

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

«Εργασία και Επαγγέλματα»: μία θεματικά οργανωμένη διδασκαλία για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

(σσ. 197-210)

Ελευθερία Ζάγκα

Εισαγωγή

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές που μαθαίνουν μια Δεύτερη Γλώσσα (Γ2) σε συνθήκες σχολικής τάξης χρειάζεται να καλύψουν δύο βασικές τους ανάγκες: α. την ανάγκη να επικοινωνούν με τον κοινωνικό τους περίγυρο στις καθημερινές τους συναναστροφές μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον και β. την ανάγκη να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολικού ΑΠΣ.

Στην πρώτη περίπτωση χρειάζεται να αναπτύξουν *συνομιλιακή ευχέρεια* (conversational fluency) (Cummins 2005), δηλαδή την ικανότητα διεξαγωγής μίας συνομιλίας σε περιστάσεις οικειότητας και προσωπικής επαφής, η οποία, κατά κανόνα, περιλαμβάνει χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και χρήση απλών γραμματικών δομών. Οι δεξιότητες που απαιτείται να έχουν αναπτύξει στην περίπτωση αυτή οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι οι *Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες* (ΒΔΕΔ) (Basic Interpersonal Communicative Skills (Cummins 1984, Baker 2001).

Στη δεύτερη περίπτωση οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν το λιγότερο συχνό λεξιλόγιο της γλώσσας – στόχου και να αποκτήσουν την ικανότητα παραγωγής ολοένα και πιο σύνθετης προφορικής και γραπτής γλώσσας, αναπτύσσοντας *ακαδημαϊκές δεξιότητες* ή αλλιώς *Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα* (ΓΑΓΕ) (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins 1984, Baker 2001).

Η *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ικανότητα αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών νοημάτων, για τα οποία απαιτείται γλώσσα που να συνδέεται με ανώτερες νοητικές δεξιότητες, όπως είναι η εξαγωγή συμπεράσματος, η γενίκευση, η πρόβλεψη, η κατηγοριοποίηση (Carrasquillo and Rodriguez 1996) και περιλαμβάνει λεξιλόγιο χαμηλής συχνότητας και σύνθετες μορφοσυντακτικές δομές. Στην ουσία συνίσταται από την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν προφορικά

και γραπτά κείμενα στη γλώσσα – στόχο, τα οποία δεν σχετίζονται με τις καθημερινές τους επαφές, δεν πραγματεύονται θέματα που να τους είναι οικεία και είναι γλωσσικά και γνωστικά απαιτητικά.

Από τη σκοπιά της διδασκαλίας η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας στοχεύει στην απρόσκοπτη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών και περνάει μέσα από τη διδασκαλία λεξιλογίου και σύνθετων μορφών της γλώσσας -στόχου που αποκαλείται *γλώσσα για μάθηση* (language for learning) ή αλλιώς *γλώσσα - εργαλείο μάθησης* (Clegg 1996). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν σταδιακά την ικανότητα να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική πράξη και τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αφού η γλωσσική επάρκεια αποτελεί ένα πολύ σημαντικό, αν και όχι μοναδικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας των δίγλωσσων μαθητών, αφού κοινωνικοοικονομικές και άλλες παράμετροι συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή (Troike 1984).

Στην ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής ικανότητας* των αλλόγλωσσων μαθητών εστιάστηκαν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων υπήρξε η συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου και ως περιεχόμενο θεωρείται το περιεχόμενο των επιστημονικών αντικειμένων, όπως είναι η Φυσική, η Χημεία, τα Μαθηματικά, η Ιστορία. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι γνωστές ως CBI (Content – Based Instruction), *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* και παρουσιάζουν μία αξιοσημείωτη ποικιλία.

1. Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (content - based instruction - CBI)

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο όρος *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* είναι ένας υπερκείμενος όρος που χρησιμοποιείται για να καλύψει μια γενική θεωρητική προσέγγιση για τη διδασκαλία Ξένης και Δεύτερης Γλώσσας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία του περιεχομένου και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, όπου το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται χωριστά και αυτόνομα (in isolation) είτε σε χωριστές τάξεις είτε όχι, αλλά πάντως πλήρως αυτονομημένο από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Παράλληλα στη βιβλιογραφία απαντάται και ο όρος *ενιαιοποίηση της διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου* (integration of language and content), όρος που χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές (ενδεικτικά αναφέρω τους Met 1991, Genesee 1994) ως ταυτόσημος του όρου *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* και αναφέρεται στην περίπτωση κατά την οποία γλώσσα και περιεχόμενο θεωρούνται και κατά συνέπεια διδάσκονται ως ένα ενιαίο, ολοκληρωμένο και αξεχώριστο σύνολο, χωρίς να δίνεται προτεραιότητα στο ένα έναντι του άλλου.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής της προσέγγισης αυτής εμφανίζεται με-

