



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Τα ανθρωπογεωγραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών ως παράγοντας διδακτικής αποτελεσματικότητας σε δίγλωσσα σχολεία: Διακρατική, συγκριτική μελέτη»

Ιωάννα Ελ. Κατερίνη

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2023

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ιωάννης Φύκαρης, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φιλολογίας,
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Επιβλέπων.

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Συνεπιβλέπουσα.

Αριστοτέλης Ζμας, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης,
Συνεπιβλέπων.

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ιωάννης Φύκαρης, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φιλολογίας,
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Επιβλέπων.

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέλος.

Αριστοτέλης Ζμας, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης,
Μέλος.

Σταύρος Καμαρούδης, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Μέλος.

Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Μέλος.

Μαρία Λιακοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέλος.

Ευστρατία Σοφού, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέλος.

*Στην οικογένειά μου,
για την αγάπη και την ενθάρρυνση*

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	9
Ευχαριστίες.....	11
Περίληψη.....	12
Abstract.....	13
Përmbledhje.....	14
Zusammenfassung.....	16
Εισαγωγή.....	18

Μέρος Α Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1: Η Ανθρωπογεωγραφία ως έννοια και ως επιστημονικός κλάδος

1.1.Επιστημολογικός προσδιορισμός της έννοιας της Ανθρωπογεωγραφίας.....	22
1.1.1. Γεωγραφικές θεωρίες: η ανάδυση της Ανθρωπογεωγραφίας	24
1.1.2. Η Κριτική Γεωγραφία και η πολιτισμική στροφή στην Ανθρωπογεωγραφία	25
1.2. Η «διαλεκτική» προσέγγιση των χωρικών εννοιών.....	28
1.2.1.Χωρική σκέψη και χωρηκότητα.....	34
1.2.2. Ανθρωπογεωγραφική γνώση: προγράμματα, εφαρμογές και εργαλεία χαρτογράφησης στον χώρο της εκπαίδευσης	37

Κεφάλαιο 2: Η «ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης»: Μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία

2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση της Ανθρωπογεωγραφίας στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία.....	40
2.1.1. Η ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης: μια αναφορά στη «χωρο-παιδαγωγική» διαλεκτική	40
2.1.2. Λειτουργικός ορισμός της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης»	46
2.2. Άξονες της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης.....	52
2.2.1 Χώρος και «τοπο-χωρηκότητα»: Διαλεκτικές κοινωνικο-χωρικές και τοπολογικές διαστάσεις	53
2.2.2.Η υπερποικιλότητα των σχολικών τάξεων ως κοινωνικό σύνολο: μια αναφορά στην πολλαπλογλωσσία και την πολιτισμική ποικιλομορφία	59
2.2.2.1. Η πολιτισμική ποικιλομορφία στις σχολικές τάξεις.....	61
2.2.2.2. Η πολλαπλογλωσσία στις σχολικές τάξεις.....	62

2.3. Η «διαλογικότητα» της ανθρωπογεωγραφίας: Διεπιστημονική προσέγγιση των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στη διδασκαλία	64
2.3.1. Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης και Περιβαλλοντική Ψυχολογία	64
2.3.2. Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης και Ανθρωπολογία.....	65
2.3.3. Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης και Κοινωνιολογία.....	68
2.3.4. Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης και Παιδαγωγική με έμφαση στη Διδακτική.....	72

Κεφάλαιο 3: Τα χαρακτηριστικά της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης»

3. Παράγοντες σύνθεσης χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης	74
3.3.1. Οι πολλαπλές ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη.....	76
3.2.3. Ομάδες σε διάλογο: Αλληλεπιδραστικές σχέσεις και κοινωνικοποίηση των μαθητών στη σχολική τάξη.....	79
3.3.3. Τοπο-γεωγραφία της σχολικής τάξης και μικρο-περιβάλλοντα μάθησης: Ο διαλογικός, «τρίτος χώρος» της διδασκαλίας	87

Κεφάλαιο 4: Η επίδραση της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης» στην εφαρμογή της επικοινωνιακής διδασκαλίας

4.1. Παράγοντες επίδρασης της Ανθρωπογεωγραφίας στη διδασκαλία.....	94
4.1.1. Ο παράγοντας της Κίνησης/Θέσης	95
4.1.2. Ο παράγοντας της Εγγύτητας.....	96
4.1.3. Ο παράγοντας της αξιοποίησης της μη λεκτικής επικοινωνίας στη διδασκαλία	97
4.1.4. Ο παράγοντας της αξιοποίησης πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας .	98
4.1.5. Ο παράγοντας της Διαμόρφωσης του χώρου διδασκαλίας.....	98
4.1.6. Ο παράγοντας της Συλλογικότητας	101
4.2. Η σχέση της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης» και της εφαρμογής κοινωνικών μορφών διδασκαλίας	101
4.2.1. Η αξιοποίηση των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας στη διδασκαλία ανάλογα με την ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης.....	101
4.2.2. Η συμβολή της ανθρωπογεωγραφίας και των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.....	107

Κεφάλαιο 5: Η «Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης» σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα

5. Η Διγλωσσία, ως παράμετρος της ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της διδασκαλίας σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα	110
5.1. Η συμβολή της Διγλωσσίας στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα.....	111
5.2. Η αξιοποίηση διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών πρακτικών κατά την εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα	113
5.3. Η ανθρωπογεωγραφική διαμόρφωση της διδασκαλίας της Γλώσσας σε δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία στον ευρωπαϊκό χώρο.....	118
Ανακεφαλαίωση θεωρητικού μέρους	122

ΜΕΡΟΣ Β

Εμπειρική διερεύνηση

Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία έρευνας

6.1.Στόχοι έρευνας	125
6.2.Ερευνητικά ερωτήματα.....	125
6.3.Μέθοδος έρευνας.....	126
6.4.Δειγματοληψία	127
6.4.1.Μέθοδος επιλογής δείγματος.....	127
6.4.2.Κριτήρια επιλογής των χωρών διερεύνησης.....	128
6.4.3. Κριτήρια επιλογής των σχολείων διερεύνησης.....	128
6.4.4. Κριτήρια επιλογής του μαθήματος «παρατήρησης».....	130
6.4.5. Κριτήρια επιλογής «αριθμού ωρών παρατήρησης» στα σχολεία αναφοράς της έρευνας.....	130
6.4.6.Κριτήρια διατύπωσης των εννοιολογικών κατηγοριών των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας του μαθητικού δυναμικού των σχολικών τάξεων των δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων	131
6.5. Ερευνητικά εργαλεία	131
6.5.1.Ερωτηματολόγιο	131
6.5.2.Παρατήρηση διδασκαλίας	132
6.6. Χρονική διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας.....	135
6.7. Ζητήματα δεοντολογίας	136
6.8. Περιορισμοί της έρευνας.....	136
6.9. Προσδοκώμενα αποτελέσματα και συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης	137

Κεφάλαιο 7: Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

7.1. Παρατήρηση.....	138
7.2. Περιγραφική ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων από την παρατήρηση των διδασκαλιών της πρώτης και δεύτερης Γλώσσας ανά χώρα	139
7.2.1. Αλβανία (Παρατήρηση - συχνότητες).....	141
7.2.1.1. Αποτελέσματα παρατήρησης	231
7.2.2. Ελλάδα (παρατήρηση-συχνότητες)	236
7.2.2.1. Αποτελέσματα παρατήρησης	327
7.2.3. Γερμανία (Παρατήρηση - συχνότητες)	329
7.2.3.1. Αποτελέσματα παρατήρησης	425
7.3. Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς των δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων	
7.3.1. Παρουσίαση των ερωτηματολογίων των χωρών Αλβανίας, Γερμανίας και Ελλάδας (συχνότητες)	427
7.3.1.1. Δημογραφικά στοιχεία	427
7.3.1.2. Η σημασία της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδασκαλία.....	436
7.3.1.3. Γλωσσικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.....	440
7.3.1.4. «Κοινωνιογλωσσικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διδασκαλία	443
7.3.1.5. Ο παράγοντας του χώρου της σχολικής τάξης	449
7.3.1.6. Αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδασκαλία	459
7.3.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	
7.3.2.1. Αλβανία (αποτελέσματα ερωτηματολογίου).....	485
7.3.2.2. Ελλάδα (αποτελέσματα ερωτηματολογίου).....	488
7.3.2.3. Γερμανία (αποτελέσματα ερωτηματολογίου).....	491

Κεφάλαιο 8: Εξαγόμενα πορίσματα/συμπεράσματα

8.1. Συγκριτική προσέγγιση του φύλλου παρατήρησης σε σχολικές μονάδες των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας.....	495
8.1.1. Συγκριτική παρουσίαση των χώρων διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας	495
8.1.2. Συγκριτική προσέγγιση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς των παρατηρούμενων διδασκαλιών	498
8.1.3. Συγκριτική προσέγγιση των φύλλων παρατήρησης από τις διδασκαλίες σε σχολικές μονάδες των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας	499

8.2. Συγκριτική προσέγγιση των ερωτηματολογίων προς εκπαιδευτικούς των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας.....	501
8.3. Συγκριτική προσέγγιση φύλλων παρατήρησης και ερωτηματολογίων των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας.....	508
8.4.Συμπεράσματα /Συζήτηση	511
Βιβλιογραφικές αναφορές	517
Παράρτημα 1.....	551
Παράρτημα 2.....	602

Πρόλογος

Η παιδαγωγική σημασία της ενσωμάτωσης του μανθάνοντος στον φυσικό και ανθρωπογενή χώρο μάθησης έγκειται στην επιδραστική, πολυπαραγοντική διαδικασία σύνδεσης και συσχέτισης των διαφορετικών ιδιοτήτων του χώρου, ως πηγή πληροφοριών και ερεθισμάτων, τόσο μαθησιακών όσο και κοινωνικο-πολιτισμικών, αλλά και ως πεδίο δράσης και διαπροσωπικής/διομαδικής επικοινωνίας.

Η σχολική τάξη, ως ένας χώρος δράσης, κοινός για όλους τους συμμετέχοντες στη διδακτική διαδικασία, εκλαμβάνεται ως ένας *κοινωνικός χώρος*, που επιδρά στην ατομική και τη συλλογική, μαθησιακή δράση κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Η σύνθεση των κοινωνικο-πολιτισμικών και γλωσσικών, ατομικών, ομαδικών και διομαδικών χαρακτηριστικών των μαθητών¹ με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του χώρου της σχολικής αίθουσας, δημιουργεί την επιδραστική σχέση της *ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης* με τη διδακτική διαδικασία. Ο ανωτέρω συλλογισμός συνοψίζει τα κεντρικά σημεία της ερευνητικής υπόθεσης της παρούσας διδακτορικής διατριβής, σύμφωνα με την οποία η συγκροτούμενη *ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης* δίγλωσσων σχολείων αποτελεί παράγοντα επίδρασης στη διεξαγωγή και την πορεία της διδασκαλίας. Για την τεκμηρίωση του προαναφερθέντος θεωρητικού σχήματος, κρίνεται σκόπιμο να αναλυθούν οι κεντρικοί παράμετροι της διαδικασίας της διδασκαλίας, η οποία οργανώνεται και διεξάγεται σε πολυγλωσσικά/πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα στον χώρο της Ευρώπης.

Η **προτοτυπία** της παρούσας Δ.Δ. έγκειται στην αναφορά της στη διδασκαλία, στη βάση της ανθρωπογεωγραφικής της διαμόρφωσης, σε δίγλωσσα σχολεία τριών ευρωπαϊκών χωρών, οι οποίες επιλέχθηκαν με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: τη δίγλωσσική διδασκαλία, που συμπεριλαμβάνει την ελληνική γλώσσα ως μια εκ των δυο γλωσσών-στόχος, σύμφωνα με ειδικά, δίγλωσσα Αναλυτικά Προγράμματα και τα κριτήρια διαμόρφωσης της ατομικότητας του κάθε μαθητή, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ανθρωπογεωγραφικής, κοινωνικής συλλογικότητας της σχολικής τάξης, ως χώρος μάθησης. Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν απαντώνται συγκριτικές μελέτες για την ανθρωπογεωγραφική προσέγγιση της διδασκαλίας της Γλώσσας σε Δημοτικά σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Η παρούσα Δ.Δ. εμβαθύνει στις πτυχές και συνιστώσες της ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης του πλαισίου διεξαγωγής της γλωσσικής διδασκαλίας, ως μια προτεινόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας σε Δημοτικά σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Σκοπός της έρευνας της Διδακτορικής Διατριβής είναι να διερευνήσει συγκριτικά την επίδραση των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης και των εμπλεκομένων στη διδασκαλία υποκειμένων, για την ανάπτυξη και εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας σε ελληνικά δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία των χωρών της Ελλάδας, της Αλβανίας και της Γερμανίας, προκειμένου να διαπιστωθεί

¹ Προς χάριν ευκολίας και μη επιβάρυνσης του κειμένου, χρησιμοποιείται ο αρσενικός τύπος στον όρο «μαθητής», στον οποίο εμπεριέχεται, ωστόσο, και ο θηλυκός τύπος «μαθήτρια».

σε ποιον βαθμό η ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η επιλογή των δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Ν. 4692/2020, ΦΕΚ Α11, άρθ. 24), ως τα σχολεία αναφοράς της έρευνας, εδράζεται στον συλλογισμό, ότι ο συγκεκριμένος τύπος ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ακολουθεί τη φιλοσοφία εκπαιδευτικών και διδακτικών μοντέλων, τα οποία προάγουν τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και της συμπερίληψης (Παναγίδης & Χατζησωτηρίου, 2014:167-168· Σύσταση Συμβουλίου Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019/C189/03). Ειδικότερα, η ετερογένεια και η πολυποικιλότητα του μαθητικού δυναμικού των ελληνικών δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων συνιστά την εφαρμογή εναλλακτικών, μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας (Ασκούνη, 2006· Τσιτσελίκης, 2010· Blommaert et al., 2012· Σελλά – Μάζη, 2016· Spotti & Kroon, 2016· Li et al., 2021). Η αξιοποίηση των μοναδικών χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή, αλλά και της σχολικής τάξης, ως φυσικό και κοινωνικό σύνολο, κατά την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας, αποσκοπεί στην ενίσχυση της αποτελεσματικής μάθησης (Gómez-Parra, 2018· Sorkos & Hajisoteriou, 2020).

Επιμέρους στόχοι της έρευνας της Διδακτορικής Διατριβής είναι:

- ✓ Να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας των μαθητών, επιμέρους αλλά και ως κοινωνικού συνόλου, στο πλαίσιο των σχολικών τάξεων, που εντάσσονται και ενυπάρχουν στα ελληνικά δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, Αλβανία και Γερμανία.
- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων διερεύνησης, όσον αφορά τις επιδράσεις των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας των Δημοτικών σχολείων αναφοράς της έρευνας στη διδασκαλία για την αποτελεσματική εφαρμογή κοινωνικών διδακτικών μορφών διδασκαλίας στη διδακτική πράξη.
- ✓ Να διαπιστωθεί ο βαθμός, στον οποίο οι κοινωνικές μορφές διδασκαλίας επηρεάζουν, διαμέσου των κοινωνικο-χωρικών, διαπολιτισμικών και διαγλωσσικών διδακτικών εφαρμογών στη διδασκαλία, την επίτευξη μάθησης στα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία, μεταξύ των χωρών της Ελλάδας, της Αλβανίας και της Γερμανίας.

Ευχαριστίες

Στην πορεία εκπόνησης της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής ήταν ιδιαίτερα σημαντική για τη συγγράφουσα η υποστήριξη και συμβολή πολλών προσώπων. Πρωτίστως, εγκάρδιες ευχαριστίες απευθύνονται στον επόπτη της Δ.Δ., Αναπληρωτή Καθηγητή του τμήματος Φιλολογίας του πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Ιωάννη Φύκαρη, για την εμπιστοσύνη και την πολύτιμη καθοδήγησή του. Η επιστημονική συμβολή και η συστηματική και μεθοδική εποπτεία του κ. Φύκαρη υπήρξε καθοριστική για τη συγγραφή της παρούσας Δ.Δ. Επίσης, θερμές ευχαριστίες απευθύνονται στην Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κα. Νικολάου Σουζάνα-Μαρία και στον Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, κ. Ζμα Αριστοτέλη, για τις καίριες επισημάνσεις τους, ως μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, κατά τη συγγραφή της Δ.Δ.

Ακόμη, η συγγράφουσα απευθύνει εγκάρδιες ευχαριστίες στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς Μπίμπα Μαρία, Γιαννοπούλου Κωνσταντίνα, Ζαγκότα Βασίλειο και Ευαγγέλου Φίλιππο για τις πολύτιμες και ανατροφοδοτικές συζητήσεις, που έλαβαν χώρα, κατά τη διάρκεια της συγγραφής της Δ.Δ. Επιπρόσθετα, θερμές ευχαριστίες απευθύνονται στους Συντονιστές Εκπαίδευσης των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας, για τη διευκόλυνση που παρείχαν στη συγγράφουσα, προκειμένου να επισκεφθεί τις σχολικές μονάδες, αλλά και τους/τις δεκάδες εκπαιδευτικούς σε όλες τις σχολικές μονάδες, που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα.

Τέλος, εγκάρδιες ευχαριστίες απευθύνονται στην οικογένεια της συγγράφουσας για τη διαρκή συμπαράσταση και την πολύτιμη ενθάρρυνση κατά τη διάρκεια της συγγραφής της Δ.Δ. Η συγγράφουσα εκφράζει τη βαθύτατη ευγνωμοσύνη της στους ανθρώπους αυτούς, που στάθηκαν πολύτιμοι συμπαραστάτες στη διαδικασία εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής.

Περίληψη

Η Διδακτορική Διατριβή προσεγγίζει τη διδασκαλία ως ένα δυναμικό, χωρο-κοινωνικό φαινόμενο (McGregor, 2004a· Γερμανός, 2018· Lim, 2020), το οποίο αναπτύσσεται, κατά τη διδασκαλία, μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον χώρο της σχολικής αίθουσας. Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη συσχετίζει το πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας με το *οικοσύστημα*, που παράγεται διαμέσου των ποικίλων αλληλεπιδράσεων χώρου και μανθανόντων. Αυτή η δυναμική, αλληλεπιδραστική διαδικασία συνιστά τη συγκρότηση του ανθρωπογεωγραφικού αποτυπώματος της σχολικής τάξης και συνδέεται εννοιολογικά με την «*Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης*» (Καψάλης & Νημά, 2012:251-252· Βαρθαλίτης -Σακελαρίου & Χαχούλη, 2012:24). Το πεδίο αλληλεπιδράσεων των γλωσσικών και κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μανθανόντων (Ασκούνη, 2006· Σελλά -Μάζη, 2016:53) και των φυσικών και ανθρωπογενών χαρακτηριστικών του χώρου της εκάστοτε σχολικής τάξης, διαμορφώνει ένα μοναδικό πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας (Συγκολλίτου, 1997· Τσουκαλά, 2018:88· Lim, 2020).

Η αναπτυσσόμενη, διαλογική σχέση (Pratt, 1991:33· Τσουκαλά, 2018:88)- βάσει της οικοσωματικο-βιωματικής προσέγγισης (Bronfenbrenner & Morris, 2006· Damsa et al., 2019· Κακανά, 2020:363) – μεταξύ υποκειμένων, υλικών και κοινωνικών χώρων (Πουρκός, 2015:282)-, ενδέχεται να επιδρά θετικά στη διδασκαλία. Έρευνες δείχνουν, ότι η αξιοποίηση διαπολιτισμικών διδακτικών εφαρμογών (Kiel et al., 2017· Engelbrecht et al., 2017· Sorkos & Hajisoteriou, 2020:3· Cárdenas- Rodriguez & Terrón-Caro, 2021) και *ενσώματων, βιωματικών, διδακτικών εφαρμογών (embodied teaching practices)* (Blackmore et al., 2011· Murray & Tiegde, 2012· Brillante & Mankiw, 2015· Rands & Gansemer-Topf, 2017· Γερμανός & Τσουκαλά, 2020· Lim, 2020) σε *υπερποικιλίες σχολικές τάξεις (superdiversity classes)* (Bloommaert & Rampton, 2011· Spotti & Kroon, 2015· Li et al., 2021) ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Dane, 2016). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία εκπαιδευτικές έρευνες, που μελετούν το υποσύστημα της σχολικής τάξης και τις ποικίλες ψυχοκοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους, αξιοποιούν συνδυαστικά ποιοτικές και ποσοτικές μεθοδολογίες, προκειμένου να οδηγήσουν σε ακριβέστερα συμπεράσματα και να στοιχειοθετήσουν εμπειριστατωμένες θεωρήσεις για τις αναπτυσσόμενες κοινωνικο-διδακτικές διαδικασίες εντός του σχολικού, μαθησιακού περιβάλλοντος. Η ανθρωπολογική προσέγγιση των εθνογραφικών μεθοδολογιών *δίνει έμφαση στη δυναμική του μικρο-επιπέδου της σχολικής ζωής, που διαμορφώνει η διαπροσωπική συνάντηση και σχέση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων στη διδακτική πράξη* (Πλεξουσάκη, 2020:302). Η νοηματοδότηση, ως η πρακτική κατανόησης των χωροταξικών ζητημάτων, πραγματοποιείται μέσω της αξιοποίησης ποιοτικών μεθοδολογιών, όπως για παράδειγμα είναι η συμμετοχική παρατήρηση και οι βιογραφικές προσεγγίσεις (Τσακίρη, 2009:403).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, το χωρο-κοινωνικό φαινόμενο της διδασκαλίας αποτελεί μια μοναδική και ανεπανάληπτη στον χωρο-χρόνο διαδικασία, που δύσκολα μπορεί να μετρηθεί βάσει συγκεκριμένων ποσοτικών μεταβλητών. Η ερευνήτρια, προκειμένου να εντοπίσει ποικίλες πτυχές και όψεις της διαδικασίας της διδασκαλίας,

προχωρά σε έναν μικτού τύπου ερευνητικό σχεδιασμό, αξιοποιώντας τις εθνογραφικές και ανθρωπολογικές τεχνικές της παρατήρησης, της συνέντευξης των εκπαιδευτικών, της οπτικής απεικόνισης και των ερωτηματολογίων για εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, η ερευνήτρια δίνει ίση προτεραιότητα στα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συγκεντρώνει ταυτόχρονα αλλά και παράλληλα κατά τη μελέτη. Η παρατήρηση σχημάτων συμπεριφοράς των δρώντων προσώπων οδηγεί στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τον κριτικό ρόλο της ερευνήτριας, ως παρατηρήτριας των διδασκαλιών. Για να αποδοθεί με τον πιο αντικειμενικό τρόπο η πραγματικότητα της διδασκαλίας, η ερευνήτρια συνδυάζει τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της παρατήρησης των διδασκαλιών και της χαρτογράφησης/οπτικής απεικόνισης (*visual display*) των σχολικών αιθουσών (κατόψεις, φωτογραφικό υλικό) με τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών των παρατηρούμενων διδασκαλιών και των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών. Τέλος, συγκρίνει τα αποτελέσματα από τις συνολικές αναλύσεις, για να διαπιστώσει, εάν δίνουν παρόμοια ή διαφορετικά αποτελέσματα (Creswell, 2011:598) και εξάγει συμπεράσματα αναφορικά με το **τι συμβαίνει** και **γιατί** σε ό,τι αφορά την ερευνητική υπόθεση.

Abstract

The Doctoral Dissertation approaches teaching, as a dynamic spatial-social phenomenon (McGregor, 2004a· Germanos, 2018· Lim, 2020), which develops through the interaction between students in the classroom space, during teaching, with the space itself, but also among students. In particular, the present study relates the teaching framework to the ecosystem, which is produced through the various interactions of space and learners. This dynamic, interactive process constitutes the formation of the anthropogeographic imprint of the classroom and is conceptually linked to the “Anthropogeography of the school classroom” (Kapsalis & Nima, 2012:251-252· Varthalitis-Sakelariou & Chachouli, 2012:24). The field of interactions between the socio-cultural characteristics of the learners (Askouni, 2006· Sella-Mazi, 2016:53) and the physical and anthropogenic characteristics of the space of each school class forms a unique framework for teaching (Sygollitou, 1997· Tsoukala, 2018:88· Lim, 2020).

The developing, dialogical relationship (Pratt, 1991:33· Tsoukala, 2018:88) – based on the eco-experiential approach (Bronfenbrenner & Morris, 2006· Damşa et al., 2019· Kakana, 2020:363)- between subjects, material and social spaces (Pourkos, 2015:285), may have a positive effect on teaching. Research shows that the utilization of intercultural teaching applications (Kiel et al., 2017· Engelbrecht et al., 2017· Sorkos & Hajisoteriou, 2020:3· Cárdenas- Rodríguez & Terrón-Caro, 2021) and physical, experiential, teaching applications (*embodied* teaching practices) (Blackmore et al., 2011· Murray & Tiegde, 2012· Brillante & Mankiw, 2015· Rands & Gansemer-Topf, 2017· Germanos & Tsoukala, 2020· Lim, 2020) within the *superdiversity school classes* (Bloomaert & Rampton, 2011· Spotti & Kroon, 2015· Li et al., 2021) enhance teaching effectiveness (Dane, 2016). In accordance with international literature, educational

research, which studies the subsystem of the classroom and the various psychological and cultural parameters, utilizes a combination of qualitative and quantitative methodologies, in order to lead to more accurate conclusions and to document, in-depth, considerations for the developing socio-teaching processes within the school learning environment. The anthropological approach of ethnographic methodologies emphasizes the dynamics of the micro-level of school life, shaped by the interpersonal encounter and relationship between teachers and learners in the teaching practice (Plexousaki, 2020:302). Consequently, meaning making, as the practice of understanding spatial issues, is carried out through the use of qualitative methodologics, such as participatory observation and biographical approaches (Tsakiri, 2009:403).

In view of the aforementioned, the spatio-social phenomenon of teaching is a unique and unrepeatable process in space and time, which can hardly be measured, on the basis of specific quantitative variables. The researcher, in order to identify various aspects of the teaching process, proceeds with a mixed-type research design utilizing the ethnographic and anthropological techniques of observation, teacher interviews, visual imaging and questionnaires for teachers.

Most notably, the researcher gives equal priority to qualitative and quantitative data, which she gathers simultaneously and in parallel during the study. The observation of teachers' and students' behavioural patterns during teaching, leads to the collection of qualitative data and the drawing of conclusions through the critical role of the researcher, as an observer of the teaching. In order to render the reality of teaching in the most objective way, the researcher combines the qualitative and quantitative data of the observation of teaching and the mapping/visual display of the school rooms (floor plans, photographic material) with the qualitative and quantitative data of teacher interviews and questionnaires. Finally, she compares the results from the overall analyses, to see, if they yield similar or different results (Creswell, 2011:598) and draws conclusions regarding what is happening and why in relation to the research hypothesis.

Përmbledhje

Teza e doktoraturës i përqaset mësimdhënies si një fenomen dinamiko- social dhe hapësinor (McGregor, 2004a· Γερμανός, 2018· Lim, 2020), e cila zhvillohet përmes ndërveprimit të nxënësve në ambientin e klasës, gjatë mësimdhënies, me vetë ambientin, por edhe midis nxënësve. Specifikisht, ky studim korreton kontekstin e zhvillimit të mësimdhënies me ekosistemin, i cili prodhohet nëpërmjet ndërveprimeve të shumëllojshme të ambientit me nxënësit. Kjo procedurë dinamike dhe ndërvepruese përbën formimin e gjurmës antropogjeografike të klasës shkollore dhe lidhet konceptualisht me «*Antropogjeografinë e klasës shkollore*» (Καυάλης & Νημά, 2012:251-252· Βαρθαλίτης -Σακελαρίου & Χαχούλη, 2012:24). Fusha e ndërveprimeve gjuhësore dhe karakteristikave kulturore-sociale të nxënësve (Ασκούνη, 2006· Σελλά - Μάζη, 2016:53) dhe e karakteristikave fizike dhe antropogjene të ambientit të caktuar të klasës shkollore, formëson një kontekst unik të zhvillimit të mësimdhënies (Συγκολλίτου, 1997· Τσουκαλά, 2018:88· Lim, 2020).

Lidhja dialogjike dhe në zhvillim (Pratt, 1991:33·Τσουκαλά, 2018:88)-në bazë të përjasjes ekosomatike-biomatike (Bronfenbrenner & Morris, 2006· Damşa et al., 2019· Κακανά, 2020:363) – midis subjekteve, ambienteve materiale dhe sociale (Πουρκός, 2015:282), mund të ndikojë pozitivisht në mësimdhënien. Studime kanë treguar se, shfrytëzimi i praktikave ndërkulturore didaktike (Kiel et al., 2017· Engelbrecht et al., 2017· Sorkos & Hajisoteriou, 2020:3· Cárdenas- Rodriguez & Terrón-Caro, 2021) dhe praktikave *intertrupore biomatike (embodied teaching practices)* (Blackmore et al., 2011·Murray & Tiegde, 2012· Brillante & Mankiw, 2015· Rands & Gansemer-Topf, 2017· Γερμανός & Τσουκαλά, 2020· Lim, 2020) nëpër klasa që paraqesin diversitet të madh (*superdiversity classes*) (Bloommaert & Rampton, 2011· Spotti & Kroon, 2015· Li et al., 2021) përforcojnë rezultatet e mësimdhënies (Dane, 2016). Sipas bibliografisë ndërkombëtare, kërkime edukative, që studiojnë nënsistemin e klasës shkollore dhe parametrat e ndryshme psiko-sociale dhe kulturore, shfrytëzojnë në mënyrë të kombinuar metodologji sasiore dhe cilësore, për të drejtuar në përfundime më të sakta dhe për të krijuar teori gjithëpërfshirëse për procedurat sociale-didaktike në zhvillim brenda ambientit shkollor dhe në mësimnxënie. Përjasja antropologjike e metodologjive etnografike *fokusohet te dinamika e mikro-nivelit të jetës shkollore, që formëson takimi ndërpersonal dhe lidhja midis mësuesve dhe nxënësve në veprën didaktike* (Πλεξουσάκη, 2020:302). Gjetja e kuptimit, si një praktikë perceptimi e çështjeve rregullo-hapësinore, zhvillohet nëpërmjet shfrytëzimit të metodologjive cilësore, siç ëshë p.sh. vëzhgimi aktiv dhe përjasjet biografike (Τσακίρη, 2009:403).

Sipas të sipërpërmendurave, fenomeni hapësinor-social i mësimdhënies, përbën një procedurë unike dhe të papërsëritshme në hapësirë dhe kohë, që vështirë mund të matet në bazë të variablave konkrete sasiore. Studiuesja, në mënyrë që të gjente anë dhe pamje të ndryshme të procesit të mësimdhënies, vazhdon me një tip planifikimi studimor mikst duke shfrytëzuar teknikat etnografike dhe antropologjike të vëzhgimit, të intervistës së mësuesve, të shfaqjes vizuale dhe të pyetësorëve për mësuesit.

Konkretisht, studiuesja i jep përparësi të barabartë të dhënave sasiore dhe cilësore, të cilat i grumbullon njëkohësisht por dhe paralelisht gjatë studimit. Vëzhgimi i skemave të sjelljes së personave aktiv drejton në grumbullimin e të dhënave cilësore dhe në nxjerrjen e përfundimeve nëpërmjet rolit kritik të studiuses, si vëzhguese e mësimdhënies. Në mënyrë që të jipet me mënyrën më objektive realiteti i mësimdhënies, studiuesja kombinon të dhënat sasiore dhe cilësore të vëzhgimit të mësimdhënies dhe të shfaqjes vizuale (*visual display*) të klasave shkollore (planimetri, material fotografik) me të dhënat sasiore dhe cilësore të intervistave dhe pyetësorëve të mësuesve. Në përfundim, krahason rezultatet nga analizat totale, që të konstatojë, nëse japin rezultate të njëjta ose të ndryshme (Creswell, 2011:598) dhe të nxjerrë përfundime në lidhje se me **çfarë ndodh** dhe **pse** ndodh përse i përket çështjeve studimore.

Zusammenfassung

Im Rahmen der Dissertation wird der Unterricht als ein dynamisches, räumlich-soziales Phänomen betrachtet (McGregor, 2004a; Γερμανός, 2018; Lim, 2020), das sich während des didaktischen Handelns aus der Interaktion zwischen den Schülern aber auch zwischen den Schülern und dem Klassenraum entwickelt. Die vorliegende Studie verknüpft den Lehrkontext mit dem Ökosystem, das durch die verschiedenen Interaktionen von Raum und Lernenden entsteht. Dieser dynamische, interaktive Prozess stellt das Konzept des anthropogeografischen Fußabdrucks des Klassenraums dar und ist konzeptionell mit der “Anthropogeographie des Klassenraums” verbunden (Kapsalis & Nima, 2012:251-252; Varthalitis -Sakelariou & Hachouli, 2012:24).

Das Interaktionsfeld, in dem die sprachlichen und soziokulturellen Merkmale der Lernenden (Askouni, 2006; Sella-Mazi, 2016:53) und die physischen und anthropogenen Merkmale des jeweiligen Klassenraums interagieren, gestaltet einen einzigartigen Rahmen didaktischen Handelns (Sygollitou, 1997; Tsoukala, 2018:88; Lim, 2020). Die sich entwickelnde dialogische Beziehung (Pratt, 1991:33; Tsoukala, 2018:88)- auf der Basis des humanökologischen erfahrungsbezogenen Ansatzes (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Damşa et al., 2019; Kakana, 2020:363)- zwischen Personen, Materialien und sozialen Räumen (Pourkos, 2015:282) kann sich eventuell positiv auf den Unterrichtsprozess auswirken. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass der Einsatz interkultureller Lehrmethoden (Kiel et al., 2017; Engelbrecht et al., 2017; Sorkos & Hajisoteriou, 2020:3; Cárdenas- Rodriguez & Terrón-Caro, 2021) und physischer, erfahrungsbezogener Lehrpraktiken (verkörperte Lehrpraktiken) (Blackmore et al., 2011; Murray & Tiegde, 2012; Brillante & Mankiw, 2015; Rands & Gansemer-Topf, 2017; Γερμανός & Τσουκαλά, 2020; Lim, 2020) in superdiversen Klassen (Bloomaert & Rampton, 2011; Spotti & Kroon, 2015; Li et al., 2021) die Unterrichtseffektivität steigern kann (Dane, 2016).

Der internationalen Literatur zufolge wird bei Bildungsstudien, die das Subsystem Klassenraum und die verschiedenen psychosozialen und kulturellen Parameter erforschen, eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden angewandt, um genauere Schlussfolgerungen zu ziehen und vertiefte Überlegungen anzustellen, was die sich entwickelnden sozialdidaktischen Prozesse innerhalb der schulischen Lernumgebung betrifft.

Beim anthropologischen Ansatz der ethnographischen Methoden wird die Dynamik der Mikroebene des Schullebens betont, die durch die zwischenmenschliche Begegnung und Beziehung zwischen Lehrern und Lernenden in der Unterrichtspraxis geprägt ist (Plexousaki, 2020:302). Die Bedeutungsgebung, als eine Praktik des Verstehens der räumlichen Phänomene, geschieht durch die Anwendung qualitativer Methoden, wie es zum Beispiel die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung und die biographischen Ansätze sind (Tsakiri, 2009:403). Demnach handelt es sich beim räumlich-sozialen Phänomen des Unterrichts um einen einmaligen und raumlich sowie zeitlich unwiederholbaren Prozess, der anhand konkreter quantitativer Variablen kaum messbar ist. Um verschiedene Aspekte des Unterrichtsprozesses zu erkunden, hat sich die Forscherin für eine gemischte Forschungsmethode entschieden und nutzt dabei

ethnographische und anthropologische Beobachtungstechniken, Lehrerinterviews, visuelle Bildgebung und Fragebögen für Lehrer. Insbesondere räumt die Forscherin sowohl den qualitativen als auch den quantitativen Daten, die sie während der Studie entweder parallel oder gleichzeitig sammelt, die gleiche Priorität ein. Die Beobachtung der Verhaltensmuster der agierenden Personen führt zur Erhebung qualitativer Daten und zu Schlussfolgerungen, die die Forscherin als Beobachterin des Unterrichtsgeschehens kritisch zieht. Um die Unterrichtswirklichkeit möglichst objektiv darzustellen, kombiniert sie die qualitativen und quantitativen Daten aus der Unterrichtsbeobachtung und der Kartierung/visuellen Darstellung (*visual display*) der Klassenräume (Grundrisse, Fotomaterial) mit den qualitativen und quantitativen Daten aus den Lehrerinterviews, dem beobachteten Unterricht und den Lehrerfragebögen. Schließlich vergleicht sie die Ergebnisse der Gesamtanalysen um festzustellen, ob diese ähnliche oder unterschiedliche Resultate liefern (Creswell, 2011:598), und zieht im Rahmen der Forschungshypothese ihre Schlussfolgerungen betrefflich der Fragen “**was geschieht**” und “**warum**”.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής (Δ.Δ.), επιχειρείται η διερεύνηση της επίδρασης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδασκαλία σε δίγλωσσες σχολικές τάξεις κατά την εφαρμογή των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας.

Η διδασκαλία², ως ένα πολιτισμικό και επικοινωνιακό γεγονός, καθορίζεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση των δρώντων σε αυτήν υποκειμένων, σε δεδομένο διδακτικό χώρο-χρόνο. Η σχολική διδασκαλία³ αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων μεθοδικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών, που αποσκοπούν στην προώθηση της μάθησης και της μόρφωσης των μαθητών, με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Χατζηδήμου, 2010). Η σχολική τάξη αποτελεί τον ζωντανό χώρο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η διδακτική διαδικασία.

Στη βάση των ανωτέρω θεωρήσεων και σε συνδυασμό με την επέκταση της κοινωνικο-πολιτισμικής ανομοιογένειας της σχολικής τάξης τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας της μετακίνησης πληθυσμών, για οικονομικούς, αλλά και για ανθρωπιστικούς λόγους, δημιουργήθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης η ανάγκη αναδιαμόρφωσης του ευρύτερου παιδαγωγικού πλαισίου και, κατ' επέκταση, του κριτικού επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού σχεδιασμού⁴ (Φύκαρης, 2015:146), αναφορικά με τις διδακτικές ενέργειες και τις μαθησιακές επιτεύξεις. Ειδικότερα, ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός, εντός της σχολικής τάξης, επιτάσσει την εφαρμογή διαφοροποιημένων⁵ διδακτικών πρακτικών (Φύκαρης, 2013:232,242 και 2014:42· Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014· Γρίβα & Κωφού, 2020) και εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Οι ανομοιογενείς κοινότητες μάθησης των σχολικών τάξεων, ως προς το εθνικό, πολιτισμικό, γλωσσικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, διαμορφώνουν ένα σύνθετο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ενέχει ποικίλα χαρακτηριστικά. Η ποικιλομορφία, ως προς το μαθητικό δυναμικό της τάξης, επιβάλλει την αξιοποίηση διδακτικών στρατηγικών, που θα ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες διδακτικές ανάγκες και στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Τριλιανός, 2013: 657). Ο

² Σύμφωνα με τον Mialaret (2011) η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελεί μια «εκπαιδευτική κατάσταση», κατά την οποία οι συμμετέχοντες συνεπιδρούν, αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις.

³ Η διδασκαλία διακρίνεται σε «φυσική» και «σχολική». Το χαρακτηριστικό γνώρισμα, που διακρίνει τη «σχολική» διδασκαλία από τη «φυσική», είναι ότι η πρώτη παρέχει στους μαθητές μεθοδευμένη μάθηση σε αντίθεση με τη φυσική διδασκαλία, η οποία είναι αυθόρμητη, ελεύθερη και μη συστηματική (Χατζηδήμου, 2008:155).

⁴ Σύμφωνα με τους Beetham & Sharpe (2007:8-9), ο διδακτικός σχεδιασμός συνδέεται με τις παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με τους όρους “instructional design” και “learning design”. Ο δεύτερος όρος, ο οποίος και προκρίνεται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, αποτυπώνει την παιδαγωγική διαδικασία, θέτοντας στο επίκεντρο του διδακτικού σχεδιασμού τον τρόπο μεταφοράς του μαθησιακού περιεχομένου στους μαθητές.

⁵ Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σύμφωνα με την Tomlinson (2014) μια διεργασία που απαιτεί ευελιξία, καινοτομία και εναλλακτικότητα, ως προς την εφαρμογή της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών, αναφορικά με τις εμπειρίες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα αλλά και το δυναμικό τους.

εκπαιδευτικός, μέσα από τον διδακτικό του ρόλο⁶, καθορίζει και διαμορφώνει τη διδασκαλία, προσδιορίζοντας τις διδακτικές ενέργειες, τις τεχνικές, τις μεθόδους και στρατηγικές και τις μορφές διδασκαλίας, με σκοπό την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, που έχει θέσει.

Η σχολική τάξη, ως ένας ανθρωπογενής χώρος με ψυχοκοινωνικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις, αποτελεί το πολυπαραγοντικό πλαίσιο εντός του οποίου μαθητές και εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούν με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία. Ο χώρος της σχολικής τάξης, ως πεδίο αγωγής και κοινωνικής δυναμικής, αποτελεί τον ενδιάμεσο παράγοντα αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με το κοινωνικό του περιβάλλον (Γερμανός, 2006:37).

Η σχολική τάξη συνιστά το αποτύπωμα του ανθρωπογενή και φυσικού χώρου, εντός του οποίου αλληλεπιδρούν το σχολικό, κοινωνικό και υλικό περιβάλλον. Ειδικότερα, όπως παρατίθεται στον Γερμανό (2011:23) *«η σχέση του παιδιού με τον χώρο αποκτά την παιδαγωγική της σημασία⁷ από το ότι ο διαμορφωμένος χώρος είναι μια ανθρωπογενής πραγματικότητα και γι' αυτό η υλική του διάσταση είναι επενδυμένη με κοινωνιολογικές, ψυχοκοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους, που αναφέρονται στη συμπεριφορά και τα δημιουργήματα του ανθρώπου».*

Συνάγεται από τα παραπάνω, ότι η σχολική τάξη, ως κτισμένος και διαμορφωμένος χώρος, προσεγγίζεται ως ένα πεδίο αλληλεπίδρασης υλικών και κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων, οι οποίοι επιδρούν στη διαμόρφωση του πλαισίου επικοινωνίας των συμμετέχοντων στη διδακτική διαδικασία.

Σύμφωνα με το προαναφερθέν πλαίσιο, παρουσιάζεται και αναλύεται στην παρούσα Δ.Δ. η θέση, ότι η σύμπραξη ανθρωπογενών, πολιτισμικών και χωρικών στοιχείων, που προσδιορίζουν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και η αρχιτεκτονική του χώρου, συνιστούν μια μοναδική «ανθρωπογεωγραφία», στη βάση της οποίας οργανώνεται και πραγματώνεται η διδασκαλία. Ο όρος «ανθρωπογεωγραφία» αξιοποιείται λειτουργικά στην παρούσα Δ.Δ., ως νεολογισμός του όρου “human geography”⁸, ο οποίος αναφέρεται στη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των δρώντων υποκειμένων με τον χώρο (Τερκενλή κ.α., 2007).

Συνοψίζοντας, η παρούσα Δ.Δ., αξιοποιώντας λειτουργικά τον συμπεριληπτικό όρο «ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης», επιχειρεί να διερευνήσει και να συνεξετάσει τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης σε συνάρτηση με γεωγραφικές και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της υλικής διάστασης του χώρου μάθησης. Η όλη προσέγγιση της Δ.Δ. κινείται στο πλαίσιο της σύνδεσης της διδακτικής αποτελεσματικότητας με τις κοινωνικές ενδοσχολικές αλληλεπιδράσεις, που προκαλούνται ή που μπορεί να προκληθούν από τη διαφορετικότητα της ανθρωπογεωγραφίας των σχολικών τάξεων των δίγλωσσων σχολείων των χωρών αναφοράς της διατριβής.

⁶ Ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού εκτός από την παιδαγωγική του διάσταση ενέχει και την κοινωνική και ψυχολογική διάσταση και αποσκοπεί στην καθοδήγηση του μαθητή εντός του πλαισίου αλληλεπίδρασης, που διαμορφώνεται στη διδακτική πράξη, έτσι ώστε να αναπτύξει την προσωπικότητά του (Φύκαρης, 2014).

⁷ Η παιδαγωγική του χώρου με τις ανθρωποκεντρικές και κοινωνικές διαστάσεις, παρουσιάζεται αναλυτικά από τον Δημήτρη Γερμανό (2006· 2011·2014· 2018).

⁸ Στο υποκεφάλαιο 1.1. παρουσιάζεται η επιστημολογική τεκμηρίωση της έννοιας της «ανθρωπογεωγραφίας».

Η διατριβή δομείται σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό μέρος της μελέτης, το οποίο χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο, βάσει του οποίου στοιχειοθετήθηκε η έρευνα, που παρουσιάζει η παρούσα Δ.Δ. Ειδικότερα, το θεωρητικό πλαίσιο διαμορφώνεται μέσα από τις οντολογικές και επιστημολογικές θεωρήσεις της ερμηνευτικής φιλοσοφικής παράδοσης, στις οποίες θεμελιώνεται η έρευνα της Δ.Δ.

Συγκεκριμένα, θα επιχειρηθεί η επιστημολογική προσέγγιση και συσχέτιση θεμελιωδών όρων της εθνογραφίας και εθνολογίας, της ανθρωπογεωγραφίας, της πολιτισμικής και κοινωνικής ανθρωπολογίας στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης και της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε διακρατικό επίπεδο. Επίσης, παρουσιάζονται παλαιότερες εθνογραφικές, ανθρωπολογικές έρευνες με γλωσσικές και πολιτισμικές παραμέτρους, που μελετούν την ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης, προκειμένου να αναδειχθεί το συνεχές της κριτικής εθνογραφικής έρευνας και η σημασία της ερευνητικής πρότασης της Δ.Δ.

Το πρώτο κεφάλαιο δομείται σε δυο υπο-κεφάλαια, στα οποία γίνεται εννοιολογική ανάλυση και επιστημολογικός προσδιορισμός του όρου «ανθρωπογεωγραφία» με την αποσαφήνιση των δομικών χαρακτηριστικών του όρου και τη διαλεκτική προσέγγιση των «χωρικών» εννοιών, που αξιοποιούνται στην παρούσα Δ.Δ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο δομείται σε τρία υπο-κεφάλαια, παρουσιάζονται κριτικά οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες του «χώρου» μάθησης, της ανθρωπογεωγραφικής, κοινωνικής πλαισίωσης των μαθητών και των γραμματισμών, στις οποίες εδράζεται το θεωρητικό σχήμα της Ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης. Ακολούθως, προτείνεται ένας λειτουργικός ορισμός της έννοιας «*ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης*», ο οποίος ενέχει τα κεντρικά σημεία της θεώρησης της παρούσας Δ.Δ. Στο δεύτερο υπο-κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κεντρικοί άξονες της Ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης. Στο τρίτο υπο-κεφάλαιο επιχειρείται διεπιστημονική προσέγγιση των κοινωνικών-πολιτισμικών παραγόντων στη διδασκαλία μέσα από την κριτική διασύνδεση γνώσεων και σκέψεων της Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι παράγοντες σύνθεσης των χαρακτηριστικών της Ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, συνεξετάζονται τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης και η «τοπο-χωρικότητα» της σχολικής αίθουσας, υπό το πρίσμα των αλληλεπιδραστικών σχέσεων, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας κατά τη διδακτική διαδικασία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο δομείται σε δυο υπο-κεφάλαια, επιχειρείται η ανάλυση και τεκμηρίωση των παραγόντων επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδακτική διαδικασία. Επίσης, αποσαφηνίζεται και τεκμηριώνεται δομημένα, η αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών μορφών διδασκαλίας για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της διδακτικής λειτουργικότητας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά σκέψεις και θεωρήσεις αναφορικά με την επίδραση της διγλωσσίας, ως κοινωνικό γνώρισμα των σχολικών τάξεων και ως διδακτική πρακτική, στην ανθρωπογεωγραφική διαμόρφωση της διδασκαλίας σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα.

Το δεύτερο μέρος της Δ.Δ. συγκροτείται από το ερευνητικό μέρος, όπου παρουσιάζονται οι ερευνητικές μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία, σύμφωνα με το παράδειγμα της εθνομεθοδολογίας, και ειδικότερα: α) της συστηματικής παρατήρησης σχολικών τάξεων δίγλωσσων σχολείων των επιλεγμένων χωρών (Ελλάδα, Αλβανία, Γερμανία), β) του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, αλλά και όλη η διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης της έρευνας με τα προκύπτοντα συμπεράσματα.

Η παρούσα Δ.Δ. επιχειρεί, αξιοποιώντας τεχνικές της εθνογραφικής, ανθρωπολογικής έρευνας⁹ και υπο το πρίσμα της συγκριτικής ερευνητικής προσέγγισης¹⁰, να συλλέξει στοιχεία και πραγματικά δεδομένα, αναφορικά με την ανθρωπογεωγραφία των δίγλωσσων ελληνόφωνων τάξεων των Δημοτικών σχολείων των χωρών αναφοράς της έρευνας. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί, μέσα από μια διακρατική, συγκριτική διερεύνηση σχετικά με την επίδραση των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδακτική διαδικασία διαμέσου της εφαρμογής κοινωνικών διδακτικών μορφών διδασκαλίας, στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την επίτευξη της αποτελεσματικότερης διδασκαλίας της Γλώσσας.

⁹ Οι εθνογραφικές ανθρωπολογικές έρευνες διακρίνονται για την *οικολογική εγκυρότητα* τους (ecological validity), η οποία επιτυγχάνεται, όταν τα ευρήματα μιας έρευνας συλλέγονται στον πραγματικό χώρο, όπου δρουν τα υποκείμενα της έρευνας, προσδίδοντας την καλύτερη δυνατή απεικόνιση του τι πραγματικά συμβαίνει σε αυτόν τον χώρο (Πηγιάκη, 1988: 62).

¹⁰ Η «συγκριτική μέθοδος» αξιοποιείται για τη *συστηματική παρατήρηση και ανάλυση του μικρόκοσμου που συνδέεται με την καθημερινή σχολική ζωή και πρακτική* (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 2001:45).

Θεωρητικό μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η Ανθρωπογεωγραφία ως έννοια και επιστημονικός κλάδος

1.1.Επιστημολογικός προσδιορισμός της έννοιας της «Ανθρωπογεωγραφίας»

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η τεκμηρίωση της συσχέτισης της έννοιας «ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης» με τη διδακτική διαδικασία, μέσα από τη διερεύνηση της διαπλοκής βασικών εννοιών της ανθρωπογεωγραφίας στο πλαίσιο της ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της διδασκαλίας. Η έννοια της «ανθρωπογεωγραφίας» σχετίζεται με την έννοια της «γεωγραφίας»¹¹, η οποία συμβάλλει στην αποσαφήνιση χωρικών εννοιών, που συνδέονται με τα δεδομένα της ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης.

Ειδικότερα, η Ανθρωπογεωγραφία αποτελεί έναν τομέα της επιστήμης της Γεωγραφίας, που προέκυψε συνδυαστικά με τις υποδιαιρέσεις της «φυσικής» και της «περιβαλλοντικής» Γεωγραφίας. Η ετυμολογική προέλευση της λέξης «ανθρωπογεωγραφία» απαντάται στη ελληνική λεξικογραφία¹², ως σύνθετο ουσιαστικό, που αποτελείται από τα συνθετικά «άνθρωπος» και «γῆ / γαῖα», ενώ συναντάται στην επιστημονική της διάσταση, ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα, στη γερμανική βιβλιογραφία με τον όρο «anthropogeographie»¹³. Βάσει της σημασιολογικής ανάλυσης των συνθετικών του ουσιαστικού «ανθρωπογεωγραφία», η εν λόγω έννοια αναφέρεται στην κατανομή του ανθρώπου στον γεωγραφικό χώρο. Ο επιστημονικός κλάδος της Ανθρωπογεωγραφίας συνδέεται με γεωγραφικές θεωρίες και γεωγραφικά Παραδείγματα, καθότι θέτει ως επίκεντρο των ερευνών τη χωρική διαφοροποίηση και οργάνωση της ανθρώπινης δραστηριότητας και τους συσχετισμούς της με το φυσικό περιβάλλον (Johnston et al., 2000:353): μελετά δηλαδή τον άνθρωπο μέσα στο χώρο, εντός του οποίου αυτός δραστηριοποιείται και διαβιεί.

Από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνεται, ότι ο όρος “human geography”¹⁴, μεταφέρεται στην ελληνική βιβλιογραφία ως «ανθρώπινη γεωγραφία» ή συχνότερα με τον νεολογισμό «ανθρωπογεωγραφία». Ο Demangeon (1942) ορίζει την επιστήμη της ανθρώπινης γεωγραφίας (*human geography*) «ως τη

¹¹ Η Massey (1999) ορίζει, ως επίκεντρο μελέτης της επιστήμης της Γεωγραφίας, τις σχέσεις του κοινωνικού γίνεσθαι με το φυσικό περιβάλλον και τον χώρο.

¹² [Λόγ. <γαλλ. anthropogéographie < anthropo- = άνθρωπο- + ελνστ. γεωγραφία]. Πετρούνιας, Ε. (επιμ.) (1998). Λήμμα: «Ανθρωπογεωγραφία». Στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Εκδόσεις Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Σελ. 124.

¹³ Ο όρος συναντάται για πρώτη φορά το 1881 στο έργο του γερμανού Γεωγράφου Ratzel “Anthropogeographie”, βλ. <https://www.britannica.com/biography/Friedrich-Ratzel> (ανάκτηση: 25.03.2021). Ο Ratzel αναπτύσσει, αναφορικά με διάφορα γεωπολιτικά ζητήματα, τη θεωρία περί ζωτικού χώρου, ύπαρξης και επέκτασης του κράτους ως φυσικού οργανισμού (Μάζης, 1999).

¹⁴ Ο Demangeon μαζί με τους Vidal de la Blache (βλ. Derruau, 1987:13), Perpillou (βλ. Clout, 2003) και Lefebvre (1974/1984), θεωρούνται από τους πρώτους γεωγράφους, οι οποίοι έθεσαν τις βάσεις της επιστημολόγησης της ανθρωπογεωγραφικής έρευνας (Clout, 2003:14), συσχετίζοντας την «ανθρώπινη γεωγραφία» με τη «φυσική γεωγραφία» και τις αναδυόμενες πλουραλιστικές εκφάνσεις της. Ο Demangeon επισημαίνει, στο όψιμο έργο του “Problèmes de Géographie Humaine” (1942/σε επανέκδοση από τον Perpillou το 1966), τη σημασία μελέτης των γεωγραφικών φαινομένων υπό το πρίσμα της ιστορικότητας.

μελέτη των σχέσεων των ανθρώπινων ομάδων με τον γεωγραφικό περίγυρο. Γεωγραφικός περίγυρος δεν είναι μόνο ο φυσικός περίγυρος αλλά και εκείνος στον οποίο έχει παρέμβει ο άνθρωπος για να τον προσαρμόσει στα δεδομένα του» (Derruau, 2007:13). Στο θεωρητικό σχήμα των Demangeon και Perpillou αποκρυσταλλώνεται η «θεωρία της επιστήμης της ανθρωπογεωγραφίας», ως ένα συγκροτημένο δομικό σύστημα, το οποίο συμπεριλαμβάνει ποικίλες πτυχές και συνιστώσες, όπως είναι: οι βασικές αρχές, οι επιδράσεις της «φυσικής» και «ανθρώπινης» γεωγραφίας, η καταγραφή των τρόπων ζωής, η εξέλιξη των πολιτισμών, η συνεισφορά του ανθρώπινου είδους, η συγκρότηση ομάδων και αποικιών, ως το συνολικό επιστέγασμα, που είναι η επίδραση του ανθρώπινου είδους στον πλανήτη (Grandazzi, 1941: 66-67, οπ. ανάφ. στο Clout, 2003:15). Όπως σημειώνει ο Derruau (1987:16), η επιστήμη της παραδοσιακής ανθρωπογεωγραφίας «μελετά τον τρόπο ζωής ως μια γεωγραφική έννοια, η οποία ενέχει σύνολα συνηθειών και τεχνικών με τη βοήθεια των οποίων οι ομάδες προσαρμόζονται στον περίγυρο». Σύμφωνα με τη λεξικογραφική διερεύνηση¹⁵ η επιστήμη της Ανθρωπογεωγραφίας «ασχολείται με την έρευνα των σχέσεων του ανθρώπου προς το γεωγραφικό του περιβάλλον και αντιστρόφως, καθώς και με την εξάπλωσή του και κατανομή του πάνω στη γη».

Αντικείμενο μελέτης του επιστημονικού κλάδου της Ανθρωπογεωγραφίας αποτελεί η χωρική θεώρηση του κοινωνικού κόσμου μέσα από τη διερεύνηση των διαφορετικών πλευρών της χωρικής διάστασης των κοινωνικών φαινομένων (Derruau, 2007· Τερκενλή κ.α., 2007) και των αμοιβαίων σχέσεων «πολιτισμού» και «φύσης», υπό το πρίσμα της δυναμικής των χωρικών σχηματισμών (Johnston et al., 2009:30). Η ανθρωπογεωγραφική μελέτη¹⁶ βοηθά τον ερευνητή να αξιολογήσει, μέσα στον χώρο¹⁷ και τον χρόνο, το αντικείμενο διερεύνησης, το οποίο εστιάζει στη μελέτη του «άλλου», ως διαφορετικού, εντασσόμενου μέλους εντός συγκεκριμένου γεωλογικού, κοινωνικού και οικονομικού πλαισίου (Γκαραγκούνης, 2013).

Ειδικότερα, επισημαίνονται τρία δομικά χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφικής μελέτης: α) η διαφοροποιημένη αξιοποίηση των πηγών υπό το πρίσμα της ιστορικότητας και της χωρικότητας με την παράλληλη χρήση ποικίλων τεχνικών, β) η συνεισφορά των ανθρώπινων ομάδων μέσα από τη μελέτη της πυκνότητάς τους και των μετανάστευτικών ροών, γ) η μελέτη της εγκαθίδρυσης αποικιών και πολιτικών κρατών (Clout, 2003:15).

¹⁵ Πετρούνιας, Ε. (επιμ.) (1998). Λήμμα: «Ανθρωπογεωγραφία». Στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Εκδόσεις Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Σελ.124.

¹⁶ Από τις πρώτες ανθρωπογεωγραφικές μελέτες που έχουν καταγραφεί συστηματικά, σημαντικότερες θεωρούνται οι μελέτες του Jovan Cvijić, ο οποίος διερεύνησε τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά πληθυσμών βάσει του χώρου διαβίωσης, στην περιοχή των Βαλκανίων, αλλά και άλλων οικονομικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων, εφαρμόζοντας εθνογραφικές μεθοδολογικές πρακτικές (Živković et al., 2018: 136-137). Ειδικότερα, ως ένας από τους εμπνευστές της εθνο-ψυχολογίας, ο Cvijić εφάρμοσε ποικίλες κοινωνικές επιστημονικές μεθόδους, όπως την παρατήρηση, το ψυχολογικό και εθνο-ψυχολογικό προφίλ, τη γεωγραφική και γενετική μέθοδο, την ιστορική και γενετική μέθοδο, τη χαρτογραφική και γραφική μέθοδο, τη στατιστική μέθοδο και τις μεθόδους της κατηγοριοποίησης, συστηματοποίησης και τυπολογίας (Spasovski & Šantić, 2016, οπ.ανάφ. στο Živković et al., 2018: 137).

¹⁷ Οι ανθρωπογεωγράφοι εξετάζουν ένα τοπίο ως σύνθετο δεδομένο - με στοιχεία γεωγραφικά, γεωλογικά, κλιματολογικά αλλά και ιστορικά, οικονομικά και κοινωνιολογικά -, το οποίο έχει μεταμορφώσει ο άνθρωπος και για αυτό χαρακτηρίζεται και ως «πολιτισμικό τοπίο» (*cultural landscape*)(Sivignion, 1969 στο <https://tclf.org/places/about-cultural-landscapes>) (ανάκτηση: 02.03.2021).

Όπως σημειώνει ο Γκαραγκούνης (2013:10-11), στο πεδίο επιστημονικού ενδιαφέροντος της ανθρωπογεωγραφίας αντιστοιχούν:

- *Τα πολιτισμικά και κοινωνικά δεδομένα, όπως αυτά εντάσσονται εντός των πλαισίων της «ιστορικότητας» και της «χωρικότητας».*
- *Το φυσικό περιβάλλον ως «υλικότητα» του πλαισίου αναφοράς της ανθρωπογεωγραφίας.*
- *Οι αναδύμενες κοινωνικές αναπαραστάσεις και τα υποκείμενα που εμπλέκονται σε αυτές.*

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, η ανθρωπογεωγραφία συνιστά μια κοινωνική κατασκευή, καθότι μελετά τις κοινωνικές, φυσικές ή/και περιβαλλοντικές διεργασίες στον χώρο, οι οποίες προσδιορίζονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ρευστότητας και της εξελικτικότητας. Η μελέτη της επιστήμης αυτής συνδέεται άρρηκτα με τη μελέτη της οικονομικής γεωγραφίας, της εθνογραφίας, της ιστορίας και πολλών άλλων επιστημών, έτσι ώστε ο ερευνητής να διαθέτει μια ολιστική εικόνα του αντικείμενου που μελετά (Derruau, 2007:15).

Από τα ανωτέρω διαφαίνεται, ότι ο επιστημονικός κλάδος της Ανθρωπογεωγραφίας¹⁸ μελετά ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων χαρακτηριστικών και επικεντρώνεται στη μελέτη της σχέσης, που υπάρχει ανάμεσα στη ανθρώπινη συμπεριφορά και το χωρο-κοινωνικό περιβάλλον. Η ανθρωπογεωγραφία μιας κοινωνικής ομάδας, μιας φυλής ή μιας σχολικής τάξης μπορεί να μελετηθεί με εθνογραφικές έρευνες και να ερμηνευτεί σε συνδυασμό με κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως είναι: η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η θεωρία της ψυχο-οικολογίας, οι οποίες αξιοποιούνται ως κεντρικές θεωρήσεις της στοιχειοθέτησης της ερευνητικής υπόθεσης της παρούσας Δ.Δ.

Προκειμένου να διασαφηνιστεί η σκοπιμότητα αξιοποίησης της ανθρωπογεωγραφικής γνώσης και των χωρικών εννοιών στη διερεύνηση μιας νέας προσέγγισης της διδακτικής μεθοδολογίας στη διδασκαλία, παρουσιάζεται στο επόμενο υπο-κεφάλαιο η εξέλιξη, υπό το πρίσμα της ιστορικότητας, της Ανθρωπογεωγραφίας από χωρική σε κοινωνική επιστήμη.

1.1.1. Γεωγραφικές θεωρίες: η ανάδυση της Ανθρωπογεωγραφίας

Ο επιστημονικός κλάδος της Ανθρωπογεωγραφίας, ως βασικός κλάδος της επιστήμης της Γεωγραφίας, ακολουθεί την εξελικτική πορεία των γεωγραφικών Παραδειγμάτων. Ειδικότερα, η Ανθρωπογεωγραφία μελετά τη διαλεκτική σχέση, που αναπτύσσεται ανάμεσα σε φόρμες και διαδικασίες, όπως πραγματεύεται η σχολή της χωρικής ανάλυσης (Haggett, 1965, όπ. ανάφ. στο Walmsley & Lewis, 1989:3). Παράλληλα, αναδύονται και άλλα μοντέλα ανθρωπογεωγραφικής έρευνας, τα οποία μελετούν -υπό το πρίσμα της ηθικής φιλοσοφίας- ζητήματα δικαιοσύνης και ισότητας

¹⁸ [*..ερευνά την κατανομή και την οργάνωση στο χώρο, κατά περιοχές και σε παγκόσμια κλίμακα, των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και χαρακτηριστικών..*] Χριστιάς, Ι. (1989). Λήμμα: «Ανθρωπογεωγραφία». Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Τόμος 1^{ος} . Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 496.

(Harvey, 1973). Οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις¹⁹- με εκπροσώπους τους Could, Lynch, Hägerstrand (οπ. ανάφ. στο Walmsley & Lewis, 1989)–με τη διαμόρφωση μοντέλων και τεχνικών στο πεδίο της γεωγραφικής μελέτης, επιδρούν ακόμη και σήμερα στη συγκρότηση φιλοσοφικών σχημάτων, σκέψεων και στρατηγικών, που αξιοποιούνται στην εφαρμογή της ανθρωπογεωγραφικής διερεύνησης χωρο-κοινωνικών ζητημάτων.

Σύμφωνα με την Ουμανιστική προσέγγιση οι γεωγράφοι επιχειρούν να μελετήσουν τα χωρικά φαινόμενα υπό το πρίσμα μιας εμπειρικής προοπτικής, ότι δηλαδή τα υποκείμενα διαμορφώνουν τους δικούς τους προσωπικούς κόσμους (Walmsley & Lewis, 1989:7). Ο Tuan κάνει λόγο για την επίδραση και άλλων φιλοσοφικών σχημάτων, όπως του στρουκτουραλισμού ή δομισμού και του υπαρξισμού (Tuan, 1971· Walmsley & Lewis, 1989:7) και εισάγει, χαρακτηριστικά, τον όρο «τοποφιλία» (*topophilia*) (Tuan, 1974/1990· Adams et al., 2001:41), προκειμένου να περιγράψει διαλεκτικά τον «συναισθηματικό» δεσμό, που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ανθρώπους και τους τόπους.

Κατά το παράδειγμα της Ανθρωπιστικής Γεωγραφίας, ο γεωγραφικός χώρος διαμορφώνεται από τα άτομα, τις κοινωνικές συνειδήσεις τους και τις συμπεριφορές τους, καθώς και από τις διυποκειμενικές, αλληλεπιδραστικές σχέσεις, που αναπτύσσουν ως δρώντα υποκείμενα (Κουρλιούρος, 2008:170· Λεοντίδου κ.α., 2013:165-167). Ο Harvey, υιοθετώντας τη μαρξιστική θεώρηση, αντιλαμβάνεται τη γεωγραφία περισσότερο ως το υλικό τοπίο των πόλεων και των επικοινωνιακών δικτύων και λιγότερο ως επιστημονικό πεδίο και αφήνει το δικό του αποτύπωμα στην επιστήμη της Ανθρωπογεωγραφίας, παρουσιάζοντας την κριτική ανάλυση του αναδυόμενου μεταμοντερνισμού “The condition of postmodernity” (1989), η οποία αναφέρεται στην πολιτιστική ζωή του ατόμου. Αντίθετα, η Massey (1984) επικεντρώνεται στους τόπους, τις ταυτότητες, τις χωρο-κοινωνικές μορφές, όπως ορίζει τα κράτη-έθνη, συνδέοντας τις κοινωνικές διαστάσεις των τοπίων με τον χωρο-χρόνο. Παράλληλα με τις διαμάχες και τις αντιπαραθέσεις υποστηρικτών του δομισμού, του ριζοσπαστισμού, του μαρξισμού και τις εκάστοτε αντιμαχόμενες κριτικές φωνές, άρχισε να αναπτύσσεται το σχήμα της εφαρμοσμένης γεωγραφίας (*applied geography*) (Taylor, 1985), το οποίο επικεντρώνεται, απαλλαγμένο από φιλοσοφικά ζητήματα, στις διαδικασίες εφαρμογής και αξιοποίησης γεωγραφικών τεχνικών και πρακτικών.

1.1.2. «Κριτική Γεωγραφία» και η πολιτισμική προσέγγιση της Ανθρωπογεωγραφίας

Το αναδυόμενο θεωρητικό σχήμα της «Κριτικής Γεωγραφίας» επικεντρώνεται, μέσα από συνθετικές, ολιστικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, στη μελέτη κοινωνικών, πολιτικών, πολιτιστικών και οικονομικών φαινομένων, όπως για παράδειγμα τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης των μεταναστευτικών ροών, της ανάπτυξης και της παρακμής των πόλεων καθώς και της αναδιάρθρωσης περιοχών, σύμφωνα με τις επιχειρηματικές εξελίξεις και ανακατατάξεις (Κουρλιούρος, 2008:165-

¹⁹ Όπως σημειώνει ο Gold (1980:3-4), η «συμπεριφοριστική γεωγραφία» αποτελεί τη γεωγραφική έκφραση του μιζεβιορισμού, η οποία επιχειρεί, ως μέρος της κοινωνικής επιστήμης, να αναδείξει την πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς του ανθρώπου και τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου μέσα από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με αυτόν.

