

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)

Τεύχος 13

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός Τόμος: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου, Κωνσταντίνος Βρατσάλης, Αλβίζος Σοφός



Τεύχος 13, 2024

Νέοι εκπαιδευτικοί, νέες συνθήκες και νέα εργαλεία για την εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο

Τσαμπίκα Μακρογιάννη, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη

doi: [10.12681/revmata.37700](https://doi.org/10.12681/revmata.37700)

Copyright © 2024, Τσαμπίκα Μακρογιάννη, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front/license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μακρογιάννη Τ., & Κούρτη-Καζούλλη Β. (2024). Νέοι εκπαιδευτικοί, νέες συνθήκες και νέα εργαλεία για την εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37700>

Νέοι εκπαιδευτικοί, νέες συνθήκες και νέα εργαλεία για την εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο

Τσαμπίκα Μακρογιάννη & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

makrogianni@aegean.gr & kazoullis@aegean.gr

Abstract

The main objective of the Language Curriculum is to make the educational system responsive to the new conditions that have emerged in schools. Considering the requirements of the Curricula, new learning tools were used in this research and were applied in the context of language teaching at primary schools at the Department of Primary Education, University of the Aegean. These tools included a combination of theories, i.e. Cummins' (2005) theory for the development of Academic Language Proficiency, approaches about New Learning (Kalantzis & Cope, 2005) and Transformative Pedagogy (Cummins, 2005; Kalantzis & Cope, 2013). The aim of the research was for future teachers to learn how to support the multilingual students in schools in critically processing the diverse textual types in the language lessons, thereby achieving both the development of linguistic and communicative competence and the interaction of the school community with the wider society.

Περίληψη

Βασικός στόχος του Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα είναι η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στα Σχολεία. Συνυπολογίζοντας τις απαιτήσεις των Προγραμμάτων Σπουδών αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα νέα εργαλεία μάθησης και εφαρμόστηκαν στις πρακτικές ασκήσεις της Γλώσσας, του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου, από τους/τις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς. Τα εργαλεία αυτά συμπεριέλαβαν συνδυασμό της θεωρίας του Cummins (2005) για την ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας με τη θεωρία της Νέας Μάθησης (Kalantzis & Cope, 2005) και τη θεωρία της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής (Cummins, 2005· Kalantzis & Cope, 2013). Ο στόχος ήταν οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί να μάθουν, πώς να καθοδηγούν τον πολύγλωσσο μαθητικό πληθυσμό των σχολείων, να επεξεργάζεται με κριτικό τρόπο τους ποικίλους κειμενικούς τύπους μέσα από το μάθημα της Γλώσσας, ώστε να επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο η ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας, αλλά και η αλληλόδραση του σχολείου με τον ευρύτερο χώρο της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία Γλώσσας, Νέα Μάθηση, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετές προκλήσεις καθημερινά, καθώς οι σχολικές τάξεις μεταβάλλονται δυναμικά. Οι εμπειρίες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/μαθητριών είναι τα στοιχεία που προδιαγράφουν τις νέες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης. Στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο να επικρατεί η κοινωνική και «γλωσσική δικαιοσύνη» (Μαριάς, 2019). Από τη στιγμή που η εκπαίδευση προσφέρεται από το κράτος ισότιμα σε όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες, είναι απαραίτητο να λειτουργεί ως γεφυροποιητικός παράγοντας ανάμεσα στο πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα. Η εκπαιδευτική κοινότητα βαδίζοντας στις νέες εξελίξεις, είναι σημαντικό να αποδεχτεί και να υιοθετήσει νέες πρακτικές διδασκαλίας με τη χρήση καινοτόμων εργαλείων και διαδικασιών μάθησης.

Στην παρούσα έρευνα θα παρουσιάσουμε νέα εργαλεία για την εκπαίδευση όλων των παιδιών (και παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο), τα οποία χρησιμοποίησαν νέοι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, και συγκεκριμένα στις Πρακτικές Ασκήσεις Γλώσσας, ώστε να διδάξουν στις νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν μετά τις μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές ανθρώπων στην Ελλάδα.

Οι στόχοι της έρευνας ήταν

- ✓ η παιδαγωγική υποστήριξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε τυπικές τάξεις,
- ✓ η έμφαση στον προσωπικό γραμματισμό των παιδιών,
- ✓ η συμμετοχική διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και πολυτροπικά κείμενα και
- ✓ η έμφαση στη δημιουργικότητα, την ενδυνάμωση και την αυταξία του/της μαθητή/μαθήτριας.