γάλη ποικιλότητα, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα η χρήση του όρου άλλοτε να αφορά ένα syllabus (Short 1993), άλλοτε ένα ευρύτερο πρόγραμμα εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί *γλωσσική διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο*, ένα μοντέλο διδασκαλίας (Mohan 1986,1990), ενισχυτικές μορφές διδασκαλίας για δίγλωσσους μαθητές (Clegg 1996) ή μπορεί να περιλαμβάνει απλώς τον σχεδιασμό μίας ωριαίας διδασκαλίας που αξιοποιεί τις βασικές αρχές της *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* (Clegg 1996). Τα CBI προγράμματα αποκαλούνται ακόμα «εναλλακτικά προγράμματα εκπαίδευσης μειονοτικών μαθητών» (Spanos 1993:1) ή «εναλλακτική πρόταση που αντιτίθεται στην παραδοσιακή εκπαίδευση των μαθητών που μαθαίνουν μία Δεύτερη Γλώσσα και στοχεύει στην κάλυψη των ακαδημαϊκών γλωσσικών αναγκών των μαθητών, ώστε να διευκολυνθεί η μετάβασή τους σε κανονικές τάξεις» (Short 1993: 627).

Ακόμα και τα εκπαιδευτικά πλαίσια και οι χώρες όπου βρήκε εφαρμογή η προσέγγιση αυτή παρουσιάζουν αξιοσημείωτη ποικιλία. Στην ποικιλία αυτή περιλαμβάνονται η *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* που εφαρμόστηκε στη διδασκαλία της αγγλικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ESL) από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (K-12), στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στο Πανεπιστήμιο καθώς και η διδασκαλία της *αγγλικής για ειδικούς σκοπούς* (English for Specific Purposes), για τις ανάγκες κυρίως φοιτητών και νέων επιστημόνων, στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη. Χρησιμοποιήθηκε, ακόμη ως βάση, για τη δημιουργία syllabus, τη δημιουργία εκπαιδευτικών υλικών και σχεδίων μαθημάτων. Ιδιαίτερα στις ΗΠΑ διάφορα θεωρητικά μοντέλα, καθώς και μακροχρόνιες έρευνες με στόχο την αναζήτηση τρόπων που θα έκαναν πιο αποτελεσματική την εκπαίδευση των γλωσσικά μειονοτικών μαθητών, οδήγησαν σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που συνδυάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Οι παλαιότερες προσεγγίσεις *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* προέρχονται κυρίως από τον χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών, όταν η αλλαγή στον προσανατολισμό της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος από μια γραμματικοκεντρική σε μια επικοινωνιακή οπτική και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής προσέγγισης άλλαξαν και τον τρόπο διδασκαλίας: είναι «η επικοινωνιακή προσέγγιση που «γέννησε» τη *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*» (Echevarria, Vogt, and Short 2000: 6). Ο δάσκαλος της ξένης γλώσσας προσπαθώντας να εφοδιάσει τους μαθητές του με την ακαδημαϊκή γλώσσα που τους ήταν απαραίτητη, χρησιμοποιούσε κείμενα από άλλα γνωστικά αντικείμενα στο μάθημα τη γλώσσας, για την ανάπτυξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων.

Στη συνέχεια, η προσέγγιση επεκτάθηκε και στη διδασκαλία μιας Γ2 και έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής και ευρέως αποδεκτή κυρίως στις ΗΠΑ και στον Κα-

ναδά, όπου και βρήκε εκτεταμένη εφαρμογή ως επί το πλείστον στα *μεταβατικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης* (transitional bilingual education) (βλ. Baker 2001, όπου και η σχετική βιβλιογραφία), μέσω των οποίων οι δίγλωσσοι μαθητές μεταβαίνουν από δίγλωσσες τάξεις σε τάξεις της *κύριας εκπαίδευσης* (mainstream). Πρόκειται για τα κοινά σχολεία, στα οποία οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμφοιτούν με γηγενείς συνομηλίκους τους.

Από τη σκοπιά των ερευνητών ειδικά για τη διδασκαλία της Γ2, η *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* πιστεύεται ότι βοηθάει στην ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας* των μαθητών και διευκολύνει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία, επίσης η προσέγγιση αυτή φαίνεται να προτιμάται, επειδή προετοιμάζει τους μαθητές για ένταξη σε κανονικές τάξεις, αυξάνει το ενδιαφέρον τους και τους βοηθά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των σχολικών μαθημάτων καθώς συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία (αναλυτικότερα, βλ. Short 1994).

