

Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: θεωρητικό πλαίσιο και διδακτικές εφαρμογές

Ελευθερία Ζάγκα

Περίληψη

Το κείμενο αναφέρεται στην παρουσίαση του βασικού θεωρητικού πλαισίου, δραστηριοτήτων και ολοκληρωμένων διδακτικών εφαρμογών που αφορούν συνδυαστικές προσεγγίσεις για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε Τάξεις Υποδοχής, αλλά και σε τάξεις όπου συμφοιτούν αλλοδαποί και γηγενείς μαθητές. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για τη 'διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο', η οποία συμβάλλει πρωτίστως στην κατάκτηση του ακαδημαϊκού λόγου που αποτελεί βασικό παράγοντα για την πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, στρατηγικές ανάπτυξης λεξιλογίου, τάξεις μικτές

Abstract

This paper deals with the theoretical framework, the basic principles as well as the teaching applications of the combinatorial approach Content - Based Instruction (CBI) on teaching foreign and second language. In particular, it describes the content of the term, the internationally applied teaching models, and the basic principles of designing a lesson plan that utilizes the basic principles of teaching language according to CBI in Reception or in mainstream classes. The CBI approach allows bilingual students to develop not only communicative and discrete, but also academic language skills, deemed necessary for their cognitive development.

Keywords: content - based instruction, CALP, strategies, mainstream class

Α' θεωρητικό πλαίσιο

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία που κινείται στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) και πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου των μαθητών, απευθύνεται πρωτίστως σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2 σε τάξεις υποδοχής (Τ.Υ) και σε τάξεις γλωσσικά ανομοιογενείς, (μικτές), καθώς και σε όσους ασχολούνται ερευνητικά με τη διδασκαλία της Γ2. Εκτός τούτων, όμως, στοιχεία

της μπορούν να χρησιμοποιηθούν και κατά τη διδασκαλία και την έρευνα στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε τάξεις με αμιγώς γηγενή πληθυσμό.

Βασικοί στόχοι της εργασίας είναι:

- Η ακροθιγής παρουσίαση βασικών θεωρητικών αρχών σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 για την ανάπτυξη κυρίως της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας.
- Η σύντομη αναφορά στα συνδυαστικά διδακτικά μοντέλα που σχετίζονται με την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως είναι τα μοντέλα 'διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο'.
- Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον σχεδιασμό και την οργάνωση διδασκαλιών που αξιοποιούν συνδυαστικές προσεγγίσεις, μέσω δραστηριοτήτων και ολοκληρωμένων διδακτικών εφαρμογών που παρουσιάζονται.

Αναλυτικότερα:

Οι ανάγκες των μαθητών που μαθαίνουν μια Γ2 σε συνθήκες σχολικής τάξης δεν περιορίζονται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που τους επιτρέπουν τη συμμετοχή σε καθημερινές και κοινωνικές επαφές, αλλά επεκτείνονται και στην ανάγκη τους για ανταπόκριση στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ). Με δεδομένο αυτό η διεθνής έρευνα καταγράφει τις θεωρητικές αναζητήσεις και τις διδακτικές εφαρμογές μοντέλων που συνδυάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας με αυτήν του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ.

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο ο εκπαιδευτικός τόσο της Τ.Υ όσο και της μικτής τάξης χρειάζεται να γνωρίζει τις βασικές αρχές που διέπουν τη διδασκαλία της Γ2 και να εστιάζει και στις τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας, δηλαδή στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων της επικοινωνίας (BICS) ή αλλιώς της συνομιλιακής ευχέρειας, της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (CALP) και των διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων (Cummins 2005).

Ιδιαίτερα για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας θα παρουσιαστούν αδρομερώς ορισμένα από τα μοντέλα 'διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο' (content – based instruction). Η προσέγγιση αυτή έχει διεθνώς ευρεία εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και εστιάζει στη διδασκαλία της γλώσσας μέσω του περιεχομένου - όπου ως περιεχόμενο νοείται το επιστημονικό περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ- ενώ περιλαμβάνει στη στοχοθεσία των γνωστικών αντικειμένων και γλωσσικούς στόχους. Βασικό της πλεονέκτημα, σύμφωνα με την έρευνα (Met 1994), αποτελεί το γεγονός ότι μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής τους ικανότητας. Είναι, λοιπόν, προφανές ότι αποτελεί ένα πολύ σημαντικό πεδίο που ενδιαφέρει άμεσα όχι μόνο τους ερευνητές, αλλά και τους διδάσκοντες μια Γ2 σε Τ.Υ. αλλά και σε τάξεις με γλωσσικά ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό.

Το εφαρμοσμένο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει προτάσεις για τον σχεδιασμό και την οργάνωση δραστηριοτήτων και ευρύτερων διδασκαλιών με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις όχι μόνο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά όλων των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ. Στο πλαίσιο αυτό θα γίνει αναφορά σε δραστηριότητες και ολοκληρωμένες διδακτικές εφαρμογές αξιοποιήσιμες και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που αφορούν

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

γνωστικά αντικείμενα όπως η Ιστορία και η Βιολογία¹. Στις διδακτικές αυτές εφαρμογές δίνεται έμφαση στις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου, δηλαδή στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και σε επιμέρους δεξιότητες όπως είναι η ανάπτυξη της ορθογραφίας και η κατάκτηση του επιστημονικού ιδιόλεκτου των γνωστικών αντικειμένων.

Οι δραστηριότητες και οι διδακτικές εφαρμογές που παρουσιάζονται προέρχονται είτε από δειγματικές διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν σε τάξεις με μικτό μαθητικό πληθυσμό σε σχολεία της χώρας μας είτε αποτέλεσαν υλικό επιμόρφωσης σε σεμινάρια εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας φάσης, αλλά και προγενέστερων φάσεων του προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών».

2. Οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών που μαθαίνουν μια Γ2

Οι γλωσσικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις εξής:

α. Ως πρώτη και βασική ανάγκη τους ορίζεται αυτή της ανταπόκρισής τους σε άμεσες και διαπροσωπικές περιστάσεις επικοινωνίας, που τους επιτρέπουν να λειτουργούν αποτελεσματικά στον άμεσο και στον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο. Σε τέτοιες επικοινωνιακές περιστάσεις τα θέματα που αποτελούν αντικείμενο συζήτησης είναι συνήθως οικεία στους συνομιλητές και αφορούν ζητήματα της καθημερινότητας, ενώ επειδή πρόκειται, συνήθως, για διαπροσωπικές επαφές πάντα υπάρχει η δυνατότητα να ζητήσει κανείς διευκρινίσεις από τον συνομιλητή του, να του ζητήσει να επαναλάβει κάτι κ.ά. Στο σχολείο οι αλλοδαποί μαθητές χρειάζονται τις δεξιότητες αυτές για να μπορούν να επικοινωνούν με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, χρησιμοποιώντας απλές μορφοσυντακτικές δομές της γλώσσας, λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας και έννοιες συγκεκριμένες και οικείες. Για τους λόγους αυτούς οι μαθητές αναπτύσσουν συνομιλιακή ευχέρεια στη Γ2 μέσα σε χρονικό διάστημα ενός ή δύο χρόνων έκθεσής τους σ' αυτή.

β. Μια δεύτερη ανάγκη αφορά την πρόσβαση στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ, εφόσον στον σχολικό χώρο οι αλλοδαποί μαθητές μέσα στην τάξη επικοινωνούν με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους και για θέματα σχετικά με τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα. Σε τέτοιου είδους περιστάσεις επικοινωνίας ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος είτε κατά την παράδοση του μαθήματος είτε κατά την ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου, με επιστημονικούς όρους και αφηρημένες έννοιες όπως είναι μάζα και βάρος, ταχύτητα και επιτάχυνση, μιτοχόνδριο και ριβοσωμάτιο, κοινωνική τάξη, αστικοποίηση, που δεν του είναι οικείες και δε σχετίζονται τις περισσότερες φορές με τις καθημερινές του εμπειρίες. Πρόκειται για την κατάκτηση του ακαδημαϊκού λόγου, του λόγου της επιστήμης, ο οποίος εμπεριέχει σύνθετες

¹ Στο πλαίσιο της δράσης 1. Του προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι επιμορφώθηκαν ειδικά, εκπόνησαν ολοκληρωμένα σχέδια μαθήματος για διάφορα γνωστικά αντικείμενα (υπό την επίβλεψη των κ. κ. Ζάγκα Ε. και Ματθαιουδάκη, συνεργάτιδων του προγράμματος) σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της 'διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο'. Οι διδακτικές αυτές προτάσεις εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε διάφορες σχολικές μονάδες και πρόκειται να αναρτηθούν στον ιστότοπο www.diapolis.auth.gr