166). Συγκεκριμένα, η «Κριτική Γεωγραφία», η οποία εδράζεται σε μεταμοντέρνες, μεταδομικές, ρεαλιστικές, φεμινιστικές προσεγγίσεις, θέτει στο επίκεντρο των μελετών τις *χωρο-κοινωνικές αλληλεπιδράσεις*²⁰ (spatial-social interaction) (Massey, 2005:9) και εντοπίζει τις διαφοροποιητικές λειτουργίες των κοινωνικών διαδικασιών μέσα στον ανθρωπογενή χώρο (Massey, 1999). Στο πλαίσιο της συνεργασίας της «ιστορικής γεωγραφίας» με την «Κριτική Ανθρωπογεωγραφία», συνεξετάζονται ως συντεταγμένες, ο χώρος, ο τόπος και η κλίμακα μέσα στο συνεχές του χρόνου. Η κοινωνική διάσταση της ανθρωπογεωγραφικής μελέτης εντοπίζεται στη δοκιμή ερμηνείας της ανθρώπινης δραστηριότητας και συμπεριφοράς μέσα στον χώρο, στο πλαίσιο ενδο-επικοινωνιακών διεργασιών εντός των κοινωνικών ομάδων (Campbell, 2016:1-2).

Η «θεωρία του κριτικού ρεαλισμού»²¹ επιδρά καθοριστικά στον τρόπο μελέτης των γεωγραφικών φαινομένων, διαμορφώνοντας, παράλληλα, τη μεθοδολογία της Κριτικής Ανθρωπογεωγραφίας²². Τα γεωγραφικά φαινόμενα μελετώνται με δυο τρόπους έρευνας: την εντατική και την εκτατική έρευνα. Η πρώτη μελετά εις βάθος ένα φαινόμενο και αποτυπώνει τα αίτιά του, ενώ η δεύτερη εντοπίζει τη συχνότητα και τη διάδοσή του (Λεοντίδου, 2015:194-195· Ιωσηφίδης, 2017). Η συνεκτική και αναστοχαστική αυτή μεθοδολογία στοχεύει στην ολιστική ανάλυση και ερμηνεία των γεωγραφικών φαινομένων, υπο το πρίσμα αλληλεπιδράσεων διαφορετικών- πολιτικών, πολιτιστικών, κοινωνικών και οικονομικών- πεδίων, που συνυπάρχουν στη γεωγραφική μελέτη και ενσωματώνουν τους χωρο-κοινωνικούς μετασχηματισμούς (Peck & Tickel, 1995).

Ο επιστημονικός κλάδος της Ανθρωπογεωγραφίας στη σύγχρονη εποχή προσδιορίζεται από τις επιρροές του μεταμοντερνισμού και της «πολιτιστικής»²³ στροφής» (Philo, 2000:36) ή της «πολιτισμικής στροφής» (Λεοντίδου, 2015). Η ανάγκη μιας νέας επιστημολογικής προσέγγισης στον χώρο της Ανθρωπογεωγραφίας, προκύπτει λόγω της γενικότερης τάσης του να μελετώνται οι κοινωνικές επιστήμες υπό το πρίσμα του πολιτισμού²⁴ και της κουλτούρας (Aitken & Valentine, 2009:339). Η

²⁰ Η Massey(2005) θεωρείται από τις πρώτες ανθρωπογεωγράφους που ανέδειξαν τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις χώρου, τόπου και κοινωνικών σχέσεων και έκανε λόγο για την ύπαρξη του «κοινωνικού χώρου». Η Massey επιχειρεί την αναμόρφωση της οικονομικής γεωγραφίας στο έργο της “Spatial Divisions of Labour” (1984), επισημαίνοντας την ανάγκη ανάλυσης της χωρικής οργάνωσης των σχέσεων στην περιγραφή των χωρικών κατανομών και δομών παραγωγής.

²¹ Κεντρικό αξίωμα της θεωρίας του «Κριτικού ρεαλισμού» αποτελεί η πραγματική υπόσταση των αντικειμένων της επιστημονικής έρευνας (Κουρλιούρος, 2001).

²² Στη θεωρητική βάση του «Κριτικού ρεαλισμού» συστήνεται «μια αναστοχαστική ερευνητική μέθοδος, η οποία ακολουθεί μια ανατροφοδοτούμενη διαδικασία σπειροειδούς μετάβασης στα πλαίσια ανάλυσης και κατανόησης ενός φαινομένου» (Λεοντίδου, 2015:195).

²³ Ο όρος «πολιτιστική» συνδέθηκε για πολλούς γεωγράφους με την αναβίωση της πολιτιστικής γεωγραφίας χωρίς, όμως, να αποφευχθεί η διαμάχη (Barnett, 2004) μεταξύ τους για μια ενιαία προσέγγιση του τι συμπεριλαμβάνει η επονομαζόμενη «πολιτιστική στροφή» στον χώρο της Ανθρωπογεωγραφίας (Scott, 2004:30-31).

²⁴ Στο πλαίσιο της «πολιτισμικής στροφής» στις γεωγραφικές επιστήμες (Λεοντίδου, 2015:237), επιχειρείται η διατύπωση ενός νέου ορισμού του πολιτισμού, ο οποίος συμπεριλαμβάνει πτυχές του υλικού και πνευματικού πολιτισμού, όπως είναι οι ανθρώπινοι θεσμοί, η λογική της οικονομικής συμπεριφοράς, η οικιστική αναδιάρθρωση και αναβάθμιση αλλά και οι διαφορετικές εκφάνσεις των λαϊκών πολιτισμών. Κατά τον Williams «η ανάλυση του πολιτισμού πρέπει να περιλαμβάνει την οργάνωση της παραγωγής, τη δομή της οικογένειας, τη δομή των θεσμών, που εκφράζουν ή κυβερνούν τις κοινωνικές σχέσεις, τις χαρακτηριστικές μορφές μέσω των οποίων επικοινωνούν τα μέλη της κοινωνίας» (όπ. ανάφ. στο Λεοντίδου, 2015:236).

επιστημολογική αυτή προσέγγιση αποτυπώνεται μέσα από χαρτογραφήσεις θρησκευτικού, υλικού, φυλετικού, γλωσσικού περιεχομένου (Τερκενλή, 2007) και θέτει στο επίκεντρο τη δυναμική διαδικασία μιας συνεχούς αλλαγής, που υπόκεινται οι κουλτούρες μέσα στον χώρο (Naylor et al., 2000).

Η «πολιτισμική στροφή» θεωρήθηκε αποτέλεσμα των ζυμώσεων των νεομαρξιστικών, φεμινιστικών, μεταμοντέρνων θεωρήσεων (Scott, 2004:24), οι οποίες ανέδειξαν, συνδυαστικά, ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, αυξάνοντας το επιστημονικό ενδιαφέρον στις πολιτιστικές διαδικασίες, που διαδραματίζονται εντός του πολιτικο-οικονομικού χώρου (Philo, 2000:30-31). Η κριτική, αναστοχαστική, ανθρωπογεωγραφική σκέψη εστιάζει στη διαπλοκή των πεδίων της οικονομίας, της πολιτικής, της κοινωνίας και του πολιτισμού σε ό,τι αφορά την ανάλυση και ερμηνεία των χωρικών φαινομένων (Philo, 2000· Λεοντίδου, 2015:236).

Για πολλούς ανθρωπογεωγράφους η «πολιτισμική στροφή» αποτυπώνεται στο οντολογικό και επιστημολογικό πλαίσιο της πολιτιστικής ή πολιτισμικής Γεωγραφίας – στον ελλαδικό χώρο εντοπίζονται, για την απόδοση του αγγλικού όρου “cultural geography”, και οι δυο όροι²⁵- καθότι επίκεντρο αυτής αποτελεί η συσχέτιση και η διάδραση πολιτισμού (civilization)²⁶ και κουλτούρας (culture)²⁷, πολιτισμικών ταυτοτήτων και χαρακτηριστικών μέσα στον χώρο (Λεοντίδου, 2015:237). Οι ποικίλοι λεξικογραφικοί ορισμοί των όρων «πολιτισμικός» και «πολιτιστικός» δείχνουν τη συσχέτιση αλλά και τη διαφοροποίηση δυο ξεχωριστών ποιοτικών μεγεθών, τα οποία συνδέονται αλλά δεν ταυτίζονται. Συγκεκριμένα, το επίθετο «πολιτιστικός» αναφέρεται στον πολιτισμό ως *σύνολο δραστηριοτήτων με σκοπό την προαγωγή του στην πράξη*, ενώ με το επίθετο «πολιτισμικός» υποδηλώνεται *ο πολιτισμός ως αφηρημένη έννοια και ως πνευματική καλλιέργεια*²⁸.

Ο Soja (1989· 1996) υποστηρίζοντας την τάση της νέας Ανθρωπογεωγραφίας να υιοθετεί θεωρήσεις του μεταμοντερνισμού, εισάγει έναν νέο τρόπο σκέψης στις κοινωνικές επιστήμες, όπου ο χωρο-χρόνος συνδιαλέγεται με την κοινωνική ύπαρξη, κάνοντας λόγο για «κοινωνικοχωρική διαλεκτική» (Soja, 1989:78). Η χωρική μεταμοντέρνα κοινωνική θεωρία του Soja (1989:60-61) επιχειρεί να ερμηνεύσει την καπιταλιστική αναδόμηση των κοινωνιών στο νέο αστικό τοπίο και εισαγάγει σημαντικές έννοιες στο πεδίο της χωρικής ανάλυσης, όπως είναι η έννοια του «τρίτου

²⁵ Ο όρος «πολιτισμική Γεωγραφία», στο πλαίσιο του επιστημονικού διαλόγου στον ελληνικό χώρο, προκρίνεται σε σχέση με τον όρο «πολιτιστική Γεωγραφία», καθότι, ως όρος, συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων, που άπτονται του πολιτισμικού και ανθρωπογεωγραφικού χώρου. Οι όροι αυτοί εντοπίζονται στα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια και αναδεικνύουν την διεγερμένη και ποικίλη θεματολογία, που πραγματεύεται το μάθημα της Γεωγραφίας στα ελληνικά σχολεία (Γεωγραφία Α΄ λυκείου, 1982 στο <http://e-library.iep.edu.gr>, Γεωγραφία-Γεωλογία Α΄ και Β΄ γυμνασίου, 2012 στο https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/2017_18_v3_signed.pdf) (ανάκτηση: 01.02.2021).

²⁶ [civilization or civilization: “human society that has highly developed material and spiritual resources and a complex cultural, political, and legal organization; an advanced state in social development”] Anderson et al. (eds.) (2006) Λήμμα: “civilization”. In *English language dictionary*. CollinsCobuild. 8thed. pp.313.

²⁷ [culture: “the total of the inherited ideas, beliefs, values, and knowledge, which constitute the shared bases of social action”] Anderson et al. (eds.) (2006) Λήμμα: “culture”. In *English language dictionary*. CollinsCobuild. 8thed. pp 408.

²⁸ Μπαμπινιώτης, Γ. (2002) Λήμμα: «πολιτισμικός» και «πολιτιστικός». Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Β΄ έκδοση. Κέντρο Λεξικολογίας. Σελ. 1441.

χώρου»²⁹ - “*Third space: Journeys to Los Angeles and Other Real-And-Imagined Places*” (Soja, 1996) ή ο όρος «μετα-μητρόπολη», η σύγχρονη μητρόπολη - “*Postmetropolis: Critical Studies in Cities and Regions*” (Soja, 2000).

Παρά τις αντιθέσεις σχετικά με το τι συμπεριλαμβάνει η έννοια «πολιτισμική» Ανθρωπογεωγραφία, επιχειρείται από ορισμένους γεωγράφους να μετατοπιστεί το επιστημονικό ενδιαφέρον στο πώς η πολιτισμική γεωγραφία συνδέεται με την πραγματικότητα και εφαρμόζεται στην πράξη. Είναι σημαντικό, όπως σημειώνει ο Mitchell (2000:75-75, οπ. ανάφ. στο Scott, 2004:26) «να οριστεί η κουλτούρα ως μια ιδέα και να επικεντρωθούμε στο πώς μπορεί να δουλέψει αυτό στην κοινωνία». Οι πολιτισμικοί γεωγράφοι συζητούν στις αρχές του 21^{ου} αιώνα για την ανάγκη εντοπισμού των διαδικασιών, μέσα από τις οποίες οι αναπαραστάσεις παράγονται και μετασχηματίζονται, καθώς θα συσχετίζονται με τα υλικά πλαίσια και τις πρακτικές, που τα διαμορφώνουν (Scott, 2004:28).

Ο εντοπισμός των παγκόσμιων δικτύων και των ροών του οικονομικού, πολιτισμικού και ανθρώπινου κεφαλαίου, δημιούργησε νέες προοπτικές στο έργο των πολιτισμικών γεωγράφων και των ανθρωπολόγων, καθώς αναδύεται η σκέψη επαναπροσδιορισμού των «εδαφικών πλαισίων» του πολιτισμού και των πολιτισμικών ομάδων (Scott, 2004:30). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Holloway & Valentine (2001: 153, οπ. ανάφ. στο Scott, 2004:30), «ο κυβερνοχώρος διαμορφώνεται μέσα από τοπικά προσδιορισμένες κουλτούρες» τονίζοντας τη συσχέτιση της (ανα-)παραγωγής των τοπίων, των ταυτοτήτων και των πολιτισμικών πρακτικών με τους τόπους και τις διαδικασίες που τα διαμορφώνουν. Ο Cook (Cook, et al., 2000: xi, οπ. ανάφ. στο Scott, 2004:31) κάνει λόγο για προσεγγίσεις «που σπάνε τα όρια της γεωγραφίας», καθότι απαιτείται πλέον η συσχέτιση της με διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς και κλάδους.

Όπως συνοψίζει ο Χατζηδάκης (2007: 411-412), η «πολιτισμική στροφή» επιχειρεί –υπό το πρίσμα της διυποκειμενικότητας– την ερμηνεία και ανάλυση των χωρο-κοινωνικών φαινομένων, μέσα από τη συμπερίληψη κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων, όπως είναι οι πολλαπλές ταυτότητες των κοινωνικών υποκειμένων, οι φυλετικές και εθνοτικές διαφορές, οι πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των τόπων. Ο διεπιστημονικός της χαρακτήρας εμπλουτίζει την κριτική οικονομική γεωγραφία, αναδεικνύοντας τις πολιτισμικές εκφάνσεις των οικονομικών δραστηριοτήτων (Χατζηδάκης, 2007:417), ενώ συνδέεται και με το κοινωνικό κεφάλαιο, ως προέκταση των κοινωνικών δικτύων (Λεοντίδου, 2005).

Από τα ανωτέρω συνάγεται, ότι η «πολιτισμική στροφή» στον επιστημονικό κλάδο της Ανθρωπογεωγραφίας, σηματοδοτεί την έναρξη αναστοχασμού της επιστημονικής κοινότητας αναφορικά με την κατασκευή των πολιτισμικών ταυτοτήτων στον χώρο, μέσω των αλληλεπιδράσεων κοινωνικών, οικονομικών, εθνοτικών, πολιτικών και πολιτισμικών πτυχών της δημόσιας ζωής σε διαφορετικές γεωγραφικές κλίμακες.

²⁹ Η έννοια του « *τρίτου χώρου*» αξιοποιείται από τον Bhabha στο έργο του “*The Location of Culture*” (1994) και αναφέρεται σε *υβριδικούς χώρους*, που συνιστούν πεδία διαμόρφωσης της πολιτιστικής ταυτότητας, όπου τα υποκείμενα επανακαθορίζουν τις ταυτότητες μέσα από ποικίλες πολιτισμικές επιρροές και διαρκώς μεταβαλλόμενες στον χωρο-χρόνο πολιτικοκοινωνικές δυνάμεις.

1.2. Η «διαλεκτική» προσέγγιση των χωρικών εννοιών

Η μελέτη και η εμβάθυνση στην ανάπτυξη των χωρο-κοινωνικών φαινομένων, όπως είναι η διεξαγωγή της διδασκαλίας εντός δομημένου, υλικού χώρου, προϋποθέτει τη συμβολή χωρικών και πολιτισμικών γνώσεων, συλλογισμών και εννοιών. Προκειμένου να αιτιολογηθεί η αξιοποίηση ανθρωπογεωγραφικών γνώσεων και χωρικών εννοιών στη δοκιμή διερεύνησης των παραγόντων διαμόρφωσης του πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν οι κεντρικές έννοιες του επιστημονικού αυτού πεδίου.

Η έννοια του «χώρου» εντοπίζεται, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, αρχικά στους Πυθαγόρειους, οι οποίοι επιχειρώντας την οντολογική ανάλυση των αριθμών κάνουν λόγο για ένα είδος *χωρητικότητας*³⁰ στους αριθμούς αλλά και για την αναγκαιότητα ύπαρξης των «χωρικών κενών», προκειμένου να εξασφαλιστεί η διακριτότητα των ξεχωριστών αριθμών³¹ (Jammer, 1993/1997:11).

Η διάκριση των φυσικών φαινομένων από το συνολικό, φυσικό χώρο-περιβάλλον εντοπίζεται στη θεωρία του Αριστοτέλη (Φυσικής Ακροάσεως, Βιβλίο Δ) για τον *χώρο και τον τόπο*³² - ο ίδιος χρησιμοποιεί αποκλειστικά την έννοια *τόπος* -, όπου διαφαίνεται ένας πρώιμος επιστημολογικός προβληματισμός, σχετικά με το κατά πόσο η μια έννοια προηγείται της άλλης ή στο πλαίσιο της ολότητας η μία έννοια εμπεριέχει την άλλη. Προκειμένου να κατανοηθεί η πρώιμη αυτή φιλοσοφική σκέψη για το κατά πόσο ο τόπος είναι χώρος ή/ και ο χώρος εμπεριέχει τον τόπο, παρατίθεται μια ερμηνευτική ανάλυση της Αριστοτελικής θεώρησης, μέσα από την εννοιολόγηση-αντιπαραβολή των δύο όρων.

Ο Αριστοτέλης χρησιμοποιεί τη λέξη «*χώρος*» μόνο για να αναφερθεί σε συγκεκριμένη έκταση, διαφορετική από τον περίγυρό της, ενώ για να περιγράψει τον

³⁰ Ο αφηρημένος χώρος δεν εμφανίζει ακόμα σε αυτήν την πρώιμη φιλοσοφική προσέγγιση κάποια φυσική επίπτωση και συνδέεται με την έννοια του κενού, ως ένας παράγοντας που οριοθετεί τα διάφορα σώματα (Jammer, 1993: 11-12). Κατά την Πλατωνική περίοδο η χρήση γεωμετρικών σχέσεων στη μέτρηση του «φυσικού συνολικού χώρου» οδηγεί στην αναπαράσταση μιας απτής πραγματικότητας (Jammer, 1993:18). Ειδικότερα, όπως επισημαίνεται από τον Πλάτωνα στον *Τίμαιο*, τα «πράγματα- φυσικά φαινόμενα» διακρίνονται από τον «συνολικό φυσικό χώρο» λόγω των υλικών ορίων, που τον περιβάλλουν, και όχι μόνο μέσω των εμπειρικών αισθήσεων (βλ. Μποτσάκης, 2018:4).

³¹ «Εἶναι δ' ἔφασαν καὶ οἱ Πυθαγόρειοι κενὸν καὶ ἐπεισιέναι αὐτὸ τῷ οὐρανῷ ἐκ τοῦ ἀπείρου πνεύματος ὡς ἀναπνέοντι καὶ τὸ κενόν, ὃ διορίζειν τὰς φύσεις, ὡς ὄντος τοῦ κενοῦ χωρισμοῦ τινός τῶν ἐφεξῆς καὶ τῆς διορίσεως. καὶ τοῦτ' εἶναι πρῶτον ἐν τοῖς ἀριθμοῖς. τὸ γὰρ κενὸν διορίζειν τὴν φύσιν αὐτῶν. ἐξ ὧν μὲν οὖν οἱ μὲν φασὶν εἶναι οἱ δ' οὐ φασὶν, σχεδὸν τοιαῦτα καὶ τοσαῦτά ἐστιν» (Αριστοτέλους, Φυσικά Βιβλίο Δ 213 b22, οπ. ανάφ. στο Μποτσάκης, 2008:239). «Εἶπαν καὶ οἱ Πυθαγόρειοι ὅτι ὑπάρχει κενό, καὶ ὅτι εἰσήλθε αὐτὸ στο στερέωμα ἀπὸ το ἀπείρου πνεύμα., με το σκεπτικό ὅτι το κενό διακρίνει τις φύσεις καὶ τις ορίζει, ἀφοῦ αὐτὸ εἶναι καὶ ἓνα χωρισμὸς ὅσων ἔρχονται το ἓνα μετὰ το ἄλλο καὶ ἓνα καθορισμὸς τους. Εἶπαν ὅτι αὐτὸ συμβαίνει καταρχὴν με τους ἀριθμούς: το κενό τους ξεχωρίζει καὶ τους ορίζει ὡς αὐτὸ που εἶναι ο καθέννας» (μτφ. Μποτσάκης, 2008:239).

³² Σύμφωνα με την ερευνητική μελέτη της Lang «*The order of nature in Aristotle's Physics. Place and the Elements*» (1998:69-70, ὁπ. ανάφ. στο Μποτσάκης, 2008:325,) αποτυπώνεται ο προβληματισμός του κατά πόσο η αριστοτελική θεώρηση του τόπου συνδέεται με τη θεώρηση της σύγχρονης φυσικής για τον χώρο.

χώρο, που περιέχει όλα τα σώματα, χρησιμοποιεί τη λέξη «τόπος» (Μπετσάκος, 2008:325)³³.

Επιχειρώντας μια ερμηνευτική ανάλυση της παραπάνω κοσμολογικής Αριστοτελικής διάστασης του «χώρου», διαπιστώνεται, ότι ο «χώρος» αποτελεί αντίστοιχα το όριο του «τόπου», ο οποίος εμπεριέχει το αντικείμενο-φαινόμενο και μπορεί να διακρίνεται και να χωρίζεται από αυτό (βλ. Αριστοτέλης, Φυσικής Ακροάσεως, Βιβλίο Δ, σ. 211-212β, οπ. ανάφ. στο Μπετσάκος, 2008). Η Αριστοτελική θεώρηση για την έννοια του «χώρου/τόπου» (space – Raum), υπό το πρίσμα της Φυσικής επιστήμης, ερμηνεύεται βάσει των αξιωμάτων περί ύπαρξης της κίνησης στην τοπική της μορφή και των σχετιζόμενων με αυτήν μεταβολών σε συνάρτηση με τον χρόνο. Όπως επεξηγεί ο Μπετσάκος (2008:327), ο αριστοτελικός «τόπος» ερμηνεύεται ως χώρος, όταν «*συνδέεται ουσιωδώς με την πραγματικότητα και την έννοια της κινήσεως*».

Συνάγεται βάσει της ανωτέρω ερμηνευτικής ανάλυσης, ότι η Αριστοτελική θεώρηση περί των εννοιών του χώρου και του τόπου έθεσε μια πρώιμη βάση στην επιστημολόγηση των δυο αυτών εννοιών και των κοσμολογικών τους διαστάσεων, αποτελώντας ένα καίριο ερώτημα κριτικού διαλόγου στους επιστημονικούς κύκλους.

Κατά την Αναγέννηση αποτυπώνεται η διττή διάσταση του συνολικού, φυσικού χώρου τόσο με την πτυχή της πραγματικής, αντικειμενικής οντότητας του «χώρου» όσο και με την πτυχή της υποκειμενικής οντότητας του «τόπου» υπό το πρίσμα της παρατήρησης και της προσωπικής εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Νεύτωνα³⁴, ο συνολικός φυσικός χώρος υφίσταται ανεξάρτητα από τα φυσικά φαινόμενα και παραμένει ακίνητος σε σχέση με τα σώματα που κινούνται σε αυτόν, δηλαδή ο αφορά τον *σχετικό εμπειρικό χώρο* (Μποτσάκης, 2018: 5-6).

Με τη διατύπωση της θεωρίας του *χωρο-χρονικού συνεχούς*, ο Kant επισήμανε μια νέα διάσταση αναφορικά με την αντίληψη του χώρου³⁵- ως υποκειμενικά βιωμένη εμπειρία, αλλιώς «*εμπειρική εποπτεία*» (Αυγελής, 2001:325)- ορίζοντας τον σε συνδυασμό με τον χρόνο, ως το προ-εμπειρικό πλαίσιο³⁶ βάσει του οποίου

³³ Συγκεκριμένα, ο Αριστοτέλης παραθέτει τρία αξιώματα βάσει των οποίων στοιχειοθετεί τη θεώρηση του για τον χώρο/τόπο: «α. ο χώρος είναι το πρώτο - πρώτο, στο οποίο περιέχεται εκείνο του οποίου αυτός αποτελεί χώρο, β) ο πρώτος-πρώτος χώρος ενός πράγματος δεν είναι ούτε μεγαλύτερος ούτε μικρότερος από αυτό το πράγμα, γ) ο χώρος μπορεί να εγκαταλείπεται από το εκάστοτε πράγμα και να υπάρχει χωριστός από αυτό³³» (μτφ. Μπετσάκος, 2008:213). Η αρχαιοελληνική λέξη «τόπος» έχει «είτε τη σημασία του κοινοῦ για όλα τα όντα χώρου είτε τη σημασία του ίδιου για το εκάστοτε ον τόπου» (βλ. ερμηνευτικά σχόλια, Μπετσάκος, 2008: 326).

³⁴ Στη νευτώνεια φυσική, όπως σημειώνει ο Jammer (1993:3), «*χώρος και χρόνος είναι ετερογενείς και μη αλληλοεξαρτώμενες οντότητες αν και συνδέονται μέσω της έννοιας της κίνησης*». Η έννοια της «*χωρικής έκτασης*» συνδέεται με την εξωτερική υλική πραγματικότητα της συνείδησης, ενώ η θεώρηση του «*βιωμένου χώρου*», δηλαδή της εμπειρίας, αποτυπώνεται στο πλαίσιο της Καρτεσιανής θεώρησης περί της απεικόνισης των διαστάσεων του αντιληπτικού πεδίου.

³⁵ Ο Μαλούτας (1988, 283-284) κάνει λόγο, αναφορικά με την καντιανή θεώρηση, για την «καθαρή διαίσθηση του χώρου και του χρόνου», ως μια αλάνθαστη πηγή γνώσης όπου η διαίσθηση νοείται ως ένας αρχικός τρόπος σκέψης για τα πράγματα και όχι ως η ευρύτερη αντίληψη, που προκύπτει μέσα από τη διαδικασία σταδιακών συλλογισμών.

³⁶ Στο έργο του «*Η κριτική του καθαρού λόγου*» (1781), ο Καντ αναπτύσσει τη θεώρηση περί της *Υπερβατολογικής Αισθητικής και Υπερβατολογικής Λογικής*, αναφερόμενος στην προ-εμπειρική γνώση, την οποία σχηματίζει η αισθητικότητα του χώρου και του χρόνου, οι αργίσι μορφές εποπτείας που αποτυπώνονται ως θεμελιώδεις προϋποθέσεις της εμπειρίας (βλ. Αυγελής, 2001:325-326).

αντιλαμβάνεται το κάθε άτομο τα αντικείμενα- φαινόμενα (Μποτσάκης, 2018:7). Σε αντίθεση με την καρτεσιανή θεώρηση, η καντιανή φιλοσοφία κάνει λόγο για τη *καθαρή διαίσθηση* (Sinnlichkeit) του χώρου, η οποία προϋποθέτει τη διευθέτηση της αντίληψης του ατόμου σε χωρικό και χρονικό πλαίσιο (Μαλούτας, 1988:284), καθιστώντας τον χώρο και τον χρόνο, υπό την έννοια της ολότητας και ενιαιότητας, ως τον απόλυτο χώρο. Συνεπώς, τα φαινόμενα αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα, όπως αυτή εκλαμβάνεται μέσω της αίσθησης και της εποπτείας³⁷ (Αυγελής, 2001:326).

Ο Einstein³⁸ σημειώνει, ότι ο χώρος, ως ευρύτερη έννοια, εμπεριέχει όλα τα υλικά σώματα, ενώ ο χώρος με τη σημασία του τόπου είναι «*μια ποιότητα θέσης, την οποία διαθέτει ο κόσμος των υλικών σωμάτων*» (Jammer, 1993/2001: xxii). Η θέση του Einstein συνοψίζεται στη σύνδεση του χώρου με την θέση των αντικειμένων, μιας και ο χώρος χωρίς αυτά είναι αδιανόητος και αντίστοιχα τα υλικά αντικείμενα νοούνται μόνο ως ευρισκόμενα στον χώρο. Η επίδραση των αρχαίων στοχαστών- και ειδικότερα του Αριστοτέλη³⁹ - στη θεώρηση του Einstein, εντοπίζεται στη θέση του, ότι η έννοια του τόπου ταυτίζεται με το όν και ως εκ τούτου προηγείται της έννοιας του χώρου, ως μια ποιότητα θέσης των υλικών σωμάτων (Jammer, 1993/2001:xxii· Μπετσάκος, 2008: 324-325). Μέσα από τα παραπάνω θεωρητικά σχήματα αποκρυσταλλώνεται η θεωρία περί της διαρκούς αλληλεπίδρασης του χώρου με τον άνθρωπο, η οποία και οριοθετεί τον φυσικό χώρο ως κατασκευασμένο από τις ανθρώπινες δραστηριότητες προϊόν.

Στη φαινομενολογική, οντολογική ανάλυση του χώρου (Merlau-Ponty, 1945/2002) και την εννοιολογική αποσαφήνιση των χωρικών εννοιών εδράζονται οι σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις της σχέσης κοινωνίας και χώρου και των ανθρώπινων πρακτικών. Ο Lefebvre (1974/1991:32-34) στη δοκιμή διατύπωσης μιας ριζοσπαστικής φαινομενολογίας του χώρου στο έργο του «*Παραγωγή του Χώρου*», συνθέτει τους τρεις άξονες του χώρου: τον «*αντιληπτό χώρο*» της καθημερινής κοινωνικής ζωής, τον «*διανοητικό χώρο*» της χαρτογράφησης και τον «*βιωμένο χώρο*» της φαντασίας, ενώ επισημαίνει τη σημασία της παραγωγής και αναπαραγωγής του χώρου, υπό το πρίσμα της *κοινωνικής μορφολογίας* (*social morphology*) (Lefebvre, 1974/1991:94). Οι αναπαραστάσεις του χώρου νοούνται ως «*αντιληπτός*» χώρος (*conceived space*) (Lefebvre, 1974/1991:33-34) και αποτυπώνουν τις συμπεριφορές, τα σημεία και τους συμβολισμούς ενός ορισμένου χώρου. Οι αναπαραστατικοί χώροι συνδέονται με τον τρόπο, που οι χώροι βιώνονται στην πραγματική ζωή (*lived spaces*)

³⁷ Ειδικότερα, κατά τον Αυγελή, «*ο χώρος (η μορφή της εξωτερικής αίσθησης) συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η μορφή, το μέγεθος και η σχέση των αντικειμένων μεταξύ τους*» (Αυγελής, 2001:326). Αντίστοιχα, ως «*χρόνος (η μορφή της εσωτερικής αίσθησης) ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο τα υποκείμενα ιεραρχούν και εποπτεύουν τα εσωτερικά τους βιώματα, κατά τη νοητική σύλληψη της εμπειρίας*» (Αυγελής, 2001:326).

³⁸ Η θέση του Einstein συμπεριλήφθηκε, αρχικά, στην πρώτη έκδοση των «*Εννοιών του Χώρου*» του Jammer το 1959 από τις εκδόσεις Harvard University Press, και στη συνέχεια εκδόθηκε στην ελληνική γλώσσα το 2001 από τις Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

³⁹ Σύμφωνα με την ανάλυση του Μπετσάκου (2008:324), ο Αριστοτέλης αναπτύσσει θεωρίες των «*τόπων*» ή των θέσεων μέσα σε άλλους τόπους και όχι θεωρίες των «*χώρων*», καθώς ο «*τόπος*» είναι αυτός, που συνδέεται άρρηκτα με το όν. Η ανάλυση βασίζεται και στην ερμηνεία περί των εννοιών του «*τόπου*» και του «*χώρου*» από τον Albert Einstein, όπως αυτή παρατίθεται στον πρόλογο της μονογραφίας του Jammer (1954, πρώτη έκδοση, 2001:xxii, ελληνική έκδοση). Όπως σημειώνει ο Düring (οπ. ανάφ. στο Μπετσάκος, 2008:334), η αριστοτελική έννοια του «*χώρου*» συνδέεται με την ιδέα των σωμάτων, των οποίων οι «*τόποι*» είναι γεωμετρικά συνδεδεμένοι.

(Ford, 2016:182), ενώ οι χωρικές πρακτικές αφορούν την παραγωγή και αναπαραγωγή του χώρου σε βιολογικό, ταξικό και σχεσιακό επίπεδο (Lefebvre, 1974/1991:37-38·Ford, 2016: 182). Το υποκείμενο και το περιβάλλον συνδέονται με σχέσεις λειτουργικής αλληλεξάρτησης (Uexküll, 1934/1965, οπ. ανάφ. στο Γερμανός, 2002:24-25), ενώ η υπόσταση του «βιωματικού»(Γερμανός, 2002: 37) ή «βιωμένου» χώρου⁴⁰ (Lefebvre, 1974/1991:33), σχηματίζεται από τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου, δηλαδή μέσα από τον τρόπο, που το άτομο αντιλαμβάνεται τον χώρο. «Ο βιωμένος χώρος ενσωματώνει το κοινωνικό φαντασιακό του χώρου στο ιστορικό συγκείμενο, δηλαδή τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες με τις οποίες μια δεδομένη κοινωνία νοηματοδοτεί τον χώρο σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή και οι οποίες αποκρυσταλλώνονται στις χωρικές πρακτικές των ανθρώπων αυτής της κοινωνίας» (Τσακίρη, 2009:398-399).

Οι θεωρήσεις του Lefebvre σηματοδοτούν την εδραίωση μιας νέας τάσης στις χωρικές επιστήμες, η οποία επικεντρώνεται στις διαλεκτικές διαστάσεις του χώρου, όπως τη σχέση της ταυτότητας και της διαφορετικότητας, της ομοιογένειας και ετερογένειας αναφορικά με την παραγωγή και αναπαραγωγή του χώρου (Ford, 2016:178). Για τον Foucault (Wood, οπ. αναφ. στο Crampton & Elden, 2007: 265), η συμβολική λειτουργία του χώρου αποδεικνύεται στο «πανοπτικό» σύστημα, το οποίο δημιουργεί μονάδες χώρων, που επιτρέπουν την αδιάκοπη παρακολούθηση και την άμεση αναγνώριση. Μια θέση που επέδρασε ευρέως στην ερμηνεία της περιχάραξης του χώρου βάσει των σχέσεων εξουσίας, επιτήρησης και υποταγής των εμπλεκόμενων σε επικοινωνιακές περιστάσεις προσώπων.

Η έννοια του χώρου ερμηνεύεται σε πολλά φιλοσοφικά σχήματα σύμφωνα με τις τοπολογικές της διαστάσεις. Σύγχρονοι επιστημονικοί κύκλοι διερευνούν τις τοπολογικές διαστάσεις του χώρου μέσα από την έννοια της χρονικής διάταξης. Όπως σημειώνει ο Reichenbach (Jammer, 1998:5), οι χωρικές μετρήσεις μπορούν να αναχθούν σε χρονικές μετρήσεις (*die Raumzeitliche Metrik*)⁴¹, ενώ κατά το κοσμολογικό σύστημα του Milne και του Minkowski⁴², η δομή του χωρο-χρόνου θεμελιώνεται στη βάση της σχέσης της με τη χρονική διαδοχή.

Ο Harvey (2004:15) επιχειρεί να συγκεράσει τις μαρξιστικές γεωγραφικές προσεγγίσεις με το νέο ρεύμα του «μεταμοντερνισμού» επισημαίνοντας τη διαμόρφωση ενός ευρύτερου φάσματος *ερμηνευτικής διαλεκτικής του χωρο-χρόνου (spatio-temporality)*, ως μια ενιαία φυσική, οργανική και μετασχηματιζόμενη χωρική ολότητα⁴³, και συσχετίζοντας τις οικονομικο-πολιτικές, πολιτισμικές και γεωγραφικές διαστάσεις

⁴⁰ Η έννοια του «βιωμένου χώρου» (*lived space*) (Lefebvre, 1974/1991:33,38-39) αναφέρεται, σύμφωνα με τη φαινομενολογική προσέγγιση των χωρικών εννοιών, στο επιστημονικό πεδίο της Ανθρωπογεωγραφίας, ως ο χώρος βιωμένων αναπαραστάσεων και εμπειριών (βλ. ανάλυση για τις ιδιότητες του χώρου στο υπο-κεφάλαιο, 2.2.1.)

⁴¹ Η θεωρία του Reichenbach για τη μετρική δομή του *χωρο-χρόνου* απαντάται σε πλήρη ανάλυση στο: “*Philosophie der Raum-Zeit-Lehre*” (Reichenbach, 1928/2010:192-205).

⁴² Η χωρο-χρονική κοσμολογική θεωρία, στο πλαίσιο της οποίας επισημαίνεται η χρονική προτεραιότητα των κοσμικών σημείων, αναλύεται διεξοδικά από τον Minkowski στο άρθρο του με τίτλο: “*Raum und Zeit*” (στο Minkowski, 1909:75-88).

⁴³ Ο Harvey (2017:73) επικεντρώνεται, στην πρόσφατη αρθρογραφία του, στη χωρο-χρονική δυναμική της συσσώρευσης του μαρξιστικού κεφαλαίου, επιχειρώντας να δια φωτίσει σύγχρονα φαινόμενα του καπιταλισμού. Ενδεικτικά αναφέρεται στην επίδραση της παραγωγής και της κυκλοφορίας στην αναδιοργάνωση των χωρικών σχέσεων και τη σημασία του τόπου εγκατάστασης των πληθυσμών.

του με τις διεργασίες, που λαμβάνουν χώρα⁴⁴ εντός του. Στην ίδια κατεύθυνση η Massey (2001 & 2005) προσεγγίζει τον χώρο, ως προϊόν κοινωνικών σχέσεων και μετασχηματισμών και επισημαίνει, ότι η συσχέτιση χώρου και χρόνου προσδιορίζεται από τη διάσταση της πολλαπλότητας, ως ο τρόπος συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων στην παγκόσμια χωρική σφαίρα. Ο Guy Di Méo (2008:16) αντιλαμβάνεται τον χώρο ως μια χωρο-κοινωνική ολότητα, η οποία σχηματίζεται βάσει της συγχώνευσης των φυσικών και υλικών κόσμων και των αναπαραστάσεών τους. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι η οριοθέτηση των χωρο-κοινωνικών φαινομένων θα πρέπει να βασίζεται στον συγκερασμό νέων ερευνητικών μεθόδων, που θα μελετούν πολυπρισματικά τις αναπτυσσόμενες και μετασχηματιζόμενες αναπαραστάσεις του χώρου, μελετώντας για παράδειγμα τις συμπεριφορές και ενέργειες των δρώντων υποκειμένων μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, της μελέτης του ιστορικού ζωής αλλά και μέσω της ανάλυσης κειμένων, εικόνων και άλλων στοιχείων.⁴⁵

Η εμπειρία του χώρου δημιουργεί, σύμφωνα με τον Foucault (1967/1984:46-49, οπ. ανάφ. στο Νασιοπούλου, 2017:3-4), «ετεροτοπίες» ή αλλιώς *υβριδικούς τόπους*, όπου αναπτύσσονται νέες μορφές παραγωγής του χώρου μέσα από τη διάδραση με τους χώρους των άλλων (Dixon, 2011). Ο Foucault ορίζει την εμπειρία ως ενδιάμεσο χώρο ανάμεσα στην «ουτοπία» και την «ετεροτοπία» σημειώνοντας, ότι η τελευταία αφορά τους πραγματικούς χώρους που στεγάζουν την ετερότητα (Foucault, 2012). Ο Foucault προχωρά στη στοιχειοθέτηση της τοπολογικής προσέγγισης σύμφωνα με την οποία η «ετεροτοπία έχει τη δυνατότητα να αντιπαραθέσει σε έναν πραγματικό τόπο πολλούς χώρους, πολλές θέσεις οι οποίες από μόνες τους είναι ασύμβατες» (Foucault, 2012, οπ. ανάφ. στο Νασιοπούλου, 2017:5), με σκοπό να αναδείξει το στοιχείο της διαφορετικότητας των τόπων των άλλων, ως ετεροτοπικές εμπειρίες μέσα στον χώρο ως μια ολότητα.

Η Massey (1999:22· Bond & Featherstone, 2009:412) και ο Cresswell (2013:15) σημειώνουν, ότι οι «τόποι» εκλαμβάνονται ως δυναμικά αντικείμενα, τα οποία σχηματίζονται από διαρκείς ροές και μίξεις επιδραστικών σχέσεων εντός ενός τόπου, ανάμεσα σε διαφορετικούς τόπους αλλά και μέσα από τη συσχέτιση τους με τους χώρους, όπου αυτοί εντάσσονται. Σύμφωνα με τη συνεκτική προσέγγιση της έννοιας του «τόπου» της Massey (1991a:277), οι τόποι ενέχουν πολλαπλές ταυτότητες, που εμπεριέχουν ταυτόχρονα άλλους τόπους σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο χωρο-χρονικό πλαίσιο⁴⁶. Ο τόπος, ως συγκεκριμένο τμήμα του γεωγραφικού χώρου με μοναδικά φυσικά και ανθρωπογενή χαρακτηριστικά, διαχωρίζεται αλλά και συσχετίζεται με άλλους τόπους (Cresswell, 2004). Η Massey (1991a:277) επικεντρώνεται στη σημασία

⁴⁴ Ο Harvey (2004:5-6) κάνει λόγο για τρεις διαστάσεις του χώρου: τον απόλυτο (absolute), τον σχετικό (relative) και τον σχεσιακό (relational), επισημαίνοντας την αναγκαιότητα της πολυπρισματικής προσέγγισης των χωρικών-κοινωνικών φαινομένων για τη πληρέστερη και συνολικότερη κατανόησή τους.

⁴⁵ Μτφ. της εκπαιδευτικής της Δ.Δ. από το πρωτότυπο: “C’est sur la base de ces nouvelles définitions d’objets et de ces nouvelles méthodes (étude des représentations, des pratiques, des stratégies individuelles et collectives, des jeux et comportements d’acteurs par les moyens de l’entretien, de l’enquête, de l’observation participative, de l’histoire de vie ou de l’analyse textuelle, de l’étude d’images, etc.” (Guy Di Méo, 2008:20).

⁴⁶ Οι «τόποι» εκλαμβάνονται ως σημεία τομής κοινωνικών δραστηριοτήτων και κοινωνικών σχέσεων, που μεταβάλλονται διαρκώς (Massey, 1991a:275).

της ταυτότητας του τόπου στις χωρικές μελέτες, υπερθεματίζοντας τη θεώρηση, ότι η ταυτότητα του τόπου είναι μοναδική και μεταβάλλεται στο πέρασμα του χρόνου μέσα από σύνθετες εσωτερικές διεργασίες. Ο Pellegrino (2006, οπ. ανάφ. στο Τσουκαλά, 2006: 18-19) ορίζει τον τόπο ως *το αποτέλεσμα διαίρεσης του φαινομενικά συνεχούς και ενιαίου χώρου με κριτήρια τοπολογικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και ψυχολογικά και τον συνδέει με τα βιώματα και τις εμπειρίες του ατόμου, μέσα από τις οποίες σημασιοδοτείται, αποκτά υπόσταση και αναδεικνύεται στο χωρικό συνεχές.*

Προς επίρρωση των προαναφερθέντων διαπιστώνεται, ότι ο «χώρος» και ο «τόπος» μελετώνται, ως αλληλοσυμπληρούμενες, αλληλοκαθοριζόμενες, αλληλοπεριχωρούμενες έννοιες⁴⁷, που συνεπιδρούν στην πραγμάτωση των δράσεων (Mills & Comber, 2013:412), ενώ *«αυτό που δίνει στον τόπο την ιδιαιτερότητά του δεν είναι κάποια πολύχρονη, εσωτερικευμένη ιστορία, αλλά το γεγονός πως συγκροτείται από ένα συγκεκριμένο συνδυασμό κοινωνικών σχέσεων, που συναντώνται και περιπλέκονται σε μια συγκεκριμένη τοποθεσία»* (Massey 1991b: 26). Συνεπώς, ο «χώρος» διαφοροποιείται από τον «τόπο», υπό την έννοια, ότι ο «χώρος» αφορά την τοποθεσία ενώ ο «τόπος» αφορά τη σύνδεση του ατόμου με συγκεκριμένες τοποθεσίες (Cresswell, 2013), δηλαδή *«το μέρος όπου αισθανόμαστε σπίτι μας»* (Vergeront, 2013, οπ. αναφ. στο Brillante & Mankiw, 2015).

Σύμφωνα με τις θέσεις της «Σχολής του Σικάγου»⁴⁸ η διεπιστημονική ερευνητική προσέγγιση του «χώρου», υπό το πρίσμα της κοινωνικής και περιβαλλοντικής ψυχολογίας, της γεωγραφίας, της εθνολογίας και της αρχιτεκτονικής, αναδεικνύει τη χωρική (spatial) διάσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Soja, 1985). Οι προαναφερθέντες συλλογισμοί συγκροτούν τη φιλοσοφική βάση, σύμφωνα με την οποία η έννοια του «χώρου» ενέχει, μέσα από τις ποικίλες σημασιοδοτήσεις και τους νοητικούς μετασχηματισμούς μέσα στον χρόνο, μια επιδραστική δύναμη στον τρόπο που λειτουργεί ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον.

1.2.1. Χωρική σκέψη και χωρητικότητα

Για την κατανόηση των χωρικών επιδράσεων στην ανάπτυξη και εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων και των νοητικών αναπαραστάσεών τους, απαιτούνται νοητικές διεργασίες και συλλογισμοί αναφορικά με τον χώρο και τις ενδεχόμενες προεκτάσεις του. Η *χωρική ή γεωχωρική*⁴⁹ *σκέψη (spatial thinking)* και η κατανόηση των χωρικών σχέσεων συνιστούν τη *χωρική ικανότητα (spatial ability)* (NRC, 2006:5· Κάβουρας, κ.α.

⁴⁷ Σύμφωνα με τον Koffka (1935:265-266) ο «τοποχώρος», εκτός από την υλική του διάσταση, εκλαμβάνεται ως ένας τρισδιάστατος χώρος φορτισμένος με συμβολισμούς και αξίες και συνδέεται με τα βιώματα και τις συμπεριφορές του ατόμου, που αναπτύσσονται σε αυτόν.

⁴⁸ Οι πρώτες εθνογραφικές έρευνες στην πόλη του Σικάγου, που διεξήγαγαν οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι, αφορούσαν τη μελέτη διαφορετικών «κοινωνικών κόσμων» εισάγοντας έναν εμπειρικό προσανατολισμό στην κοινωνιολογική έρευνα (Οικονόμου, 2009). Σύμφωνα με τη γεωγραφική παράδοση της «Άνθρωπο-οικολογίας» του Σικάγο η φυσική Γεωγραφία συνενώνεται με την ανθρώπινη μέσω της διεπιστημονικότητας (Λεοντίδου, 2015: 81).

⁴⁹ Οι δύο όροι εντοπίζονται άλλοτε ως ταυτόσημοι και άλλοτε με διαφοροποιητικό περιεχόμενο ανάλογα με τις δραστηριότητες που απεικονίζουν. Ο όρος «γεω-χωρικός» συνδέεται περισσότερο με την αναπαράσταση και ανάλυση γεωγραφικών φαινομένων (Montello, 1993).

2016). Η δεξιότητα της χωρικής σκέψης αποκτάται, όταν το άτομο έχει *αίσθηση* (sense) και *αντίληψη* (perception) του χώρου και των σχετιζόμενων με αυτόν αναπαραστάσεων και αναπτύσσει συνακόλουθα χωρικούς συλλογισμούς (NRC, 2006:12-13, 26· Κάβουρας, κ.α. 2016). Το χωρικό πλαίσιο εντός του οποίου τα άτομα διαβιών και δραστηριοποιούνται, εμπεριέχει ποικίλα στοιχεία, όπως τη συμμετρία, την αντανάκλαση, την κατεύθυνση, τη σειρά και τη λειτουργία· στοιχεία που συνιστούν την ευρύτερη *χωρική γνώση* (*spatial knowledge*) (NRC, 2006:18). Οι κοινωνικές σχέσεις και οι χωρικές δομές συνθέτουν και συγκροτούν την έννοια της *χωρηκότητας* (*spatiality*)⁵⁰ (Soja, 1985). Σύμφωνα με τους κοινωνικούς επιστήμονες η *χωρηκότητα* αποτελεί βασική παράμετρο για την κατασκευή της πολιτισμικής ταυτότητας και της πολιτιστικής υποκειμενικότητας των ατόμων (Massey, 2005: 62). Το συγκεκριμένο της γεωγραφικής σκέψης σε συνάρτηση με την έννοια της «*χωρηκότητας*» ή του χωρο-χρόνου, συμπεριλαμβάνει τα στοιχεία:

- ✓ Της χωρικής αντίληψης (*spatial perception*) (Κάβουρας, κ.α. 2016) και της περιβαλλοντικής νόησης (*environmental cognition*), τα οποία σχετίζονται με τον συλλογισμό του πως δραστηριοποιείται το άτομο μέσα στον χώρο (*in space*) (NRC, 2006:29-30).
- ✓ Της νόησης *για* τον χώρο (*about space*) και τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος.
- ✓ Της νόησης *με* τον χώρο (*with space*), που αφορά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο διευθετεί τον χώρο, τις σχέσεις μεταξύ εαυτού και των αντικειμένων, καθώς και τη διαδικασία της κατανομής του χώρου (*spatialization*) (NRC, 2006:30).

Οι χωρικές ικανότητες, όπως σημειώνουν οι Κάβουρας, κ.α. (2016), συμπεριλαμβάνουν τη γεωμετρική σκέψη, την απεικόνιση χωρικών σχέσεων σε κλίμακες ή σχεδιαγράμματα, την ερμηνεία χωρικών σχέσεων, την κατανόηση δομών δικτύων και των χαρακτηριστικών της θέσης των φαινομένων στον χώρο κ.α. Η δόμηση της χωρικής σκέψης πραγματοποιείται βάσει των εννοιών της ιεραρχίας, της σύγκρισης, της μετάβασης, της αναλογίας, της διαδοχής, της περιφέρειας και της σύνδεσης, ανάλογα με τα μοντέλα χωρικής σκέψης, που ακολουθούν οι γεωγράφοι.

Η μεθοδολογία της χωρικής ανάλυσης διαμορφώθηκε κατά τον σχηματισμό χωρικών μοντέλων, τα οποία διερευνούν, κατά κύριο λόγο, ροές και μετακινήσεις ανθρώπων στον παγκόσμιο χώρο. Οι δυναμικοί μετασχηματισμοί των τόπων στο πλαίσιο των διαρκών ροών και μετακινήσεων των ανθρώπων μελετώνται με τη χρήση

⁵⁰ Η «χωρηκότητα» (*spatiality*) (Soja, 1985), ως πολυπρισματική γεωγραφική έννοια, αναφέρεται σε μια κοινωνική κατασκευή, ένα σύστημα συντεταγμένων [Sheppard (2004) *Antipode*, 36,3], το οποίο αναδεικνύει μέσα από τις διαστάσεις του εύρους και της έντασης, τις επιδράσεις των διαφορετικών τρόπων άσκησης δύναμης [Clegg(2006)*Area* 38,1], βλ. παράθεση των λημμάτων στο διαδικτυακό λεξικό:<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100521647> (ανάκτηση: 01.02.2021).Ο Soja (1989:6) επισημαίνει τη σημασία του να αντιλαμβανόμαστε το πώς ο χώρος αναπαράγει τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας και το πώς αυτές αποτυπώνονται στη *χωρηκότητα* της κοινωνικής ζωής. Επιπρόσθετα, εντοπίζεται, σύμφωνα με τον Locke (βλ. 1785, τομ. 1, σ. 149-150, σπ. ανάφ. στο Jammer, 1998:7), η σύνδεση των εννοιών της «*χρονικότητας*» και της «*χωρηκότητας*» για πρώτη φορά στον Ζήνωνα, ο οποίος αναφέρει σχετικά «..για να μετρηθεί η κίνηση είναι εξίσου αναγκαίο να μελετηθεί ο χώρος όσο και ο χρόνος..». Ο χωρικός χαρακτήρας της πραγματικότητας συνίσταται στον πολυδιάστατο χαρακτήρα του πεδίου, αντικαθιστώντας στον χώρο της Φυσικής την έννοια του υλικού αντικειμένου με την έννοια του πεδίου, η οποία εμπεριέχει χωρο-χρονικές παραμέτρους (Jammer, 1993/2001:xxiv).

μεθόδων χωρικής ανάλυσης, όπως είναι τα Μοντέλα Χωρικής Αλληλεπίδρασης (Spatial Interaction Models- SIMs)⁵¹. Τα μοντέλα αυτά αξιοποιούνται διεπιστημονικά, στα πεδία τόσο της γεωγραφίας όσο και της οικονομίας και της μηχανικής. Οι μαθηματικές «μοντελοποιήσεις»⁵² - ως ερευνητικά εργαλεία - με τον συνυπολογισμό ποικίλων παραγόντων, συγκεντρώνουν και καταγράφουν σύνθετες και ακριβείς πληροφορίες αναφορικά με τα ερευνητικά αντικείμενα των χωρικών φαινομένων.

Ανθρωπογενείς, κοινωνικοί, οικονομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες καθορίζουν τους λόγους αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι μεταναστευτικές ροές αποτυπώνονται στον παγκόσμιο χάρτη. Ενδεικτικά, παρουσιάζεται το μοντέλο επιλογής προορισμού εσωτερικής μετανάστευσης (*destination choice model*) του Fotheringham (1991:58), προκειμένου να αιτιολογηθεί η σκοπιμότητα συγκερασμού ποικίλων παραμέτρων κατά την ανάλυση χωρο-κοινωνικών φαινομένων. Στο εν λόγω μοντέλο συνυπολογίζονται παράγοντες, όπως: ο αριθμός των μεταναστών, τα χαρακτηριστικά του προορισμού καθώς και παράμετροι (distance – decay parameter), που αντικατοπτρίζουν για παράδειγμα την ευαισθησία της επιλογής προορισμού από τον μετανάστη.

$$M_{ij} = \frac{O_i w_{1j}^{a_1} w_{2j}^{a_2} \dots w_{kj}^{a_k} d_{ij}^{\beta}}{\sum_j w_{1j}^{a_1} w_{2j}^{a_2} \dots w_{kj}^{a_k} d_{ij}^{\beta}}$$

Σχήμα 1. Μοντέλο επιλογής προορισμού (*DestinationChoiceModel*) Fotheringham (1991:58): Το M_{ij} αφορά τον αριθμό των μετανάστων μεταξύ της αφετηρίας i και του προορισμού j , το O_i αφορά

το συνολικό αριθμό των μετανάστων που εγκαταλείπει την αφετηρία i , το W_j αναφέρεται στο πρώτο χαρακτηριστικό του προορισμού j , το οποίο επηρεάζει τη συνολική ελκυστικότητα του j στους μετανάστες και υπάρχουν k τέτοια χαρακτηριστικά, οι παράμετροι a_1, a_2, \dots, a_k αντικατοπτρίζουν την ευαισθησία της επιλογής προορισμού από το μετανάστη στις αλλαγές του κάθε παράγοντα, το d_{ij} αφορά τον διαχωρισμό μεταξύ i και j , που προσεγγίζεται με την απόσταση και β είναι η ευαισθησία της επιλογής προορισμού από το μετανάστη στην απόσταση⁵³.

Τα Μοντέλα Χωρικής Αλληλεπίδρασης αξιοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, προκειμένου να ερμηνεύσουν τα χωρικά φαινόμενα μετακίνησης μεγάλου εύρους πληθυσμών, όπως στο πλαίσιο της εξωτερικής μετανάστευσης⁵⁴, συνθέτοντας

⁵¹ Τα Μοντέλα Χωρικής Αλληλεπίδρασης εδράζονται στα μοντέλα «Κρισιμότητας» (gravity models) και σύμφωνα με τους Fotheringham et al. (2000:215) χωρίζονται χρονολογικά σε τέσσερις φάσεις χωρικών αλληλεπιδράσεων, και συγκεκριμένα: α) ως κοινωνική φυσική (1860-1970), β) ως στατιστική μηχανική (1970-1980), γ) ως επεξεργασία μη χωρικών πληροφοριών (1980-1990) και δ) ως επεξεργασία χωρικών πληροφοριών (1990-σήμερα).

⁵² Τα Μοντέλα Χωρικής Αλληλεπίδρασης παρουσιάζονται αναλυτικά από τον Καλογήρου (2015), στο Ακαδημαϊκό Ηλεκτρονικό Σύγγραμμα «Μοντέλα Χωρικής Αλληλεπίδρασης: Εσωτερική Μετανάστευση» <http://hdl.handle.net/11419/5036> (Ανάκτηση: 12.05.2021).

⁵³ Βλ. ανάλυση του σχήματος στο: Καλογήρου, 2015:15.

⁵⁴ Στη δοκιμή μοντελοποίησης της μετανάστευσης μέσω της επιλογής ποικίλων μεταβλητών συνοψίζονται παράγοντες όπως: 1. περιβαλλοντικοί (α. Ποιότητα αέρα, β. Δείκτης κλίματος), 2. οικονομικοί που σχετίζονται με την ανεργία (α. Ποσοστό εργαζομένων, β. Ποσοστό ανεργίας, γ. Αύξηση της απασχόλησης), 3. οικονομικοί που σχετίζονται με την κατοικία (α. Μέση εκτιμώμενη τιμή κατοικίας, β. Φόρος κατοικίας, γ. Διατηρητέα κτίρια, δ. Μεταβλητές που σχετίζονται με τη διαθεσιμότητα ακινήτων, ε. Οικογενειακό εισόδημα), 4. άλλοι ερμηνευτικοί παράγοντες (α. Ποσοστό αλλοδαπών, β. Ποσοστό μετακινουμένων μακράς απόστασης, γ. Δείκτης εγκληματικότητας, δ. Ποσοστό μαθητών/φοιτητών που

ανεξάρτητες μεταβλητές και δείκτες, που σχετίζονταν με ποικίλους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες⁵⁵.

Η χαρτογράφηση κοινωνικο-πολιτισμικών φαινομένων, μέσω της χρήσης ψηφιακών, τεχνολογικών εργαλείων κατά τις τελευταίες δεκαετίες και η συγκρότηση της χωρικής σκέψης, συνιστούν βασικά στοιχεία του «χωρικού εγγραμματισμού» (*spatial literacy*)(NRC, 2006:20). Τα άτομα, που έχουν κατακτήσει τον *χωρικό εγγραμματισμό*, χρησιμοποιούν κριτικά και αναστοχαστικά χωρικές πρακτικές συλλογισμού. Η διαμόρφωση νοητικών πλαισίων χαρτογράφησης του χώρου συνδέεται με το περιεχόμενο της γεωγραφίας των διανοητικών χώρων (NRC, 2006:30) και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως επιστημονική γνώση για τη διαμόρφωση ενός πρότυπου σχήματος του πλαισίου χαρτογράφησης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης, το οποίο παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο.

1.2.2. Ανθρωπογεωγραφική γνώση: προγράμματα, εφαρμογές και εργαλεία χαρτογράφησης στον χώρο της εκπαίδευσης

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαφαίνεται, ότι κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία χαρτογράφησης, όπως είναι τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι διαδικτυακές εφαρμογές (ενδεικτικά αναφέρονται: η *διαδικτυακή χαρτογραφία* “web-mapping”⁵⁶, τα προγράμματα “Geographic Information System -GIS” και “Scalable Vector Graphics- SVG”)⁵⁷ (Seff, 2002), τα οποία μέχρι πρότινος χρησίμευαν, ως αμιγώς τεχνικά εργαλεία, για τη χαρτογράφηση γεωγραφικών δεδομένων στον επιστημονικό χώρο της Γεωγραφίας. Η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και η βιωματική ενασχόληση των μαθητών με τη μελέτη του γεωγραφικού χώρου, εντός του πλαισίου αυτενέργειας, πρωτοβουλίας αλλά και συνεργατικής αλληλεπίδρασης δημιουργεί ένα καινοτόμο και σύγχρονο περιβάλλον μάθησης, το οποίο ενισχύει την αντιληπτική ικανότητα και προσφέρει νέες διαστάσεις στην ψηφιακή απεικόνιση του γεωγραφικού χώρου, ως μέρους του κόσμου.

Τα εργαλεία χαρτογράφησης δεν περιορίζονται μόνο στην καταγραφή γεωγραφικών δεδομένων, αλλά επιχειρούν, με τη συνδρομή ψηφιακών πολυμέσων, να καταγράψουν και να συλλέξουν πληροφορίες και στοιχεία, που αφορούν τις μετακινήσεις πληθυσμών, τις αλληλεπιδράσεις γλωσσών και πολιτισμών και τη συγκρότηση του ανθρωπογενούς χώρου του σύγχρονου κόσμου. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν τα προγράμματα, που διεξάγονται υπό τη σκέπη του συμβουλίου της Ευρώπης, όπως: το εργαλείο χαρτογράφησης για «το γεωπολιτικό

μένουν με τους γονείς τους), 5. η κεντρικότητα/ προσβασιμότητα προορισμών, 6. ο συνολικός πληθυσμός (Fotheringham et al., 2002b· Kalogirou, 2003 οπ. ανάφ. στο Καλογήρου, 2015:161-169).

⁵⁵ Η εμπάθυνση σε «N» μεταβλητές και η ποσοτικοποίηση των ευρημάτων μέσω γραμμικών μοντέλων αποτυπώνεται στα διαρκώς βελτιούμενα και επικαιροποιημένα μοντέλα, όπως τα λογαριθμικά γραμμικά μοντέλα (Fotheringham et al., 2002b· Kalogirou 2003, οπ. ανάφ. στο Καλογήρου, 2015:158).

⁵⁶ “Web Mapping” βλ. Neumann, 2008:1262.

⁵⁷ Βλ. <https://www.esri.com/en-us/what-is-gis/overview> και <https://www.nationalgeographic.org/encyclopedia/geographic-information-system-gis/> (ανάκτηση: 30.03.2021).

πλαίσιο της μετανάστευσης»⁵⁸, το πρόγραμμα «εξάσκησης της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας»⁵⁹, η ψηφιακή χαρτογράφηση των πολιτιστικών χωρών της Ευρώπης -“Culture gems”⁶⁰, το εργαλείο αναφοράς για την παρακολούθηση των επιδόσεων πολιτιστικών και δημιουργικών πόλεων στην Ευρώπη “Cultural and Creative Cities Monitor”⁶¹ αλλά και ιδιωτικές δράσεις πολιτιστικής χαρτογράφησης⁶².

Διαπιστώνεται από τα προαναφερθέντα, ότι η καταγραφή και ανάλυση ανθρωπογεωγραφικών δεδομένων, μέσα από ποικίλες τεχνικές χαρτογράφησης, ενισχύει σήμερα την πολυθεματική και πλουραλιστική προσέγγιση ερμηνείας των χωρο-κοινωνικών φαινομένων, που συντελούνται σε συγκεκριμένους χώρους δραστηριοποίησης.

Ειδικότερα, στον χώρο της Παιδαγωγικής εντοπίζονται διδακτικές πρακτικές που διδάσκουν τον γεωγραφικό γραμματισμό και ενισχύουν τη συγκρότηση μιας «γεωγραφικής ταυτότητας» από την πλευρά των μαθητών, προκειμένου να ενδυναμωθούν κοινωνικο-συναισθηματικά και να διαμορφώσουν συγκροτημένες προσωπικότητες. Επιδραστικές δραστηριότητες χωρο-κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εκπαιδευτικού χαρακτήρα, προτείνει ενδεικτικά η επιστημονική ομάδα του National Geographic, όπως: “Mapping the classroom”, “Welcome to your New School! Using a Geographic Perspective”⁶³. Οι παραπάνω δράσεις αποσκοπούν στη διαμόρφωση της γεωγραφικής σκέψης και συνειδητότητας αναφορικά με την αίσθηση του τόπου και του χώρου, καθώς η αίσθηση του «ανήκειν» και η σύνδεση με τον σχολικό χώρο ενδυναμώνει ψυχο-κοινωνικά τους μαθητές και αποτελεί παράγοντα σχολικής ετοιμότητας (Erstein, 2009).

Συνεπώς, η συνδυαστική μελέτη οικονομικών, πολιτισμικών, πολιτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και κοινωνικών δεδομένων, που συλλέγονται στο πλαίσιο των ανθρωπογεωγραφικών ερευνών, στοχεύει στην ανάλυση και ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων των ποικίλων ανθρωπολογικών στοιχείων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, που αφορούν το κοινωνικό γίνεσθαι εντός ενός συγκεκριμένου χώρου.

Η δοκιμή διασύνδεσης του επιστημονικού κλάδου της Ανθρωπογεωγραφίας με την Παιδαγωγική επιστήμη και, ειδικότερα, το πεδίο της Διδακτικής Μεθοδολογίας, εδράζεται στον συλλογισμό περί της αναγκαιότητας μιας πολυπρισματικής, διεπιστημονικής προσέγγισης του πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας, που λαμβάνει χώρα σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, βάσει της οποίας κρίνεται σκόπιμη και η αξιοποίηση διεπιστημονικών γνώσεων και ερευνητικών μεθοδολογιών.

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν βασικές αρχές και δεδομένα του κλάδου της Ανθρωπογεωγραφίας, χωρικές έννοιες, καθώς και ποικίλες

⁵⁸ Από την εργαλειοθήκη του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη Γλωσσική Ένταξη Ενηλίκων Μεταναστών (ΓΕΕΜ) <https://rm.coe.int/-55-/168075b947> (ανάκτηση: 02.02.2021).

⁵⁹ Ομοίως με την ανωτέρω αναφορά, <https://rm.coe.int/-57-/168075b949>(ανάκτηση: 02.02.2021).

⁶⁰ Το πρόγραμμα συμπεριλαμβάνεται στο σχέδιο δράσεων για την πολιτιστική κληρονομιά για το ευρωπαϊκό έτος 2018, <https://culturalgems.jrc.ec.europa.eu/> (ανάκτηση: 02.02.2021).

⁶¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019DC0548&from=EN>(ανάκτηση: 03.02.2021).

⁶² <http://culturalmapping.gr/> (ανάκτηση: 03.02.2021).

⁶³ Mohan, L. & Mohan, A. (Researchers), Resource Library, National Geographic και LeVasseur, M. (ExpertReviewer), βλ.https://www.nationalgeographic.org/education/resource-library/?q=&page=1&per_page=25 (ανάκτηση: 17.02.2021)

εφαρμογές της ανθρωπογεωγραφικής γνώσης και μεθοδολογίας στον χώρο της Εκπαίδευσης. Η παρούσα Δ.Δ. επιχειρεί, αξιοποιώντας την ανθρωπογεωγραφική γνώση και μεθοδολογία, να διερευνήσει τις παραμέτρους ανάπτυξης του χωρο-κοινωνικού φαινομένου της διδασκαλίας σε σχολικές τάξεις, που ενυπάρχουν σε Δημοτικά σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με διγλωσσικό προσανατολισμό στον χώρο της Ευρώπης. Προκειμένου να αιτιολογηθεί η σκοπιμότητα της αξιοποίησης του όρου «Ανθρωπογεωγραφία» στην παρούσα Δ.Δ., παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο η δοκιμή εννοιολογικής οριοθέτησης της «Ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης» στην εκπαίδευση και, ειδικότερα, στη διδασκαλία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η «ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης»: μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία

2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση της Ανθρωπογεωγραφίας στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία

Η παρούσα Δ.Δ. συσχετίζει την έννοια της «Ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης» με το αποτύπωμα του ανθρωπογενούς και χωρο-κοινωνικού πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας. Η εμβάθυνση στους παράγοντες, που συνεπιδρούν στη συγκρότηση της *ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης*, προϋποθέτει τη συνδυαστική διερεύνηση του χωρο-χρονικού πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας και των χαρακτηριστικών των δρώντων προσώπων, τα οποία συλλειτουργούν (Κακανά, 2020:362) στη διδασκαλία, ως ατομικότητες εντός της διαμορφούμενης συλλογικότητας.