Αντίστοιχα ποικίλες είναι και οι εφαρμογές της *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*, καθώς υλοποιούνται τόσο στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όσο και στο Πανεπιστήμιο, σε μία σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως είναι τα *προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης* ή οι *τάξεις κύριας εκπαίδευσης*. Παράλληλα, οι εφαρμογές αυτές μπορεί να αφορούν τη διδασκαλία ξένης ή δεύτερης γλώσσας ή να σχετίζονται με τον σχεδιασμό ενός curriculum, ενός syllabus ή άλλου εκπαιδευτικού υλικού. Ορισμένες φορές διαφοροποιούνται επίσης στο θεωρητικό τους υπόβαθρο, αφού οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* αντλούν τα επιχειρήματά τους από τον χώρο των γνωστικών θεωριών μάθησης.

Η ύπαρξη των πολλαπλών αυτών κριτηρίων καθιστά δύσκολη έως αδύνατη την ολοκληρωμένη παρουσίαση όλων των εφαρμογών της συνδυαστικής *διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου*: εξάλλου ορισμένες από αυτές είναι είτε εξειδικευμένες είτε έχουν περιορισμένη εφαρμογή (βλ. Romero and Parino 1994). Επομένως, θα γίνει επιλεκτικά, μία σύντομη παρουσίαση των περισσότερο διαδεδομένων εφαρμογών, όπως είναι αυτές που παρουσιάζονται στη συνέχεια και οι οποίες αποτέλεσαν και τη θεωρητική βάση της πιλοτικής εφαρμογής της γλωσσικής διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του θερινού προλυκειακού τμήματος (για περαιτέρω εφαρμογές βλ. επίσης Grabe and Stoller 1997).

2. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (English for Specific Purposes) (ESP) και η Θεματικά Οργανωμένη Διδασκαλία (theme-based teaching)

Η ESP (English for Specific Purposes) αναφέρεται στη διδασκαλία της αγγ-

γλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς που εφαρμόστηκε κυρίως στα αμερικανικά πανεπιστήμια και χρησιμοποιείται κατά βάση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε πανεπιστημιακό επίπεδο και συνήθως διακρίνουμε δύο περιπτώσεις: στην πρώτη έχουμε διδασκαλία της ξένης γλώσσας που οργανώνεται γύρω από πολιτισμικά, γεωγραφικά, ιστορικά, πολιτικά θέματα ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, ενώ στη δεύτερη περίπτωση έχουμε διδασκαλία μη γλωσσικών μαθημάτων (φιλοσοφία, ιστορία, ανθρωπολογία ή άλλα μαθήματα) που απαιτούν εκτεταμένη χρήση πληροφοριακών πηγών στην ξένη γλώσσα (Johns 1997). Και στις δύο περιπτώσεις ο σχεδιασμός του μαθήματος στοχεύει στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των φοιτητών.

Η προσέγγιση αυτή είναι είτε *πλαισιωμένη διδασκαλία* (sheltered) είτε *υποστηριζόμενη* (adjunct) είτε *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* (theme - based teaching) με τη διαφορά ότι στις δύο πρώτες περιπτώσεις το περιεχόμενο είναι σχεδόν καθορισμένο, ενώ στο τρίτο συλλέγεται από τον δάσκαλο ή τους ίδιους τους μαθητές.

Ειδικότερα, στην *πλαισιωμένη διδασκαλία* (sheltered) παρουσιάζεται με απλοποιημένη μορφή το περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι η Ιστορία, η Φιλοσοφία κ.ά, συνοδευόμενο από δίγλωσσο λεξιλόγιο και ανάλογο υποστηρικτικό υλικό (βλ. Ζάγκα 2007, όπου και η σχετική βιβλιογραφία).

Στα *υποστηρικτικά/ βοηθητικά μαθήματα* (adjunct courses) οι αλλόγλωσσοι παρακολουθούν ένα μάθημα περιεχομένου για γηγενείς και μια σειρά γλωσσικών μαθημάτων που έχουν ως στόχο να τους υποστηρίξουν στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να αντεπεξέλθουν σε μάθημα ειδικότητας. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται κυρίως στο Πανεπιστήμιο χωρίς να αποκλείεται η εφαρμογή του και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* είναι εκείνη κατά την οποία το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται πάνω σε μια θεματική βάση, όπως γάμος και οικογένεια, διαφήμιση, υπολογιστές κτλ. Η οργάνωση του μαθήματος στρέφεται γύρω από την αναζήτηση ανάλογου πληροφοριακού υλικού και τη δυναμική αξιοποίηση του, στοχεύοντας πάντοτε στην ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας* μέσω της καλλιέργειας και των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων με ιδιαίτερη έμφαση στο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο. Για τον λόγο αυτό σε μία *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* μπορεί να συναντήσει κανείς ένα μεγάλο εύρος ασκήσεων και δραστηριοτήτων για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και μία αξιοσημείωτη ποικιλία λεξιλογικών ασκήσεων (Clegg 1996).