Στο πλαίσιο μίας γενικότερης στοχοθεσίας, η έρευνα αυτή αποσκοπεί στη δημιουργία ενός νέου σχολικού περιβάλλοντος και στη διαμόρφωση νέων τάσεων αναζήτησης και απόκτησης της γνώσης εκ μέρους των παιδιών. Μαθητές και μαθήτριες που ενθαρρύνονται να ασχολούνται με ενεργητικό τρόπο στη μάθησή τους, που δημιουργούν καθορίζοντας τη θεωρία και παράγουν τη γνώση με την ενθάρρυνση και την αρωγή του/της εκπαιδευτικού. Η τάξη λειτουργεί συνεργατικά, βοηθώντας ο ένας/μία τον άλλον/άλλη, με αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο, αντλώντας ο ένας από τη γνώση του άλλου, και λειτουργώντας σε ομάδες. Ο στόχος είναι οι μαθητές/μαθήτριες από παθητικοί δέκτες και καταναλωτές γνώσεων να μετατραπούν σε παραγωγοί γνώσης και μάθησης. Όλα αυτά είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθούν χωρίς αλλαγή στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού και χωρίς επανεξέταση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Οι «νέες» απαιτήσεις απαιτούν «νέους/ες» εκπαιδευτικούς.

Θεωρητικές προσεγγίσεις

Τα νέα εργαλεία που παρουσιάζουμε εδώ θεμελιώθηκαν στη θεωρία της Νέας Μάθησης των Kalantzis & Cope, (2013), της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής (Cummins, 2005· Kalantzis & Cope, 2013) και του Πλαισίου για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Cummins, 2005). Οι προσεγγίσεις αυτές συνδυάστηκαν και τροποποιήθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελέσουν ένα μοντέλο εφαρμογής στο συγκεκριμένο ερευνητικό περιβάλλον. Άλλωστε, το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), οι Οδηγίες Διδασκαλίας της Γλώσσας προς τους/τις εκπαιδευτικούς (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016) αλλά και τα νέα Προγράμματα Σπουδών, δίνουν το περιθώριο στους/στις λειτουργούς της εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν τους πολυγραμματισμούς (Kalantzis & Cope, 2009), δηλαδή τις πολλαπλές μορφές κατασκευής και μετάδοσης νοημάτων και να φτάσουν, μέσω της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στο μετασχηματισμό της γνώσης (Kalantzis & Cope, 2001· Cummins, 2005). Η μέθοδος αυτή αναγνωρίζει μια ποικιλία τρόπων για την απόκτηση της μάθησης, η οποία αξιοποιεί την πολυμορφία, την ετερότητα και υποστηρίζει τον/την εκπαιδευόμενο/νη σε μια ομαλή και αβίαστη μαθησιακή μετάβαση. Η αποτελεσματική μάθηση συνυπολογίζει την ταυτότητα του/της μαθητή/μαθήτριας, την κοινωνική του/της βιογραφία, χτίζει πάνω στην υπάρχουσα γνώση, πάνω στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά του/της. Λαμβάνεται σε μεγάλο βαθμό υπόψη η ετερογένεια και η ποικιλία ως προς τις δεξιότητες των παιδιών που υπάρχει στις τάξεις των σχολείων και το ζητούμενο είναι: πώς σε τάξεις «μικτών ικανοτήτων» θα επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα, έχοντας ως βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και αξιοποιώντας δημιουργικά και λειτουργικά τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