μορφοσυντακτικές δομές, όπως είναι η αυξημένη παρουσία ονοματοποιήσεων, η χρήση πλάγιου λόγου, η υποτακτική σύνδεση των προτάσεων, η παθητική φωνή κ.ά (Halliday & Martin 2000). Το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την κατάκτηση της ακαδημαϊκής αυτής μορφής της γλώσσας κυμαίνεται από πέντε έως επτά χρόνια (Collier 1995).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι πολύ συχνά, η ικανότητα των αλλόγλωσσων μαθητών να αντεπεξέρχονται σε άμεσες και διαπροσωπικές περιστάσεις επικοινωνίας δημιουργεί παρανοήσεις όσον αφορά τη γλωσσική τους ικανότητα. Έτσι, η συνομιλιακή ευχέρεια που μπορεί να επιδεικνύουν οι μαθητές στη Γ2 στις καθημερινές κοινωνικές τους επαφές εκλαμβάνεται συχνά από τους δασκάλους τους ως ικανότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις όλων των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονταν στο σχολείο. Με βάση την παραδοχή αυτή η αποτυχία των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα θεωρείται «γνωστικό έλλειμμα» ή απλώς «τεμπελιά, αδιαφορία ή έλλειψη κινήτρων» (Cummins 1984: 10).

Στο πλαίσιο αυτό, το γλωσσικό μάθημα αρχικά πρέπει να στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες που να τους βοηθούν να αντεπεξέρχονται σε άμεσες και διαπροσωπικές περιστάσεις επικοινωνίας μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Επειδή όμως οι μαθητές θα πρέπει αντίστοιχα να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου, η διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να αφορά και την ακαδημαϊκή της μορφή.

3. Η αναγκαιότητα της εφαρμογής συνδυαστικών γλωσσικών προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία της Γ2

Με βάση τα παραπάνω, για τους αλλόγλωσσους μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε σχολική τάξη η Γ2 είναι ταυτόχρονα το αντικείμενο αλλά και το μέσο της διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων. Κατά συνέπεια, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων πρέπει να διδάχτεί ταυτόχρονα με τις γλωσσικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόησή του. Στο πλαίσιο αυτό θεωρούνται αποτελεσματικότερες διδακτικές προσεγγίσεις που συνδυάζουν τη γλωσσική διδασκαλία με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, επειδή:

- Η έννοια της επικοινωνίας στη διδασκαλία έχει διευρυνθεί, ώστε να περιλαμβάνει εκτός από τις κοινωνικές επαφές και τη δυνατότητα συμμετοχής του μαθητή σε συζητήσεις και δραστηριότητες που αφορούν το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων. Οποιοσδήποτε περιορισμός της έννοιας της επικοινωνίας μόνο στην κοινωνική διάδραση παραμελεί τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών που πρέπει, μέσω της Γ2, «να μάθουν πώς να μαθαίνουν».
- Προσεγγίσεις στις οποίες το γλωσσικό μάθημα αυτονομείται από τη διδασκαλία των άλλων γνωστικών αντικειμένων η οποία εστιάζεται μόνο στη διδασκαλία του περιεχομένου, αντιμετωπίζει τη γλώσσα και το περιεχόμενο ως ξεχωριστά στοιχεία, έστω και αν είναι αδιαμφισβήτητη η αλληλεξάρτησή τους (Met 1994). Ίσως αυτό να είναι και το πιο ισχυρό επιχείρημα για τη ‘διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο’, αφού ο διαχωρισμός νοήματος και επικοινωνίας, γλώσσας και σκέψης μπορεί να περιορίσει την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Λόγω του ότι το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να φτάσει ένας αλλόγλωσσος μαθητής στο επίπεδο του φυσικού ομιλητή είναι ιδιαίτερα μεγάλο, πολύ συχνά οι αλλοδαποί μαθητές δεν προλαβαίνουν να καλύψουν το γλωσσικό και γνωστικό τους χάσμα στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, ιδιαίτερα εάν φθάσουν ηλικιακά αργά στη χώρα υποδοχής. Αυτό είναι και ένα βασικό επιχείρημα που δεν επιτρέπει να είναι «σε αναμονή» οι διδάσκοντες των γνωστικών μαθημάτων έως ότου οι μαθητές μάθουν πολύ καλά τη γλώσσα, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και στα μη γλωσσικά μαθήματα.

Για όλους τους παραπάνω λόγους το γλωσσικό μάθημα θα μπορούσε ίσως να αυτονομηθεί μόνο στον βαθμό που η διδασκαλία του θα στόχευε να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να επικοινωνούν σε βασικές και διαπροσωπικές περιστάσεις επικοινωνίας. Στη συνέχεια, τα γνωστικά αντικείμενα θα μπορούσαν να διδαχτούν με έμφαση ταυτόχρονα στο περιεχόμενο και στη γλώσσα με την αξιοποίηση συνδυαστικών γλωσσικών προσεγγίσεων, όπως είναι η ‘διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο’. Η προσέγγιση αυτή εκτιμάται ότι μπορεί να συμβάλει στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, να διευρύνει και να αναπτύξει τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να τους βοηθήσει να αποκτήσουν ακαδημαϊκή ικανότητα. Η γλώσσα που μαθαίνεται μέσω του περιεχομένου έχει το περαιτέρω πλεονέκτημα ότι επιτρέπει τη λειτουργία σύνθετων νοητικών διαδικασιών, ώστε οι μαθητές να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας όχι μόνο λέξεις καθημερινές και οικείες, αλλά και αφηρημένες έννοιες. Η διδασκαλία της γλώσσας μέσω του περιεχομένου θεωρείται ότι βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν σύνθετες γλωσσικές και νοητικές δεξιότητες όπως εξηγώ, διευκρινίζω, ορίζω, συγκρίνω, αξιολογώ και εξασφαλίζει στην τάξη γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες, που βοηθούν στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Snow & Brinton 1997).

4. Μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν ενδεικτικά, ορισμένα από τα μοντέλα που αξιοποιούν αρχές της ‘διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο. Η αναφορά θα περιοριστεί στα μοντέλα που εφαρμόζονται κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Για μια πληρέστερη παρουσίαση, βλ. Ζάγκα υπό έκδοση, όπου και η σχετική βιβλιογραφία).

Η ‘πλαισιωμένη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων’ (Kinsella 1997, Χατζηδάκη 2000), σύμφωνα με την οποία οι δίγλωσσοι μαθητές διδάσκονται διάφορα γνωστικά αντικείμενα ‘προφυλαγμένοι’ από τον άνισο ανταγωνισμό των κανονικών τάξεων. Κατά την προσέγγιση αυτή, η οποία ευρέως διαδόθηκε στα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης του Καναδά (Baker 2001, Ζάγκα 2004) οι διδάσκοντες ελαφρύνουν τον γνωστικό φόρτο των δίγλωσσων μαθητών τους κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων με την απλοποίηση του περιεχομένου των μαθημάτων και τη γλωσσική εξομάλυνση των κειμένων με τη χρήση δίγλωσσου λεξιλογίου που συνοδεύει τα προς επεξεργασία κείμενα.

Βασικοί συντελεστές της προσέγγισης αυτής είναι: α. Ο καθορισμός μαθησιακών στόχων που σχετίζονται με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου β. Ο εντοπισμός

των βασικών εννοιών – κλειδιών για κάθε κεφάλαιο γ. η προσαρμογή του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και η επιλογή κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία, όπως χάρτες, εικόνες, φωτογραφίες κ. ά, που δημιουργούν το απαραίτητο πλαίσιο που βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση δ. Η αξιοποίηση στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας και ε. Οι δραστηριότητες, οι οποίες πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες για τους μαθητές και καλά οργανωμένες, ώστε να επιφέρουν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από έρευνες (Swain 1988) ωστόσο, προέκυψε ότι από τους παραπάνω συντελεστές απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή σ' αυτόν της προσαρμογής των κειμένων που αποτελούν το διδακτικό υλικό των μαθημάτων, διότι πολύ εύκολα ο εκπαιδευτικός ολισθαίνει από την προσαρμογή στην απλούστευση. Έτσι, ενώ η προσαρμογή, δηλαδή η υποστήριξη της διδασκαλίας από σχηματικές απεικονίσεις, εννοιολογικούς χάρτες κ. ά είναι βοηθητική, η απλούστευση είναι περιοριστική για τη μάθηση, αρνείται στους μαθητές την ποικιλία της γλώσσας που χρειάζονται και συχνά τους προκαλεί σύγχυση ως προς το νόημα, ενώ παράλληλα δε δημιουργεί συνθήκες γνωστικά και γλωσσικά ενδιαφέρουσες κατά τη διδασκαλία (Zuengler & Brinton 1997). Συμπληρωματικά, η απλούστευση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό την εντύπωση ότι η διδασκαλία της Γ2 στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι απλώς ένα ζήτημα ποσοτικό, κατά συνέπεια η αντιμετώπισή του περιορίζεται στη μείωση της διδακτέας ύλης στα γνωστικά αντικείμενα και όχι στην αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων κατά τη διδασκαλία.