Η *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* μπορεί να βρει εφαρμογή τόσο στο Πανεπιστήμιο, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αφορά όλα τα επίπεδα της γλωσσικής διδασκαλίας: ο βασικός στόχος είναι γλωσσικός, ενώ το περιεχόμενο λειτουργεί περισσότερο ως «όχημα» για τη γλώσσα, παρά εκλαμβάνεται ως αντικείμενο μάθησης. Στην περίπτωση κατά την οποία η *θεματικά*

οργανωμένη διδασκαλία εφαρμοστεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση απαιτείται μεγάλη ευελιξία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, εφόσον στην ουσία καταργούνται τα αυστηρά καθορισμένα εγχειρίδια και ο διδάσκων αποκτά τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει ποικίλο διδακτικό υλικό, κάτι το οποίο συνεπάγεται ότι θα είναι εξειδικευμένος ή πολύ καλά καταρτισμένος.

3. Θερινά τμήματα προλυκειακής εκπαίδευσης: μία πιλοτική εφαρμογή

Στη διάρκεια του θερινού προλυκειακού προγράμματος πήραν μέρος 15 μαθητές, απόφοιτοι Γυμνασίων του Ν. Θεσσαλονίκης. Όπως προέκυψε από την επεξεργασία ερωτηματολογίων σχετικών με το σχολικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες μαθητές φαίνεται ότι επρόκειτο να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Λύκειο, είχαν διδαχθεί την ελληνική γλώσσα στο σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα και είχαν αποκτήσει ήδη *συνομιλιακή ευχέρεια*. Κατά συνέπεια, ως βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας τέθηκε η ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας*.

Ειδικότερα, οι προβλεπόμενες δραστηριότητες στόχευαν: α. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και β. στην ανάπτυξη λεξιλογίου και σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών, μέσω της διδασκαλίας κειμένων με ακαδημαϊκό περιεχόμενο, εφόσον οι απαιτήσεις του Λυκείου γνωστικές και γλωσσικές είναι περισσότερο αυξημένες.

Η χρονική διάρκεια του προγράμματος ορίστηκε στις 30 ώρες, από τις οποίες οι 15 αφιερώθηκαν στη γλωσσική διδασκαλία, την οποία παρακολούθησαν και 5 εκπαιδευτικοί - αξιολογητές της πορείας των μαθημάτων. Αντίστοιχα στη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος έλαβαν μέρος και οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωσή του.

Μετά τον καθορισμό του στόχου έπρεπε να αντιμετωπιστεί ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα που αφορούσε την αναζήτηση και τη συγκρότηση του γλωσσικού υλικού που θα υπηρετούσε τον βασικό μαθησιακό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας. Παράλληλα, στην αναζήτηση του υλικού και γενικά στην επιλογή των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων έπρεπε να συνυπολογιστεί και το γεγονός ότι οι μαθητές προσέρχονταν στο πρόγραμμα μετά τη λήξη της σχολικής χρονιάς και την εποχή που για τους υπόλοιπους συμμαθητές τους είχαν αρχίσει ήδη οι καλοκαιρινές διακοπές.

Κατά συνέπεια, τόσο το ίδιο το υλικό που θα συγκεντρωνόταν όσο και οι δραστηριότητες, οι ασκήσεις, αλλά και η γενικότερη διδακτική προσέγγιση, θα έπρεπε να διακρίνονται από ποικιλία και να εναλλάσσονται με τρόπο, ώστε οι μαθητές να διδάσκονται γλώσσα, χωρίς όμως να έχουν την αίσθηση ότι επαναλαμβάνουν απλώς μία σχολική τάξη. Εκτός τούτων, θα έπρεπε η επιλογή των κειμένων και των ασκήσεων να γίνει με γνώμονα την κινητοποίηση των μαθητών και τον συσχετισμό με τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητές τους.

Ως προσέγγιση επιλέχθηκε η *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* και η ενό-

τητα που αποτέλεσε τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο περιστράφηκε η αναζήτηση ήταν η ενότητα «εργασία και επαγγέλματα», επιλογή που δεν υπήρξε τυχαία, αφού προτιμήθηκε έναντι άλλων, ώστε να υπάρξει συνάφεια και συσχετισμός των μαθημάτων γλωσσικής ενίσχυσης με τη γενικότερη συμβουλευτική στήριξη σχετικά με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό που παρείχε το πρόγραμμα στους μαθητές. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω κριτήρια το γλωσσικό υλικό προήλθε από πηγές έντυπες και ηλεκτρονικές. Πιο συγκεκριμένα οι πηγές αυτές ήταν οι εξής:

- Τα εγχειρίδια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) από όπου επιλέχθηκαν κείμενα κυρίως για την ανάπτυξη λεξιλογίου και την κατανόηση γραπτού λόγου.
- Αυθεντικό υλικό από εφημερίδες και περιοδικά.
- Φωτογραφικό και άλλο έντυπο υλικό του Τελλόγλειου Ιδρύματος από την έκθεση «Επαγγέλματα του Χθες και του Σήμερα» που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη τον χειμώνα του 2005.
- Κείμενα από τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο.
- Δικτυακοί τόποι όπως Ο* NET για κείμενα που στοχεύουν στην κατανόηση γραπτού λόγου.
- Η ιστοσελίδα της UNICEF (www.unicef.gr) και ειδικότερα το κεφάλαιο που αφορά την παιδική εργασία, για κατανόηση γραπτού λόγου, διδασκαλία λεξιλογίου και παραγωγή προφορικού λόγου.
- Βιντεοταινία της UNICEF για την παιδική εργασία, με στόχο κυρίως την κατανόηση προφορικού λόγου με ακαδημαϊκό περιεχόμενο.
- Αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων που αναφέρονται σε διάφορα επαγγέλματα, όπως ο Σιούλας ο Ταμπάκος του Δ. Χατζή, η Ασπραδενή της Ε. Φακίνου, το Συννεφάκι του Γ. Ξενόπουλου, ο Ζητιάνος του Α. Καρκαβίτσα κτλ.

Για κάθε διδακτικό δίωρο διανέμονταν στους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν οι μαθησιακοί και επικοινωνιακοί στόχοι, καθώς και αναλυτική πορεία διδασκαλίας συνοδευόμενη και από ένα φύλο αξιολόγησης του μαθήματος.

Ως τύποι γλωσσικών ασκήσεων χρησιμοποιήθηκαν λεξιλογικές ασκήσεις, ασκήσεις αναγνώρισης, ανοιχτής και κλειστής παραγωγής γραπτού λόγου, σε συνδυασμό με μία σειρά από επικοινωνιακές δραστηριότητες όπως είναι η υπόδυση ρόλων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κ.ά.

4. Οργάνωση και σχεδιασμός της διδασκαλίας

Στη συνέχεια θα γίνει η ενδεικτική παρουσίαση ενός διδακτικού τριώρου όπως υλοποιήθηκε στη διάρκεια του προγράμματος. Η επιλογή της συγκεκριμένης ενότητας υπαγορεύτηκε από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου αξιολόγησης που δόθηκε στους μαθητές μετά την ολοκλήρωση του προγράμ-

ματος, από όπου και προέκυψε ότι η συγκεκριμένη ενότητα αξιολογήθηκε ιδιαίτερα θετικά από τους μαθητές, όπως άλλωστε και το σύνολο του προγράμματος. Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του μαθήματος ακολούθησαν τα παρακάτω στάδια:

A. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- Οι μαθητές να κατανοούν ένα έντυπο κείμενο σχετικά με την παιδική εργασία
- Οι μαθητές να κατανοούν ένα ακουστικό κείμενο σχετικά με την παιδική εργασία και εκμετάλλευση
- Οι μαθητές να κατανοούν ένα ηλεκτρονικό κείμενο που αναφέρεται στα επαγγέλματα και να απομονώνουν τα σημαντικότερα σημεία του

B. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- Οι μαθητές να εκφράζονται προφορικά και γραπτά χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο σχετικά με την παιδική εργασία
- Οι μαθητές να εκφράζονται προφορικά και γραπτά χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο που αφορά τα επαγγέλματα

Γ. ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΕΣΑ

- Λεξιλόγιο σχετικά με τα επαγγέλματα
- Λεξιλόγιο σχετικό με την παιδική εργασία και εκμετάλλευση

Δ. ΥΛΙΚΟ ΠΡΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο, τ. Α', ΟΕΔΒ, Αθήνα 2003.

Κείμενο από την ηλεκτρονική διεύθυνση www.hri.org

Βιντεοταινία της UNICEF για την παιδική εργασία και εκμετάλλευση.