Νέα Μάθηση

Η Νέα Μάθηση (N.M.) είναι μια παιδαγωγική μέθοδος που μπορεί να διαχειριστεί με επάρκεια την ετερογένεια μια τάξης. Αποτελεί την εμβάθυνση στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών και, επίσης, αποτελεί μια πρόταση ανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε νέες βάσεις. Πυρήνας της N.M. είναι ο μετασχηματισμός της γνώσης, ένα μεγαλεπίβολο όραμα που αποβλέπει να διαπαιδαγωγήσει πολίτες που να μπορούν να συμμετέχουν στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοσμοπολίτικες κοινωνίες. (Kalantzis & Cope, 2013: 102). Εστιάζει την προσοχή της στην έννοια της διαδραστικότητας. Η μάθηση είναι επιτυχής, εφόσον το κοινωνικό περιβάλλον αποδέχεται την ταυτότητα του/της μαθητή/μαθήτριας και υποστηρίζει τα ενδιαφέροντά του/της, τις αξίες, τις προσεγγίσεις και τη συμβολή του/της. Η ουσιαστική μάθηση προϋποθέτει ένα μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο θα κυριαρχούν η αμοιβαιότητα και η κοινωνικότητα. Οι μαθητές/τριες θα είναι δημιουργοί και όχι απλώς παθητικοί δέκτες νοημάτων (Kalantzis & Cope, 2013:107).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, από τη σκοπιά της Νέας Μάθησης είναι συνεργατικός, ερευνητικός, καθώς βασίζεται στον σχεδιασμό και την παρακολούθηση μαθησιακών παρεμβάσεων, που έχουν ως στόχο τον μετασχηματισμό. Ο/Η εκπαιδευτικός, στην ουσία, σχεδιάζει το περιβάλλον μάθησης και τις δραστηριότητες μάθησης, χρησιμοποιώντας τις γνωστικές διαδικασίες που θεωρεί σκόπιμες, ώστε να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει και να κινητοποιήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες του προς την επίτευξή τους. Ο/Η εκπαιδευτικός δηλαδή, γίνεται «σχεδιαστής» των διδακτικών σεναρίων που θα χρησιμοποιήσει, φροντίζοντας να αξιοποιήσει τις πρότερες γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών του/της, αλλά και τα ενδιαφέροντά τους και τον τρόπο εμπλοκής τους στη διαδικασία της μάθησης. Ο/Η εκπαιδευτικός γίνεται «παραγωγός» στη διαδικασία της μάθησης, και όχι απλά καταναλωτής της, είναι φορέας αλλαγής που διαδραματίζει σημαντικό κοινωνικό και μετασχηματιστικό ρόλο (Αρβανίτη, 2015). Επιπλέον, η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών κατέχει στην προσέγγιση της Νέας Μάθησης ιδιαίτερη θέση. Η Νέα Μάθηση αφιερώνει χρόνο στην προσωπική βιογραφία του/της κάθε μαθητή/τριας, ενισχύοντας έτσι την ταυτότητα και δίνοντας χώρο και χρόνο στον/στην καθένα/καθεμία να μιλήσει για τη βιωμένη του/της εμπειρία. Η Νέα Μάθηση είναι συμπεριληπτική, δηλαδή δεν αποκλείει κανένα παιδί, είναι πλουραλιστική, καθώς όχι μόνο σέβεται, αλλά και αξιοποιεί τις προσωπικές εμπειρίες, τις πολιτισμικές γνώσεις που φέρνει κάθε μαθητής/τρια στη διαδικασία της μάθησης (Kalantzis & Cope, 2013: 108). Με την εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής μεθόδου, αξιοποιούμε τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, καλλιεργούμε την κριτική τους σκέψη και αναδεικνύουμε τη δημιουργικότητά τους. Επομένως, δίνουμε χώρο σε κάθε μαθητή/μαθήτρια να φέρει και να εκφράσει την εμπειρία του/της στην τάξη και να δημιουργήσει ποικιλοτρόπως ατομικά ή συνεργατικά.

Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας Γλωσσικής Ικανότητας

Οι βασικές αρχές της Μάθησης Μέσω Σχεδιασμού συνάδουν με τη θεωρία του Cummins (2000α) και συγκεκριμένα με το «Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Framework for the Development of Academic Expertise), που ενσωματώνει στη μαθησιακή διαδικασία, τη νοητική πρόκληση (cognitive challenge), το ενδογενές κίνητρο (intrinsic motivation) και τον κριτικό γραμματισμό (critical literacy). Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, ειδικά στα μαθήματα Γλώσσας, συμπεριλαμβάνονται: η παραγωγή νέας γνώσης, η δημιουργία και η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Παράλληλα, ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση (prior knowledge) των μαθητών/μαθητριών. Δηλαδή, στη διαδικασία μάθησης, η καινούρια γνώση χτίζεται πάνω στην παλιά, καθώς αυτό που θα μάθει ο μαθητής/η μαθήτρια, προστίθεται πάνω σε αυτό που ήδη γνωρίζει ο μαθητής/η μαθήτρια, και αυτή η γνώση δομείται από τις εμπειρίες του/της. Η θεωρία αυτή εστιάζει α) στο νόημα β) στη γλώσσα, και γ) στη χρήση. Το συγκεκριμένο πλαίσιο προϋποθέτει ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και όπως επισημαίνουν οι Fielding και Pearson (1994) (στο Cummins 2005:164) «υπάρχει μια

