχουν περισσότερες θετικές γνώμες στην Ιστορία αλλά η διαφορά είναι οριακά μη σημαντική ( $U = 5836, z = -2,42, p = ,016$ ). Αντίστοιχα, το ζεύγος Φυσική - Γεωγραφία παρουσιάζει στο ερώτημα 8 σημαντικά περισσότερα «Συμφωνώ» στη Γεωγραφία ( $U = 2191, z = -3,54, p < ,001$ ), ενώ στο ερώτημα 9 υπάρχει και πάλι διαφορά στις θετικές γνώμες υπέρ της Φυσικής ( $U = 2535, z = -2,67, p = ,008$ ). Τέλος, η σύγκριση Μελέτης – Φυσικής παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ερωτήματα 6 και 8. Στο ερώτημα 6 οι θετικές γνώμες συγκεντρώνονται γύρω από την Μελέτη ( $U = 5726, z = -3,59, p < ,001$ ), ενώ στο ερώτημα 8 γύρω από τη Φυσική ( $U = 4019, z = -6,22, p < ,001$ ).

Ένα πρώτο σημείο που χρήζει προσοχής βάσει της παραπάνω ανάλυσης είναι ότι η Φυσική και στις τρεις συγκρίσεις που κάναμε έχει λιγότερες θετικές απαντήσεις στο ερώτημα 8, ενώ στο ερώτημα 9 εμφανίζει περισσότερες θετικές γνώμες στις δύο από τις τρεις (Ιστορία και Γεωγραφία). Με άλλα λόγια οι μαθητές είναι πιο αρνητικοί στο να υπάρξουν περισσότερες γλωσσικές δραστηριότητες στη Φυσική, ενώ αντίστοιχα είναι πιο θετικοί στο να υπάρξουν περισσότερες δραστηριότητες γύρω από το περιεχόμενο. Προκύπτει, δηλαδή, μια παγιωμένη αντίληψη από την πλευρά των μαθητών, η οποία διαχωρίζει τα μαθήματα ανάμεσα σε κάποια που έχουν περισσότερο αφηγηματικό χαρακτήρα (π.χ. Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη) και τα οποία θεωρούνται ενδεχομένως πιο συμβατά με τη διδασκαλία της γλώσσας, ενώ από την άλλη πλευρά υπάρχουν μαθήματα όπως η Φυσική, στα οποία θεωρείται ότι η γλώσσα παίζει μικρότερο ρόλο και θα έπρεπε να είναι πιο προσανατολισμένα γύρω από το αντικείμενό τους. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι ενδεχομένως το μάθημα της Φυσικής θεωρείται πιο συμμετοχικό και ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα οι μαθητές να επιθυμούν περισσότερες δραστηριότητες σε σχέση με το περιεχόμενό του.

---

<sup>8</sup> Τα αναλυτικά αποτελέσματα όλων των συγκρίσεων στο παράρτημα II.

Κάτι τέτοιο μάλλον δεν μας εκπλήσσει, καθώς απηχεί τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίο έχουν συνηθίσει οι συγκεκριμένοι μαθητές να διδάσκονται τα γνωστικά αντικείμενα. Σε περιπτώσεις όπως η Φυσική τους μοιάζει σχετικά παράταιρο να διδάσκονται γλώσσα. Στον αντίποδα, η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Ιστορία είναι μαθήματα στα οποία οι μαθητές θεωρούν αναμενόμενη και επιθυμητή τη διδασκαλία της γλώσσας. Συνδυάζοντας αυτά τα ευρήματα με όσα αναφέραμε παραπάνω σχετικά με τη γενική αποδοχή της προτεινόμενης γλωσσοδιδακτικής προσέγγισης, είναι φανερό ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν με θετικό πρόσημο τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, πλην όμως διατηρούν επιφυλάξεις που σχετίζονται με τις παγιωμένες αντιλήψεις τους για τη φύση των γνωστικών αντικειμένων (θεωρητικά-θετικά) και το χαρακτήρα τους.

Στο συγκεκριμένο σημείο είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε λανθασμένες αντιλήψεις αναφορικά με τις ικανότητες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα θετικών επιστημών. Έτσι, λοιπόν, ισχυρίζονται ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές τους δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στα Μαθηματικά, καθώς αυτά αποτελούν «παγκόσμια γλώσσα». Ωστόσο, έρευνες έχουν καταδείξει, ότι τα παιδιά που προέρχονται από γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες χρειάζονται ενίσχυση και στη γλώσσα των Μαθηματικών (Mitakidou & Tressou 2005: 1630). Ειδικότερα, στις έρευνες αυτές φαίνεται ότι υπάρχουν αρνητικοί ρυθμοί προόδου για τους αλλοδαπούς μαθητές στα Μαθηματικά σε σχέση με τους Έλληνες (Νικολάου και Κοριλάκη 2006: 70).

Τέλος, όσον αφορά το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη γνώμη αναφέρουμε τα ακόλουθα: Ο πίνακας 4.3. δείχνει το πώς αυτές κατανέμονται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο. Το πιο χαμηλό ποσοστό παρατηρείται στην ερώτηση 9 στο μάθημα της Φυσικής, ενώ το πιο υψηλό στο ερώτημα 8 στο μάθημα της Γεωγραφίας. Κατά τα άλλα η συνολική εικόνα που παρουσιάζεται, μάλλον επιβεβαιώνει τον αρχικό ισχυρισμό μας, ότι δηλαδή παρά τη γενική θετική ανταπόκριση, μέρος των μαθητών δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα τέτοιο συνδυαστικό μοντέλο διδασκαλίας και συνεπώς δεν εκφέρει γνώμη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στο μάθημα της Μελέτης, όπου -όπως είδαμε προηγουμένως- οι μαθητές εκφράστηκαν αρκετά θετικά ως προς την ύπαρξη επιπλέον γλωσσικών δραστηριοτήτων, τα ποσοστά ουδέτερης γνώμης είναι σχετικά μικρά. Αυτό αποτελεί μια ενθαρρυντική ένδειξη ότι στο βαθμό που τα παιδιά θεωρούν αναμενόμενο σε ένα μάθημα να συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία της γλώσσας, η αμηχανία παραχωρεί τη θέση της στην αποδοχή.

**Πίνακας 4.3** Κατανομή ουδέτερων γνώμων στα ερωτήματα 8 και 9

#### Ουδέτερες γνώμες

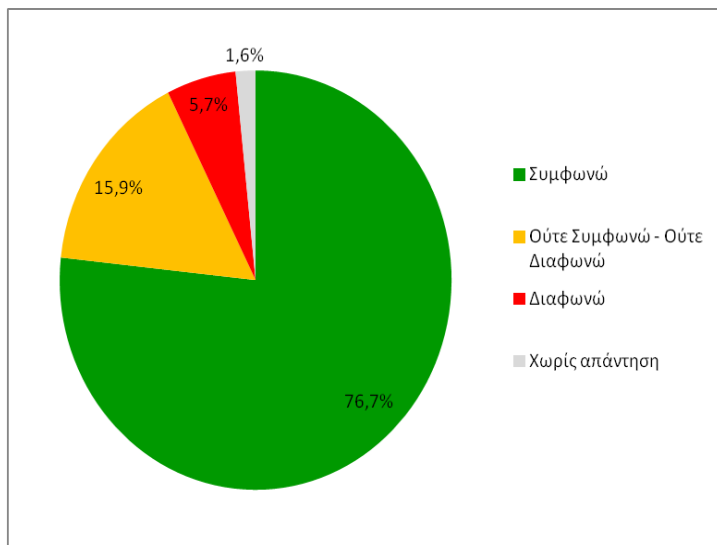
Μάθημα	Γλώσσα	Περιεχόμενο
Φυσική	26,92%	10,26%
Ιστορία	15,96%	25,53%
Γεωγραφία	36,14%	27,71%
Μελέτη	15,54%	15,03%

### 4.3 Εποπτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε (ερωτήσεις 3, 4 και 7)

#### 4.3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Όσον αφορά το υλικό που χρησιμοποιήθηκε οι μαθητές συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό (83,3%) ότι παρουσίασε ενδιαφέρον, ενώ το ίδιο ισχύει και για τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο μάθημα (το ποσοστό όσων συμφωνούν φτάνει το 83,6%). Η αποδοχή αυτή αποτυπώνεται με χαρακτηριστικό τρόπο και στην ερώτηση που αναφέρεται στο αν η χρήση υλικού και δραστηριοτήτων είχε θετική συμβολή στην κατανόηση του μαθήματος, καθώς όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα τρεις στους τέσσερις μαθητές συμφωνούν με αυτή τη θέση, ενώ μόλις ένας στους είκοσι διαφωνεί.

**Γράφημα 4.7** Ερώτημα 7: Οι δραστηριότητες και το υλικό με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα



#### Στατιστική ανάλυση

Η εικόνα που δίνουν τα γραφήματα επιβεβαιώνεται και από τον υπολογισμό των συντελεστών συσχέτισης. Πιο συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι το ερώτημα 3 («Το υλικό που χρησιμοποίησε ο καθηγητής/η καθηγήτρια ήταν ενδιαφέρον») συσχετίζεται θετικά με το Ερώτημα 1 («Μου άρεσε επειδή το περιεχόμενο του μαθήματος συνδυάστηκε με τη διδασκαλία της γλώσσας»),  $N = 597$ ,  $r_s = ,202$ ,  $p < ,001$  αλλά και με το πιο γενικό ερώτημα 10 («Θα ήθελα όλα τα μαθήματα να γίνονται με τον ίδιο τρόπο»),  $N = 587$ ,  $r_s = ,247$ ,  $p < ,001$ . Αντίστοιχα, το ερώτημα 4 («Οι δραστηριότητες ήταν ενδιαφέρουσες») συσχετίζεται θετικά με το Ερώτημα 1,  $N = 593$ ,  $r_s = ,164$ ,  $p < ,001$ , όπως επίσης και με το ερώτημα 10,  $N = 584$ ,  $r_s = ,206$ ,  $p < ,001$ .

Τα παραπάνω είναι λιγότερο ή περισσότερο αναμενόμενα, καθώς τα οπτικά μέσα και οι δραστηριότητες υποβοηθούν την κατανόηση του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση οπτικών μέσων καθώς και με τις παρουσιάσεις με πολυμέσα ο εκπαιδευτικός ενισχύει τα οπτικά ερεθίσματα των μαθητών. Επιπλέον, με όλο αυτό το υλικό (έμμεσες και άμεσες πηγές ιστορικών γεγονότων, επαφή με το εργαστήριο) διαμορφώνεται ένα υπόβαθρο γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία γίνεται περισσότερο πλαισιακά στερεωμένη για το σύνολο του μαθητικού δυναμικού και ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών<sup>9</sup>. Η

<sup>9</sup> Ο Chamot (1998) θεωρεί ότι ο ρόλος της προηγούμενης γνώσης είναι εξαιρετικά σημαντικός σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία η δεύτερη γλώσσα αποτελεί μέσω διδασκαλίας (Cummins 2005: 164-165).

ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών και η δημιουργία ενός γνωστικού υποβάθρου αυξάνει τη γνωστική δραστηριοποίηση των μαθητών και τους καθιστά ικανούς να λειτουργούν πνευματικά και γλωσσικά σε ανώτερο επίπεδο. Έτσι, οι μαθητές καταλαβαίνουν περισσότερα και κατά συνέπεια μαθαίνουν περισσότερο τόσο τη γλώσσα, όσο και το περιεχόμενο του μαθήματος (Cummins 2005: 164-168, 175).

Ειδικότερα, για τον εκπαιδευτικό που κατανοεί τη σημασία του να διατηρήσει τη διαδικασία μάθησης ενεργή, ανοίγονται πολλές δυνατότητες παρέμβασης, για να εξασφαλίσει το  $i+1$ . Μπορεί, λοιπόν, να προσπαθήσει με παραδείγματα, εποπτικά μέσα, άλλα υλικά, περιφράσεις, περιγραφές και συγκρίσεις να κάνει το περιεχόμενο της δραστηριότητας κατανοητό. Αντί να δώσει λιγότερο περιεχόμενο, να δώσει περισσότερη γλώσσα. Αντί να δώσει αποκλειστικά ακαδημαϊκή γλώσσα, να δώσει και μη λεκτικά βοηθήματα για να κατανοήσουν οι μαθητές την εισερχόμενη πληροφορία (Σκούρτου 2011: 159).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος για να επιβεβαιώσουμε αν και κατά πόσο οι μαθητές μικρότερων τάξεων απαντούν διαφορετικά στα ερωτήματα 3 και 4, αλλά και στο ερώτημα 7 («Οι δραστηριότητες και το υλικό με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα») <sup>10,11</sup>. Από αυτόν τον έλεγχο δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές των Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (ερώτημα 3,  $H = 4,87$ ,  $Df = 3$ ,  $p = ,182$ , ερώτημα 4,  $H = 2,89$ ,  $Df = 3$ ,  $p = ,409$  και ερώτημα 7,  $H = 2,32$ ,  $Df = 3$ ,  $p = ,509$ ). <sup>12</sup> Γενικά παρατηρούνται πολύ υψηλά ποσοστά αποδοχής του υλικού και των δραστηριοτήτων (οι περιπτώσεις μαθητών που δεν συμφώνησαν είναι ελάχιστες). Για πιο ασφαλές συμπέρασμα θα ήταν σημαντικό να υπήρχε μια ομάδα ελέγχου που θα πραγματοποιούσε το μάθημα με το παραδοσιακό υλικό, προκειμένου να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις. Ωστόσο, αυτό δεν κατέστη δυνατό, όπως αναφέρθηκε και στη συζήτηση των περιορισμών της έρευνας.

Επιπλέον, εξετάσαμε αν υπάρχει κάποια διαφορά στον τρόπο που απαντούν οι αλλόγλωσσοι και οι ελληνόφωνοι μαθητές <sup>13</sup>. Σε κανένα από τα ερωτήματα δεν υπήρχε σημαντική διαφορά (ερώτημα 3,  $U = 31311$ ,  $z = -1,13$ ,  $p = ,257$ , ερώτημα 4,  $U = 30929$ ,  $z = -1,13$ ,  $p = ,260$  και ερώτημα 7,  $U = 31256$ ,  $z = -,742$ ,  $p = ,458$ ). Άρα η μητρική γλώσσα δεν φαίνεται να επηρεάζει ούτε τη θετική τους άποψη για το υλικό και τις δραστηριότητες, ούτε την εκτίμησή τους πως αυτά συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος.

Τέλος, διερευνήσαμε τις απαντήσεις των μαθητών στα παραπάνω ερωτήματα σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο. Σε πρώτο επίπεδο η σύγκριση όλων των μαθημάτων μεταξύ τους έδειξε πως για το ερώτημα 3 δεν υπάρχουν διαφορές,  $H = 4,95$ ,  $Df = 5$ ,  $p = ,423$ , για το ερώτημα 4 υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές,  $H = 12,34$ ,  $Df = 5$ ,  $p = ,030$  και τέλος για το ερώτημα 7 δεν υπάρχουν διαφορές,  $H = 2,65$ ,  $Df = 5$ ,  $p = ,754$ . <sup>14</sup> Στο ερώτημα 4 διενεργήθηκαν *post hoc* δοκιμασίες ανάμεσα στα τέσσερα μαθήματα (Γεωγραφία, Μελέτη του Περιβάλλοντος, Ιστορία και Φυσική), με στάθμη

---

<sup>10</sup> Θεωρήσαμε την τάξη πιο αντιπροσωπευτικό κριτήριο από την ηλικία, καθώς υπάρχουν αρκετά παιδιά που λόγω ανεπάρκειας στην ελληνική φοιτούν σε μικρότερη τάξη από αυτή που κανονικά αντιστοιχεί στην ηλικία τους.

<sup>11</sup> Μη παραμετρική δοκιμασία Kruskal-Wallis για σύγκριση πολλών ανεξάρτητων δειγμάτων.

<sup>12</sup> Οι μαθητές του Γυμνασίου εξαιρέθηκαν, γιατί είχαμε ελάχιστο δείγμα.

<sup>13</sup> Μη παραμετρικές δοκιμασίες Mann-Whitney για σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.

<sup>14</sup> Μη παραμετρική δοκιμασία Kruskal-Wallis για σύγκριση πολλών ανεξάρτητων δειγμάτων.

σημαντικότητας  $p = 0,5/6 = ,008$ . Οι επιμέρους συγκρίσεις έδειξαν ότι η Φυσική σε σχέση με τη Μελέτη Περιβάλλοντος συγκεντρώνει λιγότερες θετικές γνώμες για τις δραστηριότητες,  $U = 6187$ ,  $z = -2,78$ ,  $p = ,005$ . Η υπόθεση πως οι δραστηριότητες της Φυσικής παρουσιάζουν λιγότερο ενδιαφέρον σε σχέση με εκείνες της Ιστορίας και της Γεωγραφίας απορρίφθηκε οριακά ( $p = ,046$  και  $p = ,045$  αντίστοιχα), ενώ ανάμεσα σε Μελέτη, Γεωγραφία και Ιστορία δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αν εξετάσουμε τα παραπάνω αποτελέσματα σε συνάφεια με την τάση διαχωρισμού γλώσσας και περιεχομένου που καταγράψαμε για το αντικείμενο της Φυσικής, γίνεται φανερό ότι στο μάθημα αυτό οι μαθητές περίμεναν κάτι διαφορετικό και η προσέγγιση που εφαρμόστηκε τους ξένισε.

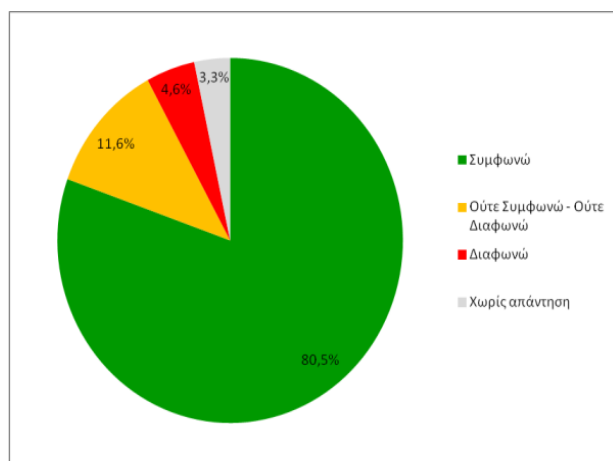
#### 4.4 Παρουσία δύο εκπαιδευτικών/συνδιδασκαλία (ερώτηση 11)

##### 4.4.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Στο ερώτημα που εξετάζει τη γνώμη των μαθητών σχετικά με τη συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική διαδικασία, οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό δείχνουν να αποδέχονται τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας και την παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, τέσσερις στους πέντε μαθητές (80,5%) εξέφρασαν θετική άποψη, ένας στους δέκα ουδέτερη (11,6%) και λιγότερο από ένας στους είκοσι αρνητική (4,6%), όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα. Είναι εμφανές ότι οι μαθητές εκτίμησαν την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην τάξη, ενώ παράλληλα παρατηρούμε πως το ποσοστό εκείνων που δεν εκφράζουν άποψη είναι μικρότερο σε σχέση με τα προηγούμενα ερωτήματα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι η συνδιδασκαλία παρέχει πολλαπλά οφέλη στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού. Ειδικότερα, σύμφωνα με παραδοχές εκπαιδευτικών η συνδιδασκαλία μέσω της εξειδικευμένης βοήθειας που προσφέρεται από τον δεύτερο εκπαιδευτικό στο σύνολο της τάξης ωφελεί τόσο τους μαθητές με ιδιαιτερότητες, όσο και τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς με την επιπλέον ενίσχυση που λαμβάνουν πετυχαίνουν καλύτερα σχολικά αποτελέσματα (Benoit & Angelucci 2011: 110-111). Την παραπάνω θέση ενισχύει η απάντηση ενός μαθητή ελληνικής καταγωγής στην ερώτηση ανοικτού τύπου. Χαρακτηριστικά αναφέρει «*εμένα έρεσε το μάθημα γιατί είχε δύο δασκάλες που μας βοήθησαν να λύσουμε τις ασκήσεις*».

Γράφημα 4.8 Ερώτηση 11: Μου άρεσε που υπήρχαν δύο δασκάλες



### Στατιστική ανάλυση

Στη συνέχεια, ερευνήσαμε κατά πόσο μπορεί η μητρική γλώσσα των μαθητών να επηρεάζει τη θετική στάση απέναντι στη συνδιδασκαλία. Για άλλη μια φορά το δείγμα χωρίστηκε σε ομάδα ελληνόφωνων ( $N = 410$ ) και αλλόγλωσσων ( $N = 137$ ) και συγκρίναμε τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερώτημα 11<sup>15</sup>. Από την περαιτέρω ανάλυση προκύπτει ότι οι μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως Γ2 απαντούν με πιο θετικό τρόπο στο ερώτημα για τη συνδιδασκαλία,  $U = 25829$ ,  $z = -2,167$ ,  $p = ,030$ <sup>16</sup>. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι μέσω της συνδιδασκαλίας οι αλλόγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό, έχουν την ευκαιρία να λαμβάνουν συστηματικότερη βοήθεια από τον δεύτερο εκπαιδευτικό τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στη γλώσσα. Εξάλλου, ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της συνδιδασκαλίας είναι η μείωση της αναλογίας μαθητών ανά εκπαιδευτικό και κατά συνέπεια η δυνατότητα πιο άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη, υπό δημοσίευση).

Επίσης να προστεθεί ότι η δυνατότητα που δίνεται στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να εκφράσουν απορίες αναφορικά με το μάθημα δίχως να αισθάνονται ότι εκτίθενται στους συμμαθητές τους, καθώς έχουν την ευκαιρία να συνομιλούν χαμηλόφωνα με τον δεύτερο εκπαιδευτικό, αποτελεί έναν επιπλέον λόγο θετικής διαφοροποίησης των αλλόγλωσσων μαθητών ως προς αυτό το ερώτημα. Τέλος, η εξειδικευμένη βοήθεια που προσφέρεται από τον δεύτερο εκπαιδευτικό επιτρέπει στους μαθητές αυτούς να παραμένουν ενεργοί καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Έτσι, ενισχύονται γνωστικά και γλωσσικά και μπορούν να κατακτήσουν ευκολότερα τη νέα γνώση (Benoit & Angelucci 2011: 110-111). Η λογική αυτή βασίζεται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές όταν λαμβάνουν βοήθεια από τους δασκάλους μπορούν να πετύχουν πολλά περισσότερα από αυτά που θα μπορούσαν να κάνουν αυτόνομα βάσει της ηλικίας τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο όταν πρόκειται για αλλόγλωσσους μαθητές για τους οποίους η γλώσσα σε πολλές περιπτώσεις στέκεται εμπόδιο στην κατάκτηση της γνώσης (Σκούρτου 2011: 162-168).

## 4.5 Ζητήματα διαπολιτισμικότητας (ερωτήσεις 12, 13 και 14)

### 4.5.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ερωτήσεις που εξετάζουν ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Στο ερώτημα 12 («*Μου άρεσε που ο καθηγητής/η καθηγήτρια έκανε αναφορές στη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας μου*») οι μισοί περίπου μαθητές απαντούν θετικά (50,2%), ένας στους τέσσερις δεν απαντάει καθόλου (24,7%), περίπου ένας στους δέκα απαντάει αρνητικά (11,7%), ενώ τέλος λίγο παραπάνω από έναν στους δέκα δεν δίνουν ούτε θετική ούτε αρνητική απάντηση.

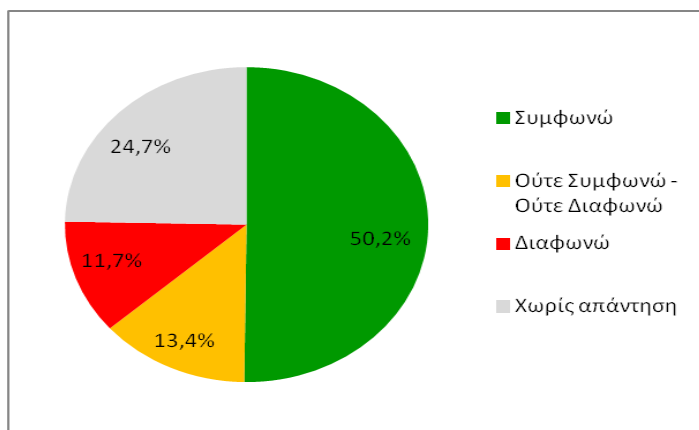
**Γράφημα 4.9** Ερώτημα 12: Μου άρεσε που ο καθηγητής/η καθηγήτρια έκανε αναφορές στη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας μου

---

<sup>15</sup> Μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney για σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.

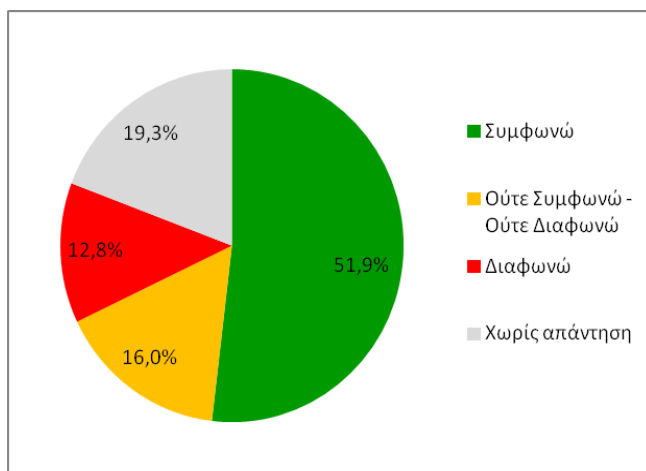
<sup>16</sup> Ο στατιστικός έλεγχος ανάμεσα σε αλβανόφωνους ( $N = 64$ ) και λοιπούς αλλόγλωσσους ( $N = 73$ ) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές,  $U = 2325$ ,  $z = -,092$ ,  $p = ,927$ .





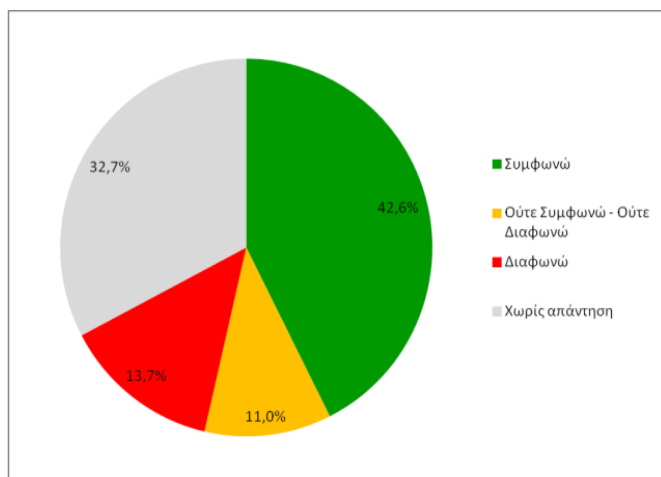
Αντίστοιχα στο ερώτημα 13 («Μου άρεσε που οι συμμαθητές μου έδειξαν ενδιαφέρον για τον πολιτισμό και τη γλώσσα μου») τα ποσοστά θετικής ανταπόκρισης είναι επίσης οριακά πλειοψηφικά (51,9%), την ίδια στιγμή που ένας στους τέσσερις μαθητές δεν απαντάει καθόλου. Η αρνητική απάντηση συγκεντρώνει 12,8% και η ουδέτερη 16%.

**Γράφημα 4.10** Ερώτημα 13: Μου άρεσε που οι συμμαθητές μου έδειξαν ενδιαφέρον για τον πολιτισμό και τη γλώσσα μου



Οι τάσεις που εκδηλώνονται στα προηγούμενα ερωτήματα φανερώνονται με ακόμα πιο emphaticό τρόπο στο ερώτημα 14 («Μου άρεσε που έμαθα στοιχεία από τις γλώσσες και τον πολιτισμό των συμμαθητών μου»). Περίπου τέσσερις στους δέκα μαθητές απαντούν καταφατικά (πρόκειται για το ερώτημα με το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας και επίσης το μοναδικό που η θετική απάντηση συγκεντρώνει λιγότερες από τις μισές απαντήσεις). Ένα εντυπωσιακό ποσοστό της τάξης του 30% άφησε αναπάντητο το ερώτημα, ενώ ένας στους δέκα δήλωσε πως ούτε συμφωνεί αλλά ούτε διαφωνεί. Τέλος, 13,7% των ερωτηθέντων έδωσε αρνητική απάντηση.

**Γράφημα 4.11** Ερώτημα 14: Μου άρεσε που έμαθα στοιχεία από τις γλώσσες και τον πολιτισμό των συμμαθητών μου



Αν σε προηγούμενες περιπτώσεις κάναμε λόγο για ένα αίσθημα αμηχανίας από την πλευρά των μαθητών απέναντι σε μια μέθοδο που ήταν πρωτόγνωρη για τους ίδιους, εδώ σίγουρα δεν μπορούμε να επικαλεστούμε το ίδιο. Η ομάδα αυτών των τριών ερωτήσεων δεν σχετίζεται με την προσέγγιση που εφαρμόσαμε στις παρεμβάσεις αλλά με τη θέση που έχουν οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των μειονοτικών μαθητών στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και τις στάσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές απέναντι στις μειονοτικές γλώσσες και τους μειονοτικούς πολιτισμούς ως απόρροια της φοίτησής τους σε ένα μονογλωσσικά – μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Με όποιον τρόπο και αν προσπαθήσει να εξηγήσει κανείς τα παραπάνω ποσοστά δεν μπορεί παρά να καταλήξει σε ένα αρνητικό πρόσημο.

Ειδικότερα στο ερώτημα 12 προσπαθούμε να εντοπίσουμε εάν οι μαθητές εκτιμούν τις αναφορές από την πλευρά του εκπαιδευτικού στη δική τους γλώσσα και τον πολιτισμό. Οι μισοί περίπου απαντούν θετικά, αλλά οι υπόλοιποι μισοί κατανέμονται ανάμεσα στο «Δεν απαντώ», στο «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ» και στο «Διαφωνώ», με κυρίαρχο κομμάτι όσους δεν απαντούν. Μια πρώτη εύλογη υπόθεση που θα ελέγξουμε παρακάτω είναι, εάν οι αλλόγλωσσοι μαθητές αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με την ελληνόφωνη πλειοψηφία, οπότε προτιμούν να μην εκδηλώνουν άποψη. Αυτό, ακόμα και αν ισχύει, από μόνο του δεν είναι αρκετό ώστε να εξηγήσει την παραπάνω εικόνα, καθώς όπως έχουμε προαναφέρει περίπου το 75% του δείγματός μας αποτελείται από ελληνόφωνους μαθητές. Άρα μεγάλο μέρος των μη θετικών απαντήσεων δεν μπορεί παρά να προέρχεται από αυτούς. Συνεπώς, το ζήτημα που αντιμετωπίζουμε είναι ότι οι ελληνόφωνοι μαθητές είτε δεν αναγνωρίζουν ότι η παρέμβαση την οποία παρακολούθησαν είχε πλήθος αναφορών στη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, πράγμα δύσκολο (εφόσον η διδασκαλία συντελείται στην ελληνική γλώσσα και πραγματεύεται κυρίως θέματα του κυρίαρχου πολιτισμού<sup>17</sup>), είτε ότι θεωρούν αυτονόητες αυτές τις αναφορές δεδομένου ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική προωθεί και ενισχύει τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης ελληνικής κοινωνίας.