Κείμενα από την ηλεκτρονική διεύθυνση www.esoft.gr

Ε. ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. Ως αφόρμηση χρησιμοποιήθηκαν εικόνες της UNICEF για την παιδική εργασία και τέθηκαν προφορικές ερωτήσεις στους μαθητές, όπως: *Από ποια ηλικία επιτρέπεται να δουλεύουν τα παιδιά, υπό ποιους όρους, ποιος προστατεύει τα δικαιώματα των παιδιών* κτλ. Για τις απαντήσεις ενεργοποιήθηκε η προηγούμενη γνώση των μαθητών από την επεξεργασία του άρθρου του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων σχετικά με την παιδική εργασία που είχε γίνει στο προηγούμενο μάθημα
2. Δόθηκε το κείμενο «Η εργασία των ανηλίκων» από το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ 2003, σ. 129. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων και μετά την εξομάλυνση των γλωσσικών δυσκολιών, όπου βοήθησαν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και την επεξεργασία του κειμένου απάντησαν ατομικά, πρώτα προφορικά και στη συνέχεια γραπτά, σε ερωτήσεις ανοιχτής παραγωγής λόγου, όπως αυτές που ενδεικτικά παρουσιάζονται στη συνέχεια.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Απαντήστε γραπτά

Τι διαπίστωσε η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας;

.....
.....
.....
.....

Ποιο είναι το ποσοστό των ανήλικων εργατών στην Ασία, την Αφρική και τις ανεπτυγμένες χώρες;

.....
.....
.....
.....

Σε τι είδους εργασίες απασχολούνται οι ανήλικοι εργάτες;

.....
.....
.....
.....

Κάτω από ποιες συνθήκες εργάζονται τα παιδιά – σκλάβοι;

.....
.....
.....
.....

Ποια είναι η αμοιβή των παιδιών – εργατών;

.....
.....
.....
.....

Προβλήθηκε μία βιντεοταινία της UNICEF με θέμα την Παιδική εργασία και τη σεξουαλική εκμετάλλευση. Στη διάρκεια προβολής της βιντεοταινίας οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν ένα φύλλο που περιείχε ερωτήσεις κατανόησης προφορικού λόγου, Οι ερωτήσεις που δόθηκαν στους μαθητές ήταν ερωτήσεις κλειστές και ορισμένες από αυτές ήταν οι παρακάτω:

ΒΙΝΤΕΟΤΑΙΝΙΑ UNICEF

Θέμα: Παιδική εργασία

Σημειώστε ένα Σ σε όσες από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστές

1. Τα παιδιά εργάζονται σε ένα εργοστάσιο κλωστοϋφαντουργίας	
2. Η Σάρι κατάγεται από το Κατμαντού	
3. Η Σάρι πήγε να εργαστεί στο εργοστάσιο μετά το θάνατο του πατέρα της	
4. Ο εκπρόσωπος του εργοστασίου αγόρασε τη Σάρι	
5. Τα παιδιά στις χώρες της Αφρικής και της Ασίας δουλεύουν 8 ώρες κάθε μέρα με μικρά διαλείμματα	
6. Η Σάρι συνάντησε ένα εκπρόσωπο της UNICEF και πληροφορήθηκε σχετικά με τις θέσεις της οργάνωσης	

Θέμα: Σεξουαλική εκμετάλλευση

Σημειώστε ένα Σ σε όσες από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστές

1. Η Μέριλιν κατάγεται από τις Φιλιππίνες	
2. Η Μέριλιν εγκατέλειψε το σπίτι της σε ηλικία 16 ετών	
3. Η Μέριλιν υπήρξε θύμα σεξουαλικής εκμετάλλευσης	
4. Η Μέριλιν δεν κατάφερε τελικά να τελειώσει το σχολείο	

3. Οι μαθητές μεταφέρθηκαν στην αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών και χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο. Τους δόθηκε πρώτα το κείμενο «Τα ναι και τα όχι της παιδικής εργασίας», των Αστέρως Χριστοδουλίδου – Χρήστου Μέγα, το οποίο ανακτήθηκε από το διαδίκτυο (www.hri.org). Η δραστηριότητα αυτή στόχευε στην κατανόηση γραπτού λόγου με ακαδημαϊκό περιεχόμενο και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Για τον λόγο αυτό οι ομάδες έπρεπε να αναζητήσουν αρχικά στο ηλεκτρονικό λεξικό – οι τρόποι

πρόσβασης και αναζήτησης σ' αυτό είχαν παρουσιαστεί σε προηγούμενο μάθημα – υπογραμμισμένες λέξεις από το κείμενο, όπως *διαπλάθω, τροποποιώ, υπερβαίνω, αθροίζω, συναφής, επίκεντρο*. Κατόπιν, έπρεπε, χωρίς τη βοήθεια λεξικού να αναζητήσουν λέξεις από το κείμενο που να έχουν την ίδια σημασία με λέξεις που τους δόθηκαν. Έτσι, έπρεπε να βρουν στο κείμενο στην 7^η σειρά μία λέξη που να σημαίνει να *αλλάζει, να μεταβάλλει* (να τροποποιήσει) ή στην 19^η σειρά μία λέξη που να σημαίνει *αυτόν που αναθέτει σε άλλον την εκτέλεση ενός έργου, το αφεντικό* (εργοδότης).