ισχυρή αμφίδρομη σχέση μεταξύ της προηγούμενης γνώσης και της δυνατότητας κατανόησης κειμένου». Η Chamot (1998) αναφέρεται με κάθε λεπτομέρεια στην αξία της πρότερης γνώσης που έχει το κάθε δίγλωσσο ή πολύγλωσσο παιδί, και τον ρόλο που διαδραματίζει αυτή στην εκμάθηση νέων πληροφοριών και δεξιοτήτων. Επισημαίνει, επίσης, ότι οι δίγλωσσοι/σες μαθητές/τριες που αξιοποιούν την προηγούμενη γνώση μέσω της γλώσσας και της βιωμένης εμπειρίας τους, έχουν στη διάθεσή τους μεγάλη ποικιλία από γνωστικά σχήματα και έτσι μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα τις εισερχόμενες πληροφορίες. Συνοψίζοντας και σύμφωνα με τον Cummins (2005: 168), «η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης:

- Αυξάνει τη γνωστική δραστηριοποίηση και κάνει τη γλώσσα και τις έννοιες να έχουν περισσότερο νόημα για τους μαθητές/τις μαθήτριες, καθώς τους επιτρέπει να ερμηνεύουν τις νέες πληροφορίες σε σχέση με αυτά που ήδη ξέρουν.

- Βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές και τις μαθήτριες τους ως άτομα με τη δική τους μοναδική προσωπική ιστορία. Αυτό με τη σειρά του, τους επιτρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή

- Δημιουργεί μέσα στην τάξη ένα περιβάλλον, όπου η πολιτισμική γνώση των μαθητών/μαθητριών βρίσκει έκφραση, προσφέρεται στους άλλους και παίρνει αξία, δίνοντας έτσι στους μαθητές το κίνητρο να επενδύσουν μεγαλύτερο μέρος του εαυτού τους στη μαθησιακή διαδικασία».

Επιπλέον, το συγκεκριμένο πλαίσιο αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο βασίζεται στη νοητική πρόκληση (cognitive challenge), το κίνητρο, που είναι ενδογενές και προϋπάρχει, (intrinsic motivation) και συνδυάζει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών– μαθητών/μαθητριών με: α) μέγιστη γνωστική εμπλοκή, δεδομένου ότι οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν σε υψηλού επιπέδου γνωστικές διαδικασίες, όπως ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση, δηλ. κριτική σκέψη και β) μέγιστη εμπλοκή της ταυτότητας (maximum identity involvement) (Cummins, 2000a).

Μετασχηματιστική Παιδαγωγική

Η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική βασίζεται στην επίγνωση τη σύγχρονης κοινωνίας (Αρβανίτη, 2015) και των δεξιοτήτων των γνώσεων που χρειάζονται οι νέοι και οι νέες για να ενταχθούν παραγωγικά στο περιβάλλον που ζουν, να γίνουν ενεργοί πολίτες και να στέκονται κριτικά και υπεύθυνα μπροστά σε μια κοινωνία που φαίνεται να προσφέρει πληθώρα επιλογών (Kalantzis & Cope, 2013). Επιπλέον, η Αρβανίτη (2015: 5) επισημαίνει ότι η Μετασχηματιστική Εκπαίδευση είναι συμπεριληπτική και διαπολιτισμική. Συμπεριληπτική, επειδή εμπλέκει με συνεργατικό και ενεργό τρόπο τον/την μαθητή/μαθήτρια σε πρακτικές που οικοδομούν μία πολυπολιτισμική θεώρηση του κόσμου και από τη σκοπιά του «άλλου». Επίσης, μέσω ειδικών σχεδιασμών της διδασκαλίας και μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που υλοποιείται με τη διαφοροποίηση των γνωσιακών ρεπερτορίων, τη διαθεματικότητα, την αμοιβαιότητα και τη συνεργατική μάθηση, επιτυγχάνεται η συμπερίληψη στη Μετασχηματιστική Εκπαίδευση. Είναι όμως η Μετασχηματιστική Εκπαίδευση και διαπολιτισμική, επειδή στηρίζεται στην εμπέδωση της διαπολιτισμικότητας, μέσω της οποίας οικοδομούμε νέους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς αποδεχόμαστε τον άλλο ως διαφορετικό, αλλά ίσο όσον αφορά το πολιτισμικό του κεφάλαιο (Κούρτη Καζούλλη, 2000β).