Στη βάση της ερευνητικής υπόθεσης, ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλοεπιδρούν εντός του μοναδικού, χωρο-χρονικά, κοινωνικού πλαισίου και παράγουν από κοινού το διδακτικό έργο, διατυπώνεται η σκέψη, ότι η διδασκαλία συνιστά ένα μοναδικό -χωρο-χρονικά- κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο ενέχει ποικίλες κοινωνικο-χωρικές παραμέτρους και επιμέρους χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα, η προτεινόμενη θεώρηση περί της επίδρασης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας σχολικών τάξεων δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην αποτελεσματική εφαρμογή της διδασκαλίας, εδράζεται στις αρχές της Χωρο-παιδαγωγικής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της θεωρίας των Πολυγλωμματισμών. Στο ακόλουθο υπο-κεφάλαιο παρατίθενται βασικές αρχές των ανωτέρω θεωριών με σκοπό την τεκμηρίωση του συλλογισμού περί της διασύνδεσης της Ανθρωπογεωγραφίας με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία.

2.1.1. Η ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης: Μια αναφορά στη χωρο-παιδαγωγική διαλεκτική

Η ανθρωπογεωγραφική προσέγγιση του χωρο-κοινωνικού πλαισίου πραγμάτωσης της διδασκαλίας συνιστά τη σύνθεση στοιχείων και παραμέτρων χωρο-παιδαγωγικών, ανθρωπολογικών και ψυχο-κοινωνιολογικών θεωρήσεων. Στη βάση αυτού του συλλογισμού, διατυπώθηκαν στο πέρασμα των χρόνων διαφορετικές φιλοσοφικές σκέψεις, αναφορικά με τη σημασία της γεωγραφίας του χώρου και της επίδρασης των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων των σχολικών χώρων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθοδολογικές τακτικές της χωρικής ανάλυσης, που εδράζονται στο φιλοσοφικό σχήμα της Χωρο-παιδαγωγικής (*spatial pedagogy*) (Lim et al., 2012· Lim, 2020:42-43) και στοχεύουν στη διερεύνηση των επιδράσεων της σημειωτικής του χώρου, όπως αυτή διαμορφώνεται, διαμέσου των αναπτυσσόμενων χωρο-κοινωνικών, διαπροσωπικών

σχέσεων και δυνάμεων, εντός του χώρου της σχολικής αίθουσας στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τη θεωρία της «παιδαγωγικής του κτισμένου χώρου» (*built pedagogy*) (Monahan, 2002: 3-4· Thomas, 2010:503· Byers et al., 2014:7), οι πολιτισμικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές ιδιότητες του φυσικού χώρου διαμορφώνουν και προσδιορίζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι Byers et al., (2014:7,9) αναφέρονται, στο πλαίσιο της «Παιδαγωγικής του κτισμένου χώρου», στους «Χώρους μάθησης Νέας Γενιάς» (*New Generation Learning spaces*) –“NGLS” (Fisher, 2005· JISC, 2006)⁶⁴, στους οποίους αξιοποιούνται οι λεγόμενες «χωρικές τροπικότητες» (*spatial modalities*) (Byers et al., 2014:8)⁶⁵. Κατά το παράδειγμα των παραδοσιακά κτισμένων αιθουσών, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα επίβλεψης ελέγχου της τάξης και της κινητικότητας, μόνο βάσει μιας συγκεκριμένης μονής κατεύθυνσης σύμφωνα με τη γραμμική ροή μέσα στο χώρο (Lim et al., 2012· Byers et al., 2014:7). Αντίθετα, η *πολυτροπική χρήση* του χώρου συνιστά την αξιοποίηση του χώρου με διαφορετικό τρόπο απο τον προκαθορισμένο, όπως για παράδειγμα, η «χωροθέτηση» του εκπαιδευτικού στο πίσω μέρος της αίθουσας, ώστε να έχει διαφορετική οπτική των διδακτικών διεργασιών – κατά το *πανοπτικό* θεωρητικό σύστημα του Foucault- κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Ο Πουρκός (2015:282) αναφέρεται στην *οικο-σωματικο-βιοματική* προσέγγιση του χώρου, χαρακτηριστικό της οποίας «είναι η εστίαση της προσοχής στις σχέσεις μεταξύ ενσώματων υποκειμένων, υλικών και κοινωνικών χώρων και πρακτικών». Σύμφωνα με την εν λόγω παιδαγωγική προσέγγιση, οι εφαρμοζόμενες ενσώματες παιδαγωγικές πρακτικές (*embodied teaching practices*) προσδιορίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες και συμπεριφορές και διευκολύνουν, βάσει της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της διδασκαλίας, τη μάθηση. Ο Lim (2020:1) αναλύει την έννοια της *ενσώματης, βιοματικής πρακτικής* διδασκαλίας ακολούθως:

*“Embodied teaching is about applying the understanding from multimodal communication into the pedagogic situation. It is about sensitising the teacher to the fact that they are designing students’ learning experience literally in every move that they make”*⁶⁶.

Μια άλλη χωρο-παιδαγωγική προσέγγιση είναι εκείνη της *τοπο-αισθητικής εκπαίδευσης* (*place-conscious education*) (Gruenewald, 2003b:644) ή της *παιδαγωγικής του τόπου* (*placed-based pedagogy*) (Gruenewald, 2003a:9). Ο Gruenewald (2003b:636), αναφερόμενος στη σύνδεση του σχολικού χώρου και των εμπειριών του τόπου με το ευρύτερο πεδίο πολιτισμικών και οικολογικών πολιτικών, κάνει λόγο για την *κριτική*

⁶⁴ Ο όρος αναφέρεται, σύμφωνα με τους Radcliffe, Wilson, Powell&Tibbetts (2008) και τον Jamieson (2007) (βλ. στο Byers et al., 2014:8), σε παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιούν τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του χώρου αλλά και τις νέες τεχνολογίες με σκοπό την ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών και επιδόσεων (βλ. Fisher, 2005· JICS, 2006).

⁶⁵ Οι Byers et al. διατυπώνουν τον όρο «χωρική τροπικότητα», βασιζόμενοι στις «τροπικότητες μάθησης» (*learning modalities*) του Fisher (2005: 165), οι οποίες αφορούν στους τρόπους με τους οποίους ο σχεδιασμός και η διευθέτηση του χώρου συνδέεται με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

⁶⁶ «Η ενσώματη διδασκαλία αφορά στην κατανόηση της πολυτροπικής επικοινωνίας κατά την παιδαγωγική κατάσταση. Αφορά στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στο γεγονός ότι, σχεδιάζουν την μαθησιακή εμπειρία των μαθητών, κυριολεκτικά σε κάθε κίνηση, που εκείνοι κάνουν» (μτφ. της εκπονήτριας της Δ.Δ.)

παιδαγωγική του τόπου (*critical pedagogy of place*). Οι Mills & Comber (2013:415,420) αναφέρονται, επίσης, στη συσχέτιση και την σύνδεση των εννοιών του χώρου, του τόπου και της ενέργειας εντός του σχολικού χώρου. Σύμφωνα με τις παραδοχές της τοπο-αισθητικής παιδαγωγικής, η χωρική ανάλυση των θεωριών του τόπου και του γραμματισμού ενέχει ιδιαίτερη σημασία στην ερμηνεία και νοηματοδότηση των υβριδικών ταυτοτήτων (Mills & Comber, 2013:414), που συλλειτουργούν και προσδιορίζουν τη διδακτική διαδικασία. Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη εφαρμογής μιας «τοπο-αισθητικής» παιδαγωγικής, που θα βασίζεται στη δόμηση κοινωνικών τοπο-χώρων με σκοπό την ενδυνάμωση του σχολικού γραμματισμού και της κοινωνικής δράσης.

Ποικίλες μελέτες διεξάγονται στον διεθνή χώρο με επίκεντρο τη σημασία της σχολικής τάξης, ως κοινωνικού χώρου, και των ψυχοκοινωνικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος στη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο Lang (2002:22) σε μια έρευνα χωροταξικού χαρακτήρα σε τριανταένα σχολεία, επισημαίνει τη συσχέτιση της (επανα-)διευθέτησης των φυσικών αντικειμένων και των επίπλων μέσα στη σχολική τάξη για την καλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Ο Çinar (2010:211) εξετάζει την επιλογή της θέσης εντός της σχολικής τάξης από την πλευρά των μαθητών, σύμφωνα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους όπως: το μορφωτικό υπόβαθρο των γονιών και τη γεωγραφική καταγωγή, αλλά και τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους, τους οποίους επιλέγουν για διπλανούς τους, βάσει των προσδοκιών που έχουν για εκείνους. Η Ghaziani (2010:9,18), μέσα από μια πολυμεθοδική έρευνα σε νηπιαγωγεία, συλλέγει δεδομένα διαμέσου της λήψης φωτογραφιών, αποτύπωσης σχεδίων-κατόψεων και καταγραφής συνεντεύξεων, αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στον (ανα-)σχεδιασμό της αίθουσας. Η ερευνητική ομάδα του πανεπιστημίου Deakin, με τους Blackmore et al. (2011:5) επισημαίνει, με τη μελέτη τους με τίτλο “*The connections between learning spaces and learning outcomes: people and learning places*”, ότι η συσχέτιση της μαθησιακής επίδοσης με τα μαθησιακά περιβάλλοντα εδράζεται τόσο στα υλικά και χωρικά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης (φωτεινότητα, ατμόσφαιρα, χωρητικότητα κ.α.) όσο και σε άλλες μη εμφανείς ιδιότητες του συγκεκριμένου παιδαγωγικού χώρου, όπως η σχολική κουλτούρα, η αίσθηση του «ανήκειν» και η έννοια της «αυτο-αποτελεσματικότητας». Η Murray-Tiedge (2012:15) μελετά το σχολικό περιβάλλον, ως φυσικό χώρο, σε συνάρτηση με παράγοντες, όπως η διάταξη θρανίων σε διαφορετικούς σχηματισμούς, κάνοντας λόγο για «ζώνες δράσης»⁶⁷, που επιβεβαιώνουν τη θεώρηση περί της συσχέτισης της επιλογής θέσης με τη σχολική επίδοση αλλά και τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό περιβάλλον και τις αναπτυσσόμενες στάσεις, συμπεριφορές και τα συναισθήματα εν γένει. Οι Rands & Gansemer-Topf (2017:29) σημειώνουν, ότι ο σχεδιασμός του χώρου της σχολικής τάξης δημιουργεί την κοινότητα των μαθητών, καθώς ο χώρος επιδρά στη κινητικότητα και την αλληλεπίδραση, ενοποιώντας τους διαχωριστικούς τύπους μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθιστώντας τους τελευταίους συν-οργανωτές στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης.

Η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει, ότι η έννοια της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης» απαντάται στο πεδίο της *Χωρο-*

⁶⁷ “*action zone*” (Jones,1990: 654,659·Ματσαγγούρας, 2006:93).

παιδαγωγικής⁶⁸ ή Παιδαγωγικής του Χώρου (Γερμανός, 2002· Ματσαγγούρας, 2001: 73), με σχετικές αναφορές στην αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου και τη διάταξη ή/και διευθέτηση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής αίθουσας. Κεντρική θεώρηση της Χωρο-παιδαγωγικής είναι, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία εξελίσσεται σε άμεση συνάρτηση με τον χώρο εντός του οποίου αυτή διεξάγεται. Ειδικότερα, η αρχιτεκτονική δομή και η εσωτερική διαρρύθμιση και γεωγραφία της σχολικής τάξης επιδρούν σημαντικά στη διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης του μαθητή (Συγκολλίτου, 1997: 185· Γερμανός, 2002:42).

Συγκεκριμένα, ο Ματσαγγούρας (2001:92) ορίζει με την έννοια «ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης» τη χωροταξική διευθέτηση των θρανίων στη σχολική αίθουσα από τον εκπαιδευτικό και την επιλογή της θέσης από τους μαθητές σε σχέση με τον διπλανό τους ή σε σχέση με την απόσταση από τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, σημειώνει, ότι αυτές «*οι παράμετροι επηρεάζουν την αλληλοεπικοινωνία και το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία*». Επίσης, επισημαίνει, ότι οι θέσεις στα πρώτα θρανία επιλέγονται, συνήθως, από «καλούς» μαθητές, οι οποίοι επιζητούν την έντονη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και συνιστούν τις λεγόμενες «ζώνες δράσης» (Ματσαγγούρας,2001:93). Αντίστοιχα, οι Βαρθαλίτης-Σακελλαρίου & Χαχούλη (2012:24-25) σημειώνουν, ότι η «ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης» συνιστά παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Οι Καψάλης και Νημά (2012: 254-256) αποδίδουν μια περισσότερο κοινωνική διάσταση στον όρο «ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης», καθότι συσχετίζουν ποικίλες παραμέτρους της διδασκαλίας, όπως την επιλογή των θέσεων από τους μαθητές, βάσει της ζώνης δράσης, με τον βαθμό συμμετοχής στη διδασκαλία και τις συναρτώμενες διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα στην διδασκαλία. Όπως αναφέρουν οι Καψάλης και Νημά, η επιλογή των μαθητών να κάθονται στις περισσότερο «ενεργές» θέσεις της «ζώνης δράσης» επηρεάζει τον βαθμό συμμετοχής τους στη διδασκαλία (Καψάλης & Νημά, 2012:255), καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να απευθύνονται περισσότερο σε αυτούς, θεωρώντας, ότι θα πάρουν άμεσα απαντήσεις στα ερωτήματά τους και θα εξοικονομήσουν χρόνο για την περάτωση του διδακτικού έργου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όμως, να αποκλείουν ασυναίσθητα τους υπόλοιπους, που ακολουθούν τη διδασκαλία ως παθητικοί παρατηρητές. Στο παρακάτω σχήμα, αναπαρίσταται, σύμφωνα με έρευνα των Καψάλη και Νημά (2012) σε ελληνικά δημοτικά σχολεία, η διαμορφούμενη ζώνη δράσης βάσει του βαθμού εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία.

⁶⁸ Ο Φράγκος ορίζει τη Χωρο-παιδαγωγική, ως έναν επιστημονικό χώρο υβριδικής μορφής, που μελετά το ρόλο του δομημένου σχολικού χώρου στη μάθηση και ανάπτυξη του μαθητή, συνδέοντας το είδος της δόμησης με την ανάπτυξη διαπροσωπικών, κοινωνικών σχέσεων (οπ. ανάφ. στο Ματσαγγούρας, 2001:74).

	Εκπαιδευτικός				
	3	3	3	3	3
	2	3	3	3	2
	2	2	3	2	2
	1	2	3	2	1
	1	1	2	1	1
	1	1	1	1	1

1= χαμηλό επίπεδο δράσεων
2= μέσο επίπεδο δράσεων
3= υψηλό επίπεδο δράσεων

Σχήμα 2. Η «ζώνη δράσης» βάσει του βαθμού εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καψάλης & Νημά, 2012: 254)

Από τα παραπάνω συνάγεται, ότι παρόλο που η κοινωνικο-χωρική έννοια της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης» ενέχει, ως έννοια, όλες τις όψεις, τις πτυχές και τα χαρακτηριστικά του ανθρωπογενούς και φυσικού χώρου της σχολικής τάξης, δεν αξιοποιείται⁶⁹ ως όρος, συστηματικά, στην ελληνική βιβλιογραφία. Συχνότερα γίνεται λόγος για την αρχιτεκτονική και την ποιότητα του σχολικού χώρου, καθώς και για τη γεωγραφία της σχολικής αίθουσας μέσα από τη διευθέτηση/διάταξη των αντικειμένων/επίπλων. Σχετικές - με το πεδίο της Χωρο-παιδαγωγικής - αναφορές, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία των μετασχηματισμών του χώρου της σχολικής αίθουσας στη διδασκαλία για την ενίσχυση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, παρατίθενται ακολούθως:

- Η μετατροπή του χώρου σε «τόπο» (Γερμανός, 2004:155-157).
- Η αλληλεπίδραση της «υλικής και κοινωνικής δομής» της σχολικής τάξης⁷⁰ (Γερμανός, 2006:434).
- Η παιδαγωγική σημασία (Δαφέρμου κ.α., 2006:57) και η αξιοποίηση του χώρου (Γκλούμπου, 2014).
- Η τάξη ως ο «χώρος παιδαγωγικής σχέσης» (Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014:93).
- Ο «σχολικός χώρος» ως πεδίο αγωγής και ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του (*changing classroom*) (Γερμανός, 2015:52 & 2018).
- Ο *αρχιτεκτονικός (fixed)* και *μεταβαλλόμενος (transforming)* σχολικός χώρος (Germanos, 2015:52).
- Οι ποιότητες και *τροπικότητες* του χώρου⁷¹ της σχολικής αίθουσας (Τσουκαλά, 2018:88).

⁶⁹ Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, εντοπίζεται ο όρος «ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης» μόνο σε μια ερμηνευτική προσέγγιση μεταπτυχιακής διατριβής με τίτλο: «Γεωγραφία και Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης» (Περρή, 2014), όπου συσχετίζεται με την επιλογή της θέσης από τους μαθητές μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας.

⁷⁰ Ο Γερμανός μελέτησε εκτενώς μέσω της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης, τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του σχολικού χώρου και ανέδειξε, ειδικότερα, ζητήματα αλληλεπίδρασης της υλικής και κοινωνικής δομής της σχολικής αίθουσας του νηπιαγωγείου (βλ. 2006: 433-435).

⁷¹ Οι ποιότητες του ενεργοποιημένου, του διαλογικού και του παιγνιώδη χώρου συνδέονται κατά την Τσουκαλά (2018:88) με τροπικότητες του χώρου, όπως τη διαδραστικότητα, τη ρευστότητα, το εύρος

- Οι «εκπαιδóτοι», που συμβάλλουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την αξιοποίηση περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (Ουγγρίνης & Λιάπη, 2015:125).

Η μελέτη της γεωγραφίας της σχολικής τάξης και, ειδικότερα, η οργάνωση, η χωροταξική διεύθυνση⁷² των επίπλων και η διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας, υπό το πρίσμα της (ανα-)παραγωγής του κοινωνικού χώρου, ανέδειξε ποικίλες διαστάσεις και παραμέτρους, οι οποίες εγείρουν διαρκώς νέους προβληματισμούς προς διερεύνηση.

Παρόλο το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις συσχετίσεις του φυσικού και υλικού σχολικού χώρου με τις ενέργειες και δράσεις των υποκειμένων εντός του, εντοπίζονται λίγα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τα ζητήματα των χωρο-παιδαγωγικών πρακτικών (Fischer, 2000 & Kenneth-Tanner, 2000, οπ. ανάφ. στο McGregor, 2003:358). Στον ελληνικό χώρο οι μελέτες αφορούν, κατά κύριο λόγο, αρχιτεκτονικές παρεμβάσεις, ανασχεδιασμούς και πολυτροπικές εφαρμογές στην πρώτη σχολική βαθμίδα⁷³, με έμφαση στον χώρο του νηπιαγωγείου⁷⁴, ενώ εντοπίζονται ελάχιστες έρευνες για τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι Ουγγρίνης & Λιάπη (2015:122) αναφέρονται στην ανάγκη συγχρονισμού των δυο πλαισίων μάθησης, της διδακτικής διαδικασίας και του περιβάλλοντος, για τη δημιουργία ενεργών μαθησιακών χώρων και πολυτροπικών εμπειριών των προσώπων μέσα σ' αυτούς.

Οι προαναφερθείσες σκέψεις ενέπνευσαν τη διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης της παρούσας μελέτης, βάσει της οποίας κρίνεται σκόπιμη η συμπερίληψη των επιμέρους χαρακτηριστικών της σχολικής τάξης, ως το παραγόμενο χωρο-κοινωνικό πλαίσιο διεξαγωγής της διδακτικής διαδικασίας, κατά το σχεδιασμό και την πραγμάτωση της διδασκαλίας.

της μορφής, την υπέρβαση των ορίων, οι οποίες αναδιαμορφώνουν το πλαίσιο πρόκλησης νέων χρήσεων και ερμηνειών του χώρου.

⁷² Η μελέτη της επίδρασης των χαρακτηριστικών της σχολικής αίθουσας στη συμπεριφορά των μαθητών και την εμπλοκή τους στη διδασκαλία απαντάται, στην ελληνική βιβλιογραφία, σε μια πιλοτική έρευνα (Μπιτσάκη, 2018:154-155).

⁷³ Εντοπίζονται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οι εξής πρόσφατες έρευνες στον ελλαδικό χώρο: α) με διευρυμένο δείγμα με τη χρήση ερωτηματολογίων για εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και μαθητές της δευτεροβάθμιας αναφορικά με τη λειτουργικότητα και την αισθητική του σχολικού χώρου (βλ. Γκιζέλη κ.α., 2007:283-287), β) με τη χρήση ερωτηματολογίων για εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (βλ. Πασχαλίδου, 2013:122-123) αλλά και στον ευρωπαϊκό χώρο: μέσω πολυμεθοδικής προσέγγισης αναφορικά με τις επιδράσεις του χώρου στις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ribler et al., 2014:150).

⁷⁴ Έρευνες για τον σχολικό χώρο του νηπιαγωγείου (βλ. Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012) και πολυμεθοδικές ερευνητικές προσεγγίσεις: α) για τη διερεύνηση δημιουργίας μαθησιακών τόπων από το παιδί (βλ. Γκλούμπου, 2014· Ζησοπούλου, 2015· Germanos, 2015:49-50), β) για τη καταγραφή της επίδρασης των σχολικών χώρων και των θέσεων και κινήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών στις εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές σε μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής (Λάγιου, 2019:224,233).

2.1.2. Λειτουργικός ορισμός της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης»

Στο πλαίσιο της συγγραφής της παρούσας Δ.Δ. αξιοποιούνται αρχές και παραδοχές της «χωρικής στροφής» στις έρευνες για τον «γραμματισμό» και επιχειρείται η διερεύνηση των χωρο-κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδακτική πράξη κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η δοκιμή τεκμηρίωσης της θεώρησης περί της επίδρασης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης Δημοτικών σχολείων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα στον χώρο της Ευρώπης, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της πρώτης και δεύτερης γλώσσας.

Ειδικότερα, η παρούσα Δ.Δ. στοχεύει, μέσω της πολυπρισματικής, διεπιστημονικής διερεύνησης του χωρο-κοινωνικού φαινομένου της διδασκαλίας, στην επίτευξη της κατανόησης και ερμηνείας των χωρο-κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των νοητικών αναπαραστάσεων, που (ανα-)παράγονται κατά τη διδασκαλία στον χώρο της σχολικής αίθουσας, ως μια ολότητα. Η «πολυπρισματικότητα»⁷⁵, ως η προτεινόμενη ολιστική, μεθοδολογική προσέγγιση, δύναται να μελετήσει τόσο τις κοινωνικές εμπειρίες όσο και τις βιωμένες πραγματικότητες (Mason, 2006:10· Τσιώλης, 2013:281) των υποκειμένων, τα οποία δραστηριοποιούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Στο παρόν υπο-κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανθρωπογεωγραφική προσέγγιση της διδασκαλίας, βάσει της οποίας ο χώρος της σχολικής τάξης, ως ένας μοναδικός, υβριδικός «τρίτος» χώρος, που συμπεριλαμβάνει φυσικά, κοινωνικά, ψυχο-συναισθηματικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, επιδρά στη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η αξιοποίηση του συμπεριληπτικού και συναρτώμενου με το πλαίσιο οργάνωσης και εφαρμογής της διδασκαλίας όρου της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης» προκρίνεται στην παρούσα ΔΔ, καθότι η συγκεκριμένη έννοια ενέχει τις δυο κεντρικές συνιστώσες της διδακτικής διαδικασίας: τον μανθάνοντα και τον χώρο διδασκαλίας.

Βάσει των θεωρητικών και ερευνητικών αναφορών στο προηγούμενο υπο-κεφάλαιο διαπιστώνεται, ότι η σχολική τάξη, ως φυσικός αλλά και διαμορφωμένος χώρος, επιδρά διαμέσου των πολιτισμικών και κοινωνικο-χωρικών αλληλεπιδράσεων, που λαμβάνουν χώρα εντός του, καθοριστικά στη διδασκαλία (Lang, 2002: 77-78). Οι διδακτικές διαδικασίες είναι άμεσα συναρτώμενες με την υλική και φυσική διάσταση του χώρου⁷⁶ (Γερμανός, 2011), στον οποίο αυτές εκτυλίσσονται, καθότι η δομημένη και συστηματική διδασκαλία οργανώνεται μεθοδικά και στοχευμένα με σκοπό τη διεξαγωγή της εντός συγκεκριμένου, οριοθετημένου και σκόπιμα (ανα-) διαμορφούμενου φυσικού και υλικού χώρου.

⁷⁵ Ο όρος «πολυπρισματικότητα» (*multi-perspectivity*) εισάγεται τις τελευταίες δεκαετίες στο επιστημονικό πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας και αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία ο άνθρωπος αναπτύσσει στρατηγικές κατανόησης ιστορικών αφηγήσεων λαμβάνοντας, παράλληλα, υπόψη την οπτική και την προσέγγιση των άλλων. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την αποδοχή από τον ίδιο, ότι οι άλλοι μπορούν να έχουν μια διαφορετική – αλλά εξίσου ισότιμη και αποδεκτή- οπτική από αυτόν, καθώς και τη διάθεση να αναπτύξει την ικανότητα της «ενσυναίσθησης» (*empathy*) (Stradling, 2003:13-14).

⁷⁶ Η υλική διάσταση του χώρου βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος (Bulmer, 1984, *οπ. ανάφ.* στο Γερμανός, 2011:23).

Ως εκ τούτου, ο σχολικός χώρος θα πρέπει να ορίζεται ως παραγόμενος, κατασκευασμένος χώρος (Levebvre, 1971 και 1974, οπ. ανάφ. στο Μαλούτας, 1988:282), ως μια κοινωνική κατασκευή, μια πολυδύναμη, υλική πραγματικότητα (Γερμανός, 2002:42), που μετασχηματίζεται και μεταβάλλεται μέσα στο χωρο-χρονικό συνεχές. «Ο κτισμένος και διαμορφωμένος χώρος αναδεικνύεται ως το πεδίο αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και το υλικό περιβάλλον» και αποκτά μέσα από την αξιοποίηση του, κατά την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μια παιδαγωγική διάσταση (Γερμανός, 2011:24-25). Ο δομημένος χώρος του σχολείου «βοηθά το παιδί να κατακτήσει έννοιες, δεξιότητες και στάσεις, που αφορούν τον φυσικό χώρο και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον» (Ματσαγουράς, 2003:74). Οι χωρικές ποιότητες του σχολικού χώρου προωθούν, μέσω της εφαρμογής συμμετοχικών πρακτικών και σχεδιαστικών εκτροπών, τη συγκρότηση ενός *διαλογικού* χώρου (Τσουκαλά, 2018:86) εντός του οποίου πραγματώνονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η Τσουκαλά (2018:88) κάνει λόγο για *ποιότητες* του χώρου, που εντείνουν το βιωματικό και διαλογικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, όπως τον *ενεργοποιημένο, τον διαλογικό και τον παιγνιώδη χώρο*.

Διαφαίνεται από τα ανωτέρω, ότι η οργάνωση και η ποιότητα του χώρου ενδέχεται να επιδρά σημαντικά στον βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και ως εκ τούτου θα πρέπει τα ποιοτικά, τροπικά χαρακτηριστικά του χώρου της σχολικής αίθουσας να αξιοποιούνται συστηματικά κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Οι προαναφερθείσες σκέψεις εδράζονται στην τάση «εκπαιδευτικοποίησης» των θεωριών του χώρου (*educationalize theories of space*) (Ford, 2016:177) και της αναδύμενης *χωρικής στροφής* (*spatial turn*) στις έρευνες για τον γραμματισμό (McGregor, 2003:357· Mills & Comber, 2013:413-414). Επίκεντρο της συζήτησης στους κύκλους των κριτικών παιδαγωγών αποτελεί η σημασία ανάλυσης των συσχετισμών μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωριών και των χωρικών εννοιών (Ford, 2016:177). «Δεν υφίσταται μη-χωρική κοινωνία και μη-κοινωνικός χώρος, καθότι η κοινωνία οργανώνεται με τρόπο, που να μπορεί να περιγραφεί, αλλά στον υλικό κόσμο υφίσταται μόνο ως ενσωματωμένη μέσα στο χώρο»⁷⁷, σημειώνει ο Markus (1993:13, όπ. ανάφ. στο McGregor, 2003:359).

Η διατύπωση τοπο-χωρικών θεωρήσεων συνδέεται με την προώθηση σχετικών θεωριών, ερευνών και πρακτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης (Gruenewald, 2003b:619). Ήδη, ο Lewin στην ψυχο-κοινωνική, τοπολογική⁷⁸ συμπεριφοριστική του θεωρία, κάνει λόγο για ένα «μαγνητικό πεδίο»⁷⁹, από το οποίο απορρέει μια κοινωνική δυναμική λόγω της αδιάσπαστης και συναρτώμενης σχέσης δυνάμεων, τόσο των ανθρώπων όσο και του

⁷⁷ Μτφ. της εκπαιδευτικής της Δ.Δ. από το πρωτότυπο: “There is no a-spatial society and no a-social space. Society is organised in a way which can be described in the abstract but which, in the material world, is embedded in space” (Markus, 1993:13, οπ. ανάφ. στο McGregor, 2003:359).

⁷⁸ Όπως σημειώνει ο Lewin, οι περιοχές του χώρου ζωής (*life space*) αναφέρονται ως τοπολογικοί ή «οδολογικοί» χώροι (αρχ.ελλην. «ὁδός») και ορίζονται μέσα από μη-ποιοτικές, μαθηματικές αναλύσεις, σύμφωνα με τις οποίες η μέτρηση της απόστασης μεταξύ δυο σημείων δεν έχει πάντα τις ίδιες τιμές (Weiner, 1985:147)

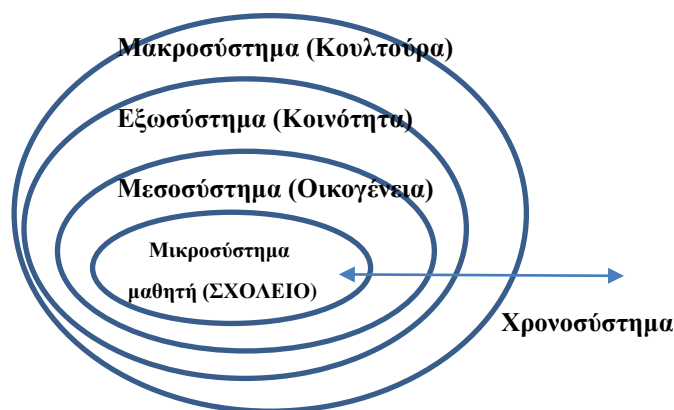
⁷⁹ Σύμφωνα με τη θεωρία του πεδίου (Field Theory) του Lewin (1951), η κοινωνική δυναμική των ομάδων καθορίζεται μέσα από τις συμπεριφορές των ατόμων, οι οποίες διαμορφώνονται σε ορισμένο περιβάλλον και σύμφωνα με συγκεκριμένη κατανομή των διαφορετικών δυνάμεων εντός του (Weiner, 1985:145-147).

φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, η οποία και επιδρά συνακόλουθα στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Lewin, 2008/1946:338). Ειδικότερα, η ανάλυση του *πλαισίου* "context" του χωρο-κοινωνικού φαινομένου της διδασκαλίας, βασίζεται στην *οικοσυστημική θεωρία* του Bronfenbrenner (1981 & 1994· Κακανά, 2020:363), σύμφωνα με την οποία η μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού διενεργείται υπό το πρίσμα της διερεύνησης των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων αλλά και των οικογενειακών, οικονομικών και πολιτικών δομών. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1981:37) «η οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης σχετίζεται με την αμοιβαία προοδευτική προσαρμογή του δραστικά αναπτυσσόμενου ανθρώπου και των ιδιοτήτων του άμεσου χώρου ζωής του». Το «βιο-οικολογικό» ή «οικο-συστημικό» μοντέλο, που αναπτύσσει ο Bronfenbrenner (1994) εξελίσσοντας την αρχική του θεωρία, μελετά την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα από το πρίσμα συσχέτισης ιεραρχικών και διαρκώς μετασχηματιζόμενων επιπέδων, όπως είναι το τρίπτυχο «άτομο – πλαίσιο – χρόνος» (*Person-Context-Time period*)⁸⁰, τα οποία συμμετέχουν σε εγγύς διαδικασίες (*proximal processes*) διαρκούς αλληλεπίδρασης (Bronfenbrenner & Morris, 2006:795· Κακανά, 2020:362).

Η διατύπωση του *ψυχο-οικολογικού μοντέλου* βασίστηκε στη μελέτη των μικρο-συστημάτων, τα οποία συγκροτούνται βάσει των δράσεων, των κοινωνικών ρόλων και των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως αυτά βιώνονται από το άτομο κατά την διαδικασία της σύνθετης, πολυδιάστατης αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον του (Bronfenbrenner, 1994:1645· Κακανά, 2020:363). Το *Μικροσύστημα*, το *Μεσοσύστημα*, το *Εξωσύστημα* και το *Μακροσύστημα* αποτελούν αλληλεπιδρώντα περιβάλλοντα υποσυστήματα, τα οποία αλληλοδιαπλέκονται και συνεπιδρούν στην ανάπτυξη του ατόμου (Κακανά, 2020:363). Τα υποσυστήματα αυτά επηρεάζονται από το χρονοσύστημα, τις εξελικτικές, «ιστορικές» συγκυρίες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Δραγώνα, 2020:440). Ειδικότερα, το *Μικροσύστημα*⁸¹ του μαθητή διαμορφώνεται μέσα από την ένταξή του στο υπο-σύστημα του σχολείου, το *Μεσοσύστημα* αφορά την οικογένεια από την οποία αυτός προέρχεται, το *Εξωσύστημα* αναφέρεται στην ευρύτερη κοινότητα, εντός της οποίας δραστηριοποιείται και το *Μακροσύστημα* αναφέρεται στη γενικότερη κουλτούρα και εκπαιδευτική πολιτική (Δραγώνα, 2020:440-441). Η Δραγώνα (2020:441) αναπαριστά σχηματικά το σύστημα του μαθησιακού περιβάλλοντος του παιδιού, ως ένα σύνολο ομόκεντρων επιπέδων, που εμπεριέχονται το ένα στο άλλο και αφορούν τη διαβάθμιση εκ των έσω των διαφορετικών υποσυστημάτων, όπου εντάσσεται ο μαθητής (Σχήμα 3).

⁸⁰ Τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς του ατόμου συνδέονται με τα προαναφερθέντα «μικροσυστήματα», τα οποία αφορούν τη διάδραση «ατόμου-πλαισίου-χρόνου» και αναφέρονται σε διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με σύμβολα και αντικείμενα - άτομα (Bronfenbrenner & Morris, 2006: 825, Κακανά, 2020:363).

⁸¹ Ο συνδυασμός των αντικειμένων μαζί με τους ανθρώπους, που έρχεται σε επικοινωνία το παιδί, διαμορφώνουν το μικροσύστημα που λειτουργεί γύρω του (Τσουκαλά, 2006:23-24).



Σχήμα 3. Το μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού (Δραγώνα,2020:441).

Ο Δαμανάκης (2007:32-33) αναφέρεται στις διαδικασίες γλωσσικής κοινωνικοποίησης⁸² των μαθητών σε πολυπολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες ιεραρχούνται σε τέσσερα επίπεδα, τα οποία εμπεριέχουν οικονομικές, κοινωνικές, ιδεολογικές και ψυχολογικές διαστάσεις. Συγκεκριμένα αναφέρεται: α) στο ατομικό επίπεδο, το οποίο αφορά τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών, β) στο μικροεπίπεδο, το οποίο αφορά την πρωτογενή και δευτερογενή κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό, σχολικό, φιλικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης, γ) στο μεσοεπίπεδο, που αφορά τις κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις στην παροικία και στην κοινωνία της χώρας διαμονής και δ) στο μακροεπίπεδο, το οποίο προσδιορίζεται από τις διεθνείς, πολιτικο-οικονομικές και κοινωνικο-πολιτισμικές εξελίξεις (Δαμανάκης, 2007: 35-37).

Εντούτοις, η συγκρότηση της προσωπικότητας ενέχει (Bugow, u.a., 1987:27, όπ. ανάφ. Κοσσυβάκη, 2003:121-122) εκτός από τη γνωστική διάσταση, τη «*ψυχολογική διάσταση, που διαμορφώνουν τα βιογραφικά περιεχόμενα, η δυναμική της ομάδας, η παροντική διάθεση αλλά και τη κοινωνική διάσταση, που συγκροτείται βάσει του κοινωνικού και οικολογικού περιβάλλοντος και των θεσμικών συνθηκών*». Το ψυχολογικό-κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2003:171) συνιστά, επομένως, το πλαίσιο πραγμάτωσης της επικοινωνίας και, ακολούθως, της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Η συγκρότηση ενεργών μαθησιακών κοινοτήτων επιτυγχάνεται μέσα από παιδαγωγικές στρατηγικές, όπως είναι: η διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος, η προώθηση του σεβασμού, η συναισθηματική ενίσχυση, η προώθηση του διαλόγου (Gould, 2000-01:105-106) αλλά και ο σεβασμός για τη διαφορετικότητα αναφορικά με τους τρόπους μάθησης και τον διαμοιρασμό υψηλών προσδοκιών (Hirschy & Wilson, 2002:96). Το παιδαγωγικό κλίμα περιγράφει τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών (Τριλιανός, 2013:383), ενώ το σχολικό κλίμα αποτυπώνει τον τύπο του μαθησιακού περιβάλλοντος (Hirschy & Wilson, 2002:88).

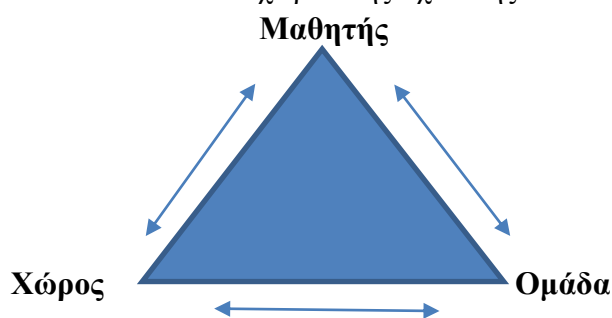
⁸² Η ανάλυση της γλωσσικής κοινωνικοποίησης ελληνοπαίδων σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού βασίζεται στο δομικό μοντέλο (Strukturmodell) (Tillmann, 1989:15-17, όπ. ανάφ. στο Δαμανάκης, 2007: 32-33).

Ποικίλες κοινωνιολογικές έρευνες⁸³ συμπεραίνουν, ότι η μαθησιακή επίδοση συναρτάται με το σχολικό κλίμα, την παροχή κατάλληλων ευκαιριών μάθησης, τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα με τα φυλετικά (Colbeck et al., 2000, οπ. ανάφ. στο Hirschy & Wilson, 2002:93) ή κοινωνικά χαρακτηριστικά τους (Hirschy & Wilson, 2002:89). Για τους Dunn & Griggs (1995, οπ.ανάφ. στο Hirschy & Wilson, 2002:92) διακρίνονται πέντε περιοχές ερεθισμάτων, που επηρεάζουν τη μαθησιακή ικανότητα και συγκεκριμένα: τα περιβαλλοντικά, συναισθηματικά, κοινωνιολογικά, φυσιολογικά και ψυχολογικά ερεθίσματα. Μάλιστα, οι πολιτισμικές διαφορές των μαθητών φαίνεται να επιδρούν στην ανάπτυξη διαφορετικών μαθησιακών στυλ (Dunn & Griggs, 1995, οπ.ανάφ. στο Hirschy & Wilson, 2002:92), όπως για παράδειγμα το ατομικό ή συνεργατικό στυλ μάθησης, μέσω του σχηματισμού κοινότητας μάθησης (Hirschy & Wilson, 2002:86-87).

Οι Hirschy & Wilson (2002:97) θέτουν εύστοχα τον προβληματισμό του πως τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος επιδρούν στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών αλλά και σε ποιον βαθμό τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών. Η παιδαγωγική σημασία της σχέσης του παιδιού με τον χώρο μελετάται μέσα από ποικίλα ερευνητικά πεδία, που σχετίζονται με τις επιστήμες της Αγωγής. Ωστόσο, οι πολυμορφικές, ψυχο-κοινωνικές διαστάσεις και αλληλεπιδραστικές παράμετροι της διδασκαλίας σε πολυγλωσσικά/πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, σε συνάρτηση με τις διδακτικές εφαρμογές και σχολικές πρακτικές, δεν έχουν διερευνηθεί σε βάθος.

Η παρούσα Δ.Δ. εμβαθύνει στην υπόθεση της αμφίδρομης, επιδραστικής σχέσης χώρου και μαθητή, ως μια ολότητα, που προσδιορίζει τη διδακτική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες σκέψεις προτείνεται, ακολούθως, ένας λειτουργικός ορισμός της *ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης*, που ενέχει τις σημαντικότερες διαστάσεις και πτυχές του χωρο-κοινωνικού φαινομένου της διδασκαλίας. Στη βάση αυτού του λειτουργικού ορισμού:

Η ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης συνιστά το μετασχηματιζόμενο, διαλογικό πλαίσιο διποκειμενικών, χωρο-κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, το οποίο συγκροτείται βάσει της διαπλοκής ανθρωπογενών, γλωσσικών και κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων στη συλλογική, διδακτική πράξη ετεροτήτων και των τοπο-χωρικών και ψυχοκοινωνικών διαστάσεων του χώρου της σχολικής αίθουσας.



Σχήμα 2. Σχηματική αναπαράσταση της έννοιας της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης»

⁸³ βλ. ανάλυση των σχετικών ερευνών στο: Hirschy & Wilson, 2002.

Στο ανωτέρω σχήμα αναπαρίσταται⁸⁴ η έννοια της *ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης* ως μια συνισταμένη δυνάμεων, η οποία προσδιορίζεται μέσα από τη διαρκή, αλληλεπιδραστική σχέση «μαθητή- χώρου- ομάδας». Η τριγωνική αυτή δομή σχέσεων προσδιορίζει τη σύσταση της οργανικής ολότητας της σχολικής τάξης, ως την εκάστοτε μοναδική, συλλογική πλαισίωση της διαδικασίας μάθησης στον χωρο-χρόνο. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οργανώσει και να υλοποιήσει μια λειτουργική και αποτελεσματική διδασκαλία, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα μοναδικά ανθρωπογενή, κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών ως αυτόνομες οντότητες, τις τοπο-χωρικές λειτουργίες της σχολικής αίθουσας και τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Η «χαρτογράφηση» της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης βοηθά τον εκπαιδευτικό να (επανα-)προσδιορίζει τους στόχους, τις διδακτικές πρακτικές και διδακτικές ενέργειες, ανάλογα με τις εκάστοτε διδακτικές ανάγκες, διενεργώντας μια συστηματική επαναξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας. Η διαδικασία αναπλαισίωσης του «τοπίου» υλοποίησης της διδασκαλίας και της αυτο-αξιολόγησης του διδακτικού ενεργήματος διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο να ανασχεδιάσει κριτικά τη διδασκαλία και να υιοθετήσει αποτελεσματικότερες διδακτικές πρακτικές. Παράμετροι όπως, οι γλωσσικές δεξιότητες και οι πολιτισμικές εμπειρίες τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών, ο κοινωνικός χώρος, όπου συνενεργούν οι αλληλοεπιδρώσες υπο-ομάδες των μαθητών και η ποιότητα και η πολυτροπική λειτουργικότητα του χώρου, συνεπιδρούν στη διαμόρφωση μιας «ανθρωπογενούς χαρτογράφησης», η οποία συνιστά το μοναδικό «ανθρωποχωρικό αποτύπωμα» της σχολικής τάξης.

Συνεπώς, τα επιμέρους χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης σε πλουραλιστικά σχολικά περιβάλλοντα συνίστανται στις γλωσσικές, κοινωνικο-πολιτισμικές και χωρικές παραμέτρους της διδασκαλίας. Οι παράμετροι αυτές διαμορφώνονται:

- ❑ Με διαπολιτισμικές διδακτικές εφαρμογές (Brotto, et. al., 2002· Kiel et al., 2017· Engelbrecht et al., 2017· Sorkos & Hajisoteriou, 2020:3· Cárdenas- Rodriguez & Terrón-Caro, 2021).
- ❑ Με διαγλωσσικές διδακτικές εφαρμογές (Cummins, 2005· Garcia et al., 2017· Γρίβα & Στάμου, 2018· Γρίβα & Κωφού, 2020· Tsokalidou & Skourtou, 2020).
- ❑ Με χωρικές πρακτικές, δηλαδή μέσω της σχέσης, που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες της διδασκαλίας με τον χώρο αλλά και με τους υπολοίπους συμμετόχους της διδακτικής διαδικασίας (Γερμανός, 2018). Ο χώρος γίνεται αντιληπτός στην πολυτροπική του διάσταση (Murray & Tiegde, 2012· Brillante & Mankiw, 2015· Rands & Gansemer- Topf, 2017· Lim, 2020· Γερμανός & Τσουκαλά, 2020), που στη σύγχρονη, χωρική προοπτική αποδίδεται με τον όρο «*χωρικές τροπικότητες*» (*spatial modalities*) (Byers et al., 2014:8), θέλοντας να δηλώσει τους τρόπους με τους οποίους ο σχεδιασμός, η διευθέτηση και η χρήση

⁸⁴ Επιλέγεται σκόπιμα το σχήμα του ισόπλευρου τριγώνου, υπο το πρίσμα ενός «διδασκτικού» τριγώνου, σύμφωνα με το οποίο ο χώρος, ο μαθητής και η ομάδα συνεπιδρούν, στον ίδιο βαθμό, στη διαμόρφωση του πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας.

του χώρου (Τσουκαλά, 2018:88) συνδέονται με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθοδεύσεων στη διδασκαλία.

Οι προαναφερθείσες παράμετροι ενδέχεται να επηρεάζουν την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και συνακόλουθα την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και στοιχειοθετούν τη βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας Δ.Δ.

Για τη τεκμηρίωση της διασύνδεσης του περιεχομένου της *ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης* με το πεδίο της Διδακτικής και, ειδικότερα, την ανάγκη πολυπρισματικής διερεύνησης του χωρο-κοινωνικού φαινομένου της διδασκαλίας, απαιτείται η αξιοποίηση διεπιστημονικών γνώσεων και πολυμεθοδολογικών πρακτικών, οι οποίες αναλύονται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.2. Άξονες της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης

Στο παρόν υπο-κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των παραμέτρων διαμόρφωσης του ολιστικού, χωρο-κοινωνικού πλαισίου οργάνωσης και υλοποίησης της διδασκαλίας, όπως αυτές αποτυπώνονται στη τριγωνική σχέση «μαθητής-χώρος-ομάδα». Η σχηματική αναπαράσταση της εν λόγω τριγωνικής δομής σχέσεων (βλ. σχήμα 4), αποσκοπεί στην ανάδειξη των ίσων δυνάμεων, που αλληλοδιαπλέκονται κατά τη διδακτική διαδικασία.

Όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στο προηγούμενο υπο-κεφάλαιο, η *ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης*, συνδέεται με τις κοινωνικο-χωρικές και τοπολογικές διαστάσεις των σχολικών χώρων διδασκαλίας. Κεντρικός άξονας της *ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης* είναι ο ανθρωπογενής και υλικός χώρος της σχολικής αίθουσας, ο οποίος (ανα-)παράγεται μέσα από τη σύμπραξη δυνάμεων, εμπειριών, φωνών, πρακτικών και ενέργειων, που προσδιορίζουν την πορεία της διδασκαλίας. Υιοθετώντας τη ρήση του Harvey (2006:270,293), ότι «ο χώρος είναι η λέξη κλειδί»⁸⁵, δηλαδή ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε πρόσωπα, συμπεριφορές και δράσεις συμπεραίνεται, ότι ο χώρος δύναται, ανάλογα με την ποιότητά του, να ενισχύσει ή να εμποδίσει τη διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των υποκειμένων και των ομάδων. Στην παρούσα Δ.Δ. ο χώρος διεξαγωγής της διδασκαλίας προτάσσεται ως ο ένας από τους πυλώνες, στον οποίο βασίζεται το «οικοδόμημα» της διδασκαλίας.

“Gaining some sense of how space is and how different spatialities and spatio-temporalities work is crucial to the construction of a distinctively geographical imagination. But space turns out to be an extraordinarily complicated keyword. It functions as a compound word and has multiple determinations such that no one of its particular meanings can properly be understood in isolation from all the others”(Harvey, 2006:293)⁸⁶.

⁸⁵ “space as the key word”: ο Harvey (2006:270), αντιπαραβάλλει την έννοια του χώρου με άλλες έννοιες – κλειδιά, όπως είναι ο πολιτισμός “culture” και η φύση “nature”, επιχειρώντας τη πολυπρισματική νοηματοδότηση των πολλών και παράλληλων περιεχομένων της έννοιας του χώρου.

⁸⁶ «Η αίσθηση του πως είναι ο χώρος και πως λειτουργούν οι διαφορετικές χωρηκότητες και χωρο-χρονικότητες είναι ζωτικής σημασίας για την κατασκευή μια ξεχωριστής γεωγραφικής φαντασίας. Όμως ο χώρος αποδεικνύεται μια εξαιρετικά περίπλοκη λέξη-κλειδί. Λειτουργεί ως σύνθετη λέξη και έχει πολλαπλούς προσδιορισμούς, έτσι ώστε καμία από τις ιδιαίτερες έννοιές της δεν μπορεί να

Η θεώρηση του Harvey έρχεται να επιβεβαιώσει τον συλλογισμό, ότι ο χώρος διεξαγωγής της διδασκαλίας συνιστά μια πολυδιάστατη οντότητα, η οποία διαμέσου της σύνθεσης των εκφάνσεων του απόλυτου ή/και σχετικού φυσικού χώρου - υλικού αλλά και ανθρωπογενούς, προσωπικού ή/και κοινού χώρου -, συνιστά έναν εικονικό « *τρίτο χώρο*», μια *γεωγραφική φαντασία* (*geographical imagination*) (Harvey, 2006:293) με μοναδικά χαρακτηριστικά, τα οποία καθορίζουν τη δυναμική, εξελικτική πορεία των διδακτικών διαδικασιών.

Διαπιστώνεται, βάσει των χωρικών θεωρητικών σχημάτων, που παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, ότι ο χώρος δεν νοείται χωρίς τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων που δρουν εντός του, ενώ η κατασκευή του «τόπου», ως ένα ξεχωριστό και μοναδικό μέρος του ευρύτερου χωρικού πλαισίου, καθορίζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ως εκ τούτου συνάγεται, ότι η ανάλυση και η ερμηνεία των κοινωνικών σχέσεων σε όλες τις γεωγραφικές κλίμακες θα πρέπει να επιχειρείται εντός του συνεκτικού αλληλεπιδραστικού πλαισίου, όπου «χώρος», «τόπος» και «χρόνος» βρίσκονται σε άμεση και διαρκή διάδραση.

2.2.1. Χώρος και «τοπο-χωρηκότητα»: Διαλεκτικές, κοινωνικο-χωρικές και τοπολογικές διαστάσεις.

Όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στο υπο-κεφάλαιο 1.2. της παρούσας Δ.Δ., η συσχέτιση και αλληλοσύνδεση των εννοιών και ιδιοτήτων του χώρου και του τόπου μέσα από το πεδίο της «χωρο-κοινωνικής διαλεκτικής»⁸⁷ (Γκαραγκούνης, 2013:244· Ford, 2016:178), αποτελεί κεντρική παράμετρο στη διερεύνηση των χωρο-κοινωνικών ζητημάτων, που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, όπως είναι η διεξαγωγή της διδασκαλίας εντός του δομημένου χώρου της σχολικής αίθουσας.

Σύμφωνα με τις παραδοχές της «Χωρο-παιδαγωγικής», η έννοια της «*χωρηκότητας*» συνδέεται με την αντίληψη και τη βιωματική εμπειρία της υλικής και κοινωνικής δομής της σχολικής τάξης. Όπως σημειώνει σχετικά η Συγκολίτου (1997:105-106), η συγκρότηση της ταυτότητας του χώρου αποτελεί για το παιδί «*ένα είδος κοινωνικοποίησης με τον φυσικό κόσμο, καθώς η ταυτότητα του χώρου θεωρείται μια υπο-δομή της ταυτότητας του εαυτού*». Τα υποκείμενα, όμως, τοποθετούν τους εαυτούς τους με διαφορετικό τρόπο το καθένα μέσα στον χώρο, κατασκευάζοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, δυναμικές σχέσεις (McGregor, 2003:364). Συνεπώς, η «*χωρηκότητα της σχολικής τάξης*» αφορά στη δυναμική, συνεχή αναδιάρθρωση του πλαισίου της σχολικής δραστηριοποίησης μέσα από την (ανα-) παραγωγή- βάσει των υλικών και ενσώματων πρακτικών- σύνθετων σχέσεων και τη διαπραγμάτευση των κοινωνικών ομάδων με τον χώρο.

Η φαινομενολογική προσέγγιση περί «της αντίληψης του χώρου» του Merleau-Ponty (1945/2002:240-241,317) ανέδειξε τη σημασία της «*χωρηκότητας*» του σώματος, ως το πρωταρχικό «εργαλείο» μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η συνειδητότητα του

κατανοηθεί σωστά, όταν εκλαμβάνεται μεμονωμένα από τις άλλες έννοιες» (μτφ. της εκπονήτριας της Δ.Δ.).

⁸⁷ Ο Lefebvre (1974/1991) χρησιμοποιεί τον όρο «Διαλεκτική», αναφερόμενος στη δυναμική κατάσταση των διαρκών μεταβολών και μετασχηματισμών των πολύπλοκων και αφηρημένων διαστάσεων του χώρου (οπ. ανάφ. στο Ford, 2016:183).

χώρου. Οι εφαρμοζόμενες χωρικές πρακτικές συνδέονται με τη διαδικασία *προσωποποίησης*⁸⁸ και αντίληψης του χώρου και εκλαμβάνονται ως «εφαρμογές της χωρηκότητας», καθότι διαπιστώνεται, ότι οι μαθητές ή ομάδες μαθητών οριοθετούν τις κινήσεις τους και τις δράσεις τους εντός ορισμένων χώρων με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικούς χρόνους (McGregor, 2003:364). Συνεπώς, η οικοδόμηση του αναπαραστατικού χώρου της σχολικής αίθουσας από τον μαθητή προκύπτει μέσα από τον τρόπο, που ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον χώρο.

Συνάγεται από τα παραπάνω, ότι μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή με το περιβάλλον του και με τα άλλα άτομα, αναπτύσσονται δεξιότητες γεωγραφικού γραμματισμού και ενισχύεται η ενδυνάμωση και η αυτο-εικόνα του ως κοινωνικά ενεργό υποκείμενο. Οι σχέσεις, που αναπτύσσουν τα άτομα με τους διαφορετικούς τόπους στη διάρκεια του βίου τους⁸⁹, καλλιεργούν μια βαθύτερη σύνδεση και μια αίσθηση δέσμευσης με τους άλλους ανθρώπους και τους τόπους αυτούς. Προκειμένου να κατανοηθεί η σημασία εμβάθυνσης στις διαδικασίες ανάπτυξης χωρικών σχέσεων μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας αξιοποιούνται, ακολούθως, όροι του κλάδου της τοπολογίας.

Η ερμηνεία των χωρικών αλληλεπιδραστικών δυνάμεων εδράζεται στη φαινομενολογική προσέγγιση⁹⁰ του Lewin (1943:172, *οπ. ανάφ. στο Burnes, 2012:1299*) για το πεδίο, το οποίο συνδέεται με τον ζωτικό χώρο του ατόμου. Ο Lewin (1943, *οπ. ανάφ. στο Burnes, 2012:1299*), αξιοποιώντας μαθηματικούς τύπους της τοπολογίας “ $B=f(P,E)$ ”, επιχειρεί να περιγράψει τη συμπεριφορά (B-behaviour), ως τη συνάρτηση του ατόμου (P-erson) με το περιβάλλον (E-nvironment). Η τοπολογική θεωρητική προσέγγιση του Lewin για το πεδίο ανέδειξε νέες όψεις και πτυχές στην ψυχολογική ερμηνεία της συμπεριφοράς του ατόμου.

Οι σχέσεις μεταξύ των χωρικών οντοτήτων (σημεία, γραμμές, πολύγωνα), που δεν αλλάζουν από γεωγραφικούς μετασχηματισμούς, περιγράφονται μέσα από την μαθηματική έννοια της τοπολογίας⁹¹ (Τσαμάτος, 2014:133 Τσούλος κ.α., 2015:122). Οι

⁸⁸ Η προσωποποίηση του χώρου επιδρά στη συμπεριφορά και την απόδοση των δρώντων προσώπων, ενώ τα φυσικά συστατικά του χώρου προσδιορίζουν τη διαπροσωπική-κοινωνική διάσταση της συμπεριφοράς (Κοσμόπουλος, 2000:18).

⁸⁹ Σύμφωνα με τον Yi-Fu Tuan (2001), οι άνθρωποι σε κάθε ηλικία θα πρέπει να αναπτύξουν την αίσθηση του χώρου, προκειμένου να κατανοήσουν τη θέση τους στον κόσμο και να αυτό-προσδιοριστούν.

⁹⁰ Ο Parlett (1991:71-73), κατά την ερμηνευτική προσέγγιση της Θεωρίας του Lewin, επισημαίνει πέντε αλληλένδετες αρχές: α) την αρχή της οργάνωσης (*the principle of Organization*), σύμφωνα με την οποία τα πάντα αλληλοσυνδέονται, β) την αρχή της συγχρονικότητας (*the principle of Contemporaneity*), που αναφέρεται στον συνδυασμό των επιρροών του ατόμου επί του παρόντος, γ) την αρχή της μοναδικότητας (*the principle of Singularity*), σύμφωνα με την οποία κάθε κατάσταση είναι μοναδική, δ) την αρχή της διαρκούς αλλαγής (*the principle of Changing Process*), σύμφωνα με την οποία το άτομο χρειάζεται κάθε φορά να βρίσκει νέους τρόπους προσαρμογής στο διαρκώς μεταβαλλόμενο πεδίο και ε) την αρχή της πιθανής σχετικότητας (*the principle of Possible Relevance*), κατά την οποία τα πάντα, που αποτελούν μέρος του πεδίου, σχετίζονται με αυτό.

⁹¹ «Τοπολογία (J) ενός μετρικού χώρου (E,ρ) ονομάζουμε τη συλλογή των ανοιχτών υποσυνόλων του E» (Τσαμάτος, 2014:133). Η τοπολογία ως μαθηματικός κλάδος, μελετά τους μαθηματικούς χώρους με γεωμετρικές ιδιότητες, οι οποίες δεν μεταβάλλονται, όταν οι χώροι υφίστανται διαρκείς παραμορφώσεις, βλ. <https://www.lexigram.gr/lex/enmi/%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1#Hist1>, βλ. Ζαχάρος (2006:95-96).

χωρικές σχέσεις κατηγοριοποιούνται σε: «*τοπολογικές σχέσεις*⁹², που αφορούν σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία ενός αντικειμένου, στις προβολικές σχέσεις, οι οποίες αφορούν τις σχέσεις ανάμεσα σε ένα αντικείμενο και έναν παρατηρητή και στις γεωμετρικές σχέσεις, οι οποίες εμπεριέχουν τις τοπολογικές και προβολικές σχέσεις και παράλληλα εισάγουν σε αυτές μετρικά χαρακτηριστικά» (Ζαχάρος, 2006:95,109,130· Τσούλος κ.α., 2015:122). Συγκεκριμένα, οι τοπολογικές σχέσεις (Ζαχάρος, 2006:95,98) εντός του χώρου προσδιορίζονται βάσει της κατανόησης τοπολογικών δομών και ιδιοτήτων, όπως των συνόρων των επιφανειών, της εγγύτητας (proximity), της σειράς (order), της γειτνίασης (neighborhood), της συνέχειας (continuity) και του διαχωρισμού (separation).

Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί, καθώς αναπτύσσεται, είναι σε θέση να διακρίνει αρχικά⁹³ τις «τοπολογικές σχέσεις» μεταξύ των αντικειμένων, στη συνέχεια τις «προβολικές σχέσεις», που αφορούν τις ευθείες και παράλληλες γραμμές και έπειτα τις «μετρικές σχέσεις», που αφορούν τις αποστάσεις και τα μεγέθη (Piaget, 1956, *οπ. ανάφ.* στο Ζαχάρος, 2007:89)⁹⁴. Το παιδί αρχικά, οριοθετεί τον εαυτό του σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο του και τα αντικείμενα, που βρίσκονται σε αυτόν τον χώρο, στη συνέχεια οριοθετεί και συσχετίζει τα αντικείμενα μεταξύ τους και αναπτύσσει σταδιακά μια αντικειμενική αντίληψη του χώρου, ενσωματώνοντας τον εαυτό του σε αυτόν (Τζεκάκη,1996).

Διαπιστώνεται από τα ανωτέρω, ότι ο ανθρωπογενής σχολικός χώρος μπορεί να νοηθεί μέσω της σύλληψης της χωρο-κοινωνικής του διάστασης: της αλληλεπίδρασης, δηλαδή, μεταξύ των παραγόμενων «τοπο-χώρων», καθώς και των ανθρώπινων⁹⁵ δραστηριοτήτων της σκέψης, της περιγραφής, της αντίληψης, της δράσης μέσα στο διαμορφούμενο χωρο-κοινωνικό πλαίσιο. Ο Dixon (2011:168) σημειώνει χαρακτηριστικά, ότι βάσει της προσέγγισης του Foucault περί του χρονο-τόπου, η αντίληψη του «τόπου ενισχύει την ανάλυση του πως συγκεκριμένες δράσεις γραμματισμού μπορούν να σωματοποιηθούν σε συγκεκριμένους τόπους και όχι σε άλλους»⁹⁶. Ο Ford (2016:177, 181) βασιζόμενος στο χωρικό σύστημα του Lefebvre διατυπώνει το σχήμα: α) χωρικές πρακτικές, β) αναπαραστάσεις του χώρου γ) και αναπαραστατικοί χώροι, σχετιζόμενοι με το εκπαιδευτικό τρίπτυχο της διδασκαλίας, της μάθησης και της μελέτης⁹⁷.

⁹² «Οι τοπολογικές σχέσεις ελέγχονται με κανόνες, που περιγράφουν τη συμπεριφορά των χωρικών στοιχείων και επιτρέπουν την καταγραφή γεωχωρικών σχέσεων» (Τσούλος κ.α., 2015:122).

⁹³ Ο Freudenthal (1983, *οπ. ανάφ.* στο Ζαχάρος, 2006:99) υποστηρίζει - αντίθετα με τη πιαζετιανή θεώρηση -, ότι το παιδί αντιλαμβάνεται πρώτα τα ποσοτικά-μετρικά- χαρακτηριστικά των εννοιών του χώρου και έπειτα τα ποιοτικά - τοπολογικά - χαρακτηριστικά τους.

⁹⁴ Ο Piaget (1956, *οπ. ανάφ.* στο Ζαχάρος, 2006: 89) ιεραρχεί τη διαδικασία αναπαράστασης του χώρου στο παιδί σε τρία στάδια: α) το στάδιο της συνθετικής ανικανότητας, τοπολογικές σχέσεις (0 έως 4 έτη), β) το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού, προβολικές σχέσεις (4-10) και γ) το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού- μετρικές σχέσεις (από 8 και 9 ετών).

⁹⁵ Ο Μαλούτας (1988:282) χρησιμοποιεί τον όρο «ανθρώπινος» για να ορίσει το είδος της δραστηριότητας και όχι αναφορικά με το δίπολο «ατομικό (ανθρώπινο)/κοινωνικό», το οποίο εντάσσεται στον ευρύτερο επιστημονικό διάλογο, περί της κοινωνίας και του συνόλου των ατόμων που την απαρτίζουν.

⁹⁶ *μτφ.* της εκπαιδευτικής της Δ.Δ. από το πρωτότυπο: “*opens space for analyzing how particular enactments of literacy may become embodied in particular spaces, but not in others*”, βλ. Dixon, 2011: 168.

⁹⁷ Ο Ford (2016:183-185) τεκμηριώνει τη σύσταση του εν λόγω εκπαιδευτικού τρίπτυχου, αναλύοντας τη σχέση του χώρου με τη μαθησιακή κοινότητα, τους τρόπους και τις διαδικασίες με τις οποίες αυτή

Η τοπολογική προσέγγιση του σχολικού χώρου βασίζεται στις αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις των συγκεκριμένων τοποθεσιών για τα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία πρόσωπα (Nespor, 2000, οπ. ανάφ. στο McGregor, 2003). Ο συνολικός, φυσικός χώρος της σχολικής αίθουσας επιμερίζεται σε ειδικούς, διακριτούς και παράλληλα συνδεδεμένους μεταξύ τους χώρους, οι οποίοι δημιουργούν σε συνάρτηση με τις ανθρώπινες δραστηριότητες τους τόπους. Οι τόποι αυτοί εμπεριέχουν άλλους μοναδικούς τόπους, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης επιμέρους μοναδικών και ιδιαίτερων στοιχείων και γνωρισμάτων, που τους χαρακτηρίζουν. Ως εκ τούτου, η διάρθρωση, η κατανομή και η περιχάραξη του σχολικού χώρου καθορίζεται από τα δρώντα υποκείμενα αλλά και τα εφαρμοζόμενα προγράμματα σπουδών σε ορισμένο χρονικό πλαίσιο (McGregor, 2003:364).

Από τα προαναφερθέντα διαπιστώνεται, ότι ο χώρος της σχολικής τάξης, συνιστά ένα πεδίο αλληλεπιδράσεων και εμπειριών, το οποίο (ανα-)διαμορφώνεται μέσα από τη διάδραση διαφορετικών τοπο-χωρικών στοιχείων (traits).⁹⁸ Η McGregor (2003:369) υπερθεματίζει τη θεώρηση περί του *σχολείου ή μιας σχολικής τάξης ως μιας μοναδικής οντότητας, που συνδέεται με μια κοινή αντίληψη για την τοπικότητα, ως ένας τόπος με αμετάβλητη και οριοθετημένη ταυτότητα*⁹⁹. Οι τόποι, επισημαίνει η McGregor (2003:369), δεν χρειάζεται να οριοθετούνται ώστε να περικλείουν την ομοιογένεια και να τη διαχωρίζουν από μια άλλη, καθώς η μοναδικότητα των τόπων προσδιορίζεται από τις επιδράσεις των αναπτυσσόμενων κοινωνικών σχέσεων.