4. Στο επόμενο στάδιο οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ηλεκτρονικά κείμενα σχετικά με επαγγέλματα, χωρισμένοι σε ομάδες των δύο. Η αναζήτηση των κειμένων αυτών έγινε στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.esoft.gr. Πρόκειται για τον Οδηγό στον Κόσμο των Επαγγελμάτων, ο οποίος παρέχει πληροφορίες για 700 επαγγέλματα περίπου και εμπεριέχει κείμενα και φωτογραφίες, ενώ παράλληλα παρέχει πληροφορίες και για επαγγέλματα συναφή με αυτό που ορίζεται στην αρχική αναζήτηση. Πρόκειται στην ουσία για έναν οδηγό επαγγελματικού προσανατολισμού που στην περίπτωση μας αποτέλεσε την πηγή για την αναζήτηση κειμένων που θα υπόκειντο σε γλωσσική επεξεργασία. Όπως όμως διαπιστώθηκε, πολλά κείμενα από αυτά παρουσίαζαν γλωσσικά προβλήματα (εμπεριείχαν ασάφειες, ασυνταξίες, ακόμα και λάθη), και για τον λόγο αυτόν χρειάστηκε να προηγηθεί λεπτομερής αναζήτηση των κειμένων για να εντοπιστούν τα ενδεικνύόμενα, πριν ανατεθεί η δραστηριότητα στους μαθητές. Στο στάδιο αυτό λοιπόν, οι μαθητές σε ομάδες των δύο αναζήτησαν στην ηλεκτρονική διεύθυνση ένα κείμενο σχετικά με κάποιο επάγγελμα που ορίστηκε εκ των προτέρων και ήταν διαφορετικό για κάθε ομάδα, στη συνέχεια αναζήτησαν ένα παρόμοιο κείμενο για ένα συναφές επάγγελμα και κατέγραψαν τις σημαντικότερες πληροφορίες που άντλησαν από αυτά. Για να περιοριστεί η απώλεια χρόνου, αλλά και για να αποφευχθεί η αναζήτηση σε ιστοσελίδες των οποίων το περιεχόμενο θα ήταν άσχετο με τους στόχους της δραστηριότητας, φωτοτυπήθηκαν και μοιράστηκαν στην κάθε ομάδα οδηγίες που περιείχαν τα βήματα που έπρεπε να ακολουθήσουν οι μαθητές στη διάρκεια της δραστηριότητας. Οι οδηγίες που διανεμήθηκαν στους μαθητές ήταν οι παρακάτω:

ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

1. Αναζητούμε τη διεύθυνση www.esoft.gr/gwo
2. Πηγαίνουμε στο Κυρίως μενού – Αναζήτηση αλφαβητικά
3. Πηγαίνουμε στο αντίστοιχο γράμμα και αναζητούμε το επάγγελμα **δάσκαλος**
4. Βρίσκουμε το κείμενο
5. Πατάμε κάτω αριστερά στη σελίδα, εκεί που λέει **Συναφή Επαγγέλματα**
6. Αναζητούμε το επάγγελμα **καθηγητής**
Δάσκαλος – Καθηγητής

Τα ζεύγη των επαγγελματιών που έπρεπε να αναζητήσει η κάθε ομάδα ήταν: **Διερμηνέας και Μεταφραστής - Ταξιδιωτικός Πράκτορας, Δικαστής - Δικηγόρος, Δύτης - Ναυαγοσώστης, Ηχολήπτης - Ειδικός μουσικών οργάνων, Μετεωρολόγος - Αστρονόμος, Μουσικός - Συνθέτης**

Η κάθε ομάδα μετά την ολοκλήρωση της αναζήτησης παρουσίασε εναλλάξ τα ζεύγη των επαγγελματιών που της είχαν δοθεί, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές, καθώς και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έθεταν διευκρινιστικές ή άλλου είδους ερωτήσεις.

Τέλος, η σύνθεση των πληροφοριών αυτών αποτέλεσε το θέμα για γραπτή εργασία των μαθητών για το σπίτι, μολοντί έγινε προσπάθεια οι ασκήσεις, οι εργασίες και οι δραστηριότητες να γίνονται στο σχολείο και να αποφεύγεται η δουλειά στο σπίτι για λόγους που προαναφέρθηκαν.