<sup>17</sup> Σε ένα μεγάλο ποσοστό οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματεύθηκαν ζητήματα του ελληνικού πολιτισμού, δεδομένου ότι οι θεματικές ενότητες επιλέχθηκαν βάσει της ύλης των σχολικών βιβλίων που σε μεγάλο ποσοστό περιλαμβάνει στοιχεία της κυρίαρχης κοινωνίας. Ωστόσο, σε κάθε παρέμβαση, όπου ήταν εφικτό ενσωματώσαμε στοιχεία από τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των αλλόγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα 13 ζητάμε από τους μαθητές των μικτών τάξεων να μας δηλώσουν αν τους άρεσε που οι συμμαθητές τους έδειξαν ενδιαφέρον για τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Οι θετικές απαντήσεις είναι και πάλι λίγο παραπάνω από τις μισές, ενώ το άλλο μισό ως επί το πλείστον δεν παίρνει θέση (19% δεν απαντούν καθόλου και 16% εκφράζουν ουδέτερη γνώμη). Σε συνάφεια με αυτά που είπαμε και πριν, είναι ένα ερώτημα αν οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν αυτές τις αναφορές. Δεν αποκλείεται οι ελληνόφωνοι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό να αγνόησαν αυτό το ερώτημα θεωρώντας αυτονόητες τόσο τις αναφορές στη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, όσο και την εκτίμηση των άλλων απέναντι σε αυτές. Η στάση αυτή μπορεί να ενισχύεται από το γεγονός ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική μέσω του μονοπολιτισμικού – μονογλωσσικού χαρακτήρα της ενισχύει την υποτιθέμενη υπεροχή της κυρίαρχης κουλτούρας (Τσιτσιπής 2001: 78, Φραγκουδάκη 2003: 38). Αν όντως ισχύει κάτι τέτοιο, μόνο καθησυχαστικό δεν μπορεί να θεωρηθεί, καθώς γίνεται σαφές ότι η έννοια της διαπολιτισμικότητας ουσιαστικά δεν υφίσταται.

Αντίστοιχα στο ερώτημα 14 οι μη θετικές απαντήσεις φτάνουν στο 60%, υποδηλώνοντας ένα μίγμα άρνησης και αδιαφορίας απέναντι στα «ξένα» προς αυτούς γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, και θα το εξετάσουμε παρακάτω, εάν αυτή η στάση χαρακτηρίζει περισσότερο τον ελληνόφωνο ή τον αλλόγλωσσο πληθυσμό. Να σημειώσουμε και πάλι την επιφύλαξη ότι οι μαθητές ενδέχεται να μην αναγνωρίζουν καν αυτά τα στοιχεία και κατά συνέπεια να μην μπορούν να τα σχολιάσουν (κάτι πολύ πιθανό από τη στιγμή που τρεις στους δέκα δεν απαντούν καθόλου).

Όποιες από τις παραπάνω υποθέσεις και αν ισχύουν είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα αυτά σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στην εμμονή που δείχνει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα στην παρουσίαση ενός κυρίαρχου πολιτισμού. Επιπλέον, μέσω του παραπρογράμματος περνούν στους μαθητές μηνύματα που σχετίζονται με την υποτιθέμενη υπεροχή της κυρίαρχης κουλτούρας και δεδομένου ότι δεν αξιοποιείται το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών στη διδακτική διαδικασία, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές στο σύνολό τους (ελληνόφωνοι-αλλόγλωσσοι) να αξιολογούν τους μειονοτικούς πολιτισμούς αρνητικά και να τους θεωρούν κατώτερους του κυρίαρχου. Επομένως, δεν θεωρούν ότι αυτά τα στοιχεία έχουν λόγο ύπαρξης στη διδακτική διαδικασία.

#### *Στατιστική ανάλυση*

Προσπαθώντας να ξεδιαλύνουμε την παραπάνω εικόνα, προχωρήσαμε σε στατιστικούς ελέγχους που μας δείχνουν αν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των ελληνόφωνων και των αλλόγλωσσων στα σχετικά με την διαπολιτισμικότητα ερωτήματα.

Στο ερώτημα 12 («Μου άρεσε που ο καθηγητής/η καθηγήτρια έκανε αναφορές στη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας μου») η ομάδα των ελληνόφωνων ( $N = 127$ ) και αλλόγλωσσων ( $N = 59$ ) δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά,  $U = 3579$ ,  $z = -,59$ ,  $p = ,555$ <sup>18</sup>. Τα ποσοστά αυτών που δεν απάντησαν καθόλου στο ερώτημα είναι 26,59% και 20,27% αντίστοιχα. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι τόσο εκείνοι που έχουν την ελληνική ως μητρική όσο και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους που την μαθαίνουν ως δεύτερη, σε μεγάλο βαθμό δεν προσδίδουν ουσιαστικά ιδιαίτερη σημασία

---

<sup>18</sup> Μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney για σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.

στις αναφορές στη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους. Το αποτέλεσμα αυτό πρέπει να ερμηνευθεί από δύο οπτικές. Από τη μία είναι βασικό να αναλογιστούμε α) τι είναι αυτό που οδηγεί τους γηγενείς να τοποθετηθούν αρνητικά σε αυτήν την ερώτηση και από την άλλη β) τι είναι αυτό που, αντίστοιχα, οδηγεί τους αλλόγλωσσους να μην εκφράσουν θετική άποψη. Για τους πρώτους, αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στο ότι θεωρούν αυτονόητη την παρουσία των πολιτισμικών και γλωσσικών τους στοιχείων στη διδακτική διαδικασία δεδομένου ότι φοιτούν σε ελληνικό σχολείο. Για τους αλλόγλωσσους, όμως, το να μην αναγνωρίζουν ή να μην εκτιμούν τη συμβολή του πολιτισμού τους στη διδασκαλία αποτελεί σαφή ένδειξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί την αφομοίωση. Έτσι, το γεγονός ότι οι αλλόγλωσσοι είτε επιλέγουν να τοποθετηθούν αρνητικά, είτε να μη δώσουν απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα, θα μπορούσαμε να το ερμηνεύσουμε εν μέρει και μέσω των γλωσσικών στάσεων που καλλιεργεί το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στρέφεται γύρω από την κυρίαρχη γλώσσα, παραγνωρίζοντας τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών και προκρίνοντας παράλληλα γι' αυτούς αφομοιωτικές μεθόδους διδασκαλίας και εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, για το ποσοστό των αλλόγλωσσων μαθητών, οι οποίοι επέλεξαν να δώσουν αρνητική απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα, ισχυριζόμενοι ουσιαστικά ότι δεν επιθυμούν ο εκπαιδευτικός να κάνει αναφορές στη μητρική τους γλώσσα ή στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε τα ακόλουθα: Οι γλωσσικές στάσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα γλωσσικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Στην περίπτωση των αρνητικών στερεοτύπων η διεθνής έρευνα έδειξε ότι αυτά καλλιεργούνται από τα μέλη της κυρίαρχης πολιτισμικής κουλτούρας εις βάρος των μειονοτήτων. Ωστόσο, είναι πολύ σύνηθες το φαινόμενο της εσωτερίκευσης των στερεοτύπων από τα μέλη των μειονοτήτων και αυτό συμβαίνει, επειδή τα άτομα της κυρίαρχης κουλτούρας αντιμετωπίζονται από το σύνολο της κοινωνίας ως κάτι ομοιογενές, που σε κάθε περίπτωση υπερέχει του μειονοτικού πληθυσμού (Κωστούλα – Μακράκη 2001: 115-116).

Στο ερώτημα 13 («Μου άρεσε που οι συμμαθητές μου έδειξαν ενδιαφέρον για τον πολιτισμό και τη γλώσσα μου») και πάλι ελληνόφωνοι και αλλόγλωσσοι δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά ως προς τις απαντήσεις που δίνουν,  $U = 2043$ ,  $z = -1,77$ ,  $p = ,077$ <sup>19</sup>. Το αποτέλεσμα βέβαια είναι σχετικά οριακό, οπότε αξίζει να σημειώσουμε μια τάση των αλλόγλωσσων να απαντούν πιο θετικά. Αυτό που κυρίως, όμως, εντυπωσιάζει είναι το γεγονός ότι 31,08% των αλλόγλωσσων μαθητών δεν απαντούν καθόλου στο συγκεκριμένο ερώτημα, έναντι μόλις 7,51% των ελληνόγλωσσων. Αυτό αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη ένδειξη ότι αυτά τα παιδιά δεν θεωρούν ότι το πολιτιστικό τους υπόβαθρο μπορεί να έχει θετική συνεισφορά στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Η στάση αυτή αποτελεί απόρροια της φοίτησής τους στο αφομοιωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο υπερέχει ο κυρίαρχος πολιτισμός, ενώ τα πολιτισμικά στοιχεία των αλλόγλωσσων μαθητών αγνοούνται. Ας προστεθεί επιπλέον ότι οι αλλοδαποί μαθητές συχνά δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι σε θέματα που αφορούν την πολιτισμική και γλωσσική τους κληρονομιά, καθώς το σχολείο δεν τους διδάσκει τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των χωρών τους, μολονότι αυτό προβλέπεται στο πλαίσιο της φοίτησής τους στις

---

<sup>19</sup> Μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney για σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.

Τ.Υ. Αυτό τους κάνει να νιώθουν αμήχανα σε σχετικές ερωτήσεις που ενδεχομένως μπορεί να θέσουν εκπαιδευτικοί και συμμαθητές<sup>20</sup>.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί στη διδακτική διαδικασία το γλωσσικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών του και να τους προσκαλεί στο μάθημα με όσα ήδη γνωρίζουν. Με την πρακτική αυτή οι αλλοδαποί μαθητές παίρνουν το μήνυμα ότι ο πολιτισμός και η γλώσσα τους έχουν αξία και εκτιμώνται από την κυρίαρχη ομάδα. Έτσι, μέσω της εκτίμησης και της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς τους από την κυρίαρχη ομάδα επιβεβαιώνεται η αναπτυσσόμενη αυτεπίγνωσή τους και υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία (Baker 2001: 510).

Ωστόσο, όταν το σχολείο είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο, η γλώσσα, ο πολιτισμός και οι εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να ξεκινούν τη φοίτησή τους από μειονεκτική θέση, καθώς όλα όσα είχαν μάθει έως εκείνη τη στιγμή απορρίπτονται ως μη σχετικά με τη σχολική μάθηση. Έτσι τα σημεία σύνδεσης με τη σχολική ύλη είναι ελάχιστα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναγκάζονται να μαθαίνουν μέσα σε ένα εμπειρικό κενό (Cummins 2005: 48-49). Επιπλέον, το γεγονός ότι ένα ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών δεν απαντά στη σχετική ερώτηση, ενδεχομένως να φανερώνει ακόμα και την επιθυμία των μαθητών αυτών να αφομοιωθούν στον κυρίαρχο πολιτισμό, αποκρύπτοντας την εθνοτική τους ταυτότητα. Κατά συνέπεια, η κοινοποίηση της ταυτότητάς τους ενδέχεται να τους φέρνει σε αμηχανία.

Τέλος, στο ερώτημα 14 («*Μου άρεσε που έμαθα στοιχεία από τις γλώσσες και τον πολιτισμό των συμμαθητών μου*») οι ελληνόφωνοι ( $N = 127$ ) δίνουν συστηματικά λιγότερο θετικές απαντήσεις από ότι οι αλλόγλωσσοι ( $N = 59$ ),  $U = 2547$ ,  $z = -2,03$ ,  $p = ,042^{21}$ . Προκύπτει ότι οι μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως Γ2 απαντούν με πιο θετικό τρόπο,  $U = 25829$ ,  $z = -2,167$ ,  $p = ,030$ . Στο ίδιο ερώτημα τα ποσοστά αυτών που δεν απαντούν καθόλου είναι 36,99% για την ομάδα των ελληνόφωνων και 29,73% για την ομάδα των αλλόγλωσσων.

Δύο συμπεράσματα προκύπτουν από τα παραπάνω: Το πρώτο έχει να κάνει με το ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές φάνηκαν πιο δεκτικοί στο να πληροφορηθούν σχετικά με τους πολιτισμούς και τις γλώσσες των συμμαθητών τους σε σύγκριση με τους γηγενείς. Η διαπίστωση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί, λόγω των μεταναστευτικών βιωμάτων που έχουν, μπορούν ευκολότερα να μπουν στη θέση του «άλλου» και να επιδείξουν ενδιαφέρον. Έτσι, το γεγονός ότι είναι δίγλωσσοι ενδεχομένως τους κάνει πιο ευαίσθητους στις επικοινωνιακές ανάγκες των συνομιλητών

---

<sup>20</sup> Χαρακτηριστικά αυτό επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα που μελέτησε το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διπολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Σε μία από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με μαθητές γυμνασίου ένας από τους αλλοδαπούς μαθητές αναφέρει ότι υπάρχει μία μερίδα αλλόγλωσσων μαθητών οι οποίοι δεν γνωρίζουν ιστορικά γεγονότα από τον πολιτισμό των χωρών τους και έτσι νιώθουν αμήχανα σε σχετικές ερωτήσεις που δέχονται από κάποιους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «*π. χ. (το μάθημα) έχει για την Αρμενία, ας πούμε, ναι, ρωτάνε ποιος είναι Αρμένιος ξέρω εγώ εδώ μέσα... σηκώνω το χέρι, όσα ξέρω τους λέω, δεν έχω πρόβλημα, (...) ας πούμε άλλοι ντρέπονται ... ντρέπονται... δεν ξέρουν να πουν βασικά και ντρέπονται να πουν που δεν ξέρουν (...) ναι, αυτό είναι ... νιώθω άσχημα εγώ γι' αυτούς που δεν ξέρουν για τη χώρα τους*» (Μαντζανίδου 2009: 177).

<sup>21</sup> Μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney για σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.

τους, καθιστώντας τους «ανοιχτούς» στις πληροφορίες που παρέχει το περιβάλλον για καλύτερη επικοινωνία. Παράλληλα το γεγονός της διγλωσσίας συντελεί στην ταχύτερη ανάπτυξη της μεταγλωσσικής τους ικανότητας, δηλαδή, της ικανότητάς τους για ανάλυση της γλώσσας και των γλωσσικών λειτουργιών της καθώς επίσης τους βοηθάει να συνειδητοποιήσουν την αυθαίρετη φύση της γλώσσας, δεδομένου ότι οι δίγλωσσοι έχουν δύο λέξεις για την ίδια ιδέα ή για το ίδιο αντικείμενο και δύο τρόπους να εκφράσουν την ίδια σκέψη. Αυτό τους καθιστά ικανούς να αντιλαμβάνονται τις διαφορές σε μορφοσυντακτικό και φωνολογικό επίπεδο και να προβαίνουν σε σχετικές συγκρίσεις (Μητακίδου 1999: 99, Cummins 2005: 131). Από την άλλη, η στάση που επιδεικνύουν οι ελληνόφωνοι μαθητές, απαντώντας αρνητικά σε αυτό το ερώτημα θα μπορούσε να ερμηνευτεί για άλλη μία φορά από το γεγονός ότι ο κυρίαρχος πολιτισμός στο ελληνικό αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει τον κεντρικό ρόλο, καθώς τα μορφωτικά αγαθά συνδέονται με την ελληνική γλώσσα και κουλτούρα.

Πέρα από αυτό, τα ιδιαίτερα μεγάλα ποσοστά μαθητών που δεν απαντούν καθόλου δείχνει για άλλη μια φορά την αμηχανία των παιδιών απέναντι σε ζητήματα μειονοτικών – κυρίαρχων πολιτισμικών στοιχείων. Κατά συνέπεια, καμία γλωσσοδιδακτική προσέγγιση, όσο κι αν έχει υποστηριχθεί από κατάλληλες δραστηριότητες και υλικό, δεν έχει τη δύναμη να επηρεάσει θετικά τους αλλόγλωσσους μαθητές, όταν η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική κινείται στα πλαίσια της αφομοίωσης. Με άλλα λόγια, είναι πολύ πιθανό η παρούσα έρευνα να κατέληγε σε τελείως διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά τα ερωτήματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα, εάν η παρέμβασή μας πραγματοποιούνταν σε βάθος χρόνου και απευθύνονταν με συστηματικότητα στους συγκεκριμένους μαθητές. Αυτό μπορούμε να το ισχυριστούμε, καθώς οι γλωσσικές και πολιτισμικές στάσεις που έχουν αναπτύξει οι μαθητές φοιτώντας σε ένα αφομοιωτικό σχολείο δεν είναι δυνατόν να ανατραπούν με μία ή δύο πιλοτικές εφαρμογές.

Επομένως, είναι αναγκαία η διαμόρφωση υποστηρικτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, όπου οι δίγλωσσοι μαθητές δεν κάνουν τις ατομικές τους πορείες προς τη γλώσσα – στόχο «εν κρυπτώ», αλλά προτρέπονται να τις κοινοποιήσουν στην τάξη, ώστε να γίνουν ορατές και μορφωτικά χρήσιμες για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές (Σκούρτου 2011: 159). Εξάλλου, από την αξιοποίηση των πολιτισμών και των γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών επωφελούνται και οι γηγενείς μαθητές, καθώς αποτελεί κοινό τόπο στη διεθνή βιβλιογραφία η διαπίστωση ότι η διγλωσσία είναι ένα πολυδιάστατο και πολύμορφο φαινόμενο του οποίου οι θετικές διαστάσεις υπερβαίνουν το κάθε παιδί και επιδρούν στη δυναμική μιας ολόκληρης τάξης (Baker 2000, Cummins: 2005).

Ένα ενδιαφέρον εύρημα που ενισχύει την παραπάνω θέση είναι η θετική συσχέτιση που παρουσιάζει το ερώτημα 14 με το ερώτημα 16. Οι μαθητές δηλαδή που δηλώνουν ότι τους αρέσει να πηγαίνουν στην Τ.Υ. σε μεγάλο βαθμό εκτιμούν τα στοιχεία από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των συμμαθητών τους,  $N = 31$ ,  $r_s = ,452$ ,  $p = ,011$ . Μια ερμηνεία αυτού του γεγονότος ίσως να βρίσκεται στο ότι οι μαθητές που φοιτούν σε αυτές τις τάξεις δεν αντιμετωπίζουν πολιτισμική αμφιθυμία, αναπτύσσοντας ενδεχομένως πιο ομαλά τις δύο γλώσσες τους και τους δύο πολιτισμούς τους (μειονοτικό - κυρίαρχο). Η μεταναστευτική καταγωγή τους υποδηλώνεται άμεσα από τη φοίτησή τους στην Τ.Υ., στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά αυτά νιώθουν ότι δεν έχουν λόγο να προσπαθούν να αποκρύψουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία. Επιπλέον, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι με την πρακτική αυτή, ενδεχομένως, να τους δίνεται η δυνατότητα να ενδυναμωθούν πολιτισμικά. Μέσα σε

τέτοιες συνθήκες ευνοείται η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και συνακόλουθα καλλιεργείται η αμοιβαία εκτίμηση και ο σεβασμός απέναντι στο διαφορετικό.

Καταλήγοντας, είναι επιτακτική ανάγκη να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί την αξία της εμπλοκής των στοιχείων αυτών στη διδακτική διαδικασία, καθώς όταν η μητρική γλώσσα και ο πολιτισμός ενός παιδιού από κάποια γλωσσική μειονότητα έχουν μηδενική έως ελάχιστη παρουσία στο σχολείο, αυτό το παιδί, κατά πάσα πιθανότητα θα αποδυναμωθεί ακαδημαϊκά. Επιπλέον, όταν η κοινωνία οδηγεί τον αλλοδαπό μαθητή στην πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση, ο μαθητής αυτός στερείται του δικαιώματος που έχουν όλοι οι άνθρωποι στη γνώση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς.

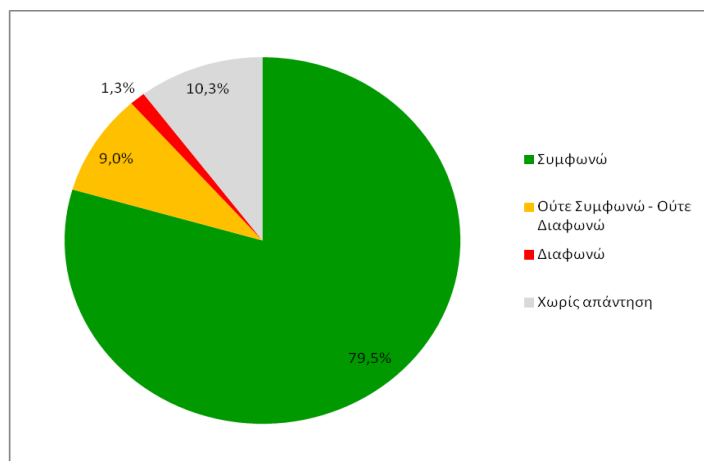
#### **4.6 Απόψεις σχετικά με την Τάξη Υποδοχής και τη μικτή τάξη (ερωτήματα 15, 16 και 17)**

##### **4.6.1. Ποσοτικά αποτελέσματα**

Στην τελευταία κατηγορία ερωτήσεων (ερωτήσεις 15, 16 και 17), που αφορά τη φοίτηση των αλλόγλωσσων μαθητών στις Τ.Υ. κλήθηκαν να απαντήσουν μόνο οι αλλοδαποί μαθητές που παράλληλα με τη φοίτησή τους στις μικτές τάξεις παρακολουθούν και μαθήματα στις Τ.Υ.

Από το γράφημα που παρουσιάζει τις απαντήσεις του ερωτήματος 15 («*Τα μαθήματα που παίρνω στην Τ.Υ με βοηθούν να καταλάβω το μάθημα στην τάξη*») φαίνεται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών (79,5%) που παρακολουθούν μαθήματα στην Τ.Υ. θεωρούν ότι η φοίτησή τους σε αυτή είναι βοηθητική. Την ίδια στιγμή περίπου δύο στους δέκα μαθητές δίνουν ουδέτερη απάντηση (9%) ή δεν απαντούν καθόλου (10,3%). Το ποσοστό αυτών που απαντούν αρνητικά είναι μόλις πάνω από το 1%. Στόχος του ερωτήματος αυτού ήταν να εκμαιεύσουμε πληροφορίες σχετικά με το εάν τα μαθήματα που λαμβάνουν οι μαθητές στις Τ.Υ. τους ενισχύουν γνωστικά με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις των μαθημάτων της μικτής τάξης. Βάσει των απαντήσεων που πήραμε οι Τ.Υ. δείχνουν να επιτελούν το ρόλο τους.

**Γράφημα 4.12** Ερώτημα 15: Τα μαθήματα που παίρνω στην Τ.Υ με βοηθούν να καταλάβω το μάθημα στην τάξη



Για να γίνουν καλύτερα κατανοητά ο ρόλος και η αποτελεσματικότητα των Τ.Υ., είναι απαραίτητο να αναδειχθούν κάποια στοιχεία που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν στις Τ.Υ.

Η έως τώρα πρακτική στην ελληνική εκπαίδευση δίνει μεγάλη βαρύτητα στη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας, η σωστή εκμάθηση της οποίας κρίνεται απαραίτητη για τη σχολική ένταξη των μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό το Υπουργείο από το 1983 έχει θεσπίσει και λειτουργεί σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών Τ.Υ. Στόχος είναι η προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό σύστημα. Στις τάξεις αυτές που λειτουργούν παράλληλα με τις κανονικές τάξεις φοιτούν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές δύο έως τρεις διδακτικές ώρες την ημέρα με βασικό στόχο την παροχή πρόσθετης ενισχυτικής διδασκαλίας στην κυρίαρχη γλώσσα. Στη συνέχεια, επιστρέφουν στην κανονική τους τάξη. Πρόκειται για επιπλέον μαθήματα που κινούνται στην κατεύθυνση της διδασκαλίας του κώδικα της νέας ελληνικής, δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου και των γλωσσικών δομών, κυρίως σε ένα πλαίσιο με επιφανειακά στοιχεία επικοινωνιακής λογικής στην παραγωγή και πρόσληψη λόγου. Έτσι, η ενίσχυση στη διδασκαλία της ελληνικής, στην περίπτωση αυτών των παιδιών, αντιμετωπίζεται με ποσοτικά κριτήρια: με επιπλέον ώρες διδασκαλίας, προκειμένου να καλυφθεί η ύλη που δεν μπόρεσαν τα παιδιά να καλύψουν. Η πρακτική που ακολουθείται σε αυτές τις μορφές εκπαίδευσης κινείται, κατά κανόνα, στη λογική της γρήγορης ένταξης στις «κανονικές τάξεις» και της σταδιακής αφομοίωσης των παιδιών σε αυτές. Με αυτό το σκεπτικό, οι μαθητές παραμένουν στις Τ.Υ. έως δύο σχολικά έτη και στη συνέχεια εντάσσονται πλήρως στις «κανονικές τάξεις», όπου δεν προβλέπεται η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης. Επιπροσθέτως, η διδασκαλία στις Τ.Υ. γίνεται με τέτοιο τρόπο που αγνοείται το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των δίγλωσσων μαθητών, παρόλο που υπάρχει σχετική ρύθμιση<sup>22</sup>. Αυτό σημαίνει ότι οι τάξεις συμφοίτησης δεν αλλάζουν το πρόγραμμα, την οργάνωση και τη λειτουργία τους, για να κάνουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών θετική εμπειρία για όλα τα μέλη της τάξης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που επωμίζονται το έργο της διδασκαλίας στις Τ.Υ. (συνήα νέοι απόφοιτοι των αντίστοιχων πανεπιστημιακών σχολών) χαρακτηρίζονται στην πλειοψηφία τους από έλλειψη εμπειρίας και γνώσεων (Μητακίδου και Ευαγγέλου 2002:15, Νικολάου και Κοριλάκη 2006: 14). Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις οι δίγλωσσοι μαθητές διδάσκονται τα Ελληνικά και μέσω αυτών το περιεχόμενο όλων των μαθημάτων σαν να είναι η πρώτη τους γλώσσα (Palaiologou 2004: 317).

Αν λάβουμε υπόψη τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο<sup>23</sup>, εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις αθροιστικού τύπου μπορεί να είναι αποτελεσματικές σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, μπορούν για παράδειγμα να ενισχύουν τους νεοαφιχθέντες μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν πιθανώς κατακτήσει επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Από τη στιγμή, όμως, που το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που φοιτούν στο ελληνικό

---

<sup>22</sup> Πρόκειται για την Υ.Α. φ. 2/378/Γ1/1124, 3<sup>ε</sup> 8/12/1994. Η ρύθμιση αυτή δίνει τη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης 2 ή 3 ώρες την εβδομάδα στις Τ.Υ. Από όσο, όμως, γνωρίζουμε η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρα προέλευσης δεν διδάσκονται στις Τ.Υ. (Δαμανάκης 2002: 58-60).

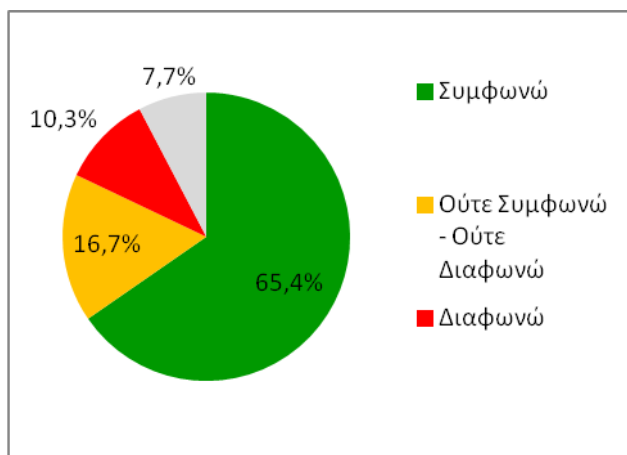
<sup>23</sup> Οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο παρουσιάζουν ως επί το πλείστον τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών που είναι στην ηλικία των δεκατεσσάρων έως δεκαέξι χρόνων έζησε τα περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα, γεγονός που σημαίνει ότι η δευτερογενής κοινωνικοποίησή τους σχετίζεται άμεσα με την ελληνική γλωσσική πραγματικότητα και την ελληνική εκπαίδευση, β) τα λάθη των δίγλωσσων αυτών παιδιών είναι εξαιρετικά περιορισμένα σε επίπεδο γλωσσικού συστήματος της ελληνικής, όπως καταδεικνύει σχετική έρευνα (Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου: 2007), γ) η πλειοψηφία των παιδιών αυτών ολοκληρώνει με επιτυχία τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ παρατηρείται σημαντική διαρροή στις ανώτερες τάξεις του γυμνασίου και κυρίως του λυκείου, και τέλος, δ) στην πλειοψηφία τους δεν έχουν αλφαβητιστεί στη μητρική τους γλώσσα.



σχολείο έχουν γεννηθεί και κοινωνικοποιηθεί στο ελληνικό περιβάλλον, εύκολα συμπεραίνουμε, ότι το μείζον πρόβλημα δεν είναι αυτό της κατοχής της κυρίαρχης γλώσσας, αλλά του σχολικού λόγου και των ιδιαιτεροτήτων του. Κατά συνέπεια, με τη φοίτηση των μαθητών αυτών στις Τ.Υ. δεν τους προσφέρεται ουσιαστική ενίσχυση. Έτσι, λοιπόν, παρά το γεγονός ότι οι Τ.Υ. λειτουργούν σε εσφαλμένη βάση, η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική τους τάξη κάνει τις Τ.Υ. όλο και περισσότερο αναγκαίες ως μεταβατικό στάδιο για τους δίγλωσσους μαθητές (Mitakidou & Tressou 2005: 1631).

Αναφορικά με το ερώτημα 16 («*Προτιμώ να πηγαίνω στην Τ.Υ.*»), σε ένα μεγάλο ποσοστό (65,4%) φαίνεται ότι οι μαθητές θέλουν να πηγαίνουν στις Τ.Υ., περίπου ένας στους δέκα μαθητές δηλώνει αντίθετος με τη φοίτησή του στην Τ.Υ., ενώ το 16,7% δεν εκδηλώνει ούτε συμφωνία αλλά ούτε και διαφωνία. Αυτή η προτίμηση ενδέχεται να πηγάζει από το γεγονός ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τη διδακτική διαδικασία με τον τρόπο που πραγματοποιείται η διδασκαλία στις μικτές τάξεις, καθώς δε λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Έτσι, η φοίτηση στις Τ.Υ. λειτουργεί γι' αυτούς με έναν τρόπο αντισταθμιστικό, ενώ ταυτόχρονα ενδέχεται να αισθάνονται και πιο ελεύθεροι να εκφράσουν τις απορίες τους ή ακόμα και τα στοιχεία του πολιτισμού τους, χωρίς να κινδυνεύουν να γίνουν αποδέκτες ειρωνικών σχολίων. Το ενδεχόμενο αυτό ενισχύεται και από την απάντηση που σημείωσε μία μαθήτρια στην ερώτηση ανοικτού τύπου στην οποία αναφέρει: (προτιμώ να πηγαίνω στην Τ.Υ.) «*επειδή όταν πάω εκεί (Τ.Υ) δεν γελάνε οι συμμαθητές μου αν κάνω λάθος*».