Το μοντέλο CLIL (‘Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας’) υιοθετήθηκε το 1994 (Marsh et al 2001) στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και αναφέρεται στην περιγραφή και τον σχεδιασμό διδακτικών προσεγγίσεων και καλών πρακτικών, που εφαρμόστηκαν σε διάφορους τύπους σχολείων όπου η διδασκαλία και η μάθηση συντελούνται σε μια δεύτερη γλώσσα.

Στο πλαίσιο αυτό το μοντέλο CLIL εστιάζει ταυτόχρονα στη γλώσσα και το περιεχόμενο – έτσι η διδασκαλία ενός μαθήματος φυσικής μπορεί να γίνει σε μία ξένη ή στη δεύτερη γλώσσα – με απώτερο σκοπό την κατάκτηση τόσο του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου όσο και της γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα – στόχο που χρησιμοποιείται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Coonan 2003, Lasagabaster & Ruiz de Zarobe 2010).

Στο ίδιο πνεύμα του συνδυασμού της γλώσσας και του περιεχομένου κατά τη διδασκαλία κινείται το μοντέλο CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) (‘Προσέγγιση της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Εκμάθησης της Γλώσσας’). Πρόκειται για ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο σχεδιάστηκε για να προετοιμάσει τους μαθητές που δεν έχουν επάρκεια στην αγγλική γλώσσα να ενταχθούν σε κανονικές τάξεις και να δεχθούν εκπαίδευση παρόμοια με των γηγενών και εφαρμόζεται κατά προτεραιότητα σε μορφές μεταβατικής εκπαίδευσης μαθητών από δίγλωσσα προγράμματα σε τάξεις κύριας εκπαίδευσης.

Με βάση το μοντέλο αυτό οι μαθητές θεωρούνται νοητικά ως ενεργώς συμμετέχοντες στη διαδικασία της μάθησης, που ορίζεται από το γεγονός ότι ασκούνται στο να μπορούν να εφαρμόζουν ό,τι μαθαίνουν σε άλλο πλαίσιο, διδάσκονται ότι η προϋπάρχουσα γνώση τους είναι χρήσιμη και μαθαίνουν πώς να την χρησιμοποιούν. Παράλληλα, διδάσκονται τους τρόπους να εφαρμόζουν ‘τεχνικές επίλυσης προβλήματος’. Σύμφωνα με την έρευνα, οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν ‘επίγνωση’ (Baker 2001) της διαδικασίας της μάθησης και να αναπτύξουν μεθόδους και

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

τεχνικές που να τους οδηγούν σ' αυτήν με επιτυχία. Την επίγνωση αυτή, που ορίζεται ως μεταγνωστική διαδικασία και αποτελεί ένδειξη του πετυχημένου μαθητή, οι δάσκαλοι οφείλουν να την καλλιεργούν, διότι έτσι οι μαθητές τους οδηγούνται στην κατάκτηση της αυτονομίας τους, με την έννοια ότι 'μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν' (Chamot et al 1992). Όλα τα παραπάνω, κατά τους εμπνευστές του CALLA, υλοποιούνται σε έναν μεγάλο βαθμό με τη χρήση στρατηγικών μάθησης.

Ως στρατηγικές μάθησης θεωρούνται «οι νοητικοί τρόποι επεξεργασίας της πληροφορίας που διευρύνουν την κατανόηση, τη μάθηση και τη διατήρηση της πληροφορίας στη μνήμη» (Chamot & O' Malley 1990:1) ή αλλιώς στρατηγικές μάθησης θεωρούνται: «συγκεκριμένες ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές, προκειμένου να φέρουν σε πέρας με τρόπο 'οικονομικό' διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή να διευκολύνουν τη μάθηση και να την κάνουν πιο απολαυστική και αποτελεσματική, οδηγώντας σε ουσιαστική κατανόηση, πρόσκτηση, διατήρηση και εφαρμογή της νέας γνώσης» (Chamot & O'Malley 1990, Oxford 1990, Cohen 1998). Με τη χρήση στρατηγικών οι μαθητές διευκολύνονται να συνειδητοποιήσουν τη γνωστική διαδικασία που απαιτείται για να φέρουν σε πέρας διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να αποκτήσουν τεχνικές που να διευκολύνουν την κατανόηση, την πρόσκτηση και τη διατήρηση των νέων δεξιοτήτων και εννοιών.

Από την άποψη αυτή το μοντέλο CALLA διαφοροποιείται από τις προηγούμενες προσεγγίσεις, επειδή πρόκειται στην ουσία για 'διδασκαλία με στρατηγικές', που στόχο έχει τη διατήρηση της διδακτικής ισορροπίας ανάμεσα στη γλώσσα και στο περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο CALLA συνδυάζει τη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, η γνώση του οποίου είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, με τη διδασκαλία της ακαδημαϊκής γλώσσας και τη διδασκαλία στρατηγικών. Το μοντέλο αυτό σχεδιάστηκε για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών που έχουν αναπτύξει διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες στη Γ2, αλλά δεν έχουν αναπτύξει ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες, καθώς και μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης και πρέπει να μεταβούν σε κανονικές τάξεις (Chamot et al 1992).

Για τους λόγους αυτούς, χρησιμοποιώντας τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και τις Κοινωνικές Σπουδές, το CALLA εισάγει λεξιλόγιο, δομές και λειτουργίες της γλώσσας στη Γ2, χρησιμοποιώντας έννοιες που προέρχονται από τα γνωστικά αντικείμενα του ΑΠΣ. Η διδασκαλία επικεντρώνεται σε θεματικές ενότητες ή κύκλους θεμάτων που ενσωματώνουν γλωσσικές δεξιότητες και πληροφορίες από τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σκόπιμη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία, όπου όμως ο όρος επικοινωνία χρησιμοποιείται ευρύτερα, ώστε να καλύψει και τη χρήση της γλώσσας σε ακαδημαϊκό περιβάλλον και δεν αφορά μόνο τις διαπροσωπικές κοινωνικές επαφές.

Ένα ακόμη βασικό συστατικό στοιχείο της γλωσσικής ανάπτυξης, σύμφωνα με το μοντέλο CALLA, είναι η κατάκτηση του ειδικού λεξιλογίου και των επιστημονικών εννοιών που διδάσκεται ο μαθητής σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ειδικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται τόσο από τους δασκάλους γλώσσας όσο και από τους διδάσκοντες των γνωστικών αντικειμένων στοχεύουν στη δημιουργική εκμάθηση και όχι μόνο στην απομνημόνευση των καινούριων λέξεων (Chamot & O' Malley 1988). Παράλληλα, οι μαθητές εξασκούνται στις γλωσσικές λειτουργίες που χρησιμοποιούνται

στην ακαδημαϊκή επικοινωνία, καθώς και στην ικανότητα να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές δομές και τα χαρακτηριστικά του λόγου που συναντώνται σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Τέλος, οι μαθητές αναπτύσσουν μέσα στις τάξεις όπου διδάσκονται τα γνωστικά αντικείμενα, τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες που χρειάζονται, όπως είναι ‘διατυπώνω ορισμούς’, ‘παίρνω μέρος σε ακαδημαϊκές συζητήσεις’ και ‘γράφω εκτενή κείμενα’.

Για την πρόσβαση των μαθητών στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων αξιοποιούνται κατάλληλες στρατηγικές, όπως είναι οι προαναγνωστικές και αναγνωστικές στρατηγικές για την κατανόηση κειμένων του γραπτού ή του προφορικού λόγου, η αξιοποίηση στρατηγικών για την κατανόηση λεξιλογίου, για την εστίαση στο γενικό νόημα, σε συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου κ.ά. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ‘διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο’ και ιδιαίτερα η ‘διδασκαλία με στρατηγικές’ μπορούν να εφαρμοστούν εξίσου αποτελεσματικά και στις περιπτώσεις όπου η πολυγλωσσία σε μία τάξη δεν επιτρέπει τη συστηματική ή ακόμα και τη σποραδική χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών κατά τη διδασκαλία.

5. Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Βασικές αρχές σχεδιασμού ενός μαθήματος

Κατά τη ‘διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο’, συνήθως, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα χρησιμοποιούν θέματα από το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και γύρω από αυτά οργανώνουν τη γλωσσική διδασκαλία. Συχνά συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα γνωστικά αντικείμενα για να ενισχύσουν ή να συμπληρώσουν τη διδασκαλία και των γνωστικών αντικειμένων. Στην περίπτωση αυτή ευρεία είναι και η χρήση τεχνικών από τη διδασκαλία της ΞΓ και της Γ2, όπως η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, που βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση του περιεχομένου, καθώς και οι ομαδικές δραστηριότητες, τα παιχνίδια ρόλων και οι δραματοποιήσεις.

Γενικά, για να σχεδιάσει ένας εκπαιδευτικός ένα μάθημα όπου θα διδάσκεται ‘η γλώσσα με βάση το περιεχόμενο’, θα πρέπει να συνυπολογίσει ορισμένες παραμέτρους. Κατ’ αρχήν την ηλικιακή σύνθεση της τάξης, δηλαδή ποιας ηλικίας είναι οι μαθητές που φοιτούν σ’ αυτήν και αν υπάρχει στην τάξη ηλικιακή ομοιογένεια. Στη συνέχεια, το επίπεδο της γλωσσομάθειας που παρουσιάζουν οι μαθητές στη γλώσσα - στόχο. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του τη φύση του γνωστικού αντικείμενου που θα διδάξει, αν δηλαδή πρόκειται για γνωστικό αντικείμενο που του προσφέρει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει εποπτικά μέσα διδασκαλίας ή αν εμπεριέχει κυρίως αφηρημένες έννοιες.

Ειδικότερα, πρέπει να μελετήσει προσεκτικά το κεφάλαιο του μαθήματος που πρέπει να διδάξει, τις δεξιότητες - κλειδιά του περιεχομένου του κεφαλαίου, καθώς και το βασικό λεξιλόγιο μαζί με τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές. Ανάμεσα στις δεξιότητες ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δοθεί στις δεξιότητες αλφαριθμητισμού, διότι μπορεί να υπάρχουν στην τάξη μαθητές οι οποίοι να κατέχουν την προφορική μορφή της γλώσσας - στόχου, αλλά να αγνοούν τη γραπτή, οπότε να χρειάζεται πρώτιστα να αποκτήσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Εξίσου σημαντικά στοιχεία κατά τον σχεδιασμό αποτελούν επίσης και το εγχειρίδιο ή το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, οι δραστηριότητες που απαιτούνται για την επέκταση των δεξιοτήτων στις οποίες ασκούνται οι μαθητές, όπως επίσης και η αξιολόγηση του μαθήματος (Sranpos 1993).

Εκτός τούτων, ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός μαθήματος ‘διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο’, αποτελεί το σημείο τομής των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν γλώσσα και εκείνων που διδάσκουν τα γνωστικά αντικείμενα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λόγω του ότι ο ίδιος εκπαιδευτικός διδάσκει και γλωσσικά και μη γλωσσικά μαθήματα είναι ευκολότερο ένα τέτοιο εγχείρημα, ενώ αντίθετα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτείται συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Επομένως, σε μια τέτοια προσέγγιση οι διδακτικοί στόχοι θα προκύψουν: α. Από το αναλυτικό πρόγραμμα της Γ2 β. Από το αναλυτικό πρόγραμμα του γνωστικού αντικείμενου και γ. Από την ανίχνευση των ακαδημαϊκών και επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών και το επίπεδο των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, όπως αυτό αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει το μάθημα της γλώσσας.

Οι διδάσκοντες των γνωστικών αντικειμένων είναι οι υπεύθυνοι για τον εντοπισμό των εννοιών - κλειδιών του κεφαλαίου που πρόκειται να διδαχτεί και για τον εντοπισμό των γνωστικών δεξιοτήτων που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα είναι εκείνοι που ορίζουν τις ανάλογες γλωσσικές δεξιότητες (Ζάγκα υπό έκδοση).

Όλα τα παραπάνω θεωρούνται επιτεύξιμα με την αξιοποίηση στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας.

Β' εφαρμογές

6. Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου

Ειδικότερα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου, που αποτελεί μία πολύ σημαντική παράμετρο κατά τη διδασκαλία του ακαδημαϊκού λόγου χρησιμοποιείται αντίστοιχα μία μεγάλη ποικιλία στρατηγικών· πριν όμως από την ενδεικτική παρουσίαση ορισμένων από αυτές είναι σκόπιμη η διευκρίνιση του τι σημαίνει ‘διδάσκω’ και ‘μαθαίνω μία λέξη’. Έτσι, διδάσκω μία λέξη σημαίνει: α. καθιστώ σαφές το σημαίνον και το σημαινόμενο της β. εντάσσω τη λέξη σε ένα παράδειγμα, σε δίκτυα και σχέσεις με άλλες λέξεις (την εντοπίζω δηλαδή στον συνταγματικό και στον παραδειγματικό άξονα) γ. περιγράφο το συντακτικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και δ. επισημαίνω τις κυριολεκτικές και μεταφορικές χρήσεις της. Αντίστοιχα, μαθαίνω μία λέξη σημαίνει: α. αναγνωρίζω αυτόματα τη λέξη σε φυσικά συμφραζόμενα β. μαντεύω τι σημαίνει μία λέξη ενταγμένη σε γλωσσικά συμφραζόμενα και γ. μπορώ και χρησιμοποιώ τη λέξη στο ίδιο ή σε ανάλογα συμφραζόμενα (Γαβριηλίδου 2001) στην ουσία δηλαδή κατακτώ τόσο το παθητικό όσο και το ενεργητικό λεξιλόγιο στη γλώσσα – στόχο.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την εκμάθηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου ταξινομούνται σε διάφορες τυπολογίες, ενώ ποικίλα είναι και τα κριτήρια ταξινόμησής τους (βλ. Wenden & Rubin 1987, Chamot & O' Malley 1990, Oxford 1990,

Nation 2001, όπου και η σχετική βιβλιογραφία). Στο παρελθόν, οι μνημονικές στρατηγικές που ενεργοποιούν κυρίως τη μνήμη, αποτελούσαν σχεδόν τη μοναδική ομάδα στρατηγικών λεξιλογίου, επειδή η κατάκτηση του λεξιλογίου θεωρούνταν απλώς διαδικασία απομνημόνευσης μίας λίστας λέξεων, ενώ τα τελευταία χρόνια οι στρατηγικές λεξιλογίου στοχεύουν κυρίως στη γνωστική και μεταγνωστική ενεργοποίηση του διδασκόμενου (Gu & Johnson 1996). Έτσι, άλλες στρατηγικές ενεργοποιούν τη μνήμη, άλλες εστιάζονται περισσότερο στη γλώσσα, ενώ ευρύτατα χρησιμοποιούνται και στρατηγικές για την ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η ταυτόχρονη ένταξη στρατηγικών σε περισσότερες από μία ομάδες.

Μία πολύ πρόσφατη ταξινόμηση των στρατηγικών εκμάθησης/ διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι εκείνη του Nation (2001), σύμφωνα με την οποία μπορούμε να εντοπίσουμε τις εξής τάξεις στρατηγικών: 1. Η πρώτη τάξη στρατηγικών σχετίζεται με τον σχεδιασμό και εστιάζεται στην ομάδα των λέξεων που πρόκειται να διδαχθούν: σε ποιες λέξεις θα εστιαστεί η διδασκαλία, 2. Η δεύτερη τάξη στρατηγικών αφορά τον εντοπισμό των πηγών: από πού θα αντλήσουμε πληροφορίες για τις λέξεις (ανάλυση της λέξης, αξιοποίηση των συμφραζομένων, χρησιμοποίηση δίγλωσσων ή μονόγλωσσων λεξικών και χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών) και 3. Η τρίτη ομάδα στρατηγικών δίνει έμφαση στις διαδικασίες: πώς θα εδραιώσουμε τη γνώση του λεξιλογίου που διδάχθηκε.