5. Διαπιστώσεις

Ο περιορισμένος χρόνος που αφιερώθηκε στη γλωσσική διδασκαλία σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων μαθητών δεν μας επιτρέπει να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα. Κατά συνέπεια, θα περιοριστούμε στην παρουσίαση δύο βασικών διαπιστώσεων που είναι οι εξής:

Η γλωσσική διδασκαλία και ειδικότερα η θεματική ενότητα «Εργασία και Επαγγέλματα» θεωρήθηκαν ενδιαφέρουσες και ως έναν βαθμό αποτελεσματικές για τους μαθητές. Πρόκειται για εκτίμηση τόσο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και ήταν παρόντες στη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και εκτίμηση των μαθητών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι με τη συγκεκριμένη προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα δόθηκε η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να παραγάγουν λόγο, να εκφραστούν με μεγαλύτερη διάθεση, χωρίς ωστόσο να χάνεται ο αρχικός στόχος της δραστηριότητας που, όπως και στο σύνολο της ενότητας «Εργασία και Επαγγέλματα», εξακολουθούσε να παραμένει γλωσσικός και να επιμερίζεται στην ανάπτυξη *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας*.

Οι μαθητές από την πλευρά τους στην ερώτηση «τι σου άρεσε περισσότερο», όπως προκύπτει από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που τους διανεμήθηκαν, αξιολόγησαν θετικά το σύνολο της γλωσσικής διδασκαλίας, επιμένοντας στην επικοινωνιακή πλευρά των δραστηριοτήτων και της οργάνωσης του μαθήματος, διάσταση με την οποία οι περισσότεροι έρχονταν σε επαφή για πρώτη φορά.

Βεβαίως, η εφαρμογή αυτή στο πλαίσιο του θερινού προλυκειακού προγράμματος υπήρξε πιλοτική· κατά συνέπεια, για να υπάρξει ουσιαστική και ασφαλής συναγωγή συμπερασμάτων είναι απαραίτητη η διεύρυνση του προγράμματος, ώστε να συμμετάσχουν περισσότεροι μαθητές και διδάσκοντες και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα: Gutenberg.
- Carrasquillo, A. and Rodriguez, V. (1996), *Language minority students in the mainstream classroom*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Clegg, J. (1996), *Mainstreaming ESL: Case Studies in integrating ESL students in Mainstreaming Curriculum*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984), Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera C. (1984), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.
- Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Echevarria, J. Vogt M. E and Short D. (2000), *Making content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*, Boston: Allyn and Bacon.
- Genesee, F. (1994), *Educating Second Language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. and Stoller, F. (1997³), Content- Based Instruction: Research Foundations. In Snow and Brinton: *The content – based Perspectives on Integrating language and conten*, New York: Longman.
- Johns, A. (1997), English for Specific Purposes and Content- Based Instruction: What is the Relationship? In Snow, M., and Brinton, D. (1997³), *The content - based classroom: Perspectives on integrating language and content..* New York: Longman, 363-366.
- Met, M. (1991), Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24 (4), 281-295.
- Mohan, B. M. (1986), *Language and content*, USA: Addison Wesley.
- Mohan, B. (1990), LEP students and the integration of language and content: Knowledge structures and tasks. *Proceedings of the First Research Symposium on LEP Students Issues. United States Department of Education and Minority Affairs*, available in: www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/symposia/first/lep
- Romero, M. and Parrino, A. (1994), Planned Alternation of Languages(PAL): Language use and distribution in bilingual classrooms. *The Journal of Educational Issues Of Language Minority Students*, 13, 137-161.
- Short, D. J. (1993), Assessing Integrated Language and Content Instruction. *TESOL Quarterly*, 27(4), 627-656.
- Short, D. J. (1994), The challenge of social studies for limited proficiency students. *Social Education* 58 (1), 36- 48.

- Spanos, G. (1993), ESL Math and Science for High School Students: Two Case Studies. *Third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Middle and High School Issues* available in: <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/symposia/third/spanos>.
- Troike, R. (1984), SCALP: Social and cultural aspects of language proficiency. In Rivera C. (1984), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon: Multilingual Matters, 44-54.
- Ζάγκα, Ε. (2007), Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: η διδασκαλία της ΝΕΓ2 με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ- Ενυάλειο Κληροδότημα.

Η Ελευθερία Ζάγκα είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του τμήματος Ιστορίας του ιδίου πανεπιστημίου. Είναι διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Τη διδακτορική της διατριβή εκπόνησε στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ. Π. Μ. Σ.) στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου.

Έχει λάβει μέρος σε επιστημονικά συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό με ανακοινώσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και έχει δημοσιεύσει επιστημονικές εργασίες σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά.

Συμμετείχε σε ομάδα παραγωγής γλωσσοδιδακτικού υλικού για την ταχύρυθμη εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έχει λάβει μέρος ως επιμορφώτρια σε σεμινάρια που οργανώθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών και σε ερευνητικές δράσεις του Ευρωπαϊκού προγράμματος για την «Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο». Υπηρέτησε στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης και δίδαξε την ελληνική ως ξένη γλώσσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. Γνωρίζει αγγλικά, γαλλικά, ρωσικά και τουρκικά.

Υπηρετεί ως σχολική σύμβουλος φιλολόγων στη β' περιφέρεια του Ν. Σερρών.