**Γράφημα 4.13** Ερώτημα 16: Προτιμώ να πηγαίνω στην Τ.Υ.



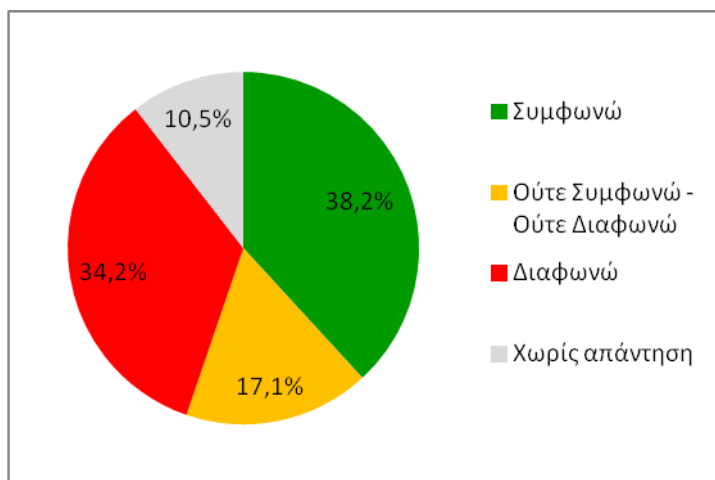
Επίσης, όσον αφορά το τελευταίο Ερώτημα (*Προτιμώ να παραμένω στην τάξη μου*) αίσθηση προκαλεί το ποσοστό των μαθητών που δηλώνει ότι δεν επιθυμεί να παραμένει στην τάξη του (34,2%). Στον αντίποδα περίπου, τέσσερις στους δέκα (38,2%) δηλώνουν ότι θέλουν να παραμένουν στην κανονική τους τάξη, ενώ 17,1% δεν εκφράζει προτίμηση και 10,5% δεν απαντάει καθόλου. Είναι φανερό ότι ένα σημαντικό ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών εκλαμβάνει τη διδακτική διαδικασία που συντελείται στη μικτή τάξη ασφυκτική και ενδεχομένως θα προτιμούσε να βρίσκεται σε κάποιο άλλο μέρος.

Πράγματι, αν αναλογιστούμε τον τρόπο που διεξάγεται η διδασκαλία στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο, στο οποίο οι ατομικές, γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές καθώς και το γνωστικό επίπεδο

των μαθητών δε λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό, εύκολα μπορούμε να κατανοήσουμε τη δήλωση των μαθητών αυτών. Είναι γεγονός, ότι οι αφομοιωτικές πρακτικές που ακολουθούνται στις μικτές πολυπολιτισμικές τάξεις και η απαίτηση του κυρίαρχου πληθυσμού για αφομοίωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στον κυρίαρχο πολιτισμό, μπορούν να οδηγήσουν στην αποξένωση και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Έτσι, ενδέχεται ορισμένοι αλλοδαποί μαθητές να καλλιεργούν με το χρόνο αρνητική στάση σε καθετί που προέρχεται από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, γεγονός που στέκεται εμπόδιο στη σχολική πρόοδο και κατ' επέκταση στην ένταξή τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (Τριάρχη- Herrmann 2005: 424). Επιπλέον, ορισμένοι από αυτούς, είναι πιθανό, προκειμένου να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, να φτάσουν έως και στη διακοπή της φοίτησής τους από το σχολείο (Cummins 2005: 49).

Από την άλλη, ένα ποσοστό μαθητών 38,2 % δηλώνει ότι επιθυμεί να παραμείνει στη μικτή τάξη. Τη δήλωση αυτή θα μπορούσαμε να την ερμηνεύσουμε, εάν αναλογιστούμε ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών ενισχύεται όταν παραμένουν στις τάξεις τους ως ενεργά μέλη και δεν χάνουν τα μαθήματα που διεξάγονται στη μικτή τάξη για χάρη της διδασκαλίας στην Τ.Υ. Έτσι, αποφεύγουν τον στιγματισμό που ενδεχομένως μπορεί να προκύψει από τη συχνή απουσία τους από την τάξη συμφοίτησης. Επιπλέον, ορισμένοι από αυτούς τους μαθητές, ενδέχεται να θεωρούν τη φοίτησή τους στην Τ.Υ. υπεύθυνη για τις χαμηλές τους επιδόσεις, καθώς με την απομάκρυνσή τους από την τάξη την ώρα που συντελείται η διδασκαλία χάνουν τη συνοχή των μαθημάτων του προγράμματος.

**Γράφημα 4.14** Ερώτημα 17: Προτιμώ να παραμείνω στην τάξη μου



Όσον αφορά τα δύο τελευταία ερωτήματα που ζητούν από τους μαθητές να δηλώσουν την τάξη στην οποία προτιμούν να παραβρίσκονται (Τ.Υ. σε αντιδιαστολή με τη μικτή τάξη) αναμέναμε να εμφανιστεί αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους. Ωστόσο, από τη στατιστική ανάλυση επεξεργασία δεν προέκυψε ότι αυτή η συσχέτιση είναι σημαντική,  $N = 68$ ,  $r_s = -,219$ ,  $p = ,072$ . Ενδεχομένως, αρκετοί μαθητές δεν κατανόησαν ότι η εκδήλωση προτίμησης στη μία ερώτηση απέκλειε την εκδήλωση προτίμησης στην

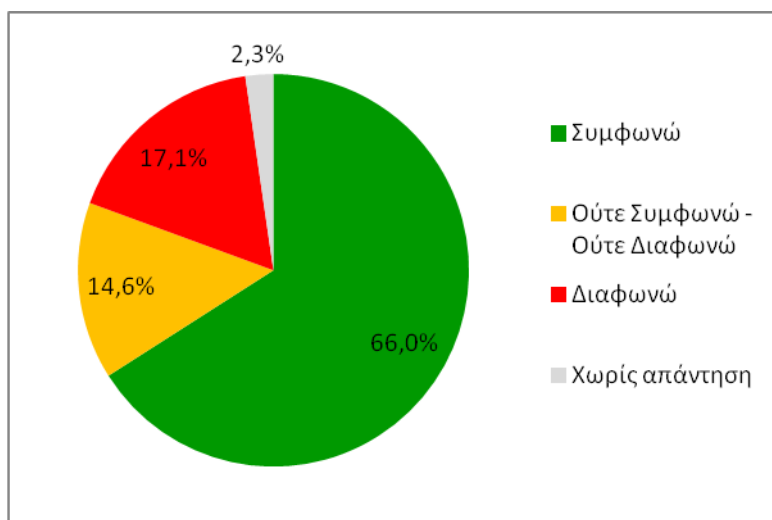
άλλη. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές εκφράζουν πιο θετική άποψη για την Τ.Υ. από ότι για την κανονική τους τάξη,  $z = -3,37, p = ,001^{24}$ .

Επίσης, να υπενθυμίσουμε και σε αυτό το σημείο ότι το ερώτημα 16 βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με το ερώτημα 14, δηλαδή οι μαθητές που δηλώνουν προτίμηση για την Τ.Υ. δηλώνουν ταυτόχρονα και εκτίμηση στα στοιχεία από διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς. Παρά τα πλείστα προβλήματά τους, οι Τ.Υ. φαίνεται ότι ενισχύουν σε κάποιο βαθμό τους αλλοδαπούς μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ίση αξία των γλωσσών και των πολιτισμών.

#### 4.7 Γενική αποτίμηση (ερώτηση 10)

Όπως φαίνεται και από το γράφημα του ερωτήματος 10 που αφορά τη διεξαγωγή του μαθήματος και την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτό, δύο στους τρεις μαθητές (66%) επιθυμούν να διδάσκονται και τα υπόλοιπα μαθήματα με τον ίδιο τρόπο. Με άλλα λόγια ενισχύεται η θετική ανταπόκριση που είχαν οι μαθητές στα επιμέρους ερωτήματα, με τα οποία εξετάζονταν οι παράμετροι του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας (προσέγγιση που υιοθετήθηκε, υλικό που χρησιμοποιήθηκε, παρουσία δύο εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία)<sup>25</sup>.

**Γράφημα 4.15** Ερώτημα 10: Θα ήθελα όλα τα μαθήματα να γίνονται με τον ίδιο τρόπο



<sup>24</sup> Μη παραμετρική δοκιμασία Wilcoxon Signed Ranks.

<sup>25</sup> Στατιστικά η εικόνα επιβεβαιώνεται από τη θετική συσχέτιση του ερωτήματος 10 με όλα τα υπόλοιπα ερωτήματα, πλην των 15, 16 και 17 που δεν αφορούσαν την παρέμβαση.

## **5. Ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίων μαθητών για την αποτίμηση των παρεμβάσεων.**

---

### **Εργαλείο συλλογής και επεξεργασία δεδομένων**

Εκτός από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες οι μαθητές απάντησαν μετά από τη διδασκαλία της κάθε διδακτικής ενότητας, κλήθηκαν να σημειώσουν ελεύθερα τα προσωπικά τους σχόλια αναφορικά με τη διδασκαλία στην οποία συμμετείχαν στο πλαίσιο ανοιχτής ερώτησης. Στόχος ήταν να καλυφθούν και τυχόν παράμετροι που ενδεχομένως δεν είχαν προβλεφθεί. Πολλά από τα σχόλια των μαθητών σε αυτήν την ερώτηση («έχετε να κάνετε κάποιες προτάσεις για το σημερινό μάθημα; Τι θα θέλατε να γίνει διαφορετικά»;) κινήθηκαν σε επίπεδο εντυπώσεων. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές εξέφρασαν θετικές εντυπώσεις για τη διδασκαλία που παρακολούθησαν. Ωστόσο, δεν έλειψαν και οι αρνητικές αναφορές. Τέλος, μία μερίδα μαθητών προχώρησε και σε επίπεδο προτάσεων για μελλοντικές διδασκαλίες. Με τον τρόπο αυτό δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να αξιολογήσουν τη διδασκαλία, εκφράζοντας τις απόψεις, τα σχόλια και τις προτάσεις τους. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε ανατροφοδοτικά για τους εκπαιδευτικούς – ερευνητές, καθώς τα σχόλια των μαθητών λαμβάνονταν υπόψη για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή επόμενων διδασκαλιών.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις ανοιχτού τύπου αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ειδικότερα, αφού αποδελτιώθηκαν, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορίες και υποκατηγορίες και έγινε η επεξεργασία τους α) με την τεχνική της δόμησης περιεχομένου, σύμφωνα με την οποία το υλικό περιγράφεται με τη μέθοδο της παράφρασης κατά κατηγορία και υποκατηγορία και β) με την τεχνική της πρότυπης δόμησης, κατά την οποία τεκμηριώνονται οι παραφράσεις, βάσει των χαρακτηριστικότερων αναφορών, που χαρακτηρίζονται πρότυπα παραδείγματα σύμφωνα με τρία κριτήρια: την ιδιαίτερα ακραία διατύπωση, το θεωρητικό ενδιαφέρον και τη μεγάλη συχνότητα.

### **Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών**

#### **Απόψεις μαθητών για τη διδασκαλία**

Από την επεξεργασία των απαντήσεων της ανοιχτής ερώτησης προέκυψαν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δύο κατηγορίες απαντήσεων. Η πρώτη αναφέρεται στις θετικές και αρνητικές εντυπώσεις των μαθητών και η δεύτερη αφορά τη διδακτική αξιοποίηση. Κατά συνέπεια, το σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών διαμορφώθηκε ως εξής:

#### **1. Εντυπώσεις**

1.1 θετική εντύπωση

1.2 αρνητική εντύπωση

#### **2. Προτάσεις-προτιμήσεις**

#### **1. Εντυπώσεις**

##### **1.1 Θετική εντύπωση**

Από τη μελέτη των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές προέκυψε πληθώρα απόψεων αναφορικά με τις εντυπώσεις που αποκόμισαν από τη διδασκαλία. Ειδικότερα, υπήρξαν οι απόψεις εκείνων των μαθητών, οι οποίοι έμειναν ενθουσιασμένοι και πλήρως ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία που

παρακολούθησαν και δεν είχαν να συμπληρώσουν κάτι ή να κάνουν κάποια παρατήρηση: «Δεν θα ήθελα να γίνει τίποτα διαφορετικό γιατί ήταν ένα ευχάριστο και όμορφο μάθημα», «Μάθαμε πολλά πράγματα. ΗΤΑΝ ΤΕΛΕΙΑ!»

Ανάμεσα στους μαθητές που εξέφρασαν θετικά σχόλια υπήρξαν και ορισμένοι που αιτιολόγησαν τη θετική στάση. Έτσι, κάποιοι μαθητές απέδωσαν τη θετική τους εντύπωση στο γεγονός της συνύπαρξης δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη: «Οι δύο κυρίες ήταν καλές και κατάλαβα το μάθημα καλύτερα.», «Εμένα ερεσε το μαθημα γιατί «ειχε» 2 «δασκαλες» που μας βοήθησε ο κύριος να λύσουμε τις ασκήσεις».

Η Διαπολιτισμική Διδακτική συνδέεται στενά με μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών, καθώς οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επίσης, η συνδιδασκαλία μέσω της εξειδικευμένης βοήθειας που προσφέρεται από τον δεύτερο εκπαιδευτικό στο σύνολο της τάξης ωφελεί τόσο τους μαθητές με ιδιαιτερότητες, όσο και τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς με την επιπλέον ενίσχυση που λαμβάνουν πετυχαίνουν καλύτερα σχολικά αποτελέσματα. Στην πραγματικότητα, όπως έχει συζητηθεί και νωρίτερα, η συνδιδασκαλία παρουσιάζει το πλεονέκτημα της μείωσης της αναλογίας μαθητών – εκπαιδευτικού, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να αλληλεπιδρά συχνότερα με τους μαθητές, παρέχοντάς τους πιο εντατική και εξειδικευμένη εκπαίδευση ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός.

Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η συνεργασία των μαθητών, είναι εξαιρετικά βοηθητικές στην κατάκτηση της νέας γνώσης στο σύνολο των μαθητών. Χαρακτηριστικά, μία μαθήτρια ελληνικής καταγωγής αναφέρει: «Μου άρεσε το μάθημα, γιατί έμαθα πράγματα σχετικά με τους ακρίτες και γιατί συνεργάστηκα με το διπλανό μου». Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η συνεργασία μεταξύ μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και γηγενών μαθητών ενθαρρύνει τους αδύναμους μαθητές να προχωρήσουν στη μαθησιακή διαδικασία και να μην παραιτηθούν από αυτήν (Cummins 2005: 61-73).

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τόσο με τη συνδιδασκαλία, όσο και με τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα ανώτερο γνωστικό επίπεδο (στο πνεύμα του Vygotsky 1997), αφού εμπλέκονται σε δραστηριότητες χωρίς να κινδυνεύουν να «βαλτώσουν» σε νοητικά μη απαιτητικές συνθήκες. Ειδικότερα, η λογική αυτή βασίζεται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης σύμφωνα με την οποία οι μαθητές εκτός από αυτά που μπορούν να κάνουν αυτόνομα, βάσει της ηλικίας τους, εάν λάβουν βοήθεια από τους δασκάλους ή από έμπειρα παιδιά μπορούν να καταφέρουν περισσότερα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών τα οποία σύμφωνα με την ηλικία τους και την ωριμότητά τους θα μπορούσαν να διεκπεραιώσουν τη δραστηριότητα που τους αναθέτει ο δάσκαλος, ωστόσο, η ακαδημαϊκή γλώσσα μπορεί να αποτελεί εμπόδιο (Σκούρτου 2011: 155, 164-165).

Επιπλέον, δεν έλειψαν και οι μαθητές, οι οποίοι εντυπωσιάστηκαν θετικά από την εμπλοκή των νέων τεχνολογιών<sup>26</sup>, τη χρήση εποπτικών μέσων και του πλουσίσιου διδακτικού υλικού στη διδασκαλία,

---

<sup>26</sup> Σε πολλές διδακτικές ενότητες χρησιμοποιήθηκε ο Η/Υ ως διδακτικό μέσο για την προβολή εικόνων και διαφόρων στιγμιότυπων από το διαδίκτυο. Για παράδειγμα, στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας της ΣΤ' Δημοτικού στην ενότητα «Φυσικές καταστροφές» προβλήθηκαν βίντεο που παρουσίαζαν τις αιτίες και τις συνέπειες φυσικών καταστροφών σε ολόκληρο τον πλανήτη ή ακόμη στην ενότητα «Τα δικαιώματα των παιδιών» στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού προβλήθηκε σχετικό βίντεο. Επιπλέον, αξίζει

στοιχεία που εμπλουτίζουν τη διδακτική διαδικασία και ελκύουν την προσοχή των μαθητών. Η εικόνα αυτή για τον ενθουσιασμό των μαθητών από τη χρήση όλων αυτών των μέσων στη διδασκαλία επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα των κλειστών ερωτήσεων, όπου η πλειοψηφία των μαθητών συμφωνεί με την εμπλοκή όλων αυτών των στοιχείων στη διδακτική διαδικασία: «*Το μάθημα ήταν ενδιαφέρον, διασκεδαστικό και χρησιμοποιήθηκε υπολογιστής για ένα ευχάριστο παιχνίδι σχετικά με το μάθημα*», «*Ήταν ωραία που βλέπαμε βιντεάκια στο διαδραστικό*», «*Μου άρεσε γιατί το βλέπαμε και στον πίνακα ήταν τέλειο!!!*», «*Μου άρεσαν όλα που μας έδειξαν. Οι δραστηριότητες στον υπολογιστή και τα φυλλάδια που μας έδωσαν*», «*Εμένα μου άρεσαν όλα τα πράγματα γιατί μας δόσατε φυλλάδια και μας δίδατε εικόνες και ήταν όλα τελια*». Τα εποπτικά μέσα, τα πολυμέσα και οι νέες τεχνολογίες αποτελούν στρατηγικές για την ενεργοποίηση του υποβάθρου των μαθητών. Πρόκειται για έναν εξοπλισμό από υλικό και βοηθήματα που υποστηρίζουν το μαθητή στη σύνδεση νέας με προηγούμενη γνώση (Cummins 2005: 164-167).

Αρκετοί ήταν εκείνοι οι μαθητές που εντυπωσιάστηκαν από τη χρήση του παιχνιδιού<sup>27</sup> και της δραματοποίησης<sup>28</sup> ως μεθόδων διδασκαλίας: «*Μου άρεσε που παίξαμε διάφορα παιχνίδια σχετικά με την Ιστορία*», «*Μου αρεσαν η καρτες που καναμε*», «*Τέλειο γιατί είχαμε την ευκερία να κάνουμε μάθημα αλλά και παιχνίδι μαζί*», «*Μου άρεσε πολύ γιατί ασχολειθήκαμε με παιχνίδια για να καταλάβουμε καλύτερα*», «*Εμένα μου άρεσε απιδή ήταν εύκολο και έμειαζε σαν παιχνίδι*». Είναι γεγονός ότι η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων αποτελούν βασική προϋπόθεση για κατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δουν τα πράγματα σφαιρικά, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στη θέση του άλλου (Κεσίδου 2008: 20-21). Η Shirley Brice Heath (1993) υποστηρίζει ότι η δραματοποίηση είναι ένα πολύ αποτελεσματικό μέσο για την εκμάθηση της γλώσσας μέσω συνεργασίας και γνωστικής μαθητείας. Έτσι, παρουσιάζει στοιχεία για το πώς νεανικές οργανώσεις σε υποβαθμισμένες περιοχές χρησιμοποίησαν θεατρικά έργα ως εργαλείο μάθησης. Επίσης, ο Regnier (1988) στον Καναδά παρουσίασε στοιχεία για το πώς οι αυτόχθονες νέοι σε υποβαθμισμένες περιοχές έγραψαν και ανέβασαν θεατρικά έργα που αντικατόπτριζαν τη ζωή τους και πώς αυτή η διαδικασία άσκησε ισχυρή επίδραση στο αυτοσυναίσθημα αυτών των παιδιών και στη μορφωτική τους ανάπτυξη (Cummins 2005: 186-187).

Μία μερίδα μαθητών απέδωσε τη θετική της εντύπωση στη διδακτική προσέγγιση, στο γεγονός, δηλαδή, ότι διδάχτηκε το περιεχόμενο του μαθήματος σε συνδυασμό με γλωσσικές δραστηριότητες. Οι μαθητές αυτοί δήλωσαν ότι μέσω αυτής της μεθόδου βοηθήθηκαν περισσότερο στην κατανόηση του

---

να σημειωθεί, ότι ο Η/Υ χρησιμοποιήθηκε κάποιες φορές στα γνωστικά αντικείμενα της Μελέτης Περιβάλλοντος (Γ' και Δ' δημοτικού στις διδακτικές ενότητες «Τροφή και ενέργεια» και «τα οικοσυστήματα της Ελλάδας») και της Φυσικής ΣΤ' δημοτικού στην ενότητα «Το ηλεκτρικό κύκλωμα» για την εμπέδωση της ενότητας μέσω παιχνιδιών από το διαδίκτυο.

<sup>27</sup> Στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ' και Δ' δημοτικού στις διδακτικές ενότητες «Τροφή και ενέργεια» και «τα οικοσυστήματα της Ελλάδας» αντίστοιχα ζητήθηκε από τους μαθητές, αφού χωριστούν σε ομάδες, και χρησιμοποιώντας αντίστοιχες καρτέλες, να παίξουν στην πρώτη περίπτωση το παιχνίδι της ενέργειας, ενώ στη δεύτερη να αναπαραστήσουν μία τροφική αλυσίδα.

<sup>28</sup> Στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας Γ' δημοτικού στη διδακτική ενότητα «Το μήλο της Έριδας» ζητήθηκε από τους μαθητές να προβούν σε δραματοποίηση του μύθου. Επιπλέον, αφού έγιναν αναφορές σε θεότητες άλλων πολιτισμών, τους ζητήθηκε να δραματοποιήσουν τον ίδιο μύθο αλλάζοντας τους πρωταγωνιστές του μύθου, δίνοντας τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά στις θεότητες που υποδύονταν κάθε φορά.

μαθήματος: «Μου άρεσε που έμαθα περισσότερα για την Ιστορία και την Γλώσσα και τα κατάλαβα καλύτερα», «Μου άρεσε επειδή συνδυάσαμε λίγο Ιστορία και λίγο Γλώσσα και επειδή είπαμε κάποια προβλήματα και επειδή γράψαμε σύνθετες λέξεις από την λέξη ακριτικές». Επιπλέον, ορισμένοι επεσήμαναν ότι μέσω αυτής της προσέγγισης η διαδικασία μάθησης καθίσταται ευκολότερη, καθώς οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος: «Μου άρεσε όμως έτσι πάρα πολύ, διότι έτσι πιστεύω ότι μπορώ να το μάθω καλύτερα το μάθημα», «Μου άρεσε που έμαθα το μάθημα ποιο εύκολα», «Μου άρεσαι το μάθημα γιατί όλα αυτά που έλεγε η κυρία τα έλεγε με λεπτομέρειες έτσι ώστε να καταλάβουμε τι εννοεί», «Μου άρεσε που όταν τελειώναμε κάτι το εξηγούσαμε κιόλας», «Σήμερα κάναμε Ιστορία και πέρασα και πέρασα πολύ ωραία και κατάλαβα την Ιστορία πιο καλά», «Το σημερινό μάθημα με άρεσε πολύ και με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα τα πράγματα που με δυσκόλευαν».

Το σχολείο απαιτεί από όλους τους μαθητές την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας στην οποία είναι γραμμένα τα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, η διαδικασία ανάπτυξης της ακαδημαϊκής μορφής του λόγου είναι μια σύνθετη διαδικασία που σε πολλές περιπτώσεις δυσκολεύει ακόμη και τους γηγενείς μαθητές, ενώ για τους αλλοδαπούς αυτή διαρκεί πολλά χρόνια. Προκειμένου, λοιπόν, οι μαθητές να καταφέρουν να κατακτήσουν τη σχολική γνώση η οποία προσφέρεται μέσω της ακαδημαϊκής γλώσσας οφείλει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί τέτοιες μεθόδους που εξυπηρετούν αυτόν το σκοπό. Η διδασκαλία της γλώσσας και του περιεχομένου κινείται σε αυτήν την κατεύθυνση.

Δεν έλειψαν και οι μαθητές, οι οποίοι θεώρησαν ότι πέρασαν ευχάριστα την ώρα τους χωρίς να αντιληφθούν τα εκπαιδευτικά οφέλη της διδασκαλίας, καθώς φαίνεται να έχουν συνδέσει το μάθημα με το δάσκαλό τους: «Ήταν τέλειο γιατί χάναμε ώρα μαθήματος και πέξαμε στον υπολογιστή», «Μου άρεσε επειδή χάναμε την ώρα του μαθήματος».

Από την επεξεργασία των απαντήσεων φάνηκε ότι η αναγκαιότητα για *διαπολιτισμικές αναφορές* στη διδασκαλία έγινε αντιληπτή από ελάχιστους μαθητές (τρεις γηγενείς και δύο αλλοδαπούς). Ειδικότερα, σε μία διδακτική ενότητα που πραγματεύονταν τον πολιτισμό της Αρχαίας Ελλάδας, συγκεντρώθηκαν τα παρακάτω σχόλια από μαθητές ελληνικής καταγωγής: «Θα ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα σχετικά με τον πολιτισμό και την γλώσσα των άλλων χωρών», «Θα ήθελα να μας δείξουν όλους τους πολιτισμούς στον πίνακα». Αντίστοιχα, μία μαθήτριά από την Αλβανία αναφέρει: «Θα ήθελα να υπάρχει περισσότερη υλικό και θα ήθελα να μάθω πολλά παραπάνω για τις άλλες χώρες».

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία είναι εξαιρετικά σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα για διαπολιτισμικές αναφορές στη διδασκαλία του, είτε στην τάξη του φοιτούν μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση από αυτήν του κυρίαρχου πληθυσμού, είτε πάλι οι μαθητές στο σύνολό τους κατάγονται από την Ελλάδα. Με την πρακτική αυτή οι μαθητές στο σύνολό τους (γγενείς και αλλοδαποί) μπορούν να συνειδητοποιήσουν την αξία κάθε πολιτισμού κι έτσι να αμφισβητήσουν την υποτιθέμενη υπεροχή του κυρίαρχου πολιτισμού, η οποία είναι αποτέλεσμα της μονοπολιτισμικά προσανατολισμένης διδασκαλίας. Επιπλέον, ερχόμενοι σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν σχετικά με πρακτικές και συνήθειες άλλων λαών, αναπτύσσοντας έτσι κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση. Εξάλλου, η διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία αποτελεί επιτακτική ανάγκη των πολυπολιτισμικών

κοινωνιών, αφού οι πολίτες της καλούνται να συμβιώσουν με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων. Επιπροσθέτως, η κινητικότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί επίσης γεγονός. Επομένως, το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν ακόμη και σε διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα. Ειδικότερα, όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, όταν βλέπουν ότι τα πολιτισμικά τους στοιχεία έχουν νόημα και αξία στη διδακτική διαδικασία και δεν απορρίπτονται από τον κυρίαρχο πληθυσμό ως άσχετα, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στο μάθημα, αναπτύσσοντας ομαλά την προσωπική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

Σε μία περίπτωση υπήρξε θετική παρατήρηση για τη *διαθεματική σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων*. Ειδικότερα, σε μία ενότητα της Μελέτης Περιβάλλοντος η οποία ήταν εμπλουτισμένη με πολλά ιστορικά στοιχεία, ο μαθητής ανέφερε: «*Μου άρεσε γιατί κάναμε πολύ ιστορία*». Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να προβαίνουν σε διαθεματικές συνδέσεις μεταξύ των μαθημάτων, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατακτήσουν τη γνώση σε μία ενιαία βάση. Είναι γεγονός ότι με την αποσπασματική διδασκαλία η κατάκτηση της γνώσης καθίσταται ελλιπής. Επιπλέον, με τις διαθεματικές συνδέσεις οι μαθητές εκπαιδεύονται να προβαίνουν σε αναλύσεις και συγκρίσεις. Αυτό τους βοηθάει να συλλαμβάνουν ευκολότερα τη γνώση και να αναπτύσσουν παράλληλα κριτική σκέψη.

Κάποιοι μαθητές, επίσης, εξέφρασαν θετική εντύπωση για τον *τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος που θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή*, που διαφέρει από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους που συχνά υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, προσπαθώντας να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους στείρες γνώσεις. Αυτό φαίνεται από τις ακόλουθες αναφορές οι οποίες αποδεικνύουν τον ενεργό ρόλο τους στη διαδικασία του μαθήματος: «*Μου άρεσε το μάθημα γιατί έγινε με διαφορετικό τρόπο*», «*Μου αρεσι όταν μας ροτούσε για το φυλαδίο και απαντούσαμε*», «*Μου άρεσε μίλισα και που διαβάζαμε*», «*Το σημερινό μάθημα Γεωγραφίας μ' άρεσε πολύ. Ήταν πολύ διαφορετικό το μάθημα και με διασκεδαστικό τρόπο*», «*Μου άρεσε που συμμείχαμε*». Από τα παραπάνω μπορούμε να κατανοήσουμε τα διαφορετικά αποτελέσματα που επιφέρει μία διδασκαλία που δίνει έμφαση στην κριτική έρευνα σε σύγκριση με αυτήν που δίνει έμφαση στην παθητική αποδοχή πληροφοριών. Όλες οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που βασίζονται στη *συνεργατική μάθηση* αξιοποιούν το γλωσσικό και πολιτισμικό δυναμικό των μαθητών στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων, θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή, ο οποίος δεν αποθηκεύει απλά τα γνωστικά περιεχόμενα που άλλοι επέλεξαν γι' αυτόν αλλά κατασκευάζει αυτοδύναμα ή συνεργατικά νέα γνώση, προωθούν την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού (Cummins 2005: 63, 226).

Τέλος, ένας μαθητής αναφέρθηκε στον ρόλο που παίζουν οι *σχέσεις αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού - μαθητή* στη μάθηση: «*Μου άρεσε που ο διευθυντής μας μίλησε ευγενικά*». Πράγματι, η *αλληλεπίδραση* ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές κατέχει κεντρική θέση στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω αυτών των σχέσεων αντικατοπτρίζεται ο τρόπος με τον οποίο ο πρώτος έχει προσδιορίσει το ρόλο του ως εκπαιδευτικού. Αυτοί οι προσδιορισμοί ρόλου καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις δυνατότητες των μαθητών τους, καθώς και τα μηνύματα που τους μεταδίδουν. Επομένως, οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού – μαθητών διαγράφουν α) την εικόνα της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, β) τα μηνύματα που μεταδίδει στους μαθητές του σχετικά με την ισόρροπη ή μη ανάπτυξη ταυτοτήτων από μέρους των μαθητών του και γ) την εικόνα της



μελλοντικής κοινωνίας που επιδιώκει να δημιουργήσει η εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, λοιπόν, μπορούμε να σημειώσουμε ότι τόσο στις μαθητοκεντρικές - παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όσο και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ενυπάρχει ασυνείδητα μία εικόνα της κοινωνίας στην οποία θα αποφοιτήσουν οι μαθητές και των ρόλων που θα καταφέρουν να διαδραματίσουν ως μελλοντικοί πολίτες. Εξετάζοντας τα δύο παραπάνω στοιχεία, μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα αναφορικά με το είδος των πολιτών που προετοιμάζει η εκπαίδευση σε διαφορετικά περιβάλλοντα (αφομοιωτικά-πλουραλιστικά) (όπ. π: 63-64).

Συνοψίζοντας, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μία πολυπολιτισμική τάξη είναι σκόπιμο α) να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες όλων των μαθητών του, κάνοντας χρήση όλων των μεθόδων που προκρίνει η *Διαπολιτισμική Διδακτική (εσωτερική διαφοροποίηση διδασκαλίας, ατομικές, συνεργατικές, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, σχέδια εργασίας, παιχνίδια, μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών)*, προκειμένου η διδασκαλία του να ωφελεί το σύνολο των μαθητών και όχι το μέσο όρο της τάξης και β) να αναγνωρίζει ότι οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν θεμελιώδη σημασία για τη δραστηριοποίηση των μαθητών στο σχολείο.