Για τη κατανόηση της νοηματοδότησης της έννοιας του *τόπου*, ως της ανθρωποκεντρικής μονάδας, που προσδιορίζει και σημασιοδοτεί τον χώρο, αξιοποιούνται γνώσεις της σημειωτικής και πραγματολογικής αναλυτικής επιστήμης. Ο Κοσμόπουλος (2000:354) προτείνει αναφορικά με τη προσέγγιση της ταυτότητας του κτισμένου περιβάλλοντος την οπτική του «Σ-Τόπου», τον οποίο ορίζει *ως το σημασιολογικό πεδίο, δομημένο από Σημασίες που αποδίδονται στο επίπεδο έκφρασης των περιβαλλοντικών εικόνων των πραγματικών χρηστών ενός συγκεκριμένου χώρου*. Η έννοια του «Σ-Τόπου» συνδέεται με την υποκειμενική σημασιολόγηση των εικόνων των δρώντων υποκειμένων σε σχέση με το περιβάλλον, με το οποίο αλληλεπιδρούν και αξιοποιείται ως σημείο αναφοράς ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος υπο μελέτη (Κοσμόπουλος, 2000:354). Το εν λόγω σχήμα¹⁰⁰ συμπεριλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του χώρου, των κοινωνικών ομάδων αλλά και τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις των ατόμων με το περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα κατέχουν «εσωτερικές

διδάσκεται και μαθαίνει μέσα στον βιωμένο και αναπαραστατικό χώρο του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού και οικονομικού πλαισίου της καθημερινής ζωής

⁹⁸ “a particular characteristic that can produce a particular type of behavior” (Λεξικογραφική Πηγή: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/trait> (Ανάκτηση: 22.06.2021). Πρόσφατες μελέτες επισημαίνουν τη σημασία της κοινωνικής γνώσης και αντίληψης των υποκειμένων, καθότι διαμέσου των αναπτυσσόμενων νοητικών συνειρμών (conceptual associations) διαμορφώνονται τα στοιχεία του χώρου (trait spaces) (Stolier et al., 2020:362-363).

⁹⁹ Μτφ. της εκπαιδευτικής της Δ.Δ. από το πρωτότυπο: “I argue that the view of the school or classroom as a discrete entity is related to the common conception of ‘the local’ as a place with a stable and bounded identity” (McGregor, 2003:369).

¹⁰⁰ Η δόμηση ενός ερευνώμενου «Σ-Τόπου» πραγματοποιείται, υπό το πρίσμα της Κοινωνιο-Σημειωτικής Ανάλυσης, διαμέσου της διασύνδεσης σημασιολογικών πλεγμάτων και υπο-πλεγμάτων, η οποία συμπεριλαμβάνει το σημασιολογικό επίπεδο, το αντιληπτικό, γνωστικό επίπεδο και το επίπεδο πραγματικότητας (Κοσμόπουλος, 2000: 357-358).

αναπαραστάσεις» για τον χώρο, όπου αυτά δρουν, «οι οποίες προσδιορίζονται βάσει κιναισθητικών και τοπολογικών ιδιοτήτων, όπως οι αποστάσεις, οι διαστάσεις, οι λειτουργίες, η συχνότητα αλλά και ιδιότητες ψυχολογικών χαρακτηριστικών, όπως οι υποκειμενικές συναισθηματικές αξίες»¹⁰¹ (Κοσμόπουλος, 2000:355).

Για την ερμηνεία των κοινωνικο-σημειωτικών συστημάτων αξιοποιούνται μεθοδολογικά εργαλεία της Κοινωνικής-Σημειωτικής ανάλυσης - με καταβολές στην «κοινωνική-ψυχική σημειωτική» του F. de Saussure (1979:45, οπ. ανάφ. στο Βέλτσος, 1983:37)-, η οποία «μελετά τη ζωή των σημείων μέσα στους κόλπους της κοινωνικής ζωής»- βάσει της οποίας ο άνθρωπος είναι ο ίδιος το σημείο¹⁰², με το σώμα του, τις χειρονομίες, την κίνηση, τις συμπεριφορές, τις τελετουργίες (Βέλτσος, 1983:38). Συνεπώς, η σημειωτική προσέγγιση του χώρου¹⁰³ αναφέρεται στη διερεύνηση των επιμέρους χαρακτηριστικών του χώρου, υπό το πρίσμα της κοινωνικής ανθρωπολογίας, της ανθρώπινης οικολογίας και της γεωγραφίας και στοχεύει στην ανάδειξη της υποκειμενικότητας του χώρου, της ατομικής, δηλαδή, νοηματοδότησης του χώρου από τα κοινωνικά υποκείμενα (Λαγόπουλος, 1983:43).

Η Συγκολλίτου (1997:187) διερεύνησε την επίδραση της στοχευμένης διευθέτησης του χώρου στη σχολική τάξη συμπεραίνοντας, ότι «η διαφορετική γειτνίαση των λειτουργικών χώρων επηρεάζει τη κοινωνική συμπεριφορά και τη καταλληλότητα της απασχόλησης» εντός των δεδομένων χωρικών πλαισίων. Τα φυσικά χαρακτηριστικά του πλαισίου μάθησης αλληλεπιδρούν με μη περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών και το κοινωνικό και οργανωτικό κλίμα, προκαλώντας στάσεις και συμπεριφορές που ευνοούν ή εμποδίζουν τις διαδικασίες μάθησης (Weinstein, 1982, οπ. ανάφ. στο Συγκολλίτου, 1997: 191-192). Η Τσακίρη (2009:417) επιχειρεί μια κοινωνικο-ιστορική προσέγγιση του σχολικού χώρου και της σημασιολογικής δυναμικής του, κάνοντας λόγο για κοινωνικές, φαντασιακές σημασίες των χωρικών πρακτικών στο σχολείο και στη σχολική τάξη, οι οποίες μέσω της διαμόρφωσης της σχολικής γεωγραφίας εκφράζουν το κοινωνικό πράττειν διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.¹⁰⁴

Σύμφωνα με τους Ουγγρίνη & Λιάπη (2015:123) η διερεύνηση του ψυχο-χωρικού αποτυπώματος των δραστηριοτήτων των μαθητών στον χώρο διδασκαλίας αναδεικνύει τις επιρροές του χώρου, μέσα από τη διάδραση δυνάμεων του πεδίου της διδακτικής δράσης, στην κοινωνικο-συναισθηματική κατάσταση των μαθητών. Η νέα αυτή αρχιτεκτονική προσέγγιση του εκπαιδευτικού χώρου επιχειρεί να αναδείξει, μέσω ερευνητικών εφαρμογών που συνδυάζουν ιδιότητες της χωρικής οικονομίας, της ψυχο-

¹⁰¹ Η εν λόγω θεώρηση συνδέεται με το μεθοδολογικό επίπεδο της Πραγματολογίας (Boudon, 1973, οπ. ανάφ. στο Κοσμόπουλος, 2000:355) και εδράζεται στην Εφαρμοσμένη Κοινωνιο-Σημειωτική Ανάλυση (Ε.Κ.Σ.Α. -Α.Σ.Σ.Α).

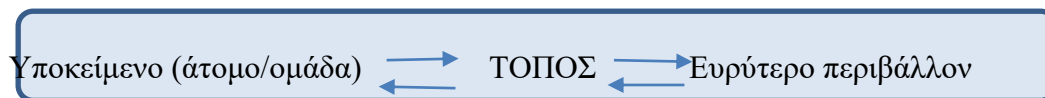
¹⁰² «Το 'σημείο' θεωρείται, έμμεσα, ως επικοινωνιακή επινόηση που λαμβάνει χώρα μεταξύ δυο ανθρώπινων όντων, όταν σκοπεύουν να επικοινωνήσουν ή να εκφράσουν κάτι» (Εκο, 1994:37)

¹⁰³ Η μέθοδος της εφαρμοσμένης κοινωνιο-σημειωτικής ανάλυσης ενισχύει την καλύτερη κατανόηση των περιβαλλοντικών αναπαραστάσεων και σημασιών ενός «Σ-Τόπου» (Κοσμόπουλος, 2000:361).

¹⁰⁴ Έρευνες δείχνουν, ότι η (ανα-)παραγωγή του χώρου προσδιορίζεται από τις έμφυλες σχέσεις δύναμης και εξουσίας. Για παράδειγμα έχει καταγραφεί, ότι τα αγόρια καταλαμβάνουν περισσότερο σχολικό χώρο διαμέσου της φυσικής τους κινητικότητας, η οποία ενισχύει την κυριαρχία τους σε διαφορετικές περιοχές εντός του χώρου (Shilling, 1991 και Holloway et al., 2000, οπ. ανάφ. στο McGregor, 2003:365).

χωρηκότητας και της χωρικής ευφυίας¹⁰⁵, την επίδραση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του χώρου στη διδακτική διαδικασία.

Ο Γερμανός (Germanos, 2015:53) επισημαίνει, ότι η σχέση ανάμεσα στο παιδί και τον χώρο, μέσα στον εκπαιδευτικό τόπο αναπαρίσταται ως η αλληλεπιδραστική σχέση, αμφίδρομης κατεύθυνσης, μεταξύ του ατόμου και της ομάδας, του τόπου και της διδασκαλίας. Όπως σημειώνει σχετικά ο Γερμανός (2020:35): «ο τόπος μπορεί να μετατραπεί σε βασικό εργαλείο σύνδεσης του χώρου με τη διαδικασία μάθησης».



Σχήμα 3. «Αναμορφώνοντας τον σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών στον χώρο για το παιδί». Γερμανός, 2014: 7)

Συνεπώς, οι μαθητές κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης με τον χώρο και με τους άλλους μαθητές αναπτύσσουν μια γεωγραφική φαντασία, μέσω της οποίας προβάλλεται ο τρόπος σκέψης και αντίληψης για τον χώρο, λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση ανάμεσα στους δικούς τους τόπους και τους τόπους των άλλων.

Συμπεραίνεται, βάσει των προαναφερθέντων, ότι η (ανα-)κατασκευή χώρων και τόπων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ως μια διαλεκτική διαδικασία, συναρτάται με τις σημασιοδοτήσεις, που αποδίδουν τα υποκείμενα σε αυτούς τους τοπο-χώρους στο πλαίσιο της βιωματικής, ενεργητικής, πραξιακής διδασκαλίας. Η ανθρωπογεωγραφική προσέγγιση του χώρου της σχολικής αίθουσας αναδεικνύει τη σημασία των υλικών και μη υλικών χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων του χώρου, διαμέσου των εφαρμοζόμενων πρακτικών και των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία (Γερμανός, 2020:33).

Λαμβάνοντας υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά των μαθητών, που συμμετέχουν στη διδασκαλία, αλλά και τη συγκεκριμένη σκοποθεσία της εκάστοτε διδασκαλίας, διαπιστώνεται, ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό πλαίσιο μάθησης, αλλά πολλά και διαφορετικά. Συνεπώς, ο χώρος της σχολικής αίθουσας εκλαμβάνεται στην παρούσα Δ.Δ. ως ένας ρευστός, μεταβαλλόμενος χώρος, ο οποίος διαμορφώνεται από τις ενέργειες, που αναπτύσσονται εντός του, κατά τη διδασκαλία, και επιδρά, παράλληλα, διαμέσου των διαφορετικών τροπικοτήτων, στην εξελικτική πορεία της διδασκαλίας.

¹⁰⁵ Η «χωρική οικονομία» σχετίζεται με πρακτικές, βελτιωτικές εφαρμογές της απόδοσης ενός περιβάλλοντος μέσα στον χρόνο. Η «ψυχο-χωρηκότητα» συνδέεται με τις βιωματικές εμπειρίες των υποκειμένων μέσα στο χώρο και η «χωρική ευφυία» αφορά την αναγνώριση και κατανόηση του βαθμού ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στον χώρο (Ουγγρίνης & Λιάπη, 2015:123)

2.2.2. Η υπερποικιλότητα των σχολικών τάξεων ως κοινωνικό σύνολο: Μια αναφορά στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία

Σύμφωνα με την εννοιολογική οριοθέτηση της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης», που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο υπο-κεφάλαιο, οι δυο άλλοι πυλώνες, που συγκροτούν το οικοδόμημα της *ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης* εκτός από τον χώρο της σχολικής αίθουσας, είναι ο/οι μανθάνων-οντες, ως ατομικότητες, και η/οι συγκροτούμενη-ες ομάδα-ες, ως συλλογικότητες, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αναφορικά με τη σχολική πραγματικότητα στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης, πάνω από το 10% των μαθητικών πληθυσμών¹⁰⁶ έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο και διδάσκεται μαθήματα σε διαφορετική γλώσσα από τη μητρική του. Την τελευταία πενταετία μάλιστα, αποτυπώνεται αυξητική τάση, καθότι ο ευρωπαϊκός σχολικός χάρτης αναδιαμορφώνεται διαρκώς λόγω των έντονων μεταναστευτικών ροών¹⁰⁷ στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το εννοιολογικό πλαίσιο ανάλυσης¹⁰⁸ (*Eurydice Report*, 2017-2018) των πολιτικών, για την ένταξη στα σχολεία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, συμπεριλαμβάνει το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο της ευρωπαϊκής κοινότητας σε συνάρτηση με την ανάγκη ενίσχυσης της σχολικής κοινότητας με το κατάλληλο και εξειδικευμένο προσωπικό, αλλά και την προώθηση της γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών και την αξιοποίηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι στατιστικές μελέτες και τα αριθμητικά στοιχεία, που παραθέτουν οι παραπάνω εκθέσεις αναφορικά με τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς και τις συγκριτικές μετρήσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, αναδεικνύουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνικής σύνθεσης των σχολικών κοινωνικών υπο-συστημάτων, με αυξητικές, μάλιστα, τάσεις στο πέρασμα του χρόνου.

Συνεπώς, η κοινωνική σύνθεση των σχολικών τάξεων σε σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών διαμορφώνεται βάσει ενός διαλογικού πλαισίου συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης ετεροτήτων εντός των σχολικών κοινωνικών υπο-συστημάτων. Η πολυμορφική αυτή κοινωνική σύνθεση διαμορφώνει το πλαίσιο της *υπερποικιλότητας* (*superdiversity*)¹⁰⁹ (Vertovec, 2007:1024-1025· Blommaert & Rampton, 2011· Humphris,

¹⁰⁶ Βλ. έκθεση της Eurostat, <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16679&langId=en> (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 07.04.2021).

¹⁰⁷ Βλ. Eurostat (data 2018), στο: *Eurydice Report*, pp.35, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 07.04.2021)

¹⁰⁸ “*Conceptual framework for the analysis of policies and measures promoting the integration of students from migrant backgrounds into schools*”, βλ.: ομοίως, *Eurydice Report*, pp. 32.

¹⁰⁹ Η έννοια εισάγεται από τον κοινωνιολόγο Steven Vertovec (2007), προκειμένου να αποτυπώσει το χαρακτηριστικό γνώρισμα της πολλαπλής διαφορετικότητας των σύγχρονων κοινωνιών. Ο όρος «*υπερποικιλότητα*» (Blommaert & Rompart, 2011· Spoonley, 2014· Humphris, 2015· Vertovec, 2019) εμπεριέχει τις δυναμικές διαδικασίες που διενεργούνται στο πλαίσιο της συγκρότησης των κοινωνικών υπο-συστημάτων και των παγκόσμιων δικτύων. Οι Blommaert και Rampton (2011:2-3) επισημαίνουν, ότι το φαινόμενο της *υπερποικιλότητας*, υπο το πρίσμα της κοινωνιολογίας, βοηθά στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμών και γλωσσών.

2015: 2), εντός του οποίου λειτουργούν και αναπτύσσονται τα κοινωνικά υπο-συστήματα. Οι *υπερποικίλες σχολικές τάξεις* (*superdiverse classes*) (Blommaert & Rampton, 2010· Spotti & Kroon, 2015) ή αλλιώς τα *υπερποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα* (*super-diverse learning environments*) (Sorkos & Hatjisoteriou, 2020:15-16), με κυρίαρχο το στοιχείο της πολιτισμικής πολυμορφίας στον μαθητικό πληθυσμό, απαιτούν την εφαρμογή βιώσιμων πρακτικών της *διαπολιτισμικής* (*sustainable intercultural*) και *συμπεριληπτικής εκπαίδευσης* (*inclusive education*) (Sorkos & Hatjisoteriou, 2020).

Η *υπερποικιλότητα* (Vertovec, 2019:126) αναφέρεται στη διασύνδεση στοιχείων, γνωρίσματος αλλά και παραγόντων της διαφορετικότητας, της ετερογένειας, της πολυφωνίας, της πολυπολιτισμικότητας (Spoonley, 2014:46) και χαρακτηρίζει, εν πολλοίς, την ποικιλομορφία της ανθρωπογεωγραφίας των κοινωνικών υπο-συστημάτων. Στο παρόν σημείο της Δ.Δ. επιχειρείται η τεκμηρίωση του συλλογισμού, ότι η υπερποικιλότητα των σχολικών κοινωνικών υπο-συστημάτων, διαμορφώνεται από τη σύνθεση πολλαπλογλωσσικών και πολυπολιτισμικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην εκάστοτε διδασκαλία.

2.2.2.1. Η πολιτισμική πολυμορφία της σχολικής τάξης

Σύμφωνα με τον διαμορφούμενο, βάσει των διδασκόμενων γλωσσών¹¹⁰ και των τύπων προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, ευρωπαϊκό σχολικό χάρτη (Baker & Prys-Jones, 1998:470· Cummins, 2005:124-125) κατά τη διδασκαλία, που λαμβάνει χώρα σε δίγλωσσες, πλουραλιστικές σχολικές τάξεις σε σχολεία της Ευρώπης, συνυπάρχουν και δρουν γλωσσικές και πολιτισμικές ετερότητες. Η έννοια της *ετερότητας* αποτυπώνει τη σχέση μεταξύ του εαυτού και του «άλλου» και συνδέεται στον σχολικό χώρο με στοιχεία και χαρακτηριστικά, που αφορούν την εθνικότητα, το φύλο, τη μητρική γλώσσα, τη θρησκεία, τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων στη διδασκαλία (Γκέφου-Μαδιανού, 1999· Wan, 2008:8). Το στοιχείο της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον παραπέμπει στις *εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές εντάξεις σε διαφορετικά «ανήκειν» των ίδιων των μαθητών ενός σχολείου* (Γκότοβος, 2002:3) και έχει συνδεθεί με τις θεμελιακές παραδοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα, γίνεται λόγος για την *πολιτισμική ετερότητα*, η οποία αναφέρεται στη διαφορετικότητα αξιών, αρχών, καθημερινών πρακτικών και στάσεων, συμβόλων και σχημάτων, που συνδέονται με την ταυτότητα μιας εθνοπολιτισμικής, φυλετικής ή θρησκευτικής ομάδας (Γκότοβος, 2002). Τα πολιτισμικά στοιχεία¹¹¹ μιας κοινωνικής ομάδας, λόγου χάρη μιας σχολικής τάξης, αποτελούν βασικά δεδομένα επί των οποίων αναλύεται ο τρόπος ζωής και οι κανόνες, που διέπουν τη λειτουργία αυτής της ομάδας (Νικολάου, 2005: 210). Η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στις σχολικές τάξεις αποτελεί σήμερα βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής κοινότητας, εισάγοντας νέες

¹¹⁰ Eurydice Report, 2019 βλ.: https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/internationellt/eurydice/the-teaching-of-regional-or-minority-languages-in-schools-in-europe.pdf (ανάκτηση: 15.01.2022)

¹¹¹ Ο Bhabha (2006: 155-156) επισημαίνει, ότι η πολιτισμική ετερότητα αφορά την κουλτούρα ως επιστημολογικό αντικείμενο, ενώ η πολιτισμική διαφοροποίηση αντανάκλα τις διεργασίες που διακρίνουν θέσεις και αναφορές για τις κουλτούρες.

έννοιες, σκέψεις και συνθετικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών, σε σύγκριση με τις γλώσσες της πλειονότητας (Σκούρτου, & Κούρτη-Καζούλη, 2015).

Οι έννοιες της *πολυπολιτισμικότητας* και της *διαπολιτισμικότητας* συμπεριλαμβάνονται συστηματικά στον παγκόσμιο επιστημονικό διάλογο για την ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών υποσυστημάτων εντός των οποίων διαβιών και λειτουργούν ετερότητες. Η έννοια της *πολυπολιτισμικότητας* (multiculturalism) σχετίζεται με τη γλωσσική, πολιτισμική, εθνοτική και θρησκευτική διαφοροποίηση, ενώ η έννοια της *διαπολιτισμικότητας* (interculturality)¹¹² συνδέεται με τις πρακτικές, που υιοθετούν τα άτομα και οι ομάδες, προκειμένου να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν (Γεωργογιάννης, 2008:30-31). Οι Brotto et al., (2012) αναφέρουν σχετικά, ότι η διαπολιτισμικότητα *«αποτελεί την ενεργό διάσταση της ποικιλομορφίας και συνδέεται με δεξιότητες, ικανότητες, πρακτικές δράσεων, που αναπτύσσουν τα υποκείμενα εντός ενός πλαισίου αλληδιαπλοκής ενεργειών μεταξύ πολιτισμών και κουλτούρων. Η πολυπολιτισμικότητα τονίζει την παρουσία διαφόρων ομάδων σε μια κοινότητα, ενώ η πολιτισμική πολυμορφία αναφέρεται στην ενσωμάτωση των πτυχών των άλλων πολιτισμών από το ίδιο το άτομο* (Brotto et al., 2012:25).

Ο όρος της *πολιτισμικής ποικιλομορφίας* (pluriculturalism)¹¹³ αποτυπώνει, σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020:280), τη συνθήκη ταύτισης των ατόμων με δυο ή/και περισσότερες κοινωνικές ομάδες και τους πολιτισμούς τους. Οι Preece & Marshall (2020:120-121) κάνουν λόγο για *πολυπολιτισμική ικανότητα* (pluricultural competence)¹¹⁴, σύμφωνα με την οποία το άτομο μπορεί να συμμετέχει σε μια πολυπολιτισμική αλληλεπίδραση· μια συνθήκη διάδρασης πολλών γλωσσικών και πολιτισμικών εμπειριών.

2.2.2.2. Η πολλαπλογλωσσία στις σχολικές τάξεις

Η έννοια της «ετερότητας», ως κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των πλουραλιστικών σχολικών τάξεων, συμπεριλαμβάνει αναφορές, τόσο σε πολιτισμικά στοιχεία όσο και σε γλωσσικά, και συνδέεται με τις έννοιες της «*πολυγλωσσίας*» (*multilingualism*) (ΣτΕ, 2001), της «*γλωσσικής πολυμορφίας*» και, τελευταία, με τον όρο

¹¹² Η ετυμολογική ανάλυση της έννοιας «διαπολιτισμική» - «δια (πρόθεση) + πολιτισμική»¹¹² παραπέμπει στην *κινητικότητα ανάμεσα σε διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική ώσμωση που αυτή ανακινεί* (Γκότοβος, 2002:3).

¹¹³ Στη διεθνή βιβλιογραφία, αν και ο όρος “*pluriculturalism*”, εμφανίζεται ως σχετικά μεταγενέστερος του όρου “*multiculturalism*”, εν τούτοις δεν εντοπίζεται σαφής εννοιολογικός διαχωρισμός μεταξύ τους. Ωστόσο, προκρίνεται στην παρούσα Δ.Δ. ο όρος “*pluriculturalism*”, καθότι το συνθετικό “*pluri-*» «πολλα-», ενδέχεται να δημιουργεί περισσότερους νοητικούς συνειρμούς με την έννοια της «υπερποικιλότητας» της σχολικής τάξης.

¹¹⁴ Η Χατζηδάκη (2020:278-279) αναφέρεται σε *διαπολιτισμική ικανότητα* (*intercultural competence*). Οι όροι «πολυπολιτισμική ικανότητα» και «διαπολιτισμική ικανότητα», εντοπίζονται στη βιβλιογραφία άλλοτε ως συνώνυμοι και άλλοτε ως αλληλοπεριχωρούμενοι.

της «πολλαπλογλωσσίας» ή «πληθολογίας» (*plurilingualism*)¹¹⁵ (Beacco et. al., 2016· Piccardo, 2017· Vallejo & Dooly, 2019· Χατζηδάκη, 2020:277)

Η γλωσσική πολυμορφία ή ποικιλομορφία κατοχυρώνεται με το άρθρο 22 του Χάρτη¹¹⁶ των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με το οποίο κρίνεται σκόπιμο οι μειονοτικές ομάδες να χαίρουν σεβασμού, αναφορικά με τα δικαιώματά τους, κάνοντας λόγο για επιτακτική ανάγκη του σεβασμού της πολιτιστικής, θρησκευτικής και γλωσσικής πολυμορφίας σε όλες τις Ευρωπαϊκές Κοινότητες. Τόσο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή¹¹⁷ όσο και το Συμβούλιο της Ευρώπης, ως θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκπονούν, χαράσσοντας μια πλουραλιστική πολυγλωσσική εκπαιδευτική πολιτική, μελέτες και εκθέσεις, που συμπεριλαμβάνουν διαφοροποιημένες σχολικές πρακτικές και δράσεις ενσωμάτωσης των πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών μαθητικών πληθυσμών. Η Ευρωπαϊκή επιτροπή συνεργάζεται με οργανισμούς και εκπαιδευτικούς φορείς όπως με την Eurostat, την Unesco, τον ΟΟΣΑ, το δίκτυο Eurydice¹¹⁸, προκειμένου να συλλέξει και να αναλύσει δεδομένα σχετικά με τη διδασκαλία των γλωσσών στον ευρωπαϊκό χώρο.

Σύμφωνα με την Έκθεση¹¹⁹ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου τον Σεπτέμβριο του 2013 αναφορικά με τις ευρωπαϊκές γλώσσες και τη γλωσσική ποικιλία, τονίζεται η ανάγκη προάσπισης της ποικιλότητας των Ευρωπαϊκών γλωσσών. Η συγκεκριμένη Έκθεση επισημαίνει τη σημασία προστασίας της γλωσσικής ποικιλότητας «με στόχο τη δημιουργία πολυγλωσσικών κοινωνιών με ισχυρή εσωτερική συνοχή» (Σελλά-Μάζη, 2015:21). Η γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού ή αλλιώς κοινωνικό πόρο (Rouiz, 1984, όπ. ανάφ. στο Σκούρτου, 2011:112), η οποία στο πλαίσιο προάσπισης της πολιτισμικής ετερότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του παιδιού, θα πρέπει να προστατεύεται και να ενισχύεται μέσα από τις τυπικές και μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης, όπως επισημαίνουν οι διεθνείς συμβάσεις για τα δικαιώματα του παιδιού (Χατζηδάκη, 2020:277).

Η γλωσσική ετερότητα στην πράξη αφορά την εναλλαγή ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και τη σύνθεση γλωσσών ως επικοινωνιακή πρακτική (Cummins, 2005:135· Σκούρτου, 2009:161· Γρίβα & Στάμου, 2018:34-35). Ειδικότερα, η ενδογλωσσική και διαγλωσσική διαφοροποίηση¹²⁰ σχετίζεται με τις ποικιλίες ενός γλωσσικού συστήματος και τις ποικιλίες, που

¹¹⁵ Ο όρος “plurilingualism” συνδέεται με την ικανότητα του ομιλητή να αξιοποιεί όλο το γλωσσικό του ρεπερτόριο σε επικοινωνιακές καταστάσεις (ΣτΕ, 2001:205-206) και εντοπίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία με τους όρους «πληθολογία» και «πολλαπλογλωσσία» (ΚΕΠΑ,2001·Σελλά-Μάζη, 2015).

¹¹⁶ Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000/C 364/01), http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf (ανάκτηση: 31.03.2021)

¹¹⁷ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_el (ανάκτηση: 31.03.2021).

¹¹⁸ «Αριθμοί- κλειδιά για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα σχολεία», <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3b929832-3f61-11e7-a08e-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF> (ανάκτηση: 31.03.2021).

¹¹⁹ “Rapport sur les langues européennes menacées de disparition et la diversité linguistique au sein de l’Union européenne”, βλ. http://gdm.eurominority.org/www/gdm/actualites2.asp?id_gdmnews=144 (Ανάκτηση:24.05.2021).

¹²⁰ Η γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί κεντρικό ερευνητικό αντικείμενο της Κοινωνιογλωσσολογίας και μελετάται διαμέσου συσχετίσεων ποσοτικών και ποιοτικών αναλύσεων γλωσσικών και κοινωνικών μεταβλητών (π.χ. ανάλυση με τη χρήση σωμάτων κειμένων) (βλ. Anderwald & Szmrecsanyi, 2008· Romaine, 2008).

παρουσιάζονται, ως σύστημα επικοινωνίας¹²¹ (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015). Συγκεκριμένα, η ενδογλωσσική ποικιλότητα σχετίζεται με τον ομιλητή της γλώσσας και αφορά γεωγραφικές ποικιλίες και κοινωνικές ποικιλίες, ενώ η διαγλωσσική ποικιλότητα σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας και διακρίνεται σε ποικιλίες μέσου, τόνου και πεδίου, αναφερόμενες στην τροπικότητα (προφορικός, γραπτός λόγος), στο επίπεδο επιστημότητας και στη θεματική περιοχή (π.χ. επιστημονικός λόγος). Εκτός από τις διαλέκτους και κοινωνιόλεκτους καταγράφονται και οι ιδιόλεκτοι¹²², που αφορούν τον ατομικό συνδυασμό παραμέτρων γεωγραφικού και κοινωνικού τύπου (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015) και διαφοροποιούνται βάσει του εξατομικευμένου χαρακτήρα από άτομο σε άτομο.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, η διαδικασία συγκρότησης των μοναδικών γλωσσικών ρεπερτορίων, που έχουν τα άτομα, συμπεριλαμβάνει πολυπρισματικές και σύνθετες διεργασίες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον συγκεντρώνει η διερεύνηση της συγκρότησης της γλωσσικής ταυτότητας δίγλωσσων πληθυσμών, καθότι καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του ευρωπαϊκού σχολικού χάρτη. Οι νέες αυτές προσεγγίσεις της γλωσσικής ευρωπαϊκής πολιτικής στοχεύουν στην καλλιέργεια της πολλαπλογλωσσικής ικανότητας (Χατζηδάκη, 2020:277).

Διαπιστώνεται, βάσει των προαναφερθέντων θεωρήσεων, ότι στη διδασκαλία συντελείται αλληλοδιαπλοκή ποικίλων γλωσσικών, χωρο-κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων, τους οποίους ο εκπαιδευτικός οφείλει να αφουγκράζεται, να προσεγγίζει κριτικά και αναστοχαστικά και να αξιοποιεί κατά την οργάνωση της διδασκαλίας. Προκειμένου να κατανοηθεί η σκοπιμότητα της χρήσης του όρου *ανθρωπογεωγραφία της τάξης*, ως το κοινωνικό και *ψυχο-χωρικό αποτύπωμα* της διδακτικής διαδικασίας στην παρούσα Δ.Δ. κρίνεται σκόπιμο στο παρόν σημείο, να παρουσιαστούν τα σημεία διασύνδεσης των επιστημονικών γνώσεων της ανθρωπογεωγραφίας και άλλων επιστημονικών πεδίων, τα οποία επιδρούν στη διδακτική διαδικασία.

¹²¹ Σχετική ανάλυση της γλωσσικής ποικιλότητας και των κοινωνιογλωσσολογικών παραμέτρων της στο: Γούτσος & Φραγκάκη, 2015 [κεφ.7.]

¹²² «το γλωσσικό αποτύπωμα ενός συγκεκριμένου ατόμου, τα χαρακτηριστικά του λόγου του, που το κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους» (Leech & Short, 1981: 167).

2.3. Η «διαλογικότητα» της Ανθρωπογεωγραφίας: Διεπιστημονική διερεύνηση των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στη διδασκαλία

Η διερεύνηση των επιδράσεων των ανθρωπογενών και κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών και κοινωνικο-χωρικών ιδιοτήτων της σχολικής τάξης πολλαπλογλωσσικών σχολικών περιβαλλόντων στη διδακτική διαδικασία, επιτάσσει τη συμβολή επιστημονικών γνώσεων ποικίλων πεδίων, όπως της Ανθρωπολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας.

Η πρόταση συσχέτισης των ψυχο-κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι συνεπιδρούν στη διδασκαλία, με την έννοια της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης», βασίζεται στην αρχή της «διαλογικότητας»¹²³, όπως αυτή προτάσσεται στη Θεωρία της *Διαλογικότητας του χώρου* (Holquist, 2014). Η Θεωρία της *Διαλογικότητας του χώρου*, σύμφωνα με την οποία το άτομο βρίσκεται σε διαρκή διάλογο με το «έξω» από τον *εαυτό*, εμπεριέχει ως κύρια χαρακτηριστικά την ετερογλωσσία και την πολυφωνικότητα του χώρου (Τσουκαλά, 2018· Τσουκαλά & Γερμανός, 2020). Η *διαλογικότητα του χώρου* (Τσουκαλά, 2018:88) αφορά στις ποιότητες και τις *τροπικότητες* του χώρου, οι οποίες διαμορφώνονται κατά τη ρευστή και διαρκή συνδιαλλαγή του μαθητή με τον χώρο της σχολικής τάξης.

2.3.1 Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης και Περιβαλλοντική Ψυχολογία

Μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση του χώρου μάθησης και διδασκαλίας αναδεικνύεται η σημασία διερεύνησης της «χωρο-κοινωνικής» (spatial-social) διάστασης του σχολικού περιβάλλοντος (Γερμανός, 2014:2). Επίσης, διαφαίνεται, ότι το είδος των παραγόμενων κοινωνικο-χωρικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία προσώπων συσχετίζεται με τους παραγόντες ενίσχυσης της αποδοτικότητας της διδασκαλίας.

Η σημασία της διερεύνησης της παιδαγωγικής διάστασης του χώρου διεξαγωγής της διδασκαλίας, ως ένας «σωματοκεντρικά» οργανωμένος χώρος εντός του οποίου αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, βασίζεται σε ψυχο-περιβαλλοντικές θεωρήσεις. Οι περιβαλλοντικές επιρροές και οι «αμοιβαίες σχέσεις ατόμου-χώρου ζωής προσδιορίζουν καθοριστικά το «κοινωνικό γίνεσθαι» του παιδιού» (Τσιπλητάρης, 2012: 38). Μελέτες¹²⁴, σχετικές με τον σχεδιασμό και τη διευθέτηση του χώρου διεξαγωγής της διδασκαλίας, δείχνουν ότι συγκεκριμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες ενδέχεται να δημιουργούν ένα ευνοϊκότερο περιβάλλον μάθησης και επίδοσης (Συγκολλίτου, 1997: 185 Γερμανός, 2002:42). Ο *χώρος μάθησης, ως υλικοτεχνική υποδομή, εξοπλισμός και κτιριακή καταλληλότητα*

¹²³ Η φιλοσοφική βάση της *διαλογικότητας* εδράζεται στις μεταγλωσσικές και διαγλωσσικές θεώρησεις του Bakhtin (1990, όπ. ανάφ. στο Grossen & Salazar Orvig, 2011:493· Holquist, 2014· Τσουκαλά, 2018:87,89) περί της ψυχολογικής σύνθεσης του εαυτού και του άλλου, η οποία συγκροτείται διαμέσου της διαρκούς διαπραγμάτευσης και συνδιαλλαγής μεταξύ υποκειμενικότητας και διυποκειμενικότητας.

¹²⁴ Βλ. Ενδεικτικά τις έρευνες: Rands & Gansemer-Topf (2017) *The Room Itself is Active: How Classroom Design Impacts Student Engagement*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152568.pdf> (ανάκτηση: 09.03.2021), Byers et al. (2014) *Making the case for space: The effect of learning spaces in teaching and learning*, DOI:10.7459/ct/29.1.02 (ανάκτηση: 09.03.2021).

(Χατζηδήμου, 2019:52), φαίνεται να ενισχύει σημαντικά τη διδακτική και κοινωνική λειτουργικότητα των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Ωστόσο, μέσα από μελέτες ψυχοπεριβαλλοντικού περιεχομένου προκύπτει, ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό ή ιδανικό πλαίσιο μάθησης. Οι υιοθετούμενες από τον εκπαιδευτικό σχολικές πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας, θα πρέπει να προσαρμόζονται στο εκάστοτε φυσικό πλαίσιο μάθησης (Weinstein, 1982, οπ. ανάφ. στο Συγγολλίτου, 1997: 193).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, διαφαίνεται η ανάγκη μιας οικολογικής προοπτικής στη διαδικασία διαμόρφωσης χώρων μάθησης προσανατολισμένων στον μαθητή (Damşa et al., 2019). Η οικολογική προσέγγιση της διαδικασίας της μάθησης αφορά σε ένα μοναδικό δυναμικό, ανεξάρτητο σύστημα, το οποίο δημιουργεί ένα διαρκώς εξελισσόμενο σύνολο κοινοτήτων (Thomas, 2010:508). Αναφερόμενος στην *οικολογία του χώρου* της σχολικής αίθουσας, ο Thomas (2010:509) σημειώνει, ότι ο σχεδιασμός του χώρου μάθησης (JISC, 2006:11) θα πρέπει να εξυπηρετεί τη λειτουργικότητα του συστήματος με το οποίο αυτός σχετίζεται. Συνεπώς, σύμφωνα με την προσέγγιση της *οικολογίας μάθησης (learning ecologies)*, κατά τον σχεδιασμό του χώρου μάθησης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι τύποι μάθησης. Η μάθηση, βάσει της οικολογικής προσέγγισης, αποτελεί μια σύνθετη πολυαισθητηριακή διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα και τα κοινωνικά, φαντασιακά και ψηφιακά περιβάλλοντά τους, μεταμορφώνονται και μετασχηματίζονται διαμέσου της ανάπτυξης αμοιβαίων σχέσεων αλληλεπίδρασης (Damşa et al., 2019:2078-2079). Συνεπώς, σύμφωνα με την οικολογική προοπτική των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, εκπαιδευτικοί και μαθητές διαπραγματεύονται τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές και συν-κατασκευάζουν τη γνώση.

2.3.2. Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης και Ανθρωπολογία

Στη διερεύνηση και την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνικο-πολιτισμικής εξέλιξης του ατόμου μέσα σε οριοθετημένο, δομημένο χώρο, όπως είναι ο χώρος διεξαγωγής της διδασκαλίας, αξιοποιούνται γνώσεις και ερευνητικά εργαλεία της επιστήμης της Ανθρωπολογίας¹²⁵.

Η παιδαγωγική πράξη¹²⁶ της διδασκαλίας αποτελεί ένα ανθρωπολογικό, κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο στοχεύει¹²⁷ στην ανάπτυξη της μαθησιακής ικανότητας του ανθρώπου, προκειμένου να επιτευχθεί η ολοκλήρωσή του. Η κατανόηση της διδακτικής πράξης επιτυγχάνεται με την προϋπόθεση της συνειδητοποίησης της υποκειμενικότητας των κοινωνικών φαινομένων, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν τα άτομα την εκπαιδευτική κατάσταση της διεξαγωγής της διδασκαλίας. Το στοιχείο της υποκειμενικότητας οδηγεί αυτόματα στην έννοια της πολλαπλότητας, καθώς το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται διαφορετικά την εκπαιδευτική πράξη,

¹²⁵ Η Ανθρωπολογία, σημειώνει ο Eriksen (2007:25), επιχειρεί «τη συγκριτική μελέτη της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής των ανθρώπων» με σκοπό την ανίχνευση των ομοιοτήτων και διαφορών που εντοπίζονται μεταξύ τους.

¹²⁶ Ο Σωτηρόπουλος (2002:67-68) κάνει λόγο για εκπαιδευτική πράξη, η οποία δομείται βάσει των στοιχείων της υποκειμενικότητας, της πολυμορφίας, της πολυπλοκότητας και της αλληλοσύνδεσης.

¹²⁷ Η εκπαιδευτική κατάσταση διαμορφώνεται, σύμφωνα με τον Mialaret (2011), μέσα από τον συγκερασμό κοινωνικών, γεωγραφικών, πολιτισμικών, πολιτικο-οικονομικών και θρησκευτικών στοιχείων, που εμπεριέχονται στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον μάθησης.

προσδίδοντάς της έναν πολυμορφικό χαρακτήρα (Σωτηρόπουλος, 2002: 69-73). Η ποικιλότητα αυτών των στοιχείων μελετάται, μέσω της ανθρωπολογικής μεθόδου, εντός ενός συνεκτικού πλαισίου αλληλοσύνδεσης και αλληλεξάρτησης μεταξύ τους, εντός του οποίου ο ερευνητής καλείται να παρατηρήσει την υποκειμενική διάσταση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου.

Συνεπώς, στο πλαίσιο διεξαγωγής εκπαιδευτικών ερευνών, οι οποίες μελετούν τους τρόπους που τα εμπλεκόμενα στη διδασκαλία πρόσωπα βιώνουν τις κοινωνικές περιστάσεις και επιχειρούν την κατανόηση των νοοτροπιών εξάγοντας ερμηνείες (Σωτηρόπουλος, 2011· Πλεξουσάκη, 2020:295), αξιοποιούνται συχνά ανθρωπολογικές, ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές¹²⁸. Η ανθρωπολογική μέθοδος προσφέρεται (Σωτηρόπουλος, 2002:81) «για ορισμένο είδος εκπαιδευτικής έρευνας: τις εις βάθος μελέτες, που ενδιαφέρονται για την ιδιαιτερότητα του κάθε συνόλου και δίνουν έμφαση στην υποκειμενική του διάσταση» (Πλεξουσάκη, 2020:295-296). Το δυναμικό πλεονέκτημα, που προσφέρει το συγκεκριμένο είδος έρευνας, έγκειται στη δυνατότητα του ερευνητή¹²⁹ να ενταχθεί στην ερευνώμενη ομάδα και να την παρατηρήσει άμεσα και με λεπτομέρεια, ως ένα ενιαίο, οργανικό σύνολο.

Συνάγεται από τα παραπάνω, ότι η εκπαιδευτική ανθρωπολογική έρευνα επικεντρώνεται στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και την αναμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας¹³⁰. Η δημιουργία του αυτόνομου επιστημονικού κλάδου¹³¹ της *Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας*¹³² ανέδειξε την καθοριστική

¹²⁸ Η αξιοποίηση ανθρωπολογικών ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών από τον ερευνητή, προσφέρει σημαντικά ευρήματα, αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και της σχολικής καθημερινότητας, καθότι ο ίδιος, ως μέρος του συνόλου, που διερευνά και αντιλαμβάνεται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις πιθανές ανθρωπολογικές, κοινωνικές εκφάνσεις και λειτουργικές πτυχές του εκπαιδευτικού χώρου (Πλεξουσάκη, 2020:296).

¹²⁹ Η Ανθρωπολογία βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει μια κριτική οπτική απέναντι στα ζητήματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με το να τα εντάσσουν στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, από όπου αυτά αναδύονται και να αξιολογούν τις διαφορετικές κατηγορίες μαθητών, υπο το πρίσμα της κατανόησης του πολιτισμικά διαφορετικού «άλλου» (Πλεξουσάκη, 2020: 312-313).

¹³⁰ Πολυτοπικές ανθρωπολογικές – εθνογραφικές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως: ProjektPress: «Εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα» (Δασκαλάκη, Τσιώλη & Ανδρουλάκης, 2017), βλ. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1352> (ανάκτηση: 05.03.2021), “the anthropological Action Model for Training Teachers to Work with Culturally Diverse Student Populations” (Eisikovits, 1995), βλ. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079950030302> (Ανάκτηση: 05.03.2021) και ανθρωπολογικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, όπως: “The use of anthropological methods in educational research: Two perspectives” (Spindler & Hammond, 2000).

¹³¹ Το ανθρωπολογικό ενδιαφέρον στις αναζητήσεις των ανθρώπων οδήγησε, μέσα από την ανάδυση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων (Ellen, 2010:391-392), στην ίδρυση Ανθρωπολογικών Εταιριών. Συγκεκριμένα, στον ελλαδικό χώρο η πρώτη Ανθρωπολογική Εταιρία με επίκεντρο των μελετών της τη φυσική ανθρωπολογία, ιδρύθηκε το 1924 (International directory of anthropological institutions, pp. 108-114, βλ. <https://archive.org/stream/internationaldir00thom#page/114/mode/2up>. Το 1971 συστήνεται και η Ανθρωπολογική Εταιρεία Ελλάδος με σκοπό την επιστημονική τεκμηρίωση της αυτόχθονης καταγωγής αξιοποιώντας γνωστικές περιοχές της εθνολογίας, της λαογραφίας, της γλωσσολογίας, της κοινωνιολογίας, της αρχαιολογίας και άλλων επιστημών (βλ. <http://www.aee.gr/> (αμφότερες προσπελάστηκαν και ανάκτήθηκαν: 02.02.2021).

¹³² «Η κοσμοθεωρητική ουσιαστική περί τοῦ ἀνθρώπου γνῶσις, εἶναι τὸ φίλτρον, διὰ τοῦ οποίου ὀλβιαὶ παιδαγωγικαὶ πράξεις λαμβάνουν τὴν ἰδιαιτέραν τῶν μορφῶν καὶ τὸν τελικόν προσανάτολισμόν» Derbolav., J. (1967) Λήμμα: «Ανθρωπολογία και Παιδαγωγική». (μτφρ. Ανδρουτσόπουλος, κ.α.). Στο *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*. Τόμος 1^{ος}. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 281

σημασία της ανθρωπογνωσίας στη διαδικασία διεπιστημονικής εμβάθυνσης και διερεύνησης ζητημάτων, που άπτονται του ανθρωπογενούς κοινωνικού χώρου της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τη λεξικογραφία¹³³ «η παιδαγωγική ανθρωπολογία βασίζεται στην ερμηνεία, που δίδεται για την οντογένεση του ανθρώπου, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος γίνεται αυτό που είναι, πρώτα μέσω της αγωγής. Σκοπός της είναι να προσφέρει βασικές κρίσεις και απόψεις, ώστε να τεθούν στόχοι και να δοθούν προσανατολισμοί στην παιδαγωγική πράξη». Η «Παιδαγωγική Ανθρωπολογία», όπως σημειώνει ο Bollnow (1986:36), συνδέεται με επιμέρους επιστήμες, που έχουν ως αντικείμενο τον άνθρωπο, όπως η βιολογία, η κοινωνιολογία, η εθνολογία κ.α. με σκοπό την κατανόηση των δυνατοτήτων και των ορίων της αγωγής¹³⁴.

Η *Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης* (Πλεξουσάκη, 2020:292,295) εστιάζει σήμερα στην πολιτισμική διαφορά και την πολλαπλότητα και αξιοποιεί την εθνογραφική μεθοδολογία της επιτόπιας έρευνας μέσω της παρατήρησης, προκειμένου να διερευνήσει τον κοινό τόπο σε κάθε τύπου κοινωνία και πολιτισμό (Πλεξουσάκη, 2020:298). Για τη διερεύνηση των παραγόντων επίδρασης του χωρο-κοινωνικού πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας θεωρείται, ωστόσο, απαραίτητη και η συμβολή ανθρωπολογικών γνώσεων και μεθοδολογιών της «Ανθρωπολογίας του χώρου». Το επιμέρους επιστημονικό πεδίο της *Ανθρωπολογίας του χώρου* εμβαθύνει στη μελέτη και ερμηνεία της ανάγκης των ανθρώπινων ομάδων και των ατόμων, να εκφράσουν χωρικά τις ιδιομορφίες που τους διακρίνουν, εξασφαλίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τον ιδιαίτερο χαρακτήρα, τη φυσιογνωμία, την ταυτότητά τους. Το εν λόγω πεδίο συγκεντρώνει απαντήσεις στα ερωτήματα ανθρωπιστικών και χωρικών επιστημών στη δοκιμή «ολιστικής μελέτης της εξέλιξης του ανθρώπινου οικοσυστήματος» (Στεφάνου & Χατζοπούλου, 1995:108). Ειδικότερα, η μελέτη του «τόπου» σε συνάρτηση με τη διερεύνηση του χωρο-χρόνου, ως πλαισίου ζωής και συνάντησης του ατόμου με τον υπόλοιπο κόσμο, απαιτεί, σύμφωνα με τους Στεφάνου & Χατζοπούλου (1995:108), την ανάλυση του προσωπικού και συλλογικού, του γεωγραφικού και ανθρωπολογικού χώρου¹³⁵.

Συνάγεται από τα προαναφερθέντα, ότι η Ανθρωπολογία και η Ανθρωπογεωγραφία διαμοιράζονται κοινές επιστημολογικές βάσεις, όπως είναι οι τρόποι διερεύνησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς εντός των χωρο-κοινωνικών υποσυστημάτων και της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, αναδεικνύοντας η καθεμιά διαφορετικές διαστάσεις και όψεις των αλληλεπιδραστικών φαινομένων που μελετούν.

¹³³ Όπ. ανάφ. στο Dickopp, K.-H. (1991). Λήμμα: «Η Παιδαγωγική Ανθρωπολογία» (μτφρ. Κωνσταντίνα Βεργή) Στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμος 6^{ος}. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 3596.

¹³⁴ Η παιδαγωγική ανθρωπολογία αναφέρεται «στην υπαγωγή σ' ένα σύνολο των διαφόρων επιμέρους επιστημών με αντικείμενο τον άνθρωπο από τη σκοπιά της αγωγής» (Bollnow, 1986:37).

¹³⁵ Η αντιληπτική εικόνα των τόπων και η διερεύνηση των μέσων ανάλυσης των αντιληπτικών δεδομένων επιμέρους ομάδων, όπως των παιδιών, αποτελούν σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία κατά τη διεξαγωγή της ανθρωπολογικών-εθνογραφικών ερευνών (Στεφάνου & Χατζοπούλου, 1995: 109).

2.3.3. Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης και Κοινωνιολογία

Οι αλληλεπιδραστικές, διαπροσωπικές σχέσεις, που διαμορφώνονται στη βάση των αλλαγών της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων στην διδακτική διαδικασία προσώπων (Νόβα -Καλτσούνη, 2010:61-62), μελετώνται μέσα από το επιστημονικό πεδίο της *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης* (Sociology of Education) (Αραβανής, 2007· Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Συγκεκριμένα, στη σύνθετη, δυναμική και πολυπρισματική διαδικασία της διερεύνησης και ερμηνείας της διδασκαλίας και των συναρτώμενων αυτής αλληλεπιδράσεων, αξιοποιούνται συχνά επιστημονικές γνώσεις της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Η Κοινωνική Ψυχολογία συνδέεται με την *επιστημονική μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές των ανθρώπων επηρεάζονται από την πραγματική ή φαντασιακή παρουσία άλλων ανθρώπων* (Aronson et al., 2020:4). Η διάρθρωση, η συνοχή και η δυναμική των σχηματιζόμενων ομάδων των μαθητών και η ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων (Τσιπλητάρης, 2012:18,21), μελετάται διαμέσου του ερευνητικού πεδίου της «Ψυχοκοινωνιολογίας της σχολικής τάξης»¹³⁶ (Τσιπλητάρης, 2012:90-93). Επίκεντρο των μελετών είναι οι φόρμες και οι μορφές¹³⁷ επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τη γλωσσική και μη-γλωσσική επικοινωνία και τις επιδράσεις τις στα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία πρόσωπα (Τσιπλητάρης, 2012:99).

Το σχολικό, κοινωνικό υποσύστημα εμπεριέχει πολιτισμικά στοιχεία, σύμβολα και μηνύματα και διαμορφώνει κατευθύνσεις και προσανατολισμούς στη διδασκαλία, βάσει των οποίων τα άτομα ερμηνεύουν τις εμπειρίες και τα κοινωνικά φαινόμενα και κατακτούν επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες. Βάσει των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών μάθησης¹³⁸, η κουλτούρα των κοινωνικών συστημάτων, εντός των οποίων διαβιούν και δραστηριοποιούνται τα άτομα και τα εφαρμοζόμενα εργαλεία επικοινωνίας, διαμορφώνουν τη γνωστική συγκρότηση και ενισχύουν τη μάθηση και εξέλιξη του ατόμου (Κόμης, 2004:94-95).

Σύμφωνα με τη θεωρία της *συμβολικής αλληλεπίδρασης* (ή *αλληλόδρασης* ή *διαντίδρασης*)¹³⁹ (Mead, 1962), τα άτομα και οι ομάδες δρουν, με βάση το νόημα που

¹³⁶ Κύριο μέλημα της Ψυχοκοινωνιολογίας είναι η κατανόηση και η ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο μέσω της κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης επηρεάζεται η σκέψη, το συναίσθημα και η συμπεριφορά του καθενός από την παρουσία των άλλων (Τσιπλητάρης, 2012:85)

¹³⁷ Ο Τσιπλητάρης (2012:100) προχωρά στη διάρθρωση της σχολικής τάξης βάσει των ακόλουθων μορφών επικοινωνίας: α) κλειστή σχολική τάξη – ομάδα, β) ανταγωνιστική σχολική τάξη – ομάδα, γ) συνεργατική σχολική τάξη – ομάδα.

¹³⁸ Σύμφωνα με τη κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία μάθησης του Vygotsky (1978/2000), το κάθε παιδί διαθέτει μια μοναδική περιοχή στο εσωτερικό δυναμικό του, που ορίζεται ως «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development) και αφορά «την απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και του επιπέδου πιθανής ανάπτυξης όπως αυτή καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (μτφ. της εκπαιδύτριας της Δ.Δ. από το πρωτότυπο: “the distance between the actual development level as determined by independent problemsolving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers.” (Vygotsky, 1978:86/2000:147).

¹³⁹ Σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα του Mead (Turner, 1988· Blumer, 1969), η δυναμική της αλληλεπίδρασης διαμορφώνεται μέσα από τα ακόλουθα τρία στάδια: αρχικά, ένας οργανισμός στέλνει μηνύματα σε άλλους οργανισμούς που δρουν μέσα στο περιβάλλον του. Έπειτα οι άλλοι οργανισμοί

αποδίδουν στα γεγονότα, αναπτύσσοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, σχέσεις δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσά τους. Τα άτομα επιχειρούν να ορίσουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσω των νοητικών σχηματισμών και της ερμηνείας γλωσσικών, και μη γλωσσικών συμβόλων, όπως: χειρονομιών και κινήσεων σε ένα πλαίσιο διυποκειμενικής δράσης (Τσιπλητάρης, 2012:45)¹⁴⁰. Προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία θα πρέπει τα άτομα να έχουν συναίσθηση του εαυτού αλλά και των συμπεριφορών των άλλων¹⁴¹, καθώς από την ερμηνεία, που αποδίδει το άτομο στις πράξεις των άλλων, καθορίζεται και η ανταπόκρισή του σε αυτά, η δράση και η αντίδραση του (Blumer, 1969: 49). Ο Mead¹⁴² παραθέτει τέσσερις παραμέτρους που διαμορφώνουν τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης: την ικανότητα του νου (mind), την ικανότητα του εαυτού (self)¹⁴³, την ικανότητα «ερμηνείας και νοερής ανάληψης των ετέρων» (role-take), την ικανότητα να αντιλαμβάνονται οι εμπλεκόμενοι σε μια αλληλεπίδραση την έννοια των «γενικευμένων άλλων» (generalized others)¹⁴⁴, μέσα από την οποία το άτομο κατασκευάζει την «κοινωνική» του ταυτότητα (Κελπανίδης, 2012:642). Προκειμένου το άτομο να μπορεί να αντιλαμβάνεται τους ρόλους των άλλων θα πρέπει να αφογκράζεται και το σύνολο των κοινωνικών ρόλων, κανόνων και συμβάσεων που σχετίζονται με τους τρόπους συμπεριφοράς εντός της ομάδας (Dodds et al., 1997:491-492). Τα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα στις κοινωνικές περιστάσεις υπόκεινται σε μια διαρκή διαδικασία μετασχηματισμού, η οποία οδηγεί τους μετέχοντες στο να ρυθμίζουν και να αναπροσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους. Αυτές οι παράμετροι αναδεικνύουν και την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης¹⁴⁵, καθώς δρώντες και έτεροι μπορούν να εκδηλώσουν- στην προσπάθεια να οριστεί από κοινού η εκάστοτε κοινωνική περίσταση (Κελπανίδης, 2012:642,647)- διάφορες μορφές συμπεριφορών, σε διαφορετικούς χρόνους (Turner, 1988) δυσχεραίνοντας κατά αυτόν τον τρόπο την ομαλή επικοινωνία.

Η διαδικασία αποκωδικοποίησης των προσδοκιών – βάσει των αξιών, νορμών και κανόνων του πολιτισμικού πλαισίου (Goffman, 1977· Κελπανίδης, 2012: 640) - εκπαιδευτικού και μαθητών είναι καθοριστική ως προς την ανάληψη ρόλων και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των υποκειμένων. Οι Hirschy & Wilson (2002:88)

αντιλαμβάνονται αυτά τα ερεθίσματα μέσω διακριτών συμβόλων, δηλαδή χειρονομιών και κινήσεων (Τσιπλητάρης, 2012:45) και ανταποκρίνονται σε αυτά στέλνοντας τα δικά τους μηνύματα. Τρίτον, ο αρχικός οργανισμός δέχεται αυτά τα ερεθίσματα και ακολούθως διαμορφώνει τη συμπεριφορά του ανάλογα με αυτά.

¹⁴⁰ Τα σύμβολα καθορίζουν την επικοινωνία και ρυθμίζουν τη διαδικασία αλληλοπροσαρμογής των δρώντων στο πεδίο αλληλόδρασης (Turner, 1988:74-75).

¹⁴¹ Η έμφαση στις ιδιαίτερες διεργασίες ανάμεσα στους δρώντες και αντιδρώντες και στον μικροκοινωνιολογικό χώρο της επικοινωνίας μεταξύ ατόμων και ομάδων, αποτελούν τη βασική παράμετρο διαφοροποίησης της θεωρίας από τον δομολειτουργισμό (Κελπανίδης, 2012:647).

¹⁴² Ο Mead ως βασικός θεμελιωτής του συμβολικού ιντεραξιονισμού, επισημαίνει ότι, η ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι κυρίως συμβολική, πράγμα που σημαίνει ότι, κάθε ενέργεια απαιτεί και ερμηνεία (Mead, 1962 - Turner: 1988).

¹⁴³ Η έννοια του «εαυτού» αναλύεται σε δυο όψεις: το «εγώ», όπως επισημαίνει ο Κελπανίδης (2012:641), χαρακτηρίζεται ως η προσωπική ταυτότητα, ενώ το «εμένα» ως η κοινωνική ταυτότητα.

¹⁴⁴ Το άτομο γίνεται το ίδιο ένας «γενικευμένος άλλος», καθότι μετασχηματίζει εσωτερικές αποκρίσεις και αντανάκλα τους φανταστικούς ρόλους και τις συμπεριφορές των άλλων στον εαυτό του, μέσα από μια ερμηνευτική ανασύνθεση των εμπειρικών καταστάσεων (Dodds et al., 1997:498).

¹⁴⁵ Ο Goffman αναφέρεται σε μια αλληλεπίδραση «πρόσωπο με πρόσωπο» (*face to face interaction*), η οποία ενέχει συμπεριφορές, χειρονομίες, βλέμματα, λεκτικά μηνύματα, τρόπο στάσης και ντυσίματος κ.α. και μπορεί να μελετηθεί σε επίπεδο μικροανάλυσης (*small behaviors*) (Goffman, 1972).

αναφέρουν ότι, οι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων στη διδακτική πράξη προσώπων επηρεάζουν τον βαθμό συμμετοχής τους στις δραστηριότητες διαμορφώνοντας, παράλληλα, φόρμες επικοινωνίας. Γεγονός που επιβεβαιώνει τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα της εκάστοτε επικοινωνιακής συνθήκης, καθώς δεν διαμοιράζονται όλα τα υποκείμενα μια κοινή κουλτούρα και κοινούς πολιτισμικούς προσανατολισμούς.

Η ανάπτυξη του παιδιού προσδιορίζεται τόσο από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όσο και την σημειωτική διαμεσολάβηση¹⁴⁶ μέσω της χρήσης πολιτισμικών εργαλείων (Vygotsky, 2000:98), όπως είναι οι γλωσσικοί κώδικες (Cole & Cole, 2002:108) αλλά και άλλα σύμβολα- τεχνικά και ψυχολογικά¹⁴⁷ εργαλεία (Vygotsky, 1978:52)- που συνδέονται με τους πολιτισμούς (Παπαδοπούλου, 2008:172-174).

Συνεπώς, οι διακριτές μορφές επικοινωνίας, που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη, απορρέουν από τα πολιτισμικά εξαρτημένα δομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ενώ προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση των μορφών αυτών αποτελεί η δυναμική κατάσταση της αλληλόδρασης, που εκδηλώνεται εντός του επικοινωνιακού πλαισίου¹⁴⁸ το οποίο στοχεύει στην κατάκτηση της γνώσης (Παπαδοπούλου, 2008:73). Ειδικότερα, οι διακριτές δομές επικοινωνίας μπορούν (Mead, 1962· Hargreaves, 1975· Habermas, 1987) να διαφοροποιηθούν μόνο μέσα από τη δυναμική κατάσταση της αλληλόδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών, η οποία αναλύεται και ερμηνεύεται σε επίπεδο μικροανάλυσης. Η θέση αυτή αποτυπώνεται στις θεωρήσεις των Bourdieu (1990, οπ. ανάφ. στο Brooker, 2000:39) και Bernstein (1996, οπ. ανάφ. στο Brooker, 2000:29-30) για τη σημασία του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου¹⁴⁹, της κουλτούρας (habitus) (Bourdieu, 1990: 56) και των κοινωνικών ρόλων, ως δομικά στοιχεία της επικοινωνίας στην παιδαγωγική δράση, δημιουργώντας, κατά αυτόν τρόπο, προϋποθέσεις για διαφοροποιημένες σχολικές πρακτικές εντός της σχολικής τάξης. Οι Bernstein και Bourdieu επιχείρησαν μέσα από τις θεωρήσεις τους να γεφυρώσουν το θεωρητικό χάσμα μεταξύ των μακρο-αναλυτικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων και

¹⁴⁶ Semiotic mediation: “*The invention and use of signs as auxiliary means of solving a given psychological problem (to remember, compare something, report, choose, and so on) is analogous to the invention and use of tools. The sign acts as an instrument of psychological activity in a manner analogous to the role of a tool in labor*” (Vygotsky, 1978:52), μτφρ. της εκπαιδευτικής της Δ.Δ.: Η εφεύρεση και η χρήση σημείων, ως βοηθητικών μέσων επίλυσης ενός δεδομένου ψυχολογικού προβλήματος (να θυμάται κανείς, να συγκρίνει κάτι, να αναφέρει, να επιλέγει και ούτω κάθε εξής), είναι ανάλογο με την εφεύρεση και τη χρήση εργαλείων. Το σημείο ενεργεί ως όργανο ψυχολογικής δραστηριότητας με ένα τρόπο ανάλογο με το ρόλο του εργαλείου κατά την εργασία.

¹⁴⁷ «Τα ψυχολογικά εργαλεία αναφέρονται σε συστήματα ‘σημείων’, τα οποία δημιουργούνται από τις κοινωνίες κατά τη διάρκεια της ιστορίας του ανθρώπινου είδους και αλλάζουν μαζί με τη μορφή της κοινωνίας και το επίπεδο της πολιτισμικής ανάπτυξης» (Παπαδοπούλου, 2008:174).

¹⁴⁸ Ο Weber (1949: 58) διατυπώνει την έννοια των «ιδεοτύπων» (idealtypes), στους οποίους αντιστοιχεί τα «αντικειμενοποιημένα» στοιχεία της κοινωνικής εμπειρίας, με σκοπό να διασφαλιστεί η «αξιακή ουδετερότητα» του ερευνητή (Λαμπίρη- Δημάκη, 1990:73· Λάμνιας, 2001:250)· η έννοια αμφισβητείται από νεότερους κοινωνιολόγους που επισημαίνουν, ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν μπορεί να αποδοθεί επαρκώς με ιδιοτυπικές κατασκευές, καθώς σε αυτές δεν είναι εφικτό να αποτυπωθούν όλες οι ιδιότητες και τα στοιχεία χωρο-χρονικών γεγονότων (Τερλεξής, 1999: 233-235, οπ. ανάφ. στο Λάμνιας, 2001:328).

¹⁴⁹ Το πολιτισμικό κεφάλαιο σύμφωνα με τον Bourdieu συνθέτουν τρεις μορφές - όψεις: «η εσωτερικευμένη» όπως ο τρόπος σκέψης, η αντικειμενοποιημένη όπως η κουλτούρα και η «θεσμοποιημένη» όπως αυτή προσλαμβάνεται μέσα από τους τίτλους σπουδών που κατακτά ο μαθητής (Bourdieu 2006).

των εμπειρικο-Αναλυτικών- σε μικρο-επίπεδο- μεθοδολογιών, αναδεικνύοντας τη σημασία και τη διασύνδεση των μικρών «τοπικών επιλογών» (όπως τα καθημερινά γεγονότα) στο ευρύτερο σχήμα (στην οικογενειακή και σχολική ζωή), στο οποίο αυτά εντάσσονται (Brooker, 2000:46)¹⁵⁰.

Από τις προαναφερθείσες κοινωνιολογικές αναφορές συνάγεται, ότι η κοινωνικοποίηση του ατόμου προσδιορίζεται μέσα από τη σύνθετη διαδικασία της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Νικολάου, 2009· Κελπανίδης, 2012:640) και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης¹⁵¹, ενώ η ανάπτυξη του παιδιού ενισχύεται μέσω της συνεργατικής μάθησης και καθορίζεται τόσο από το διαμεσολαβητικό παράγοντα της γλώσσας όσο και από το κοινωνικό περιβάλλον και την κουλτούρα που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική κατάσταση. Η διαδικασία της διαμεσολάβησης διενεργείται ήδη από την προσχολική ηλικία και διαμορφώνει τη «συνειδητότητα» του παιδιού, τον τρόπο δηλαδή σκέψης και αντίληψης της πραγματικότητας. Ενδεικτικά, όπως αναφέρει ο Hasan (2002:120): *«η κουλτούρα της μητέρας αποτελεί μέσω της διαδικασίας της διαμεσολάβησης τον χάρτη της πραγματικότητας του αναπτυσσόμενου παιδιού, ο οποίος διευκολύνει την εξελικτική του συνέχεια»*¹⁵². Τα συστήματα γλωσσικών συμβόλων εντοπίζονται στο επίκεντρο κάθε είδους εκπαίδευσης- σχολικής ή/και μη τυπικής εκπαίδευσης σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα- και σε συνάρτηση με τις διαμεσολαβητικές διεργασίες που εφαρμόζουν οι ενήλικες, λαμβάνει χώρα η διαδικασία του «προσπολιτισμού» (enculturing) σύμφωνα με τις γνώσεις και τις πρακτικές, που θεωρούνται σημαντικές στην κοινωνία (Wells, 2007:26).

Για την απόδοση του συνολικότερου χωρο-κοινωνικού αποτυπώματος, που παράγεται στη διδασκαλία, απαιτείται σύμφωνα με τις προαναφερθείσες σκέψεις μια συνδυαστική ερμηνευτική προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας, στην οποία θα συνεκτιμώνται ανθρωπολογικά και κοινωνιολογικά σχήματα, ενώ διαπιστώνεται και η σημασία της αξιοποίησης γνώσεων της επιστήμης της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας.

¹⁵⁰ Στις εμπειρικές τους αναλύσεις οι Bernstein και Bourdieu δεν συμπεριέλαβαν τυχόν διαφοροποιήσεις στο σύστημα ρόλων της εργατικής τάξης, τις οποίες μπορούσαν να προκαλέσουν το εθνοτικό, φυλετικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και οι ατομικές πρακτικές σε επίπεδο οικογένειας (Brooker, 2000:48).

¹⁵¹ Οι Rubin et al. (1998:624) ορίζουν την αλληλεπίδραση ως «τη δυαδική συμπεριφορά στην οποία οι ενέργειες του συμμετέχοντος είναι αλληλοεξαρτώμενες, έτσι ώστε η συμπεριφορά κάθε δράστη να είναι μια απάντηση αλλά και ερέθισμα για τη συμπεριφορά άλλου συμμετέχοντος».

¹⁵² Μτφ. της εκπονήτριας της ΔΔ από το πρωτότυπο: “Through this mediation, the mother's culture becomes the growing child's map of reality, thus ensuring its own continuance” (Hasan, 2002:120).