Καθώς μιλάμε για το μετασχηματισμό στην εκπαίδευση, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε και να διευκρινίσουμε ότι αυτός, αφορά ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, δηλαδή τον/τη μαθητή/μαθήτρια, τη μάθηση, αλλά και τον/την εκπαιδευτικό (Σκούρτου, 2011). Όπως αναφέρεται στον Wells (1999), η γλώσσα έχει νόημα, όταν αυτή μετασχηματίζεται από καθημερινή γλώσσα, σε γλώσσα του σχολείου ή σε ακαδημαϊκή γλώσσα. Συνοψίζοντας, η Σκούρτου (2011: 99) καταλήγει: «Ο μετασχηματισμός είναι αναγκαίος για τη γνώση, αλλά και για την εφαρμογή της στην καθημερινότητα και υλοποιείται τόσο στις δύο πλευρές της παιδαγωγικής σχέσης (εκπαιδευτικός/μαθητής-μαθήτρια)», όσο και μετά από τη σχέση αυτή, και μετά και πέρα από το σχολείο (Μακρογιάννη, 2020). Επίσης, ο μετασχηματισμός μπορεί να συγκεκριμενοποιηθεί και να μελετηθεί σε πολλά διαφορετικά

επίπεδα της παιδαγωγικής σχέσης: τόσο σε σχέση με τα περιεχόμενα που διδάσκονται όσο και σε σχέση με εκείνα που μαθαίνονται· τόσο σε σχέση με τον μαθητή/ την μαθήτρια όσο σε σχέση με τον/την εκπαιδευτικό· τόσο σε σχέση με τη διαδικασία όσο και σε σχέση με το αποτέλεσμα της μάθησης. Τέλος, σύμφωνα με την Αρβανίτη (2013: 114), «η Μετασχηματιστική Εκπαίδευση καθορίζει το είδος του πολίτη, ατόμου και εργαζόμενου που θέλουμε να διαπαιδαγωγήσουμε, προβάλλοντας μια νέα ηθική. Οι σύγχρονοι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να είναι ικανοί/νές στη διαχείριση της αμφισημίας της εποχής τους, της έντονης διαφορετικότητας και πολυπλοκότητάς της με ευέλικτο και καινοτόμο πνεύμα».

Η Έρευνα

Ως πεδίο πραγματοποίησης της έρευνας επιλέχθηκαν οι Πρακτικές Ασκήσεις της Διδακτικής της Γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και εκπαιδεύτηκαν οι φοιτητές/φοιτήτριες στην εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης διδασκαλίας της Γλώσσας κατά τις Πρακτικές Ασκήσεις της Β' και της Γ' Φάσης κατά τα έτη 2013-2014. Η συλλογή των δεδομένων περιελάμβανε ποικίλα μέσα ένα από τα οποία ήταν τα Πρωτόκολλα Εργασιών των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, τα οποία συνοδεύονταν από ερωτηματολόγιο και αναστοχασμό της διδασκαλίας τους.

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν οκτώ ανοιχτές ερωτήσεις, για να διερευνηθούν οι απόψεις, οι ιδέες και οι εκτιμήσεις των φοιτητών/φοιτητριών σχετικά με την προτεινόμενη μέθοδο διδασκαλίας της Γλώσσας μέσω της Νέας Μάθησης. Οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί, ως οι άμεσα εμπλεκόμενοι/ες στη διαδικασία, εξέφρασαν τη γνώμη τους, τους προβληματισμούς τους, τις σκέψεις τους και τις στάσεις τους σε σχέση με το «εργαλείο» που διδάχτηκαν. Βέβαια, υπάρχει ο κίνδυνος να μην είναι ειλικρινείς οι απαντήσεις των εμπλεκόμενων είτε στις απαντήσεις τους να βοηθήθηκαν ή να επηρεάστηκαν με ποικίλους τρόπους και να μην είναι αυθόρμητες (Βάμβουκας, 1998). Παρόλα αυτά, με το ερωτηματολόγιο συλλέξαμε πολλές πληροφορίες και παρατηρήσεις, και τελικά, παρά τα αδύναμα σημεία του, το ερωτηματολόγιο μας έδωσε χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες βοήθησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, μέσω της μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης, παρατηρήσαμε πως οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου συνέκλιναν προς την ίδια κατεύθυνση με τις απαντήσεις των συνεντεύξεων και αυτό αδρανοποιεί τα αδύναμα σημεία του ερωτηματολογίου.

Μεθοδολογία

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα για την ανάλυση και την ερμηνεία του υλικού, δηλαδή των γραπτών κειμένων που προήλθαν από τα Πρωτόκολλα των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε του Παν/μίου Αιγαίου. Χρησιμοποιήθηκε, αφενός, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (context analysis), διότι ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί και να αναδειχτεί η χρησιμότητα ή μη της μεθόδου από του/τις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς. Αφετέρου, έγινε η ποσοτική ανάλυση βασικών χαρακτηριστικών του περιεχομένου, όπως αυτά εντοπίστηκαν από την ερευνήτρια και την επιβλέπουσα της, στις εργασίες των φοιτητών/φοιτητριών. Για την ποσοτική ανάλυση έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων, επιλογή λέξεων-κλειδιών, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία με τρόπο τέτοιο, ώστε να ποσοτικοποιηθούν τα αποτελέσματα και η ερευνήτρια να οδηγηθεί στην εξαγωγή αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 2007).