### **Αρνητική εντύπωση**

Εκτός από τους μαθητές, οι οποίοι εξέφρασαν θετικές εντυπώσεις, υπήρξαν και εκείνοι (σημαντικά λιγότεροι) που σημείωσαν αρνητικά σχόλια. Ειδικότερα, λίγοι μαθητές ανέφεραν ότι δεν τους άρεσε το μάθημα δίχως να αιτιολογήσουν την αρνητική τους στάση: «*Δεν θα ήθελα να γίνει το ίδιο στα άλλα μαθήματα*», «*Να μην γινόταν αυτό το μάθημα*», «*Δεν μου άρεσε τίποτα*», «*Δεν μου άρεσε!*».

Άλλοι πάλι αιτιολόγησαν την άποψή τους, λέγοντας ότι κουράστηκαν από τις πολλές ασκήσεις και τα φυλλάδια που τους δόθηκαν: «*να μιν ειχε φυλαδια*», «*Δεν με άρεσε που είχε φυλαδια (ασκήσεις)*». Ενώ άλλοι αξιολόγησαν αρνητικά το γεγονός ότι στην αίθουσα υπήρχαν πολλοί μαθητές, καθώς σε ορισμένες διδασκαλίες για οικονομία χρόνου συνυπήρχαν δύο τμήματα: «*Δεν μου άρεσε που ειχαι πολά πεδιά*». Είναι πιθανό κάποιοι μαθητές να μην αισθάνονται άνετα σε περιβάλλον όπου δε γνωρίζουν καλά όλους τους συμμαθητές. Επίσης, και η φασαρία που δημιουργείται σε τέτοιες περιπτώσεις αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, κάποιοι μαθητές έμειναν δυσαρεστημένοι από το γεγονός ότι διδάχτηκαν γλώσσα και περιεχόμενο: «*Δεν μου άρεσε που κάναμα και Ιστορία μαζί με Γλώσσα*», «*Το μάθημα ήταν ωραίο απλά δεν μου άρεσαν οι ασκήσεις τις Γλώσσας*», «*Δεν μου άρεσαν γιατί τότε κάναμε Ιστορία και νομίζω πως δεν είναι σωστό*», «*Το μάθημα ήταν μια χαρά εκτός από τη Γλώσσα*», «*Θα ήθελα να κάνουμε εικαστικά και μόνο εικαστικά και να μην κάνουμε κάποια αναφορά στο μάθημα της Γλώσσας*».

Από τις παραπάνω απόψεις γίνεται φανερό ότι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται τα σχολικά μαθήματα, ως αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα, έχει επηρεάσει την αντίληψη των μαθητών σε σχέση με το τι περιμένουν να διδαχθούν. Επομένως, τους φαίνεται ασύμβατη ή και χωρίς νόημα η οποιαδήποτε προσπάθεια του εκπαιδευτικού για σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους, όπως εξάλλου προέκυψε και από τα δεδομένα των κλειστών ερωτήσεων.

## **2. Προτάσεις - προτιμήσεις**

Εκτός από τις εντυπώσεις που εξέφρασαν οι μαθητές αναφορικά με το μάθημα, κάποιοι διατύπωσαν και προτάσεις. Έτσι, ορισμένοι, καθώς έμειναν ευχαριστημένοι με τη διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, εξέφρασαν την επιθυμία να διδάσκονται όλα τα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο: «Θέλω και να κάνω και την ιστορία με τον ίδιο τρόπο», «Θέλω κάθε φορά που έχω Ιστορία να την μαθένω έτσι με αυτό τον τρόπο», «Θα ήθελα όταν σε ένα μάθημα υπαρχεί μία δυσκολη ενότητα να γίνεται ενά τετιού ίδους μάθημα», «Θα ήθελα να κάνουμε για την Ιστορία και την Μελέτη», «Θα ήθελα όλα τα μαθήματα να τα κάνουμε έτσι», «Μου άρεσε και θα ήθελα να κάνω όλα τα μαθήματα έτσι όπως κάναμε το σημερινό», «Επίσης θέλω να προσθέσω ότι είναι πάρα πολύ ευχάριστω και πιστεύω πως πρέπει να γίνονται έτσι όλα τα μαθήματα».

Επιπλέον, κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν στον αριθμό των ασκήσεων και των φύλλων εργασίας που τους δόθηκαν. Ορισμένοι θεώρησαν ότι οι ασκήσεις ήταν λίγες και θα επιθυμούσαν περισσότερες: «Θα ήθελα να είχαμε με περισσότερες ασκήσεις», «Θα ήθελα να κάνουμε περισσότερες δραστηριότητες αφού κάνουμε όλο το μάθημα», «Θα ήθελα όμως να είχαμε περισσότερες φωτοπίδες με ασκήσεις», «Θα ήθελα να υπάρχει περισσότερ υλικό και θα ήθελα να μάθω πολλά παραπάνω για τις άλλες χώρες». Ωστόσο, υπήρξαν και οι μαθητές, οι οποίοι έκριναν αρνητικά τον όγκο των ασκήσεων και δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν λιγότερες δραστηριότητες: «Δεν μου άρεσε που κάναμε πολλές ασκήσεις».

Μία ακόμη πρόταση που τέθηκε από μερίδα μαθητών σχετίζεται με τη διαβάθμιση της σχολικής εργασίας με άξονα τα γνωστικά επίπεδα όλων των μαθητών, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν στο μάθημα: «Να έχουμε λίγο δύσκολες ασκήσεις», «Θα είθελα απλός να είναι οι ασκήσεις και το μαθημα λίγο πιο απλά για να τα καταλαβαίνουν όλοι», «Να είχε πιο πολλά πράγματα ακόμα για τα παιδιά που δεν κατάλαβαν καλά».

Επιπροσθέτως, τέθηκε και το ζήτημα εμπλοκής όλων των μαθητών στη διδασκαλία: «Αφού παίξαμε θέατρο στην τάξη θα ήθελα να παίξουν όλοι». Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του το σύνολο του μαθητικού του δυναμικού και να μην αφήνει στην αφάνεια τους «αδύναμους» μαθητές, καθώς με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνει όλους τους μαθητές στο να κάνουν την ατομική τους προσπάθεια προς την κατάκτηση της γνώσης.

Αρκετοί ήταν οι μαθητές, οι οποίοι ζήτησαν να μαθαίνουν το μάθημα με *παιγνιώδη τρόπο* και με *συζήτηση*, καθώς, όπως αναφέρουν, η διαδικασία του μαθήματος γίνεται πιο ευχάριστη: «Να παίξαμε όλοι μαζί.», «Θα ήταν καλύτερα να παίξαμε κάποιο παιχνίδι», «Εγώ θα ήθελα να παίζουμε περισσότερα παιχνίδια», «Να παίξαμε ένα παιχνίδι και να μιλούσαμε περισσότερα στοιχεία για την Ιστορία», «Να παίξαμε ένα παιχνίδι με ερωτήσης για το μάθημα», «Να παίζουμε ένα παιχνίδι με σχέση στην Ιστορία», «Θα ήθελα το μάθημα να είναι με παιχνίδι», «θα ήθελα να συζητούσαμε περισσότερα πράγματα και να κάνουμε περισσότερα πράγματα».

Επίσης, το θέμα των *πολυμέσων και του πρόσθετου διδακτικού υλικού* προτάθηκε από πολλούς μαθητές: «Αυτό που θα ήθελα πιο πολύ να είχε περισσότερες εικόνες, περισσότερα βίντεο και πιο πολλά κείμενα για να καταλάβουν τα παιδιά πιο πολύ το νόημα του μαθήματος», «Να βλεπαμε παραπάνω βιντεο», *Να μας ευαζε και ενα σχετικο βιντεο*, «Θα ήθελα να υπάρχουν *videos* και όχι μόνο φωτογραφικό υλικό».

Ένα άλλο θέμα που έθιξαν οι μαθητές ήταν αυτό της διάρκειας του μαθήματος. Λίγοι μαθητές θα επιθυμούσαν το μάθημα να κρατούσε λιγότερο: «*Να ήταν πιο σύντομο*». Περισσότεροι, ωστόσο, δήλωσαν ότι δεν τους έφτασε ο χρόνος και ότι θα ήθελαν μεγαλύτερη διάρκεια: «*Θα ήθελα να κάνουμε περισσότερη ώρα*», «*Θα ήθελα να κρατηθώ λίγο παραπάνω το μάθημα*», «*Θα ήθελα να είχαμε περισσότερο χρόνο για τις δραστηριότητες*», «*Θα μου άρεσε να ήταν πιο πολύ το μάθημα*». Ακόμη, κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν και στη συχνότητα των μαθημάτων με τη συγκεκριμένη μέθοδο, ζητώντας να γίνεται καθημερινά: «*Εγώ θα ήθελα να κάναμε καθημερινά αυτό το ωραίο μάθημα*». Βέβαια, υπήρξε και ένας μαθητής, ο οποίος γράφει ότι επιθυμεί να διδάσκεται σε τακτική βάση με τη συγκεκριμένη μέθοδο, προκειμένου να χάνει, όπως αναφέρει, το μάθημα της εβδομάδας και να μην υπόκειται σε εξέταση από το δάσκαλό του: «*Το σημερινό μάθημα μου άρεσε πάρα πολύ και θα ήθελα να γίνεται κάθε μέρα. Ειδικά τη Δευτέρα και την Παρασκευή για να χάνουμε Ιστορία και να μην λένε μάθημα*».

Ορισμένοι μαθητές έκαναν λόγο για τις ομαδικές εργασίες. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «*Θα ήθελα να δουλεύουμε περισσότερο ομαδικά*», «*Να κάναμε ομάδες και να σχεδιάζαμε μόνοι μας ένα ηλεκτρικό κύκλωμα*», «*Θα ήθελα να γίνει κάτι διαφορετικά και είναι η ομαδικές δουλιές*». Αυτοί που μετέχουν σε μία σχέση ενδυναμώνονται μέσω της συνεργασίας τους, έτσι ώστε ο καθένας να νιώθει ότι η ταυτότητά του είναι περισσότερο αποδεκτή και ο ίδιος περισσότερο ικανός, ώστε να προοδεύσει (Cummins 2005: 62).

Μία παρατήρηση που σημειώθηκε από μερίδα μαθητών σχετιζόταν με την πρόταση για περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο έναντι της γλώσσας: «*Να είχε πιο πολλές ασκήσεις γεωγραφία*», «*Το σημερινό μάθημα ήταν πολύ ωραίο όμως θα ήταν καλύτερο αν είχε περισσότερες δραστηριότητες πάνω στο περιεχόμενο*», «*Θα ήθελα διαφορετικά να γίνει περισσότερη Μελέτη Περιβάλλοντος*», «*Να κάναμε περισσότερες δραστηριότητες στη Φυσική*», «*Θα ήθελα περισσότερες δραστηριότητες σχετικά με τη Γλώσσα*».

Σε μία περίπτωση υπήρξε πρόταση για διδασκαλία μέσα από το βιβλίο. Η δύναμη που έχει το σχολικό εγχειρίδιο στη συνείδηση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων έχει επηρεάσει σημαντικά το συγκεκριμένο μαθητή, ο οποίος ζητάει περισσότερη εμπλοκή του σχολικού βιβλίου στη διδακτική διαδικασία: «*Θα ήθελα απλά να γινόταν το μάθημα με το βιβλίο λίγο*».

Τέλος, στις περιπτώσεις των διδακτικών εφαρμογών στις οποίες συμμετείχε ενεργά στη διδασκαλία και η εκπαιδευτικός της Τ.Υ. δεν έλειψαν και οι αναφορές από μέρους ορισμένων αλλοδαπών μαθητών σχετικά με την προτίμηση ή μη της φοίτησής τους σε αυτές τις τάξεις. Κάποιοι μαθητές αξιολογούν θετικά τη λειτουργία των Τ.Υ.: «*Επειδή όταν πάω εκεί (Τ.Υ.) δεν γελάνε οι σημαθειές μου αν κάνω λάθος*», «*Γιατί «είμαστε μονη γιατί λεμε τα μιστηκαμας*». Ένας άλλος πάλι, επηρεασμένος από τη συγκεκριμένη διδασκαλία στην οποία συμμετείχε στη μικτή τάξη και η εκπαιδευτικός της Τ.Υ., αναλαμβάνοντας βοηθητικό ρόλο στους μαθητές της, εκδηλώνει την επιθυμία του να παραβρίσκεται η δασκάλα του στη μικτή τάξη κατά τη διάρκεια και των υπόλοιπων μαθημάτων, ώστε να ενισχύεται μαθησιακά: «*Να γίνεται το μάθημα στην Τάξη Υποδοχής και να έρχεται η κυρία και στην κανονική τάξη και να μας βοηθάει*». Τέλος, σε μία περίπτωση εκφράστηκε από μία μαθήτρια άρνηση επιθυμίας για φοίτηση στην Τ.Υ., επικαλούμενη τους χαμηλούς βαθμούς της: «*Προτιμώ να μένω στην τάξη μου γιατί έχω λίγο χαλια βαθμούς για αυτο*». Από τα παραπάνω σχόλια διαφαίνεται ο ρόλος της Τ.Υ. μέσα από τα

μάτια των ίδιων των μαθητών που φοιτούν σε αυτήν. Έτσι, λοιπόν, ορισμένοι την αντιμετωπίζουν ως το χώρο, όπου μπορούν άνετα να εκφραστούν, ξετυλίγοντας την ταυτότητά τους, δίχως να κινδυνεύουν να γίνουν στόχος αρνητικών σχολίων από συμμαθητές. Άλλοι πάλι, θεωρούν ότι με την απομάκρυνσή τους από την τάξη την ώρα της διδακτικής διαδικασίας δημιουργούν κενά στη μάθηση τα οποία δεν μπορούν να αναπληρώσουν στο πλαίσιο της φοίτησης της Τ.Υ. Η προτίμηση, λοιπόν, που εκφράστηκε από τους μαθητές που αναφέρθηκαν στη λειτουργία των Τ.Υ. σχετίζεται τόσο με ψυχοσυναισθηματικούς όσο και με αντικειμενικούς παράγοντες.

Σε γενικές γραμμές, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι οι προτάσεις που κατέθεσαν οι μαθητές αποτελούν αξιόλογη πηγή ανατροφοδότησης της διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους δίνουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στη διδασκαλία μέσα από τα μάτια των ίδιων των μαθητών και να τροποποιήσουν αντίστοιχα τα σχέδιά και το στυλ διδασκαλίας τους. Επιπλέον, η αίσθηση που αποκομίζει ο μαθητής από τη διαδικασία της αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα θετική, αφού λαμβάνει το μήνυμα ότι δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο αξιολόγησης, αλλά είναι σε θέση να αξιολογεί και ο ίδιος τη διδακτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό χτίζει γέφυρα συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές.

### **Επίλογος - Συζήτηση**

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των μαθητών προκύπτει, ότι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές (ελληνόφωνοι-αλλόγλωσσοι) αποδέχτηκαν τη διδασκαλία που παρακολούθησαν, καθώς και τις περισσότερες από τις στρατηγικές. Βέβαια, μένει να επαληθευθεί αυτή η εικόνα με μία αντίστοιχη έρευνα στην οποία θα αποτυπώνονται αποτελέσματα μάθησης και όχι απλές εντυπώσεις από πιλοτικές εφαρμογές σχεδίων διδασκαλίας, καθώς η επιτυχία διάφορων πρακτικών και στρατηγικών στη διδασκαλία χρειάζεται να αξιολογηθεί σε βάθος χρόνου. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση των θεμάτων που άπτονται θέματα σχέσεων και ταυτοτήτων, όπως φάνηκε και από τις ερωτήσεις σχετικά με τις διαπολιτισμικές αναφορές, καθώς η σχετική διαμόρφωση ή η αλλαγή των στάσεων των μαθητών αποτελεί μακροχρόνια διαδικασία.

Επίσης, είναι επιτακτική ανάγκη να γίνει κατανοητό από μέρους των εκπαιδευτικών ότι στη σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από τον πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της, που αποτυπώνεται και στις σχολικές τάξεις δεν είναι δυνατό να προσκολλώνται σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, οφείλουν να εμπλουτίσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να χρησιμοποιούν τέτοιες παιδαγωγικές και γλωσσοδιδασκτικές μεθόδους που να ενισχύουν το σύνολο του μαθητικού τους δυναμικού, ώστε η διδασκαλία να αποβαίνει εις όφελος ολόκληρης της τάξης.

Ωστόσο, πρέπει να γίνει σαφές ότι οι τεχνικές και οι στρατηγικές μπορούν να φέρουν αποτέλεσμα μόνο όταν διδάσκοντες και μαθητές χτίσουν μια προσωπική σχέση σεβασμού και αποδοχής. Επιπλέον, αυτές κατέχουν κεντρική θέση για την κινητοποίηση μαθητών δεύτερης γλώσσας, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην προσπάθεια για μάθηση. Οι μαθητές των οποίων οι σχολικές εμπειρίες αντικατοπτρίζουν συνεργατικές σχέσεις αποκτούν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο που χρειάζονται για να πετύχουν στο σχολείο. Συμμετέχουν αποδοτικά στο μάθημα, καθώς έχουν αποκτήσει μία ασφαλή αίσθηση ταυτότητας και νιώθουν ότι η φωνή τους θα ακουστεί και θα αντιμετωπιστεί με σεβασμό μέσα στην τάξη. Από αυτό συνεπάγεται ότι *οι σχέσεις αλληλεπίδρασης*

*ΕΠ 1.3.6 Εργαλεία παρατήρησης, ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση, τη συνεργατική διδασκαλία και την αξιολόγηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού*

---

μεταξύ μαθητών και δασκάλων και μεταξύ των ίδιων των μαθητών έχουν τελικά εξίσου την ίδια ή και μεγαλύτερη σημασία για τη μαθητική πρόοδο από την οποιαδήποτε μέθοδο για τη διδασκαλία της Γλώσσας, των Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών (Cummins 2005: 170-171, 62, 47).

## **6. Ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών για την αποτίμηση των παρεμβάσεων**

---

Οι παρεμβάσεις της συγκεκριμένης Υποδράσης συμπεριλαμβάνουν τη διεξαγωγή συνεργατικών διδασκαλιών που βασίστηκαν στην προσέγγιση της «διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο» και πραγματοποιήθηκαν στις μικτές τάξεις από επιστημονικούς συνεργάτες της Δράσης και εκπαιδευτικούς των συνεργαζόμενων σχολείων. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί των τάξεων (μικτών τάξεων και ΤΥ) συμμετείχαν, έχοντας ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ενώ σε άλλες περιπτώσεις παρευρίσκονταν στη διδασκαλία ως παρατηρητές. Και στις δύο περιπτώσεις κλήθηκαν να συμπληρώσουν εργαλεία παρατήρησης τα οποία εξέταζαν με ερωτήσεις ανοικτού τύπου τον τρόπο που υλοποιήθηκε η συνδιδασκαλία, την ανταπόκριση των μαθητών και την προσωπική τους ετοιμότητα να πραγματοποιήσουν αντίστοιχες συνεργατικές διδασκαλίες, προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση σχετικά με αυτήν την εμπειρία τους. Επίσης υπήρχε μία ερώτηση κλειστού τύπου στην οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ποσοτικά τον σχεδιασμό, τη μέθοδο που εφαρμόστηκε, την υλοποίησή της και την ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία.

### **Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα παραπάνω εργαλεία αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ειδικότερα, αφού ταξινομήθηκαν κατά κατηγορίες και υποκατηγορίες αναλύθηκαν α) με την τεχνική της δόμησης περιεχομένου και β) της πρότυπης δόμησης.

### **Σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ως παρατηρητές**

#### **1. Καταμερισμός διδασκαλίας σε γλώσσα και περιεχόμενο**

1.1 Ισορροπη και αιτιολόγηση

1.2 Μη ισορροπη και αιτιολόγηση

1.3 Πρόταση

#### **2. Ανταπόκριση μαθητών**

2.1 Θετική

2.1.1 Γηγενείς και αιτιολόγηση

2.1.2 Δίγλωσσοι και αλλόγλωσσοι και αιτιολόγηση

2.1.3 Σύνολο και αιτιολόγηση

2.2 Αρνητική

#### **3. Επίδραση διδασκαλίας**

3.1 Θετική

3.1.1 Ως προς το σύνολο και αιτιολόγηση

3.1.2 Σε τμήμα των μαθητών της τάξης και αιτιολόγηση

3.2 Ουδέτερη

3.3 Ύπαρξη προβλημάτων

#### **4. Παρουσία δύο εκπαιδευτικών/συνδιδασκαλία**

#### 4.1 Θετική και αιτιολόγηση

##### 4.1.1 Θετική και αιτιολόγηση ως προς τους μαθητές

##### 4.1.2 Θετική και αιτιολόγηση ως προς τη διδασκαλία και την ύλη του μαθήματος

##### 4.1.3 Θετική και αιτιολόγηση ως προς τον εκπαιδευτικό

#### 4.2 Ουδέτερη και αιτιολόγηση

### 5. Επιθυμία/μη επιθυμία για υιοθέτηση των μεθόδων

#### 5.1 Επιθυμία

##### 5.1.1 Επιθυμία με προϋποθέσεις

##### 5.1.2 Επιθυμία με αιτιολόγηση

##### 5.1.3 Επιθυμία και πιθανά προβλήματα

#### 5.2 Μη επιθυμία και αιτιολόγηση

### 6. Προτάσεις-παρατηρήσεις

#### 6.1 Γενική εικόνα διδασκαλίας και αιτιολόγηση

#### 6.2 Ρόλος εκπαιδευτικού και ετοιμότητα

#### 6.3 Αναφορά σε προβλήματα της συγκεκριμένης διδασκαλίας

### Ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών ως παρατηρητών της διδασκαλίας

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα χρήσιμα τόσο για την εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης (διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο) και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυτήν όσο και για τη συνεργατική διδασκαλία και την παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη.

Συγκεκριμένα, προχωρώντας σε μία αναλυτική περιγραφή των δεδομένων που εξάγονται από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών όσον αφορά την υιοθέτηση της μεθόδου «διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο» παρατηρούμε τις εξής περιπτώσεις:

#### 1. Καταμερισμός διδασκαλίας σε γλώσσα και περιεχόμενο

##### 1.1 Ισόρροπη και αιτιολόγηση

##### 1.2 Μη ισόρροπη και αιτιολόγηση

##### 1.3 Πρόταση

#### 1.1 Ισόρροπη και αιτιολόγηση

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (16/20 ερωτηματολόγια) θεωρούν πως υπήρξε ισόρροπη κατανομή στη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου. Μάλιστα αιτιολογούν τη συγκεκριμένη άποψη, αναφερόμενοι είτε στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και στην κατανομή του χρόνου «Ο σχεδιασμός και ο χρόνος που δόθηκε ήταν επαρκής», είτε στο περιεχόμενό της και τον τρόπο διεξαγωγής της καθώς επιτυγχάνεται εναλλαγή διδασκαλίας γνωστικού αντικείμενου και δομικών στοιχείων της γλώσσας

(«Ναι, διότι από τη μια μιλήσατε για θέματα που αφορούσαν την γεωγραφία αλλά επεκτείνατε την συζήτηση σε θέματα κοινωνικά, καθώς επίσης αναφέρατε και τα δομικά στοιχεία ενός άρθρου», «Ναι, οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να συνδυάσουν τη διδασκαλία της γλώσσας και του περιεχομένου»).

### 1.2 Μη ισόρροπη και αιτιολόγηση

Ωστόσο υπάρχει μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που θεωρεί πως η κατανομή της διδασκαλίας του περιεχομένου υπερίσχυσε της γλώσσας «Σχετικά ναι (ήταν ισόρροπη) αν και η διδασκαλία του περιεχομένου κατείχε περισσότερο χρόνο, αλλά και περισσότερη έμφαση», ή και το αντίστροφο «Ορισμένες φορές η έμφαση στη γλώσσα ήταν μεγαλύτερη από το χρόνο που αφιερώθηκε στη διδασκαλία του μαθήματος».

### 1.3 Πρόταση

Κάποιοι εκπαιδευτικοί προχωρούν και σε προτάσεις «Θα μπορούσαν ίσως να υπάρχουν περισσότερες ασκήσεις γλώσσας».

Συγκρίνοντας τις προαναφερθείσες απόψεις με τα δεδομένα που προκύπτουν από την κλειστή ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση του σχεδιασμού της διδασκαλίας και της υλοποίησής της, γίνεται φανερό πως ο στόχος της ισόρροπης έμφασης στην γλώσσα και το περιεχόμενο έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο.4,65 και 4,5 αντίστοιχα).

Μεγάλη σημασία, επίσης, στην παρούσα μελέτη έχει η ανταπόκριση των μαθητών στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας στην οποία παρατηρούμε τα εξής αποτελέσματα:

## **2. Ανταπόκριση μαθητών**

### **2.1 Θετική**

#### **2.1.1 Γηγενείς και αιτιολόγηση**

#### **2.1.2 Δίγλωσσοι και αλλόγλωσσοι και αιτιολόγηση**

#### **2.1.3 Σύνολο και αιτιολόγηση**

### **2.2 Αρνητική**

#### 2.1.1 Γηγενείς και αιτιολόγηση

Σύμφωνα, λοιπόν, με την άποψη των εκπαιδευτικών, η ανταπόκριση των μαθητών φαίνεται να υπήρξε θετική σε όλες σχεδόν τις συνδιδασκαλίες που διεξήχθησαν (19/20 ερωτηματολόγια). Η εκτίμηση αυτή τεκμηριώνεται με αναφορά στην ανταπόκριση των γηγενών και την παρότρυνση που χρειάστηκαν οι αλλόγλωσσοι «Γενικά νομίζω πως οι μαθητές ανταποκρίθηκαν αρκετά θετικά και ήταν πολύ πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη διδασκαλία. Όσον αφορά τους αλλόγλωσσους, ναι μεν συμμετείχαν με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών αλλά δεν έπαιρναν μόνοι τους πρωτοβουλία, για να εκφράσουν την γνώμη τους ή να απαντήσουν»

#### 2.1.2 Δίγλωσσοι και αλλόγλωσσοι και αιτιολόγηση



Σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται αναφορά στην ανταπόκριση των αλλόγλωσσων μαθητών «*Η ανταπόκριση των αλλόγλωσσων μαθητών ήταν θετική. Έδειχναν ενδιαφέρον σε αρκετά καλό βαθμό*»

### 2.1.3 Σύνολο και αιτιολόγηση

Τέλος, η αναφορά στη θετική ανταπόκριση στο σύνολο της τάξης αποτελεί και την κυρίαρχη εκτίμηση (16/20 ερωτηματολόγια) «*Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, συμμετείχαν χωρίς να κουραστούν ιδιαίτερα*». Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν τη θετική αυτή ανταπόκριση, αξιολογώντας ταυτόχρονα τα επιμέρους οφέλη της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους «*Ισότιμη συμμετοχή κατά την εφαρμογή του σχεδίου που εξαλείφει οποιοσδήποτε διακρίσεις και συμβάλλει στη μαθητική αλληλεγγύη*».

### 2.2 Αρνητική

Στη μοναδική περίπτωση που δηλώνεται ότι υπήρξε αρνητική ανταπόκριση των μαθητών αυτή αποδίδεται στη μη ομαδική συμμετοχή των μαθητών «*Αν και θα μπορούσαν, γνωστικά και γλωσσικά, να ανταποκριθούν σε μεγάλο βαθμό, δεν συμμετείχαν στην ομάδα*».

Ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία φαίνεται να είναι πολύ ικανοποιητικός και από τα δεδομένα που προκύπτουν από την κλειστή ερώτηση (μέσος όρος 4,5) γεγονός που συμβαδίζει με τις απόψεις που έχουν εκφράσει οι εκπαιδευτικοί.

Επίσης, η θετική ανταπόκριση των μαθητών σε αυτή την μέθοδο διδασκαλίας μπορεί να συσχετιστεί και με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερώτημα που αφορά την επίδρασή της στο σύνολο ή σε μέρος της τάξης:

## **3. Επίδραση διδασκαλίας**

### 3.1 Θετική

#### 3.1.1 Ως προς το σύνολο και αιτιολόγηση

#### 3.1.2 Σε τμήμα των μαθητών της τάξης και αιτιολόγηση

### 3.2 Ουδέτερη

### 3.3 Ύπαρξη προβλημάτων

#### 3.1.1 Ως προς το σύνολο και αιτιολόγηση

Στις περισσότερες περιπτώσεις (14/20 ερωτηματολόγια), οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την επίδραση θετική αιτιολογώντας μάλιστα την άποψή τους η οποία παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Ειδικότερα σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρονται τόσο στις γνωστικές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν, όσο και στην ισότιμη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μαθητών «*Οι μαθητές ανέπτυξαν τις ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητές τους, αλλά ταυτόχρονα καλλιέργησαν και τον ακαδημαϊκό λόγο*», «*Μόνο θετικές επιδράσεις είχε. Δεν παρουσιάστηκαν καθόλου προβλήματα. Με τη διδασκαλία αυτή κατάφεραν να εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή στην επικοινωνία και στην κοινή δράση όλων των μελών ανεξαρτήτως του μαθητικού στάτους τους, διατηρώντας ο καθένας το χαρακτήρα του*» και «*Τα παιδιά έμαθαν, έκαναν συνδυασμούς στο μυαλό τους, εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά*».

### 3.1.2 Σε τμήμα των μαθητών της τάξης και αιτιολόγηση

Σε κάποιες περιπτώσεις προσπαθούν να αιτιολογήσουν την περιορισμένη ανταπόκριση μέρους της τάξης τονίζοντας ωστόσο και πάλι τη θετική της επίδραση στην πλειοψηφία της «*Στην πλειοψηφία των μαθητών νομίζω πως η διδασκαλία ήταν αρκετά θετική εμπειρία και όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο. Επίσης πήραν θετικά πράγματα. Ακόμη και αναφορικά με τους αλλόγλωσσους μαθητές συμμετείχαν μεν αλλά όχι αρκετά και ίσως δεν είχε την ίδια σημασία όπως για τους υπόλοιπους*».

### 3.2 Ουδέτερη

Μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (2/20 ερωτηματολόγια) θεωρεί πως δεν υπήρξε κάποιου είδους επίδραση από την συγκεκριμένη διδασκαλία («*Δεν παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή*») και διατηρεί μία ουδέτερη στάση σε σχέση με το συγκεκριμένο ερώτημα.

### 3.3 Ύπαρξη προβλημάτων

Πολλοί εκπαιδευτικοί τέλος αναφέρονται στην πιθανή ύπαρξη προβλημάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλία αναφέροντας πως δεν υπήρξε τέτοια περίπτωση «*Δεν δημιουργήθηκε κανένα πρόβλημα*».