2.3.4. Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης και Παιδαγωγική με έμφαση στη Διδακτική

Η συσχέτιση της Ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης με την Παιδαγωγική Επιστήμη και, ειδικότερα, τη Διδακτική, εδράζεται στον συλλογισμό, ότι οι διαδικασίες του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της διδασκαλίας, συμπεριλαμβάνουν ποικίλες ανθρωπογενείς, κοινωνικο-πολιτισμικές, ψυχολογικές και χωρικές παραμέτρους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναστοχάζεται συστηματικά πολυεπίπεδες συνιστώσες και παραμέτρους, προκειμένου να εφαρμόζει τις κατάλληλες, προσαρμοσμένες στις εκπαιδευτικές ανάγκες, πρακτικές για την ενίσχυση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας.

Η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό, ο οποίος αξιοποιεί γνώσεις και πρακτικές της «Διδακτικής Μεθοδολογίας», ως ξεχωριστής *επιστημονικής περιοχής* της Παιδαγωγικής Επιστήμης (Χατζηδήμου, 2019:19). Τα ερωτήματα, που θέτει ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, προκειμένου να εφαρμόσει τις κατάλληλες διδακτικές ενέργειες και διδακτικές μεθοδεύσεις είναι (Χατζηδήμου, 2019:23): *το ποιος μαθαίνει, τι, γιατί και πως μαθαίνει, με ποιόν μαθαίνει, πότε και που μαθαίνει*. Κατά τη διαδικασία της *παιδαγωγικής επίσκεψης* (Kramp, 1996, *οπ. ανάφ. στο Χατζηδήμου, 2019:140*), η οποία αφορά τη σκοποθεσία, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών ενεργειών, των διδακτικών μορφών και μεθόδων διδασκαλίας, που καθορίζουν την πραγμάτωση και την πορεία της διδασκαλίας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο το μαθητικό δυναμικό¹⁵³, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όσο και το χωρο-κοινωνικό πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας (Φύκαρης, 2010). Η δυνατότητα ενσωμάτωσης των διαφορετικών ατομικών εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών στη διδασκαλία, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες (Greenwald & Grant, 1999, *οπ. ανάφ. στο Hirschy & Wilson, 2002:91*), διότι συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στον τύπο μάθησης¹⁵⁴ του κάθε μαθητή και τον τρόπο που υλοποιείται η διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό.

Διαφαίνεται από τα προαναφερθέντα, ότι η δυναμική της διδακτικής διαδικασίας καθορίζεται από ένα σύνολο συνιστωσών και παραμέτρων, όπως είναι (Βερναδάκης κ.α., 2006, *οπ. αναφ. Φύκαρης, 2015:319*): *τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητή και του εκπαιδευτικού, τα περιεχόμενα μάθησης, οι στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, οι τρόποι μάθησης και τα μέσα διδασκαλίας, καθώς και το πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, βάσει του οποίου συγκροτείται το κοινωνικό υποσύστημα της σχολικής τάξης*.

Στην επίτευξη της «σχολικής μάθησης» συλλειτουργούν οι εξής παράγοντες (Χατζηδήμου: 2019:50-51): ο εκπαιδευτικός, ως προσωπικότητα με διδακτικές και παιδαγωγικές εκφάνσεις, οι μαθητές ως αυθύπαρκτες και διαφορετικές οντότητες, ο

¹⁵³ Η *προσαρμοσμένη στον μαθητή διδασκαλία* (Κοσσυβάκη, 2003:69) ή αλλιώς *μαθητοκεντρική διδασκαλία* (Τριλιανός, 2013:109), οργανώνεται βάσει των μοναδικών ανθρωπογενών, γλωσσικών και κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

¹⁵⁴ Ο τύπος μάθησης αφορά τους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής επεξεργάζεται, κατακτά και ανακαλεί παλαιές και νέες ακαδημαϊκές πληροφορίες (Dunn, 2002:8, *οπ. ανάφ. στο Hirschy & Wilson, 2002:91*).

χώρος και οι συνθήκες μάθησης, τα μορφωτικά αγαθά ή αντικείμενα μάθησης και το κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Ο Φύκαρης (2016:113) σημειώνει, ότι η μάθηση καθορίζεται μέσα από την αλληλεπίδραση τριών, κυρίως, παραγόντων: «α) Της έκδηλης πραξιακής συμπεριφοράς του ατόμου. β) Των εσωτερικών του ενδοπροσωπικών του στοιχείων. γ) Των περιβαλλοντικών καταστάσεων και κοινωνικών περιστάσεων, μέσα στις οποίες ζει και δρα το άτομο».

Σύμφωνα με τη *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*¹⁵⁵ (Φύκαρης, 2015:133), οι διδακτικές δραστηριότητες υλοποιούνται διαμέσου της ανάπτυξης επικοινωνιακών, διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Στη βιωματική, επικοινωνιακή προσέγγιση ο μαθητής κατακτά τη γνώση μέσα από βιωματικές διεργασίες εντός ενός πλαισίου διυποκειμενικών δραστηριοτήτων (Τσουκαλά, 2018:87), οι οποίες λαμβάνουν χώρα εντός του δομημένου φυσικού χώρου της σχολικής αίθουσας. Επομένως, κατά τη διδακτική διαδικασία, μαθητές και εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούν συστηματικά, συνδιαλέγονται ελεύθερα, συλλειτουργούν αρμονικά, συναποφασίζουν δημοκρατικά, συν-κατασκευάζουν τη γνώση και συν-δημιουργούν έναν κοινό, κοινωνικό χώρο δράσης και μάθησης.

Στη *βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία*, η οποία στοχεύει στην *ενεργητική πρόσκτηση της γνώσης*, αξιοποιούνται οι αρχές και διδακτικές πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ανάγκες και τον ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή (Φύκαρης, 2014:49). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις δεξιότητες των μαθητών, τα ατομικά και συλλογικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ως ετερότητες, που συγκροτούν τη συλλογικότητα της σχολικής τάξης, τους τρόπους και τις δυνατότητες ανάπτυξης των αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του χώρου διεξαγωγής της διδασκαλίας. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει και να αντιληφθεί τα στοιχεία, τις ανάγκες και τις προοπτικές, που προσδιορίζουν τη διδακτική διαδικασία, θα πρέπει, κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, να ανιχνεύσει και να αποτυπώσει όλα αυτά τα επιμέρους χαρακτηριστικά της διαμορφούμενης ανθρωπογεωγραφίας της εκάστοτε σχολικής τάξης, έτσι ώστε να σχεδιάσει μια άρτια και αποδοτική διδασκαλία.

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάστηκε η συλλογιστική, σύμφωνα με την οποία στοιχειοθετήθηκε η θεώρηση της παρούσας Δ.Δ. περί της αναγκαιότητας της ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης του πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας σε πλουραλιστικά σχολικά περιβάλλοντα.

¹⁵⁵ Η Τσουκαλά (2018:87) αναφέρεται στη *βιωματική, διαλογική- πραξιακή- συνεργατική παιδαγωγική προσέγγιση*, η οποία προϋποθέτει, ως μια επικοινωνιακή συνθήκη, τη συγκινησιακή εμπλοκή του παιδιού με το περιβάλλον του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Τα χαρακτηριστικά της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης»

Οι ανθρωπολογικές, χωρικές και κοινωνικο-πολιτισμικές παράμετροι διεξαγωγής της διδασκαλίας μελετώνται στην παρούσα Δ.Δ., συνεκτικά, υπο το πρίσμα της ανθρωπογεωγραφικής διερεύνησης του πλαισίου υλοποίησης της διδασκαλίας. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται, κριτικά και αναστοχαστικά, οι παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στη διαμόρφωση των επιμέρους χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης πλουραλιστικών σχολικών περιβαλλόντων.

3.1. Παράγοντες σύνθεσης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης

Στην ερμηνεία του δυναμικού, χωρο-κοινωνικού φαινομένου της διδασκαλίας, διατυπώνεται στην παρούσα ΔΔ η ερευνητική υπόθεση, ότι η διαμορφούμενη *ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης* επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη και στην εξελικτική πορεία της διδακτικής διαδικασίας. Στο παρόν σημείο κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν αναλυτικά οι παράγοντες σύνθεσης των επιμέρους χαρακτηριστικών της *ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης*, προκειμένου να τεκμηριωθεί η πρόταση της παρούσας Δ.Δ. περί της ανάγκης ανάπτυξης ενός διδακτικού εργαλείου αποτύπωσης της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης σε πολυγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα για την ενίσχυση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Στο ακόλουθο σχήμα αναπαριστάται η συνεκτική σχέση των παραγόντων σύνθεσης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης, σύμφωνα με την θεωρητική πλαισίωση της έννοιας της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης πολυγλωσσικών/πολυπολιτισμικών σχολικών περιβαλλόντων, που παρουσιάζει η παρούσα Δ.Δ.



Σχήμα 4. Τα χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης¹⁵⁶

¹⁵⁶ Το σχήμα σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτική της Δ.Δ.

Οι παράγοντες διαμόρφωσης της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο μέσα από την ανάλυση και ερμηνεία των επιμέρους διαμορφωτικών χαρακτηριστικών της σχολικής τάξης, ως ένας ενιαίος *τρίτος* χώρος, που ενέχει φυσικά, χωρικά, γλωσσικά, κοινωνικο-πολιτισμικά και συλλογικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα, υπο το πρίσμα της επικοινωνιακής, αλληλεπιδραστικής προσέγγισης της διδασκαλίας.

3.3.1. Οι πολλαπλές ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη

Ο ανθρωπογενής χώρος της σχολικής τάξης διαμορφώνεται, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μέσα από την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των διαφορετικών, μοναδικών κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων, που φέρουν οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία. Μαθητές και εκπαιδευτικοί κατά την είσοδό τους στο σχολείο, φέρουν μαζί τους τις πρότερες γνώσεις, τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις, τις δεξιότητες, την κουλτούρα τους. Η διασύνδεση και αλληλοδιαπλοκή όλων αυτών των ανθρωπογενών και κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών πραγματώνεται κατά τη διαδικασία συγκρότησης των ταυτοτήτων των υποκειμένων, οι οποίες κατασκευάζονται διαμέσου της αλληλεπίδρασης τους με τις κοινωνίες στις οποίες διαβιούν (McGregor, 2003:367). Όπως σημειώνουν σχετικά οι Kalantzis et al. (2019:552) *«η πολυπλοκότητα των ατομικών διαφορών των μαθητών συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του βίοκοσμου, που φέρει μαζί του ο κάθε μαθητής, όπως είναι: η οικογενειακή του κουλτούρα και οι βιοματικές εμπειρίες, το διαπροσωπικό στίλ, βάσει του οποίου διαμορφώνεται η persona του καθενός, οι αξίες, οι στάσεις και οι επαφές τους μέσα από τις οποίες αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και τους τρόπους επικοινωνίας και σκέψεις, τις ευαισθησίες, το διυποκειμενικό ύφος μάθησης, που προσδιορίζουν τους τρόπους μάθησης του καθενός»*. Η διαχείριση του πλουραλιστικού φαινομένου αλληλεπίδρασης ταυτοτήτων και η αξιοποίηση αυτής της ποικιλομορφίας χαρακτηριστικών στη διδασκαλία, αποτελεί μια πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και παράλληλα ένα φλέγον ερευνητικό ερώτημα για την επιστημονική κοινότητα.

Η έννοια της *ταυτότητας* αποτυπώνει, σύμφωνα με τους Brubaker & Cooper (2000), τη διαδικασία σύνθεσης των ομοιόμορφων αλλά και διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών των προσώπων μέσα στο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Όπως σημειώνει ο Χρηστάκης (2010:181) *«η ταυτότητα βρίσκεται στο σταυροδρόμι ατομικού και συλλογικού, ενότητας και ποικιλίας, εσωτερικού και εξωτερικού»*, επισημαίνοντας τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική διάσταση, η οποία αναδύεται κατά την ανάπτυξη των διανθρώπινων σχέσεων εντός του πλαισίου διαβίωσης και επικοινωνίας. Η προσωπική ταυτότητα, σύμφωνα με τον Giddens (1991:53), ορίζεται ως *«ο εαυτός, όπως κατανοείται από το πρόσωπο με όρους προσωπικής βιογραφίας»* και προϋποθέτει διαρκή αναστοχασμό. Σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα του Marcia (1980), η ταυτότητα ορίζεται ως μια εσωτερική και εξωτερική οργάνωση των πεποιθήσεων, των δεξιοτήτων και της προσωπικής ιστορίας του κάθε ατόμου. Όπως σημειώνει ο Marcia (1980: 159-161), *η ταυτότητα είναι μια δυναμική κατασκευή του ίδιου του ατόμου, η οποία όσο πιο άρτια και δομημένα συγκροτείται τόσο μπορεί και να ενισχύσει την ανάπτυξη επίγνωσης*

και αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα άλλα άτομα. Ο Lipiansky (Maisonneuve, 1973/2001: 85) επισημαίνει, ότι η ταυτότητα συγκροτείται αρχικά εντός του πλαισίου αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας σε μια φάση άμυνας, καθότι το άτομο αντιλαμβάνεται την ομάδα ως απειλή για την ταυτότητά του, περνώντας στη συνέχεια στη φάση της διαμόρφωσης, όπου αποκτά μια αίσθηση «συλλογικής οντότητας». Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της «*Διακριτής ταυτότητας του Ψυχολογικού Κέντρου*» των Stryker & Serpe (1994:21,27), ο κάθε άνθρωπος αποκτά, μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνει, πολλαπλές ταυτότητες, οι οποίες συγκροτούνται μέσω της αλληλεπίδρασης του με τους άλλους ανθρώπους. Η ιεράρχηση των πολλαπλών ταυτοτήτων πραγματοποιείται σύμφωνα με τις εσωτερικευμένες προσδοκίες του ατόμου για τον κάθε ρόλο, που αναλαμβάνει και επιδρά ακολούθως στην εκδήλωση των συμπεριφορών του.

Συνεπώς, η προσωπική ταυτότητα αποκτά την κοινωνική της έκφραση μέσα από τη δόμηση της κοινωνικής ταυτότητας του ανθρώπου. Σύμφωνα με τη θεωρία της *κοινωνικής ταυτότητας* (Turner & Tajfel, 1986· French, et. al., 2006), τα πρόσωπα ορίζουν τις ταυτότητες τους μέσα από την αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές ομάδες, επιδιώκοντας τη διαφύλαξη και την ενίσχυση της προσωπικής τους ταυτότητας¹⁵⁷ και της αυτο-εικόνας τους¹⁵⁸ (Turner & Tajfel 1986· French, et al.,2006:1-2).

Η συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας σηματοδοτείται από μια αμοιβαία προσμονή κοινωνικών ρόλων, η οποία συνδέεται με προσδοκίες για συγκεκριμένες συμπεριφορές στο πλαίσιο των διομαδικών σχέσεων (Χρηστάκης, 2010:38). Η διατύπωση της θεωρίας¹⁵⁹ της κοινωνικής ταυτότητας βασίστηκε σε ποικίλες κοινωνιο-ψυχολογικές μελέτες¹⁶⁰, που στόχευαν στην ερμηνεία των ενδο-ομαδικών συγκρούσεων, ως αποτέλεσμα του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων μέσα από τη σχέση τους με την ομάδα. Στη βάση αυτή η «κοινωνική ταυτότητα» συνδέεται με τη συλλογικότητα, ενώ η προσωπική ταυτότητα με την ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου μέσα από τη διάσταση της υποκειμενικότητας, της αυτοαντίληψης και του αυτοπροσδιορισμού, αλλά και τη διάσταση του ετεροπροσδιορισμού. Δηλαδή, το πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται την ταυτότητα του ατόμου (Δαμανάκης, 2007: 123). Οι Bond & Smith (1997/2011:287) επισημαίνουν, ότι τα μέλη της συλλογικότητας κατηγοριοποιούν τους εαυτούς τους και τους άλλους, ως μόνιμα μέλη της ομάδας, με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια

¹⁵⁷ Βλ. “Social Identity Theory”, Islam, G.(2014: 1781) in: *Encyclopedia of Critical Psychology*.

¹⁵⁸ Η διαδικασία συγκρότησης της αυτό-εικόνας, σύμφωνα με τους Turner και Tajfel (1986, 2004:281-284· Smith & Bond, 1997/2011:287) πραγματοποιείται σε τρεις διαδοχικές φάσεις (Jenkins, 2004: 145-146): α) Τη φάση της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, όπου το άτομο αντιλαμβάνεται και κατηγοριοποιεί τον εαυτό του και τους άλλους σύμφωνα με το φύλο, την τάξη, τη θρησκεία, τη φυλή και άλλα ανθρωπογενή χαρακτηριστικά. β) Τη φάση της κοινωνικής ταύτισης, κατά την οποία αποτυπώνεται η συναισθηματική εμπλοκή του ατόμου με την ομάδα στην οποία εκουσίως υπάγεται, αντλώντας την αξία που ενισχύει την αυτοεκτίμησή του. γ) Τη φάση της κοινωνικής σύγκρισης, η οποία υφίσταται ανάμεσα στα εμπλεκόμενα στην ομάδα μέλη, αλλά και ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες και αφορά τη σύγκριση αντιλήψεων και απόψεων, επιφέροντας τη σύγκλιση ή τον ανταγωνισμό εντός και εκτός του πλαισίου συνύπαρξης ατόμων και ομάδων. Η διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης συμβάλλει τόσο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μελών όσο και στη επίτευξη μιας ενδο-ομαδικής συνοχής.

¹⁵⁹ Η θεωρία έθεσε νέα ερευνητικά ζητήματα προς διερεύνηση στην επιστημονική κοινότητα, αναφορικά με τη δομή της κοινωνικής ταυτότητας, τη ρευστότητα ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες αλλά και τις επιδράσεις τους σε άτομα, ομάδες και συλλογικότητες (Islam, 2014:1782).

¹⁶⁰ Βλ. Cooper&Fazio, 1986 & Duckitt & Mphuthing, 1998, in: Islam, G. (2014:1782).

εντονότερη δυναμική αυτών των ομάδων από ομάδες, που συγκροτούνται εντός ενός πολιτισμικού πλαισίου συγκρότησης της ισχυρότερης ατομικότητας.

Στη βάση του θεωρητικού μοντέλου της κοινωνικής ταυτότητας εδράζεται και το ερευνητικό σχήμα περί της κατασκευής της *εθνικής¹⁶¹/εθνοτικής¹⁶² ταυτότητας* της Phinney (1992) με την αξιοποίηση της κλίμακας MEIM (Phinney, 1992:157-158· Phinney & Ong, 2007: 275). Η λειτουργική βάση της κλίμακας στηρίζεται στη θεώρηση, ότι η ανάγκη του ατόμου να ταυτίζεται με μια ομάδα εντοπίζεται ως μια κοινή, δομική αρχή των συστημάτων των κοινωνιών. Οι μελέτες επικεντρώνονταν στη συλλογή στοιχείων, που αφορούσαν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα, τις όψεις των κατακτημένων ταυτοτήτων των ατόμων και τη συμμετοχή τους σε συλλογικές και εθνικές δράσεις. Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο βασίστηκε και η κλίμακα μέτρησης της εθνικής ταυτότητας (Ethnic Identity Scale–EIS) των Umaña-Taylor et al. (2004:13), μέσα από την οποία μελετάται και αξιολογείται η συγκρότηση της ταυτότητας υπό διαδικασίες αυτοανάλυσης του ίδιου του ατόμου. Συγκεκριμένα, διερευνάται το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την εθνικότητά του και τη σημασία που αποδίδει σε αυτήν για την επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού του, όπως, επίσης και τις τυχόν θετικές ή αρνητικές επιδράσεις, που μπορεί να έχει για το ίδιο το άτομο, αυτή η συνειδητοποίηση (Umaña-Taylor et al., 2004:14-15).

Η εθνοτική και η πολιτισμική ταυτότητα αποτελούν σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής ταυτότητας. Στην ερμηνευτική ανάλυση της διαδικασίας συγκρότησης της πολιτισμικής ταυτότητας, στο πλαίσιο της πολιτισμικής στροφής της Ανθρωπογεωγραφίας, συνδιαλέγονται οι έννοιες του «πολιτισμού» και της «κουλτούρας». Η διάκριση των όρων «πολιτισμός»¹⁶³ και «κουλτούρα»¹⁶⁴ αποτελεί αντικείμενο αντιπαράθεσης στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες τους τελευταίους δυο αιώνες, καθότι η σημασιολογική τους εξέλιξη, η χρήση και η σημασία που τους αποδίδεται, σύμφωνα με τα φιλοσοφικά και θεολογικά ρεύματα της κάθε εποχής, δεν επιτρέπει τη διατύπωση ενιαίων και καθολικών ορισμών (Νόβα-Καλτσούνη, 1998:26· Cuche, 2001:21).¹⁶⁵ Οι δυο όροι ενδέχεται να αλληλοδιαπλέκονται και να αλληλοπεριχωρούνται, καθώς η κουλτούρα αποτελεί μια τοπικά βιωμένη εμπειρία που προσδιορίζεται από τον πολιτισμό και αντίστοιχα ο πολιτισμός πραγματώνεται μέσα από τις πολιτιστικές αναπαραστάσεις μιας κουλτούρας (Botz-Bornstein, 2012:18).

¹⁶¹ Η εθνική ταυτότητα εκλαμβάνεται ως η ψυχο-κοινωνική πραγματικότητα, η υποκειμενική αίσθηση του «ανήκειν» και ως η προσδοκία του «απέναντι» περί του «ανήκειν» (Γκότοβος, 2001:51)

¹⁶² Τα εθνοτικά στοιχεία του κάθε ατόμου καθορίζουν την ταυτότητα του και αποτελούν πτυχές των συλλογικών ταυτοτήτων, οι οποίες συνακόλουθα επιδρούν στις αναπτυσσόμενες διαπροσωπικές σχέσεις εντός των ομάδων.

¹⁶³ «1. το σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων του κοινωνικού συνόλου, 2. το σύνολο των υλικών και πνευματικών προϊόντων δράσης ενός συνόλου ανθρώπων» Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λήμμα: «πολιτισμός». Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Εκδόσεις Κέντρο Λεξιλογίας. Σελ. 1441

¹⁶⁴ «1. το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός λαού, 2. η πνευματική καλλιέργεια ενός ατόμου» Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λήμμα: «κουλτούρα». Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Εκδόσεις Κέντρο Λεξιλογίας. Σελ. 943

¹⁶⁵ Η εννοιολογική διάσταση των δύο όρων είναι ακόμη δυσκολότερη στην ελληνική γλώσσα, καθώς ο όρος «κουλτούρα» αποτελεί γλωσσικό δάνειο (lat. “cultura”= η καλλιέργεια της γης) (Cuche, 2001:19).

Η ταυτότητα μιας πολιτισμικής ομάδας οριοθετείται βάσει συγκεκριμένων και «αντικειμενικών» κριτηρίων, όπως είναι: η κοινή καταγωγή, η γενεαλογία, η γλώσσα, η κουλτούρα, η θρησκεία ή οι δεσμοί με ένα τόπο (Cuche, 2001: 149). Η πολιτισμική ταυτότητα (cultural identity) του κάθε ατόμου διαμορφώνεται μέσα από το πλαίσιο αλληλεπίδρασης του με την ομάδα, στην οποία δραστηριοποιείται, και ως εκ τούτου υπάγεται σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης (Cummins, 2005) και εξελισμιότητας μέσα στον χωρο-χρόνο¹⁶⁶.

Η πολιτισμική ταυτότητα διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές, γλωσσικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, από τις οποίες απορρέουν τα «συγχρονικά στοιχεία» προσδιορισμού της ταυτότητας (Raveau, 1987, όπ. ανάφ. στο Δαμανάκης, 2007:123), που αφορούν χαρακτηριστικά αναφοράς του χώρου προέλευσης, αλλά και του χώρου, που το εκάστοτε πρόσωπο επιθυμεί ή επιδιώκει να ενταχθεί. Η πολιτισμική ταυτότητα συνιστά τις στάσεις και τον τρόπο ζωής του ατόμου και εμπεριέχει την εθνική ταυτότητα, η οποία συνδέεται με διαχρονικά στοιχεία, όπως τη γλώσσα, τη θρησκεία, την ιστορία αλλά και στοιχεία συμβολικά, όπως είναι οι παραδόσεις και οι μνήμες (Δαμανάκης, 2007:123). Σύμφωνα με τη θεώρηση του Raveau (Δαμανάκης, 2007:123), η εθνική ταυτότητα συνδέεται με το διαχρονικό επίπεδο προσδιορισμού της ταυτότητας, ενώ η πολιτισμική με το συγχρονικό, βιωματικό επίπεδο, με την καθημερινή εμπλοκή του ατόμου με το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον.

Ο εθνικός αυτοκαθορισμός αποτελεί καθοριστική αρχή συγκρότησης της ταυτότητας (Giddens, 1991:52-53), ενώ η έννοια της «συλλογικής ταυτότητας» ενέχει την έννοια της αναγνώρισης της ταυτότητας. Η «συλλογική ταυτότητα», εμπεριέχει, ως έννοια, τις διαστάσεις της ατομικότητας και της υποκειμενικότητας (Wieniorka, 2003:163, όπ. ανάφ. στο Δαμανάκης, 2007:126) και συνδέεται με το αίσθημα του *ανήκειν* σε μια ομάδα, καθότι εμπεριέχει πολιτισμικά στοιχεία και αξίες που συνιστούν την ενότητα αυτής της ομάδας.

Η ατομικότητα, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της νεωτερικής κοινωνίας, αποτελεί μέρος της συλλογικής ταυτότητας, μιας και τα άτομα ως κοινωνικά όντα, συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις. Ως εκ τούτου, η υποκειμενικότητα, ως το χαρακτηριστικό, που συνδέεται, υπό το πρίσμα του κριτικού αναστοχασμού, με την αυτοαντίληψη και τον αυτοπροσδιορισμό, αποτελεί *υπαρξιακό στοιχείο της διαφορετικότητας* (Wieniorka, 2003:168, όπ. ανάφ. στο Δαμανάκης, 2007:127) και σχετίζεται με την εθνοπολιτισμική ταυτότητα.

Διαπιστώνεται, βάσει των ανωτέρω, ότι η συστηματική αλληλεπίδραση εθνοτικών, πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων, οι οποίες χαρακτηρίζονται για τη ρευστή και μεταβαλλόμενη φύση τους, σύμφωνα με την ευμεταβλητότητα των κοινωνικών υποσυστημάτων, εντός των οποίων τα υποκείμενα δρουν, οδηγεί στη συγκρότηση πολλαπλών, *υβριδικών ταυτοτήτων* (Bahba,1995). Για παράδειγμα οι Worchel & Coutant (2016:703-704) σημειώνουν, ότι «κατά το αρχικό στάδιο της

¹⁶⁶ Ο «χωρο-χρόνος» είναι ένα σύστημα που αποτελείται από μια χρονική και τρεις χωρικές συντεταγμένες, σύμφωνα με τις οποίες κάθε φυσικό αντικείμενο μπορεί να εντοπιστεί τοπικά και ονομάζεται διαφορετικά και «χωρο-χρονικό συνεχές» (βλ. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/space-time>)

ομαδικής ανάπτυξης το άτομο είναι η ομάδα και η ομαδική ταυτότητα είναι η ταυτότητα του ατόμου, στο δεύτερο στάδιο το άτομο δίνει έμφαση στην υπαγωγή στην ομάδα και στην εσω-ομαδική ταυτότητα με σκοπό την επίτευξη των ομαδικών στόχων, ενώ στο στάδιο της εξατομίκευσης τα άτομα ενθαρρύνονται να εστιάζουν στην προσωπική ταυτότητα, προκειμένου να διαπραγματευτούν το ρόλο τους στην ομάδα»¹⁶⁷.

Η συγκρότηση ταυτοτήτων σε δομημένα κοινωνικά υποσυστήματα, όπως είναι τα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, πραγματώνεται εντός ενός μοναδικού, χωρο-χρονικά, αλληλεπιδραστικού, μετασχηματιστικού πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας. Μαθητές και εκπαιδευτικοί, υπο το πρίσμα της διάδρασης γλωσσικών και πολιτισμικών ετεροτήτων, επιδιώκουν, μέσω της συστηματικής αλληλεπίδρασης, την αποτελεσματική επικοινωνία και τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Συνεπώς, η διερεύνηση των τρόπων και μορφών αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία κρίνεται σκόπιμη, προκειμένου να αναδειχθούν οι παράγοντες, που επιδρούν στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων εντός των σχολικών περιβαλλόντων μάθησης.

3.3.2. Ομάδες σε διάλογο: Αλληλεπιδραστικές σχέσεις και κοινωνικοποίηση των μαθητών στη σχολική τάξη

Στο παρόν υπο-κεφάλαιο αναλύεται η επίδραση των χαρακτηριστικών του κοινωνικού χώρου της σχολικής τάξης στην κατανόηση του εαυτού¹⁶⁸ και της αυτοαντίληψης (Aronson, 2020:149) αλλά και στην κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου-μαθητή, η οποία πραγματώνεται μέσω της (ανα-)παραγωγής αλληλεπιδραστικών σχέσεων στη διδασκαλία.

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού, ως μια πολυσύνθετη, κοινωνική κατασκευή, αναπτύσσεται σταδιακά, καθώς το άτομο εντάσσεται διαδοχικά σε νέα και σύνθετα κοινωνικά υποσυστήματα, όπως το σχολικό περιβάλλον¹⁶⁹ και αναλαμβάνει κοινωνικούς ρόλους. Η κοινωνικοποίηση αφορά στη διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες, προκειμένου να λειτουργήσει αποδοτικά μέσα στην κοινωνία που ζει¹⁷⁰. Το να κοινωνικοποιείται κανείς, πρακτικά, σημαίνει να κοινωνικοποιείται άμεσα, μαθαίνοντας από την καθημερινή ζωή (Queiroz, 2000:27). Για τον Durkheim (Νικολάου, 2009:21), η κοινωνικοποίηση του ατόμου συνιστά την εξέλιξη του ατόμου από βιολογικό ον σε κοινωνικό ον και συμπεριλαμβάνει μια σειρά

¹⁶⁷ Η μελέτη των διομαδικών σχέσεων επικεντρώνεται στη διερεύνηση του πεδίου αλληλοδιαπλοκής και αλληλεπίδρασης της «εσω-ομάδας» και της «εξω-ομάδας» και αναδεικνύει τις διαδικασίες αντιπαραβολής στοιχείων και χαρακτηριστικών των ατομικών και κοινωνικών ταυτοτήτων, αναφορικά με τη συγκρότηση των ομαδικών ταυτοτήτων (Worchel & Coutant, 2016:707).

¹⁶⁸ Στους δυτικούς πολιτισμούς παρατηρείται η ανεξάρτητη οπτική του εαυτού “Independent View of the Self”, σύμφωνα με την οποία κανείς προσδιορίζει τον εαυτό του σε όρους δικών του εσωτερικών σκέψεων, συναισθημάτων και πράξεων, ενώ στους ασιατικούς πολιτισμούς εντοπίζεται η αλληλεξαρτώμενη οπτική του εαυτού “Interdependent View of the Self”, σύμφωνα με την οποία κανείς προσδιορίζει τον εαυτό του σε όρους σκέψεων, συναισθημάτων και πράξεων των άλλων ανθρώπων (Aronson, et al., 2020:149)

¹⁶⁹ Το σχολείο, ως ένα από τα πρώιμα κοινωνικά υποσυστήματα στη πορεία διαβίωσης του ατόμου, αποσκοπεί, διαμέσου της επιλεκτικής του λειτουργίας, σύμφωνα με τη συστημική δομολειτουργική θεωρία, στην εκπαίδευση του παιδιού μέσα από την εκμάθηση κοινωνικών κανόνων και αξιών (Τσιπλητάρης, 2012:44).

¹⁷⁰ Bandura, A. (1990). Λήμμα: «Κοινωνικοποίηση» (μτφρ. Μ. Τερζίδου) Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 2712.

από διεργασίες προσχεδιασμένες και αυθόρμητες, οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου. Όπως σημειώνει ο Parsons (1985:252), για όλη την περίοδο από την είσοδο στην πρώτη τάξη του δημοτικού ως την είσοδο στην αγορά εργασίας ή το γάμο, η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως το σημαντικότερο μέσο κοινωνικοποίησης¹⁷¹. Το κεντρικό δομικό στοιχείο της παρσονικής θεωρίας είναι η μονάδα δράσης¹⁷² (unit act) (Craib, 1998:72-73· Κελπανίδης, 2012: 581-582), η οποία συγκροτείται από τον δρώντα, το σκοπό του, την κοινωνική περίσταση σε ορισμένες συνθήκες, τους κοινωνικούς κανόνες, τις αξίες, που εσωτερικεύει ο δρών, και το εσωτερικό σύστημα αξιολόγησής του βάσει του οποίου επιλέγει τα μέσα δράσης¹⁷³. Ο Ulich (1991, σπ. ανάφ στο Νικολάου, 2009:75) αναφέρει ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες κοινωνικοποίησης του μαθητή στο σχολείο «την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των σχέσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλου...το σχολικό κλίμα και την κοινωνικοποίηση του δασκάλου».

Η συνεπίδραση του κοινωνικού λόγου και των διαλογικών μορφών επικοινωνίας στις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες με το διαμορφούμενο κοινωνικο-χωρικό και ανθρωπογενές πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας, διαμορφώνουν μια ολότητα, εντός της οποίας τα άτομα μαθαίνουν «μαζί» αποτελεσματικότερα από ότι «κατά μόνας» (Wells, 2007: 28). Για τον Vygotsky (1981:164-165) η γνωστική ανάπτυξη οδηγεί στην κοινωνικοποίηση διαμέσου της μετατροπής των κοινωνικών σχέσεων σε νοητικές λειτουργίες¹⁷⁴. Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, όπως σημειώνει ο Vygotsky (1978:57), επιτυγχάνεται τόσο ατομικά όσο και διομαδικά, ενώ η κατάκτηση της γνώσης καθορίζεται βάσει της χρήσης γλωσσικών εργαλείων, μέσα από τα οποία το άτομο διαμορφώνει νοήματα και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του¹⁷⁵.

¹⁷¹ Η παρσονική θεωρία του *Δομολειτουργισμού* αποτελεί τη κοινωνιολογική θεωρητική βάση, στην οποία εδράζονται τα μετέπειτα αναδυόμενα κοινωνιολογικά σχήματα, βάσει των οποίων οργανώνονται, συστηματοποιούνται και διεξάγονται οι εμπειρικές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης.

¹⁷² Τα τέσσερα υποσυστήματα του σχολικού συστήματος τα οποία ιεραρχούνται στη δομολειτουργική θεωρία είναι: το πολιτισμικό ή πολιτιστικό (Κελπανίδης, 2012:587), το οποίο συγκροτούν γνώσεις, πεποιθήσεις, αξίες και κοινωνικοί κανόνες. Το κοινωνικό υποσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τις κοινωνικές δομές και τους κοινωνικούς ρόλους, που διαδραματίζουν τα μέλη των ομάδων μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης (Parsons & Shills, 1951: 165· Κελπανίδης, 2012:587). Το υποσύστημα της προσωπικότητας ή «προσωπικό» (Τσιπλητάρης, 2012:12) ή αλλιώς του «δρώντος» (Κελπανίδης, 2012:585), το οποίο συγκροτείται από τις ανάγκες, τα κίνητρα, τις έμφυτες τάσεις αλλά και τους σκοπούς του κάθε ατόμου. Το υποσύστημα του οργανισμού, το οποίο συστήνεται ως η βιολογική βάση της προσωπικότητας (Κελπανίδης, 2012: 615).

¹⁷³ Η παρσονική θεωρία αν και επικρίθηκε (Μουζέλης, 1992:41· Μιχαλακόπουλος, 1997: 69-70) λόγω της συστημικής προσέγγισης των ρόλων, που διαδραματίζουν οι μονάδες δράσης “unit act” κατά την ενσωμάτωσή τους σε έναν κοινωνικό χώρο όπως εκείνον της σχολικής τάξης, ανέδειξε για πρώτη φορά τις εκφάνσεις της πολυπλοκότητας και πολυσυνθετότητας της λειτουργίας των σχολικών συστημάτων και κατ’ επέκταση του κοινωνικού υποσυστήματος της σχολικής τάξης. Χαρακτηριστική είναι η ανάλυση του Craib (1998: 78) αναφορικά με την πολυπλοκότητα της παρσονικής θεωρίας καθώς την αντιπαραβάλλει με ένα σύνολο από κινέζικα κουτιά, τα οποία ανοίγοντας τα εμπεριέχουν ένα αμέσως επόμενο μικρότερο κουτί και ούτω καθεξής.

¹⁷⁴ Όπως παραθέτει η Λαμπίρη-Δημάκη (1990:59), ο λειτουργισμός ενσωματώνει τη θεωρητική βάση του δομισμού, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικές δραστηριότητες των ατόμων, οι αξίες και οι τάσεις τους επηρεάζονται από το κοινωνικό περιβάλλον και από τις κοινωνικές δομές του συστήματος.

¹⁷⁵ Βάσει της δομολειτουργικής θεωρίας με κύριους εκφραστές τους: Parsons (1966,1985), Durkheim, Spencer, Comte, Davis, Malinowski, Turner, Touraine κ.α. (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990:57), η σχολική τάξη συνιστά ένα κοινωνικό υποσύστημα με ποικίλες εκφάνσεις, οι οποίες προσδιορίζουν τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης (*Social Comparison Theory*) (Festinger, 1954, *οπ. ανάφ. στο Aronson et al., 2020:166-167*), μαθαίνουμε σχετικά με τις ικανότητες και τις στάσεις μας συγκρίνοντας τον εαυτό¹⁷⁶ μας με τους άλλους. Ο μαθητής συγκρίνει την επίδοσή του με κάποια καλύτερη ή χειρότερη επίδοση¹⁷⁷ άλλου μαθητή ή του παρελθοντικού εαυτού του (Aronson, et al., 2020:167). Η κατανόηση των στάσεων, βασισμένων στη νόηση ή στο συναίσθημα¹⁷⁸, σημασιοδοτεί τον τρόπο, που οι μαθητές ερμηνεύουν τις αξιολογήσεις για τους ανθρώπους, τα αντικείμενα και τις έννοιες (Aronson et al., 2020:223). Η κοινωνική συμπεριφορά, όπως αυτή εκδηλώνεται σε κάθε περίπτωση διαπροσωπικής/διομαδικής επικοινωνίας, ερμηνεύεται μέσα από την ανάλυση των εννοιών του προσωπικού εαυτού, της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας (Worchel & Coutant, 2016:702-703). Οι μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς προσδιορίζονται από το επίπεδο της ομαδικής δέσμευσης και το πλαίσιο των κοινωνικών χαρακτηριστικών της ομάδας, το οποίο αποτυπώνεται στην κατασκευή και την αλληλεπίδραση των κοινωνικών ταυτοτήτων (Ellemers et al., 2002: 178·Worchel & Coutant, 2016:703).

Κοινωνικοί παράγοντες, που προάγουν τη διομαδική αρμονία, συνοψίζονται ως εξής (Gudykunst, 1991:80, *οπ. ανάφ. στο Smith & Bond, 1997/2011:447*): «1. Η συνεργασία μεταξύ ομάδων θα πρέπει να μεγιστοποιηθεί. 2. Η ομοιότητα των μελών των ομάδων αναφορικά με το αξιακό σύστημα φαίνεται να είναι επιθυμητή. 3. Οι διαφορές ως προς τις ικανότητες θα πρέπει να αποφεύγονται. 4. Η επαφή θα πρέπει να έχει ισχυρή κανονιστική και θεσμική υποστήριξη. 5. Η εξατομίκευση των μελών της ομάδας θα πρέπει να προωθείται. Η κοινωνική υποστήριξη και αποδοχή από μέλη του πολιτισμού υποδοχής φαίνεται να έχει θετικές επιδράσεις κατά την ανάπτυξη διομαδικών, διαπολιτισμικών επαφών (Smith & Bond, 1997/2011:448).

Διαφαίνεται από τις παραπάνω σκέψεις, ότι στις διαδικασίες ενίσχυσης της αρμονικής συνύπαρξης, της κοινωνικοποίησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η δυναμική των διαμορφούμενων κοινωνικών ομάδων. Σύμφωνα με τις παραδοχές της συνεργατικής¹⁷⁹ και της συλλογικής¹⁸⁰ μάθησης, οι ομάδες των μαθητών αλληλεπιδρούν και συνδιαλλάσσονται δημιουργικά, διαμορφώνοντας ενεργές μαθησιακές κοινότητες κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στον χώρο της σχολικής αίθουσας, προκειμένου να παράγουν και να κατακτήσουν, μέσα από συλλογικές διεργασίες, τη γνώση (Τσιπλητάρης, 2012:40). Αποτέλεσμα αυτής της

¹⁷⁶ Οι λειτουργίες του εαυτού διακρίνονται: α) στον αυτοέλεγχο, που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κάνουμε σχέδια και εκτελούμε αποφάσεις, β) στη διαχείριση εντυπώσεων, που συνδέεται με τον τρόπο που παρουσιάζουμε τους εαυτούς μας στους άλλους και γ) στην αυτοεκτίμηση, που αφορά τον τρόπο που αισθανόμαστε για τον εαυτό μας (Aronson et al., 2020:176).

¹⁷⁷ “Upward Social Comparison” or “Downward Social Comparison” (Aronson, et. al, 2020:167).

¹⁷⁸ “Cognitively Based Attitude” or “Affectively Based Attitude” (Barnes -Holmes, 2013 και Bülbül & Menon, 2010, *οπ. ανάφ. στο Aronson, et al., 2020:224-225*).

¹⁷⁹ “Collaborative/cooperative Learning”:αφορά τη διαδικασία μάθησης κατά την οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν σε μικρές ομάδες, λαμβάνοντας υπόψιν τις ικανότητες και τη συνεισφορά του κάθε μέλους ξεχωριστά (Udvari-Solner, *οπ. ανάφ.στο Seel,2012: 631*).

¹⁸⁰ Ως “collective learning” ορίζεται η δυναμική διαδικασία διαμοιρασμού και συνδιαλλαγής μεταξύ των ατόμων/ομάδων, που οδηγεί στην παραγωγή της γνώσης με τη μορφή των κανόνων, δομών, νορμών και στρατηγικών που διέπουν τη μελλοντική δράση (Garavan & Carbery, *οπ. ανάφ. στο Seel, 2012:646*).

ενεργούς συλλογικότητας είναι η ενίσχυση της αυτό-αντίληψη τους και η μεγιστοποίηση των μαθησιακών τους επιδόσεων (Hirschy & Wilson, 2002:94).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1975:193, *οπ. ανάφ. στο Queiroz, 2000:89*), *τα άτομα μαθαίνουν τους κοινωνικούς τους ρόλους μέσω της επικοινωνίας*. Για τον Bernstein, ένα κοινωνικό μαθητικό σύνολο αναπτύσσει ένα δικό του *στυλ ομιλίας, ένα είδος νοητικής δομής, που συντονίζεται με την κοινωνική δομή, όπως αυτή κατανοείται από την ομάδα* (Queiroz, 2000:90). Σύμφωνα με τη θεωρία του Janis (1982, *οπ. ανάφ. στο Aronson, et. al., 2020:337*), η συνεκτικότητα της ομάδας δημιουργεί την λεγόμενη «ομαδο-σκέψη» (*group thinking*)¹⁸¹, η οποία μπορεί να επιδρά θετικά στη λήψη αποφάσεων¹⁸². Οι Rajaram & Pereira-Pasarin (2010, *οπ. ανάφ. στο Aronson, et. al. 2020:337*) κάνουν λόγο για την αποτελεσματικότητα της «*διεπιδραστικής μνήμης*» (*transactive memory*) της ομάδας σε σύγκριση με την αποδοτικότητα της μνήμης μεμονωμένων προσώπων. Η σημασία της κοινωνικής επιρροής της ομάδας στο άτομο αιτιολογείται, σύμφωνα με τη θεωρία του *κοινωνικού αντίκτυπου* (Latané, 1981, *οπ. ανάφ. στο Aronson, et. al. 2020:288*), στο γεγονός ότι το άτομο ενδίδει στην κοινωνική επιρροή ανάλογα με τη σημασία που έχει η ομάδα για τον ίδιο, τη χωρο-χρονική αμεσότητα με αυτήν και το μέγεθος της συγκεκριμένης ομάδας¹⁸³. Η Kelly (2016:268) επισημαίνει, ως παράγοντα σύνθεσης της ομάδας, το συναίσθημα, αναφερόμενη στη συναισθηματική εμπειρία σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο, και σημειώνει, ότι *η συνοχή της ομάδας περιγράφει τη συναισθηματική έλξη μεταξύ των μελών της ομάδας και μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερος τύπος του συναισθηματικού τόνου της ομάδας* (Kelly, 2016:274). Συνεπώς, οι διαθέσεις και τα συναισθήματα των ομάδων επηρεάζουν τις ομαδικές αλληλεπιδράσεις και συνακόλουθα τις κρίσεις των ομάδων (Kelly, 2016:282).

Από τις παραπάνω θεωρήσεις προκύπτει, ότι η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου-μαθητή συνδέεται με το κοινωνικό, αλληλεπιδραστικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτός μαθαίνει και διδάσκεται, καθώς συλλειτουργεί μαζί με τα άλλα άτομα-μαθητές. Στη σχολική καθημερινότητα μαθητές και εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διαπροσωπικές/διομαδικές σχέσεις, ερμηνεύοντας τις συμπεριφορές των άλλων και τις επικοινωνιακές περιστάσεις, βάσει των ατομικών πεποιθήσεων αλλά και των συμβολικών και νοητικών αναπαραστάσεων, που δημιουργούνται κατά τη διδακτική διαδικασία.

Σύμφωνα με την Pratt (1911:33), η αλληλεπίδραση μεταξύ ετεροτήτων κατά τη διδασκαλία, δημιουργεί τις λεγόμενες «ζώνες επικοινωνίας» (*contact zones*), οι οποίες συνιστούν κοινωνικούς χώρους, όπου κουλτουρες (γλώσσες, γραμματισμοί, ιδεολογίες,

¹⁸¹ Ένα είδος διαδικασίας απόφασης κατά το οποίο η διατήρηση της ομαδικής συνεκτικότητας και της αλληλεγγύης είναι πιο σημαντική από την εξέταση των γεγονότων με ρεαλιστικό τρόπο (Aronson, et. al. 2020:338).

¹⁸² Βέβαια, η τακτική της «ομαδο-σκέψης» ενδέχεται να διερευνά ατελώς τις εναλλακτικές και τις πληροφορίες και να οδηγεί σε μια ομαδική πόλωση με ποικίλες συνέπειες (Jannis & Mann, 1977, *οπ. ανάφ. στο Aronson, 2020:339*).

¹⁸³ Τα γνωρίσματα μιας ομάδας, που συνδέουν τα μέλη μεταξύ τους, συνιστούν την *ομαδική συνεκτικότητα* (*Group Cohesiveness*), η οποία συναρτάται στο πεδίο της κοινωνικής Ψυχολογίας με την ομαδική ποικιλομορφία, την τάση δηλαδή των ατόμων να συγκροτούν ομάδες με παρόμοια ηλικία, φύλο, πεποιθήσεις και απόψεις (Apfelbaum et al., 2014, *οπ. ανάφ. Aronson et. al. 2020: 323*).

ταυτότητες κλπ.) συναντώνται, αναμετρώνται και συνδιαλέγονται μεταξύ τους»¹⁸⁴. Εντούτοις, ο τρόπος που κατανοούν τα υποκείμενα τις στάσεις και συμπεριφορές των άλλων υποκειμένων μέσα στον χώρο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις μορφές επικοινωνίας, που εκείνοι χρησιμοποιούν.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης, συνδέεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, με τα *πρότυπα αλληλεπιδράσεων στη διδασκαλία και τα μοντέλα διδασκαλίας των Gage, Mitzel, Dunkin & Biddle, Joyce και άλλων παιδαγωγών*. Τα εν λόγω μοντέλα διδασκαλίας διαπραγματεύονται ζητήματα αναφορικά με την κατανόηση των ποικίλων παραμέτρων του επικοινωνιακού πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας, την υιοθέτηση μοτίβων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη αλλά και τις πρακτικές αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, σύμφωνα με τις εκάστοτε γνωστικές ανάγκες¹⁸⁵.

Σύμφωνα με τους Frey et al. (1984), η επικοινωνία αφορά σε ένα σύστημα σημείων και ενέχει ποικίλες διαστάσεις¹⁸⁶. Για τον Frey, κατά τη διαδικασία αποκωδικοποίησης της επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων, προκύπτει, ότι οι μη λεκτικές διαστάσεις της επικοινωνίας είναι πολύ περισσότερες από τις λεκτικές διαστάσεις. Στις μη λεκτικές διαστάσεις επικοινωνίας (Frey et al., 1984) συμπεριλαμβάνονται η κινητική συμπεριφορά του υποκειμένου, η μιμική συμπεριφορά, η λεκτική συμπεριφορά και η παραλεκτική συμπεριφορά του υποκειμένου. Σύμφωνα με το σύστημα των *τύπων της μη λεκτικής επικοινωνίας (Types of Nonverbal Communication)* των Reitzel et al. (2022: 5.5.1.) συνοψίζονται οι εξής τύποι μη λεκτικής επικοινωνίας: η *κινητική* (Kinesics), η *ηχητική* (Vocalics), η *απτική* (Haptics), η *χρονημική* (Chronemics), η *προξημική* (Proxemics), η *οσφρητική* (Olfactics), η επικοινωνία μέσω *τεχνουργημάτων* και του *περιβάλλοντος* (Artifacts and Environment).

¹⁸⁴ Μτφ. της εκπαιδευτικής της Δ.Δ. από το πρωτότυπο: “Contact zones are “social spaces where cultures, [languages, literacies, ideologies, identities, etc.] meet, clash, and grapple with each other..” (Pratt 1991:33).

¹⁸⁵ Βλ. Flanders, N.-A. (1990). Λήμμα: «Αλληλεπίδραση: Πρότυπα Μοντέλα Διδασκαλίας» (μτφ. Κυριαζόπουλος, Γ.). Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Τόμος 1^{ος}. Σελ. 233-234.

¹⁸⁶ Στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Reitzel et al.: 1.2.2.) γίνεται λόγος για τύπους επικοινωνίας, και ειδικότερα, την ενδοατομική επικοινωνία (intrapersonal communication), την διαπροσωπική επικοινωνία (interpersonal communication), την διαπολιτισμική επικοινωνία (intercultural communication), την ομαδική επικοινωνία (group communication) και την δημόσια επικοινωνία (public communication).



Σχήμα 5. «Τύποι μη λεκτικής επικοινωνίας»

(Types of nonverbal communication των Reitzel, Yee & Moran, 2022: 5.5.1)

Συγκεκριμένα, στον τύπο της μη λεκτικής επικοινωνίας της *κινητικής* (Kinesics) συμπεριλαμβάνονται οι εκφράσεις προσώπου (facial expressions), η βλεμματική επαφή (oculesics) και οι χειρονομίες (gestures). Σύμφωνα με το παγκόσμιο σύστημα των «επτά εκφράσεων προσώπου» (*The Seven Universal Facial Expressions of Emotion from the US Department of Justice CCO*, οπ. ανάφ. στο Reitzel et al., 2022: 5.5.3.), γίνεται λόγος, συγκεκριμένα, για τις εκφράσεις προσώπου που δείχνουν χαρά, φόβο, θυμό, έκπληξη, λύπη, αηδία, περιφρόνηση. Η βλεμματική επαφή μεταξύ αλληλοεπιδρώντων υποκειμένων, ως μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, δύναται να μεταφέρει κοινωνικές και συναισθηματικές πληροφορίες. Οι χειρονομίες αποτελούν βασικό εργαλείο ενίσχυσης της επικοινωνίας μεταξύ ομιλητών και ειδικότερα των αλλόγλωσσων ομιλητών. Οι χειρονομίες¹⁸⁷ (gestures), ως σημειολογικό στοιχείο μη-λεκτικής επικοινωνίας, επιδρούν μέσω των ποικίλων σημασιοδοτήσεων των υποκειμένων στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών (Lee et al., 2020:66· Reitzel et al., 2022:5.5.3.). Σύμφωνα με το σχήμα των «τύπων δράσης» του Martine (2004, όπ. ανάφ. στο Lee, 2020:68), οι χειρονομίες διακρίνονται σε *επικοινωνιακές* και *παραστατικές*. Οι επικοινωνιακές χειρονομίες αφορούν στην *αναπαραστατική* δράση και τη *δεικτική* δράση. Η αναπαραστατική δράση μέσω των χειρονομιών αφορά σε *γλωσσικά ανεξάρτητες* χειρονομίες και *γλωσσικά ανταποκρινόμενες* χειρονομίες. Οι χειρονομίες με αναπαραστατική δράση αφορούν σε *γλωσσικά εξαρτημένες* χειρονομίες. Τέλος, οι *παραστατικές χειρονομίες* αφορούν σε χειρονομίες παρουσίας¹⁸⁸.

Ο τύπος της *ηχητικής* μορφής της μη λεκτικής επικοινωνίας (Vocalics) αφορά στα ποικίλα παραγλωσσικά/παραλεκτικά (Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014:100) και εξωγλωσσικά στοιχεία επικοινωνίας, όπως είναι: ο τόνος (pitch), ο ρυθμός (pace), η

¹⁸⁷ Η χειρονομία είναι γραφή στον αέρα και το γραπτό σημείο-σύμβολο είναι πολύ συχνά απλώς μια καθορισμένη χειρονομία (Vygotsky, 1997:133).

¹⁸⁸ Οι Reitzel et al. (2022: 5.5.3-4) χρησιμοποιούν, αντίστοιχα, τους όρους: emblems, illustrators, affect displays, regulators.

ένταση (volume) (Reitzel et al., 2022:5.5.5.), ως τα λεγόμενα προσωδιακά στοιχεία της γλώσσας. Στα εξωγλωσσικά στοιχεία επικοινωνίας συμπεριλαμβάνονται σύμφωνα με άλλες ταξινομήσεις των μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας (Βρεττός, 2010· Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014:98) τα *φυσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά* του ομιλητή (Γιάννου, 2013:81-82), όπως η εμφάνιση, το βλέμμα, η στάση του σώματος και του κεφαλιού, οι εκφράσεις του προσώπου, το χαμόγελο (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Ο τύπος της *απτικής* μορφής μη λεκτικής επικοινωνίας (Haptics) αφορά στη σωματική επαφή, το άγγιγμα, τα οποία συνιστούν διαπροσωπικά εργαλεία επικοινωνίας (Reitzel et al., 2022:5.5.5.) μεταξύ των αλληλοεπιδρώντων υποκειμένων.

Ο τύπος της *προξημικής* (Proxemics) σχετίζεται με τις ζώνες *διαπροσωπικής απόστασης*¹⁸⁹ (*interpersonal distance*) μεταξύ των υποκειμένων.

Ο τύπος της μορφής της μη λεκτικής επικοινωνίας των *τεχνουργημάτων* και του *περιβάλλοντος* (Artifacts and Environment) αφορά σε στοιχεία που φέρουν οι ομιλητές μαζί τους, όπως η ενδυμασία, τα κοσμήματα, τα τατουάζ (Reitzel et al., 2022: 5.5.6.) και σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα, στο οποίο έχει ανατραφεί ο κάθε ομιλητής.

Ο τύπος της *οσφρητικής* (Olfactics) (Reitzel et al., 2022:5.5.8.) αναφέρεται στις νοσηματοδοτήσεις, που διενεργούν τα υποκείμενα σε μια επικοινωνιακή συνθήκη, όταν μυρίζουν συγκεκριμένες μυρωδιές, οι οποίες, ενδεχομένως, επαναφέρουν συγκεκριμένες αναμνήσεις για τον κάθε αλληλοεπιδρώντα.

Ο τύπος της *χρονημικής* (chronemics) επιμερίζεται στους τύπους του *βιολογικού χρόνου* (biologicaltime), του *προσωπικού χρόνου* (personaltime), του *πολιτισμικού χρόνου* (culturaltime) (Reitzel et al., 2022: 5.5.9.).

Ο Lim (2020:109) αναφέρεται στην ανάγκη *πολυτροπικής ενορχήστρωσης* της τάξης (*multimodal classroom orchestration*) από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει υψηλή *σημειωτική επίγνωση* (semiotic awareness) (Towndrow et al., 2013), προκειμένου να αξιοποιεί κριτικά και αναστοχαστικά τις σημειωτικές πηγές διδασκαλίας, λόγω των συγκεκριμένων νοσηματοδοτήσεων, που ενδέχεται να απορρέουν από αυτές, ώστε να εφαρμόζει αποτελεσματικά το διδακτικό του ενέργημα. Οι λεκτικές και μη-λεκτικές σημειωτικές πηγές συνθέτουν το πεδίο της εκπαιδευτικής σημειωτικής. Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής σημειωτικής αφορά την κατανόηση των τρόπων μάθησης μέσω της νοσηματοδότησης *πολυτροπικών, ενσώματων* και *ψηφιακών* πηγών διδασκαλίας (Lim, 2020:3). Η γλώσσα, οι χειρονομίες και η κίνηση εντός του χώρου της σχολικής τάξης αποτελούν βασικά σημεία των ενσωματωμένων σημειωτικών πηγών. Ο Lim (2020:2)

¹⁸⁹ Ο πολιτισμικός ανθρωπολόγος Edward Hall (1966: 117-118) αναφέρεται στον προσωπικό χώρο, ως έναν νοητό κύκλο τεσσάρων χωρικών ζωνών μη λεκτικής επικοινωνίας, εντός του οποίου αναπτύσσονται διαδοχικά κατηγορίες απόστασης του ατόμου σε σύγκριση με άλλα άτομα. Ειδικότερα, αναφέρεται στο: α) σταθερό, δηλαδή το κατασκευασμένο περιβάλλον ή κτισμένο χώρο, όπως τα κτίρια, τα σπίτια, τα δωμάτια, β) το ημι-σταθερό, που συνιστά τα μετακινούμενα αντικείμενα, γ) το άτυπο, που αναφέρεται στις αποστάσεις που κρατούν τα άτομα στις συναντήσεις με τους άλλους (Hall, 1966: 104,108,111· Κοσμόπουλος, 2000: 21) βλ. και στο υποκεφάλαιο. 3.3.3. για τη διαπροσωπική απόσταση.

αναφέρει σχετικά, ότι η *ενσώματη διδασκαλία* (embodied teaching) αφορά στην εφαρμογή της πολυτροπικής επικοινωνίας στην παιδαγωγική κατάσταση. Οι *ενσώματοι* σημειωτικοί τρόποι επικοινωνίας, όπως η γλώσσα, οι χειρονομίες, η θέση και η κίνηση και οι σημειωτικές τεχνολογίες συνιστούν, ως αλληλοεπιδρώντα¹⁹⁰ μέρη της επικοινωνιακής συνθήκης της διδασκαλίας, τη *διασημείωση* (intersemiosis)¹⁹¹ (O'Halloran, 2005:159, οπ. ανάφ. στο Lee, 2020:110).

Η αναγκαιότητα εφαρμογής μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας στη διδασκαλία σε δι/πολυγλωσσικές σχολικές τάξεις, επιβεβαιώνεται σε έρευνες (Martin-Jones, 2000· Martin-Jones & Saxena, 2003· Busà, 2015· Bambaeroo & Shokrpour, 2017· Ghorzang et al., 2021), οι οποίες δείχνουν, ότι *οι ατομικές και πολιτισμικές διαφορές σε επικοινωνιακά μοτίβα μπορούν να δημιουργήσουν, ενδεχομένως, επικοινωνιακό χάσμα* ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Η αναποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία μπορεί να επιφέρει ενδεχόμενες *δυσκολίες στους μαθητές*¹⁹² *με αποτέλεσμα την ανεπαρκή επίδοση τους* στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι χειρονομίες αξιοποιούνται, ενδεικτικά, λόγω της υψηλής, επικοινωνιακής επιδραστικότητάς τους, συστηματικά από τους ομιλητές, καθότι μεταφέρουν ποικίλες πληροφορίες και συχνά ρυθμίζουν την εξέλιξη της επικοινωνίας. Ωστόσο, ομιλητές με διαφορετικό γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο ενδέχεται να μην αντιλαμβάνονται τις χειρονομίες των συνομιλητών τους, καθότι δεν ταυτίζονται πάντα σημασιολογικά με χειρονομίες, που εκείνοι χρησιμοποιούν στο πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται.

Παρόλο το αυξανόμενο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας στην ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, προκύπτει, ότι δεν έχει διερευνηθεί ευρέως το πως μεταβάλλονται οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις, οι *όροι μάθησης και η αποτελεσματικότητα της απόδοσης σε σχέση με τη σύνθεση των κοινωνικών ομάδων* στη σχολική τάξη (βλ. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990:2668).

Συμπερασματικά, το αλληλεπιδραστικό πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας, ως το ανθρωπογεωγραφικό αποτύπωμα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, φαίνεται να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στις διδακτικές διαδικασίες ενίσχυσης και βελτίωσης των γνωστικών ικανοτήτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων και λειτουργιών των μαθητών. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι κατά τον διδακτικό

¹⁹⁰ «Η πολυτροπικότητα σηματοδοτεί την απομάκρυνση από την παραδοσιακή αντιπαραβολή της «λεκτικής» και της «μη λεκτικής» επικοινωνίας, με την προϋπόθεση ότι η λεκτική επικοινωνία προηγείται και όλα τα άλλα νοηματικά σχήματα μπορούν να συμπεριληφθούν στον ίδιο όρο». μετάφραση της συγγράφουσας από το πρωτότυπο: "multimodality marks a departure from the traditional opposition of "verbal" and "non-verbal" communication, which presumes that the verbal is primary and that al l other means of making meaning can be dealt with by one and the same term"(Jewitt et al., 2016:3).

¹⁹¹ «Η νοηματοδότηση μέσω της διασύνδεσης σημειωτικών επιλογών» μετάφραση της συγγράφουσας από το πρωτότυπο: "The meaning arising across semiotic choices" (O'Halloran, 2005:159, οπ. ανάφ. στο Lee, 2020:110).

¹⁹² Μτφ. από το πρωτότυπο: "cultural and individual differences in communicative patterns can produce breakdowns in communication between teachers and students. This explains unsuccessful interactions, learning difficulties and underachievement of minority children" (Πηγή: International Encyclopedia of Education, 1994:5506).

σχεδιασμό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα επιμέρους χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας της εκάστοτε σχολικής τάξης, ως κοινωνικό σύνολο, προκειμένου να αξιοποιεί κατάλληλες πρακτικές επικοινωνίας, ως εργαλεία μάθησης αλλά και ως μέσα, που προωθούν την κοινωνικοποίηση των μαθητών.

3.3.3. Τοπο-γεωγραφία της σχολικής τάξης και μικρο-περιβάλλοντα μάθησης: Ο διαλογικός, «τρίτος χώρος» της διδασκαλίας

Η ερευνητική υπόθεση της παρούσας ΔΔ, περί της σύνδεσης της έννοιας της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης» με το ανθρωπογενές και τοπο-χωρικό αποτύπωμα της σχολικής τάξης, το οποίο επιδρά στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, εδράζεται στην θεώρηση, ότι οι χωρικές γνώσεις και δεξιότητες, υπο το πρίσμα του χωρικού εγγραματισμού, βοηθούν εκπαιδευτικούς και μαθητές να αξιοποιούν προς όφελος της διδασκαλίας τις ιδιότητες και τις τροπικότητες του χώρου. Η ερμηνεία και η κατανόηση των χωρικών δεδομένων της σχολικής αίθουσας, οι τοπολογικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και των αντικειμένων μέσα στον χώρο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία προσώπων μέσα από τους μετασχηματισμούς του χώρου, αποτελούν βασικούς παράγοντες σύνθεσης της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των ομάδων διαφοροποιούνται από τόπο σε τόπο, καθώς οι μαθητές αλληλεπιδρούν διαφορετικά μέσα στη σχολική τάξη σε σύγκριση με τον «αύλειο» χώρο ή άλλους χώρους, όπου πραγματοποιούνται σχολικές δράσεις.

Ειδικότερα, η υλική διάσταση του χώρου της σχολικής αίθουσας¹⁹³, συνδέεται με την αρχιτεκτονική ποιότητα του χώρου και επιδρά καθοριστικά στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού και στον τρόπο λειτουργίας και δράσης του. Ένας ποιοτικός, όμορφος, σχολικός χώρος διδασκαλίας, που διαμορφώνεται σύμφωνα με τα μοναδικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στην διδακτική διαδικασία προσώπων, προάγει τόσο τη διαπροσωπική/διομαδική επικοινωνία όσο και την αυτενέργεια, τον αυτοπροσδιορισμό και τις διεργασίες συγκρότησης της ταυτότητάς τους. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα επιμέρους χαρακτηριστικά του κτισμένου χώρου, που φαίνεται βάσει της βιβλιογραφίας να επιδρούν στις διδακτικές διαδικασίες:

α) Το σχήμα και η επιφάνεια της αίθουσας. Ο Ματσαγγούρας (2003:86-87) σημειώνει σχετικά, ότι οι παιδαγωγικές τάσεις διαμόρφωσαν διαφορετικούς τύπους αίθουσας, όπως είναι: η μακρόστενη παραλληλόγραμμη αίθουσα, που εκφράζει τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, η τετράγωνη αίθουσα, που εκφράζει μια περισσότερο παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας, η κυκλική και πενταγωνική, ως παραλλαγές της τετράγωνης, που επιτρέπουν την ομαδική και ημικυκλική διάταξη των θρανίων και τέλος η ανοικτού τύπου αίθουσα, στην οποία υπάρχει η δυνατότητα οπτικής και ακουστικής επαφής μεταξύ επιμέρους τάξεων. Αναφορικά με την επιφάνεια της σχολικής αίθουσας, ο Ματσαγγούρας αναφέρει, ότι τα σύγχρονα διδακτήρια υιοθετούν

¹⁹³ Όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στα υποκεφάλαια 2.2.1. και 3.3.3.

τον τετράγωνο τύπο αίθουσας με επιφάνεια περίπου 7,20 μ. επί 7,20 μ. και 1,60 μ² ανά μαθητή-τρια¹⁹⁴.

β) Η διάταξη των θρανίων σχετίζεται με τις μορφές επικοινωνίας και επηρεάζει το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα και τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία προσώπων (Γερμανός, 2002:95, 270· Ματσαγγούρας, 2003:89). Οι συνηθέστεροι τρόποι διάταξης των θρανίων στο ελληνικό σχολείο είναι η μετωπική, η ομαδική και η διάταξη σε σχήμα Π, με την τελευταία να προτείνεται ως η καταλληλότερη διάταξη, που ευνοεί διαφορετικές μορφές διδασκαλίας (Γερμανός, 1993:28· Ματσαγγούρας, 2003:90). Ο Ματσαγγούρας (2003:92-93) σημειώνει, επίσης, ότι ο τρόπος διάταξης των θρανίων, η επιλογή των θέσεων από τους μαθητές και οι αποστάσεις μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό δημιουργούν μια μοναδική ανθρωπογεωγραφία, η οποία επηρεάζει την επικοινωνία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, λόγω της διαμόρφωσης ζωνών περισσότερο ή λιγότερο ενεργών στη διδακτική πράξη, έπειτα από την επιλογή των θέσεων από τους μαθητές, ο Ματσαγγούρας προτείνει την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ο οποίος τρεις με τέσσερις φορές τον χρόνο θα αλλάζει σε θέση και σε πτέρυγα τον κάθε μαθητή.

γ) Αναφορικά με τον φωτισμό της αίθουσας, ο Ματσαγγούρας(2003:94) σημειώνει, ότι θα πρέπει να αξιοποιείται τεχνικά όσο το δυνατόν περισσότερος φυσικός φωτισμός και ο τεχνητός φωτισμός να λειτουργεί αθροιστικά στον φυσικό, ώστε να επιτυγχάνεται μια ομοιόμορφη φωτεινότητα σε αρμονία με την ανακλαστικότητα των εσωτερικών επιφανειών της αίθουσας. Σημαντικά στοιχεία του φυσικού χώρου της αίθουσας είναι η θερμοκρασία, ο εξαερισμός, τα χρώματα των τοίχων (Συγκολίτου, 1997:184· Ματσαγγούρας, 2003:95).