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 33 φοιτητές και 107 φοιτήτριες, συνολικά 140 φοιτητές/φοιτήτριες, οι οποίοι/ες δίδαζαν στις τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' των Δημοτικών Σχολείων του νησιού της Ρόδου. Αναφορικά με το είδος των τάξεων, στις οποίες οι φοιτητές/τριες πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση, ως προς τον αριθμό των δίγλωσσων παιδιών, διακρίνονται τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη, η οποία περιλαμβάνει 61 τάξεις (43,6%), που είχαν μέχρι έναν/μία δίγλωσσο/δίγλωσση μαθητή/μαθήτρια, στη δεύτερη, που περιλαμβάνει 66 τάξεις

(47,1%) με δύο έως πέντε δίγλωσσα παιδιά και τέλος στην τρίτη, η οποία περιλαμβάνει 13 τάξεις (9,3%) με περισσότερους από πέντε μαθητές/μαθήτριες που είχαν ως μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων των πρωτοκόλλων, που συλλέχθηκαν και στη συνέχεια ποσοτικοποίησή τους και στατιστική ανάλυση με το λογισμικό IBM SPSS 23, αφενός, για την πλήρη περιγραφή του δείγματος και των επιλογών των ερωτηθέντων και, αφετέρου, για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών των ερευνητικών δεδομένων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Να σημειωθεί ότι όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι διενεργήθηκαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων, που προέκυψαν με τη βοήθεια των μεθοδολογικών εργαλείων (τα Πρωτόκολλα των φοιτητών/φοιτητριών, τον αναστοχασμό τους και τα ερωτηματολόγια), τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα - δράσης, απορρέουν επαρκή στοιχεία, ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Παραθέτουμε ενδεικτικά:

Όσον αφορά τη συμμετοχικότητα:

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 30

Οι 4 μαθητές αλλοδαποί δε δυσκολεύτηκαν στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην τάξη, και συμμετείχαν με ευχαρίστηση.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 139

Ο μαθητής Ρομά που ήταν στην τάξη συμμετείχε ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σε αυτό βοήθησε ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μου, γιατί στη σκέψη μου υπήρχε από την προηγούμενη φάση ότι το συγκεκριμένο παιδί ήταν πολύ καλό στον προφορικό και όχι τόσο στον γραπτό λόγο. Του έδωσα λοιπόν ευκαιρίες να συμμετέχει προφορικά και να εκφράζει τις σκέψεις, τις εμπειρίες του και τα δικά του βιώματα.

Όσον αφορά τη συνεργατικότητα:

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 15

Οι μαθητές κατάφεραν να συνεργαστούν με ευκολία και να κατασκευάσουν (η κάθε ομάδα), ένα εικονογραφημένο παραμύθι χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 11

Αν και οι μαθητές ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και επίσης λάμβαναν για πρώτη φορά πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδασκαλία σε τόσο μεγάλο βαθμό, έδειξαν ενθουσιασμό και προσήλωση στους κανόνες της συνεργασίας.

Σε σχέση με την αλληλεγγύη και την αυτενέργεια:

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 23

Οι μαθητές των δύο τάξεων δούλεψαν σε ένα ευχάριστο κλίμα αμοιβαίας συνεργασίας και αλληλεγγύης, ενώ αντάλλαζαν με επιτυχία ιδέες πάνω στο θέμα του μαθήματος

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 17

Όταν οι μαθητές δημιουργούσαν το δικό τους τηλεοπτικό πρόγραμμα στο οποίο περιέχονταν οι αγαπημένες τους εκπομπές, μου έκανε εντύπωση η αυτενέργεια και η αλληλεγγύη με την οποία δούλευαν.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 40

Υπήρξε υψηλό επίπεδο αυτενέργειας ειδικά κατά τη δραματοποίηση, γιατί τα λόγια τα έφτιαχναν οι ομάδες που δραματοποιούσαν την ιστορία εκείνη τη στιγμή. Ήταν ιδιαίτερα σημαντική η προσπάθεια των δίγλωσσων παιδιών να αυτοσχεδιάσουν και να φερθούν όπως τα άλλα μέλη της ομάδας τους, καθώς το κλίμα ήταν θετικό, ευχάριστο και διασκεδάζαν όλοι.