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας («*γλώσσα με βάση το περιεχόμενο*») που ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν είναι η παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη. Είναι σημαντικό, επομένως, να εξετάσουμε μέσω των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών την επίδραση που φαίνεται να είχε αυτή στους μαθητές. Διακρίνουμε τις παρακάτω περιπτώσεις:

## **4. Παρουσία δύο εκπαιδευτικών/συνδιδασκαλία**

### **4.1 Θετική και αιτιολόγηση**

#### **4.1.1 Θετική και αιτιολόγηση ως προς τους μαθητές**

#### **4.1.2 Θετική και αιτιολόγηση ως προς τη διδασκαλία και την ύλη του μαθήματος**

#### **4.1.3 Θετική και αιτιολόγηση ως προς τον εκπαιδευτικό**

### **4.2 Ουδέτερη και αιτιολόγηση**

#### 4.1.1 Θετική και αιτιολόγηση ως προς τους μαθητές

Όπως φαίνεται από την πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών-παρατηρητών (17/20 ερωτηματολόγια), η συνδιδασκαλία είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές καθώς, αφενός, τους κέντρισε το ενδιαφέρον και έκανε το μάθημα πιο ελκυστικό («*Ήταν κάτι που το είδαν για πρώτη φορά και ανταποκρίθηκαν θετικά. Τους κέντρισε το ενδιαφέρον και έμειναν ευχαριστημένοι*»), αφετέρου τους βοήθησε να λύσουν απορίες τους, να κάνουν πολλές ασκήσεις σε λίγο χρόνο και να λειτουργήσουν αυτόνομα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς τους («*Θετική, γιατί μπορούσαν να βοηθηθούν καλύτερα, να δουλέψουν περισσότερες ασκήσεις σε λιγότερο χρόνο*», «*Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο σεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών οδήγησε τους μαθητές στο να εργάζονται πολλές φορές αυτόνομα χωρίς την υποστήριξή τους*»).

#### 4.1.2 Θετική και αιτιολόγηση ως προς τη διδασκαλία και την ύλη του μαθήματος

Ωστόσο, η θετική επίδραση δεν προκύπτει μόνο από την ανταπόκριση των μαθητών αλλά επεκτείνεται και στην ίδια τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, καθώς επίσης και στην «ύλη» του μαθήματος που διδάχθηκε. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί-παρατηρητές κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, ο ένας εκπαιδευτικός λειτούργησε βοηθητικά και υποστηρικτικά στον άλλον, γεγονός που αποτυπώνεται τόσο στην διαχείριση της τάξης και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας «Πιστεύω πως υπήρξε θετική. Ο ένας εκπαιδευτικός βοήθησε τον άλλον στην οργάνωση του περιεχομένου διδασκαλίας και την αποσαφήνιση εννοιών, και διαχείριση της τάξης».

#### 4.1.3 Θετική και αιτιολόγηση ως προς τον εκπαιδευτικό

Επίσης οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στη θετική επίδραση που είχε η συνδιδασκαλία στη μεταξύ τους σχέση «*Εξαιρετικά θετική. Πολύ καλή η συνεργασία δυο εκπαιδευτικών. Ο ένας συμπλήρωνε τον άλλον*».

#### 4.2 Ουδέτερη και αιτιολόγηση

Σε κάποιες, τέλος, περιπτώσεις η ύπαρξη δύο διδασκόντων φάνηκε σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, να μην επηρεάζει με κάποιο τρόπο τους μαθητές «*Το ότι υπήρξαν δυο εκπαιδευτικοί, θεωρώ, πως ούτε θετικά ούτε αρνητικά τους επηρέασε!*».

Ένα από τα ζητήματα τα οποία επίσης παρουσιάζουν ενδιαφέρον είναι το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί παρατηρώντας τέτοιου τύπου διδασκαλίες (συνδιδασκαλίες και υιοθέτηση της διδασκαλίας της «γλώσσας με βάση το περιεχόμενο») επιθυμούν στο εξής να διδάσκουν με τον ίδιο τρόπο και τα υπόλοιπα μαθήματά τους.

### **5. Επιθυμία/μη επιθυμία για υιοθέτηση των μεθόδων**

#### **5.1 Επιθυμία**

##### **5.1.1 Επιθυμία με προϋποθέσεις**

##### **5.1.2 Επιθυμία με αιτιολόγηση**

##### **5.1.3 Επιθυμία και πιθανά προβλήματα**

#### **5.2 Μη επιθυμία και αιτιολόγηση**

##### 5.1.1 Επιθυμία με προϋποθέσεις

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι στην πλειοψηφία θετικές (19/20 ερωτηματολόγια), ωστόσο, οι περισσότεροι θέτουν προϋποθέσεις που αφορούν κατά κύριο λόγο την καλή συνεργασία με το δεύτερο εκπαιδευτικό και την ανάλογη επιμόρφωση και ενημέρωση που χρειάζονται («*Δεν θα είχα πρόβλημα με την συνδιδασκαλία. Με μια σχετική εκπαίδευση και ενημέρωση θα εφάρμοζα τη μέθοδο*», «*Ναι, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ίσως με συνάδελφο που γνωρίζω, το χαρακτήρα και το έργο του, και μετά από συνεργασία και με προσχεδιασμένη πορεία διδασκαλίας*»).

### 5.1.2 Επιθυμία με αιτιολόγηση

Κάποιοι, επίσης, αιτιολογούν αυτήν την επιθυμία βασιζόμενοι στην παρατήρηση που πραγματοποίησαν «Ναι διότι παρουσιάζει ενδιαφέρον και διατηρεί την προσοχή των μαθητών απερίσπαστη», «Φυσικά γιατί οι μαθητές ευνοούνται και στον τομέα τον γραμματικό και στον γνωστικό».

### 5.1.3 Επιθυμία και πιθανά προβλήματα

Κάποιοι, τέλος, δείχνουν επιφυλακτικοί και επισημαίνουν πιθανά προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν για τη διεξαγωγή μίας τέτοιας διδασκαλίας «*Η εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο είναι ενδιαφέρουσα αλλά χρειάζεται αρκετός χρόνος που δυστυχώς δεν τον έχουμε πάντα*».

### 5.2 Μη επιθυμία και αιτιολόγηση

Ένας εκπαιδευτικός είναι αρνητικός στην υιοθέτηση της μεθόδου σε συνολικό επίπεδο («*Όσον αφορά τη συνδιδασκαλία δεν νομίζω ότι εξυπηρετεί γενικά τις διδασκαλίες στο σύνολο τους, μόνο σε κάποιες εξαιρέσεις: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κάποιο πρόγραμμα...*»).

Και σε αυτήν την περίπτωση η θετική αποτίμηση της μεθόδου που υιοθετήθηκε επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα που προκύπτουν από την κλειστή ερώτηση σχετικά με την αξιολόγησή της (μ.ο. 4,55).

Καθώς στο τέλος της διδασκαλίας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς-παρατηρητές να κάνουν κάποιες γενικές παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία που παρακολούθησαν, έχει ενδιαφέρον να παρουσιάσουμε τις προτάσεις που έκαναν.

## **6. Προτάσεις-παρατηρήσεις**

### *6.1 Γενική εικόνα διδασκαλίας και αιτιολόγηση*

#### *6.2 Ρόλος εκπαιδευτικού και ετοιμότητα*

#### *6.3 Αναφορά σε προβλήματα της συγκεκριμένης διδασκαλίας*

### 6.1 Γενική εικόνα διδασκαλίας και αιτιολόγηση

Πολλοί ανταποκρίθηκαν αναφερόμενοι στη γενική εικόνα της διδασκαλίας και τεκμηριώνοντας για άλλη μια φορά τη θετική επίδραση που η πρωτοτυπία της είχε στους μαθητές «*Ήταν ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης που άρεσε στα παιδιά. Εντυπωσιακός και πρωτότυπος*».

### 6.2 Ρόλος εκπαιδευτικού και ετοιμότητα

Κάποιοι αναφέρθηκαν στις αυξημένες απαιτήσεις που έχει ένας τέτοιος τρόπος διδασκαλίας οι οποίες όμως ταιριάζουν και στην ιδιαιτερότητα του έργου του εκπαιδευτικού («*Η επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού είναι η μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος για κάθε μαθητή. Οι διαφορές στην ετοιμότητα,*

στα ενδιαφέροντα οδηγούν στο δρόμο της διαφορετικής διδασκαλίας που σίγουρα απαιτεί αυξημένη προσπάθεια, αλλά επιφέρει τελικά σίγουρα αποτελέσματα στη διδασκαλία και μάθηση»).

### 6.3 Αναφορά σε προβλήματα της συγκεκριμένης διδασκαλίας

Κάποιοι εκπαιδευτικοί, τέλος, αναφέρθηκαν σε αδυναμίες που εντόπισαν στη συγκεκριμένη διδασκαλία «Ήταν όλα υπέροχα, απλά επειδή σχεδίασαν να κάνουν αρκετά προς το τέλος, έτρεξαν λίγο για να προλάβουν και αυτό ενδεχομένως να άγχωσε κάποιους μαθητές».

Κάποιοι, τέλος, αναφέρθηκαν στις αυξημένες απαιτήσεις που έχει ένας τέτοιος τρόπος διδασκαλίας οι οποίες όμως ταιριάζουν και στην ιδιαιτερότητα του έργου του εκπαιδευτικού («Η επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού είναι η μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος για κάθε μαθητή. Οι διαφορές στην ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα οδηγούν στο δρόμο της διαφορετικής διδασκαλίας που σίγουρα απαιτεί αυξημένη προσπάθεια, αλλά επιφέρει τελικά σίγουρα αποτελέσματα στη διδασκαλία και μάθηση»).

Συνοψίζοντας όσα προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου που κατέγραψε τις απόψεις των εκπαιδευτικών-παρατηρητών όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω γίνεται σαφές πως η υιοθέτηση μιας τέτοιας μεθόδου έχει θετική επίδραση τόσο στο σύνολο της μικτής τάξης, όσο και στους εκπαιδευτικούς-διδάσκοντες αλλά και στην ίδια τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (αλλόγλωσσων και γηγενών), μεταξύ των εκπαιδευτικών (συνδιδασκαλία) ενώ αναπτύσσεται κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και οργανώνεται καλύτερα η διδασκαλία του μαθήματος. Ωστόσο, αν και στο σύνολό τους οι διδάσκοντες πέτυχαν το στόχο της ισόρροπης κατανομής ανάμεσα στη διδασκαλία της γλώσσας και του περιεχομένου, η υιοθέτηση μιας τέτοιας μεθόδου βρίσκει διστακτικούς τους εκπαιδευτικούς – παρατηρητές είτε λόγω του λιγοστού χρόνου που διαθέτουν, είτε λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης σε σχέση με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, είτε λόγω της αβεβαιότητας που εκφράζουν σχετικά με τη συνεργασία τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

## **Σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών για τους εκπαιδευτικούς που είχαν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της διδασκαλίας**

### **1. Ανταπόκριση μαθητών**

#### 1.1 Θετική

##### 1.1.1 Γηγενείς και αιτιολόγηση

##### 1.1.2 Δίγλωσσοι και αλλόγλωσσοι και αιτιολόγηση

##### 1.1.3 Σύνολο και αιτιολόγηση

### **2.Επίδραση διδασκαλίας**

#### 2.1 Θετική

##### 2.1.1 Σύνολο και αιτιολόγηση

#### 2.2 Ύπαρξη προβλημάτων

##### 2.2.1 Σύνολο και αιτιολόγηση

### **3. Καταμερισμός διδασκαλίας σε γλώσσα και περιεχόμενο**

### 3.1 Ισόρροπη

## 4. Παρουσία δύο εκπαιδευτικών/συνδιδασκαλία

### 4.1 Θετική

#### 4.1.1 Θετική και αιτιολόγηση

## 5. Παρουσία δύο εκπαιδευτικών/συνδιδασκαλία

### 5.1 Θετική απάντηση

#### 5.2 Θετική απάντηση με προϋποθέσεις

#### 5.3 Θετική απάντηση με αιτιολόγηση

## 6. Επιθυμία/μη επιθυμία για υιοθέτηση των μεθόδων

### 6.1 Επιθυμία

#### 6.2 Ουδέτερη στάση

## Ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών με ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της διδασκαλίας

Όσον αφορά την ποιοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών που είχαν ενεργό ρόλο στη διδασκαλία προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Το πρώτο σημαντικό ζήτημα αφορά την ανταπόκριση των μαθητών σε μία διδασκαλία τέτοιου τύπου, καθώς επίσης και την επίδραση που φαίνεται να έχει αυτή στο σύνολο της τάξης ή σε μέρος της.

### 1. Ανταπόκριση μαθητών

#### 1.1 Θετική

##### 1.1.1 Γηγενείς και αιτιολόγηση

##### 1.1.2 Δίγλωσσοι και αλλόγλωσσοι και αιτιολόγηση

##### 1.1.3 Σύνολο και αιτιολόγηση

#### 1.1.1 Γηγενείς και αιτιολόγηση

Σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν τη θετική ανταπόκριση της διδασκαλίας σε μέρος της τάξης χωρίς να αναφέρονται στο σύνολό της αλλά στους γηγενείς μαθητές: «Οι γηγενείς ανταποκρίθηκαν άψογα».

#### 1.1.2 Δίγλωσσοι και αλλόγλωσσοι και αιτιολόγηση

Σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρονται στους αλλόγλωσσους και στη θετική ανταπόκριση που αυτοί έδειξαν: «Πολύ καλή ως και εξαιρετική για τους γηγενείς», «Οι αλλοδαποί είχαν άριστη ανταπόκριση ενώ οι ρομά συμμετείχαν ελάχιστα», «Ικανοποιητική για τους αλλόγλωσσους/δίγλωσσους».

#### 1.1.3 Σύνολο και αιτιολόγηση

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει πως οι μαθητές στις περισσότερες περιπτώσεις ανταποκρίθηκαν θετικά στο σύνολό τους («Συμμετείχαν όλοι», «Πολύ ικανοποιητική. Ισάξια και ισότιμη συμμετοχή και ανταπόκριση των αλλόγλωσσων σε σχέση με τους γηγενείς», «Σαν πρώτη εφαρμογή

της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας, θεωρώ ότι πήγε καλά και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά»).

## **2. Επίδραση διδασκαλίας**

### **2.1 Θετική**

#### **2.1.1 Σύνολο και αιτιολόγηση**

#### **2.2 Ύπαρξη προβλημάτων**

##### 2.1.1 Σύνολο και αιτιολόγηση

Η επίδραση επίσης της διδασκαλίας χαρακτηρίζεται θετική για το σύνολο της τάξης «*Η διδασκαλία επέδρασε θετικά στο σύνολο των μαθητών*» και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις αυτό αιτιολογείται από την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων «*Ναι, όλοι ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες*».

##### 2.2 Ύπαρξη προβλημάτων

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, προσθέτουν πως δεν προέκυψαν προβλήματα στην τάξη «*Εκτός από μικρή αναστάτωση δεν υπήρξαν προβλήματα*», «*Δεν δημιουργήθηκαν προβλήματα*».

Η μέχρι τώρα εικόνα σε σχέση με τη θετική ανταπόκριση των μαθητών επιβεβαιώνεται επίσης και από τα δεδομένα που προκύπτουν από την κλειστή ερώτηση (μ.ο. 4).

## **3. Καταμερισμός διδασκαλίας σε γλώσσα και περιεχόμενο**

### **3.1 Ισόρροπη**

Σε σχέση με την υλοποίηση των διδασκαλιών οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως επέτυχαν την ισόρροπη έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας και του περιεχομένου (6/6 ερωτηματολόγια).

## **4. Παρουσία δύο εκπαιδευτικών/συνδιδασκαλία**

### **4.1 Θετική**

#### **4.1.1 Θετική και αιτιολόγηση**

Όσον αφορά την καλή συνεργασία με τον δεύτερο εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί απαντήσανε θετικά και μάλιστα αιτιολόγησαν την άποψή τους: «*Ναι, και αυτό φάνηκε και από το χρόνο και από το πώς κύλησαν οι δραστηριότητες*».

Συσχετίζοντας τις απόψεις αυτές με τα δεδομένα που προκύπτουν από την κλειστή ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση του σχεδιασμού της και της υλοποίησής της (μ.ο. 4,5 και 4,1 αντίστοιχα) παρατηρούμε πως πράγματι η ισόρροπη κατανομή στη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου έχει επιτευχθεί.

Τα κρίσιμα ζητήματα που προκύπτουν με την ολοκλήρωση τέτοιου τύπου διδασκαλίας είναι το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός αισθάνεται έτοιμος να διεξάγει συνεργατικές διδασκαλίες και αν επιθυμεί να υιοθετήσει αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας και στα μαθήματά του.

## **5. Παρουσία δύο εκπαιδευτικών/συνδιδασκαλία**

### **5.1 Θετική απάντηση**

5.2 Θετική απάντηση με προϋποθέσεις

5.3 Θετική απάντηση με αιτιολόγηση

## **6. Επιθυμία/μη επιθυμία για υιοθέτηση των μεθόδων**

6.1 Επιθυμία

6.2 Ουδέτερη στάση

### 5.1 Θετική απάντηση και 5.3 Θετική απάντηση με αιτιολόγηση

Στο πρώτο ερώτημα, το σύνολο των εκπαιδευτικών απαντά θετικά και μάλιστα αιτιολογημένα «Ναι, γιατί θεωρώ και ότι θα βοηθηθώ περισσότερο κατά το σχεδιασμό και θα είμαι και πιο αποτελεσματική κατά τη διεξαγωγή της».

### 5.2 Θετική απάντηση με προϋποθέσεις

Σε κάποιες περιπτώσεις εκφράζουν την ίδια επιθυμία ωστόσο δεν θεωρούν ότι έχουν επαρκή επιμόρφωση σε σχετικά θέματα «Ναι, εφόσον ενημερωθώ κατάλληλα καθώς μέχρι στιγμής δεν έχω ανάλογη εμπειρία».

### 6.1 Επιθυμία

Σχετικά με την επιθυμία για υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθόδου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί για την εφαρμογή της σε όλα τα μαθήματα «Θα ήθελα πολύ να έχω μια εμπειρία συνδιδασκαλίας. Όσον αφορά την εφαρμογή της μεθόδου (διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο), προσπαθώ να τη συμπεριλάβω σε όλα τα μαθήματα όπου υπάρχει η δυνατότητα διαθεματικότητας».

### 6.2 Ουδέτερη στάση

Υπάρχει βέβαια η περίπτωση ορισμένοι να διατηρούν ουδέτερη στάση «Δε θα είχα πρόβλημα», άλλοι πάλι θέτουν προϋποθέσεις συχνότητας «Ναι, σε συχνότητα περίπου μια φορά τον μήνα».

Τα δεδομένα της κλειστής ερώτησης σχετικά με την αξιολόγηση της μεθόδου που εφαρμόστηκε στην συγκεκριμένη διδασκαλία επιβεβαιώνει επίσης την επιθυμία των εκπαιδευτικών για την υιοθέτησή της (μ.ο.4,6).

Συνοψίζοντας, είναι φανερό, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η θετική ανταπόκριση των μαθητών και των ίδιων στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Οι μαθητές συμμετείχαν στη διδασκαλία και οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν στο σχεδιασμό και την διεξαγωγή της επιτυγχάνοντας την ισορροπία στη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου. Η θετική εμπειρία που αποκόμισαν εγείρει την επιθυμία τους για υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθόδου και σε άλλα μαθήματα, εφόσον βέβαια επιλύσουν το ζήτημα της ελλιπούς ενημέρωσης όσον αφορά τη μέθοδο αυτή.

## **Συσχετίσεις**

Στην συνέχεια παρατίθενται κάποιες συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους.



*Συσχετισμός που αφορά την ισόρροπη έμφαση στη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου*

Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τους μαθητές πως δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας (Ε: «Ορισμένες φορές η έμφαση στη γλώσσα ήταν μεγαλύτερη από το χρόνο που αφιερώθηκε στη διδασκαλία του μαθήματος» Μ: «Δεν μου αρεσαι που καναμε Γλωσσα/Να καναμε περισσότερες δραστηριότητες στη Φυσικη»), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η γνώμη τους διαφοροποιείται (Ε:«Ναι πάρα πολύ ισόρροπη», Μ: «Θα ήθελα διαφορετικά να γίνει περισσότερη Μελέτη Περιβάλλοντος»)

*Συσχετισμός που αφορά την ανταπόκριση των μαθητών*

Σε σχέση με την ανταπόκριση των μαθητών αυτή φαίνεται να είναι θετική τόσο όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών Ε: «Τα παιδιά ήταν ήσυχα, συμμετείχαν και έμειναν ευχαριστημένα». Μ: «Μου άρεσε γιατί κάναμε και Γλώσσα», «Μου άρεσε που έμαθα περισσότερα για την Ιστορία και την Γλώσσα», «Μου άρεσε που κάναμε και Γλώσσα και Ιστορία μαζί». Ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές εκφράζουν αντίθετη άποψη «Δεν μου άρεσαν γιατί τότε κάναμε Ιστορία και νομίζω πως δεν είναι σωστό».

*Συσχετισμός που αφορά την επίδραση της διδασκαλίας*

Σε κάποιες περιπτώσεις επίσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές βοηθήθηκαν από τη διεξαγωγή μίας τέτοιου είδους διδασκαλίας Ε: «Επειδή το μάθημα ήταν γνωστό, δεν υπήρξαν προβλήματα. Πιθανόν να βοηθήθηκαν ιδιαίτερα από την επεξήγηση λέξεων τα παιδιά με δυσκολίες στη γλώσσα», άποψη που συμβαδίζει στις περισσότερες περιπτώσεις με αυτή των μαθητών Μ: «Το σημερινό μάθημα με άρεσε πολύ και με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα τα πράγματα που με δυσκόλευαν». Σε κάποια ωστόσο ερωτηματολόγια οι απόψεις εκπαιδευτικών μαθητών διαφέρουν «Ε: Η επίδραση της διδασκαλίας υπήρξε θετική στο σύνολο της τάξης, χωρίς καθόλου προβλήματα!», Μ: «Δεν μου άρεσε τίποτα/ Δεν μου άρεσε! Ναι! Θα ήθελα να γίνει διαφορετικά Γλώσσα./ Δεν μου αρεσαι που καναμε Γλωσσα»

*Συσχετισμός που αφορά την παρουσία δύο εκπαιδευτικών/συνδιδασκαλία*

Σε πολλές περιπτώσεις επίσης είναι θετική τόσο η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών Ε: «Η συνδιδασκαλία ήταν θετική σε ψυχοκινητικό και μαθησιακό επίπεδο/Η παρουσία ήταν θετική για όλους τους μαθητές και αυτό φάνηκε από τον τρόπο με τον οποίο συμμετείχαν στο μάθημα. Τους κέντρισε την προσοχή, προσέγγισαν κυρίως γνωστικό και ψυχοκινητικό τομέα», «Ήταν θετική η συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών. Ήταν κάτι που το είδαν για πρώτη φορά και ανταποκρίθηκαν θετικά, τους κέντρισε το ενδιαφέρον και έμειναν ευχαριστημένοι», Ε: Η ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών υπήρξε θετική, γιατί υπήρχε η δυνατότητα για περισσότερες κατ'ιδίαν επεξηγήσεις», όσο και των μαθητών στην παρουσία δύο εκπαιδευτικών «Μ: Να γίνεται το μάθημα στην Τάξη Υποδοχής και να έρχεται η κυρία και στην κανονική τάξη και να μας βοηθάει», «Μου άρεσε που το μάθημα το κάναμε με δυο δασκάλες και που μας έδωσαν τρεις φωτοτυπίες», «Μου άρεσε όλα τα πιο πολλά μου άρεσε όταν ήτα 2 κυρίες». Σε κάποιες περιπτώσεις, ωστόσο, εκπαιδευτικοί και μαθητές διατυπώνουν μία ουδέτερη και ίσως και αρνητική στάση όσον αφορά τη συνδιδασκαλία Ε: «Η παρουσία δύο εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να τους επηρεάζει», «Μ: Δεν μου αρέση που ήρθαν πολλές δασκάλες».

## **7. Αποτελέσματα από την ανάλυση των κλειδών παρατήρησης των διδασκαλιών**

---

### **7.1 Περιγραφή του εργαλείου έρευνας**

Η κλειδα παρατήρησης διδασκαλίας είναι ένα εξειδικευμένο εργαλείο παρατήρησης το οποίο κατασκευάστηκε στο πλαίσιο της Δράσης 1 «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τ.Υ.» και ειδικότερα της Υποδράσης 1.3 «Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. και των κανονικών τάξεων» για την παρακολούθηση διδασκαλιών της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο. Αποτελείται από 23 ερωτήσεις οι οποίες εντάσσονται σε τρεις ενότητες: Η 1<sup>η</sup> Ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις σε σχέση με το μάθημα που διδάσκεται, τους γλωσσικούς και γνωστικούς του στόχους και τις δεξιότητες που αποσκοπεί να καλλιεργήσει. Η 2<sup>η</sup> Ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το ρόλο του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της διδασκαλίας ενώ τέλος, στην 3<sup>η</sup> περιέχονται εκείνες που αφορούν την ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία. Τέλος, περιέχει και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να σημειώσουν παρατηρήσεις α) αναφορικά με το σχέδιο και β) γενικές παρατηρήσεις. Με βάση τις επιμέρους ερωτήσεις που υπάρχουν σε κάθε θεματική ενότητα διακρίνονται οι ακόλουθοι θεματικοί άξονες:

#### **1. Το μάθημα**

- 1.1 Οι στόχοι του μαθήματος (ερωτήσεις Α1 και Α2)
- 1.2 Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται (ερωτήσεις Α3, Α4, Α5, Α6 και Α7)

#### **2. Ο εκπαιδευτικός**

- 2.1 Η προσέγγιση που υιοθετεί (ερωτήσεις Β7, Β8 και Β10)
- 2.2 Εποπτικό υλικό και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιεί (ερωτήσεις Β3, Β5, Β6, Β4.1 και Β4.2)
- 2.3 Ζητήματα διαθεματικότητας (ερώτηση Β11)
- 2.4 Ζητήματα διαπολιτισμικότητας (Β12)
- 2.5 Ζητήματα διαβάθμισης των δραστηριοτήτων βάση του επιπέδου γλωσσομάθειας (ερώτηση Β9)
- 2.6 Η παρουσία δύο εκπαιδευτικών/ συνδιδασκαλία (ερωτήσεις Β2.1 και Β.2.2)

#### **3. Οι μαθητές**

- 3.1 Η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών (ερωτήσεις Γ1 και Γ3)
- 3.2 Η αλληλεπίδραση των μαθητών (ερώτηση Γ2)
- 3.3 Η ανταπόκριση των μαθητών στην συνδιδασκαλία (ερώτηση Γ4.1 και Γ4.2)

Η κλειδα παρατήρησης χορηγήθηκε στο πλαίσιο της εφαρμογής διδασκαλιών γλώσσας με βάση το περιεχόμενο που πραγματοποιήθηκαν σε μεικτές τάξεις δημοτικού και γυμνασίου στα συνεργαζόμενα σχολεία της Υποδράσης 1.3. με στόχο να ελέγξουν τις αδυναμίες και παραλήψεις των σχεδίων, ώστε στη συνέχεια να τροποποιηθούν αναλόγως. Συγκεντρώθηκαν με αυτόν τον τρόπο 47 κλειδες. Αυτές κλήθηκαν να τις συμπληρώσουν τόσο συνεργάτες της δράσης, όσο και εκπαιδευτικοί των συνεργαζόμενων σχολείων που παραβρίσκονταν στην αίθουσα κατά τη διδακτική εφαρμογή των σχεδίων. Ειδικότερα, 23 κλειδες συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς-παρατηρητές των σχολείων και 24 από επιστημονικούς συνεργάτες της Υποδράσης.

### Περιορισμοί έρευνας

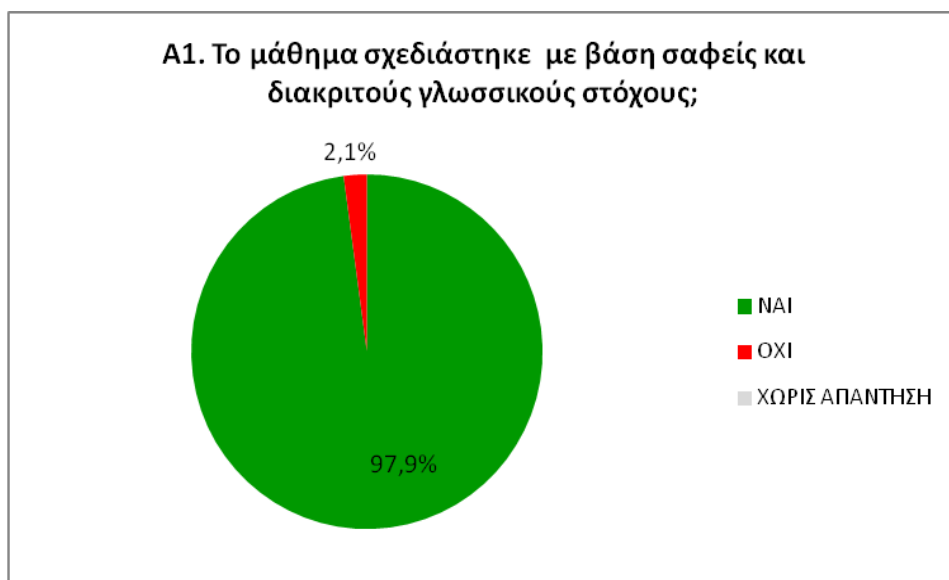
Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε τις δυσκολίες που συναντήσαμε στην υλοποίηση της έρευνας. Ειδικότερα, ενώ στόχος της έρευνας ήταν να σχεδιαστούν και να διδαχθούν οι ενότητες από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων σχολείων, αυτό δεν κατέστη δυνατό (βλ. περιορισμούς έρευνας στο ερωτηματολόγιο των μαθητών). Κατά συνέπεια, κρίθηκε σκόπιμο να εξαιρεθεί το ερώτημα Β1, το οποίο είχε ως στόχο να αποτυπώσει το βαθμό συνεργασίας των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων μεταξύ του, καθώς δεν υπήρξαν διδακτικές εφαρμογές που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν σε συνεργασία ανάμεσα σε συναδέλφους. Επιπλέον, από την ανάλυση των κλειδών προέκυψε το συμπέρασμα ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεδομένου ότι δεν είχαν επιμορφωθεί για τις ανάγκες της συμπλήρωσης των κλειδών παρατήρησης, δυσκολεύτηκαν σε ορισμένες περιπτώσεις να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στη συμπλήρωσή τους. Έτσι, σε κάποιες περιπτώσεις προέβησαν σε λανθασμένες κρίσεις, που ωστόσο αποτυπώθηκαν στην κλείδα που συμπλήρωσαν, πράγμα που επηρέασε τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας.