δ) Σε σχέση με την ακουστική της σχολικής αίθουσας έχει παρατηρηθεί, ότι ο αυξημένος θόρυβος και η αντήχηση επηρεάζουν αρνητικά την επικοινωνία και την κοινωνικο-συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Συγκολίτου, 1997:238· Ματσαγγούρας, 2003:95).

Τα περιβάλλοντα μάθησης θα πρέπει να χαρακτηρίζονται για τα οικολογικά χαρακτηριστικά της προσαρμοστικότητας και την ευελιξίας σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές και διδακτικές ανάγκες, τους σκοπούς και τους τύπους μάθησης των μαθητών (Thomas, 2010:509). Στη βάση αυτή ο σχεδιασμός του χώρου μάθησης θα πρέπει να βασίζεται στη σύνθεση των παραμέτρων της συνοχής (coherence). Επίσης, θα πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά της πολυπλοκότητας (complexity) και του μυστηρίου (mystery), προκειμένου να κρατά το ενδιαφέρον και να τονώνει τη δραστηριοποίηση. Ακόμη, θα πρέπει να εκλαμβάνεται από τον μαθητή, ως εύκολα προσβάσιμος χώρος αλλά και να δημιουργεί την αίσθηση, ότι με την είσοδο στο εν λόγω κοινωνικο-χωρικό

¹⁹⁴ Πηγή: Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ. ΑΕ)(Ματσαγγούρας, 2008).

σύστημα μπορεί να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση και το ενδιαφέρον για μάθηση¹⁹⁵ (Graetz, 2006:73-74· Thomas, 2010:510)¹⁹⁶.

Σε αυτή την κατεύθυνση ο Milne (2007:24) κάνει λόγο για περιοχές ομαδικής αλληλεπίδρασης των περιβαλλόντων μάθησης¹⁹⁷, οι οποίες μπορούν να αποτυπωθούν στη χωρική μνήμη των αλληλεπιδρώντων προσώπων και να «επανασυσταθούν», όταν οι μαθησιακές ανάγκες το επιτάσσουν. Η Watkins (2010:138-139) κάνει λόγο για τη «συναισθηματική» γεωγραφία του χώρου (*emotional geography*) και επισημαίνει, ότι η «δια-συναισθηματικότητα» (*interaffectivity*)¹⁹⁸ ως ενδογενές στοιχείο της διδασκαλίας, η οποία αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό των παραγόμενων αλληλεπιδραστικών σχέσεων, που αναπτύσσουν τα υποκείμενα με τον χώρο, φαίνεται να συμβάλει στην αποτελεσματική μάθηση. Μέσα από τη δημιουργία εσωτερικών τόπων “in-between spaces” μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, όπου λαμβάνουν χώρα οι αυθεντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις και οι μαθητάνοντες «σωματοποιούν» (*embody*) και διαμοιράζονται τη γνώση, ενισχύεται η «τυπική οικονομία εγγραμματοσιμίου» (*typical literacy economy*) (Sheehy, 2004, όπ. ανάφ. στο Mills & Comber, 2013:414).

Σύμφωνα με την ερευνητική προσέγγιση του χώρου διδασκαλίας, που παρουσιάζουν οι Ανδρούσου, Κορτέση-Δαφέρμου και Τσάφος (2016:55-56,τ.2), ο χώρος της σχολικής αίθουσας προσεγγίζεται:«α) Ως το πλαίσιο, που διευκολύνει ή δεν διευκολύνει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. β) Ως το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο παρέχει ερεθίσματα για την οικοδόμηση της γνώσης. γ) Ως η αντανάκλαση του έργου, που συντελείται στη συγκεκριμένη σχολική δομή». Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με τη χωρική αντίληψη, την άνεση και την αίσθηση του ανήκειν. Η δεύτερη συνδέεται με τη χωροταξική (ανα-)διαμόρφωση και τον ανασχεδιασμό του χώρου. Η τρίτη γίνεται αντιληπτή, ως μια απεικόνιση του εξελικτικά υλοποιούμενου διδακτικού έργου (Ανδρούσου, κ.α., 2016:56).

Ο χώρος της σχολικής τάξης, ως πεδίο σύνθετων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ή όπως αναφέρει ο Γερμανός (2002:32,37), ως «πεδίο αγωγής», ενέχει σημαντική παιδαγωγική σημασία, καθώς αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στο υποκείμενο και

¹⁹⁵ Μτφ. της εκπονήτριας της Δ.Δ. από το πρωτότυπο:“coherence, or the ease with which a setting can be organized cognitively; complexity, or the perceived capacity of the setting to occupy interest and stimulate activity; legibility, or perceived ease of use; mystery, or the perception that entering the setting would lead to increased learning, interaction or interest” (Graetz, 2006:73-74· Thomas, 2010:510).

¹⁹⁶ Το στοιχείο του μυστηρίου προσδίδει το χαρακτηριστικό του μετασηματισμού των περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία εξελίσσονται σε μοναδικά τοπία μάθησης, που διαμορφώνονται βάσει του γνωστικού, συναισθηματικού, κοινωνικο-πολιτισμικού, ιστορικού, φιλοσοφικού πλαισίου (Thomas, 2010:510).

¹⁹⁷ Η σκέψη περί περιβαλλόντων μάθησης, που βάσει των διασυναισθηματικών (*interaffective*) ιδιοτήτων που εμπεριέχουν ανασυγκροτούνται με το πέρασμα του χρόνου, συνδέεται με τη συγκρότηση ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων (*virtual learning spaces*), που αντικατοπτρίζουν φυσικούς χώρους μάθησης (Thomas, 2010:505).

¹⁹⁸ Σύμφωνα με τη φαινομενολογική προσέγγιση του Fuchs (2016: 7-8), ο όρος «δια-συναισθηματικότητα» (*interaffectivity*) αναφέρεται στη διαδραστική διαδικασία κατά την οποία τα συναισθήματα σωματοποιούνται και μέσω της σωματικής έκφρασης επιδρούν στην εκδήλωση των συμπεριφορών των άλλων, δημιουργώντας μια κυκλική πορεία εκδήλωσης αντιδράσεων. Βάσει αυτού του συλλογισμού τα συναισθήματα εκλαμβάνονται ως συμπεριφορικά φαινόμενα και εντός της κοινωνικής σφαίρας εντοπίζονται, κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης, μεταξύ των σωμάτων των ατόμων.

το κοινωνικό περιβάλλον του (Mills & Comber, 2013:414). Η *παιδαγωγική ποιότητα* του σχολικού χώρου, προσφέρει δυνατότητες λειτουργικής αλληλεπίδρασης αλλά και διδακτικά εργαλεία προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Γερμανός, 2020:35).

Υποκείμενο → Χώρος ← Κοινωνικό περιβάλλον

Σχήμα 6. Γερμανός, 2002:39

Στο πλαίσιο εξέλιξης της διδασκαλίας, ο χώρος της σχολικής τάξης, υπόκειται σε *σημειολογικούς μετασχηματισμούς*¹⁹⁹, οι οποίοι διαμορφώνουν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς τόπους (Γερμανός, 2011:25-26). Οι τόποι, ως η υποκειμενική διάσταση του χώρου, που αποκτά ο κάθε μαθητής μέσα από τη νοητική και φαντασιακή αναπαράστασή του, σχηματίζονται κατά τις διαλεκτικές διαδικασίες αυτενέργειας των μαθητών και των εκπαιδευτικών εντός των μικρο-περιβαλλόντων συνεργατικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Mills & Comber, 2013:413). Οι υλικόι χώροι και τόποι διαμορφώνουν την «χωρο-ταυτότητα» του σχολικής τάξης και καθορίζουν τις εφαρμοζόμενες πρακτικές των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία προσώπων.

Οι Blackmore et al. (2011:25) σημειώνουν σχετικά, ότι η αποτελεσματικότητα του μαθησιακού χωρικού περιβάλλοντος θα πρέπει να μελετάται υπό το πρίσμα του τόπου και όχι του χώρου. Η σύνδεση με τον τόπο και η χωρική ταυτότητα θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες μάθησης. Η έννοια του τόπου αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς εκλαμβάνεται ως η ανθρωποκεντρική μονάδα του κτισμένου χώρου (Γερμανός, 2014:6), συνδέεται δηλαδή με την ταυτότητα (Massey, 1991b· Γερμανός, 2014: 6)των δρώντων υποκειμένων στον χώρο και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον.

Διαπιστώνεται, ότι οι κοινωνιο-σημειωτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα μετατοπίζουν την τελευταία δεκαετία, υπο το πρίσμα της *πολυτροπικής μάθησης* “*multimodal learning*”²⁰⁰, το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, πέρα από τη σκοπιά της γλώσσας και των γλωσσικών κωδίκων, σε άλλες σημειωτικές πηγές, όπως είναι οι χωρικές σημειωτικές (Kress, 2005). Συμπεραίνεται βάσει των ανωτέρω, ότι ο χώρος εμπεριέχει πολλούς τόπους, τους οποίους σχηματίζουν τα μοναδικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου/της κάθε ομάδας και της δράσης τους. Ο Γερμανός (2020: 35 2014:7-8) αναφέρεται στην ανθρωποκεντρική μονάδα του τόπου, ως την κεντρική παράμετρο της παιδαγωγικής ποιότητας του κτισμένου χώρου.

Διαμέσου της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης του χώρου αναδύονται ποικίλες ψυχο-κοινωνικές προεκτάσεις, οι οποίες συνιστούν τη συγκρότηση της ταυτότητας του «προσωπικού χώρου» (Συγκολίτου, 1997:110-111· Κοσμόπουλος, 2000:19), ως μια σειρά από νοητά προσδιοριζόμενες εκτάσεις, οι οποίες οργανώνονται γύρω από το άτομο και ρυθμίζουν τις μορφές επικοινωνίας και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων

¹⁹⁹ Ο Γερμανός (2011:25) ορίζει, με τον όρο «σημειολογικοί μετασχηματισμοί», τη διαδικασία συμβολικής και προσωρινής αλλαγής της χαρακτηριστικών των υλικών στοιχείων, βάσει της οποίας το παιδί προσαρμόζει την πραγματικότητα στα μέτρα του.

²⁰⁰ Η μαθησιακή ικανότητα των ατόμων ενισχύεται, όταν αυτά μαθαίνουν μέσα σε πολυτροπικά μαθησιακά περιβάλλοντα “*multimodal learning*”, τα οποία διαμορφώνονται σύμφωνα με το μαθησιακό τους προφίλ και βάσει των εξωτερικών περιβαλλοντικών, διδακτικών ερεθισμάτων (Picciano, 2009:11).

που αναπτύσσονται ανάλογα με τις περιστάσεις (Hall, 1966 όπ. ανάφ. Γερμανός, 2002:27).

Οι Lim et al. κάνουν (2012:240-243·Lim, 2020:46) λόγο για τέσσερις τύπους χωρικής απόστασης εντός της σχολικής τάξης, οι οποίοι αποτελούν υποστρωματώσεις του *κοινωνικού- συμβουλευτικού χώρου* του Hall²⁰¹ (1966:135-137) και συνδέονται με τη νοηματοδότηση του παιδαγωγικού χώρου:

Α) Ο «*προσωπικός χώρος*» (*Personal Space*) αφορά τον χώρο του εκπαιδευτικού γύρω από το γραφείο του στην αίθουσα, ο οποίος διαχωρίζεται με σαφήνεια από τον υπόλοιπο χώρο της αίθουσας μέσα από μια αόρατη, εικονική διαχωριστική γραμμή και εκλαμβάνεται από τους μαθητές, ως ο χώρος τον οποίο θα πρέπει να σέβονται και να μην παραβιάζουν, όταν αυτό δεν είναι αναγκαίο (Lim, 2020:49).

β) Ο «*επίσημος χώρος*» (*Authoritative Space*), ο οποίος ορίζεται ως ο χώρος μπροστά από τον πίνακα ή/και γύρω από το γραφείο του εκπαιδευτικού, από όπου ο εκπαιδευτικός, συνήθως διεξάγει τη διδασκαλία και σημασιοδοτείται από τους μαθητές ως ένα άτυπο «σύνορο», ως το σημείο ελέγχου, δύναμης και εξουσίας του εκπαιδευτικού (Γερμανός, 2002:27· Lim, 2020:46-47).

β) Ο «*εποπτικός χώρος*» (*Supervisory Space*) αφορά τον χώρο, που διαμορφώνεται από την κίνηση του εκπαιδευτικού ανάμεσα στα θρανία ή στις σειρές θρανίων της σχολικής αίθουσας με παραδοσιακή διάταξη ή στα πλαϊνά και στο πίσω μέρος²⁰² της σχολικής αίθουσας, έτσι ώστε να εποπτεύει τους μαθητές, όταν εκείνοι εργάζονται ατομικά (Lim, 2020:47). Όταν ο εκπαιδευτικός επιτηρεί ομαδικές δράσεις των μαθητών ή επιβλέπει κάποια εργασία, (ανα-)παράγεται ο *εποπτικός χώρος* με τον εκπαιδευτικό να βαδίζει ανάμεσα στα θρανία ή με κάθετη κατεύθυνση ανάμεσα στις γραμμές των θρανίων. Αντίστοιχα, η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού στο πίσω μέρος της αίθουσας, προκειμένου να έχει μια «πανοραμική» οπτική και να επιβλέπει τις ενέργειες των μαθητών, του προσδίδει μια αίσθηση δύναμης και εξουσίας απέναντι τους.

γ) Ο «*διαδραστικός χώρος*» (*Interactional space*) αναφέρεται στον χώρο που δημιουργείται, όταν ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον μαθητή ή στις ομάδες μαθητών, προκειμένου να παρέμβει, να καθοδηγήσει και να συμβουλέψει τους/τις μαθητές κατά τη διεξαγωγή ατομικής ή/και ομαδικής δραστηριότητας²⁰³ (Lim, 2020:48). Τέλος, ο «*διαδραστικός χώρος*» τοποθετείται για τους Lim et al. (2012:242) εντός της ακτίνας του «*κοινωνικού-συμβουλευτικού χώρου*» (*social-consultative space*) αλλά και στην περιοχή γειννίας με την ακτίνα του *προσωπικού χώρου*²⁰⁴ (*causal-personal*

²⁰¹ Ο Edward Hall στο έργο του “Hidden Dimension” (1966:114-115· Γερμανός, 2002:27) επισημαίνει τη δυναμική του χώρου, μέσα από την αντίληψη της απόστασης και την αναπαριστά, ιεραρχώντας τα διαδοχικά επίπεδα απόστασης: α) στενή (κοινητή: εξ επαφής/ μακρινή: 6 με 18 ίντσες (1966:117)), β) προσωπική (κοινητή: 1, 5 με 2,5 πόδια / μακρινή: 2,5 με 4 πόδια)(ομοίως, 119-120), γ) κοινωνική (κοινητή: 4 με 7 πόδια/μακρινή: 7 με 12 πόδια)(1966:121-122), δ) δημόσια (κοινητή: 12 με 25 πόδια/ μακρινή: 25 πόδια και πάνω) (1966: 123-124), προσεγγίζοντας την έννοια της *εγγύτητας* μέσα από τις πολιτισμικές της διαστάσεις.

²⁰² Το σημείο πίσω από τα θρανία των μαθητών ορίζεται κατα το *πανοπτικό σύστημα* (*Panopticon*) του Foucault (1977:195) ως ο *χώρος επιτήρησης* (*Surveillance Space*) (Lim, 2020:47-48), όπου ο εκπαιδευτικός εποπτεύει, αθέατος από τους μαθητές, το έργο τους.

²⁰³ Ο συγκεκριμένος χώρος τοποθετείται σύμφωνα με τη ταξινόμηση του Hall (1966) ανάμεσα στον *κοινωνικο-συμβουλευτικό χώρο* και τον *οικείο- προσωπικό χώρο* (*Casual-personal Space*).

²⁰⁴ Ο «*προσωπικός χώρος*» (Κοσμόπουλος, 2000:19-20) τείνει να είναι αόρατος, μετακινούμενος, προσωποκεντρικός και ρυθμίζει το πόσο στενά θα αλληλεπιδράσουν τα άτομα (Συγκολλίτου, 1997: 208).

space) κατά τα επίπεδα απόστασης στον χώρο του Hall (1966). Ο «διαδραστικός χώρος» ευνοεί την εφαρμογή συμμετοχικών παιδαγωγικών πρακτικών (Lim, 2020:56), οι οποίες διενεργούνται βάσει των αλληλεπιδράσεων και συσχετίσεων μεταξύ των δρώντων προσώπων.

δ) Ο «επίσημος χώρος», ο οποίος τοποθετείται, σύμφωνα με την τυπολογία του Hall (1966), στην άκρη της ακτίνας του κοινωνικού- συμβουλευτικού χώρου και συνδέεται παραδοσιακά με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας λόγω της στατικής μορφής τοποθέτησης του εκπαιδευτικού στον χώρο (*statical positioning*)²⁰⁵. Ο ίδιος χώρος εκλαμβάνεται ως «προσωπικός» για τον εκπαιδευτικό, όταν για παράδειγμα, προετοιμάζει, καθισμένος πίσω από την έδρα, τη διδασκαλία του ή αναμένει την ολοκλήρωση των εργασιών, που έχει αναθέσει στους μαθητές.

Διαπιστώνεται βάσει της ανωτέρω ανάλυσης των επιπέδων απόστασης στον χώρο²⁰⁶, ότι ο χώρος της σχολικής τάξης αποκτά διαφορετικές υφολογικές διαστάσεις σύμφωνα με τη μορφή διδασκαλίας που επιλέγει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ο διδάσκων. Ως εκ τούτου, η εκάστοτε κάτοψη του χώρου, η υλικοτεχνική υποδομή και η διάταξη μιας σχολικής αίθουσας προσφέρει τη δυνατότητα για περισσότερες ή λιγότερες εναλλακτικές πρακτικές (ανα-παραγωγής) του παιδαγωγικού χώρου τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους μαθητές.

Οι Gutierrez et al. (1995) ορίζουν τον κοινωνικό χώρο, εντός του οποίου αλληλεπιδρούν οι μαθητές μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, ως έναν «*τρίτο χώρο*» (*third space*). Οι Potter και McDougall κάνουν λόγο για τον *τρίτο χώρο των Γραμματισμών* (*third space Literacies*) (2017, όπ.ανάφ. στο Lim, 2020:129), αναφερόμενοι σε δυναμικούς γραμματισμούς, που αποτυπώνουν το ευρύ φάσμα γραμματισμών, όπως ο ψηφιακός και πολυτροπικός γραμματισμός, οι οποίοι τελούν κατά τη διδακτική διαδικασία υπό διαπραγμάτευση. Για τους Mills & Comber (2013:413) η έννοια του «*τρίτου χώρου*» αφορά τον τρόπο, που άλλοι χώροι συνδιαλέγονται και δημιουργούν μια περισσότερο ετερογλωσσική αυθεντική αλληλόδραση, η οποία αποτελεί μια νέα περιοχή διαπράγματος των νοηματοδοτήσεων και των κοινωνικών αναπαραστάσεων, όπου επίσημοι και ανεπίσημοι χώροι δημιουργούν τη δυνατότητα για νέους τρόπους μάθησης. Συνεπώς, οι νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου της σχολικής τάξης σχετίζονται με τον τρόπο, που ο μαθητής αντιλαμβάνεται την υλική διάσταση του χώρου και οδηγείται σε υποκειμενικές θεωρήσεις, οι οποίες καθοδηγούν τη συμπεριφορά του απέναντι στον χώρο (Γερμανός, 1993:30). Ο χώρος της σχολικής τάξης αξιοποιείται ως *πεδίο νοητικών αναπαραστάσεων, επικοινωνίας και ανάπτυξης διαπροσωπικών, κοινωνικών σχέσεων αλλά και πεδίο πρακτικών* της καθημερινής σχολικής ζωής (Γερμανός, 1993:26). Ο Ackermann (2015:63) αναφέρει σχετικά: «*λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού λόγω της σύνθεσης στοιχείων και χαρακτηριστικών που αφορούν το οικογενειακό υπόβαθρο, τις δεξιότητες ή την προσωπικότητα, μπορούν να διαμορφωθούν εκπαιδευτικοί χώροι που θα «στεγάσουν» - “house” - τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες των μαθητών*».

²⁰⁵ Η χρήση του χώρου κωδικοποιείται με μετρήσεις, που απεικονίζουν την «τοποθέτηση» (*positioning*), τη στατική και δυναμική κίνηση (*movement*) και την κατεύθυνση (*directionality*) της κίνησης των εκπαιδευτικών βάσει του χωρο-ταξικού σχεδίου της τάξης (Lim et al. 2012:241-243).

²⁰⁶ “*taxonomy of classroom spaces*” (Lim, et al., 2012·Lim, 2020:55·Reitzel et al., 2022:5.5.6)

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, η αναμόρφωση του χώρου βασίζεται στον παιδαγωγικό σχεδιασμό με γνώμονα το παιδί, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του Γερμανός (2011: 29· 2014: 2· 2018: 44-45). Ο σχεδιασμός του σχολικού χώρου αποσκοπεί στην πραγμάτωση της διδασκαλίας και τη μεταβίβαση της γνώσης, βάσει κατηγοριοποιήσεων “classification” και πλαισιώσεων “framing”, που υπαγορεύουν την εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών (Lagiou et al., 2021:32). Η διαμόρφωση χώρων αποτελεσματικής μάθησης ενορχηστρώνεται σύμφωνα με τα κριτήρια του *κινήτρου* “motivation”, της *προσωποποίησης* “personalization” και *συμπερίληψης* “inclusion”, της *συνεργασίας* “collaboration”, της *ευελιξίας* “flexibility”, έτσι ώστε να εξυπηρετεί περισσότερες μαθητοκεντρικές δράσεις, όπως παρουσιάσεις, συζητήσεις, ομαδικές εργασίες και διαμοιρασμό πληροφοριών (JISC, 2006). Η οικολογική αυτή προσέγγιση του σχεδιασμού χώρων - βάσει των *οικολογικών περιβαλλόντων* μάθησης - αποτυπώνεται σε μια μεγάλη γκάμα μοντέλων χωρικού σχεδιασμού, ξεκινώντας από εκείνα, που αξιοποιούν ξεχωριστές αίθουσες, ανάλογα με τους προς επίτευξη στόχους, μέχρι τα *ανοικτού τύπου μαθησιακά κέντρα μάθησης (open-plan flexible learning centres)* (JISC, 2006:11).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω διαπιστώνεται, ότι ο χώρος μάθησης επιδρά σημαντικά στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και εκλαμβάνεται διαφορετικά από τον κάθε μαθητή. Συνεπώς, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του χώρου μάθησης ενδέχεται να ενισχύουν την αποδοτικότητα της διδασκαλίας και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον διδακτικό σχεδιασμό.

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε η συλλογιστική διασύνδεσης των επιμέρους χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης με τη διδασκαλία. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν, ως παράγοντες σύνθεσης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, οι εξής παράγοντες: η αλληλοδιαπλοκή και σύνδεση των χαρακτηριστικών των γλωσσικών και πολιτισμικών ετεροτήτων ως άτομα και ως ομάδες εντός της διαμορφούμενης συλλογικότητας, οι τρόποι και οι μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία αλλά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και οι τροπικότητες των χώρων των σχολικών αιθουσών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η συμβολή της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης» στην εφαρμογή της επικοινωνιακής διδασκαλίας

Η διδασκαλία σε πολύγλωσσα/πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα εκτυλίσσεται εντός ενός ρευστού, αλλά συνεκτικού, κοινωνικο-χωρικού πλαισίου, όπου ατομικότητες και συλλογικότητες αλληλοδιαπλέκονται και συλλειτουργούν. Η χαρτογράφηση των γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στη διδασκαλία και της συσχέτισής τους με τον φυσικό και κοινωνικό χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας, αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την αποτύπωση του πλαισίου πραγμάτωσης της διδασκαλίας και μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικότερου διδακτικού σχεδιασμού από τον εκπαιδευτικό.

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι παράγοντες επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδασκαλία, καθώς και η σύνδεση των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης πλουραλιστικών σχολικών περιβαλλόντων με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής κοινωνικών μορφών διδασκαλίας.

4.1. Παράγοντες επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδασκαλία.

Η προσέγγιση της πολυτροπικής ανάλυσης του σημασιολογικού δυναμικού του σχολικού χώρου, ως επιδραστικού παράγοντα (Sheehy, 2004) στη διδασκαλία, εντοπίζεται σε ποικίλες εκπαιδευτικές έρευνες των τελευταίων χρόνων (Kress et al., 2005· Morrel, 2018, όπ. ανάφ. στο Lim, 2020:56). Οι ερευνητές συμφωνούν για την αναγκαιότητα της αξιοποίησης του χώρου διδασκαλίας και των χωρικών πρακτικών από τον εκπαιδευτικό στην επίτευξη της αποτελεσματικότερης διδασκαλίας.

Οι Lim et al. (2012) αναφέρουν τις επιδράσεις της ενσωμάτωσης σημειωτικών πηγών²⁰⁷ της γλώσσας, των χειρονομιών και της χρήσης του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, μια κατάσταση που περιγράφεται και ως «*πολυτροπικός παιδαγωγικός λόγος*» (*multimodal pedagogic discourse*) (Christie, 2002:162· Lim, 2020:5· Reitzel et.al., 2022). Οι White και Gardner (2012:12-13) κάνουν λόγο για τον παράγοντα «X» (Orchester) της σχολικής αίθουσας²⁰⁸, ο οποίος ενέχει διαφορετικές πτυχές της μη λεκτικής επικοινωνίας όπως: το χαμόγελο, τη γλώσσα του σώματος, τις χειρονομίες, τη βλεμματική επαφή αλλά και τη χρήση του χώρου, ως συνεκτικού επιδραστικού παράγοντα για την επίτευξη αποδοτικότερης διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω διαπιστώνεται, ότι στο πλαίσιο της χωρικής ανάλυσης της σχολικής τάξης, ως κτισμένου, οριοθετημένου αλλά και «ανοιχτού» - διαλογικού χώρου, αναδύονται παράγοντες, που καθορίζουν τις επιλογές κινητικότητας των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία προσώπων, τις συμπεριφορές και τις μορφές επικοινωνίας μεταξύ τους, την εφαρμογή κατάλληλων και εναρμονισμένων στον χώρο πρακτικών διδασκαλίας, καθώς και την επίτευξη της συλλογικής, κοινωνικής λειτουργικότητας των συμμετεχόντων στη διδασκαλία.

²⁰⁷ Βλ. υποκεφάλαιο 3.3.2.

²⁰⁸ “The classroom X-Factor” (White & Gardner, 2012:12-13).

4.1.1. Ο παράγοντας της Κίνησης/Θέσης

Στην εννοιολογική νοηματοδότηση του σχολικού *παιδαγωγικού χώρου* (pedagogic space)²⁰⁹ και στη βάση της θεώρησης της «πολυτροπικότητας του παιδαγωγικού λόγου» συνεπιδρούν, όπως σημειώνουν οι Kress et al. (2005:26-27, όπ. ανάφ. στο Lim, 2020:45), τρεις παράγοντες: α) η θέση του εκπαιδευτικού στον χώρο. β) Η νοηματοδότηση του χώρου εντός του οποίου ο εκπαιδευτικός κινείται. γ) Ο τρόπος και τα σημεία, στα οποία οι μαθητές κινούνται.

Η *Κίνηση* (movement), με την έννοια της ροής της κατεύθυνσης, αφορά στην κίνηση του εκπαιδευτικού προς τον χώρο ενεργοποίησης των μαθητών (Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014:95) αλλά και την κίνηση των ίδιων των μαθητών μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Η κίνηση, με την έννοια της *σωματικής κίνησης*²¹⁰ (kinesis) ή της «κινητικής» (kinesics) (Reitzel et al., 2022) μέσα από τη χρήση κινήσεων του σώματος και χειρονομιών (Kalantzis, κ.α. 2019:450) αλλά και η εικόνα της *Θέσης/Τοποθεσίας* (positioning) των συμμετεχόντων στη διδασκαλία μέσα στον χώρο συνεπιδρούν, ως σημειωτικοί συμβολισμοί, στη νοηματοδότηση και στην επιλογή πρακτικών της λειτουργικής χρήσης του χώρου (Lim, 2020:5).

Ο τρόπος χρήσης του χώρου από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τους τρόπους σωματικής κίνησης, εκφράζει τη φιλοσοφική παιδαγωγική αντίληψη του εκπαιδευτικού και επιδρά στον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Lim, 2020:45-46). Ο VanSledright (2001:57) κάνει λόγο για την *ένταξη/χωροθέτηση* (positionality) στον χώρο βάσει φυλετικών, κοινωνικο-πολιτισμών και οικονομικών χαρακτηριστικών, που μπορεί το άτομο να διαθέτει. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι ο τρόπος χωροθέτησης ενδέχεται να διευκολύνει ή να εμποδίζει το άτομο να κατανοήσει τους «άλλους» ως διαφορετικούς από τον ίδιο. Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές λαμβάνουν χώρα, σύμφωνα με τη χωρική θεώρηση του Hall²¹¹ (1966) για τα επίπεδα απόστασης εντός του χώρου μάθησης, κυρίως, στο τρίτο επίπεδο, που αφορά τον *κοινωνικό-συμβουλευτικό χώρο* (Social-Consultative Space) (Lim et al. 2012:239· Lim, 2020:44).

Οι Χρηστάκης & Χαλάτσης (2014:94) αναφέρουν, ότι η «*κίνηση στον χώρο διδασκαλίας παραπέμπει στην επιθυμία ενεργητικής διαχείρισης του 'ενεργειακού' επιπέδου της τάξης*». Συνεπώς, η θέση και η κίνηση του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν τις σημειωτικές αποστάσεις στον χώρο της σχολικής αίθουσας, μέσω των οποίων οι μαθητές σημασιοδοτούν τις διαδικασίες διαπραγμάτευσης και ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να ενισχύεται ή να μειώνεται η αποδοτικότητα της διδασκαλίας.

²⁰⁹ “The pedagogic space is reconfigured by the placement of the teacher’s desk in relation to the rows of tables; and produced by the transforming action of the teacher in his pacing” (Kress et al., 2005:26).

²¹⁰ Ο Fey Victor Lim (2020) παρουσιάζει πρακτικές ενσωματωμένης διδασκαλίας (embodied teaching), που αφορούν στη χρήση των χειρονομιών, της κίνησης και του σχολικού χώρου με σκοπό την κατανόηση της πολυτροπικής επικοινωνίας εντός της σχολικής αίθουσας.

²¹¹ Βλ. τα επίπεδα απόστασης της της διαπροσωπικής επικοινωνίας της ταξινόμησης του Hall (1966) στο υπο-κεφάλαιο 3.3.3 της Δ.Δ.

4.1.2. Ο παράγοντας της Εγγύτητας

Η πραγματική και λειτουργική απόσταση μεταξύ των αλληλοεπιδρώντων προσώπων στην επικοινωνιακή συνθήκη της διδακτικής διαδικασίας επηρεάζεται από τη χωροταξικότητα του εκάστοτε χωρικού πλαισίου και προσδιορίζει την ανάπτυξη ή μη στενών διαπροσωπικών σχέσεων. Ο επιδραστικός παράγοντας της «εγγύτητας» (proximity) αφορά στη διαπροσωπική έλξη των συμμετεχόντων προσώπων σε μια κοινωνική συνθήκη ή περίπτωση, όπως είναι η διδασκαλία. Η «εγγύτητα» θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την χωρο-κοινωνική ανάλυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, που αναπτύσσονται στον χώρο της διδασκαλίας.

Η *εγγύτητα* (proximity) (Lim, 2020:48), η οποία αφορά στη *διαπροσωπική απόσταση* (proxemics) (Hall, 1966:131-132), ως χωρική συμπεριφορά των ατόμων, αποτελεί μια σχεσιακή διεργασία, που συμπεριλαμβάνει το πλαίσιο, την κατάσταση, τους πρωταγωνιστές, τα πολιτισμικά περιβάλλοντα και την ευρύτερη κουλτούρα. Η «χωρική εγγύτητα» αποτελεί συνάρτηση της ψυχολογικής και της κοινωνικής απόστασης μεταξύ των ατόμων (Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014:94). Επιπρόσθετα, η «σημειωτική απόσταση» (semiotic distance) επιδρά στη νοηματοδότηση του χώρου από τα υποκείμενα και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων εντός του σχολικού χώρου.

Οι τοπο-χωρικές διαστάσεις της εγγύτητας και της απόστασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών προσδιορίζουν την επικοινωνία και τη συγκρότηση αλληλεπιδραστικών, διαπροσωπικών σχέσεων. Ειδικότερα, και σύμφωνα με τη νοηματοδότηση της «σημειωτικής απόστασης», η χωρική εγγύτητα εκφράζει την ανάπτυξη μιας στενής διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ των προσώπων (Lim, 2020:48). Σύγχρονες μελέτες (Murray- Tiedge, 2012:15-16· Rands & Gansemer-Topf, 2017:29-30) δείχνουν, ότι η ελάττωση της διαπροσωπικής απόστασης επιδρά θετικά στην εμπλοκή και επίδοση των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Συνεπώς, η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα επίδρασης²¹² στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.²¹³

²¹² Οι Aronson et al. (2020:362) κάνουν λόγο για την επίδραση της «ελάχιστης απόστασης» (*Proximity Effect*).

²¹³ Η *κινητική* και η *διαπροσωπική απόσταση* αποτελούν πτυχές της μη λεκτικής επικοινωνίας (Γιάννου, 2013:107), οι οποίες επιλέγονται, στοχευμένα, στην παρούσα ΔΔ ως διακριτοί, ο ένας από τον άλλον, παράγοντες, προκειμένου να επιτευχθεί ακριβέστερη καταγραφή των ποιοτικών δεδομένων, κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής μεθόδου της «συμμετοχικής παρατήρησης», που αξιοποιήθηκε στην παρούσα ΔΔ.

4.1.3. Ο παράγοντας της αξιοποίησης της μη λεκτικής επικοινωνίας στη διδασκαλία.

Οι ερευνητές επισημαίνουν τη σημασία διερεύνησης²¹⁴ της συσχέτισης της χρήσης του χώρου της σχολικής αίθουσας, αναλόγως της κίνησης και της θέσης του εκπαιδευτικού, συνδυαστικά με άλλους σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας (Lim, 2020:2), όπως είναι οι μορφές της μη λεκτικής επικοινωνίας²¹⁵: η γλώσσα του σώματος, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου κ.α. (Βρεττός, 2010· Mehdi & Fristedt, 2018, όπ. ανάφ. στο Lee, 2020:57· Γρίβα & Κωφού, 2020).

Οι Γρίβα & Κωφού (2020:269-270) επισημαίνουν τη σημασία της χρήσης *στρατηγικών εξωγλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών με περιορισμένη γλωσσική ικανότητα*, όπως: *τη χρήση χειρονομιών, τη χρήση της μίμησης αλλά και των διαγλωσσικών στρατηγικών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι εναλλαγές γλωσσικών κωδίκων και οι παύσεις*. Σύμφωνα με την ταξινομία του Mariani (2010, όπ. ανάφ. στο Γρίβα & Κωφού, 2020:269), στις στρατηγικές εξωγλωσσικής επικοινωνίας συμπεριλαμβάνονται: *η χρήση παραγλωσσικών/εξωγλωσσικών στοιχείων, η χρήση χειρονομιών και κινήσεων του σώματος, οι εκφράσεις προσώπου, η βλεμματική επαφή αλλά και τα αντικείμενα*. Οι στρατηγικές αυτές λειτουργούν συμπληρωματικά στις στρατηγικές λεκτικής επικοινωνίας, που εφαρμόζουν οι ομιλητές, *προκειμένου να αντισταθμίσουν προβλήματα επικοινωνίας* (Γρίβα & Κωφού, 2020:269).

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλες μελέτες²¹⁶, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν διαφορετικές ταξινομήσεις των μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας (Γιάννου, 2013:75-80) και επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση της παρούσας Δ.Δ. περί της επίδρασης των μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Γλώσσας (Barmaki, 2014· Pan, 2014· Bambaeroo & Shokrpour, 2017· Ghorzang et al., 2021· Stam&Tellier, 2021).

Για τον Joyce ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει *«ευελιξία στην αλληλεπιδραστική του λειτουργικότητα στη διδασκαλία»*²¹⁷ και να αναπροσαρμόζει τον διδακτικό σχεδιασμό του, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες ενέργειες ενίσχυσης της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός, ως συντονιστής των κοινωνικών διαδικασιών της διδασκαλίας, βρίσκεται σε εγρήγορση διαχείρισης του πιθανού επικοινωνιακού χάσματος, που μπορεί να προκύψει μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, ώστε να προσπαθήσει να αξιοποιήσει τις κατάλληλες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας ως «εργαλεία» (Stam&Tellier, 2021) επίτευξης αποτελεσματικότερης επικοινωνίας, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

²¹⁴ Ο χώρος, ως παράγοντας υλικών δυνατοτήτων (material forces), αντανακλά την παιδαγωγική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού (Gana et al., 2015)

²¹⁵ Βλ. Ανάλυση των μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας (Types of Nonverbal Communication) των Reitzel, Yee & Moran (2022: 5.5.1) στο υπο-κεφάλαιο 3.3.2.

²¹⁶ Βλ. και Gullberg, 1993· Allen, 1999· Κατσαλήρου, 2009· Stam & Tellier, 2021· Reitzel & Moran, 2022

²¹⁷ Flanders, N. (1990). Λήμμα: «Αλληλεπίδραση: Πρότυπα μοντέλα διδασκαλίας» (μτφρ. Γεώργιος Κυριαζόπουλος). Στην *Παιδαγωγική & Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμος 1^{ος}. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 240.

4.1.4. Ο παράγοντας της αξιοποίησης πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας

Το διαρκώς (ανα-)διαμορφούμενο πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Higgins et al., 2005:35) και δύναται να ενισχύσει, με την αξιοποίηση πολυτροπικών διδακτικών εφαρμογών, τον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελεί μια πολυαισθητηριακή εμπειρία, η οποία εμπλουτίζεται με τη χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (Jewitt, 2009:36-37). Η πολυτροπικότητα, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των ψηφιακών ή/και «εποπτικών μέσων διδασκαλίας», έγκειται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα μέσα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία και να *γίνουν αποδεκτά από τους μαθητές για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων* (Φύκαρης, 2015:325).

Ο Χατζηδήμου (2019:259-261) συμπεριλαμβάνει στα μέσα διδασκαλίας- ή αλλιώς τα « εξωτερικά» μέσα διδασκαλίας-: τα διαφορετικά είδη πίνακα, τους χάρτες, τα οπτικά μέσα (επισκόπιο, διαφανοσκόπιο, γραφοσκόπιο, ραδιόφωνο, τηλεόραση κα.). Μέσω της λελογισμένης και στοχευμένης χρήσης των μέσων διδασκαλίας, ως άλλα «κανάλια» που μεταφέρουν γνώσεις και παρέχουν ερεθίσματα παραγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, εμπλουτίζεται η διδασκαλία και ενισχύεται η αποδοτικότητά της. Ο Lim (2020:89) αναφέρεται στα ψηφιακά τεχνολογικά εργαλεία και τη σημειωτική τους διάσταση. Η συστηματική χρήση ψηφιακών μέσων διδασκαλίας (Jewitt, et al. 2012: 3· Lim: 2020) στη διδασκαλία αναδιαμορφώνει και «μετακινεί» τους χώρους δράσης και επικοινωνίας των προσώπων (Αποστόλου & Κονδύλη, 2011). Έρευνες επιβεβαιώνουν την τροπή ανασύστασης του παιδαγωγικού χώρου, καθότι η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων διδασκαλίας αναδιαμορφώνει τον χώρο δράσης και ανασυγκροτεί τον κοινωνικό χώρο εντός της σχολικής αίθουσας.

Επίσης, η αξιοποίηση πρόσθετων υλικών, όπως καθρέφτες και πίνακες, μπορεί να ενισχύσει την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών (Berris & Miller, 2011, οπ. ανάφ. στο Lagiou et al., 2021:34). Άλλα μέσα διδασκαλίας, τα οποία φαίνεται να ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη διδασκαλία, είναι, ενδεικτικά, τα παιχνίδια και τα αντικείμενα/έργα των μαθητών ή άλλα υλικά, ως πολυτροπικά μέσα, που ενισχύουν τη λειτουργικότητα και την αποδοτικότητα της διδασκαλίας.

4.1.5. Ο παράγοντας της Διαμόρφωσης του χώρου διδασκαλίας

Οι ψυχοσυναισθηματικές και κινητικές διεργασίες κατά τη χωροθέτηση των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, εντός του χώρου της σχολικής αίθουσας²¹⁸, συσχετίζονται με βασικές παραμέτρους της ανάπτυξης χωρικών και γνωστικών δεξιοτήτων και ενός ευρύτερου και συνολικότερου τρόπου γεωγραφικής σκέψης. Η λειτουργική (ανα-)διαμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας, με τη διευθέτηση των επίπλων και των αντικειμένων- υπολογιστής, χάρτες, βιντεοπροβολέας, κλπ.- στη σχολική αίθουσα, φαίνεται να συνδέεται με την εναλλαγή των διαφορετικών τύπων χωρικής απόστασης βάσει των εφαρμοζόμενων πρακτικών διδασκαλίας (Lim, 2020:49).

²¹⁸ Βλ. ανάλυση της τοπο-γεωγραφίας της σχολικής αίθουσας στο υπο-κεφάλαιο 3.3.3 της παρούσας ΔΔ.

Σύγχρονες, διεθνείς εκπαιδευτικές έρευνες (Byer et al., 2014· Gana et al., 2015· Cardellino et al., 2017) επιβεβαιώνουν τις προαναφερθείσες υποθέσεις, ότι ο τύπος και η ποιότητα του χώρου διδασκαλίας επηρεάζει την εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών και επιδρά στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Οι Berris & Miller (2011, όπ. ανάφ. στο Lagiου et al., 2021:34) συμπεραίνουν βάσει ερευνών σε νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας, ότι οι χώροι της σχολικής αίθουσας θα πρέπει να διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι οικείοι, ευρύχωροι, ανοιχτοί και προσβάσιμοι προς τους μαθητές αλλά και να ενισχύουν το αίσθημα της ασφάλειας. Η εφαρμογή πρακτικών συμμετοχικού ανασχεδιασμού του χώρου από εκπαιδευτικούς-μαθητές (Brillante και Mankiw, 2015:18-20) και της αναδιάταξης των επίπλων (αλλαγή της χωροθέτησης των επίπλων), που ενυπάρχουν στη σχολική αίθουσα, μπορεί να ενισχύσει τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών στις διδακτικές διαδικασίες και να διευκολύνει την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων.

Συνεπώς, η λειτουργική διαμόρφωση ή η ποιοτική διευθέτηση της σχολικής αίθουσας, με την αναδιάταξη των υλικών αντικειμένων, που βρίσκονται στη σχολική αίθουσα, ενδέχεται να ενισχύει τη διδασκαλία, ως προς την αποτελεσματικότητά της. Η υποβοήθηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και η βελτίωση της ποιότητάς του ενδέχεται να αποφέρει περισσότερα οφέλη στους μαθητές.

4.1.6. Ο παράγοντας της Συλλογικότητας

Το φυσικό περιβάλλον και, ειδικότερα, ο χώρος της σχολικής τάξης επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των μαθητών και τη σύνδεσή τους με αυτόν (Schneekloth & Shibley, 1995). Τα προσβάσιμα περιβάλλοντα αντανάκλουν την ιδέα, ότι όλοι οι μαθητές είναι σημαντικοί και οι διαφορετικές τους ικανότητες και οι τρόποι μάθησής τους είναι αποδεκτοί και σεβαστοί.

Η γεωγραφική αίσθηση του χώρου ενισχύει τους μαθητές στο να αντιλαμβάνονται, ότι ανήκουν σε έναν φυσικό αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικό χώρο, τον οποίο μοιράζονται με τους άλλους. Η αίσθηση του χώρου αποτελεί μέρος ενός «γεωγραφικού γραμματισμού», συνιστώντας ένα γνωστικό εργαλείο προστασίας και διαφύλαξης των φυσικών και πολιτισμικών πηγών, μείωσης των συγκρούσεων και βελτίωσης της ποιότητας ζωής παγκοσμίως. Η αίσθηση του χώρου συνδέεται με την αίσθηση του «ανήκειν» και αποτελεί μια ζωτικής σημασίας πτυχή τους σχολικού γραμματισμού (Epstein, 2009). Η ενίσχυση της αίσθησης και της «συνειδητότητας του τόπου» (*the Sense of Place*) (Cresswell, 2013· Brillante & Mankiw, 2015) και η αυτοαναφορά σε αυτόν, η διαδραστική, δηλαδή, σχέση που αναπτύσσει το άτομο με αυτόν, επιδρούν στη διαμόρφωση τόσο του χώρου όσο και στη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου. Η αίσθηση του *ανήκειν* σε μια ασφαλή- ψυχο-συναισθηματικά-κοινότητα της σχολικής τάξης, μέσω της δημιουργίας μιας «κοινωνικής σφαίρας» (*community ball*) (Jackson, 2001:461, όπ. ανάφ. στο Maikau & Miller, 2012:15) αποτελεί την κινητήριο δύναμη, που κατευθύνει τη διδασκαλία προς την πραγμάτωση της.

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Bruner: «*Η μάθηση αποτελεί μια συλλογική διαδικασία, μια κοινή συμμετοχή στην κουλτούρα, κατά την οποία ο μαθητής κατακτά τη γνώση μέσα σε μια κοινότητα που μοιράζεται μαζί του το συνανήκειν σε μια κουλτούρα*» (Bruner, 1996:127, οπ. ανάφ. στο Ανδρούσου & Τσάφος, 2020:63). Σύμφωνα, επίσης, με τη θεώρηση της «*αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας*» του Bandura (1997:478, οπ. ανάφ. στο Smith & Bond, 1997/2011:275) «*το σύνολο των γνώσεων και των ικανοτήτων της ομάδας, ο συντονισμός των δραστηριοτήτων και ο τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της εννοούν ή υπονομεύουν την αμοιβαία διευκόλυνση*» στη μάθηση. Συνεπώς, η αίσθηση της συλλογικότητας συνδέεται με τη παιδαγωγική σχέση, που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία και φαίνεται να επιδρά στην αποδοτικότητα της διδασκαλίας.

4.2. Η σχέση της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης και της εφαρμογής κοινωνικών μορφών διδασκαλίας

Όπως προαναφέρεται στα προηγούμενα κεφάλαια στην παρούσα Δ.Δ., για την ενίσχυση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας σε πολυγλωσσικά/πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, θα πρέπει να αξιοποιούνται ποιοτικά διδακτικά εργαλεία και μέσα διδασκαλίας και να εφαρμόζονται οι κατάλληλες-βάσει των διδακτικών αναγκών και διαμορφούμενων διδακτικών στόχων της διδασκαλίας²¹⁹- πρακτικές.

Οι μορφές διδασκαλίας (*Unterrichtsformen*)²²⁰ (Vogel, 1979: 7-10) αφορούν στον τρόπο, που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να διδάξει, να επικοινωνήσει, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά, το διδακτικό ενέργημά του και να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους, που έχει θέσει. Οι μορφές διδασκαλίας συμπεριλαμβάνονται στο γενικότερο μεθοδικό πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής της διδασκαλίας και καθορίζουν το είδος της εργασίας των μαθητών κατά τη διδασκαλία, επηρεάζοντας την (ανα-)παραγωγή των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία.

4.2.1. Η αξιοποίηση των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας στη διδασκαλία ανάλογα με την ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης

Οι μορφές διδασκαλίας επιλέγονται ανάλογα με τις διδακτικές και παιδαγωγικές προθέσεις του εκπαιδευτικού και διακρίνονται σε διδακτικές και κοινωνικές²²¹ μορφές διδασκαλίας (Χατζηδήμου, 2007:67). Επίσης, γίνεται αναφορά στη διάκριση μεταξύ των *άμεσων*²²² και των *έμμεσων* μορφών διδασκαλίας (Meyer, 2009· Χατζηδήμου, 2019:56-57). Στις *άμεσες* μορφές διδασκαλίας συμπεριλαμβάνονται η *μετωπική* διδασκαλία (Frontalunterricht), η *ερωτηματική* διδασκαλία (Lehrerfrage-Unterricht) (Meyer, 1987:207), η *πειραματική* διδασκαλία (Experimenteller Unterricht) και η *διαλογική* διδασκαλία (Dialogischer Unterricht) (Meyer, 2009:136· Χατζηδήμου 2019:56). Στις *έμμεσες* μορφές εντάσσονται: η ατομική εργασία (Einzelarbeit), η συνεργασία ανά δυο μαθητές (Partnerarbeit), η ομαδική διδασκαλία (Gruppenarbeit) και το σχέδιο εργασίας (Projekt) (Meyer, 2009:136-137). Ο Vogel (1979) χαρακτηρίζει τις «έμμεσες μορφές» διδασκαλίας και τις «ανοιχτές ή εργασιακές μορφές» της διδασκαλίας, *κοινωνικές μορφές*²²³ διδασκαλίας (Sozialformen) (Bauer, 2004, οπ. ανάφ. στο Χατζηδήμου,

²¹⁹ Ο εκπαιδευτικός μεθοδεύει τη «λειτουργία του εν λόγω οικοσυστήματος, αξιοποιώντας στοιχεία, όπως η διάταξη των θρανίων, η επιλογή της θέσης, η μορφή επικοινωνίας, η δημιουργία ομάδων, οι διαμαθητικές σχέσεις και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης» (Ματσαγγούρας, 2003:65).

²²⁰ Ο Meyer (2009) αναφέρεται στη δυσκολία διάκρισης ανάμεσα στις βασικές μορφές μεθοδικής δράσης (Grundformen methodischen Handelns) και στα ευρύτερα μεθοδικά σχήματα (Methodische Großformen) και αξιοποιεί, συνεκτικά, τον όρο «μορφές διδασκαλίας» (Unterrichtsformen).

²²¹ Στη διεθνή βιβλιογραφία απαντώνται συχνότερα οι όροι «κοινωνικές μορφές» (Sozialformen)(Vogel, 1979· Χατζηδήμου 2019:66) και «ανοιχτές μορφές» (offene Unterrichtsformen) (Bauer, 2004:16-20, οπ. ανάφ. στο Χατζηδήμου, 2019:56-57).

²²² Ο Χατζηδήμου αποδέχεται, αναφορικά με τα περισσότερα είδη των άμεσων μορφών διδασκαλίας, τη θεώρηση του Vogel (1979· Χατζηδήμου, 2019:56).

²²³ «Η επιλογή των κοινωνικών μορφών εργασίας εξαρτάται από τη σύνθεση των μελών της ομάδας, τον προσδιορισμό των ρόλων, τις διαμορφούμενες σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών εντός του πλαισίου της ειδικής ομαδικής συνεργασίας». [Heile, H. (1990). Λήμμα: «Κοινωνικές επιστήμες και Κοινωνιολογία» (μτφρ. Νικόλαος Αθανασιάδης). Στην Παιδαγωγική & Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. Τόμος 2^{ος}. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 2667-2668].

2019:57). Ο Meyer (2009:37) συμπεριλαμβάνει στις *κοινωνικές μορφές* διδασκαλίας το «σχέδιο δράσης» (Handlungsmuster) και τα «βήματα ή τις ενέργειες της διδασκαλίας» (Unterrichtsschritte).

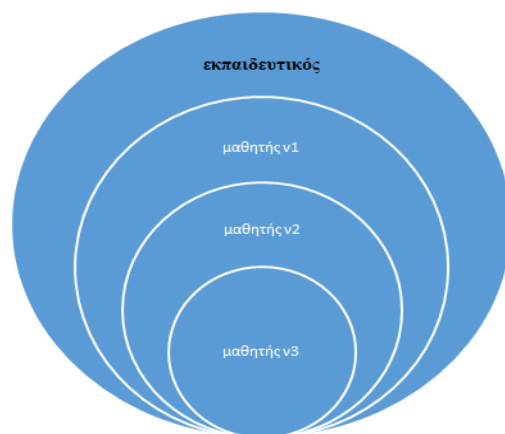
Στην παρούσα Δ.Δ. επιλέγεται η χρήση του όρου «*κοινωνικές μορφές*» διδασκαλίας, ως οι αναπτυσσόμενες μορφές εργασίας στη διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης γλώσσας σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα, καθότι επίκεντρο διερεύνησης αποτελεί το πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε γλωσσικές και πολιτισμικές ετερότητες εντός του *υβριδικού, διεθνικού* χώρου των σχολικών αιθουσών, σε Δημοτικά σχολεία με δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα. Η εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας στη διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης γλώσσας, δύναται (Ινιέ, 2016:67,69· Gudjons, 2021) να ενισχύσει την αποδοτικότητα των διδακτικών μεθοδεύσεων στη διδασκαλία και την αποτελεσματικότερη κατάκτηση των γλωσσών-στόχος από τους μαθητές. Οι κοινωνικές μορφές διδασκαλίας διευκολύνουν την μεταφορά της γνώσης σε διαφορετικά επίπεδα: μέσα από τις προσωπικές γνωστικές συνδιαλλαγές, τις μεταφορές μέσω πολυτροπικών κειμένων, τις μεταφορές μέσω οπτικοακουστικών μεθόδων, έργων τέχνης και άλλων αντικειμένων (Ziemilski, 1981: 21-27· Gudjons, 2021).

Ειδικότερα, επιχειρείται η ανάλυση και ερμηνεία των διδακτικών διαδικασιών κατά την εφαρμογή των κοινωνικών, ανοικτών μορφών εργασίας στη διδασκαλία της Γλώσσας, ως οι μορφές που σηματοδοτούν τις συλλογικές διαδικασίες της διάδρασης, την αλληλενέργεια, της ομαδικότητας και συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα στη διδακτική πράξη πρόσωπα. Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα θεωρητικά σχήματα μορφών διδασκαλίας, επιλέγεται το εξής λειτουργικό σύστημα κοινωνικών μορφών διδασκαλίας:

Α) Η *μετωπική-διαλογική*²²⁴ μορφή διδασκαλίας (Frontal-unterricht)²²⁵, κατά την οποία δίνονται ευκαιρίες για ανατροφοδότηση (Reflexion) (Gudjons, 2021:224-226), με σκοπό την ενίσχυση της εμπλοκής των συμμετεχόντων στις διδακτικές διαδικασίες.

²²⁴ Ο Χατζηδήμου (2019:59,65) διακρίνει τις δυο μορφές, ως ξεχωριστές μορφές διδασκαλίας, καθώς αναφέρεται στη μετωπική διδασκαλία, ως τη μορφή διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός «μονολογεί», κατά τη διδακτική διαδικασία, ενώ στη διαλογική διδασκαλία, εκπαιδευτικός και μαθητές συλλειτουργούν, εντός ενός διαλογικού διδακτικού πλαισίου.

²²⁵ Οι Popescu-Willigmann et al. (2019: 309) χρησιμοποιούν τους όρους «διδασκαλία της τάξης/συλλογική διδασκαλία» (Klassenunterricht/Unterricht im Plenum) (μτφ. της συγγράφουσας), προκειμένου να αναδείξουν τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της μετωπικής μορφής διδασκαλίας. Για τις κοινωνικές μορφές διδασκαλίας (Sozialformen) βλ. και στο https://www.ibw.uni-heidelberg.de/md/ibw/schulpaed/02_alle_folien_schwerpunkt_2.pdf (ανάκτηση: 19.11.2021)



Διαλογική-συνεκτική δράση

Σχήμα 7.²²⁶ Κοινωνικές σχέσεις κατά τη μετωπική-διαλογική μορφή διδασκαλίας

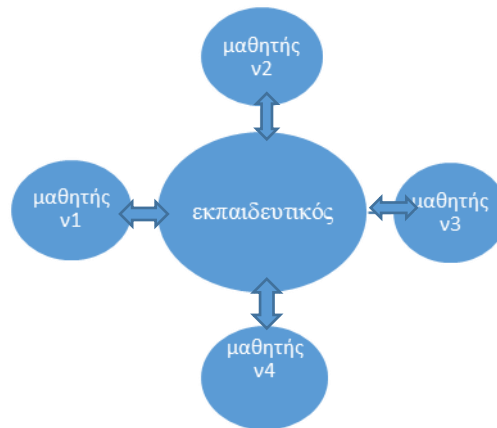
Η μετωπική-διαλογική²²⁷ μορφή διδασκαλίας (Meyer, 2009), αν και συγκαταλέγεται στη βιβλιογραφία περισσότερο στις «άμεσες» μορφές διδασκαλίας, συμπεριλαμβάνεται στο παρόν λειτουργικό σχήμα των κοινωνικών μορφών εργασίας στη διδασκαλία, καθώς αφορά σε συμμετοχικές ενέργειες, όπως είναι η συζήτηση, η ανταπόκριση, η παροχή και η λήψη παρωθήσεων²²⁸ κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας και αποδίδει στους μαθητές τον πρωτεύοντα ρόλο, ως τα ενεργά δρώντα υποκείμενα της διδασκαλίας (Popescu-Willigmann et al., 2019:309· Gudjons, 2021). Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αξιοποιούν πολυτροπικά τον χώρο, κινούνται ελεύθερα, συλλειτουργούν κοινωνικά και δημιουργούν έναν κοινό, ανοικτό τόπο δράσης και επικοινωνίας, ο οποίος συνιστά τον διαλογικό « *τρίτο χώρο* » της διδακτικής πράξης με την έννοια ενός εικονικού, *υβριδικού* τύπου, που διαμορφώνεται εντός του μοναδικού- χωρο-χρονικά- κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας.

β) Η *εξατομικευμένη* μορφή διδασκαλίας βασίζεται λειτουργικά στη διατομική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, η οποία αναπτύσσεται, όταν ο μαθητής εργάζεται ατομικά (Χατζηδήμου, 2019:66) και αλληλοεπιδρά, σε περίπτωση που χρειάζεται, παρωθήση ή καθοδήγηση, με τον εκπαιδευτικό.

²²⁶ Τα σχήματα, που αναπαριστούν τις κοινωνικές μορφές διδασκαλίας, δημιουργήθηκαν από την εκπονήτρια της παρούσας ΔΔ.

²²⁷ Η διαλογική μορφή διδασκαλίας συνδέεται θεμελιακά με την έννοια της «*διαλογικής μάθησης*», υπο το πρίσμα, ότι η γνώση συνδιαλέγεται με τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε μαθητή με σκοπό τη δημιουργία προσωπικών αναπαραστάσεων και συμβολισμών και εν τέλει την παραγωγή της νέας γνώσης (Σκούρτου, 2011:154).

²²⁸ Η μετωπική διδασκαλία ενέχει διαλογικό, συμμετοχικό χαρακτήρα, υπο το πρίσμα της δημιουργίας ενός πεδίου αλληλεπιδράσεων, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στη διδακτική πράξη (Meyer, 2009:116).



Ατομική δράση × ν (μαθητές)

Σχήμα 8. Κοινωνικές σχέσεις κατά την εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας

Κατά την εφαρμογή της ατομικής μορφής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός δύναται να ενισχύσει εξατομικευμένα τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, εφαρμόζοντας πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με τις εκάστοτε γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του μαθητή. Ο κάθε μαθητής εκτελεί τις ατομικές δραστηριότητες με τον δικό του ρυθμό (Popescu-Willigmann et al., 2019:312-313), αυτενεργεί και ρυθμίζει αυτόνομα τις μαθησιακές διαδικασίες.

γ) Η *εταιρική* μορφή διδασκαλίας (συνεργατική ανά δυο εργασία), εφαρμόζεται με σκοπό την ενίσχυση της αυτενέργειας, της συνεργατικότητας, της αυτοεκτίμησης και της συλλογικότητας, μεταξύ των μαθητών ως ατομικότητες και ετερότητες, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.



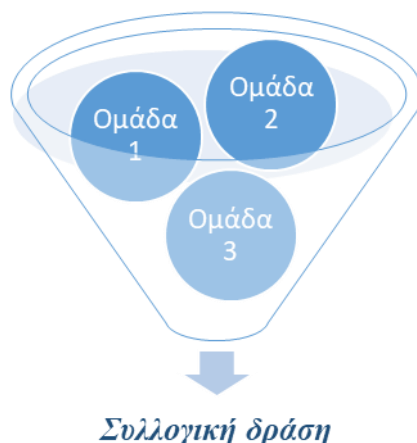
εταιρική δράση

Σχήμα 9. Κοινωνικές σχέσεις κατά την εταιρική μορφή διδασκαλίας

Κατά την εφαρμογή της εταιρικής –ανά δύο πρόσωπα ή σε ζεύγη– μορφής διδασκαλίας, συγκροτούνται μικροί τόποι δράσης και μάθησης, συνηθέστερα σε στατικό επίπεδο, σε κάθε δηλαδή θρανίο και ανάμεσα σε ζεύγη μαθητών. Ο Χατζηδήμου (2019: 69) σημειώνει σχετικά, ότι κατά τη διεξαγωγή εταιρικών δραστηριοτήτων *επέρχεται εσωτερική αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ διδάσκοντος και του διδασκόμενου, καθώς και των διδασκόμενων μεταξύ τους, δεδομένου ότι συνεργάζονται ανά ζεύγη*. Η σύνθεση ετεροτήτων, κατά τη διεξαγωγή εταιρικών δραστηριοτήτων, επιτάσσει την αξιοποίηση εναλλακτικών πρακτικών από τους μαθητές, προκειμένου να ενισχυθεί το επίπεδο της

διαπροσωπικής επικοινωνίας και της συνεργατικής δραστηριοποίησης (Popescu-Willigmann et al., 2019:311). Μαθητές με διαφορετικό γλωσσικο-πολιτισμικό υπόβαθρο εφαρμόζουν διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές, αλληλεπιδρούν με ποικίλες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και να ολοκληρώσουν τις διδακτικές δραστηριότητες. Για την ενίσχυση της λειτουργικής συνεργασίας μεταξύ των δυάδων μαθητών, μπορούν να αξιοποιηθούν οι κοινωνικό-χωρικές πρακτικές, όπως η αλλαγή των θέσεων ή περιοχών δράσης, η μείωση της χωρικής απόστασης μεταξύ των προσώπων, η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας, αλλά και η συστηματική ανατροφοδότηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προσεγγίζει τους μαθητές και ενισχύει διακριτικά την εταιρική δράση. Η κινητικότητα σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας δίνει τη θέση της στον επιδραστικό παράγοντα της εγγύτητας, καθότι οι μαθητές συνεργάζονται στενά και προσεγγίζουν χωρικά ο ένας τον άλλον.

δ) Η *ομαδική* μορφή διδασκαλίας στοχεύει στην επίτευξη της συλλογικής δράσης της κοινωνικής ομάδας, την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας μέσα από το σχηματισμόν ετερογενών ομάδων μαθητών αλλά και την αίσθηση της συλλογικότητας, δηλαδή την αίσθηση του *ανήκειν* στη σχολική τάξη ως μια ξεχωριστή κοινότητα.



Σχήμα 10. Κοινωνικές σχέσεις κατά την ομαδική μορφή διδασκαλίας

Η διδασκαλία σε μικρές ομάδες εργασίας αποτελεί μια ενδεικτική κοινωνική μορφή διδασκαλίας, διότι βασίζεται στις αρχές της συνεργατικής, μετασχηματιστικής και πραξιακής διδασκαλίας. Υπό το πρίσμα της *συνεργατικής μάθησης* (collaborative Learning – kooperatives Lernen) (Jank & Meyer, 1991· Gokhale, 1995), οι ομάδες διακρίνονται σε «τυπικές ομάδες μάθησης» (*formal learning groups*), που αφορούν δράσεις, οι οποίες εκτυλίσσονται στη διάρκεια ενός σχολικού έτους ή εξαμήνου, σε «άτυπες ομάδες μάθησης» (*informal learning groups*), που αφορούν τον αυθόρμητο σχηματισμό ετερογενών ή ομογενών ομάδων (Popescu-Willigmann et al., 2019:310) σε πραγματικό σχολικό χρόνο για τη διεκπεραίωση κάποιας εργασίας. Επίσης, αναφέρονται και οι «ομάδες μελέτης» (*study teams*), που αφορούν τον σχηματισμό ομάδων, που θα λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά, ακόμη και εκτός του σχολικού χώρου, προκειμένου να ολοκληρώσουν μια διδακτική δραστηριότητα. Ο Χατζηδήμου (2019:72-74) αναφέρεται στη σημασία του ανασχεδιασμού της χωροταξικής διεύθυνσης της σχολικής τάξης, κατά τη διεξαγωγή της ομαδικής διδασκαλίας, με σκοπό τη διευκόλυνση των διδακτικών

ενεργειών και της κινητικότητας, την ενίσχυση της συμμετοχής και της αυτενέργειας. Συγκεκριμένα παραθέτει διαφορετικά είδη κατόψεων, όπως σε σχήμα «Π», σε σχήμα «Ο» και σε σχήμα «V» και σημειώνει τις εξής προϋποθέσεις εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας (Χατζηδήμου, 2019: 75-77):

Α) Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, β) οι κοινωνικές δεξιότητες εκπαιδευτικών και μαθητών, προκειμένου να επιτύχουν την επικοινωνία, γ) η συλλογική σκέψη μαθητών και εκπαιδευτικών, δ) η χρονική διάρκεια, με την έννοια του επαρκούς χρονικού διαστήματος, προκειμένου να ολοκληρωθεί η ομαδική δράση.

Η ομαδική διδασκαλία, υπό το πρίσμα της ευέλικτης διδασκαλίας, προϋποθέτει τη δυνατότητα εναλλαγών των χώρων μάθησης σε «κλειστούς» και «ανοιχτούς» χώρους, με τον ανασχεδιασμό της χωροδιάταξης της αίθουσας με βάση την εξέλιξη διαδοχικών φάσεων της διδασκαλίας (Χατζηδήμου, 2019:78). Οι ομαδικές δράσεις αποσκοπούν στη συνεργατική, επικοινωνιακή μάθηση, μέσα από την ανάθεση συγκεκριμένων εργασιών, τις οποίες οι ομάδες συνήθως παρουσιάζουν μετά την ολοκλήρωσή τους στο σύνολο της τάξης. Η ομαδική μορφή διδασκαλίας μετατοπίζει το επίκεντρο διδασκαλίας από την έδρα του εκπαιδευτικού στον συνολικό, φυσικό και ανθρωπογενή χώρο και στα/στις μικρο-περιβάλλοντα/περιοχές μάθησης, όπου συγκροτούνται *υβριδικοί τόποι* συνέργειας και διάδρασης των σχηματιζόμενων υποομάδων μαθητών.

Στις ομαδικές δράσεις ανήκουν και τα *σχέδια εργασίας* (Projekt-unterricht)- σύμφωνα με τη διδακτική μέθοδο *Projekt*²²⁹ (Projekt-methode) (Frey, 1991:14· Καλδή & Κόνσολας, 2016:94)- μέσα από την οποία προάγεται η πρωτοβουλία, η δημοκρατική συνύπαρξη και η συνέργεια μεταξύ των μαθητών. Ο Frey (1991:35) αναφέρει σχετικά, ότι κατά τη διεξαγωγή των σχεδίων εργασίας οι συμμετέχοντες «συνεργάζονται υπο το πρίσμα ατομικών και κοινωνικών διαδικασιών και συγκυριών»²³⁰. Προϋπόθεση για την εφαρμογή της συγκεκριμένης μορφής εργασίας στη διδασκαλία, συνιστά η *αναγνώριση των μαθητών ως ένα διαφοροποιημένο και ετερογενές σύνολο* (Καλδή & Κόνσολας, 2016:100). Τα σχέδια εργασίας προάγουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, τη δημιουργικότητα, τη συλλειτουργικότητα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Για να προαχθεί η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας θα πρέπει να διαμορφωθεί μια μαθησιακή κουλτούρα, βάσει της οποίας οι ρόλοι κατά τη διδακτική διαδικασία μετασχηματίζονται (Καλδή & Κόνσολας, 2016:132). Οι μαθητές ενώνουν τη δυναμική τους, τις ικανότητές τους, διατυπώνουν ελεύθερα τις επιλογές τους και συνερευνούν, με σκοπό την από κοινού κατάκτηση του μαθησιακού στόχου.