6. 1. Ενδεικτική παρουσίαση στρατηγικών για τη διδασκαλία του λεξιλογίου

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αναφορές ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση διαδεδομένων στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου:

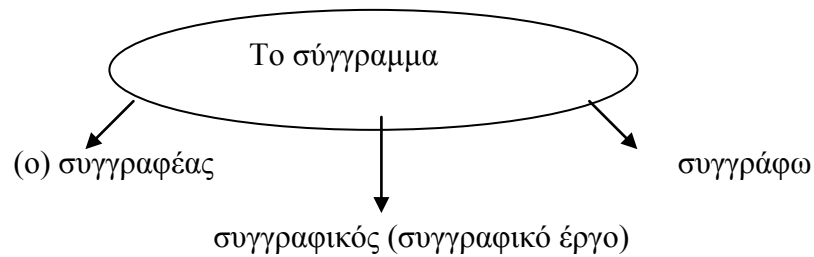
Για την καλύτερη απομνημόνευση των λέξεων θεωρείται αποτελεσματικότερος τρόπος από τη συνεχή επανάληψη η σύνδεση της καινούριας λέξης με την εικόνα της, εφόσον αυτό είναι εφικτό ή η οπτικοποίηση δηλαδή η δημιουργία μίας εικόνας που δημιουργεί στον εγκέφαλό του ο ίδιος ο μαθητής για κάθε λέξη που μαθαίνει. Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο στις μικρές ηλικίες και αφορά λεξιλόγιο με συγκεκριμένη και όχι αφηρημένη σημασία. Για παράδειγμα οι μαθητές διδάσκονται τη λέξη «κλιοντάρι» βλέποντας ταυτόχρονα την αντίστοιχη εικόνα.

Μία ακόμη μνημονική τεχνική είναι η χωροταξική τοποθέτηση των λέξεων στον εγκέφαλο, με τη δημιουργία μίας εικόνας δωματίου, όπου οι καινούριες λέξεις τοποθετούνται σε πρώτο πλάνο, ενώ οι παλαιότερες σε δεύτερο. Στην ίδια λογική κινείται και η χωρική ομαδοποίηση, η τοποθέτηση δηλαδή από τον διδάσκοντα των καινούριων λέξεων σε τετράγωνα, τρίγωνα και ρόμβους, όπου σε κάθε σχήμα εντάσσονται τα συνώνυμα, τα αντίθετα και τα παράγωγα της κάθε λέξης (Diamond & Gutlohn 2006).

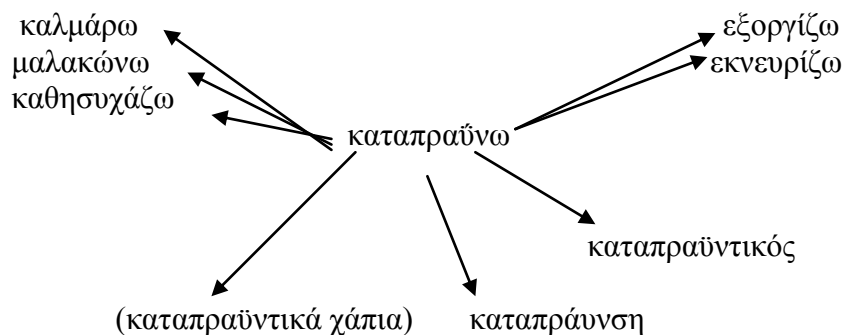
Η ομαδοποίηση των λέξεων με βάση την «καλή» ή την «κακή» σημασία είναι επίσης μία στρατηγική λεξιλογίου, η οποία συμβάλλει στην ευκολότερη διατήρηση των λέξεων στη μνήμη.

Ο σημασιολογικός χάρτης σύμφωνα με τον οποίο η λέξη τοποθετείται σε ένα διάγραμμα με τη λέξη – κλειδί στο κέντρο, ενώ γραμμές συνδέουν την κεντρική λέξη και τις άλλες λέξεις μεταξύ τους, όπως παρακάτω:

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο



ή μπορεί το διάγραμμα να έχει την εξής μορφή:



όπου υπάρχουν αντίστοιχα και οι συνώνυμες και οι αντίθετες λέξεις στη μία και στην άλλη πλευρά του διαγράμματος, με δυνατότητες και περαιτέρω εμπλουτισμού του.

Η δημιουργία παράγωγων – σύνθετων τύπων. Δίνεται από τον διδάσκοντα το ρηματικό παράγωγο ουσιαστικό ή επίθετο μαζί με ένα λεκτικό επίθετο. Π.χ αγωνίζομαι – αγώνας – αγωνιστής – αγωνιστική διάθεση.

Η παρουσίαση των μορφολογικών αντίθετων, όπως για παράδειγμα εξω-γενής – ενδο- γενής.

Η ετυμολογία των λέξεων αποτελεί επίσης μία πολύ σημαντική πηγή για την ερμηνεία της προέλευσης, αλλά και για την κατανόηση των λέξεων, ενώ παράλληλα συντελεί και στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ορθογραφίας (συν – γράφω, συγγραφέας).

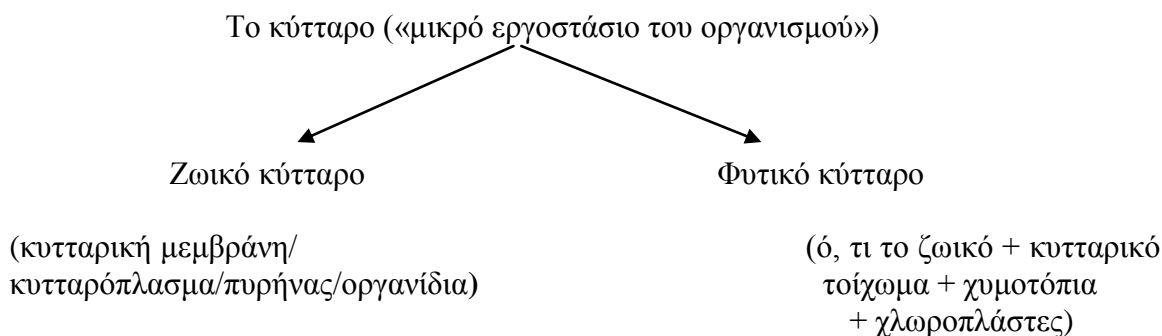
Η δημιουργία μίας παράγωγης – σύνθετης λέξης, εφόσον δίνεται στους μαθητές ο μορφολογικός ορισμός, όπως για παράδειγμα: όργανο που μετρά τη θερμοκρασία – θερμομέτρο. Η ίδια στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και για την κατασκευή σταυρόλεξων (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997).

Η δημιουργία λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές με τη μορφή ενός ντοσιέ, όπου καταγράφονται οι καινούριες λέξεις που μαθαίνουν. Το λεξικό αυτό έχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού με λέξεις που είναι συνώνυμες ή αντίθετες και συνιστάται να περιέχει παραδείγματα χρήσης των λέξεων και ένταξής τους σε διαφορετικά σημασιολογικά πεδία (Diamond & Gutlohn 2006).

Η χρήση λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος αποτελεί βοηθητική στρατηγική για την εκμάθηση του λεξιλογίου, όταν συνοδεύεται από μεθοδική εκμάθηση της χρήσης του λεξικού με τη βοήθεια ασκήσεων συγκεκριμένου

τύπου. Οι ασκήσεις εξοικειώνουν τους μαθητές με τη μακροδομή του λεξικού, τη λημματογράφηση και την αλφαβητική κατάταξη, εξασκώντας τους στις εξής δεξιότητες: α. στην αναγνώριση του λεξικού και τη διάκρισή του από άλλα είδη κειμένων, β. στον αλφαβητισμό και γ. στην αναγωγή ενός τύπου του μορφολογικού παραδείγματος στο λημματικό τύπο (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997).

Η χρήση της μεταφοράς είναι επίσης ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική εκμάθησης λεξιλογίου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, κυρίως για την παρουσίαση από τον διδάσκοντα και την κατανόηση από τους μαθητές των καινούριων λέξεων και εννοιών. Στο παρακάτω διάγραμμα που αφορά το λεξιλόγιο του κεφαλαίου «Το κύτταρο» (Φυσικά Στ' Δημοτικού 2006), χρησιμοποιείται η στρατηγική της μεταφοράς για τη διδασκαλία του επιστημονικού ιδιόλεκτου του μαθήματος (Jones et al 1987, Harley & Hart 2000).