Αναφορικά με τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη:

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 112

Ένα γεγονός που εξέπληξε ευχάριστα την εκπαιδευτικό ήταν στη διάρκεια της γνωστικής διαδικασίας «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά», κατά την οποία όλες οι ομάδες με ευφράδεια λόγου και το δικό τους προσωπικό στυλ παρουσίασαν με χαρά τις αφίσες τους και μάλιστα στήριξαν τις απόψεις τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 134

Είμαι ιδιαίτερα χαρούμενη για το υλικό που παράχθηκε από τη δημιουργική φάση. Οι μαθητές

παρότι δεν είχαν συνηθίσει σε τέτοιες καταστάσεις, συνεργάστηκαν πολύ καλά, μελέτησαν το καλλιτεχνικό κείμενο που αντιστοιχούσε στην κάθε ομάδα και με την αφαιρετική τους ικανότητα κατάφεραν να δημιουργήσουν τη δική τους αφίσα με την περιληπτική απόδοση της ταινίας τους. Μάλιστα οι αφίσες των παιδιών κοσμούν τη σχολική τους τάξη και τα παιδιά χάρηκαν που τα κατάφεραν.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 1

Κυρίαρχο ρόλο είχαν οι ερωτήσεις κριτικής σκέψης, όπου οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν βασισμένοι σε αυτά που ξέρουν. Η συμμετοχή και η ποικιλία των απόψεων ήταν μεγάλη.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 4

Η συμμετοχή των μαθητών στις ερωτήσεις κριτικής σκέψης ήταν μεγάλη, καθώς επιχειρηματολόγησαν σαν μεγάλοι προκειμένου να πείσουν για την ορθότητα των απόψεων τους.

Συμπεράσματα

Κεντρικός στόχος της ερευνητικής εργασίας υπήρξε η καθοδήγηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ώστε να δομήσουν και να σχεδιάσουν τη διδασκαλία της Γλώσσας μέσα από διαδικασίες μάθησης, έχοντας ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Το συγκεκριμένο πλαίσιο οργανώνει και παρέχει ασφάλεια, ενώ ενθαρρύνει τους/τις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς να στοχάζονται και να αναστοχάζονται με κριτικό τρόπο πάνω στη διδακτική τους πρακτική. Επιπλέον, το συγκεκριμένο πλαίσιο τους ωθεί, ώστε να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αναζητούν την ανατροφοδότηση από συναδέλφους τους, αλλά και από τους/τις έμπειρους/ρες εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι/νες των τάξεων στις οποίες διδάσκουν.

Η Νέα Μάθηση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, δίνει εργαλεία στους/στις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς, ώστε να σχεδιάσουν και να οργανώσουν συστηματικά τη διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας και τα Νέα Μέσα, ενώ η θεωρία του

Cummins, (2005) αποτελεί ένα βοηθητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της Γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά. Και οι δύο θεωρίες έδρασαν βοηθητικά στην προετοιμασία των μελλοντικών επαγγελματιών εκπαιδευτικών, καθώς οι φοιτητές/φοιτήτριες του ΠΤΔΕ του Παν/μίου Αιγαίου ασκήθηκαν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολικού-διδασκτικού χρόνου, να αναπτύξουν τη διδασκαλία τους και να την ολοκληρώσουν, ώστε να πετύχουν όλους τους στόχους που είχαν θέσει, και να αισθάνονται και οι ίδιοι/ίδιες ικανοποιημένοι/νες.

Τα αποτελέσματα από τις εργασίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όσο και από τον αναστοχασμό τους, έδειξαν την ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία όλων των παιδιών, κυρίως σε δύο στάδια: α) στο στάδιο «βιώνοντας το γνωστό», το οποίο αναφέρεται στην προηγούμενη γνώση, στον προσωπικό γραμματισμό του κάθε παιδιού, και β) στο στάδιο «εφαρμόζοντας δημιουργικά», που είναι η δημιουργική εφαρμογή, κατά την οποία παράγεται η νέα γνώση μετασχηματισμένη μέσα από την «εστίαση στη χρήση» (Cummins, 2005). Η δημιουργική έκφραση (εφαρμόζοντας δημιουργικά) λειτούργησε ομογενοποιητικά ανάμεσα στα διάφορα μαθησιακά επίπεδα μαθητών/μαθητριών στις τάξεις, έδωσε κίνητρα στα παιδιά και μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ήθελαν όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες να εμπλακούν, να συμμετέχουν στη διαδικασία, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Ακόμα και τα παιδιά που δυσκολεύονταν στο γραπτό λόγο, στο πλαίσιο της ομάδας προσπαθούσαν να γράψουν, με τη βοήθεια και της υπόλοιπης ομάδας τους, γεγονός που καλλιεργεί και την αξία του συνεργατικού πνεύματος.