Τα σχέδια εργασίας διευκολύνουν την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία κρίνεται ανάγκαία σε σχολικές τάξεις με κεντρικό χαρακτηριστικό τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Οι Καλδή & Κόνσολας (2016:169-170) αναφέρουν σχετικά, ότι για τη μελέτη θεμάτων, που συνδέονται με τη μέθοδο *project*, συχνά συστήνονται *ετερογενείς γνωστικά μαθητικές ομάδες, με σκοπό την διεξαγωγή ομαδικών εργασιών μέσα από την αξιοποίηση των ατομικών δεξιοτήτων των μαθητών, των προσωπικών κλίσεων και ταλέντων*. Με την επεξεργασία και ανάπτυξη μεθόδων

²²⁹ lat. “projicere” = σχεδιάζω (Frey, 1991:14)

²³⁰ Μτφ. της συγγράφουσας από το πρωτότυπο: “Die Teilnehmer an einem Projekt arbeiten soziale und individuelle Prozessen und Konstellationen auf...” (Frey, 1991:15).

εργασίας, όπου υλοποιούνται βιωματικές, πολυαισθητηριακές δράσεις, ο κάθε μαθητής δύναται να αξιοποιήσει τις ικανότητες του, να συνεργαστεί και να συλλειτουργήσει με τους άλλους συμμετέχοντες δημιουργικά, να ενισχύσει την αυτό-εικόνα του και να κατακτήσει τη γνώση βάσει του ατομικού μαθησιακού του προφίλ.

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν την καταλληλότερη μορφή διδασκαλίας για την ενίσχυση της αρμονικής, συστηματικής συνέργειας των συμμετεχόντων στη διδασκαλία εντός των «υπερποικίλων» μαθητικών κοινοτήτων. Η διαμόρφωση ποιοτικών κοινωνικών χώρων μάθησης, ως κατάλληλα μαθησιακά κέντρα/περιβάλλοντα²³¹ (Καλδή & Κόνσολας, 2016:137), στον χώρο της σχολικής αίθουσας κρίνεται απαραίτητη για την ολοκλήρωση των ομαδικών εργασιών, την εξάσκηση με συγκεκριμένα υλικά ή τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων, όπως: η διεξαγωγή ενός πειράματος, μιας συζήτησης, μιας παρουσίασης, η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου.

Ωστόσο, στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, παρατηρείται δυσκολία εφαρμογής της συστηματικής, λειτουργικής αναδιάταξης του χώρου, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, για λόγους οικονομίας χρόνου ή/και έλλειψης χωρητικότητας της σχολικής αίθουσας. Συχνά οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τη διάταξη των θρανίων σε μικρές ομάδες των τεσσάρων ή/και έξι μαθητών (Χατζηδήμου, 2019:80), προκειμένου να μπορούν να εφαρμόζουν ευκολότερα και συχνότερα ομαδικές εργασίες.

4.2.2. Η συμβολή της ανθρωπογεωγραφίας και των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών

Ο συλλογισμός περί της συσχέτισης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης με το πλαίσιο εφαρμογής κοινωνικών μορφών διδασκαλίας και την ανάπτυξη λειτουργικών, κοινωνικών σχέσεων των υποκειμένων στη διδασκαλία σε πολύγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα εδράζεται σε κοινωνιο-γλωσσικές και κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρήσεις, οι οποίες αναπτύχθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας Δ.Δ. Τα θεωρητικά αυτά σχήματα εμβαθύνουν στις ποικίλες όψεις και πτυχές των ψυχολογολογικών και συμβολικών αλληλεπιδράσεων των πλουραλιστικών, κοινωνικών, μαθητικών υπο-ομάδων, που λαμβάνουν χώρα στη διδασκαλία και αναδεικνύουν νέες διαστάσεις της πολυπρισματικής διαδικασίας κατάκτησης της γνώσης.

Η εφαρμογή εναλλαγών των κοινωνικών μορφών εργασίας στη διδασκαλία, ως λειτουργική διδακτική πρακτική, συνδέεται με το πολυπαραγοντικό πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας, το οποίο συμπεριλαμβάνει την εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμική συνθήκη, τις διαφορετικές, ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, τις αναπτυσσόμενες διαπροσωπικές/διομαδικές σχέσεις, τους επιδιωκόμενους στόχους και τα προσδωκόμενα αποτελέσματα. Οι *κοινωνικές μορφές* διδασκαλίας (Meyer, 2009:136) καθορίζουν τη δομή των σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διδασκαλία, την εργασιακή και μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών και σχετίζονται με τον τρόπο, που ο κάθε μαθητής μαθαίνει²³². Όπως σημειώνουν σχετικά οι Καψάλης & Νημά

²³¹ Οι Καλδή & Κόνσολας (2016:137) αναφέρουν τις *γωνίες προς μελέτη* ή τα *μαθησιακά κέντρα του θέματος*.

²³² Μτφ. της εκπονήτριας από το πρωτότυπο: «*Sozialformen regeln die Beziehungsstruktur des Unterrichts*»(Meyer, 2009:136).

(2015:194), οι κοινωνικές μορφές της σχολικής εργασίας αναφέρονται στους τρόπους συνεργασίας και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας²³³.

Ο Meyer (2017:136) προχωρά σε μια ακόμη διάκριση των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας: στις «εξωτερικές» (äußere) και τις «εσωτερικές» (innere) κοινωνικές μορφές διδασκαλίας. Οι εξωτερικές, κοινωνικές μορφές διδασκαλίας (äußere Sozialformen) συνδέονται σύμφωνα με τον Meyer (2017:136-137) με την ποιότητα του χώρου διδασκαλίας, τις ενέργειες του εκπαιδευτικού και τη διάταξη των θρανίων εντός της σχολικής αίθουσας. Οι εσωτερικές, κοινωνικές μορφές διδασκαλίας (innere Sozialformen) σχετίζονται με τη δομή της επικοινωνίας (Meyer, 2017:137) και τις κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσονται οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία. Διαπιστώνεται ότι, ο όρος κοινωνικές μορφές διδασκαλίας ενέχει, ως συνεκτικός διδακτικός όρος, τις σημαντικότερες ανθρωπογενείς και κοινωνικο-χωρικές παραμέτρους των διδακτικών μεθοδεύσεων στη διδασκαλία σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.

Οι επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις, που λαμβάνουν χώρα κατά την εφαρμογή συγκεκριμένων κοινωνικών μορφών διδασκαλίας, ενέχουν συγκεκριμένη δομή, μοναδικά γνωρίσματα και πτυχές, οι οποίες διαφοροποιούνται από σχολική τάξη σε σχολική τάξη, ως κοινωνικό σύνολο. Ο Queiroz (2000:111) σημειώνει σχετικά, ότι για να μάθει αποτελεσματικά ένας μαθητής, θα πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες επικοινωνίας, που ακολουθεί η κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται, να αποκτήσει μια ικανότητα αντιδράσεων στην τάξη, να ξέρει δηλαδή πότε να μιλάει, να ερμηνεύει σωστά τα μηνύματα που εκπέμπονται, να αναπτύξει συνεπώς κοινωνικές δεξιότητες.

Οι κοινωνικές δεξιότητες (social skills) αφορούν σε μορφές συμπεριφορών, που επιφέρουν θετικές συνέπειες στο σχολικό περιβάλλον, και συγκεκριμένα μέσα στη σχολική αίθουσα²³⁴. Ποικίλες ταξινομήσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία, στις οποίες γίνεται λόγος για καταλόγους κοινωνικών δεξιοτήτων, που εμπεριέχουν λόγου χάριν, δεξιότητες διάκρισης των χαρακτηριστικών της ομάδας, δεξιότητες κατανόησης του άλλου, δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας, δεξιότητες αυτοελέγχου σε επικοινωνιακές περιστάσεις κ.α.²³⁵ Συνεπώς, οι συμπεριφορές κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο αυτές εντάσσονται. Όπως σημειώνει σχετικά η Νικολάου (2021:29), «στο σχολείο ο μαθητής εκπαιδεύεται άτυπα στις κοινωνικές δεξιότητες μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας στο μάθημα». Η κοινωνική επάρκεια του μαθητή, η οποία κατακτάται μέσα από την ανάπτυξη λειτουργικών κοινωνικών σχέσεων με τους άλλους συμμετέχοντες στη διδασκαλία, βοηθά τον μαθητή, «να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να συνεργάζεται αρμονικά με τους συμμαθητές του και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του» (Νικολάου, 2021:30, 37). Συνεπώς, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συνιστά την ανάπτυξη των ικανοτήτων της αυτογνωσίας, της αυτοδιαχείρισης του, της κοινωνικής συνειδητοποίησης και της κοινωνικής διαχείρισης

²³³ Οι Καψάλης και Νημά (2015:194) παραθέτουν την εξής τυπολογία κοινωνικών μορφών σχολικής εργασίας: α) ακροατήριο, β) τάξη, γ) μέρη της τάξης, δ) ομάδες, ε) εταίροι και ζ) μεμονωμένοι μαθητές, που εργάζονται κατ' ιδίαν.

²³⁴ Brandhorst, A.R. (1990). Λήμμα: «Κοινωνικές δεξιότητες». (μτφρ. Τερζίδου Μαρία). Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Τόμος 5^{ος}. Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 2665.

²³⁵ Ο.π.

του μαθητή (Νικολάου, 2021: 46). Οι μαθητές, που αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες στον χώρο της σχολικής τάξης, δύνανται να αναπτύσσουν μεγαλύτερη κοινωνική λειτουργικότητα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, δηλαδή, να συμμετέχουν, να συνενεργούν και να συλλειτουργούν σε μεγαλύτερο βαθμό μαζί με τους άλλους συμμετέχοντες στη διδασκαλία. Ενδεικτικά, οι Γρίβα & Σέμογλου (2016:85) επισημαίνουν τη σημασία της αξιοποίησης του «παιχνιδιού»²³⁶, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μέσω του οποίου ενισχύεται η ανάπτυξη επικοινωνιακών, αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών στη γλωσσική διδασκαλία.

Επίσης, η αποτελεσματική εφαρμογή της εκάστοτε κοινωνικής μορφής διδασκαλίας, συνδέεται με την λειτουργική (ανα-)διάταξη ή (ανα-)διαμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας, καθότι η λειτουργική οργάνωση του χώρου (κύκλος, ημικύκλιο, σχήμα «Π») ενδέχεται να ευνοεί την ανάπτυξη κοινωνικών, παραγωγικών σχέσεων²³⁷ μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία (Καψάλης & Νημά, 2015:195). Η χωρική δυναμική της τάξης και της διδασκαλίας (Χρηστάκης & Χαλάτσης, 2014:96) και η χωρική έκφραση μαθητών και του εκπαιδευτικού, μέσα από την κίνηση και τη χωροθέτηση στον χώρο της σχολικής αίθουσας, σχετίζεται με τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού για την ενίσχυση της αποτελεσματικής μάθησης. Οι αναπτυσσόμενες ζώνες δράσεις κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας θα πρέπει να εκτείνονται σε όλον τον ανθρωπογενή και κοινωνικό χώρο της σχολικής αίθουσας, αξιοποιώντας τις διαφορετικές τροπικότητες του χώρου μέσα από την εναλλαγή των κοινωνικών μορφών εργασίας στη διδασκαλία, και δημιουργώντας συνακόλουθα ενεργά - ενιαία αλλά και κατά τόπους - περιβάλλοντα μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη τον χωρο-κοινωνικό χαρακτήρα του επικοινωνιακού φαινομένου της διδασκαλίας σε υπερποικίλη σχολικά περιβάλλοντα, αντιλαμβάνεται κανείς τη σπουδαιότητα της επιλογής των κατάλληλων κοινωνικών μορφών διδασκαλίας, οι οποίες θα εφαρμόζονται με σκοπό την ανάπτυξη λειτουργικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και της κοινωνικής λειτουργικότητάς τους στη διδασκαλία.

Συνάγεται από τα ανωτέρω, ότι η αποδοτικότητα της διδασκαλίας δύναται να ενισχυθεί σημαντικά, εάν ο εκπαιδευτικός συμπεριλάβει στον διδακτικό σχεδιασμό τη σκόπιμη, λειτουργική εναλλαγή των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας, προκειμένου να ενισχυθεί η διαπροσωπική/διομαδική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και να επιτευχθεί η αποτελεσματική υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι παράγοντες επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδασκαλία και, ειδικότερα, στην αποτελεσματική εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας με σκοπό την επίτευξη λειτουργικής και αποδοτικότερης επικοινωνιακής διδασκαλίας.

²³⁶ Οι Γρίβα & Σέμογλου (2016:104-112) παρουσιάζουν, μέσα από επισκόπηση στην διεθνή βιβλιογραφία, ποικίλες τυπολογίες παιχνιδιών, ως εκπαιδευτικά εργαλεία, που αποσκοπούν στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.

²³⁷ Η ανάλυση των σχέσεων, βάσει των αναπτυσσόμενων αλληλεπιδράσεων ατόμων και ομάδων, αποτελεί κεντρικό σημείο διερεύνησης των εφαρμοζόμενων μεθόδων διδασκαλίας και μορφών εργασίας (Κοσσυβάκη, 2003:62).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η «Ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης» σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα

5. Η Διγλωσσία, ως παράμετρος της ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της διδασκαλίας σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα

Στο πλαίσιο διερεύνησης των κατάλληλων σχολικών πρακτικών σε πολυγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα, διατυπώνεται η *Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών* (multiliteracies pedagogy)²³⁸, η οποία αναγνωρίζει το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών και των κοινοτήτων και χτίζει πάνω σε αυτό.²³⁹ Η συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία στοχεύει στην ενίσχυση των μαθητών με διαφορετικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, στο να καλλιεργήσουν μέσω της κατασκευής της γνώσης, της τέχνης και της λογοτεχνίας, την ταυτότητά τους (Cummins, 2009:144). Όπως επισημαίνει ο Cummins (2009), ο γραμματισμός στη μητρική γλώσσα και ο διπολιτισμικός προσανατολισμός των σχολικών πρακτικών επιδρούν θετικά στη σχολική επίδοση.

Η φιλοσοφία των πολυτροπικών γραμματισμών επικεντρώνεται στη σημασία αξιοποίησης ποικίλων δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών των μαθητών διαμέσου διδακτικών εφαρμογών της πολυτροπικής, βιωματικής, μετασχηματιστικής μάθησης (Kalantzis, κ.α. 2019:285). Μάλιστα, οι πολυτροπικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης ενδέχεται να καλύπτουν περισσότερο τις ανάγκες μαθητών με διαφορετική προέλευση (Healy, 2007, οπ. ανάφ. στο Kalantzis, κ.α. 2019: 286). Στο πλαίσιο της πολυαισθητηριακής, πολυτροπικής διδασκαλίας σε πλουραλιστικά σχολικά περιβάλλοντα, οι ερευνητές παρουσιάζουν ποικίλες ταξινομίες εκπαιδευτικών πρακτικών, που ενισχύσουν τη διγλωσσική ανάπτυξη των ομιλητών-μαθητών και προωθούν τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας κατά τη διεξαγωγή της γλωσσικής διδασκαλίας.

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται η συμβολή της Διγλωσσίας, ως χαρακτηριστικό των κοινωνικών ομάδων δίγλωσσων τάξεων Δημοτικών σχολείων αλλά και ως διδακτική πρακτική, στη διαμόρφωση της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης».

²³⁸ Βλ. The New London Group: “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” in: Harvard Educational Review (1996) 66(1):60-93, <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u> (ανάκτηση: 05.04.2021)

²³⁹ Η *Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών* βασίζεται στις αρχές της πολιτισμικής και πολυγλωσσικής πολυμορφίας (Γρόσδος, 2011· Kalantzis & Cope, 2001: 25-26).

5.1. Η συμβολή της Διγλωσσίας στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα

Η διγλωσσία συνιστά ατομικό και κοινωνικό γνώρισμα του ανθρώπου. Σε επίπεδο κοινωνικό²⁴⁰, απαντάται ο όρος *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia)(Fischman, 1967/2007, οπ. ανάφ. στο Χατζηδάκη, 2020:26-27,66) και αφορά στην ικανότητα των ομιλητών να χρησιμοποιούν συστηματικά, για λειτουργικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς, γλωσσικές ποικιλίες, που μπορεί να είναι ξεχωριστές γλώσσες ή διάλεκτοι γλωσσών. Σε ατομικό επίπεδο η *διγλωσσία* (bilingualism) συνδέεται με ποικίλους παράγοντες εκμάθησης και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Σκούρτου, 2011:79·Χατζηδάκη, 2020:29), η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στο περιβάλλον, όπου ο ομιλητής διαβιβεί και λειτουργεί.

Η διγλωσσία συνιστά ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο, το οποίο ενέχει τόσο επικοινωνιακές παραμέτρους, ως *ενεργός διγλωσσία*, όσο και ακαδημαϊκές, που αφορούν τον *διγλωσσιασμό* (Baker & Prys-Jones, 1998:608) ή τον *διγλωσσικό γραμματισμό*²⁴¹(Χατζηδάκη, 2020:60).

Σύγχρονες διγλωσσικές/πολυγλωσσικές προσεγγίσεις²⁴²αναδεικνύουν τη σημασία της παράλληλης εκμάθησης γλωσσών και της κατάκτησης της γλωσσικής επίγνωσης για τους ομιλητές/μαθητές σε πολυγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα με σκοπό την επίτευξη της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των μαθητών. Η γλωσσική επίγνωση ενισχύει τη διαδικασία κοινωνικοποίησης, καθώς ο ομιλητής αξιοποιεί όλο το γλωσσικό του ρεπερτόριο για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά (Alqarni & Dewaele, 2020:143-145) σε μια κοινωνική συνθήκη. Συγκεκριμένα, ο βαθμός χρήσης και κατοχής των γλωσσών συνδέεται με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των μαθητών, *το σύνολο δηλαδή των γλωσσικών επιρροών που δέχεται ένα άτομο ως μέλος κοινωνικών ομάδων καθώς και το αποτέλεσμα στη γλωσσική του συνείδηση και τη συμμετοχή του στην επικοινωνία* (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002:29).

Ο ομιλητής, ο οποίος διαθέτει *γλωσσική επάρκεια*, δύναται να συνομιλεί με ευχέρεια σε μια κοινωνική συνθήκη, να κατέχει ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις και γνώσεις γραφής και ανάγνωσης αλλά και την *ικανότητα της ερμηνείας και της παραγωγής μιας περισσότερο σύνθετης γραπτής και προφορικής γλώσσας* (Cummins, 1999:104). Για τον Cummins (1999:104· Χατζηδάκη, 2020:233) η *γλωσσική επάρκεια* συνδέεται με το τρίπτυχο της *συνομιλιακής ευχέρειας* (*conversational fluency*), των *διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων* (*discrete language skills*) και της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας* (*academic language proficiency*).

Η Χατζηδάκη συνοψίζει τρεις κατηγορίες πλεονεκτημάτων της διγλωσσίας: *τα επικοινωνιακά πλεονεκτήματα, τα πολιτισμικά/οικονομικά και τα οφέλη στη γνωστική ανάπτυξη των ομιλητών* (Baker & Prys-Jones, 1998:6-8, οπ. ανάφ. στο Χατζηδάκη,

²⁴⁰ Η διγλωσσία ως *ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση* συνδέεται με τη *διγλωσσική επικοινωνία* μεταξύ των ομιλητών, τα συναισθήματά τους, τις αναπαραστάσεις που φέρουν για τον κόσμο γύρω τους (Χατζηδάκη, 2020:39).

²⁴¹ Η Σκούρτου (2011:143) κάνει λόγο και για τα Συνεχή του (εγ)γραμματισμού σε δυο γλώσσες.

²⁴² Βλ. Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA in: (edt.), May, S. The multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education. New York: Routledge, pp.32-35. και Meier, G. (2018), The multilingual socialization in education,Introducing the M-SOC approach in: Language Education and Multilingualism, LEM 1/2018, pp. 103-125.

2020:43). Οι Γρίβα & Στάμου (2018:62-64) μιλούν για τις *θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας*²⁴³ σε *γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο*. Σε ό,τι αφορά το *γλωσσικό επίπεδο*, οι Γρίβα & Στάμου (2018:64-66) αναφέρουν, ότι οι *δίγλωσσοι ομιλητές*, που αναπτύσσουν *γλωσσικές δεξιότητες*, επιτυγχάνουν ευκολότερα τη *(μετα-)γλωσσική επίγνωση*²⁴⁴ και διαθέτουν *επικοινωνιακή ευαισθησία και στρατηγική ικανότητα κατά την παραγωγή και κατανόηση του λόγου*. Αντίστοιχα, για τη θετική επίδραση της διγλωσσίας σε *γνωστικό επίπεδο*, οι Γρίβα & Στάμου (2018: 68-69) αναφέρουν την *ανώτερη εργασιακή μνήμη, την ευέλικτη σκέψη και την ικανότητα της μεταγνωστικής επίγνωσης*, που αναπτύσσουν οι *δίγλωσσοι ομιλητές*.

Η *δίγλωσση εκπαίδευση* δίνει τη δυνατότητα στους *γλωσσικούς, μειονοτικούς μαθητικούς πληθυσμούς* να διδάσκονται τα *σχολικά αντικείμενα* στη *μητρική τους γλώσσα* και, σύμφωνα με *αξιολογήσεις*, έχει επιφέρει *θετικά αποτελέσματα* σε ό,τι αφορά τις *νοητικές λειτουργίες*, τις *επικοινωνιακές και ακαδημαϊκές δεξιότητες* των *μαθητών* (Cummins, 1999:149).

Οι *νέες θεωρήσεις*²⁴⁵ για τα *μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης* επισημαίνουν τη *σημασία αξιοποίησης των μητρικών γλωσσών των μαθητών* στη *διδασκαλία* και τη *συμπερίληψη των ιδιαίτερων, μοναδικών γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών*, που έχει ο *κάθε μαθητής*, κατά το *σχεδιασμό* και τη *διεξαγωγή* της *διδασκαλίας*. Για τον Cummins (2005:32), η *θετική σχολική επίδοση* είναι αποτέλεσμα της *θετικής αίσθησης της ταυτότητας του παιδιού, της βεβαιότητάς του, ότι η παρουσία του είναι σεβαστή*. Σύμφωνα με τη *θεωρία της «Ολικής γλώσσας»* (Παπαδοπούλου, 2000:80), *η χρήση της γλώσσας και η μάθηση συμβαίνουν ταυτόχρονα. Η γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή συνιστά μια ολιστική προσωπική και κοινωνική κατάκτηση*. Συνεπώς, η *ποιότητα και η καταλληλότητα του κοινωνικού πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας της Γλώσσας* συνδέεται με την *αποδοτικότητα της διδασκαλίας*²⁴⁶ (Παπαδοπούλου, 2000:83).

²⁴³ Οι Γρίβα & Στάμου (2018:31-32) παρουσιάζουν συνοπτικά τους κυριότερους τύπους διγλωσσίας μέσα από τέσσερις διαστάσεις: τη *γλωσσική, την ηλικιακή, ψυχο-κοινωνικο-πολιτισμική και την κοινωνικο-εκπαιδευτική διάσταση*. Η τελευταία διάσταση αφορά τον *τρόπο πρόσκτησης και το περιβάλλον μάθησης και χρήσης των γλωσσών* και συνδέεται με πολλούς ερευνητές με τη *σχολική διγλωσσία* (Γρίβα & Στάμου, 2018:30).

²⁴⁴ Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2015:96) η *έννοια της γλωσσικής επίγνωσης* ενέχει «*εκπαιδευτικές διαστάσεις*, καθώς αφορά στη *συστηματική, γνωστική διαδικασία της διδασκαλίας και χρήσης της γλώσσας*».

²⁴⁵ Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού. Παράγραφος 29 και 39(2019) https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0066_EL.html (ανάκτηση: 03.04.2021)

²⁴⁶ Η *αναγκαιότητα εφαρμογής συνδυαστικών γλωσσικών προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας* (Ζάγκα, 2014:314), προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της *γλωσσικής διδασκαλίας* σε *μικτές σχολικές τάξεις*.

5.2. Η αξιοποίηση διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών πρακτικών κατά την εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα

Ποικίλες έρευνες επισημαίνουν τα οφέλη της πολυγλωσσίας (Cummins, 2009· Σκούρτου, 2015:102-103) και τη σημασία αξιοποίησης των γλωσσικών ρεπερτορίων και των πολλαπλών κοινωνικο-πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών στην προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης και της ανάπτυξης τους (Kroon & Vallen, 2006:555-556). Σύμφωνα με το μοντέλο της Κοινής Υποκειμενικής Διγλωσσικής Ικανότητας (*Common Underlying Proficiency*) του Cummins (2005:136), η εκμάθηση των πλειονοτικών και μειονοτικών γλωσσών (της πρώτης και δεύτερης γλώσσας) σε σχολικά περιβάλλοντα ακολουθεί την αρχή της αλληλεξάρτησης, βάσει της οποίας εννοιολογικές γνώσεις και δεξιότητες μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη, όταν δοθούν στον δίγλωσσο ομιλητή τα κίνητρα και υπάρξει η έκθεση στο σχολικό περιβάλλον».Ειδικότερα, σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins, όταν η διδασκαλία στη Γχ²⁴⁷ προωθεί αποτελεσματικά την ικανότητα στη Γχ, θα προκύψει μεταφορά αυτής της επάρκειας στη Γψ, υπό την προϋπόθεση ότι, θα υπάρξει σαφής έκθεση στη Γψ και ικανό κίνητρο για να μάθει κανείς τη Γψ (Cummins, 1999:137· Γρίβα & Στάμου, 2018:54· Χατζηδάκη, 2020:227). Ο Cummins (1999:136-137) διατυπώνει αναφορικά με τη διγλωσσική ικανότητα των ομιλητών το μοντέλο της Κοινής Υποκειμενικής Ικανότητας (*Common Underlying Proficiency*), σύμφωνα με το οποίο ο δίγλωσσος ομιλητής μεταφέρει εννοιολογική γνώση και ακαδημαϊκές και γνωστικές δεξιότητες από τη μια γλώσσα στην άλλη (Σκούρτου, 2011:78,132). Συνεπώς, φαίνεται να επικρατεί περισσότερο η άποψη περί της διγλωσσίας, ως ένα συνεχές, όπου ο κάθε ομιλητής «τοποθετείται» σε διαφορετικά «σημεία» (Σκούρτου, 2011:133· Χατζηδάκη, 2020:60) στο πέρασμα του χρόνου. Οι Γρίβα & Στάμου (2018:53) μιλούν για ένα ενιαίο γλωσσικό σύστημα, το οποίο αναπτύσσεται κατά τη διαδικασία της γλωσσικής πρόσκτησης²⁴⁸ σε τρία διαδοχικά στάδια διγλωσσικής ανάπτυξης.

Στο πλαίσιο της πολυγλωσσικής επικοινωνίας χρησιμοποιείται σήμερα, ευρέως, ο όρος της *διαγλωσσικότητας* (*translanguaging*) (García, 2009· Σκούρτου, 2011· García & Wei, 2014· Τσοκαλίδου, 2017 & 2018· Χατζηδάκη, 2020:83,94), η οποία αφορά σε φαινόμενα γλωσσικής επαφής, όπως την παρεμβολή²⁴⁹ (*interference*), τον δανεισμό²⁵⁰ (*borrowing*) και την εναλλαγή κωδίκων (*code-switching*)²⁵¹. Η Τσοκαλίδου (2018: 305) επισημαίνει σχετικά, ότι η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, η παράλληλη

²⁴⁷ Όπου Γχ δηλώνεται η πρώτη γλώσσα (ή η δεύτερη γλώσσα) και αντίστοιχα Γψ η δεύτερη (ή η πρώτη γλώσσα).

²⁴⁸ Οι Γρίβα & Στάμου (2018:44) κάνουν λόγο, αναφορικά με την γλωσσική ανάπτυξη των υποκειμένων σε πολυγλωσσικά φυσικά και σχολικά περιβάλλοντα, για διγλωσσική πρόσκτηση/κατάκτηση.

²⁴⁹ Το φαινόμενο της «παρεμβολής» αφορά στη μεταφορά στοιχείων από μια γλώσσα σε μια άλλη σε φωνολογικό/γλωσσικό, μορφο-συντακτικό και σημασιολογικό/λεξιλογικό επίπεδο (Χατζηδάκη, 2020:84-85). Οι Γρίβα & Στάμου (2018:51) αναφέρουν, ότι όταν η επιρροή της πρώτης γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι θετική, τότε το φαινόμενο ορίζεται ως μεταφορά, ενώ όταν είναι αρνητική τότε συνιστά το φαινόμενο της παρεμβολής.

²⁵⁰ Ειδικά, στις μεταναστευτικές κοινότητες παρατηρείται, ότι οι ομιλητές προσαρμόζουν πολύ συχνά, στο φωνολογικό και μορφολογικό σύστημα της δεύτερης γλώσσας, λέξεις της πρώτης γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020:87-88).

²⁵¹ Η εναλλαγή κωδίκων αφορά στη χρήση δυο γλωσσικών κωδίκων στην ίδια επικοινωνιακή περίσταση σε επίπεδο μεμονωμένων μορφημάτων, λέξεων αλλά και φράσεων και προτάσεων (Χατζηδάκη, 2020:88-89)

χρήση γλωσσών, η μεταφορά στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες²⁵² από τους μαθητές ενισχύει τη γλωσσική δημιουργικότητα και τη δίγλωσση επικοινωνία (Σκούρτου & Καζούλλη, 2015). Η Σκούρτου (2015:87-88) σημειώνει, ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δεν εναλλάσσουν τις γλώσσες (*code switching*) τους επειδή ξέρουν τη μια γλώσσα λιγότερο αλλά επειδή μ' αυτόν τον τρόπο δηλώνουν ότι, δεν είναι ποτέ το ένα και ποτέ το άλλο ως προς τη γλώσσα, ούτε ανήκουν εναλλακτικά στην κοινότητα καταγωγής ή στη κυρίαρχη κοινότητα αλλά ότι η προσωπικότητα και η καθημερινότητά τους είναι η σύνθεση και των δυο. Συνεπώς, η εφαρμογή διαγλωσσικών πρακτικών φαίνεται να επιδρά θετικά στην κοινωνικοποίηση των αλλόγλωσσων μαθητών αλλά και την ενίσχυση των μαθησιακών διαδικασιών χρήσης και κατάκτησης των διδασκόμενων γλωσσών.

Η χρήση λειτουργικών,²⁵³ διγλωσσικών (Σκούρτου, 2011:103) ή διαγλωσσικών πρακτικών (Baker, 2010· García & Li Wei 2014· Τσιπλάκου 2016· Genoz 2017· Τσοκαλίδου, 2017:305) συνδέεται με τη διαγλωσσική δομή, δηλαδή τη μίξη συμβόλων από διαφορετικά συστήματα γραφής (Τσοκαλίδου, 2017:308) και αφορά την εναλλαγή γλωσσικών κωδικών στον προφορικό ή/και στον γραπτό λόγο από τους συμμετέχοντες στη διδασκαλία της πρώτης²⁵⁴ και δεύτερης Γλώσσας²⁵⁵. Σύμφωνα με την ετερογλωσσική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία της Garcia (2009, οπ. ανάφ. στο Χατζηδάκη, 2020:96) οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε ετερογενείς γλωσσικές σχολικές τάξεις, θα πρέπει να παροτρύνουν στους μαθητές να αξιοποιούν στοιχεία από όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο (Σκούρτου, 2011:97,105). Η Σκούρτου (2015: 74) υπερθεματίζει του συλλογισμού *συμπληρωματικότητας*- υπό το πρίσμα του διγραμματισμού- αναφορικά με την εκμάθηση των πλειονοτικών και μειονοτικών γλωσσών σε σχολικό πλαίσιο (Cummins, 2005:135-136). Για τη Σκούρτου (2015:74) «η εστίαση στις άλλες γλώσσες των μαθητών μας δεν μας αποπροσανατολίζει από την Ελληνική, αλλά λειτουργεί ενισχυτικά προς την εκμάθηση της Ελληνικής σε κάθε προσφερόμενη μορφή ή ποικιλία, πρωτίστως όμως στην ακαδημαϊκή της μορφή». Η Χατζηδάκη (2020:97) σημειώνει, ότι οι διαγλωσσικές διδακτικές πρακτικές οδηγούν στην *ανάπτυξη των σύνθετων ταυτοτήτων των μαθητών από μειονότητες και στην επέκταση των γλωσσικών τους ρεπερτορίων*.

Οι μαθητές κατά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας τείνουν να σχηματίζουν δικούς τους κανόνες αναφορικά με τη δομή της γλώσσας-στόχου, οι οποίοι μεταβάλλονται κατά την πορεία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020:127). Η μεταβατική και εξελικτική αυτή πορεία κατάκτησης των γλωσσικών

²⁵² Η Τσοκαλίδου αναφέρει τις περιπτώσεις εναλλαγής κώδικα διαπροτασιακά, ενδοπροτασιακά ή/και ενδολεξικά, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο (2000, οπ. ανάφ. Σκούρτου, 2015:102).

²⁵³ Οι διαγλωσσικές πρακτικές εκλαμβάνονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς μονόγλωσσων τάξεων, ως ένα πρόσκαιρο συνονθύλευμα γλωσσικών κωδικών, που δημιουργεί περαιτέρω ζητήματα στην ορθή εκμάθηση της γλώσσας (Σκούρτου, 2015: 106).

²⁵⁴ Η πρώτη γλώσσα είναι αυτή, που ο ομιλητής κατακτά «στα πρώτα χρόνια της ζωής του από το άμεσο περιβάλλον στο οποίο ζει» (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 54)

²⁵⁵ Η δεύτερη γλώσσα αφορά τη γλώσσα που μαθαίνει το άτομο ταυτόχρονα ή μεταγενέστερα, χρονικά, από την πρώτη γλώσσα, (Σκούρτου, 1997: 54)

ικανοτήτων για κάθε δίγλωσσο ομιλητή, εμπεριέχεται στην έννοια της *διαγλώσσας* (*Interlanguage*)²⁵⁶ (Σκούρτου, 2011:100· Γρίβα & Στάμου, 2018:49).

Σύμφωνα με τον Baker (2011, οπ. ανάφ. στο Χατζηδάκη, 2020:157), οι συστηματικές διδακτικές διαδικασίες εκμάθησης και κατάκτησης μιας γλώσσας σε σχολικό περιβάλλον, ενέχουν λειτουργικό και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, δηλαδή η γλώσσα εκλαμβάνεται, ως το μέσο για την έκφραση νοημάτων, αλλά και ως το εργαλείο για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την επίτευξη αποτελεσματικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ομιλητών-μαθητών²⁵⁷. Η αξία των επικοινωνιακών λειτουργιών της γλώσσας αναδείχθηκε στην *Επικοινωνιακή Προσέγγιση* (communicative approach), η οποία έθεσε στο επίκεντρο της *λειτουργίας της γλώσσας την επίτευξη διαπροσωπικής επικοινωνίας*, βάσει των ατομικών αναγκών των μαθητών σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον (Χατζηδάκη, 2020:169,171). Ο Canagarajah (2014:82,94) κάνει λόγο για *διαγλωσσικές πρακτικές* (*translingual practice*), που αξιοποιούν οι αλλόγλωσσοι σε μια κοινότητα, διαμορφώνοντας διεθνικές ζώνες επικοινωνίας (*transnational contact zones*).

Οι Γρίβα & Κωφού (2020:257) σημειώνουν, ότι οι ομιλητές εφαρμόζουν διαφορετικές *στρατηγικές επικοινωνίας*²⁵⁸ ενεργοποιώντας γλωσσικές και εξωγλωσσικές συμπεριφορές, προκειμένου να αντισταθμίσουν την πιθανή ανεπαρκή γνώση κατά την επικοινωνία με τους συνομιλητές τους. Οι Γρίβα & Στάμου (2018:170) παραθέτουν αναλυτικά, βάσει έρευνας αναφορικά με τις απόψεις των σχολικών συμβούλων για τις λειτουργικές εκπαιδευτικές πρακτικές σε πλουραλιστικά σχολικά περιβάλλοντα, τις εξής «εκπαιδευτικές πρακτικές»: α) *Γενικές Διδακτικές*, β) *Διδακτικές στρατηγικές*, γ) *Ενταξιακές πρακτικές*, δ) *Πρακτικές δίγλωσσης ανάπτυξης και ε) Πρακτικές προώθησης της πολυπολιτισμικότητας*. Στις *Γενικές και Διδακτικές στρατηγικές*, σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες στην έρευνα (βλ. Γρίβα & Στάμου, 2018:166) απόψεις των σχολικών συμβούλων, συμπεριλαμβάνονται *διαφοροποιημένες διδακτικές εφαρμογές*, βάσει του μαθησιακού προφίλ του κάθε μαθητή και συνεργατικές, επικοινωνιακές δράσεις, που θέτουν στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των δίγλωσσων μαθητών. Στις *ενταξιακές πρακτικές*, συμπεριλαμβάνονται πρακτικές για την ενίσχυση της *κοινωνικοποίησης των δίγλωσσων μαθητών, της ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον και της συμμετοχικής δράσης στη γλωσσική διδασκαλία* (Γρίβα & Στάμου, 2018:167). Στις *πρακτικές δίγλωσσικής ανάπτυξης* αναφέρονται πρακτικές για την ανάπτυξη *διγλωσσικών δεξιοτήτων, όπως τη δυνατότητα έκφρασης των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα, την ταυτόχρονη διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης γλώσσας, την αξιοποίηση στοιχείων διαφορετικών πολιτισμών στη διδασκαλία* (Γρίβα & Στάμου, 2018:168). Τέλος, στις *πρακτικές προώθησης της πολυπολιτισμικότητας* αναφέρονται ενδεικτικά: *η υλοποίηση προγράμματος πολυπολιτισμικού χαρακτήρα και η ανταλλαγή μαθητών από διαφορετικά κράτη* (Γρίβα & Στάμου, 2018:169). Η Chumak-

²⁵⁶ An intermediate form of language used by second language learners in the process of learning a language (Baker & Prys-Jones, 1998:702).

²⁵⁷ Η προσέγγιση της «σκαλωσιάς»: The Scaffolding approach: building on a child's existing repertoire of knowledge and understanding (Baker & Prys-Jones, 1998:705)

²⁵⁸ Οι Γρίβα & Κωφού (2020:259) παρουσιάζουν διαφορετικές ταξινομίες των στρατηγικών επικοινωνίας, βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, όπως είναι η χρήση της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας, μεταξύ των ομιλητών σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.

Horbatsch (2018:46-47) παρουσιάζει ποικίλες «ενταξιακές» πρακτικές *Διδασκαλίας για Παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο*, οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση του πολύγλωσσου γραμματισμού, την προάσπιση της γλωσσικής ετερότητας, τη χρήση των οικογενειακών γλωσσών των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, τη χρήση πολυτροπικών υλικών με πολυγλωσσικό περιεχόμενο κ.α. Η Chumak-Horbatsch (2018:60) προτείνει την εφαρμογή της «Γλωσσικά Κατάλληλης Πρακτικής» (ΓΚΠ) στη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στις εξής θεματικές: α) *χαρτογράφηση των οικογενειακών γλωσσών*, β) *χρήση των οικογενειακών γλωσσών στην τάξη*, γ) *σύνδεση σπιτιού και τάξης*, δ) *εισαγωγή του εξωτερικού κόσμου στην τάξη*, ε) *κοινή χρήση βιβλίων και εφημερίδων στα παιδιά* (Chumak-Horbatsch (2018:115). Οι διδακτικές δραστηριότητες της «ΓΚΠ» στοχεύουν στην ολόπλευρη, προσωπική και κοινωνική, ανάπτυξη των μαθητών και την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Chumak-Horbatsch, 2018:156-157).

Η εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας στη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύξει δραστηριότητες *λειτουργικής επικοινωνίας* και *κοινωνικής διάδρασης* (Χατζηδάκη, 2020:174). Οι εταιρικές, διαλογικές και ομαδικές δραστηριότητες δίνουν την ευκαιρία σε αλλόγλωσσους ομιλητές να συνεργαστούν, να συλλειτουργήσουν, αξιοποιώντας ο καθένας στοιχεία από το γλωσσικό του ρεπερτόριο, σε ποικίλες συνεργατικές δράσεις, όπως είναι οι διάλογοι, οι αφηγήσεις, τα παιχνίδια ρόλων, τα σχέδια δράσης. Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διεξαγωγή συνεργατικών δραστηριοτήτων, αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή, του εμπνευστή (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:72), μεταθέτοντας το επίκεντρο της διδασκαλίας στην κοινωνική διάδραση μεταξύ των μαθητών και τη συλλειτουργικότητα των συμμετεχόντων (Cummins, 2005:171), που συντελείται μέσα από κατάλληλες και ποιοτικές διδακτικές μεθοδεύσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός έχει προσχεδιάσει κατά τον διδακτικό σχεδιασμό. Συνεπώς, η εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας κινητοποιεί τους μαθητές να συμπράξουν στη διδακτική πράξη και συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας ενιαίας ζώνης δράσης μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, όπου όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβάνονται στη διδακτική διαδικασία, ως ενεργά μέλη, της διαμορφούμενης συλλογικότητας.

Παράλληλα, με την ενίσχυση της πολλαπλογλωσσικής ικανότητας των μαθητών, η δίγλωσση εκπαίδευση στοχεύει (Beacco et. al., 2016:20-21· Χατζηδάκη, 2020:278-279) στην ενδυνάμωση της *διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης* των μαθητών (intercultural sensitivity) (Cummins, 2005:284) και των διαπολιτισμικών ικανοτήτων τους²⁵⁹ (Γρίβα & Κωφού, 2020:279). Στόχος της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, με την έννοια της αποδοχής του «άλλου», ως διαφορετικού, την προάσπιση της διαφορετικότητας, την κατανόηση των άλλων κουλτουρών και πολιτισμών (Χατζηδάκη, 2020:279) των

²⁵⁹ Η *διαπολιτισμική ικανότητα* ενέχει, σύμφωνα με τις διατάξεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, *πανανθρώπινες αξίες, στάσεις και δεξιότητες με κύριο γνώρισμα την ενσυναίσθηση, κριτική κατανόηση του εαυτού και του «άλλου»* (Γρίβα & Κωφού, 2020:279,282).

μαθητών της κοινωνικής ομάδας της σχολικής τάξης. Η διαπολιτισμική επικοινωνία²⁶⁰ μπορεί να παραχθεί μέσα από τη διαπραγμάτευση λεκτικών και μη-λεκτικών συμπεριφορών (Γρίβα & Κωφού, 2020:281). Ενδεικτικές διαπολιτισμικές πρακτικές²⁶¹ στη διδασκαλία, οι οποίες εντοπίζονται στη βιβλιογραφία είναι : *η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η χρήση πολυτροπικών κειμένων, η αφήγηση ιστοριών, η χρήση αυθεντικών κειμένων από τον πολιτισμό προέλευσης των μαθητών, η χρήση δίγλωσσων κειμένων, τα παιχνίδια ρόλων, η ιδεοθύελλα, η αξιοποίηση κειμένων με αντιρατσιστικό περιεχόμενο, οι αναφορές στα προβλήματα των μεταναστών, η εμπλοκή των γονέων στη διδακτική διαδικασία* (Brotto, et. al., 2002· Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:71,75)²⁶². Βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίησή τους είναι η διατήρηση θετικού κλίματος για τους μαθητές, η παρώθηση, μέσω κατάλληλων ερεθισμάτων, για την κινητοποίηση των μαθητών και την εμπλοκή τους στις συλλογικές διδακτικές δραστηριότητες.

Άλλες σχολικές πρακτικές, που σχετίζονται με τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα, είναι η *χρήση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου* (environmental print) (Χλαπάνα, 2015:282-293), που αφορά στον εμπλουτισμό του χώρου της σχολικής αίθουσας με *υλικά, αφίσες, επιγραφές, σήματα με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο, ως οπτικά ερεθίσματα*, για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων από τους μαθητές αλλά και την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν στη συλλογικότητα της σχολικής τάξης.

Συνοψίζοντας, ανάμεσα στις σημαντικότερες παραμέτρους, που συμβάλλουν στην αποδοτικότερη διδασκαλία της Γλώσσας σε πολυγλωσσικά/πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα είναι η συστηματική και στοχευμένη εφαρμογή διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών πρακτικών από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους συμμετέχοντες στη διδασκαλία μαθητές. Η αξιοποίηση πρακτικών διγλωσσικού και διαπολιτισμικού περιεχομένου μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών, ετερογενών κοινωνικών ομάδων στη διδασκαλία, την αίσθηση του ανήκειν στη συλλογικότητα και, συνακόλουθα, την επίτευξη της μάθησης στον βαθμό που απαιτείται για τον κάθε μαθητή.

²⁶⁰ Οι Γρίβα & Κωφού (2020:292-293) παρουσιάζουν αναλυτικά ένα πλαίσιο με στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν από τους συμμετέχοντες στη διδασκαλία με σκοπό την επίτευξη *δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας*.

²⁶¹ Οι Μπονίδης & Παπαδοπούλου (2014) παρουσιάζουν, σε έναν συλλογικό τόμο, ερευνητικές προσεγγίσεις «καλών» εκπαιδευτικών πρακτικών, διαπολιτισμικού περιεχόμενου, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Ειδικά, για την πρώτη σχολική βαθμίδα, παρουσιάζουν ποικίλες ερευνητικές δράσεις εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε Δημοτικά σχολεία, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της διαφορετικότητας.

²⁶² Βλ. και Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014.

5.3. Η ανθρωπογεωγραφική διαμόρφωση της διδασκαλίας της Γλώσσας σε δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία στον ευρωπαϊκό χώρο

Όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στα δυο προηγούμενα υποκεφάλαια, η μάθηση, σύμφωνα με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, επιτυγχάνεται μέσα από την (ανα-)παραγωγή χωροαντιληπτικών²⁶³, απτικών²⁶⁴ και χειρονομιακών²⁶⁵ νοημάτων (Kalantzis, κ.α. 2019:435). Ειδικότερα, η (ανα-)παραγωγή νοηματοδοτήσεων κατά τη διδακτική διαδικασία βασίζεται σε μια πολυτροπική θεωρία²⁶⁶ αναπαράστασης και επικοινωνίας, η οποία συμπεριλαμβάνει ακουστικά, προφορικά, γραπτά, οπτικά, χωρικά, απτικά, χειρονομιακά νοήματα (Kalantzis, κ.α. 2019:277). Συνεπώς, η άντληση και η (ανα-)παραγωγή νοημάτων κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης στηρίζεται πέρα από τη γραφή και την ανάγνωση, στην αντίληψη, τη θέση και τοποθέτηση, την αφή, τη γλώσσα του σώματος, τον ήχο και την ομιλία-ακοή (Kalantzis, κ.α. 2019:295). Η πρόσληψη και η κατανόηση των γλωσσικών νοημάτων υποστηρίζεται από τη λεγόμενη *πλαισιακή*²⁶⁷ στήριξη, δηλαδή, μέσω γλωσσικών στοιχείων αλλά και εξωγλωσσικών, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου και ο προσωδιακός λόγος, μέσω των οποίων οι συνομιλητές διαπραγματεύονται την κατανόηση των νοημάτων (Χατζηδάκη, 2020:239).

Οι Γρίβα & Σέμογλου (2016:60-61) επισημαίνουν τις θετικές επιδράσεις της μεθοδολογικής προσέγγισης της ολικής αισθητηριακής κινητικής απόκρισης (*Total physical response*), στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, στη βάση της οποίας αξιοποιούνται, κατά τη γλωσσική διδασκαλία, τόσο εξωλεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας όσο και οπτικά υλικά (κάρτες, φωτογραφίες, εικόνες κ.α.). Λόγω του βιωματικού και πολυαισθητηριακού χαρακτήρα της συγκεκριμένης μεθόδου, η προσέγγιση αυτή προτείνεται για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας στις πρώτες σχολικές τάξεις αλλά και σε μικτά περιβάλλοντα μάθησης (Γρίβα & Σέμογλου, 2016:63). Επίσης, οι Stam & Tellier (2021:365) σημειώνουν, ότι η συστηματική χρήση των χειρονομιών, ως εναλλακτικής μορφής επικοινωνία στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, ενισχύει τόσο την παραγωγή όσο και την κατανόηση του παραγόμενου προφορικού λόγου.

Επιπρόσθετα, ο τρόπος εργασίας και το είδος των διδακτικών δραστηριοτήτων ενδέχεται να ενισχύει σημαντικά τις λειτουργίες των διδασκόμενων γλωσσών και την αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Η Χατζηδάκη (2020:241-242) σημειώνει, υπό το πρίσμα της *πλαισιακής στήριξης* της διδασκαλίας, ότι τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, οι δραστηριότητες, που υλοποιούνται σε ζεύγη και ομάδες και άλλοι τύποι δραστηριοτήτων, όπως το θεατρικό παιχνίδι ή το παιχνίδι ρόλων, ενισχύουν σημαντικά τη γλωσσική εξάσκηση και την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα

²⁶³ Τα χωροαντιληπτικά νοήματα αφορούν τους τρόπους με τους οποίους κινούνται οι άνθρωποι μέσα στο χώρο και διαμορφώνονται από τους πραγματικούς και εικονικούς τόπους στους οποίους αυτοί κατοικούν (Kalantzis, κ.α. 2019: 436).

²⁶⁴ Τα απτικά νοήματα αφορούν τις σωματικές αισθήσεις της αφής, της γεύσης και της όσφρησης (Kalantzis, κ.α. 2019:442).

²⁶⁵ Τα χειρονομιακά νοήματα εκφράζονται με την κίνηση και τη σωματική παρουσία (Kalantzis, κ.α., 2019:444).

²⁶⁶ Η «πολυτροπικότητα» αναφέρεται στη δημιουργία νοημάτων με περισσότερους από έναν σημειωτικούς τρόπους (Kalantzis, κ.α. 2019:295).

²⁶⁷ Η Σκούρτου (2011:160) τοποθετεί στο επίκεντρο του πλαισίου ανάπτυξης της γλώσσας, όπως αυτή διδάσκεται στην τυπική εκπαίδευση, τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή.

πολυτροπικά κείμενα, τα κείμενα ταυτότητας, οι κριτικές αυτοβιογραφίες (Χατζηδάκη, 2020:254-255), συνιστούν δημιουργικές, εμπνευσμένες δραστηριότητες, που ενθαρρύνουν την καλλιέργεια και λειτουργική χρήση των γλωσσών, την αυτενέργεια και τη συλλειτουργικότητα των μαθητών των μειονοτικών μαθητικών ομάδων. Οι Γρίβα & Σέμογλου (2016:86) σημειώνουν, ότι οι μαθητές που αλληλεπιδρούν συστηματικά στη δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα, κατακτούν γρηγορότερα και με μεγαλύτερη επάρκεια γλωσσικές δεξιότητες. Οι Γρίβα & Στάμου (2018:91) μιλούν για τη σημασία της διαμόρφωσης ενός *πολυαισθητηριακού, πολυδιάστατου και πολυγνωστικού περιβάλλοντος μάθησης*, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η ανάγκη συγκρότησης ενός συνεκτικού πλαισίου διδακτικών μεθοδεύσεων, που θα συμπεριλαμβάνει όλες τις παραμέτρους διεξαγωγής της αποτελεσματικότερης διδασκαλίας της πρώτης και δεύτερης Γλώσσας, προκύπτει από την διεθνή τάση ενίσχυσης και διεύρυνσης των δίγλωσσων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σύμφωνα με την τελευταία διάταξη του Υπουργείου Παιδείας για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση (Νόμος Υπ.Αριθμ. 4652 4692/2020)²⁶⁸: *«οι εκπαιδευτικές μονάδες, που λειτουργούν με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, δύνανται να μετατραπούν σε δίγλωσσες σε όλες τις βαθμίδες, έπειτα από διμερείς συμφωνίες μεταξύ των αρμοδίων οργάνων»*.

Διαφαίνεται, επομένως, η πρόθεση της ελληνικής πολιτείας, ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές διατάξεις για την προάσπιση των δικαιωμάτων των δι-/πολύγλωσσων μαθητών, να διευρύνει την εφαρμογή μοντέλων δίγλωσσης εκπαίδευσης, σε περισσότερες περιφέρειες, όπου δραστηριοποιείται και διαβιεί η ελληνική διασπορά.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή επικράτεια συμπεριλαμβάνει εκτός από τις αμιγείς σχολικές μονάδες και δίγλωσσα σχολεία με ειδικά, αναμορφωμένα, Αναλυτικά Προγράμματα²⁶⁹ δίγλωσσου και διαπολιτισμικού προσανατολισμού²⁷⁰. Σε ό,τι αφορά, ειδικότερα, τα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο, εντοπίζονται δίγλωσσες σχολικές μονάδες, με ειδικά Αναλυτικά Προγράμματα στην Γερμανία²⁷¹. Αναφορικά με τη

²⁶⁸ «Μετατροπή σχολικών μονάδων σε δίγλωσσες» Άρθρο 32, ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, εδάφιο α΄.

²⁶⁹ Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης²⁶⁹ (2007:235): «η θεσμική πολυμορφία, η εθνοπολιτισμική ποικιλότητα, η γλωσσική ετερογένεια και οι πολλαπλές μετανάστευτικές, οικογενειακές και ατομικές βιογραφίες δεν αφήνουν περιθώρια για τη σύνταξη ενός και μόνο Προγράμματος Σπουδών με σαφώς διατυπωμένους και ιεραρχημένους στόχους, με σαφώς διατεταγμένα μαθησιακά περιεχόμενα, με προκαθορισμένα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και με συγκεκριμένα κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας των διαφόρων μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά».

²⁷⁰ Βλ. “Dual Language Education’ programs are programs “designed to promote bilingualism and biliteracy, cross-cultural competency and high levels of academic achievement for both native English speakers and English learners from a single language background; provided, however, that students shall develop and maintain their first language while adding a second language and shall receive the same core curriculum as all students in the state; provided further, that the instruction for such students shall be provided in two languages throughout the program; and...may begin in the early grades, including pre-kindergarten and kindergarten, and may continue through the secondary level” (Guidance for Defining and Implementing Two Way Immersion Programs, 2018:3)<https://www.doe.mass.edu/ele/programs/dle.html>(Ανάκτηση: 25.02.2021)

²⁷¹ Ειδικά για την ενίσχυση και στήριξη των μειονοτικών μαθητικών πληθυσμών, ψηφίστηκαν από τη Μόνιμη Διάσκεψη το 2010, μέτρα- «Support Measures for Learners in Early Childhood and School

διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, εισάγεται ένα μικτό μοντέλο εκπαίδευσης, που προσφέρει είτε δίγλωσσες τάξεις είτε γερμανικές τάξεις²⁷² με αυξημένη τη διδασκαλία την ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα, με ισομερή κατανομή των ωρών διδασκαλίας στις δυο γλώσσες- στόχος, εφαρμόζουν τα ιδιωτικά δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία²⁷³ της Βαυαρίας²⁷⁴.

Επίσης, Δημοτικά σχολεία, που παρέχουν ελληνόγλωσση διδασκαλία με δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα, εντοπίζονται στην Αλβανία. Οι σχολικές αυτές μονάδες λειτουργούν- σύμφωνα με την επίσημη αναφορά του 2021 σχετικά με τη σύμβαση-πλαίσιο²⁷⁵ του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων με μικτό ή καθαρά ελληνόφωνο πληθυσμό²⁷⁶- σε αρκετές περιοχές της χώρας. Λόγω του ότι δεν εφαρμόζεται μια ενιαία πολιτική ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία, σε ό,τι αφορά τους τύπους των ελληνόφωνων Δημοτικών σχολείων (Σωτηρούδας κ.α., 2020:181-185) και των εφαρμοζόμενων δίγλωσσων Αναλυτικών Προγραμμάτων, εντοπίζονται ανά την επικράτεια σχολικές μονάδες με διαφορετικό εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται σχολικές μονάδες, που λειτουργούν στην επονομαζόμενη μειονοτική ζώνη της Αλβανίας και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας της Αλβανίας²⁷⁷, σχολικές μονάδες που λειτουργούν υπό την αιγίδα του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας²⁷⁸ και σχολικές μονάδες που υποστηρίζονται από την Αρχιεπισκοπή της Αλβανίας²⁷⁹. Όλες οι προαναφερθείσες σχολικές μονάδες

Education» (2011) -, με ιδιαίτερη βαρύτητα στους μαθητές με μετανάστευτικό υπόβαθρο με σκοπό τη βελτίωση του γραμματισμού, το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης National Action Plan of Integration, http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf (ανάκτηση: 31.03.2021) και https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education-25_en (ανάκτηση: 31.03.2021)

²⁷² Βλ. σχηματική αναπαράσταση του Εκπαιδευτικού συστήματος στη Γερμανία (Eurydice 2018/19), βλ. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the_structure_of_the_european_education_systems_201819_schematic_diagrams_-_final_report.pdf (ανάκτηση: 31.03.2021)

²⁷³ «Ειδικά για τα ελληνόγλωσσα σχολεία της Γερμανίας, η διάρκεια και οι λεπτομέρειες της μετατροπής ρυθμίζονται με διμερείς συμφωνίες με τα αντίστοιχα όργανα των επιμέρους ομοσπονδιακών κρατιδίων που είναι αρμόδια για την Παιδεία». (Νόμος Υπ.Αριθμ. 4652 4692/2020, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020, Άρθρο 32, Μετατροπή σχολικών μονάδων σε δίγλωσσες, Εδάφιο β).

²⁷⁴ Τα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία είναι συνολικά έξι (6) και λειτουργούν στις πόλεις του Μονάχου και της Νυρεμβέργης. Το ειδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει εκπονηθεί από την *Ελληνογερμανική Επιτροπή Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών*, https://www.gr-news.de/wp-content/uploads/2017/02/analitiko_programma_diglosou_sxoleiou-1.pdf (Ανάκτηση: 20.07.2022)

²⁷⁵ Quality Assurance in Pre-University Education (AQAPUE), 5th Cycle- Report, 2021: 42 <https://rm.coe.int/5th-sr-albania-en/1680a2614c> (Ανάκτηση: 08.12.2021)

²⁷⁶ Quality Assurance in Pre-University Education (AQAPUE), 5th Cycle- Report, 2021:66-72. Επίσημα στοιχεία αναφορικά με το μαθητικό δυναμικό της ελληνικής μειονότητας εντοπίζονται στην τελευταία μελέτη του Κέντρου Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων για την Εκπαίδευση της Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία, βλ. (Τσιτσελίκης, 2010) στο: <https://www.kemo.gr/doc.php?fld=doc&doc=182.pdf> (Ανάκτηση: 10.02.2023)

²⁷⁷ Οι Σωτηρούδας, Τσακιρίδου & Γρίβα (2020:181-182) κάνουν λόγο για 20 9χρονα δημόσια εκπαιδευτήρια.

²⁷⁸ Ιδρύθηκαν από τη Μ.Κ.Ο «Αδελφότητα», που έχουν ιδρύσει ομογενείς και λειτουργούν υπό την εποπτεία του Γραφείου Εκπαίδευσης της περιοχής σε συνεργασία με το Συντονιστικό Γραφείου του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας.

²⁷⁹ Ιδρύθηκαν από την Αυτοκέφαλη Ορθόδοξη Εκκλησία της Αλβανίας και λειτουργούν βάσει αδειοδότησης από το Υπουργείο Παιδείας της Αλβανίας, εφαρμόζοντας το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα

ακολουθούν Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με διγλωσσο προσανατολισμό (ισομερής κατανομή διδακτικών ωρών ή διαβαθμισμένη κατανομή διδακτικών ωρών ανά τάξη), όπου η δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται ως γλώσσα-στόχος και ως γλώσσα-εργασίας και συμπεριλαμβάνουν εννέα έτη φοίτησης(9-χρονα σχολεία).

Στην Ελλάδα τα σχολεία που προσφέρουν δίγλωσση εκπαίδευση είναι τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης (Ασκούνη, 2006· Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008· Dimasi & Theologou, 2019). Έρευνες²⁸⁰ των τελευταίων δεκαετιών αναδεικνύουν νέους προβληματισμούς²⁸¹ και ποικίλα ζητήματα αναφορικά με τα εφαρμοζόμενα Αναλυτικά Προγράμματα και την αποτελεσματική διδασκαλία των δυο γλωσσών στόχος/εργασίας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει μέσω εκθέσεων²⁸² και διατάξεων την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας, ως διδακτική εφαρμογή, με την χάραξη στρατηγικών, που θα ενισχύσουν την εύρυθμη λειτουργία των πολυγλωσσικών τάξεων. Η Unesco²⁸³ επισημαίνει την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας του μαθητή, καθότι αφορά στη διατήρηση των στοιχείων της πολιτισμικής του ταυτότητας και συμβάλλει τόσο στην συναισθηματική του ασφάλεια και ισορροπία όσο και στην ψυχοκοινωνική και πνευματική του ανάπτυξη.

Ο Μακράκης (2001:219) κάνει λόγο για μια ευρωπαϊκή, διεθνιστική διάσταση στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα της ενιαίας ενεργούς Κοινότητας στον ευρωπαϊκό χώρο. Ειδικά, σε ό,τι αφορά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και τα αναδυόμενα γλωσσικά ζητήματα, η *διάδοση και χρησιμοποίηση της Ελληνικής από άλλους εταίρους και η εκμάθηση των Ευρωπαϊκών γλωσσών από τους Έλληνες, φανερώνει το ρόλο που μπορεί να παίζει η χώρα* (Μακράκης, 2001:223) στο ευρωπαϊκό συγκείμενο.

Από τα ανωτέρω συνάγεται, ότι η επιστημονική κοινότητα υπερθεματίζει τη σημασία αξιοποίησης ποικίλων και εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν σε σχολικές τάξεις με πολυγλωσσική/πολυπολιτισμική κοινωνική σύνθεση, μέσω της συμπερίληψης των ατομικών και συλλογικών χαρακτηριστικών των ανθρωπογεωγραφιών των σχολικών τάξεων στον διδακτικό σχεδιασμό, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη, για τον κάθε μαθητή

με τα δημόσια Σχολεία και προσφέροντας παράλληλα αυξημένες ώρες διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας.

²⁸⁰ Βλ. Ασκούνη, 2006· Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008· Dimasi & Theologou, 2019.

²⁸¹ Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής διαφαίνεται αύξηση στην ελληνική επικράτεια μειονοτικών πληθυσμών (Ασκούνη, 2006· Σελλά-Μάζη, 2016:53), ωστόσο εντοπίζεται μεγάλη μαθητική διαρροή (Γεωργογιάννης, 2006), σε ό,τι αφορά τους μουσουλμάνους μαθητές στην περιοχή της Θράκης και την φοίτησή τους στις επόμενες σχολικές βαθμίδες. Ο Γεωργογιάννης (2006:62) σημειώνει ενδεικτικά ότι, *τα δίγλωσσα σχολεία των μειονοτικών μειονοτήτων της Θράκης θα πρέπει να ενταχθούν σε κανονικά ελληνικά σχολεία, διατηρώντας το δίγλωσσο πρόγραμμά τους, έτσι ώστε να ενισχυθεί η ελληνομάθεια των μαθητών των μειονοτήτων* μέσα από τη συνύπαρξη και τη διαπροσωπική επικοινωνία με συμμαθητές της πλειονότητας.

²⁸² “*Rethinking language education and linguistic diversity in schools, Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities*” (2016-2017), “*Learning and maintaining languages: thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities*” (2016-2017) European Commission, https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/multilingual-classrooms_el (ανάκτηση:31.03.2021)

²⁸³ <https://www.globalpartnership.org/blog/children-learn-better-their-mother-tongue>(ανάκτηση: 31.03.2021)

ξεχωριστά, διδασκαλία και να ενισχυθεί η κοινωνική του λειτουργικότητα στην καθημερινή, σχολική ζωή.

Ανακεφαλαίωση θεωρητικού μέρους

Η παρούσα Δ.Δ. στοχεύει στην καταγραφή και ερμηνευτική ανάλυση των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης, ως φυσικός-υλικός χώρος (χωροταξική διευθέτηση, διαστάσεις, φωτεινότητα, υλικοτεχνική υποδομή), και ως κοινωνικό σύνολο (αναπτυσσόμενες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στη διδασκαλία και του χώρου), προκειμένου να διαφανεί η επίδραση των τροπικοτήτων του χώρου στον μετασχηματισμό ενός ενεργού, ανοιχτού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επίσης, η λειτουργική κινητική συμπεριφορά των μαθητών μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας και η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ των συμμετεχόντων, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, συνιστούν τη χωρική έκφραση των συμμετεχόντων και διαμορφώνουν τη χωρο-ταυτότητα της σχολικής τάξης· στοιχεία που επιδρούν στη διδακτική λειτουργικότητα της εκάστοτε σχολικής τάξης, ως κοινωνικό σύνολο. Η παρούσα ΔΔ εστιάζει ακόμη στη σημασία της χρήσης διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών πρακτικών από τους συμμετέχοντες στη διδασκαλία, κατά την εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας, ως αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, που θα ενισχύσουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την αίσθηση του ανήκειν στη συλλογικότητα. Ειδικότερα, μελετάται ο τρόπος με τον οποίο επιδρούν τα χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης:

- α. Στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων στη διδασκαλία.
- β. Στον βαθμό συμμετοχής των εμπλεκομένων στη διδασκαλία.
- γ. Στον βαθμό συνεργασίας κατά την εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας.
- δ. Στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος,

ως παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται επιγραμματικά οι πρακτικές διδασκαλίας, που συνδέονται με τους παράγοντες επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης, βάσει των οποίων δομείται το προτεινόμενο ερευνητικό σχήμα της παρούσας ΔΔ.

<i>Κίνηση/Θέση</i>	Λειτουργική κινητικότητα εκπαιδευτικού		Λειτουργική κινητικότητα μαθητών/τριών
	<ul style="list-style-type: none"> • κίνηση στον μπροστινό χώρο • κίνηση στο κέντρο • κίνηση σε όλον τον χώρο 		<ul style="list-style-type: none"> • αλλαγή θέσης/καθίσματος • κίνηση στον χώρο
<i>Διαπροσωπική εγγύτητα</i>	<ul style="list-style-type: none"> • χωρική απόσταση μικρότερη του 1 μέτρου • διαπροσωπική επαφή δια της αφής (άγγιγμα) 		
<i>Μη λεκτική επικοινωνία</i>	Παραγλωσσικά στοιχεία		Εξωγλωσσικά στοιχεία
	<ul style="list-style-type: none"> • Ύφος • τόνος • ταχύτητα • επιτονισμός 		<ul style="list-style-type: none"> • Χειρονομίες • μιμική • βλεμματική επαφή • εκφράσεις προσώπου • νεύματα • διάθεση (χιούμορ)
<i>Πολυτροπικότητα</i>	Εναλλακτικά μέσα		Ψηφιακά μέσα
	<ul style="list-style-type: none"> • Παιχνίδια • έργα τέχνης • χάρτες • πίνακες • ατομικά έργα 		<ul style="list-style-type: none"> • Βιντεοπροβολέας • διαφανοσκόπιο • διαδραστικός πίνακας • χρήση του διαδικτύου ή άλλων ψηφιακών πηγών
<i>Διαγλωσσικές πρακτικές</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Εναλλαγή γλωσσικών κωδικών • Μίξη γλωσσικών συμβόλων 		
<i>Διαπολιτισμικές πρακτικές</i>	<ul style="list-style-type: none"> • παιχνίδια ρόλων πολυπολιτισμικού χαρακτήρα, • αναφορές σε πολιτισμούς, κουλτούρες • αναπαραστάσεις εθίμων, θρησκευτικών τελετουργιών 		
<i>Ανασχεδιασμός του χώρου</i>	Αναδιάταξη του υλικού χώρου	Κατασκευή τόπων/περιοχών μάθησης	Συμμετοχική/συνεργατική αναμόρφωση του χώρου
	<ul style="list-style-type: none"> • έδρα, • θρανίων • άλλων επίπλων 	<ul style="list-style-type: none"> • Βιβλιοθήκη • Κέντρο Η/Υ • θεματική «γωνιά» 	Οι μαθητές συνδιαμορφώνουν τον χώρο
<i>Συλλογικότητα</i>	Κοινότητα/ community- ball, συμπεριληπτικό κλίμα		Δημοκρατικό, συλλογικό ανοικτό κλίμα
	<ul style="list-style-type: none"> • πρακτικές ενίσχυσης της αίσθησης του ανήκειν, • πρακτικές ενίσχυσης της διαφορετικότητας=συμπερίληψη 		<ul style="list-style-type: none"> • ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών από μαθητές • συνεργατική, συμμετοχική δράση

Πίνακας 1. Διερευνώμενες πρακτικές διδασκαλίας της παρούσας ΔΔ σύμφωνα με τους παράγοντες επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης στη διδασκαλία της γλώσσας (πίνακας της συγγράφουσας της ΔΔ).