Πυρήνας: Ο «εγκέφαλος» του κυττάρου

Κυτταρική μεμβράνη: Δίνει σχήμα – προστατεύει – ελέγχει

Κυτταρόπλασμα: Περιέχει οργανίδια – μοιάζει με...ζελέ

Μιτοχόνδρια (εργοστάσια παραγωγής ενέργειας.. η ΔΕΗ του κυττάρου)

Κυτταρικό τοίχωμα: Ο «σκελετός» του κυττάρου

Χλωροπλάστες: Πράσινα οργανίδια – Χλωροφύλλη – Φωτοσύνθεση

Χυμοτόπιο: Η «αποθήκη» χυμών του κυττάρου

DNA: Μια διπλή «ανεμόσκαλα» με γενετικές πληροφορίες

Τα σταυρόλεξα θεωρούνται επίσης μία πολύ διαδεδομένη στρατηγική για την εξάσκηση και την εμπέδωση του λεξιλογίου, διότι μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλά. Ως εξάσκηση των μαθητών στη δεξιότητα της ορθογραφίας, αλλά και στην εξάσκηση των μαθητών στη μορφολογία, όταν εμπεριέχουν ασκήσεις του τύπου: 'παράγωγο του όμορφος'.

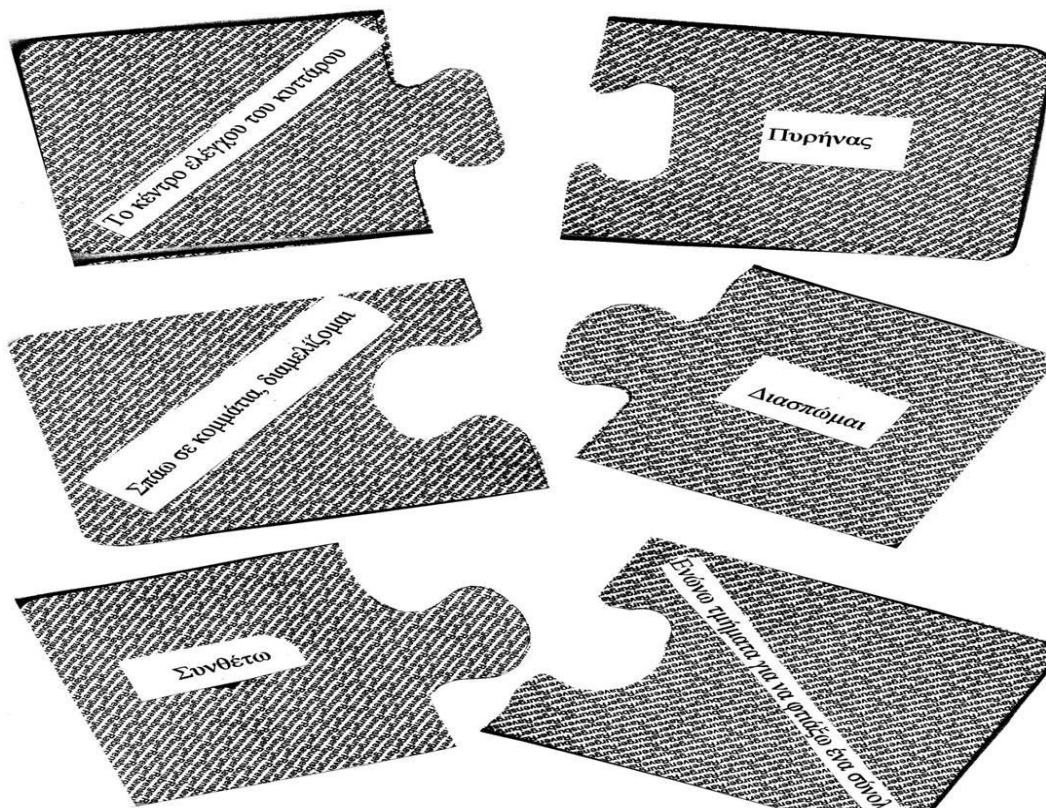
Η στρατηγική του 'μαντεύω μία λέξη από τα συμφραζόμενα': Οι μαθητές, συνήθως σε ομάδες των 2 ατόμων μαντεύουν τη σημασία μίας λέξης, πριν διαβάσουν και αφού διαβάσουν ένα κείμενο, βασιζόμενοι κυρίως στα συμφραζόμενα του κειμένου. Επίσης, παράλληλα, μπορούν να σημειώνουν ποιες λέξεις δεν ξέρουν, ποιες μπορούν να μαντέψουν και ποιες όχι, ώστε να διευκολύνεται η διδακτική διαδικασία και να περιορίζεται και ο αριθμός των προς διδασκαλία λέξεων.

Τα λεξικά παιχνίδια, όπως είναι τα παζλ – ιδιαίτερα εάν γίνουν ομαδικά- μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διδασκαλία και στην εκμάθηση του λεξιλογίου, να

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

συμβάλουν στη συνεργασία και στην επαφή δίγλωσσων και γηγενών μαθητών και στη δημιουργία φιλικού κλίματος στην τάξη, όπως στο παρακάτω παράδειγμα που αποτελεί εξάσκηση των μαθητών στο καινούργιο λεξιλόγιο, το σχετικό με το κεφάλαιο του κυττάρου (Φυσικά Στ΄ Δημοτικού 2006). Αντίστοιχα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και μία παραλλαγή του γνωστού παιχνιδιού ‘ταμπού’, όπου οι μαθητές σε ομάδες των δύο ή και ατομικά προσπαθούν να περιγράψουν μία έννοια αποφεύγοντας την ονοματική της αναφορά.

Στη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής και αφού οι μαθητές έχουν διδαχθεί το ανάλογο λεξιλόγιο επιχειρείται από τον διδάσκοντα η εμπέδωσή του. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 2 ατόμων, το καινούργιο λεξιλόγιο καθώς και οι σημασίες των λέξεων φωτοτυπούνται και μοιράζονται στους μαθητές στην παρακάτω μορφή και ζητείται από τους μαθητές να αντιστοιχίσουν τις λέξεις με τις σημασίες τους. Ως βάση χρησιμοποιήθηκε ένα κοινό παιδικό παζλ, το οποίο φωτοτυπήθηκε από την ανάποδη πλευρά, όπου και τοποθετήθηκαν οι λέξεις και οι σημασίες τους. Εύλογο είναι ότι ο αριθμός των κομματιών του παζλ μπορεί να αυξηθεί ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και τις γλωσσικές απαιτήσεις του κεφαλαίου.



Τέλος, η ενθάρρυνση των μαθητών για διαρκή και συστηματική ανάγνωση ποικίλων κειμένων αποτελεί μία βασική στρατηγική για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, επειδή φέρνει τους μαθητές σε μια συνεχή επαφή με έναν μεγάλο αριθμό λέξεων ενταγμένων σε ποικίλα περιβάλλοντα (Diamond & Gutlohn 2006).

Ωστόσο, όλες οι προαναφερθείσες στρατηγικές έχουν την αναμενόμενη αποτελεσματικότητα, εφόσον παράλληλα συνυπάρχουν και οι απαραίτητες συνθήκες για την αξιοποίηση του λεξιλογίου από τους μαθητές με άλλα λόγια χρειάζεται να δίνονται ευκαιρίες στην τάξη, ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο στις ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας.

7. Ένα παράδειγμα από το μάθημα της Ιστορίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ

ΕΝΟΤΗΤΑ 45: ΤΑ ΠΡΟΜΗΝΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ Β΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ

Πρόκειται για την παρουσίαση της οργάνωσης, του σχεδιασμού και της υλοποίησης μίας ωριαίας δειγματικής διδασκαλίας στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, που είχε ως σκοπό να αναδείξει τη δυνατότητα αξιοποίησης του μαθήματος της Ιστορίας στην ανάπτυξη όχι μόνο γνωστικών, αλλά και ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων σε μια μικτή τάξη αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Βεβαίως η περιγραφή και η μεταφορά μιας ζωντανής διδασκαλίας στον γραπτό λόγο εμπεριέχει όλες τις αναμενόμενες αδυναμίες του εγχειρήματος.

Επίσης, λόγω του περιορισμένου διδακτικού χρόνου που χρησιμοποιήθηκε με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα των Γυμνασίων, η διδασκαλία παρουσιάζει στοιχεία που προσιδιάζουν σε αρκετά σημεία σε συμπεριφορική θεωρία μάθησης. Ωστόσο, για την κατανόηση του γραπτού λόγου και την ανάπτυξη του λεξιλογίου αξιοποιήθηκαν οι ανάλογες στρατηγικές.

- Χρονική Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (45')
- Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού: 25 μαθητές από τους οποίους οι 5 ήταν αλλόγλωσσοι, προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας. Ειδικότερα, η σύνθεση της τάξης είχε ως εξής: ένας μαθητής Ρομά, 3 μαθητές με πρώτη γλώσσα τα ρωσικά, και 1 μαθητής με πρώτη γλώσσα τα αλβανικά. Το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών ήταν Γ1.