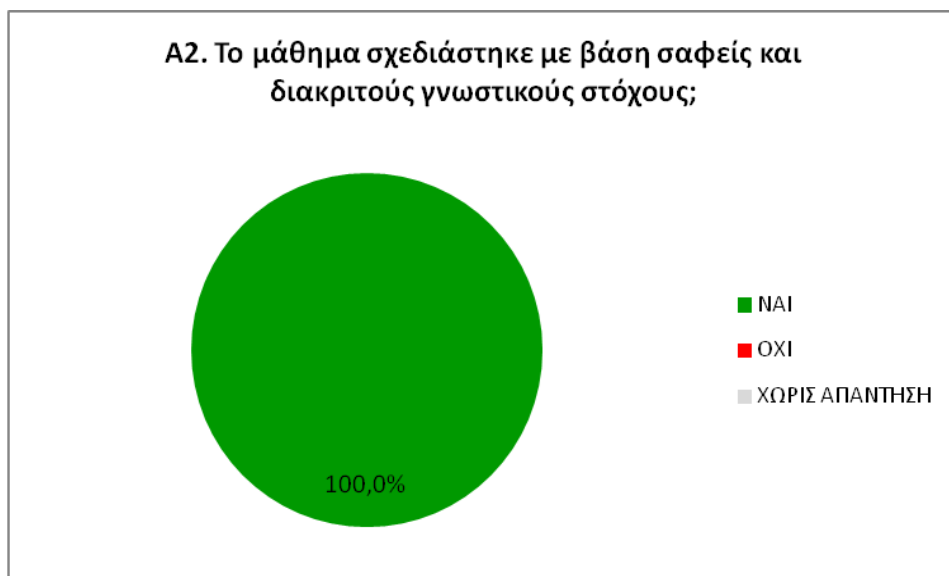
### Ανάλυση θεματικών αξόνων

#### 1. Το μάθημα

##### 1.1 Οι στόχοι του μαθήματος (ερωτήσεις Α1 και Α2)

Τα ερωτήματα Α1 και Α2 εξετάζουν το κατά πόσο οι γλωσσικοί και γνωστικοί στόχοι της διδασκαλίας είναι σαφείς και διακριτοί. Όπως φαίνεται και στα παρακάτω γραφήματα, η συντριπτική πλειοψηφία (και στο Α2 απόλυτη πλειοψηφία) των παρατηρητών θεωρεί ότι το μάθημα σχεδιάστηκε με σαφείς στόχους.

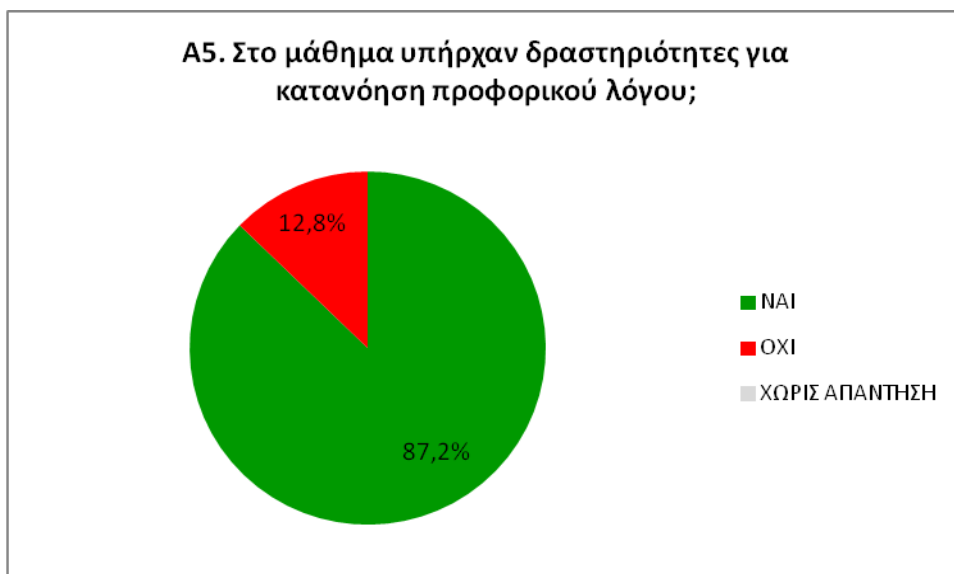




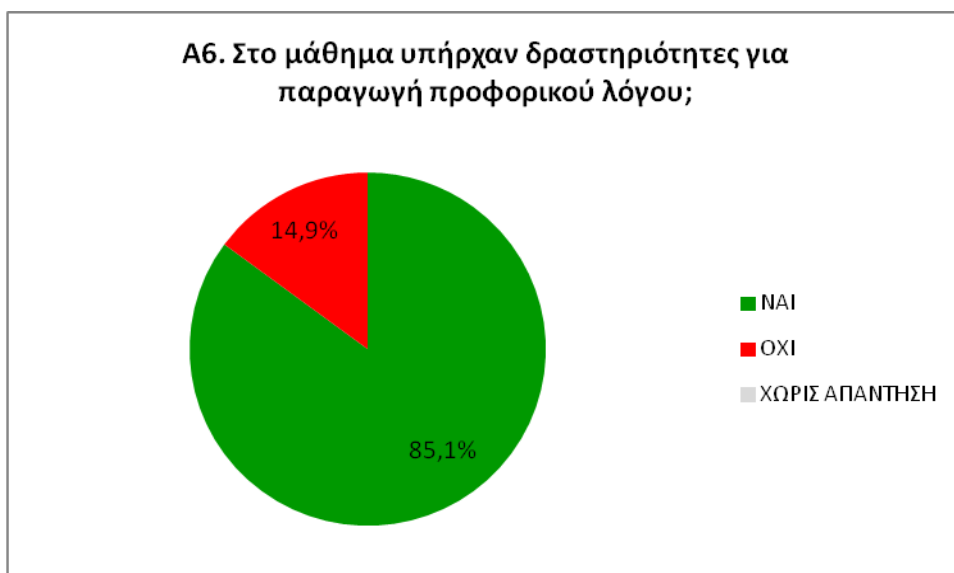
### 1.2 Οι δεξιότητες που καλλιεργούνται (ερωτήσεις A3, A4, A5, A6 και A7)

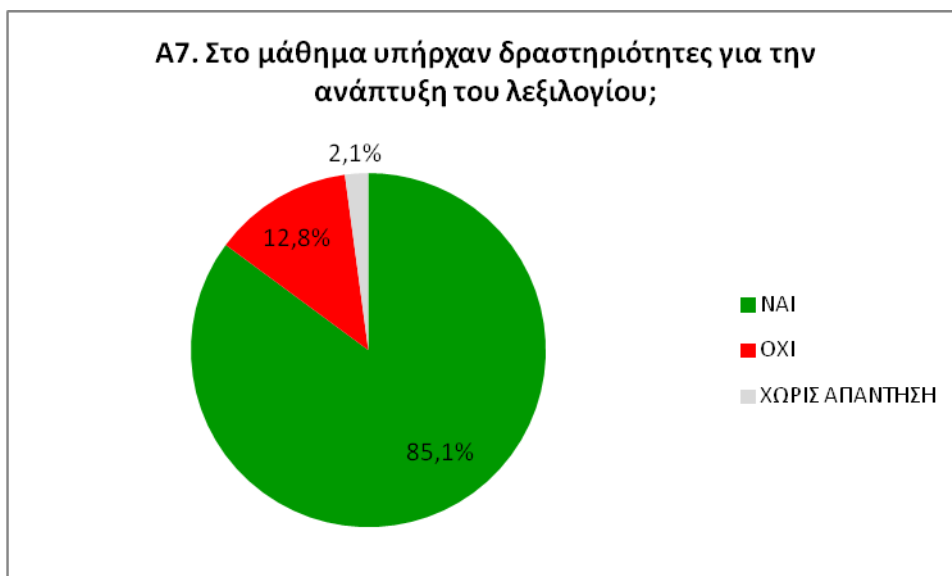
Εξετάζοντας τις δεξιότητες που καλλιεργούν οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για κάθε διδασκαλία, οι παρατηρητές σημειώνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι αυτές σε μεγάλο βαθμό στοχεύουν στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου από μέρος των μαθητών.



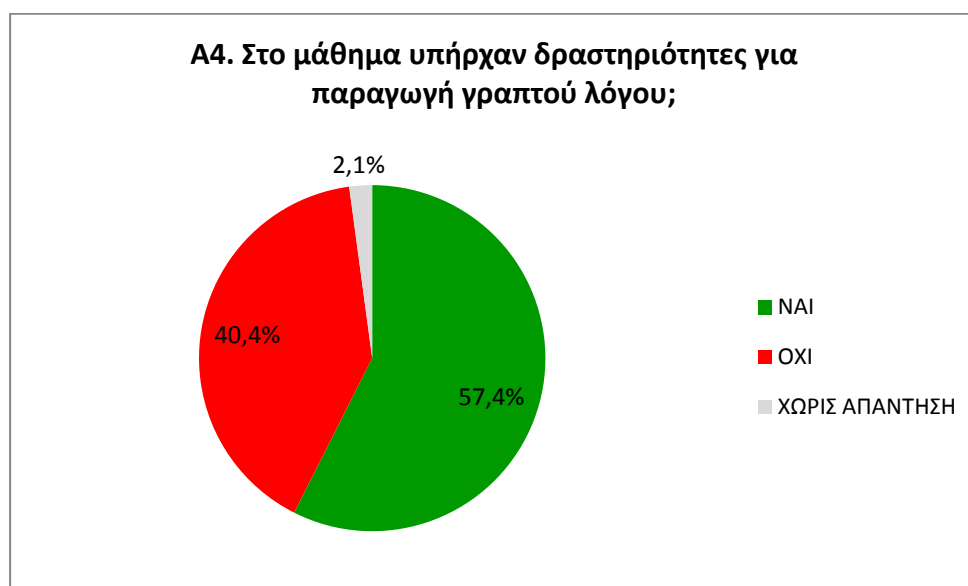


Ακόμη υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου και ανάπτυξης λεξιλογίου.





Ωστόσο η εικόνα αλλάζει για τις δραστηριότητες που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου καθώς μόλις στο 57% παρατηρούνται σχετικές δραστηριότητες (ερώτηση A4). Βάσει των αναλύσεων των κλειδών παρατήρησης, οι δημιουργοί των σχεδίων συμπλήρωσαν σχετικές δραστηριότητες, όπου κρίθηκε αναγκαίο, προκειμένου να ενισχυθούν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου.

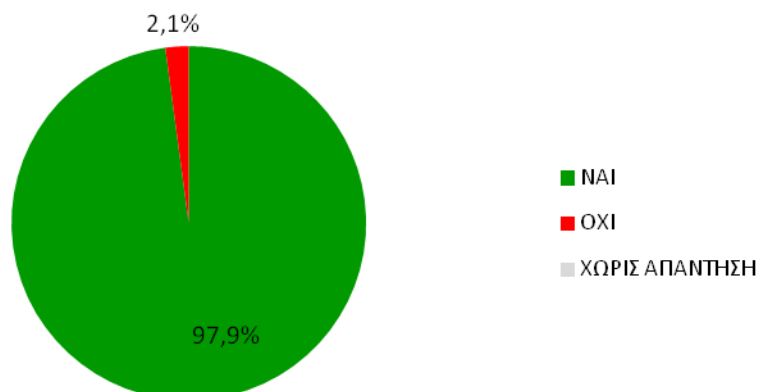


## 2. Ο εκπαιδευτικός

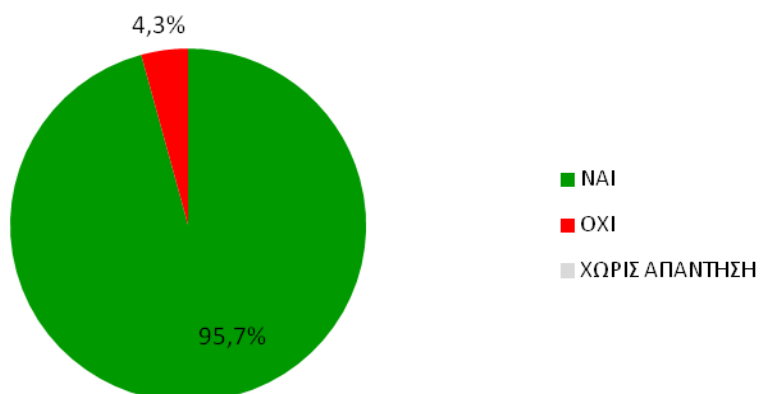
### 2.1 Η προσέγγιση που υιοθετεί (ερωτήσεις B7, B8 και B10)

Όσον αφορά την προσέγγιση που υιοθετήθηκε φαίνεται ότι οι παρατηρητές συμφωνούν στην πλειοψηφία τους ότι ο εκπαιδευτικός επέλεξε το κατάλληλο γνωστικό αντικείμενο για να το συνδυάσει με τις γλωσσικές δραστηριότητες (ποσοστό 97,9%), οι οποίες μάλιστα συμβάλλουν τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας (ποσοστό 95,7%) όσο και στην εκμάθηση του περιεχομένου (95,7%).

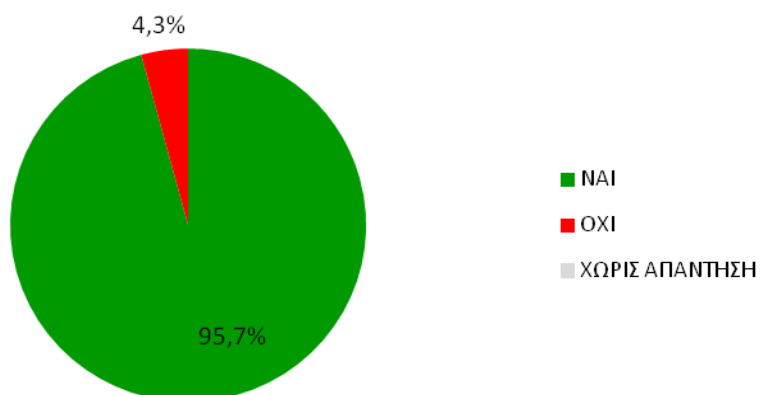
**B7. Επέλεξε το κατάλληλο περιεχόμενο, για να το συνδυάσει με το γλωσσικό μάθημα;**



**B8. Υλοποίησε δραστηριότητες που να συμβάλλουν στην εκμάθηση της γλώσσας;**

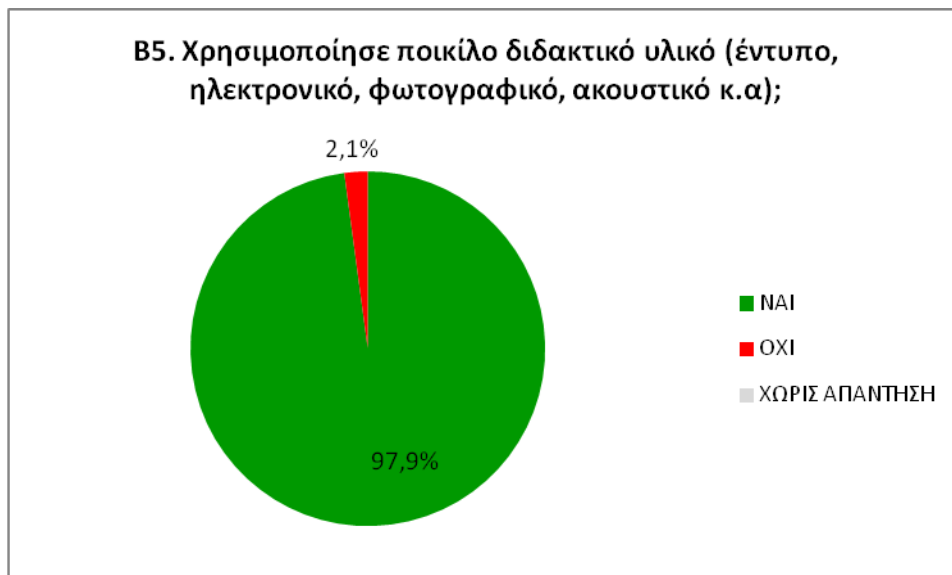
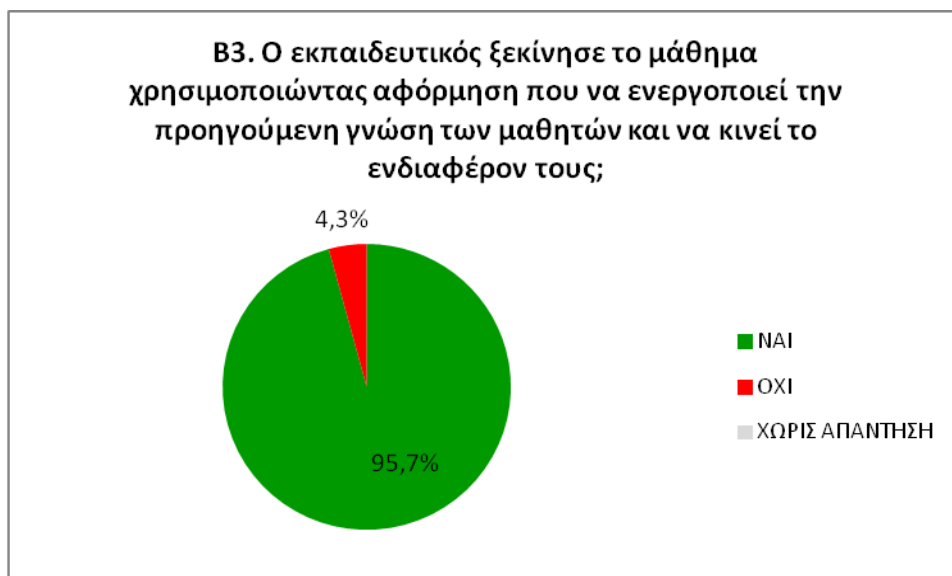


**B10. Υλοποίησε δραστηριότητες που να συμβάλλουν στην εκμάθηση του περιεχομένου;**

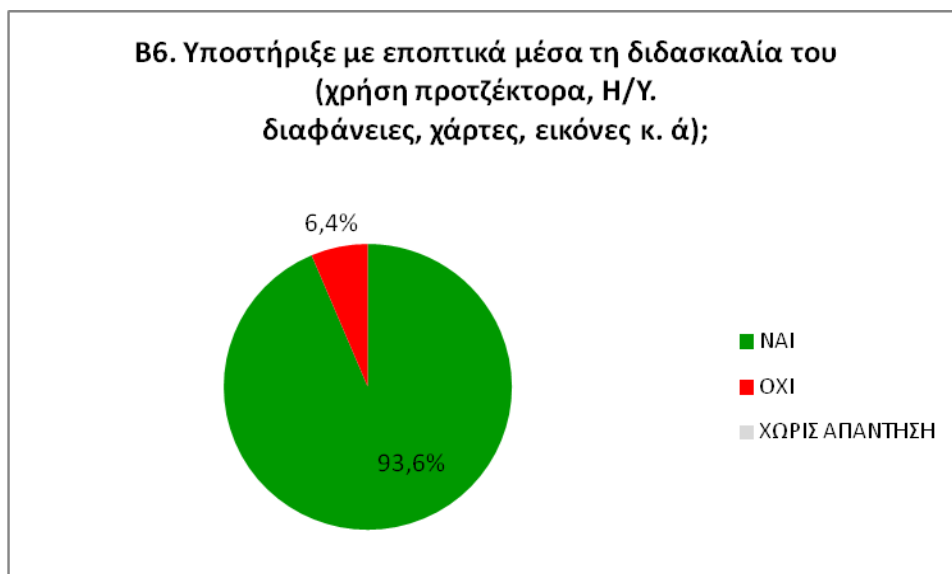


## 2.2 Εποπτικό υλικό και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιεί (ερωτήσεις (B3, B5, B6, B4.1 και B4.2)

Σε σχέση επίσης με το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε φαίνεται από τις απαντήσεις των παρατηρητών ότι ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε το μάθημα με αφορμή που ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών του, ενώ παράλληλα χρησιμοποίησε ποικίλο διδακτικό υλικό και εποπτικά μέσα τα οποία έκαναν πιο ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία (ποσοστό 95,7% στην ερώτηση B3, ποσοστό 97,9 στην ερώτηση B5 και ποσοστό 93,6 στην ερώτηση B6).

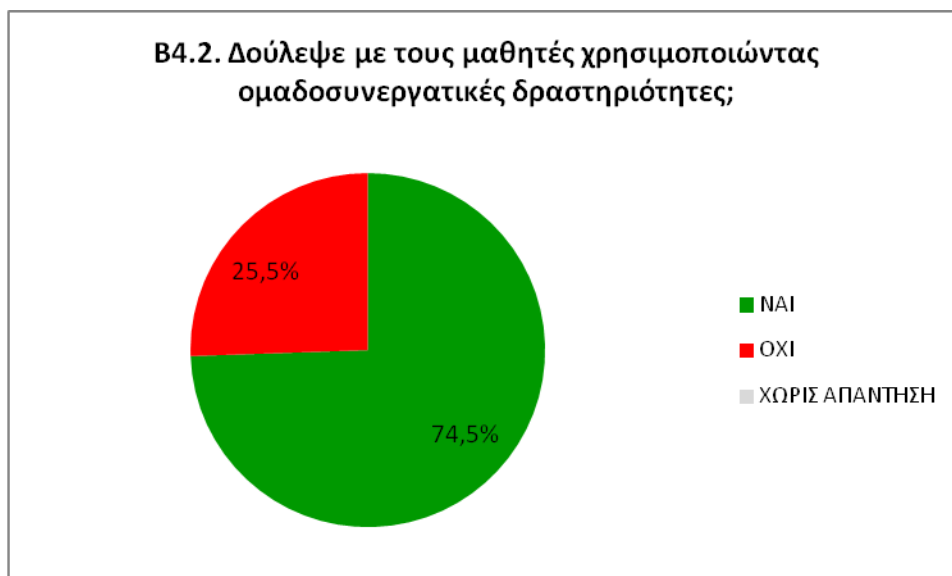






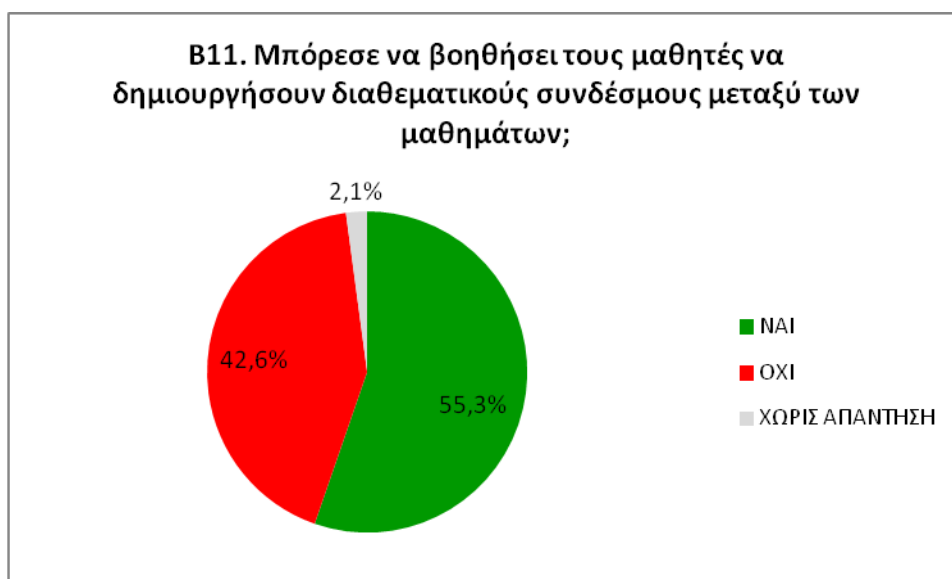
Όσον αφορά τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν (ερώτηση B4.1 και B4.2) φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τόσο ατομικές δραστηριότητες όσο και ομαδοσυνεργατικές εναλλάσσοντάς τες σύμφωνα με τους επιμέρους στόχους του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών του.





### 2.3 Ζητήματα διαθεματικότητας (ερώτηση B11)

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ο εκπαιδευτικός κατάφερε σε περιορισμένο βαθμό να επιτύχει τη δημιουργία διαθεματικών συνδέσεων μεταξύ των μαθητών, καθώς το ποσοστό των παρατηρητών που συμφωνούν ότι υπήρχε διαθεματικότητα στη διδασκαλία είναι μικρό (55,3%). Η εικόνα αυτή οφείλεται στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο εξαιτίας του οποίου σε ορισμένες περιπτώσεις δεν κατέστη δυνατή η εφαρμογή ολόκληρου του σχεδίου.



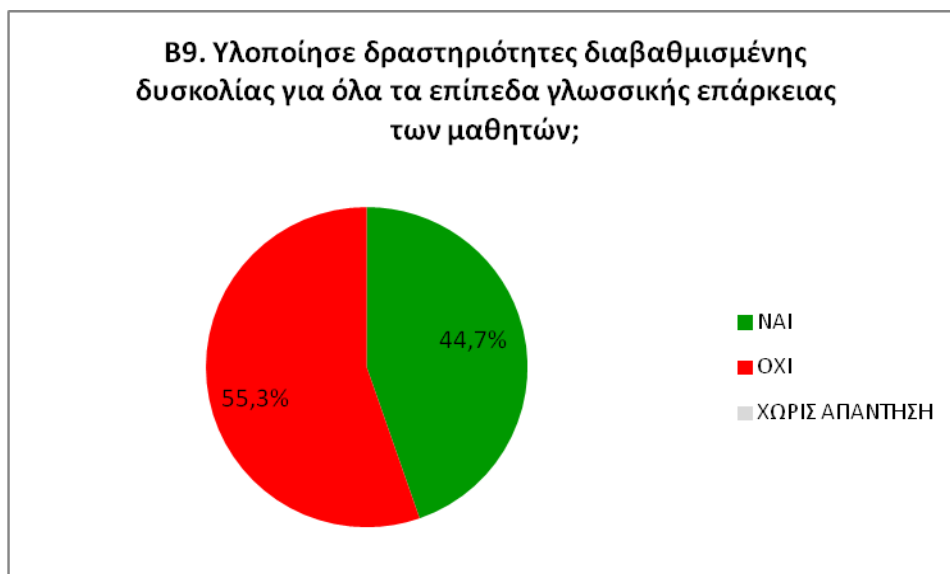
### 2.4 Ζητήματα διαπολιτισμικότητας (B12)

Ακόμα λιγότερα φαίνεται να είναι τα διαπολιτισμικά στοιχεία και οι αναφορές που υπήρχαν στη διδασκαλία καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των παρατηρητών υποστηρίζει ότι δεν υπήρχαν σχετικές αναφορές. Ωστόσο, από τα δεδομένα των κλειδών προκύπτει ότι σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τις διαπολιτισμικές αναφορές που υπήρχαν στις διδασκαλίες. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσής τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.



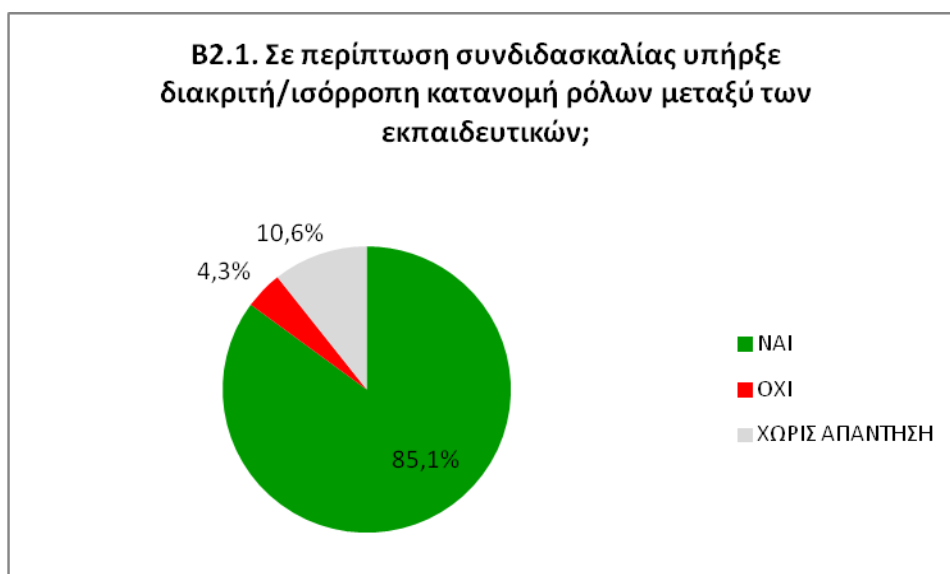
## 2.5 Ζητήματα διαβάθμισης των δραστηριοτήτων βάση του επιπέδου γλωσσομάθειας (ερώτηση B9)

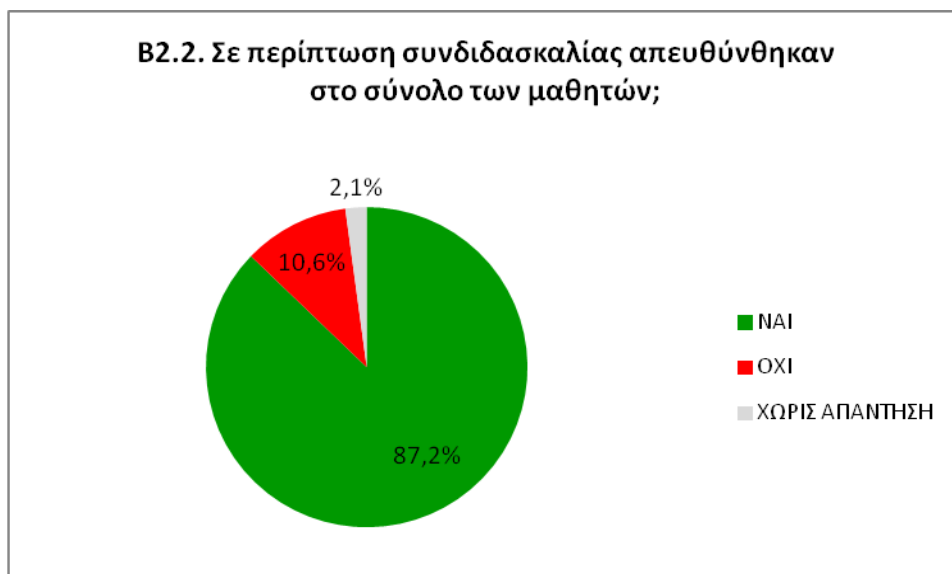
Επίσης αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι παρατηρητές θεωρούν ότι οι δραστηριότητες δεν ήταν διαβαθμισμένες ως προς τη δυσκολία τους και δεν αφορούσαν όλα τα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας των μαθητών (ποσοστό 55,3%). Δεδομένου ότι ένα μεγάλο ποσοστό διδακτικών εφαρμογών πραγματοποιήθηκε σε μαθητές μικρής ηλικίας δεν κρίθηκε απαραίτητο σε ορισμένα σχέδια μαθήματος να υπάρχει διαβάθμιση των ασκήσεων και ειδικά όταν αυτές αφορούσαν τη διδασκαλία νέου λεξιλογίου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ακόμη και οι γηγενείς μαθητές ερχόντουσαν αντιμέτωποι για πρώτη φορά με το νέο αυτό λεξιλόγιο οπότε δεν προέκυψε η ανάγκη για διαβάθμιση των δραστηριοτήτων. Τέλος, στα σχέδια που δεν είχαν προβλεφθεί εκ των προτέρων διαβαθμισμένες ασκήσεις και από την εφαρμογή διαπιστώθηκε σχετική αδυναμία των δίγλωσσων μαθητών να ανταπεξέλθουν στις δραστηριότητες, οι συγγραφείς των αντίστοιχων σχεδίων προέβησαν στην υλοποίηση και δοκιμασία εκ νέου των διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων.



## 2.6 Η παρουσία δύο εκπαιδευτικών/ συνδιδασκαλία (ερωτήσεις B2.1 και B2.2)

Όσον αφορά την παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη αυτή φαίνεται να είναι ισόρροπη και οι δύο εκπαιδευτικοί να έχουν διακριτούς ρόλους μεταξύ τους, ενώ επίσης και οι δύο εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών (ποσοστό 85,1% και 87,2% στις ερωτήσεις B1.1 και B1.2 αντίστοιχα).