Επιπρόσθετα, η ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης δημιούργησε ένα περιβάλλον μάθησης, όπου η πολιτισμική γνώση όλων των μαθητών/μαθητριών πήρε αξία και τους έδωσε κίνητρο να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά ενίσχυσε και το γλωσσικό συνεχές από το σπίτι στο σχολείο (οικογενειακός γραμματισμός) και από το σχολείο στο σπίτι. «Ανάγκασε» με άλλα λόγια τους/τις μαθητές/μαθήτριες να λειτουργήσουν όπως αναφέρει η Garcia (2009a: 45) μέσα από «πρακτικές συνεχούς λόγου, τις οποίες οι δίγλωσσοι/σες ασκούν πολλαπλά, προκειμένου να καταστήσουν κατανοητούς τους δίγλωσσους κόσμους τους».

Τελειώνοντας, θα λέγαμε πως κάθε επάγγελμα αποτελεί μια αφετηρία ζωής και εμπεριέχει αρκετές δυσκολίες και ερωτηματικά. Το έργο του/της εκπαιδευτικού αποτελεί μια διαρκή διαδικασία μάθησης, καθώς τα δεδομένα συνεχώς αλλάζουν. Η διεθνής εμπειρία και έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες (Cochran-Smith & Lytle, 1993· Darling-Hammond, 1993· McLaughlin & Talbert, 1993· Hargreaves, 1994· Fishman & McCarthy, 2000· Yoon et al., 2007· Gulamhussein, 2013, στο Arvanitis & Vitsilaki, 2015) έχει δείξει πως το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας υποχωρεί και δίνει τη θέση του σε διαδραστικές και συνεργατικές κοινότητες επαγγελματικής μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας και όπου παράγουν γνώσεις με συλλογικό τρόπο, ανταλλάσσουν καλές πρακτικές, προβληματίζονται και παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση. Άλλωστε, μόνο καλά καταρτισμένοι/νες εκπαιδευτικοί μπορούν να αναδιαμορφώσουν το εκπαιδευτικό τοπίο και να συμβάλουν στη δημιουργία μιας δίκαιης παιδαγωγικής, που να απευθύνεται σε αυριανούς πολίτες, οι οποίοι θα λειτουργούν σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα και θα διατηρούν την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και συμμετοχή σε τοπικές και παγκόσμιες δημοκρατικές διαδικασίες.

Βιβλιογραφία

Αρβανίτη, Ε. (2015). Διαπολιτισμικότητα και μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση: μια αναστοχαστική καταγραφή στο πλαίσιο της Νέας Μάθησης. Στο Θ. Θάνος, (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Ερευνών απάνθισμα*. (502-507). Αθήνα: Gutenberg.

Arvanitis, E., & Vitsilaki, Ch. (2015). Collaborative professional learning and differentiated teacher practice: Learning by design in Greece. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *A pedagogies of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave Macmillan.

Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι", *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμος ΣΤ', (90-123).

Βάμβουκας, Μ. (1998, 2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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* (187-209). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Cummins, J. (1999a, 2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (επιμ. Ε. Σκούρτου, μετ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Κούρτη Καζούλλη, Β. (2000β). Ταξιδεύοντας στο 'πλαίσιο' του Jim, Cummins: το Μοντέλο Γλωσσικής Ικανότητας όπως το βλέπει ο δάσκαλος. Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Τετράδια εργασίας Ρόδου, Διγλωσσία και μάθηση στο διαδίκτυο* (95-100). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης* (επιμ. Ε. Αρβανίτη). Αθήνα: Κριτική.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2005). *Learning by Design*. Melbourne: Common Ground Press.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2006). *The Learning by Design Guide*. Melbourne: Common Ground Press.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An international Journal* 4, (164-95).

Μαριάς, Π. (2019). *Διγλωσσία στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση curriculum στην εκπαιδευτική πράξη*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μακρογιάννη Τ. (2020). *Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στο Δημοτικό Σχολείο: Το παράδειγμα της Γλώσσας* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Garcia, O., (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Σκούρτου, Ε. (2011). Μετασχηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2011/5, (98-99), ανακτήθηκε 31/1/2024 από <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/new-issue.html>

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry - Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.