Στη δειγματική διδασκαλία ως υλικοτεχνική υποδομή χρησιμοποιήθηκε:

- Φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Projector, μολονότι η διδασκαλία δε βασίστηκε στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές να κατανοήσουν:

- Τους λόγους που σταδιακά οδήγησαν στο ξέσπασμα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (προμηνήματα)
- Τα αίτια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου
- Τις χώρες που ενεπλάκησαν και τα βαθύτερα κίνητρα της καθεμιάς και με την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Το περιεχόμενο των ιδιαίτερων ιστορικών όρων που συνδέονται με το περιεχόμενο της ενότητας (ιδιόλεκτο)

ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ:

- Οι μαθητές να ασκηθούν προφορικά και γραπτά στους λόγους που οδήγησαν στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και στα αίτια αυτού
- Οι μαθητές να ασκηθούν προφορικά και γραπτά στο ιδιόλεκτο της ενότητας

ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ

Προβλήθηκε από Η/Υ η φωτογραφία Μουσολίνι – Χίτλερ. Διευκρινίστηκαν οι όροι φασισμός, ναζισμός, σβάστικα, με τη συμμετοχή των μαθητών και έγινε αναφορά στη χρονική διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, καθώς και υπενθύμιση της χρονικής διάρκειας του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου και των χωρών που έλαβαν μέρος (ένταξη των γεγονότων στο χρόνο και στο χώρο).

Παρουσιάστηκε στους μαθητές ο χάρτης με τα ολοκληρωτικά καθεστώτα στην Ευρώπη, πριν το ξέσπασμα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, μέσω Η/Υ (αρχείο: [par-second war](http://users.hol.gr/~kokkonis), ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: <http://users.hol.gr/~kokkonis>).

Σχολιάστηκε το περιεχόμενο του όρου ‘ολοκληρωτικά καθεστώτα’.

- Χρονική διάρκεια: 10΄

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Ως μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν η αφήγηση και ο κατευθυνόμενος διάλογος.

Το διάγραμμα της ενότητας που εμπεριείχε και τις λέξεις – κλειδιά του κεφαλαίου διανεμήθηκε φωτοτυπημένο στους μαθητές.

Για την παρουσίαση του περιεχομένου της ενότητας, αξιοποιήθηκε το διάγραμμα, οι εικόνες και ο χάρτης που χρησιμοποιήθηκαν στην αφόρμηση, αλλά και οι φωτογραφίες του σχολικού βιβλίου.

Παρουσιάστηκε το περιεχόμενο του κεφαλαίου με παράλληλη εστίαση της προσοχής των μαθητών στις λέξεις – κλειδιά του διαγράμματος. Για την παρουσίαση του γερμανικού και ιταλικού επεκτατισμού χρησιμοποιήθηκε ο διαδραστικός χάρτης (αρχείο: 2guerramundial.pps, www.alfavita.gr), που προβλήθηκε μέσω Η/Υ, ενώ κατά την αναφορά στην υπογραφή του συμφώνου *Μολότοφ – Ρίμπεντροπ* χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη φωτογραφία, η οποία επίσης προβλήθηκε στους μαθητές μέσω Η/Υ).

- Χρονική διάρκεια: 20΄

ΕΞΑΣΚΗΣΗ – ΕΜΠΕΔΩΣΗ

Ως μέθοδος διδασκαλίας κατά τη φάση αυτή, χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες μικτής σύνθεσης – από άποψη επίδοσης και προέλευσης- προηγήθηκε της δειγματικής διδασκαλίας και αποτέλεσε επιλογή του διδάσκοντος της τάξης.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των 4. Τους ζητήθηκε να συνδέσουν το περιεχόμενο του διαγράμματος με τις φωτογραφίες και το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου.

Διανεμήθηκε στους μαθητές το φύλλο εργασίας και τους ζητήθηκε να απαντήσουν στην ομάδα Α΄ των ερωτήσεων κατανόησης κειμένου, ατομικά.

Οι μαθητές, σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας τους, απάντησαν στις ερωτήσεις Β΄ και Γ΄ του φύλλου εργασίας με κύριο στόχο την εξάσκηση στο ιδιόλεκτο της ενότητας.

Οι μαθητές, ομαδικά, επεξεργάστηκαν την πηγή 1 του σχολικού εγχειριδίου και αναζήτησαν τους λόγους για τους οποίους η Βρετανία υπέγραψε τη Συμφωνία του Μονάχου.

Έγινε αναζήτηση αρχικά και απαρίθμηση των αιτιών που οδήγησαν στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο με τη συμμετοχή και των μαθητών.

Τους δόθηκε ως εργασία για το σπίτι η ερώτηση: «Σύμφωνα με τις πηγές 2^α και 2^β του σχολικού βιβλίου για ποιους λόγους η Σοβιετική ένωση και η Γερμανία, μολονότι σε εντελώς αντίθετα στρατόπεδα, υπέγραψαν το σύμφωνο Μολοτωφ – Ρίμπεντροπ;»

- Χρονική διάρκεια: 15΄

Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Τη δειγματική διδασκαλία παρακολούθησαν οι πέντε φιλόλογοι του σχολείου, καθώς και δύο εκπαιδευτικοί γειτονικού σχολείου του ίδιου κλάδου. Μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής συζητήθηκαν θέματα όπως: Η αντιστοιχία στόχων – δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η συμμετοχή των μαθητών και κυρίως η ανταπόκριση των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και η δυνατότητα αξιοποίησης του μαθήματος της Ιστορίας για την ανάπτυξη γνωστικών αλλά και γλωσσικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, έγινε λόγος για την αποτελεσματικότητα μίας ανάλογης προσέγγισης στην ανάπτυξη γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων και συζητήθηκαν προτάσεις περαιτέρω εφαρμογής της, καθώς και η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ως μεθόδου δημιουργίας κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.

Κατά γενική ομολογία των διδασκόντων ήταν μεγάλη η συμμετοχή όλων των μαθητών, ενώ σύμφωνα με τις δηλώσεις του εκπαιδευτικού της τάξης κινητοποιήθηκαν και οι αλλόγλωσσοι μαθητές περισσότερο από ότι συνήθως.

8. Συμπεράσματα

Η ‘διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο’ είναι μία συνδυαστική προσέγγιση για τη διδασκαλία της Γ2, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε τάξεις με αμιγώς αλλόγλωσσο πληθυσμό, όπως είναι οι Τ.Υ. και σε τάξεις μικτές, ενώ πρόσφατες προσπάθειες εφαρμογής της αφορούν στη διδασκαλία της μητρικής (Γ1) γλώσσας (Ζάγκα 2012). Η προσέγγιση αυτή στη διδασκαλία της Γ1 εμφανίζεται για πρώτη φορά στα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση που εφαρμόζονται πιλοτικά στη χώρα μας από το 2010, όπου στόχος παραμένει η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και η συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Με τον

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

τρόπο αυτό η γλώσσα και το περιεχόμενο θεωρούνται στοιχεία άρρηκτα δεμένα μεταξύ τους, ενώ η γλωσσική διδασκαλία αντιμετωπίζεται ολιστικά.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. (1997). *Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση*. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων. Πρακτικά 3^{ης} Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα: «*Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*» (σσ. 55-70). Αλεξανδρούπολη.
- Chamot, A. & O' Malley, J.M. (1988). *Language development through content: America: after independence*. USA: Addison- Wesley.
- Chamot, A. & O' Malley, J.M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Chamot, A., Dale, M., O' Malley, M., & Spanos, G. (1992). Learning and problem solving strategies of ESL students. *Bilingual Research Journal*, 16. No 3 & 4. Available: <http://www.ncbe.gwu.edu/.ubs/nabe/brj/v16-34chamothtm> Retrieved: 22/6/1994
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. Directions in language and education. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1: 4, 509-551.
- Coonan, C.M. (2003). Some issues in implementing CLIL. *European Language Council Bulletin* 9. Available: <http://userpage.fu-berlin.de/~elc/bulletin/9/en/coonan.html> Retrieved: 18/4/2012
- Cummins J. (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (Eds.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 71-77). Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Diamond L. & Gutlohn L., (2006). Vocabulary handbook. Consortium on reading excellence. Available: www.ldonline.org Retrieved: 17 /3 2007.
- Ζάγκα, Ε. (2004). Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή. Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: Ενυάλειο κληροδότημα.
- Ζάγκα, Ε. (2012). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο ως βασική καινοτομία των νέων ΠΣ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Στα υπό δημοσίευση πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου της Ελληνικής εταιρίας

- Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας με θέμα: Συνδυαστικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία. Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2012.
- Ζάγκα (υπό έκδοση). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*.
- Gu, Y. & Johnson R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning* 46, 4, 643-679.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (2000). *Η γλώσσα της επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Harley B. & Hart D. (2000). Vocabulary learning in the content-oriented second-language classroom: Student perceptions and proficiency. *Language Awareness*, 9, 2: 78-96.
- Jones, B.F., Palinscar, A.S., Ogle, D., S. & Carr, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Kinsella, K. (1997). Moving from comprehensible input to “learning to learn” in content-based instruction. In M. Snow & D. Brinton (Eds). *The content - based classroom: perspectives on integrating language and content* (pp. 87- 99). New York: Longman.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*: Cambridge Scholars Publishers. Available: <http://www.zrss.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf#page=27> Retrieved: 18/9/2011.
- Marsh D., Maljers., A. & Hartiala., A.K. (2001). *Profiling european CLIL classrooms. Languages open doors*. Jyväskylä :University of Jyväskylä.
- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. In F. Genesee (Eds). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 159-183). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Snow, M. & Brinton, D. (1997³). *The content - based classroom: perspectives on integrating language and content.*: Longman: New York.
- 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:<http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/symposia/third/spanos>. Retrieved: 2 /8/1994.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, 1: 68-83.
- Wenden A. & Rubin J. (1987). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.
- Χατζηδάκη, Α. (2000). Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «με έμφαση στο περιεχόμενο». Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου (σσ. 393-403). Ατραπός: Αθήνα.
- Zuengler, J., & Brinton, D. (1997). Linguistic form, pragmatic function: relevant research from content- based instruction. In M. Snow and D. Brinton (Eds). *The content -*

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

based classroom: perspectives on integrating language and content (σ.σ 263-274). New York: Longman.

Πηγές

Νεότερη και σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου (2007). (Ε. Λούβη – Δ. Ξιφαράς). ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Φυσικά ΣΤ΄ Δημοτικού (2006), Ερευνώ και Ανακαλύπτω, Έμβια- Άβια, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

<http://users.hol.gr/~kokkonis>

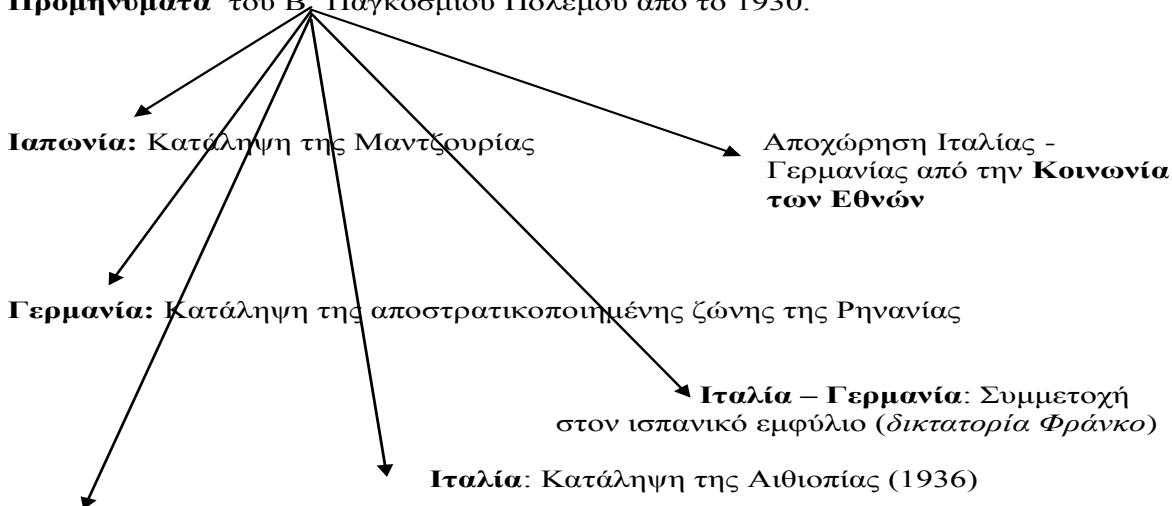
www.alfavita.gr

Παράρτημα

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Λέξεις – κλειδιά: Κοινωνία των Εθνών, Άξονας Ρώμης – Βερολίνου, Αντιδιεθνιστικό Σύμφωνο, Συμφωνία του Μονάχου, πολιτική κατευνασμού, γερμανικό προτεκτοράτο, μειονότητα/ μειονότητες, Σύμφωνο Μολότοφ- Ρίμπεντροπ

Προμηνύματα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου από το 1930.



Συμμαχία Μουσολίνι – Χίτλερ: Άξονας Ρώμης – Βερολίνου - υπογραφή **Αντιδιεθνιστικού Συμφώνου (Ιταλία- Γερμανία – Ιαπωνία)** – υποστήριξη του φασισμού στον κόσμο – καταπολέμηση του κομμουνισμού

ΆΛΛΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ

- **1937: Ιαπωνία:** έναρξη πολέμου με την Κίνα – **Ιταλία:** Κατάληψη της Αλβανίας
- **1938: Γερμανία:** Κατάληψη της Αυστρίας – απειλή της Τσεχοσλοβακίας
- **1939: Γερμανία:** Προσάρτηση της Βοημίας – **Σλοβακία:** γερμανικό προτεκτοράτο

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΡΑΤΩΝ

Βρετανία – Γαλλία : Πολιτική κατευνασμού – υπογραφή της **Συμφωνίας του Μονάχου** – αποδοχή των γερμανικών κινήσεων
Σοβιετική ένωση: Υπογραφή **συμφώνου Μολότοφ – Ρίμπεντροπ** (1939)

ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ Β΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ

- Οι όροι που επιβλήθηκαν στους ηττημένους του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου
- Η ύπαρξη **μειονοτήτων** στα εδάφη των ευρωπαϊκών κρατών
- Η μεγάλη οικονομική κρίση
- Ο φόβος εξάπλωσης του κομμουνισμού της Σοβιετικής Ένωσης

Η αδυναμία της *Κοινωνίας των Εθνών* να αποτρέψει τον πόλεμο





ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

(Για λόγους οικονομίας του διδακτικού χρόνου σημειώνεται σε παρένθεση η παράγραφος της ενότητας του σχολικού βιβλίου στην οποία οι μαθητές έπρεπε να αναζητήσουν τις αντίστοιχες απαντήσεις²)

Α. Σωστό ή Λάθος;

- Η Κοινωνία των Εθνών σταμάτησε την επιθετική πολιτική της Γερμανίας και της Ιταλίας (παρ. 1)

Σ

Λ

- Στόχος του Αντιδιεθνιστικού Συμφώνου ήταν να σταματήσει τον κομμουνισμό και να υποστηρίξει τον φασισμό σε όλον τον κόσμο (παρ. 2)

² Στην περίπτωση αυτή έχουμε ενεργοποίηση στρατηγικών κατανόησης του γραπτού λόγου.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Σ Λ

- Η Βρετανία και η Γαλλία αντέδρασαν στην επεκτατική πολιτική της Γερμανίας (παρ. 3)

Σ Λ

- Η Σλοβακία ανακηρύχθηκε ανεξάρτητη, αλλά υπό γερμανική προστασία (παρ. 3)

Σ Λ

Β. Ποιο από τα παρακάτω είναι το σωστό;³

- Κατευνάζω σημαίνει:

α. καταπραΰνω, μαλακώνω, ηρεμώ

β. φουντώνω, διεγείρω

- Προμήνυμα είναι:

α. γεγονός, είδηση ή κατάσταση που δηλώνει ότι κάτι συγκεκριμένο πρόκειται να συμβεί

β. γεγονός, είδηση ή κατάσταση που δηλώνει ότι κάτι συνέβη

- Μειονότητα είναι:

α. ομάδα ανθρώπων στο εσωτερικό ενός κράτους που διαφέρει ως προς την καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία

β. το κόμμα που έχει πάρει στις εκλογές αριθμό ψήφων μικρότερο από αυτό του κόμματος που κέρδισε

- Προτεκτοράτο είναι:

α. νομικό καθεστώς με το οποίο μία προστάτιδα κρατική δύναμη ελέγχει τη δραστηριότητα προστατευόμενου» κράτους

β. ένα κράτος που προστατεύει ένα άλλο κράτος

Γ. Συμπληρώστε με τη σωστή λέξη ή φράση

- Η Μαντζουρία καταλήφθηκε από την

- Η Ιταλία κατέλαβε την

• Ο Χίτλερ υπέγραψε με τους Ρώσους ένα σύμφωνο μη επίθεσης γνωστό και ως σύμφωνο

- Η συμμαχία Ιταλίας – Γερμανίας είναι γνωστή ως

³ Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές ενεργοποιούν τη στρατηγική «μαντεύω από τα συμφραζόμενα».