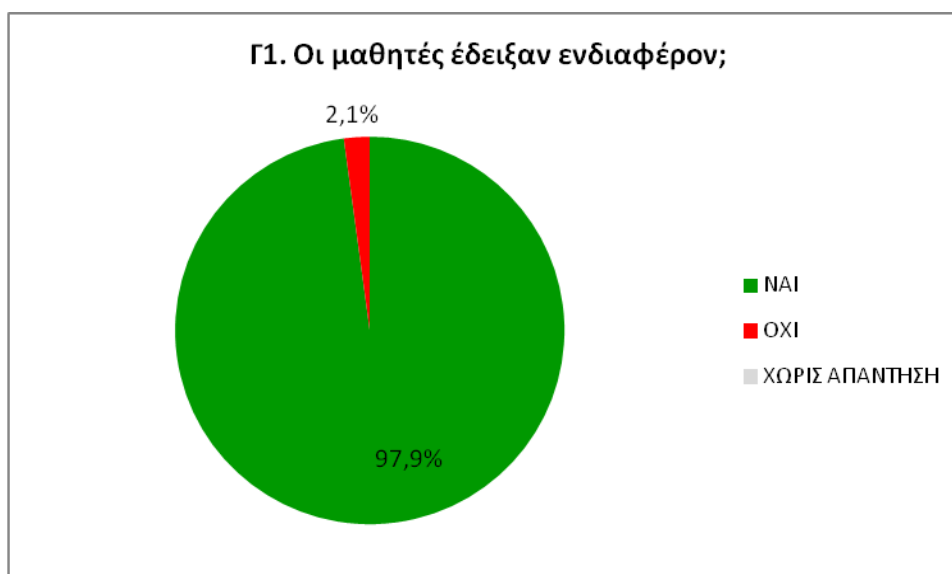




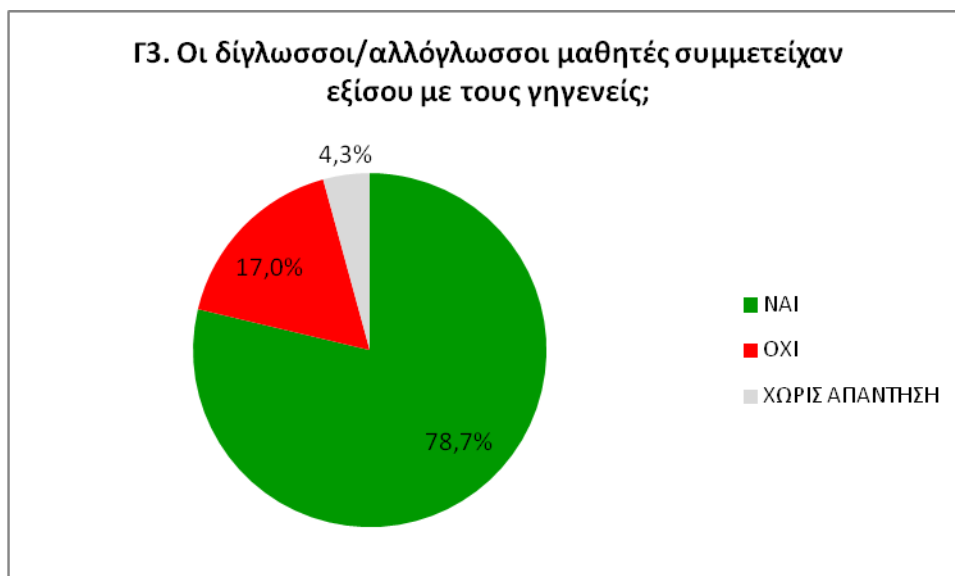
### 3. Οι μαθητές

#### 3.1 Η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών (ερωτήσεις Γ1 και Γ3)

Εξετάζοντας την συμμετοχή των μαθητών και την ανταπόκριση που έδειξαν στην συγκεκριμένη διδασκαλία παρατηρούμε ότι η γενική εικόνα επιβεβαιώνει το ενδιαφέρον τους.



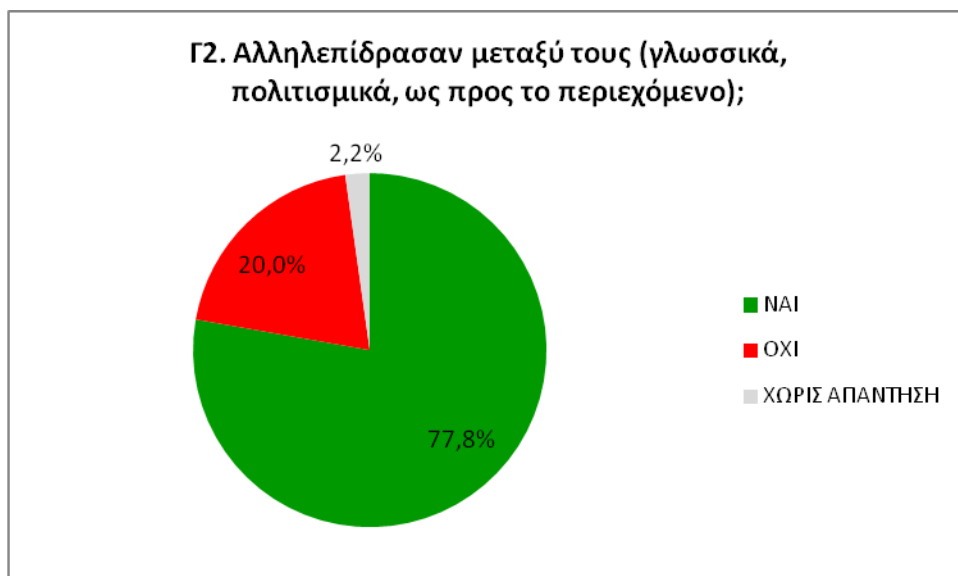
Ωστόσο δεν φαίνεται να είναι ίδιο το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γηγενείς και οι αλλόγλωσσοι μαθητές (ποσοστό 78,7%).



Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ο συσχετισμός που παρατηρείται μεταξύ της συγκεκριμένης ερώτησης και του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί απευθύνθηκαν στο σύνολο των μαθητών. Φαίνεται, επομένως, ότι η ισόρροπη συμμετοχή αλλόγλωσσων και γηγενών μαθητών επηρεάζεται από την στάση των εκπαιδευτικών και την προσπάθειά τους να εμπλέκουν το σύνολο του μαθητικού δυναμικού.

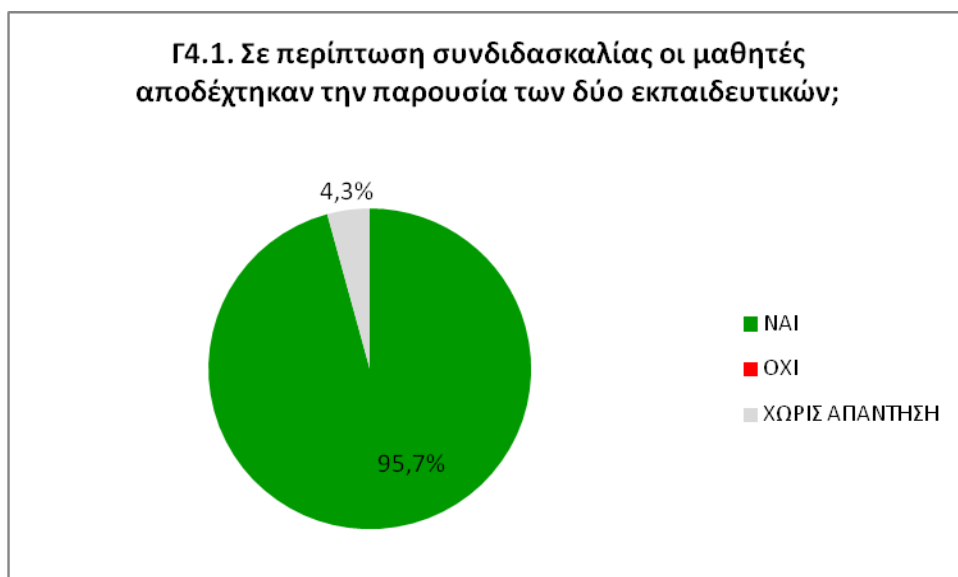
### 3.2 Η αλληλεπίδραση των μαθητών (ερώτηση Γ2)

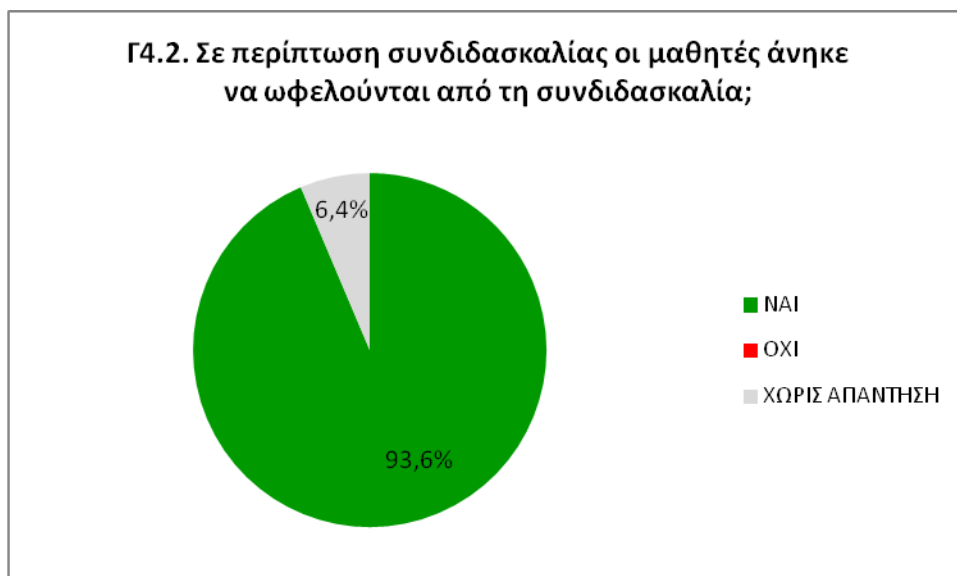
Στην πλειοψηφία τους τα σχέδια πέτυχαν το στόχο της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους, όπως αποτυπώνεται και στο παρακάτω γράφημα, σε ποσοστό 77,8%. Ωστόσο, σε ένα ποσοστό 20% οι κλείδες αποτυπώνουν την αδυναμία αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους σε γλωσσικό, γνωστικό και πολιτισμικό επίπεδο. Αυτό, ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης δεν είναι δυνατό να αλλάξουν από μία και μόνη εφαρμογή που είναι διαπολιτισμικά προσανατολισμένη, καθώς προκειμένου οι μαθητές να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους και να τροποποιήσουν τις στάσεις που ενδεχομένως έχουν αναπτύξει αναφορικά με ζητήματα ταυτοτήτων απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος.



### 3.3 Ανταπόκριση των μαθητών στην συνδιδασκαλία (ερωτήσεις Γ4.1 και Γ4.2)

Οι μαθητές φαίνεται να αποδέχονται την παρουσία των δύο εκπαιδευτικών και να επωφελούνται από την συνδιδασκαλία καθώς τα ποσοστά στα συγκεκριμένα ερωτήματα φτάνουν το 95,7% και το 93,6% αντίστοιχα.





Αναφορικά με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί τις άφησαν αναπάντητες. Ειδικότερα, αναφορικά με την πρώτη ερώτηση «αν σχεδιάζατε εσείς το μάθημα τι θα αλλάζατε;» υπήρξαν εκπαιδευτικοί που φάνηκαν να συμφωνούν εξ ολοκλήρου με τη διδακτική πρόταση που παρακολούθησαν, οπότε δε θα άλλαζαν κάτι. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε το ακόλουθο σχόλιο: «*Νομίζω ότι το μάθημα σχεδιάστηκε με σκοπό να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών (χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, εικόνες, έγχρωμες φωτοτυπίες). Επίσης συμμετείχαν εξίσου όλα τα παιδιά. Επομένως δεν θα άλλαζα τον σχεδιασμό του μαθήματος*». Άλλοι πάλι, έκαναν λόγο για εμπλουτισμό των σχεδίων με επιπλέον ασκήσεις: «*θα πρόσθετα ασκήσεις που να εξετάζουν το φαινόμενο της σύνθεσης λέξεων*».

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και των ερευνητών τα σχέδια διδασκαλίας αναμορφώθηκαν, ώστε να δοκιμαστούν εκ νέου στις σχολικές τάξεις με στόχο να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής και των μικτών τάξεων.



## Βιβλιογραφία

---

### Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκης, Μ. 2002. *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζάγκα Ε. 2009. «Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου». Στο *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής, ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας*, ΠΤΔΕ Φλώρινας, Νυμφαίο Φλώρινας 4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009.
- Ζάγκα Ε., Κεσίδου Α. & Μ. Ματθαιουδάκη. 2012. «Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις», Στο *Πρακτικά του 15ου Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας με τίτλο: Διαθεματικές Προσεγγίσεις στη Γλωσσική Διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη, 23-25 Νοεμβρίου 2012 (υπό δημοσίευση).
- Κουτσογιάννης, Δ. & Ρ. Τσοκαλίδου. 2008. «Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης». Στο *Πρακτικά Ημερίδας με θέμα: Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο- Γυμνάσιο, Θεσσαλονίκη 10-11 Δεκεμβρίου 2007.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Δ. Παπαδοπούλου. 2007. «Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: Ανάλυση λαθών». Ανακοίνωση στο Συνέδριο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας: Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης; Αθήνα 1-2 Νοεμβρίου.
- Κωστούλα - Μακράκη, Ν. 2001. *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαντζανίδου, Σ. 2009. *Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Α.Π.Θ.
- Μητακίδου, Σ. 1999. Εκπαίδευση μειονοτήτων και ομάδων που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, διδακτικές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη.
- Μητακίδου, Σ. & Ε. Τρέσσου. 2002. *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία. Μία δημιουργική συνάντηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Νικολάου, Γ. & Π. Κοριλάκη. 2006. «Η ενίσχυση της προσπάθειας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Εμπειρική έρευνα σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων», *Παιδαγωγική θεωρία και Πράξη*, 1, 69-86.
- Σκούρτου, Ε. 2011. *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάρχη – Herrmann, Β. 2005. *Πολύγλωσσα παιδιά. Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο / μετ. Κωνσταντίνος Χατζηδήμου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τσιτσιπής, Λ. 2001. «Στάσεις απέναντι στη γλώσσα». Στο: Αναστάσιος-Φοίβος Χριστίδης & Μαρία Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 78-80.
- Φραγκουδάκη, Α. 2003. «Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου». Σειρά Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Baker, C. 2001. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, (επιμ.), Δαμανάκης, Μιχάλης - (μτφρ.), Αλεξανδροπούλου, Αρχοντούλα. Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. 2005. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (επιμ.), Σκούρτου, Ελένη – (μετ.), Αργύρη, Σουζάνα. Αθήνα: Gutenberg.

### **Ξενόγλωσση**

Chamot, A. U. 1998. "Effective instruction for high school English language learners". In R.M. Gersten & R.T. Jimenez (eds), *Promoting learning for culturally and linguistically diverse students: Classroom applications from contemporary research* (pp. 187-209). Belmont, CA: Wadsworth Company.

Mitakidou, S. & E. Tressou. 2005. "Stories from a greek reception class: An integrated curriculum approach". *Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism*, (eds.), James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad & Jeff MacSwan (pp. 1630-1644). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Palaiologou, N. 2004. "Intercultural education and practice in Greece: Needs for bilingual intercultural programmes". *Intercultural Education*, 15, 317-329.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

### ΔΡΑΣΗ 1: Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

#### Ερωτηματολόγιο



#### Στοιχεία Μαθητή / Μαθήτριας

Όνοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

Σχολείο, (πόλη - χωριό): \_\_\_\_\_

Τάξη: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Ηλικία: \_\_\_\_\_

Μητρική γλώσσα: \_\_\_\_\_

Φύλο (Κυκλώστε): Κορίτσι



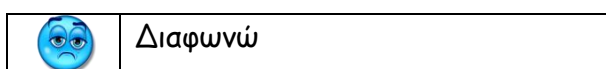
Αγόρι
























































#### Οδηγίες Συμπλήρωσης Ερωτηματολογίου

Παρακάτω υπάρχει ένας κατάλογος δηλώσεων που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο έγινε το σημερινό μάθημα. Διαβάστε προσεκτικά κάθε δήλωση και έπειτα, κυκλώστε το εικονίδιο που δείχνει το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με αυτή.

Τα εικονίδια σε όλες τις δηλώσεις αντιστοιχούν στα εξής:



	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
	Συμφωνώ

Α. Ποια είναι η γνώμη σας για το σημερινό μάθημα:	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ
1. Μου άρεσε επειδή το περιεχόμενο του μαθήματος συνδυάστηκε με τη διδασκαλία της γλώσσας.			
2. Μου άρεσε επειδή ο καθηγητής/η καθηγήτρια συνέδεσε το περιεχόμενο του μαθήματος με άλλα μαθήματα του σχολείου.			
3. Το υλικό που χρησιμοποίησε ο καθηγητής/η καθηγήτρια ήταν ενδιαφέρον.			
4. Οι δραστηριότητες ήταν ενδιαφέρουσες.			
5. Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα κάποια θέματα σχετικά με τη γλώσσα.			
6. Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος.			
7. Οι δραστηριότητες και το υλικό με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα.			
8. Θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με τη γλώσσα.			
9. Θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο.			
10. Θα ήθελα όλα τα μαθήματα να γίνονται με τον ίδιο τρόπο.			
11. Μου άρεσε που υπήρχαν δύο δασκάλες			
12. Μου άρεσε που ο καθηγητής/η καθηγήτρια έκανε αναφορές στη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας μου.			
13. Μου άρεσε που οι συμμαθητές μου έδειξαν ενδιαφέρον για τον πολιτισμό και τη γλώσσα μου.			
14. Μου άρεσε που έμαθα στοιχεία από τις γλώσσες και τον πολιτισμό των συμμαθητών μου			
15. Τα μαθήματα που παίρνω στην Τ.Υ με βοηθούν να καταλάβω το μάθημα στην τάξη;			
16. Προτιμώ να πηγαίνω στην Τ.Υ.			
17. Προτιμώ να παραμένω στην τάξη μου.			

**Β. Έχετε να κάνετε κάποιες προτάσεις για το σημερινό μάθημα; Τι θα θέλατε να γίνει διαφορετικά;**

---

---

---

---

---

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!!!



## ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

- Το μάθημα σχεδιάστηκε με βάση σαφείς και διακριτούς **γλωσσικούς** στόχους;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Σχεδιάστηκε με βάση σαφείς και διακριτούς **γνωστικούς** στόχους;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Στο μάθημα υπήρχαν δραστηριότητες για **κατανόηση γραπτού λόγου**;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Στο μάθημα υπήρχαν δραστηριότητες για **παραγωγή γραπτού λόγου**;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Στο μάθημα υπήρχαν δραστηριότητες για **κατανόηση προφορικού λόγου**;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Στο μάθημα υπήρχαν δραστηριότητες για **παραγωγή προφορικού λόγου**;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Στο μάθημα υπήρχαν δραστηριότητες για την **ανάπτυξη του λεξιλογίου**;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

### Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

- Ο εκπαιδευτικός σχεδίασε τη διδασκαλία **σε συνεργασία** με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Σε περίπτωση **συνδιδασκαλίας**:

α. υπήρξε διακριτή/ισόρροπη κατανομή ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

β. απευθύνθηκαν στο σύνολο των μαθητών;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε το μάθημα χρησιμοποιώντας **αφόρμηση** που να ενεργοποιεί την προηγούμενη γνώση των μαθητών και να κινεί το ενδιαφέρον τους;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Δούλεψε με τους μαθητές χρησιμοποιώντας;

α. ατομικές δραστηριότητες;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

β. ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Χρησιμοποίησε **ποικίλο διδακτικό υλικό** (έντυπο, ηλεκτρονικό, φωτογραφικό, ακουστικό κ.α);

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Σημειώστε ειδικότερα το είδος του υλικού:.....

.....

- Υποστήριξε με **εποπτικά μέσα** τη διδασκαλία του (χρήση προτζέκτορα, Η/Υ, διαφάνειες, χάρτες, εικόνες κ. ά);

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Σημειώστε ειδικότερα το είδος των εποπτικών μέσων:.....

.....

- Επέλεξε **το κατάλληλο περιεχόμενο, για να το συνδυάσει** με το γλωσσικό μάθημα;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Υλοποίησε δραστηριότητες που να συμβάλλουν στην **εκμάθηση της γλώσσας**;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Υλοποίησε δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας για όλα τα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας των μαθητών;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Υλοποίησε δραστηριότητες που να συμβάλλουν στην **εκμάθηση του περιεχομένου**;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Μπόρεσε να βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν **διαθεματικούς συνδέσμους μεταξύ των μαθημάτων**;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Υπήρξαν προσπάθειες για **διαπολιτισμικές αναφορές** στο μάθημα;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

#### ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

- Οι μαθητές έδειξαν **ενδιαφέρον**;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους (γλωσσικά, πολιτισμικά, ως προς το περιεχόμενο);

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Δεν προσφέρεται το γνωστικό αντικείμενο

Στην περίπτωση που υπήρξε αλληλεπίδραση, σημειώστε ειδικότερα τον τρόπο:.....

.....

- Οι δίγλωσσοι/αλλόγλωσσοι μαθητές συμμετείχαν εξίσου με τους γηγενείς;

ΝΑΙ  ΟΧΙ



- Σε περίπτωση συνδιδασκαλίας:

α. Αποδέχτηκαν την παρουσία των δύο εκπαιδευτικών;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

β. Φάνηκε να ωφελούνται από τη συνδιδασκαλία ;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν σχεδιάζατε εσείς το μάθημα τι θα αλλάζατε;

.....

.....

.....

.....

Άλλες παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

.....



### Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς που είχαν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό και τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας

1. Θεωρείτε ότι είστε έτοιμος/η να διεξάγετε συνεργατική διδασκαλία;
2. Συνεργαστήκατε αποτελεσματικά με το/τη συνάδελφό σας πριν από τη διεξαγωγή της διδασκαλίας;
3. Πώς κρίνετε την ανταπόκριση των μαθητών, γηγενών και δίγλωσσων/αλλόγλωσσων, κατά την εφαρμογή του σχεδίου;
4. Θεωρείτε ότι η συνδιδασκαλία επέδρασε θετικά στο σύνολο της τάξης ή σε μέρος αυτής; Δημιουργήθηκαν προβλήματα;
5. Θεωρείτε ότι καταφέρατε να δώσετε στο μάθημά σας ισόρροπη έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας και του περιεχομένου;
6. Θα επιθυμούσατε να διεξάγετε τη διδασκαλία των μαθημάτων σας με αυτόν τον τρόπο (συνδιδασκαλία με συνάδελφο και εφαρμογή της μεθόδου «διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο»);
7. Αξιολογείστε τη διδασκαλία συμπληρώνοντας την παρακάτω κλίμακα με βάση τις εξής παραμέτρους:

μη ικανοποιητική

ικανοποιητική

το σχεδιασμό της	1	2	3	4	5
τη μέθοδο που εφαρμόστηκε	1	2	3	4	5
την υλοποίησή της	1	2	3	4	5

*ΕΠ 1.3.6 Εργαλεία παρατήρησης, ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση, τη συνεργατική διδασκαλία και την αξιολόγηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού*

---

το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία	❶	❷	❸	❹	❺
--	---	---	---	---	---

Άλλες παρατηρήσεις:



### Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ως παρατηρητές της διδασκαλίας

1. Θεωρείτε ότι δόθηκε ισόρροπη έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας και του περιεχομένου;
2. Πώς κρίνετε την ανταπόκριση των μαθητών, γηγενών και δίγλωσσων/αλλόγλωσσων, κατά την εφαρμογή του σχεδίου;
3. Η παρουσία δύο εκπαιδευτικών υπήρξε θετική ή αρνητική για τους μαθητές; Αν ναι, σε ποιους τομείς;
4. Θεωρείτε ότι η διδασκαλία επέδρασε θετικά στο σύνολο της τάξης ή σε μέρος αυτής; Δημιουργήθηκαν προβλήματα;
5. Θα επιθυμούσατε να διεξάγετε τη διδασκαλία των μαθημάτων σας με αυτόν τον τρόπο (συνδιδασκαλία με συνάδελφο και εφαρμογή της μεθόδου «διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο»);
6. Αξιολογήστε τη διδασκαλία συμπληρώνοντας την παρακάτω κλίμακα με βάση τις εξής παραμέτρους:

	μη ικανοποιητική				ικανοποιητική
το σχεδιασμό της	1	2	3	4	5
τη μέθοδο που εφαρμόστηκε	1	2	3	4	5
την υλοποίησή της	1	2	3	4	5
το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία	1	2	3	4	5

7. Άλλες παρατηρήσεις:

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

---

### 1. Συγκρίσεις ανάμεσα σε ελληνόφωνους και αλλόγλωσσους

#### 1.1. Ερωτήματα σχετικά με την προσέγγιση (A1, A2, A5, A6)

Το δείγμα των μαθητών έχει χωριστεί σε δυο γκρουπ, τους ελληνόφωνους και τους αλλόγλωσσους. Σε αυτό το τεστ συγκρίνουμε τις απαντήσεις που δώσανε στα ερωτήματα που αφορούν τη γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση, δηλαδή τα ερωτήματα A1, A2, A5 και A6. Παρατηρούμε ότι υπάρχουν διαφορές στα δυο τελευταία. Και στις δυο αυτές περιπτώσεις οι αλλόγλωσσοι μαθητές απαντούν σε μεγαλύτερο βαθμό «Συμφωνώ» σε σχέση με τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους.

**Descriptive Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
A1	605	1,72	,540	0	2
A2	528	1,59	,661	0	2
A5	600	1,59	,672	0	2
A6	598	1,67	,606	0	2
Μητρική δίτιμη	610	1,2426	,42902	1,00	2,00

#### Mann-Whitney Test

**Ranks**

	Μητρική δίτιμη	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A1	Ελληνόφωνος	457	296,11	135320,50
	Αλλόγλωσσοι	145	318,50	46182,50
	Total	602		
A2	Ελληνόφωνος	401	259,82	104188,00
	Αλλόγλωσσοι	124	273,28	33887,00
	Total	525		
A5	Ελληνόφωνος	456	287,23	130978,00

ΕΠ 1.3.6 Εργαλεία παρατήρησης, ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση, τη συνεργατική διδασκαλία και την αξιολόγηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού

	Αλλόγλωσσοι	141	337,06	47525,00
	Total	597		
	Ελληνόφωνος	452	290,76	131425,00
A6	Αλλόγλωσσοι	144	322,78	46481,00
	Total	596		

Test Statistics<sup>a</sup>

				A1	A2	A5	A6
Mann-Whitney U				30667,500	23587,000	26782,000	29047,000
Wilcoxon W				135320,500	104188,000	130978,000	131425,000
Z				-1,827	-1,058	-3,710	-2,529
Asymp. Sig. (2-tailed)				,068	,290	,000	,011
Sig.				,070 <sup>b</sup>	,296 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,013 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)							
99% Confidence Interval							
Lower Bound				,064	,284	,000	,010
Upper Bound				,077	,308	,001	,016
Sig.				,037 <sup>b</sup>	,147 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,006 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)							
99% Confidence Interval							
Lower Bound				,032	,138	,000	,004
Upper Bound				,041	,156	,000	,008

a. Grouping Variable: Μητρική δίτιμη

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

Στα ίδια ερωτήματα θα δούμε αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους αλβανόφωνους και τους λοιπούς αλλόγλωσσους

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
A1	605	1,72	,540	0	2
A2	528	1,59	,661	0	2
A5	600	1,59	,672	0	2
A6	598	1,67	,606	0	2
Μητρική Γλώσσα	610	152,67	78,557	111	333

### Mann-Whitney Test

Ranks				
	Μητρική Γλώσσα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A1	Αλβανική	67	69,94	4686,00
	Αλλόγλωσσοι	78	75,63	5899,00
	Total	145		
A2	Αλβανική	61	63,64	3882,00
	Αλλόγλωσσοι	63	61,40	3868,00
	Total	124		
A5	Αλβανική	67	71,24	4773,00
	Αλλόγλωσσοι	74	70,78	5238,00
	Total	141		
A6	Αλβανική	67	73,04	4893,50
	Αλλόγλωσσοι	77	72,03	5546,50
	Total	144		

Test Statistics <sup>a</sup>						
			A1	A2	A5	A6
Mann-Whitney U			2408,000	1852,000	2463,000	2543,500
Wilcoxon W			4686,000	3868,000	5238,000	5546,500
Z			-1,220	-,441	-,098	-,216
Asymp. Sig. (2-tailed)			,223	,659	,922	,829
	Sig.		,259 <sup>b</sup>	,680 <sup>b</sup>	,977 <sup>b</sup>	,833 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound	,248	,668	,974	,824
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,270	,692	,981	,843
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,129 <sup>b</sup>	,348 <sup>b</sup>	,518 <sup>b</sup>	,421 <sup>b</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,121	,336	,505	,408

Upper Bound	,138	,361	,531	,434
-------------	------	------	------	------

a. Grouping Variable: Μητρική Γλώσσα

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

Σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές δεν εμφανίζεται διαφορά ανάμεσα στους αλβανόφωνους και τους υπόλοιπους αλλοδαπούς.



## 1.2. Ερωτήματα σχετικά με το υλικό (A3, A4, A7)

### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
A3	602	1,81	,479	0	2
A4	598	1,82	,477	0	2
A7	600	1,72	,564	0	2
Μητρική δίτιμη	610	1,2426	,42902	1,00	2,00

### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	Μητρική δίτιμη	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A3	Ελληνόφωνος	456	297,16	135507,00
	Αλλόγλωσσοι	143	309,04	44193,00
	Total	599		
A4	Ελληνόφωνος	453	300,72	136228,00
	Αλλόγλωσσοι	142	289,31	41082,00
	Total	595		
A7	Ελληνόφωνος	457	297,39	135909,50
	Αλλόγλωσσοι	141	306,32	43191,50
	Total	598		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	A3	A4	A7
Mann-Whitney U	31311,000	30929,000	31256,500
Wilcoxon W	135507,000	41082,000	135909,500
Z	-1,134	-1,125	-,742

ΕΠ 1.3.6 Εργαλεία παρατήρησης, ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση, τη συνεργατική διδασκαλία και την αξιολόγηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού

Asymp. Sig. (2-tailed)			,257	,260	,458
	Sig.		,267 <sup>b</sup>	,258 <sup>b</sup>	,466 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound	,256	,247	,453
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,279	,270	,478
	Sig.		,135 <sup>b</sup>	,135 <sup>b</sup>	,237 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)		Lower Bound	,126	,126	,226
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,144	,143	,248

a. Grouping Variable: Μητρική δίτιμη

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 957002199.

Δεν υπάρχει διαφορά στον τρόπο που απαντάνε τα ερωτήματα σχετικά με το υλικό (A3, A4 και A7) ελληνόφωνοι και αλλόγλωσσοι.

### 1.3. Ερωτήματα σχετικά με το διαχωρισμό γλώσσας - περιεχομένου (A8 και A9)

**Descriptive Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
A8	600	1,24	,859	0	2
A9	604	1,44	,780	0	2
Μητρική δίτιμη	610	1,2426	,42902	1,00	2,00

### Mann-Whitney Test

**Ranks**

	Μητρική δίτιμη	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A8	Ελληνόφωνος	455	295,20	134314,00
	Αλλόγλωσσοι	142	311,19	44189,00
	Total	597		
A9	Ελληνόφωνος	458	297,89	136435,00
	Αλλόγλωσσοι	143	310,95	44466,00
	Total	601		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	A8	A9
Mann-Whitney U	30574,000	31324,000
Wilcoxon W	134314,000	136435,000
Z	-1,057	-,907
Asymp. Sig. (2-tailed)	,291	,364
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig. ,291 <sup>b</sup>	,367 <sup>b</sup>
99% Confidence Interval	Lower Bound ,279	,355

ΕΠ 1.3.6 Εργαλεία παρατήρησης, ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση, τη συνεργατική διδασκαλία και την αξιολόγηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού

		Upper Bound	,303	,380
	Sig.		,145 <sup>b</sup>	,191 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)		Lower Bound	,136	,181
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,154	,201

a. Grouping Variable: Μητρική δίτιμη

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 303130861.

Δεν υπάρχει διαφορά στον τρόπο που απαντάνε τα ερωτήματα σχετικά με το διαχωρισμό γλώσσας και περιεχομένου (A8 και A9) ελληνόφωνοι και αλλόγλωσσοι.

#### 1.4. Ερώτημα σχετικά με τη συνδιδασκαλία

##### Mann-Whitney Test

		Ranks		
	Μητρική δίτιμη	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A11	Ελληνόφωνος	410	268,50	110083,50
	Αλλόγλωσσοι	137	290,47	39794,50
	Total	547		

Test Statistics <sup>a</sup>				A11
Mann-Whitney U				25828,500
Wilcoxon W				110083,500
Z				-2,167
Asymp. Sig. (2-tailed)				,030
	Sig.			,029 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound		,024
		Upper Bound		,033
	Sig.			,011 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound		,008
		Upper Bound		,014

a. Grouping Variable: Μητρική δίτιμη

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφορά. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές απαντούν σε μεγαλύτερο βαθμό «Συμφωνώ» σε σχέση με τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους σχετικά με το αν τους άρεσε η ταυτόχρονη παρουσία δύο δασκάλων.

Εξετάζουμε επιπλέον αν το δείγμα των αλβανόφωνων διαφοροποιείται σε σχέση με τους υπόλοιπους αλλόγλωσσους μαθητές. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά.

### Mann-Whitney Test

Ranks				
	Μητρική Γλώσσα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A11	Αλβανική	64	68,82	4404,50
	Αλλόγλωσσοι	73	69,16	5048,50
	Total	137		

Test Statistics <sup>a</sup>				
				A11
Mann-Whitney U				2324,500
Wilcoxon W				4404,500
Z				-,092
Asymp. Sig. (2-tailed)				,927
Sig.				,800 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound		,790
		Upper Bound		,810
Sig.				,408 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound		,395
		Upper Bound		,421

a. Grouping Variable: Μητρική Γλώσσα

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299883525.



Στη συνέχεια εξετάσαμε το κατά πόσο οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα που αφορούν το διαχωρισμό γλώσσας-περιεχομένου έχουν να κάνουν με το μάθημα πάνω στο οποίο επιχειρήθηκε η προσέγγιση. Συνολικά παρουσιάστηκαν σχέδια μαθήματος πάνω σε 6 διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Γεωγραφία, Μελέτη περιβάλλοντος, Ιστορία, Εικαστικά, Αγωγή του πολίτη και Φυσική). Σε πρώτη φάση ελέγξαμε το αν οι απαντήσεις στα ερωτήματα A8 και A9 είναι παρόμοιες σε όλα τα μαθήματα. Στην ανάλυση συμπεριλάβαμε και την ερώτηση A6 που θεωρήθηκε συναφής.

#### Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	mathima	N	Mean Rank
A6	Γεωγραφία	83	278,71
	Μελέτη	189	320,99
	Ιστορία	179	302,30
	Εικαστικά	37	302,01
	Φυσική	77	257,10
	Αγωγή	33	309,62
	Total	598	
A8	Γεωγραφία	82	278,88
	Μελέτη	188	334,82
	Ιστορία	182	301,27
	Εικαστικά	37	327,16
	Φυσική	77	199,14
	Αγωγή	34	359,28
	Total	600	
A9	Γεωγραφία	83	282,99
	Μελέτη	188	294,10
	Ιστορία	186	286,96



Εικαστικά	36	345,58
Φυσική	77	344,27
Αγωγή	34	341,38
Total	604	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

			A6	A8	A9
Chi-Square			15,094	47,665	15,052
Df			5	5	5
Asymp. Sig.			,010	,000	,010
	Sig.		,010 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,008 <sup>c</sup>
Monte Carlo Sig.		Lower Bound	,008	,000	,006
	99% Confidence Interval	Upper Bound	,013	,000	,010

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: mathima

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 562334227.

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα ερωτήματα. Αυτό το εύρημα υποδεικνύει πως οι απαντήσεις των μαθητών επηρεάστηκαν από το γνωστικό αντικείμενο πάνω στο οποίο έγινε η παρέμβαση. Διενεργήσαμε κάποια επιπλέον τεστ, συγκρίνοντας αυτή τη φορά ζεύγη μαθημάτων προκειμένου να δούμε με πιο συγκεκριμένο τρόπο τι επηρεάζει τη γνώμη των μαθητών. Από τη στιγμή που οι δοκιμασίες αυτές δεν είναι ουσιαστικά ανεξάρτητες μεταξύ τους, επηρεάζουν τη στάθμη σημαντικότητας για την οποία μπορούν να γίνουν αποδεκτές (απλή διόρθωση Bonferroni  $p=.05/\text{αριθμός τεστ που διενεργούμε}$ ). Στη δική μας περίπτωση επιλέξαμε να συγκρίνουμε 4 μαθήματα (Γεωγραφία, Ιστορία, Φυσική και Μελέτη περιβάλλοντος), οπότε έγιναν τα ακόλουθα τεστ με στάθμη σημαντικότητας  $.05/6=.008$

### Σύγκριση γεωγραφίας-ιστορίας

### Mann-Whitney Test

Ranks				
	mathima	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A6	Γεωγραφία	83	124,33	10319,50
	Ιστορία	179	134,82	24133,50
	Total	262		
A8	Γεωγραφία	82	125,91	10325,00
	Ιστορία	182	135,47	24655,00
	Total	264		
A9	Γεωγραφία	83	133,80	11105,00
	Ιστορία	186	135,54	25210,00
	Total	269		

### Test Statistics<sup>a</sup>

				A6	A8	A9
Mann-Whitney U				6833,500	6922,000	7619,000
Wilcoxon W				10319,500	10325,000	11105,000
Z				-1,325	-1,021	-,189
Asymp. Sig. (2-tailed)				,185	,307	,850
Sig.				,192 <sup>b</sup>	,310 <sup>b</sup>	,869 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)						
			Lower Bound	,182	,298	,860
99% Confidence Interval			Upper Bound	,202	,322	,878
Sig.				,103 <sup>b</sup>	,156 <sup>b</sup>	,428 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)						
			Lower Bound	,095	,147	,415
99% Confidence Interval			Upper Bound	,110	,165	,441

a. Grouping Variable: mathima

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

## Σύγκριση φυσικής-ιστορίας

### Mann-Whitney Test

Ranks				
	mathima	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A6	Ιστορία	179	134,40	24057,00
	Φυσική	77	114,79	8839,00
	Total	256		
A8	Ιστορία	182	142,64	25961,00
	Φυσική	77	100,12	7709,00
	Total	259		
A9	Ιστορία	186	124,59	23173,00
	Φυσική	77	149,91	11543,00
	Total	263		

Test Statistics <sup>a</sup>				A6	A8	A9
Mann-Whitney U				5836,000	4706,000	5782,000
Wilcoxon W				8839,000	7709,000	23173,000
Z				-2,417	-4,503	-2,841
Asymp. Sig. (2-tailed)				,016	,000	,004
	Sig.			,019 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,005 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound		,015	,000	,003
		Upper Bound		,022	,000	,007
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	99% Confidence Interval	Sig.		,011 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,002 <sup>b</sup>
		Lower Bound		,008	,000	,001

Upper Bound	,014	,000	,003
-------------	------	------	------

a. Grouping Variable: mathima

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1314643744.

Στα ερωτήματα A8 και A9 οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές, ενώ στο A6 το αποτέλεσμα είναι οριακό. Στο A6 οι μαθητές απαντούν στην Ιστορία «Συμφωνώ» περισσότερο από ότι στη Φυσική. Στο A8 ξανά απαντούν «Συμφωνώ» περισσότερο στην Ιστορία από ότι στη Φυσική. Τέλος στο A9 η εικόνα είναι αντίστροφη, περισσότερα «Συμφωνώ» στη Φυσική από ότι στην Ιστορία. Οι διαφορές αυτές δίνουν μια ένδειξη για το ότι οι μαθητές σε ένα μάθημα όπως η Ιστορία θεωρούν λογικό να υπάρχουν δραστηριότητες σχετικές με τη γλώσσα, ενώ αντίθετα σε ένα μάθημα όπως η Φυσική θεωρούν πως πρέπει να υπάρχουν δραστηριότητες γύρω από το περιεχόμενο.

## Σύγκριση Γεωγραφίας-Φυσικής

### Mann-Whitney Test

Ranks				
	mathima	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A6	Γεωγραφία	83	83,41	6923,00
	Φυσική	77	77,36	5957,00
	Total	160		
A8	Γεωγραφία	82	91,78	7526,00
	Φυσική	77	67,45	5194,00
	Total	159		
A9	Γεωγραφία	83	72,54	6020,50
	Φυσική	77	89,08	6859,50
	Total	160		

Test Statistics <sup>a</sup>				A6	A8	A9
Mann-Whitney U				2954,000	2191,000	2534,500
Wilcoxon W				5957,000	5194,000	6020,500
Z				-,967	-3,537	-2,671
Asymp. Sig. (2-tailed)				,333	,000	,008
	Sig.			,336 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,008 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)				,324	,000	,006
	99% Confidence Interval	Lower Bound		,349	,001	,011
		Upper Bound		,176 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,005 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)				,166	,000	,003
	99% Confidence Interval	Lower Bound				

Upper Bound

,186

,000

,007

a. Grouping Variable: mathima

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1502173562.

Στο ερώτημα A8 οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές, ενώ στο A9 το αποτέλεσμα είναι οριακό (Lower Bound=.006 και Upper Bound=.011). Στο A8 οι μαθητές απαντούν «Συμφωνώ» περισσότερο στην Γεωγραφία από ότι στη Φυσική. Στο A9 η εικόνα είναι και πάλι αντίστροφη, περισσότερα «Συμφωνώ» στη Φυσική από ότι στην Ιστορία. Και πάλι φαίνεται ότι η Φυσική είναι για τους μαθητές ένα μάθημα που θεωρούν ότι δεν χρειάζονται δραστηριότητες γλώσσας αλλά περιεχομένου (σε σχέση με τη Γεωγραφία).

## Σύγκριση Μελέτης-Φυσικής

### Mann-Whitney Test

Ranks				
	mathima	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A6	Μελέτη	189	141,70	26782,00
	Φυσική	77	113,36	8729,00
	Total	266		
A8	Μελέτη	188	150,12	28223,00
	Φυσική	77	91,19	7022,00
	Total	265		
A9	Μελέτη	188	126,89	23854,50
	Φυσική	77	147,93	11390,50
	Total	265		

### Test Statistics<sup>a</sup>

				A6	A8	A9
Mann-Whitney U				5726,000	4019,000	6088,500
Wilcoxon W				8729,000	7022,000	23854,500
Z				-3,593	-6,215	-2,416
Asymp. Sig. (2-tailed)				,000	,000	,016
Sig.				,000 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,015 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)				Lower Bound		
				Upper Bound		
Sig.				,000 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,007 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)				Lower Bound		
				Upper Bound		



- a. Grouping Variable: mathima
- b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 112562564.

Στα ερωτήματα Α6 και Α8 οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές, ενώ στο Α9 η υπόθεση απορρίπτεται οριακά. Στο Α6 οι μαθητές απαντούν «Συμφωνώ» περισσότερο στην Μελέτη από ότι στη Φυσική. Στο Α8 το ίδιο ενώ στο Α9 το αντίστροφο. Επιβεβαιώνει την άρνηση για περισσότερες γλωσσικές δραστηριότητες στη Φυσική.

## Σύγκριση Μελέτης-Ιστορίας

### Mann-Whitney Test

Ranks				
	mathima	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A6	Μελέτη	189	190,19	35945,50
	Ιστορία	179	178,49	31950,50
	Total	368		
A8	Μελέτη	188	195,31	36719,00
	Ιστορία	182	175,36	31916,00
	Total	370		
A9	Μελέτη	188	189,39	35606,00
	Ιστορία	186	185,59	34519,00
	Total	374		

### Test Statistics<sup>a</sup>

				A6	A8	A9
Mann-Whitney U				15840,500	15263,000	17128,000
Wilcoxon W				31950,500	31916,000	34519,000
Z				-1,454	-2,028	-,385
Asymp. Sig. (2-tailed)				,146	,043	,700
Sig.				,157 <sup>b</sup>	,046 <sup>b</sup>	,717 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)						
99% Confidence Interval Lower Bound				,147	,041	,705
Upper Bound				,166	,051	,728
Sig.				,078 <sup>b</sup>	,024 <sup>b</sup>	,361 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)						
99% Confidence Interval Lower Bound				,071	,020	,349
Upper Bound				,085	,028	,374

- a. Grouping Variable: mathima
- b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 92208573.

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στο A8 υπάρχει πάντως μια τάση για περισσότερα «Συμφωνώ» στη Μελέτη από ότι στην Ιστορία (οι μαθητές θεωρούν πιο συμβατές τις γλωσσικές δραστηριότητες με την Μελέτη).

## Σύγκριση Μελέτης-Γεωγραφίας

### Mann-Whitney Test

Ranks				
	mathima	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A6	Γεωγραφία	83	123,01	10209,50
	Μελέτη	189	142,43	26918,50
	Total	272		
A8	Γεωγραφία	82	116,84	9581,00
	Μελέτη	188	143,64	27004,00
	Total	270		
A9	Γεωγραφία	83	132,94	11034,00
	Μελέτη	188	137,35	25822,00
	Total	271		

Test Statistics <sup>a</sup>				A6	A8	A9
Mann-Whitney U				6723,500	6178,000	7548,000
Wilcoxon W				10209,500	9581,000	11034,000
Z				-2,535	-2,887	-,485
Asymp. Sig. (2-tailed)				,011	,004	,628
	Sig.			,012 <sup>b</sup>	,005 <sup>b</sup>	,646 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)						
	99% Confidence Interval	Lower Bound		,009	,003	,633
		Upper Bound		,015	,007	,658
Monte Carlo Sig. (1-tailed)						
	Sig.			,007 <sup>b</sup>	,002 <sup>b</sup>	,324 <sup>b</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound		,005	,001	,312

Upper Bound	,009	,003	,336
-------------	------	------	------

a. Grouping Variable: mathima

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1535910591.

Στο A9 δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ενώ στο A6 η υπόθεση απορρίπτεται οριακά. Στο A8 υπάρχουν περισσότερα «Συμφωνώ» στη Μελέτη από ότι στην Γεωγραφία (οι μαθητές θεωρούν πιο συμβατές τις γλωσσικές δραστηριότητες με την Μελέτη).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω οι μαθητές θεωρούν κατά σειρά προτίμησης τις γλωσσικές δραστηριότητες πιο συμβατές με την Μελέτη, σε δεύτερη θέση η Ιστορία και η Γεωγραφία και τελευταία στην κατάταξη η Φυσική. Από την άλλη η προτίμηση για περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο εστιάζεται στη Φυσική. Τα αποτελέσματα αυτά χρειάζεται να αξιολογηθούν στην κατεύθυνση της μεγαλύτερης εξοικείωσης των μαθητών με τη διδασκαλία γλώσσας μέσω περιεχομένου.

### 1.5. Ερώτημα για τη γενική αποδοχή του μαθήματος (A10)

#### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
A10	594	1,50	,775	0	2
Μητρική δίτιμη	610	1,2426	,42902	1,00	2,00

#### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	Μητρική δίτιμη	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A10	Ελληνόφωνος	449	294,30	132142,50
	Αλλόγλωσσοι	142	301,36	42793,50
	Total	591		

#### Test Statistics<sup>a</sup>

				A10
Mann-Whitney U				31117,500
Wilcoxon W				132142,500
Z				-,519
Asymp. Sig. (2-tailed)				,604
	Sig.			,598 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)			Lower Bound	,585
		99% Confidence Interval	Upper Bound	,610
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.			,303 <sup>b</sup>

ΕΠ 1.3.6 Εργαλεία παρατήρησης, ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση, τη συνεργατική διδασκαλία και την αξιολόγηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού

---

99% Confidence Interval	Lower Bound	,291
	Upper Bound	,315

a. Grouping Variable: Μητρική δίτιμη

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1335104164.

Δεν παρατηρούμε κάποια διαφορά στον τρόπο που αξιολογούν συνολικά το μάθημα ελληνόφωνοι και αλλόγλωσσοι μαθητές (A10)

**1.6. Ερωτήματα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα (A12, A13 και A14)**

**Descriptive Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
A12	186	1,51	,751	0	2
A13	151	1,48	,756	0	2
A14	177	1,43	,810	0	2
Μητρική δίτιμη	610	1,2426	,42902	1,00	2,00

**Mann-Whitney Test**

**Ranks**

	Μητρική δίτιμη	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A12	Ελληνόφωνος	127	92,18	11706,50
	Αλλόγλωσσοι	59	96,35	5684,50
	Total	186		
A13	Ελληνόφωνος	105	72,46	7608,00
	Αλλόγλωσσοι	46	84,09	3868,00
	Total	151		
A14	Ελληνόφωνος	128	84,40	10803,00
	Αλλόγλωσσοι	48	99,44	4773,00
	Total	176		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	A12	A13	A14
Mann-Whitney U	3578,500	2043,000	2547,000
Wilcoxon W	11706,500	7608,000	10803,000
Z	-,590	-1,769	-2,033



Asymp. Sig. (2-tailed)				,555	,077	,042
	Sig.			,574 <sup>b</sup>	,079 <sup>b</sup>	,043 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)		Lower Bound		,561	,072	,038
	99% Confidence Interval	Upper Bound		,587	,086	,048
	Sig.			,301 <sup>b</sup>	,042 <sup>b</sup>	,020 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)		Lower Bound		,289	,036	,017
	99% Confidence Interval	Upper Bound		,313	,047	,024

a. Grouping Variable: Μητρική δίτιμη

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 329836257.

Τα ερωτήματα A12, A13 και A14 αφορούν τη αντίδραση των μαθητών στα στοιχεία διαπολιτισμικότητας. Στα δυο πρώτα δεν υπάρχει κάποια διαφορά στον τρόπο που απαντάνε ελληνόφωνοι και αλλόγλωσσοι αλλά στο ερώτημα 14 (Μου άρεσε που έμαθα στοιχεία από τις γλώσσες και τον πολιτισμό των συμμαθητών μου) οι αλλόγλωσσοι απαντάνε σε μεγαλύτερο βαθμό «Συμφωνώ». Εξετάζουμε στη συνέχεια αν το δείγμα των αλβανόφωνων διαφοροποιείται σε σχέση με τους υπόλοιπους αλλόγλωσσους.

#### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
A12	186	1,51	,751	0	2
A13	151	1,48	,756	0	2
A14	177	1,43	,810	0	2
Μητρική Γλώσσα	610	152,67	78,557	111	333

#### Mann-Whitney Test

##### Ranks

	Μητρική Γλώσσα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
A12	Αλβανική	28	30,75	861,00

ΕΠ 1.3.6 Εργαλεία παρατήρησης, ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση, τη συνεργατική διδασκαλία και την αξιολόγηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού

	Αλλόγλωσσοι	31	29,32	909,00
	Total	59		
	Αλβανική	22	24,45	538,00
A13	Αλλόγλωσσοι	24	22,63	543,00
	Total	46		
	Αλβανική	24	25,88	621,00
A14	Αλλόγλωσσοι	24	23,13	555,00
	Total	48		

Test Statistics<sup>a</sup>

			A12	A13	A14
Mann-Whitney U			413,000	243,000	255,000
Wilcoxon W			909,000	543,000	555,000
Z			-,393	-,601	-,898
Asymp. Sig. (2-tailed)			,694	,548	,369
Sig.			,742 <sup>b</sup>	,602 <sup>b</sup>	,365 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)					
		99% Confidence Interval			
		Lower Bound	,731	,590	,352
		Upper Bound	,753	,615	,377
Sig.			,375 <sup>b</sup>	,307 <sup>b</sup>	,187 <sup>b</sup>
Monte Carlo Sig. (1-tailed)					
		99% Confidence Interval			
		Lower Bound	,362	,296	,177
		Upper Bound	,387	,319	,197

a. Grouping Variable: Μητρική Γλώσσα

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1241531719.

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.



## 2. Στατιστικές συσχετίσεις

Στη συνέχεια προσπαθούμε να δούμε κάποιες συσχετίσεις ανάμεσα στον τρόπο που απάντησαν τα ερωτήματα οι μαθητές.

### 2.1. Προσέγγιση

Από τα ερωτήματα που αφορούν την προσέγγιση ενδιαφέρει το Α2, καθώς συσχετίζεται θετικά με όλα τα ερωτήματα, εκτός των Α15, Α16 και Α17. Καλή ένδειξη, γιατί το Α2 είναι ένα γενικό ερώτημα που ο μαθητής εκφράζει τη γνώμη του για την διδασκαλία γλώσσας μέσω περιεχομένου. Τα «Συμφωνώ» σε αυτό το ερώτημα δείχνουν να συνδέονται με τα «Συμφωνώ» στα περισσότερα ερωτήματα (εκτός αυτών που ανέφερα παραπάνω τα οποία όμως δεν έχουν να κάνουν με τη γνώμη του μαθητή για την παρέμβαση αλλά για την άποψή του για την ΤΥ). Δηλαδή η γενική θετική γνώμη που εκφράζουν οι μαθητές εξειδικεύεται σε θετική γνώμη και στα περισσότερα ερωτήματα.

Η παραπάνω εικόνα επιβεβαιώνεται και από το ερώτημα Α1 που επίσης συσχετίζεται θετικά με όλα τα ερωτήματα πλην των Α13, Α14, Α16 και Α17. Σχεδόν παρόμοια εικόνα έχουν και τα ερωτήματα Α5 και Α6

### 2.2. Υλικό

Τα ερωτήματα Α3 και Α4 συσχετίζονται θετικά με σχεδόν όλα τα υπόλοιπα, δηλαδή η καλή γνώμη των μαθητών σχετικά με το υλικό επηρέασε τη θετική τους γνώμη και στα υπόλοιπα ερωτήματα. Ελαφρώς διαφορετική είναι η εικόνα στο Α7 (δεν συσχετίζεται με τα ερωτήματα που αφορούν την διαπολιτισμικότητα).

### 2.3. Διαχωρισμός γλώσσας-περιεχομένου

Παραπλήσια εικόνα

### 2.4. Γενική εντύπωση

Το Α10 παρουσιάζει αντίστοιχη εικόνα (όλα εκτός από Α15, Α16 και Α17)

### 2.5. Συνδιδασκαλία

Το Α11 παρουσιάζει αντίστοιχη εικόνα (όλα εκτός από Α16 και Α17)

### 2.6. Διαπολιτισμικότητα

Το γκρουπ ερωτημάτων Α12, Α13 και Α14 συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους (ειδικά το 12 με το 14 και το 13 με το 14). Τα ερωτήματα με τα οποία η τριάδα είναι ταυτόχρονα θετικά συσχετισμένη είναι τα Α2, Α3, Α5, Α9, Α10 και Α11

### **2.7. Τάξη Υποδοχής**

Τα ερωτήματα αυτά αν και αντίθετα μεταξύ τους δεν παρουσιάζουν την αναμενόμενη αρνητική συσχέτιση. Προφανώς οι μαθητές δεν κατάλαβαν καλά την έννοια της προτίμησης. Δεν συσχετίζονται με σχεδόν κανένα άλλο ερώτημα, πράγμα που είναι λογικό καθώς τα υπόλοιπα ερωτήματα αφορούν κατά κύριο λόγο τη γνώμη των μαθητών για το μάθημα που παρακολούθησαν, ενώ αυτά τα δυο αφορούν την τάξη υποδοχής και την κανονική τάξη που παρακολουθούν. Από τις ελάχιστες εξαιρέσεις ξεχωρίζει η συσχέτιση του A16 (προτιμώ να πηγαίνω στην ΤΥ) με το A14(μου άρεσε που έμαθα στοιχεία από τις γλώσσες και τον πολιτισμό των συμμαθητών μου). Φανερώνει ίσως μια σύνδεση ανάμεσα στην παρακολούθηση της ΤΥ και την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στα παιδιά. Επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση ανάμεσα σε ελληνόφωνους και αλλόγλωσσους, καθώς οι τελευταίοι απαντάνε περισσότερο θετικά στο A14.

**Nonparametric Correlations**

			Correlations																	
			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	
Spearman's rho	A1	Correlation Coefficient	1,000	,357**	,202**	,164**	,250**	,280**	,192**	,277**	,139**	,256**	,192**	,221**	,096	,140	,247*	,053	-,048	
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,002	,243	,064	,039	,656	,698
		N	605	522	597	593	595	591	595	594	598	589	545	186	151	177	70	72	68	
	A2	Correlation Coefficient	,357**	1,000	,260**	,157**	,323**	,130**	,207**	,156**	,228**	,268**	,207**	,406**	,356**	,411**	,024	-,078	,026	
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,862	,563	,853	
		N	522	528	523	516	520	515	517	517	524	514	481	173	143	150	54	57	53	
	A3	Correlation Coefficient	,202**	,260**	1,000	,301**	,211**	,076	,253**	,104*	,179**	,247**	,241**	,226**	,378**	,306**	,282*	,000	,051	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000	,064	,000	,011	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,019	,997	,685	
		N	597	523	602	592	592	590	591	591	596	587	544	184	149	175	69	70	67	
	A4	Correlation Coefficient	,164**	,157**	,301**	1,000	,265**	,223**	,189**	,225**	,175**	,206**	,205**	,255**	,013	,182*	,407**	-,045	,155	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,875	,017	,001	,709	,210	
		N	593	516	592	598	590	587	588	588	594	584	541	182	147	173	69	71	67	
	A5	Correlation Coefficient	,250**	,323**	,211**	,265**	1,000	,263**	,219**	,186**	,180**	,286**	,245**	,397**	,320**	,433**	,209	,070	-,148	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,090	,565	,236	
		N	595	520	592	590	600	590	590	591	595	584	540	181	147	172	67	69	66	
	A6	Correlation Coefficient	,280**	,130**	,076	,223**	,263**	1,000	,222**	,215**	,147**	,179**	,139**	,104	,081	,159*	,391**	,328**	-,046	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

ΕΠ 1.3.6 Εργαλεία παρατήρησης, ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση, τη συνεργατική διδασκαλία και την αξιολόγηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού

		Sig. (2-tailed)	,000	,003	,064	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,001	,168	,335	,038	,001	,005	,710
		N	591	515	590	587	590	598	588	588	592	582	539	178	144	172	69	71	67
A7		Correlation Coefficient	,192**	,207**	,253**	,189**	,219**	,222**	1,000	,119**	,223**	,132**	,185**	,106	,139	,118	,442**	-,107	,019
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,004	,000	,001	,000	,153	,091	,120	,000	,373	,882
		N	595	517	591	588	590	588	600	590	594	585	542	183	148	174	69	71	67
A8		Correlation Coefficient	,277**	,156**	,104*	,225**	,186**	,215**	,119**	1,000	,271**	,140**	,166**	,114	,081	,162*	,252*	,107	-,032
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,011	,000	,000	,000	,004	.	,000	,001	,000	,125	,333	,034	,037	,376	,798
		N	594	517	591	588	591	588	590	600	594	584	540	182	146	172	69	71	67
A9		Correlation Coefficient	,139**	,228**	,179**	,175**	,180**	,147**	,223**	,271**	1,000	,221**	,173**	,202**	,356**	,349**	,087	-,014	,051
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,006	,000	,000	,474	,909	,681
		N	598	524	596	594	595	592	594	594	604	590	546	183	148	173	70	72	68
A10		Correlation Coefficient	,256**	,268**	,247**	,206**	,286**	,179**	,132**	,140**	,221**	1,000	,271**	,399**	,328**	,378**	,170	,156	,217
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000	.	,000	,000	,000	,000	,166	,198	,081
		N	589	514	587	584	584	582	585	584	590	594	539	179	145	171	68	70	66
A11		Correlation Coefficient	,192**	,207**	,241**	,205**	,245**	,139**	,185**	,166**	,173**	,271**	1,000	,295**	,267**	,257**	,348**	-,030	-,048
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	.	,000	,001	,001	,004	,809	,703
		N	545	481	544	541	540	539	542	540	546	539	549	178	145	170	67	69	65
A12		Correlation Coefficient	,221**	,406**	,226**	,255**	,397**	,104	,106	,114	,202**	,399**	,295**	1,000	,573**	,690**	,001	,151	,016
		Sig. (2-tailed)	,002	,000	,002	,001	,000	,168	,153	,125	,006	,000	,000	.	,000	,000	,998	,374	,928
		N	186	173	184	182	181	178	183	182	183	179	178	186	149	151	35	37	34

ΕΠ 1.3.6 Εργαλεία παρατήρησης, ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την παρατήρηση, τη συνεργατική διδασκαλία και την αξιολόγηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού

A13	Correlation Coefficient	,096	,356**	,378**	,013	,320**	,081	,139	,081	,356**	,328**	,267**	,573**	1,000	,727**	-.052	,175	-.213
	Sig. (2-tailed)	,243	,000	,000	,875	,000	,335	,091	,333	,000	,000	,001	,000	.	,000	,796	,363	,295
	N	151	143	149	147	147	144	148	146	148	145	145	149	151	143	27	29	26
A14	Correlation Coefficient	,140	,411**	,306**	,182*	,433**	,159*	,118	,162*	,349**	,378**	,257**	,690**	,727**	1,000	,050	,452*	-.217
	Sig. (2-tailed)	,064	,000	,000	,017	,000	,038	,120	,034	,000	,000	,001	,000	,000	.	,795	,011	,267
	N	177	150	175	173	172	172	174	172	173	171	170	151	143	177	29	31	28
A15	Correlation Coefficient	,247*	,024	,282*	,407**	,209	,391**	,442**	,252*	,087	,170	,348**	,001	-.052	,050	1,000	,070	,064
	Sig. (2-tailed)	,039	,862	,019	,001	,090	,001	,000	,037	,474	,166	,004	,998	,796	,795	.	,570	,610
	N	70	54	69	69	67	69	69	69	70	68	67	35	27	29	70	69	66
A16	Correlation Coefficient	,053	-.078	,000	-.045	,070	,328**	-.107	,107	-.014	,156	-.030	,151	,175	,452*	,070	1,000	-.219
	Sig. (2-tailed)	,656	,563	,997	,709	,565	,005	,373	,376	,909	,198	,809	,374	,363	,011	,570	.	,072
	N	72	57	70	71	69	71	71	71	72	70	69	37	29	31	69	72	68
A17	Correlation Coefficient	-.048	,026	,051	,155	-.148	-.046	,019	-.032	,051	,217	-.048	,016	-.213	-.217	,064	-.219	1,000
	Sig. (2-tailed)	,698	,853	,685	,210	,236	,710	,882	,798	,681	,081	,703	,928	,295	,267	,610	,072	.
	N	68	53	67	67	66	67	67	67	68	66	65	34	26	28	66	68	68
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).																		
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).																		

Γενική παρατήρηση: Τα πρώτα 14 ερωτήματα εμφανίζονται κατά κύριο λόγο θετικά συσχετισμένα μεταξύ τους, αποτυπώνουν τη γενική θετική γνώμη των μαθητών. Κυρίως έμφαση κατά την άποψή μου πρέπει να δοθεί στην τριάδα A12, A13, A14 και στη συσχέτιση A14 με A16.