Οι προαναφερθείσες διδακτικές πρακτικές αποτελούν δείκτες διερεύνησης²⁸⁴ και ανάλυσης της διδασκαλίας της Γλώσσας και του παραγόμενου διδακτικού έργου στην

²⁸⁴ Κατά την «παρατήρηση της διδασκαλίας» της πρώτης και δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται καταγραφή των παραγόντων διερεύνησης, σύμφωνα με τον βαθμό εμφάνισης των μορφών επικοινωνίας και συμπεριφοράς, βλ. Παράρτημα Ι

παρούσα Δ.Δ. Μέσω της Συγκριτικής ερευνητικής μεθόδου (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 2001:51), επιχειρείται η κατανόηση και ανάλυση του φαινομένου της διδασκαλίας της πρώτης και δεύτερης γλώσσας σε σχολικές τάξεις ελληνόγλωσσων Δημοτικών σχολείων σε διαφορετικές χώρες της Ευρώπης, προκειμένου να διερευνηθούν, συγκριτικά και ανά χώρα, τα ερευνητικά αποτελέσματα και να εξαχθούν πορίσματα, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και της αποδοτικότερης διδασκαλίας της ελληνικής Γλώσσας.

Συγκεραστικά των όσων αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής, η *ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης* μπορεί να αξιοποιηθεί, ως «διδακτικό εργαλείο» ανίχνευσης και χαρτογράφησης των ποικίλων ανθρωπογενών και χωρο-κοινωνικών χαρακτηριστικών της τάξης, υπο το πρίσμα του χώρου και του κοινωνικού συνόλου, κατα τη διαδικασία της οργάνωσης, του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας. Η γνώση του *ανθρωποχωρικού* αποτυπώματος της σχολικής τάξης, της χωρο-ταυτότητας της σχολικής αίθουσας και του κοινωνικού πλαισίου ανάπτυξης των αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, ως η διαμορφούμενη ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης, συνιστά σημαντικό εργαλείο για την επιλογή των κατάλληλων, ποιοτικών διδακτικών πρακτικών με στόχο την επίτευξη της αποτελεσματικότερης διδασκαλίας.

Οι ανωτέρω διαστάσεις επιχειρείται να διερευνηθούν στην έρευνα που ακολουθεί, στην παρούσα ΔΔ., και αποτελούν το ερευνητικό μέρος και την ερευνητική προσέγγιση της Διδακτορικής Διατριβής.

Μέρος δεύτερο

Εμπειρική διερεύνηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας της Δ.Δ. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι μέθοδοι, η δειγματοληψία, τα όργανά μέτρησης, το χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας, τα ζητήματα δεοντολογίας, οι αντιξοότητες και οι περιορισμοί της έρευνας.

6.1.Στόχοι της έρευνας

Στόχοι της έρευνας της παρούσας Δ.Δ. είναι:

-Να καταγραφούν τα ανθρωπογεωγραφικά χαρακτηριστικά επιμέρους των μαθητών αλλά και ως κοινωνικό σύνολο, στο πλαίσιο των σχολικών τάξεων, που εντάσσονται και ενυπάρχουν στα ελληνικά δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, Αλβανία και Γερμανία.

-Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων διερεύνησης, όσον αφορά τις επιδράσεις των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης στη διδασκαλία των Δημοτικών σχολείων αναφοράς της έρευνας, για την αποτελεσματική εφαρμογή κοινωνικών διδακτικών μορφών διδασκαλίας στη διδασκαλία.

-Να διαπιστωθεί ο βαθμός κατά τον οποίο οι κοινωνικές μορφές διδασκαλίας επηρεάζουν, διαμέσου των κοινωνικο-χωρικών, διαπολιτισμικών και διαγλωσσικών διδακτικών εφαρμογών στη διδασκαλία, την επίτευξη μάθησης στα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία, μεταξύ των χωρών της Ελλάδας, της Αλβανίας και της Γερμανίας.

6.2.Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τους στόχους τις έρευνας διαμορφώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας Δ.Δ., ως εξής:

- Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης;
- Πώς δομείται η υλικοτεχνική υποδομή και χωροταξική διεύθυνση των σχολικών αιθουσών;
- Πώς αλληλεπιδρούν τα άτομα και οι συγκροτούμενες ομάδες μεταξύ τους;
- Ποιές κοινωνικές μορφές διδασκαλίας αξιοποιούνται στη διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης γλώσσας σε σχολικές τάξεις, που ενυπάρχουν σε δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία στον χώρο της Ευρώπης;
- Σε ποιον βαθμό κινούνται σωματικά οι συμμετέχοντες στη διδακτική πράξη μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας;
- Σε ποιον βαθμό αυτενεργούν τα άτομα/οι ομάδες κατά τη διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων;
- Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται μέσα πολυτροπικής διδασκαλίας στη διδακτική πράξη;

-Ποιες διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές αξιοποιούν οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία;

-Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης για την επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας;

6.3.Μέθοδος έρευνας

Στην ερευνητική διαδικασία της Διδακτορικής Διατριβής αξιοποιούνται οι μέθοδοι έρευνας ως εξής: α) της *συγκριτικής μεθόδου*, β) του *ερωτηματολογίου μέτρησης στάσης για εκπαιδευτικούς* και γ) της *δομημένης παρατήρησης*, προκειμένου να εντοπισθεί ο βαθμός επίδρασης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας των μαθητών των δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων των χωρών αναφοράς της έρευνας, στην ανάπτυξη και αξιοποίηση κοινωνικών διδακτικών μορφών διδασκαλίας.

Η αξιοποίηση της *συγκριτικής μεθόδου* αποσκοπεί, διαμέσου της συγκριτικής, συγχρονικής διερεύνησης - υπο το θεωρητικό πρίσμα της εθνομεθοδολογίας²⁸⁵ (Μπουζάκης & Κουστουράκης, 2001:74)-, να αναδείξει τον βαθμό διασύνδεσης και συσχέτισης της αποτελεσματικής εφαρμογής κοινωνικών μορφών διδασκαλίας με τους παράγοντες διαμόρφωσης της ανθρωπογεωγραφίας των σχολικών τάξεων, ως κοινωνικοί χώροι, στη διδασκαλία σε δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία των χωρών της Ελλάδας, της Αλβανίας και της Γερμανίας, που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα ως αντιπροσωπευτικό δείγμα. Η συγκριτική και συσχετιστική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, στα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία στην ευρωπαϊκή επικράτεια, αποσκοπεί στην ανάδειξη σημαντικών πτυχών αναφορικά με την αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας (πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα) στις χώρες αναφοράς της έρευνας και τη διεξαγωγή πλούσιων πορισμάτων αναφορικά με την εφαρμοζόμενες γλωσσικές και διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές.

Η διερεύνηση του πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας προϋποθέτει, όπως αναλύεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής, τη συνεξέταση χαρακτηριστικών του χώρου, των ατόμων και των ομάδων, που εμπλέκονται στη διδασκαλία, και επιτάσσει την αξιοποίηση της πολυμεθοδικής προσέγγισης ή του τριγωνισμού μεθοδολογικών ερευνητικών τεχνικών (Wragg, 1999:113). Συγκεκριμένα, η εφαρμοζόμενη στην έρευνα μέθοδος ακολουθεί τον τύπο της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία (Creswell, 2011:594,597)²⁸⁶. Η ερευνήτρια ακολουθεί το παράδειγμα της συγκριτικής ερμηνευτικής, παιδαγωγικής μεθόδου (Φύκαρης, 2015:167). Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια συγκέντρωσε ποιοτικά δεδομένα ταυτόχρονα αλλά και παράλληλα κατά τη μελέτη, τα οποία αντιπαρέβαλε προς κύρωση με τα ποσοτικά δεδομένα. Η παρατήρηση

²⁸⁵ Σύμφωνα με το επιστημολογικό παράδειγμα της Εθνομεθοδολογίας, η συγκριτική εκπαιδευτική μέθοδος δύναται να εφαρμοστεί με τη συνδυαστική χρήση ποιοτικών (συνεντεύξεις-παρατήρηση) και ποσοτικών (ερωτηματολόγια) μεθοδολογικών τεχνικών. Ειδικότερα, μπορεί να αξιοποιηθεί η αφηγηματική περιγραφή, μέσω της άμεσης παρατήρησης στη διδασκαλία, με τη χρήση ταξινομηκών ή κατηγορικών συστημάτων των συμβάντων ή/και συμπεριφορών (Μπουζάκης & Κουστουράκης, 2001:75).

²⁸⁶ Βλ. σχετικά: «Σχεδιασμοί Μικτών Μεθόδων Τριγωνοποίησης» (Creswell, 2011:597) και «Είδη Ποσοτικών και Ποιοτικών Ερευνητικών Σχεδιασμών και οι Πρωταρχικές Χρήσεις τους» (Creswell, 2011:81).

σχημάτων συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στη διδασκαλία από την ερευνήτρια οδήγησε στην καταγραφή ποιοτικών δεδομένων. Ειδικότερα, για να αποδοθεί με αντικειμενικό τρόπο η πραγματικότητα της διδασκαλίας, η ερευνήτρια συνδύασε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της παρατήρησης των διδασκαλιών και της *χαρτογράφησης/οπτικής απεικόνισης (visual display)*²⁸⁷ (Wragg, 1999:112) των σχολικών αιθουσών (κατόψεις, φωτογραφικό υλικό) με τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα των *συνεντεύξεων* από τους εκπαιδευτικούς των παρατηρούμενων διδασκαλιών και των *ερωτηματολογίων* για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Η ερευνήτρια αξιοποίησε το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς συνδυαστικά με τα εργαλεία της ημιδομημένης συνέντευξης των εκπαιδευτικών των υπο παρατήρηση διδασκαλιών της γλώσσας (πρώτη και δεύτερη γλώσσα), της δομημένης παρατήρησης διδασκαλιών της γλώσσας (πρώτη και δεύτερη γλώσσα) και της χαρτογράφησης του χώρου της σχολικής αίθουσας (κατόψεις) και των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών (λήψη φωτογραφιών) κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, προκειμένου να συλλάβει ακριβέστερα το διδακτικό συγκείμενο. Στη συνέχεια συνέκρινε τα αποτελέσματα από τις συνολικές αναλύσεις, *για να διαπιστώσει, εάν δίνουν παρόμοια ή διαφορετικά αποτελέσματα* (Creswell, 2011:598) και εξήγαγε συμπεράσματα αναφορικά με το **τι συμβαίνει και γιατί** σε ό,τι αφορά την ερευνητική υπόθεση.

6.4. Δειγματοληψία

Στο παρόν υπο-κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος επιλογής του δείγματος, τα κριτήρια επιλογής των χωρών διερεύνησης, τα κριτήρια επιλογής των σχολείων, τα κριτήρια επιλογής του αριθμού εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τα κριτήρια επιλογής των μαθημάτων και των ωρών παρατήρησης στα σχολεία, τα κριτήρια διατύπωσης των εννοιολογικών κατηγοριών των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας του μαθητικού δυναμικού των σχολικών τάξεων των δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων.

6.4.1. Μέθοδος επιλογής δείγματος

Πληθυσμός της έρευνας αποτελεί το σύνολο των εκπαιδευτικών, που είναι ενεργεία εκπαιδευτικοί, αλλά και των μαθητών των σχολικών τάξεων, που επιλέχθηκαν την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, στα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία των χωρών της Ελλάδας, της Αλβανίας και της Γερμανίας, με δίγλωσσα Αναλυτικά Προγράμματα. Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό (Ζαφειρόπουλος & Μυλωνάς 2018:138) του σχολικού πληθυσμού και των δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων αναφοράς της έρευνας.

²⁸⁷ Για την καταγραφή των χαρακτηριστικών του χώρου, ως ενιαίο πεδίο δράσης, αξιοποιείται η τεχνική της λήψης φωτογραφιών του χώρου της σχολικής αίθουσας - τεχνική της *οπτικής εθνογραφίας (visual ethnography)*(Creswell, 2016:221)-, διαμέσου της οποίας αποτυπώνεται η δράση και οι ενέργειες, που λαμβάνουν χώρα κατά τη διδακτική διαδικασία(Ανδρούσου, κ.α. 2016:56, 143-144).

6.4.2. Κριτήρια επιλογής των χωρών διερεύνησης

Η επιλογή των σχολικών μονάδων από τρεις ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα-Αλβανία- Γερμανία) έγινε σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια:

A. Σχολικές μονάδες ενταγμένες σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα με δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τα οποία λειτουργούν υπό την εποπτεία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

B. Σχολικές μονάδες ενταγμένες σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ξένων χωρών, που παρέχουν δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ή αυξημένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με τα ισχύοντα πρωτόκολλα συνεργασίας μεταξύ των Υπουργείων Παιδείας των χωρών αναφοράς της έρευνας.

Διαμέσου της επικοινωνίας, με ηλεκτρονική αλληλογραφία με όλα τα Συντονιστικά Γραφεία Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων στον ευρωπαϊκό χώρο διαπιστώθηκε, ότι μόνο στις χώρες της Αλβανίας και της Γερμανίας λειτούργησαν κατά το σχολικό έτος 2021/22 σχολικές μονάδες της πρώτης βαθμίδας, που εφαρμόζουν δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα (N. 4415/2016, Α' 159). Αντίστοιχα, έπειτα από επικοινωνία με το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικής εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης διαπιστώθηκε, ότι Δημοτικά σχολεία που εφαρμόζουν δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι τα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία (Παναγίδης & Χατζησωτηρίου, 2014· Συμεωνίδης, 2014) στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Θράκης. Στον ελλαδικό χώρο τα σχολεία με δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα (Δαμανάκης, 2007) με ισόρροπη κατανομή των ωρών διδασκαλίας (Χατζηδάκη, 2020:190) στις δυο γλώσσες στόχος-εργασίας, είναι τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, όπου φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές (Σκούρτου, 2011:61·Eurydice Report, 2021).

6.4.3.Κριτήρια επιλογής των σχολείων διερεύνησης

Η έρευνα διεξήχθη σε αστικά περιβάλλοντα²⁸⁸, σε πόλεις των χωρών διερεύνησης λόγω του ό,τι δεν εντοπίζονται σχολικές μονάδες, που εφαρμόζουν δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, σε αγροτικές περιοχές και στις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας. Ειδικότερα, στην Ελλάδα και την Αλβανία εντοπίζονται μειονοτικές σχολικές μονάδες και σε αγροτικές περιοχές, σε αντίθεση με τη Γερμανία, όπου εντοπίζονται μόνο σε μεγάλα αστικά κέντρα.

Συγκεκριμένα, επιλέγονται από τα σχολεία της Αλβανίας οι σχολικές μονάδες με το κριτήριο της «υψηλής οργανικότητας» (6/θέσια και άνω)²⁸⁹ και το κριτήριο της αστικότητας, έτσι ώστε να μπορεί να διεξαχθεί συγκριτική διερεύνηση των πορισμάτων μεταξύ και των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας. Ειδικότερα επιλέχθηκαν:

α) Τα δυο ιδιωτικά Εννεατάξια Ελληνοαλβανικά Εκπαιδευτήρια «Πνοή Αγάπης» στο Αργυρόκαστρο και το Δυρράχιο, β) τα δυο Εννεατάξια Σχολεία Μ.Κ.Ο. «Όμηρος»

²⁸⁸ Ως αστικά περιβάλλοντα ορίζονται οι περιοχές/πόλεις με πληθυσμό άνω των 2.000 κατοίκων. Βλ. Spatial Development Glossary (2007), <https://rm.coe.int/16806f7d5b> (ανάκτηση: 09.12.2021).

²⁸⁹ Το κριτήριο της «υψηλής οργανικότητας» ορίζεται, λόγω του ότι, δεν εντοπίζονται δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία με χαμηλή οργανικότητα και στις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας.

στην Κορυτσά και τη Χιμάρα, δ) τα δυο Εννεατάξια Σχολεία της «Μειονοτικής Ζώνης» στις περιοχές του Αργυροκάστρου και των Αγίων Σαράντα. Δεν επιλέγονται μειονοτικά εννεατάξια σχολεία σε περιοχές²⁹⁰ μη αστικές της μειονοτικής ζώνης. Δεν επιλέγεται το ιδιωτικό ελληνόφωνο σχολείο «Αρσάκειο», στο οποίο φοιτούν κυρίως παιδιά εύπορων οικογενειών²⁹¹.

Στην περίπτωση της Γερμανίας επιλέχθηκαν έξι (6) ιδιωτικά Δίγλωσσα Δημοτικά Σχολεία της Βαυαρίας (Ε.Ι.Δ.Δ.Σ.)²⁹², που λειτουργούν στα αστικά κέντρα του Μονάχου και της Νυρεμβέργης στην περιοχή της Βαυαρίας. Όλες οι σχολικές μονάδες έχουν την οργανικότητα 6/θέσιου και άνω σχολείου. Δεν επιλέγονται: α) οι δυο (2) σχολικές μονάδες των Κρατικών Ευρωπαϊκών Σχολείων στο Βερολίνο, μιας και διαφέρουν στη δομή και λειτουργία με τα μειονοτικά και δίγλωσσα σχολεία και δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στο δείγμα προς συγκριτική διερεύνηση, β) οι σχολικές μονάδες με δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα στη Στουτγκάρδη (Jakobschule) και στην πόλη Krefeld, καθότι έπειτα από τη σχετική ενημέρωση από τα Συντονιστικά γραφεία Εκπαίδευσης του Βερολίνου και του Μονάχου, κατά το σχολικό έτος 2021/22, υπολειτουργούν (λειτουργούν μόνο 1 ή 2 τμήματα). Δεν εντοπίζονται σχολικές μονάδες, που εφαρμόζουν δίγλωσσο Αναλυτικό πρόγραμμα σε αγροτικές περιοχές της Γερμανίας.

Αντίστοιχα, στην Ελλάδα επιλέχθηκαν από τα 103 μειονοτικά Δημοτικά σχολεία, που λειτουργούσαν κατά το σχολικό έτος 2021/22 σε ολόκληρη την περιφέρεια της Θράκης, 6 (έξι) μειονοτικά Δημοτικά σχολεία. Επιλέχθηκαν οι σχολικές μονάδες σε αστικές περιοχές της Θράκης και με «υψηλή οργανικότητα» (6/θέσια και άνω).

Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν: το 1^ο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης, το 1^ο, 2^ο, 3^ο και 4^ο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής, το Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης. Οι υπόλοιπες σχολικές μονάδες είτε δεν συμπεριλαμβάνονται στη ζώνη των αστικών κέντρων είτε έχουν οργανικότητα κάτω του 6/θέσιου. Επίσης, θα πρέπει να ανφερθεί, ότι δεν επιλέγονται: α) τα Δημοτικά σχολεία «Αρμένικος Κυανούς Σταυρός», καθώς δεν ακολουθούν διγλωσσικό, ισομερώς κατανομημένο στις γλώσσες εργασίας Αναλυτικό Πρόγραμμα²⁹³. Β) Τα Δημοτικά σχολεία της ισραηλτικής κοινότητας σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, καθώς και σε αυτές τις σχολικές μονάδες ακολουθείται αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο διδάσκεται στην δεύτερη γλώσσα μόνο η εβραϊκή Γλώσσα και η Ιστορία του Ιουδαϊσμού²⁹⁴.

Από τις προαναφερθείσες σχολικές μονάδες της κάθε χώρας διεξήχθη τελικά η έρευνα σε τρεις (3) σχολικές μονάδες ανά χώρα, καθώς ανέκυψαν ζητήματα σχετικά με την άδεια εισόδου της ερευνήτριας σε όλα τα σχολεία, που είχαν αρχικά επιλεγεί. Από τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, δυο σχολικές μονάδες δήλωσαν με απόφαση του

²⁹⁰ Τα μειονοτικά σχολεία ανέρχονται στις 20 σχολικές μονάδες συνολικά, σε ελληνόφωνα κυρίως χωριά/περιοχές της νότιας Αλβανίας (Πηγή: Προξενείο Αργυροκάστρου)

²⁹¹ Τα δίδακτρα ανέρχονταν σύμφωνα με την τελευταία έκθεση των Βούρη & Καγάλη (2003:66) στο ποσό των 100 δολαρίων το μήνα.

²⁹² [https://sgk-m.com/diglosa_dimotika_sxoleia/\(ανάκτηση:10.2021\)](https://sgk-m.com/diglosa_dimotika_sxoleia/(ανάκτηση:10.2021)).

²⁹³ Αναφορά στα σχολεία: «Ζαβαριάν» στη Νίκαια και «Λεβόν & Σοφία Αγκοπιάν» στον Ν. Κόσμο. Σύμφωνα με έρευνα του Νικολάου (2003:191) στα σχολεία: «στη Γλώσσα δεν ακολουθείται κάποιο πάγιο Πρόγραμμα Σπουδών αλλά ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει κάθε χρόνο σχετικά, σε συνδυασμό με την επιλογή των κατάλληλων εγχειριδίων και του αντίστοιχου διδακτικού υλικού».

²⁹⁴ Αναλυτικά στοιχεία, αναφορικά με το σχολικό έτος 2007-2008, παρατίθενται στη μεταπτυχιακή διατριβή της Βαγκίδου, Ε. (2010) με τίτλο: «Η Εβραϊκή Κοινότητα Θεσσαλονίκης και το Σχολείο της: μια ιστορική επισκόπηση».

συλλόγου διδασκόντων, ότι δεν επιθυμούν τη συμμετοχή στην έρευνα. Από τις σχολικές μονάδες της Αλβανίας, σε μια σχολική μονάδα της μειονοτικής ζώνης δεν δόθηκε άδεια για την είσοδο της ερευνήτριας στο σχολείο, προκειμένου να διεξάγει την έρευνα.

6.4.4.Κριτήρια επιλογής του μαθήματος «παρατήρησης»

Η ερευνήτρια παρατήρησε τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας (πρώτη και δεύτερη γλώσσα), με βάση το ακόλουθο κριτήριο: Επιλέχθηκε το μάθημα της Γλώσσας με το κοινό στοιχείο, ότι εντοπίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και των τριών διερευνώμενων χωρών. Συγκεκριμένα, το μάθημα της Γλώσσας αφορά στις περισσότερες ώρες διδασκαλίας των ωρολογίων προγραμμάτων όλων των επιλεγμένων τύπων δίγλωσσων και μειονοτικών Δημοτικών σχολείων και προσφέρεται και στις δυο γλώσσες εργασίας των χωρών αναφοράς της έρευνας.

6.4.5. Κριτήρια επιλογής του «αριθμού ωρών παρατήρησης» στα σχολεία αναφοράς της έρευνας

Ο αριθμός των ωρών παρατήρησης στα σχολεία έρευνας επιλέχθηκε με βάση τα εξής κριτήρια: α) Η αποφυγή διατάραξης της εύρυθμης λειτουργίας των σχολείων, που επισκέπτεται η ερευνήτρια (Verma & Mallick, 2004· Αθανασίου, 2007· β) Η εξασφάλιση της συναίνεσης των σχολείων (Verma & Mallick, 2004· Αθανασίου, 2007).

Σημειώνεται ότι, οι ώρες παρατήρησης²⁹⁵ των διδασκαλιών και των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία, δεν μπορούσαν να ξεπερνούν τις δυο (2) διδακτικές ώρες ανά τμήμα, σύμφωνα με τις προδιαγραφές υποβολής αίτησης για άδεια διεξαγωγής έρευνας σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή άλλες δομές αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων²⁹⁶.

Σε κάθε Δημοτικό σχολείο οι διδακτικές ώρες παρατήρησης ανέρχονται σε (6):

Τάξεις	Διδακτικές ώρες/ Γλώσσα
Α' τάξη	2 ώρες (Γ1 + Γ2 ²⁹⁷)
Γ' τάξη	2 ώρες (Γ1+Γ2)
Ε' τάξη	2 ώρες (Γ1 +Γ2)

Πίνακας 2. Ωρες παρατήρησης των διδασκαλιών

²⁹⁵ Επιλέγεται η διεξαγωγή βραχύχρονης (2 ώρες ανά τμήμα) και εντατικής παρατήρησης (εφαρμογή δυο εν προκειμένου ερευνητικών μεθόδων) της διδασκαλίας, προκειμένου να διενεργηθεί μια αυτοψία του παραγόμενου διδακτικού και παιδαγωγικού έργου (Παπαδοπούλου, 2015:172) σε τάξεις δημοτικών σχολείων με δίγλωσσικό προσανατολισμό βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρίσματος της διδασκαλίας της Γλώσσας (Γ1/Γ2) σε αυτές.

²⁹⁶ Οδηγός για την Έγκριση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Ερευνών, 2021, <http://iep.edu.gr/el/>(Ανάκτηση: 21.11.2021)

²⁹⁷ Γ1=πρώτη γλώσσα, Γ2=δεύτερη γλώσσα.

6.4.6 Κριτήρια διατύπωσης των εννοιολογικών κατηγοριών των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας του μαθητικού δυναμικού των σχολικών τάξεων των δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων.

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις επιδράσεις των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας του τάξεων (Α', Γ' και Ε') των δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων, που ενυπάρχουν στις χώρες της Ελλάδας, της Αλβανίας και της Γερμανίας, όσον αφορά την αποτελεσματική ανάπτυξη και εφαρμογή των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκε, βάσει μιας αναλυτικής κλίμακας ταξινόμησης²⁹⁸ των εννοιολογικών κατηγοριών των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης, την οποία έχει κατασκευάσει η ερευνήτρια, ο βαθμός διασύνδεσης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία, στις δίγλωσσες σχολικές τάξεις των χωρών αναφοράς της έρευνας, και της αποτελεσματικής ανάπτυξης κοινωνικών διδακτικών μορφών διδασκαλίας (μετωπικής/διαλογικής, ατομικής, εταιρικής και ομαδικής μορφής διδασκαλίας) (Καψάλης & Νημά, 2014:105). Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια μελέτησε τις επιδράσεις:

α) της σωματικής κίνησης και της θέσης των εμπλεκόμενων, β) της διαπροσωπικής απόστασης μεταξύ των εμπλεκόμενων, γ) των μη λεκτικών τρόπων/ μορφών επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων, δ) του ανασχεδιασμού του χώρου, ε) των πολυτροπικών διδακτικών εφαρμογών, ζ) της εφαρμογής πολλαπλογλωσσικών πρακτικών, η) της εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών και θ) της αίσθησης του «ανήκειν» στη συλλογικότητα κατά την ανάπτυξη κοινωνικών διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας στη διδασκαλία.

6.4. Ερευνητικά εργαλεία

6.5.1. Ερωτηματολόγιο

Το «*Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς*» επιλέχθηκε, προκειμένου να συλλεγούν πληροφορίες, όσον αφορά τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις επιδράσεις των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας του μαθητικού δυναμικού των Δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων των χωρών αναφοράς της έρευνας στην ανάπτυξη των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας. Το ερωτηματολόγιο διατέθηκε, ταυτόχρονα, στην ελληνική γλώσσα και την αλβανική γλώσσα για την περίπτωση των σχολείων στην Αλβανία, ώστε να μπορεί να συμπληρωθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς. Στα σχολεία της Ελλάδας²⁹⁹ και της Γερμανίας οι εκπαιδευτικοί ήταν στο σύνολό τους ελληνόφωνοι.

²⁹⁸ Η κλίμακα παρουσιάζεται αναλυτικά στο υποκεφάλαιο «Ερευνητικά εργαλεία-Φύλλο παρατήρησης». βλ. Παράρτημα II

²⁹⁹ Δυο μετακλητοί υπάλληλοι από την Τουρκία, που εργάζονταν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης αναφοράς της έρευνας, δήλωσαν ότι, δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

6.5.2. Παρατήρηση διδασκαλίας

Η ερευνήτρια επέλεξε τον τύπο της ποιοτικής, δομημένης, άμεσης, ορατής, ινβίνου παρατήρησης σε φυσικό πλαίσιο³⁰⁰ (Herbert, 2000:551· Ανδρούσου, 2016:77), προκειμένου να καταγράψει παρατηρήσεις και εντυπώσεις σχετικά με τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και τις μετασχηματιζόμενες αναπαραστάσεις του κοινωνικο-χωρικού πλαισίου της διδασκαλίας κατά την εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας, που αξιοποιούνται στη διδασκαλία της Γλώσσας (Γ1 και Γ2) στις σχολικές τάξεις δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων των χωρών αναφοράς της έρευνας. Η ερευνήτρια συμμετείχε κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών ως παρουσία, καθώς δήλωνε στο κοινωνικό σύνολο της εκάστοτε, υπό παρατήρηση, σχολικής τάξης την ιδιότητά της και τον σκοπό της έρευνας. Ως εκ τούτου η παρατήρηση ήταν συμμετοχική³⁰¹.

Η ερευνήτρια κατέγραψε τις εφαρμοζόμενες κοινωνικές διδακτικές μορφές διδασκαλίας ανά πεντάλεπτο, σημειώνοντας το αρχικό γράμμα, που αντιστοιχεί σε καθεμία από τις διερευνώμενες κοινωνικές μορφές διδασκαλίας (Μ/μετωπική-Α/ατομική-Ε/εταιρική-Ο/ομαδική) και καταγράφοντας στον ειδικό χώρο-κελί της κάθε εννοιολογικής κατηγορίας ειδικές παρατηρήσεις (παραδείγματα, συχνότητα κλπ.). Επισημαίνεται, ότι το προτεινόμενο ερευνητικό σχήμα παρατήρησης βασίζεται στη σύνθεση στρατηγικών της προσέγγισης *STRoBe* - “Student Record of Behaviour” (Merchant, 1989) και του μεθοδολογικού εργαλείου “active learning classroom observation tool-ALCOT” (Birdwell et al., 2016). Στη σχάρα παρατήρησης καταγράφονται ποιοτικά (συμπεριφορές κ στάσεις) και ποσοτικά (πόσες φορές εμφανίζεται η κάθε πρακτική ως συμπεριφορά) δεδομένα³⁰². Περιγραφικές σημειώσεις αφορούν σε στοιχεία όπως: περιγραφή της διδασκαλίας, διδακτικές δραστηριότητες, διδακτικά εγχειρίδια, σχήματα συμπεριφορών των συμμετεχόντων, εφαρμοζόμενες μορφές διδασκαλίας.

Η εφαρμοζόμενη από την ερευνήτρια τεχνική καταγραφής της παρατήρησης βασίζεται στον συνδυασμό διαφορετικών τεχνικών: της κατασκευασμένης κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων ελέγχου των παρατηρούμενων συμπεριφορών και μετρήσεις συγκεκριμένων παρατηρήσιμων συμβάντων (κοινωνικές μορφές διδασκαλίας) (Κακανά & Μπότσογλου, 2016:29), προκειμένου να καταγραφούν επαρκέστερα ειδικές και επιμέρους συμπεριφορές, που βρίσκονται στο επίκεντρο διερεύνησης (π.χ. αλληλεπιδράσεις).

³⁰⁰ Επιλέχθηκε η τυπολογία παρατήρησης Διδασκαλίας των Ανδρούσου & Πετρογιάννης (2008:107-108), καθότι η συγκεκριμένη τυπολογία παρατήρησης στοχεύει στη διερεύνηση συγκεκριμένων παραμέτρων της διδασκαλίας, όπως: α) ο βαθμός ελεύθερης έκφρασης, β) ο βαθμός πρωτοβουλίας και αυτενέργειας, γ) ο βαθμός ανάπτυξης φιλικών, διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία, δ) ο βαθμός δράσης και ελεύθερης κινητικότητας μέσα στο χώρο, ε) ο βαθμός αξιοποίησης πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας, στ) ο βαθμός ανάπτυξης πρακτικών από τον εκπαιδευτικό, που ενισχύουν την επικοινωνία κατά τη διδασκαλία (Ανδρούσου, κ.α. 2016:77).

³⁰¹ Επιλέχθηκε ο ρόλος της συμμετέχουσας παρατηρήτριας (Τσιώλης, 2020:619), καθώς η ερευνήτρια συμμετείχε στη ζωή της υπό παρατήρησης ομάδας της σχολικής τάξης, χωρίς, όμως, να εμπλακεί σε οποιαδήποτε δραστηριότητα κατά τη διδακτική διαδικασία.

³⁰² Βλ. Πίνακας 1. Οι διερευνώμενες πρακτικές διδασκαλίας σύμφωνα με τους παραγόντες επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης στη διδασκαλία της γλώσσας, σελ. 109.

Προκειμένου να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα, κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών, η ερευνήτρια σχεδίασε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης της διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο συνέλλεξε ποιοτικά δεδομένα πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της.



Σχήμα 11. Πρωτόκολλο παρατήρησης της διδασκαλίας

Πριν την έναρξη της διαδικασίας της παρατήρησης η ερευνήτρια συγκέντρωσε πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό, της υπο παρατήρησης σχολικής τάξης αναφορικά με το πλαίσιο³⁰³ διεξαγωγής των διδασκαλιών. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με μέσο χρόνο διάρκειας τα 5 λεπτά, πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων και πρόσφεραν σημαντικές πληροφορίες, τις οποίες αξιοποίησε η ερευνήτρια τόσο για την κατανόηση των όψεων και πτυχών της διδασκαλίας όσο και προς την σύγκλιση ή αντιπαραβολή με τα δεδομένα των παρατηρήσεων των διδασκαλιών, που αφορούσαν τις εφαρμοζόμενες από τους εκπαιδευτικούς διδακτικές πρακτικές (διαγλωσσικές, διαπολιτισμικές, κοινωνικο-χωρικές)³⁰⁴. Συγκεκριμένα κατέγραψε στοιχεία που αφορούν στο:

³⁰³ Η καταγραφή όλων των παραμέτρων του πλαισίου πραγμάτωσης της διδασκαλίας συμβάλλει στην ενίσχυση της εγκυρότητας της εφαρμοζόμενης μεθοδολογίας (Ανδρούσου κ.α., 2016:51).

³⁰⁴ Αντίστοιχη τυπολογία διερεύνησης του πολυεπίπεδου πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας παρουσιάζουν οι Ανδρούσου κ.α. (2016:50,54).

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Πλαίσιο αλληλεπίδρασης
<p>Τύπος ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης</p> <p>Αναλυτικά προγράμματα</p>	<p>Χώρος</p> <p>Υλικοτεχνική υποδομή</p>	<p>Κατάρτιση εκπαιδευτικού</p> <p>Εκπαιδευτικές ανάγκες</p> <p>Εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές:</p> <p>Διαγλωσσικές Διαπολιτισμικές Κοινωνικο-χωρικές</p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός:</p> <p>Φύλο</p> <p>Θρήσκευμα</p> <p>Εθνικότητα</p> <p>Μητρικές γλώσσες / γλώσσες εργασίας</p> <p>Κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο</p>

Πίνακας 3. Το πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας

Επίσης, η ερευνήτρια κατέγραψε πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, τα χαρακτηριστικά του χώρου διδασκαλίας διαμέσου της δημιουργίας κατόψεων και της μέτρησης διαστάσεων του χώρου: την *τοπο-χωρηκότητα* της σχολικής τάξης, δηλαδή την ενδεχόμενη ύπαρξη κατασκευασμένων γωνιών/περιοχών μάθησης και την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής αίθουσας. Η αντίληψη των στοιχείων μπορεί να συσχετιστεί από τον αναγνώστη με την κατασκευή νοηματοδοτήσεων και συνειρμικών σκέψεων περί της ανάπτυξης συλλογικών και δημιουργικών διδακτικών δράσεων μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας.



Σχήμα 12. Η διαδικασία συλλογής των ποιοτικών δεδομένων κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας

Ειδικότερα, κατά την παρατήρηση καταχωρήθηκαν περιγραφικές και εστιασμένες παρατηρήσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015:112-113) των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας του μαθητικού δυναμικού των σχολικών τάξεων κατά την εφαρμογή των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας (Μετωπικής/Διαλογικής, Εξατομικευμένης/Ατομικής, Εταιρικής, Ομαδικής μορφής διδασκαλίας) σε εναλλασσόμενα διδακτικά πεντάλεπτα. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η τεχνική της “δειγματοληψίας μορφών συμπεριφοράς” (event-sampling/Ereignis-stichprobe) (Παπαδοπούλου, 2015:49)³⁰⁵ σε διαδοχικά διδακτικά 5’/λεπτά. Η ερευνήτρια

³⁰⁵ Η συγκεκριμένη τεχνική αφορά την στοχευμένη παρατήρηση εφαρμοζόμενων πρακτικών και αναπτυσσόμενων μορφών συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στη διδασκαλία- ως το ενιαίο πεδίο εμπειριών (Παπαδοπούλου, 2015: 172)-, οι οποίες συσχετίζονται με τις μεταβλητές/ερευνητικές κατηγορίες της έρευνας. Προκρίνεται το σύστημα κατηγοριών συμπεριφοράς και όχι χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, καθότι η κατηγορία αναφέρεται σε διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς, που έχουν ως

εφαρμόζοντας την πρακτική της παρατήρησης κατηγοριών συμπεριφοράς αποσκοπούσε στη σύλληψη, συνολικά, της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία προσώπων και την ταξινόμηση της στις ερευνητικές κατηγορίες. Ειδικότερα, η ερευνήτρια διεξήγαγε εστιασμένη παρατήρηση: α) των συμπεριφορών του εκπαιδευτικού κατά τη διεξαγωγή των τεσσάρων προκαθορισμένων κοινωνικών μορφών διδασκαλίας και την καταγραφή δεδομένων, που αφορούν την κίνηση και την θέση του εκπαιδευτικού μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, τις μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, τις διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές διδακτικές εφαρμογές και τη χρήση του χώρου και της υλικοτεχνικής υποδομής, β) των μαθητών, ως κοινωνικό σύνολο, κατά τη διεξαγωγή των προαναφερθέντων μορφών εργασίας (Παπαδοπούλου, 2015: 153) και γ) της διαμορφούμενης τοπο-χωρηκότητας της σχολικής τάξης, με την κατασκευή τόπων μάθησης και δράσης και της λειτουργικής αξιοποίησης των τροπικοτήτων (διαφορετικής λειτουργικότητας) του χώρου της σχολικής αίθουσας. Η ερευνήτρια βασίστηκε, κατα τη δημιουργία του συστήματος³⁰⁶ κατηγοριών συμπεριφοράς, στα ακόλουθα κριτήρια δόμησης (Παπαδοπούλου, 2015:67): α) σαφήνεια των κατηγοριών, β) αποκλειστικότητα κατηγοριών, γ) πληρότητα κατηγοριών, δ) συναγωγή των κατηγοριών από μια θεωρία.

6.6. Χρονική διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας

Η ερευνήτρια εφάρμοσε, κατά το μήνα Φεβρουάριο του 2022, πιλοτική έρευνα σε ένα από τα δύο πειραματικά Δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, που αποτελεί και την έδρα του Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων, όπου εκπονεί ως υποψήφια διδακτόρισα τη διδακτορική της διατριβή, προκειμένου να ελεγχθούν τυχόν παραλήψεις και αδυναμίες του ερωτηματολογίου και του φύλλου παρατήρησης

Η σειρά με την οποία διεξήχθη η κύρια έρευνα σε κάθε χώρα προσδιορίστηκε από παράγοντες όπως: η εξασφάλιση της σχετικής έγκρισης από τις αρμόδιες κατά περίπτωση αρχές, τα χρονικά διαστήματα λειτουργίας των σχολείων, η περίοδος που μπορούσαν να δεχτούν την ερευνήτρια, ώστε να μην παρακωλύεται η εύρυθμη λειτουργία τους (Αθανασίου, 2007· Cohen κ.ά., 2008).

Επίσκεψη στις σχ. μονάδες ανά χώρα		Χρονική περίοδος
Αλβανία	Σχ. 1 Σχ. 2 Σχ. 3	Μάρτιος/ Απρίλιος 2022
Ελλάδα	Σχ. 1 Σχ. 2 Σχ. 3	Μάιος/Ιούνιος 2022

πυρήνα τους το ειδοποιό γνώρισμα της έννοιας, ενώ το σύστημα χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, επικεντρώνεται σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς (Παπαδοπούλου, 2015:69).

³⁰⁶ Σύμφωνα με την ταξινόμια συστημάτων παρατήρησης των Simon & Boyer (1968, όπ. ανάφ. στο Παπαδοπούλου, 2015:70-71), το σύστημα παρατήρησης, που αξιοποιεί η παρούσα Δ.Δ., αντιστοιχεί σε ένα πολυδιάστατο σύστημα, καθώς επιχειρείται ο εντοπισμός και η συνδυαστική σύλληψη ποικίλων παραμέτρων της διδασκαλίας.

Γερμανία	Σχ. 1 Σχ. 2 Σχ. 3	Ιούνιος/Ιούλιος ³⁰⁷ 2022
----------	-------------------------	-------------------------------------

Πίνακας 4. Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας

6.7. Ζητήματα δεοντολογίας

Η ερευνήτρια ακολούθησε τους κανόνες δεοντολογίας, που προβλέπονται κατά την προετοιμασία και διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen, κ.α. 2008 Robson, 2007). Η ερευνήτρια, επίσης, δεσμεύτηκε σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία³⁰⁸ (Νόμος 4624/2019) για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας όλων των εμπλεκόμενων στην έρευνα προσώπων και τη μεταχείριση των ερευνητικών δεδομένων ως απολύτως απόρρητα. Η ερευνήτρια έκανε ρητή αναφορά των μεθόδων στην επιστολή³⁰⁹ ενημέρωσης και εξασφάλισης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και καταθέσε, ως δικαιολογητικό της έρευνας, υπεύθυνη δήλωση του Ν. 1599/1986 σχετικά με τη χρήση και τη διαχείριση των αντίστοιχων αρχείων, δηλαδή του φωτογραφικού υλικού στην επιτροπή έγκρισης ερευνών στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

6.8. Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι, δεν συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα όλα τα δίγλωσσα ελληνικά σχολεία λόγω του μεγάλου αριθμού των σχολικών μονάδων των εναλλακτικών τύπων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Επίσης, δεν εντοπίζονται άλλες έρευνες ή/και βιβλιογραφικές πηγές αναφορικά με την ανθρωπογεωγραφική προσέγγιση του κοινωνικο-χωρικού φαινομένου της διδασκαλίας σε δίγλωσσα ελληνικά σχολεία. Ως εκ τούτου τα συμπεράσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα.

Ακόμη, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο, Μάιο του 2022, οι μαθητές σε αρκετές σχολικές μονάδες φορούσαν, λόγω της πανδημίας Covid-19, υγειονομικές μάσκες προστασίας προσώπου, πράγμα που δεν επέτρεψε στην ερευνήτρια να καταγράψει σε ορισμένες περιπτώσεις τους μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου) των εμπλεκόμενων στη διδακτική πράξη προσώπων.

Ωστόσο, μέσω του συνδυασμού των τριών ερευνητικών μεθόδων, επιτεύχθηκε η συγκέντρωση πλούσιων πληροφοριών και στοιχείων, που οδήγησαν στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων αναφορικά με το πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας σε δίγλωσσα ελληνικά Δημοτικά σχολεία.

³⁰⁷ Στις σχολικές μονάδες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία το σχολικό έτος ολοκληρώνεται περί τα τέλη Ιουλίου του κάθε έτους.

³⁰⁸ “Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, μέτρα εφαρμογής του Κανονισμού (ΕΕ) 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016 για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και ενσωμάτωση στην εθνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2016/680 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016 και άλλες διατάξεις”.

³⁰⁹ Βλ. Παράρτημα Π.

6.9. Προσδοκώμενα αποτελέσματα και συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης και γενικότερα της επιστήμης.

Τα βασικά προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας εστιάζουν στο να αναδειχθεί η σημασία της ανίχνευσης των επιδράσεων των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, στις σχολικές τάξεις των δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων των χωρών αναφοράς και η αναγκαιότητα αξιοποίησης των «χωρικών», «διαγλωσσικών» και «διαπολιτισμικών» παραμέτρων της διδασκαλίας, για την ανάπτυξη και αποτελεσματική εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας.

Στην αποτελεσματική εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας επιδρά, σύμφωνα με την εσωτερική διαβάθμιση των κατηγοριών της κατασκευασμένης από την ερευνήτρια κλίμακας ελέγχου των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας των σχολικών τάξεων των Δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων των χωρών αναφοράς της έρευνας, η συγκρότηση ενός αλληλεπιδραστικού, κοινωνικού χώρου. Ειδικότερα, εντός του (ανα-)παραγόμενου κοινωνικού χώρου οι εμπλεκόμενοι δρουν αυτόνομα αλλά και συνεργάζονται δημιουργικά, ανασχεδιάζουν τον υλικό χώρο, παράγουν τόπους μάθησης, αξιοποιούν πολυτροπικά υλικά, σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες, και εφαρμόζουν διαγλωσσικές/πολλαπλογλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές κατά τη διδακτική πράξη, προκειμένου να ενισχύσουν τον βαθμό επικοινωνίας μεταξύ τους.

Τα παραγόμενα συμπεράσματα της έρευνας στοχεύουν στην ανάδειξη της αναγκαιότητας συμπερίληψης των μοναδικών και διαφορετικών χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας των Δίγλωσσων σχολικών τάξεων και των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία προσώπων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, με σκοπό την προώθηση εναλλακτικών, κοινωνικο-χωρικών εκπαιδευτικών πρακτικών, που θα ενισχύουν την αποδοτικότητα της διδασκαλίας της Γλώσσας και θα αναδείξουν νέες προοπτικές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

7.1. Παρατήρηση

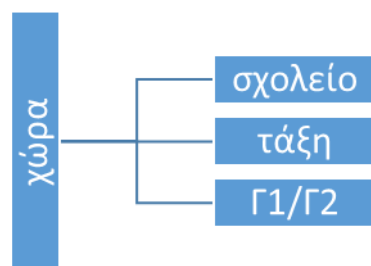
Η παρατήρηση των διδασκαλιών της πρώτης και δεύτερης γλώσσας³¹⁰ αφορά συνολικά 54 διδασκαλίες. Κοινό στοιχείο των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία των τριών χωρών, αποτελεί η ισόποση κατανομή διδακτικών ωρών στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας η ερευνήτρια εντόπισε διαφοροποιητικά στοιχεία σε ό,τι αφορά τον τύπο, τη δομή και οργάνωση των Δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων, όπως και τους εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται στο παρόν υποκεφάλαιο.

Χώρες Γλώσσες	Τάξεις		Α΄		Γ΄		Ε΄		Σύνολο διδ. ωρών ανά χώρα
	Γ1	Γ2	Γ1	Γ2	Γ1	Γ2			
Ελλάδα	3	3	3	3	3	3			18
Αλβανία	3	3	3	3	3	3			18
Γερμανία	3	3	3	3	3	3			18
Σύνολο διδακτικών ωρών ανά Γλώσσα	9	9	9	9	9	9			54 (σύνολο διδασκαλιών)

Πίνακας 5. Σύνολο των υπο παρατήρηση διδασκαλιών

Η ερευνήτρια επισκέφθηκε κάθε σχολική μονάδα, που συμμετείχε στο δείγμα αναφοράς της έρευνας, για τρεις συνεχόμενες ημέρες, στο πλαίσιο του σχολικού ωρολόγιου προγράμματος, για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Προκειμένου να τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικών) δεν γίνεται ονομαστική αναφορά στην εκάστοτε σχολική μονάδα αλλά κωδικοποιημένη αρίθμηση των σχολείων, βάσει του χρονοδιαγράμματος επισκέψεων στις σχολικές μονάδες. Η παρουσίαση των δεδομένων από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών πραγματοποιείται στο παρόν κεφάλαιο ομαδοποιημένα, ανά χώρα, και ακολουθεί την εξής διάταξη:

³¹⁰ Στην περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, αν και υπάρχουν αναφορές για *σχολικά εγχειρίδια που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα* επικρατεί η αναφορά σε ελληνόγλωσσο και τουρκόγλωσσο πρόγραμμα (Ασκούνη, 2016). Επίσης, σε μια εκ των τριών σχολικών μονάδων από τα σχολεία της Αλβανίας, που συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα αναφοράς της έρευνας, στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αξιοποιούνται διδακτικά εγχειρίδια, που στοχεύουν στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα και όχι ως δεύτερη γλώσσα.



Σχήμα 13. Δομή παρουσίασης της παρατήρησης των διδασκαλιών

7.2. Περιγραφική ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων απο την παρατήρηση των διδασκαλιών της πρώτης και δεύτερης Γλώσσας ανά χώρα.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι μετρικές διαστάσεις της κάθε αίθουσας και η αναπαράσταση του χώρου της σχολικής τάξης με τη μορφή κάτοψης³¹¹(κλίμακα 1/50)³¹². Κάθε κάτοψη σχολικής αίθουσας συνοδεύεται από πληροφορίες που συγκέντρωσε η ερευνήτρια κατά την αυτοψία του χώρου και πριν την έναρξη της διδασκαλίας και αφορούν στα μετρικά και τοπολογικά χαρακτηριστικά του χώρου της σχολικής αίθουσας (φωτεινότητα, χρωματισμοί τοίχων, έπιπλα, υλικοτεχνική υποδομή, ψηφιακά μέσα, περιβάλλον έντυπος λόγος, διάταξη θρανίων και έδρας και προσανατολισμός της σχολικής αίθουσας), προκειμένου να μεταφέρεται νοερά στον αναγνώστη το φυσικό και υλικό τοπίο διεξαγωγής της διδασκαλίας.

	Πίνακας
	Έδρα
	Παράθυρα
	Θρανίο
	Καρέκλα
	Μαθητής
	Ράφια
	Βιβλιοθήκη
	Ντουλάπα
	Βάθρο
	Projector
	Νιπτήρας
	Σόμπα
	Σκαλιά
	Πεζούλι

³¹¹ Η ερευνήτρια σχεδίαζε τον χώρο της αίθουσας σύμφωνα με τη χωροταξική κατανομή των επίπλων και της υλικοτεχνικής υποδομής. Έπειτα, μετρούσε τις διαστάσεις του χώρου και λάμβανε φωτογραφικό υλικό. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιούνταν είτε πριν την έναρξη της διδασκαλίας είτε μετά την ολοκλήρωσή της, ανάλογα με τη ροή του ωρολόγιου προγράμματος και τη διαθεσιμότητα του χώρου. Σε δεύτερο χρόνο, αξιοποίησε σχεδιαστικό πρόγραμμα με κλίμακα 1/50, για να δημιουργήσει την τελική μορφή των κατόψεων των σχολικών αιθουσών.

³¹² Επιλέχθηκε η κλίμακα 1/50, διότι δύναται να αναπαραστήσει ακριβέστερα τις τοπολογικές διαστάσεις των αντικειμένων και των επίπλων μέσα στον χώρο.

	Σκαμπό
	Τραπέζι
	Ερμάρια
	Πάγκος
	Τηλεόραση
	Κολώνα

Πίνακας 6. Υπόμνημα συμβόλων των κατόψεων των σχολικών αιθουσών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι πληροφορίες, που συγκέντρωσε η ερευνήτρια με τη μορφή σημειώσεων κατά τη διεξαγωγή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τον/την εκπαιδευτικό πριν την έναρξη της εκάστοτε διδασκαλίας. Οι πληροφορίες αυτές παρουσιάζονται κωδικοποιημένα, σύμφωνα με τις ερωτήματα-κατηγορίες προς τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 3), που αφορούν στο πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας της Γλώσσας. Τα στοιχεία αυτά πληροφορούν τον αναγνώστη αναφορικά με το μαθητικό δυναμικό της κάθε τάξης, τη χρήση του χώρου αλλά και τη στοχευμένη αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική διαδικασία. Επίσης, οι πληροφορίες αυτές βοηθούν τον αναγνώστη να κατανοήσει το κατά πόσο ο κάθε εκπαιδευτικός εφαρμόζει εξειδικευμένες διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με τις αυξημένες ανάγκες της διδασκαλίας της πρώτης και δεύτερης γλώσσας και γνωρίζει το πολυποίκιλο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του. Έπειτα, παρουσιάζονται, ανά διδακτικό πεντάλεπτο, δεδομένα και στοιχεία, με την τεχνική της αφηγηματικής περιγραφής, αναφορικά με τη δράση μαθητών και εκπαιδευτικών στο σύνολο του διδακτικού χρόνου (45' διδακτικής ώρας) κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας της Γλώσσας. Στο τέλος κάθε παρατήρησης, παρουσιάζονται σε πίνακα, συνολικά, τα ποσοστά εμφάνισης κάθε παράγοντα διερεύνησης στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρατήρησης της διδασκαλίας. Η ερευνήτρια προχωρά στην ερμηνεία των συλλεχθέντων δεδομένων, αναφορικά με τις διερευνώμενες κατηγορίες-μεταβλητές της έρευνας.

Για την πληρέστερη κατανόηση από τον αναγνώστη της ανάλυσης και της ερμηνείας των δεδομένων, που επιχειρεί η ερευνήτρια, αλλά και για τη διεξαγωγή προσωπικών κρίσεων υπό το πρίσμα διαφορετικών νοηματοδοτήσεων των πορισμάτων της έρευνας, κρίνεται σκόπιμο να μελετώνται τα ποιοτικά δεδομένα κάθε διδασκαλίας, που παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο υποκεφάλαιο, συσχετιστικά, με τα αντίστοιχα ποσοτικά δεδομένα παρατήρησης κάθε διδασκαλίας, τα οποία παρατίθενται στο Παράρτημα Ι.

7.2.1.Αλβανία (παρατήρηση)

Σχολική μονάδα 1

Τύπος σχολείου	9/τάξιο μειονοτικό σχολείο (1 ^η έως 9 ^η τάξη) Λειτουργεί από το 1996, υπο την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας της Αλβανίας και εποπτεύεται από το Γραφείο Παιδείας της Φοινίκης																					
Μαθητικός πληθυσμός/ εκπαιδευτικό προσωπικό	98 μαθητές (45 κορίτσια) 13 εκπαιδευτικοί ³¹³ (5 ελληνικής γλώσσας, 8 αλβανικής γλώσσας)																					
Αναλυτικό/ ωρολόγιο πρόγραμμα	Δίγλωσσο πρόγραμμα ³¹⁴ με βαρύτητα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσα στόχος και γλώσσα εργασίας ³¹⁵ στις τάξεις του δημοτικού. Τα διδακτικά εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας συντάσσονται από επιστημονική ομάδα του Πανεπιστημίου των Τιράνων ³¹⁶ . Οι ώρες διδασκαλίας της πρώτης και δεύτερης γλώσσας επιμερίζονται στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα ως εξής ³¹⁷ : <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Ελληνική γλώσσα</th> <th>αλβανική γλώσσα</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Α' τάξη</td> <td>8/7³¹⁸</td> <td>0/2³¹⁹</td> </tr> <tr> <td>Β' τάξη</td> <td>6</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Γ' τάξη</td> <td>5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Δ' τάξη</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Ε' τάξη</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Στ' τάξη</td> <td>4</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table> Ώρες διδασκαλίας: 8.00-13.15		Ελληνική γλώσσα	αλβανική γλώσσα	Α' τάξη	8/7 ³¹⁸	0/2 ³¹⁹	Β' τάξη	6	5	Γ' τάξη	5	5	Δ' τάξη	4	5	Ε' τάξη	4	5	Στ' τάξη	4	4
	Ελληνική γλώσσα	αλβανική γλώσσα																				
Α' τάξη	8/7 ³¹⁸	0/2 ³¹⁹																				
Β' τάξη	6	5																				
Γ' τάξη	5	5																				
Δ' τάξη	4	5																				
Ε' τάξη	4	5																				
Στ' τάξη	4	4																				
Κτιριακές εγκαταστάσεις	Το κτίριο του σχολείου είναι παλαιό, πέτρινο και με αρκετούς βοηθητικούς χώρους. (έτος ανέγερσης 1952, από το 1956 λειτουργεί ως μειονοτικό λύκειο, από το 1996 ³²⁰ ως εννεατάξιο μειονοτικό σχολείο)																					
Γεωγραφία	Εντός του αστικού ιστού περιμετρικά του κέντρου της πόλης																					
Διάρκεια επίσκεψης	22.03.2022 μέχρι 24.03.2022																					

Σύμφωνα με την ενημέρωση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας στο σχολείο φοιτούν ορθοδοξοι και μουσουλμάνοι μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν σε όλες τις θρησκευτικές εκδηλώσεις, που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής

³¹³ Δεν συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα αναφοράς έρευνας εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

³¹⁴ Βλ. Βούρη & Καψάλης, 2003:84.

³¹⁵ Στο αναλυτικό πρόγραμμα το μάθημα των ελληνικών αναφέρεται ως «ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία», ενώ η αλβανική γλώσσα διδάσκεται ως η «μητρική» γλώσσα.

³¹⁶ Βλ. Βούρη & Καψάλης, 2003:85-86.

Στοιχεία από τη Διεύθυνση Παιδείας Αργυροκάστρου (υπ' αριθ. 17/29.06.2010 Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας και Επιστήμης της Αλβανίας). Στις τάξεις 1-4 όλα τα μαθήματα διδάσκονται στα ελληνικά και η αλβανική γλώσσα διδάσκεται ως γλωσσικό μάθημα. Στις τάξεις 5-9 ακολουθείται η ποσόστωση στη γλώσσα εργασίας: ελληνικά προς 60% και αλβανικά προς 40%. (Τσιτσελίκης, 2010:29).

³¹⁸ Α εξάμηνο 7 ώρες, β' εξάμηνο 8 ώρες.

³¹⁹ Α εξάμηνο 0 ώρες, β' εξάμηνο 2 ώρες.

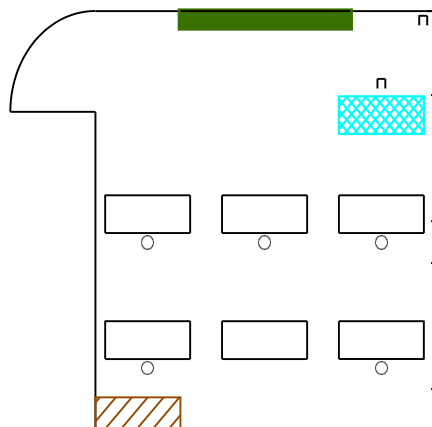
³²⁰ Τα μειονοτικά σχολεία με το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, που ισχύει μέχρι και σήμερα, ξεκίνησαν να λειτουργούν από το 1996 (Βούρη & Καψάλης, 2003:84) και κατοχυρώθηκαν συνταγματικά με το άρθρο 20 του Συντάγματος το 1998.

χρονιάς. Επίσης, το ποσοστό μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών είναι, σύμφωνα με τις αναφορές της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, σχεδόν το ίδιο.

Α' τάξη

A. Ο χώρος της σχολικής αίθουσας

Διαστάσεις του χώρου: 4,80 επί 5 = 24 τ.μ



Κάτοψη 1. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα έχει τετραγωνισμένο σχήμα και φυσικό φωτισμό (δυο μεγάλα παράθυρα). Χρησιμοποιείται επιπρόσθετα τεχνητός φωτισμός (λάμπες), καθώς οι κουρτίνες δημιουργούν συσκότιση. Ο χώρος είναι τακτοποιημένος και καθαρός. Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε λευκό και γαλάζιο χρώμα. Εντοπίζονται λίγες αναρτημένες ανακοινώσεις και κατασκευές στους τοίχους (ανάμεσα στα παράθυρα και δίπλα στον πίνακα), ενώ στον τοίχο στο πίσω μέρος της αίθουσας, εντοπίζεται μια μεγάλη ζωγραφιά/ τοιχογραφία³²¹ σε όλο το μήκος και ύψος του. Το αναρτημένο υλικό αφορά το ελληνικό αλφάβητο και άλλο γλωσσικό περιεχόμενο στην ελληνική γλώσσα (οι μέρες της εβδομάδας, οι εποχές, κλίση βοηθητικών ρημάτων). Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας εντοπίζεται πίνακας παλαιού τύπου και ένας μικρός ασπροπίνακας.

B. Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (1^η διδασκαλία)

Πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε ολιγόλεπτη συζήτηση με την εκπαιδευτικό, μέσα από την οποία αντλήθηκαν οι ακόλουθες πληροφορίες, αναφορικά με το πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας:

³²¹ Βλ. παράρτημα, εικόνα 1

Θεσμικό πλαίσιο/	Υλικο πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Οι κανόνες της τάξης είναι κολλημένοι στον τοίχο, για να τα βλέπουν</i>	<i>Είναι παλιό το σχολείο αλλά ο χώρος είναι καλός για τόσα παιδιά</i> <i>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 4,8 τ.μ.</i> <i>Δεν έχουμε υπολογιστή στην τάξη</i>	<i>Είμαι από μειονοτικό χωριό και γνωρίζω και τις δυο γλώσσες</i> <i>Τους μιλάω και στα αλβανικά στο μάθημα, για να καταλάβουν</i> <i>Τους φτιάχνω καρτελίτσες με γράμματα και λέξεις</i> <i>Ο Λ. δεν ξέρει καθόλου ελληνικά, τον βοηθάω συνέχεια γιατί δύσκολεύεται.</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός: 5 (1 κορίτσι).</i> <i>Γνωρίζω τους γονείς των παιδιών και ξέρω πράγματα για την κάθε οικογένεια. Τι γλώσσα μιλάνε στο σπίτι, από πού είναι ο πατέρας και η μητέρα. Δυο μαθητές είναι μουσουλμάνοι και οι άλλοι ορθόδοξοι.</i>

Περιγραφή της παρατήρησης της διδασκαλίας ανά διδακτικό 5'λεπτο:

1'-5': Η εκπαιδευτικός εισέρχεται στον χώρο και χαιρετά τους μαθητές εγκάρδια. Οι μαθητές απαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να πουν το ελληνικό αλφάβητο ένας ένας. Τα 4/5 του συνόλου των μαθητών σηκώνονται με τη σειρά από τη θέση τους και αρχίζουν να λένε δυνατά το αλφαβήτο. Η εκπαιδευτικός δείχνει, παράλληλα, με έναν χάρακα τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου, τα οποία απεικονίζονται σε καρτέλες, που είναι αναρτημένες γύρω από τον πίνακα. Ένας μαθητής σηκώνεται ήσυχα από τη θέση του και αφού πάρει άδεια από την εκπαιδευτικό βγαίνει από την αίθουσα.

Σ.Π.³²². Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή, μιλάει όμορφα και ευγενικά στους μαθητές. Η ατμόσφαιρα είναι καλή και επικρατεί ησυχία. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές μέσω της βλεμματικής επαφής και η πλειοψηφία των μαθητών (4/5 του συνόλου) συμμετέχουν στη διδασκαλία.³²³

6'-10': Συνεχίζεται για μικρό χρονικό διάστημα η δραστηριότητα προφορικής αγόρευσης του ελληνικού αλφαβήτου. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, αν θυμούνται λέξεις, οι οποίες ξεκινούν με γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου. Τα 3/5 των μαθητών απαντούν αυθόρμητα. Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τις λέξεις, που ακούει («άσπρο, γάτα, έλα, κότα, πίτα, λουλούδι, σπίτι, πέτρα») και επικροτεί. Ο Λ. (μονόγλωσσος ως προς την αλβανική γλώσσα) αναφέρει τη λέξη “bali”. Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι, «η λέξη είναι ίδια στα ελληνικά, αλλά γράφεται με δίψηφο σύμφωνα, το μπ» και σημειώνει τη λέξη “μπάλα” στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές ότι, τα σύμφωνα «μπ» διαβάζονται μαζί και τα λένε δίψηφα σύμφωνα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τον Λ., προκειμένου να τον συμπεριλάβει στη δραστηριότητα και εξηγεί αργά και καθαρά την αντιστοιχία του γράμματος

³²² Σημειώσεις Παρατηρήτριας.

³²³ Οι παράγοντες διερεύνησης σε κάθε διδασκαλία παρουσιάζονται αναλυτικά στο παράρτημα σε δυο Πίνακες, όπου συσχετίζονται με τον βαθμό ταξινόμησης τους και με τη συμμετοχή/δράση του μαθητικού πληθυσμού. Εδώ βλ. στο παράρτημα, Πίνακας 1 και Πίνακας 2.

«b» της αλβανικής γλώσσας με το γράμμα «μπ» του ελληνικού αλφάβητου. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθούν τη διδασκαλία.

11'-15': Οι μαθητές ξεκινούν, έπειτα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού, να λένε αυθόρμητα λέξεις από δίψηφα σύμφωνα. Η εκπαιδευτικός σχηματίζει τις λέξεις που ακούει «*τσάντα, λάμπα, μπάλα*» σε μικρό ασπροπίνακα (whiteboard), ο οποίος βρίσκεται δίπλα στον πράσινο πίνακα, χρησιμοποιώντας γράμματα με μαγνήτες. Οι μαθητές γράφουν τις λέξεις, που σχηματίζει η εκπαιδευτικός, στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει, εάν γράφουν σωστά τις λέξεις. Ο Λ., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων, δεν συμμετέχει στη δραστηριότητα και είναι ανήσυχος, Ένας μαθητής ζητά βοήθεια από την εκπαιδευτικό για το δίψηφο σύμφωνο «τζ». Η εκπαιδευτικός απαντά: «*Τζουμέρκα, που είναι στην Ήπειρο*». Ο Λ. μιλά στην αλβανική γλώσσα στην εκπαιδευτικό. Εκείνη του κάνει νόημα να ησυχάσει.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός ενισχύει διαρκώς τους μαθητές. Αλλάζει συχνά τον τόνο της φωνής της και το ύφος ομιλίας για να γίνει περισσότερο κατανοητή σχετικά με τον συνδυασμό των δίψηφων συμφώνων. Το κλίμα είναι φιλικό αλλά αρκετά ανήσυχο. Ο Λ. και ο Ε. δεν συμμετέχουν. Ο Λ. μιλάει μόνος του, ενώ ο Ε. δείχνει αφηρημένος και απομονωμένος από το σύνολο της τάξης.

16'-20': Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει στον πίνακα δυο δέντρα. Στο ένα δέντρο γράφει τη λέξη «*φωνήεντα*» και στο άλλο δέντρο τη λέξη «*σύμφωνα*». Η εκπαιδευτικός μοιράζει κομμένα χαρτάκια στους τέσσερις μαθητές, πάνω στα οποία είναι γραμμένες λέξεις, που ξεκινούν είτε από φωνήεν είτε από σύμφωνο. Τα χαρτάκια είναι κομμένα σε σχήμα φύλλου. Κάθε μαθητής έχει μπροστά του τρία με τέσσερα μικρά χαρτάκια. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Ν., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων, να σηκωθεί στον πίνακα και να κολλήσει το κάθε χαρτάκι που έχει, πάνω σε εκείνο το δέντρο στο οποίο αντιστοιχεί, σύμφωνα με το γράμμα (φωνήεν ή σύμφωνα), που ξεκινά η κάθε λέξη. Ο μαθητής σηκώνεται από τη θέση του και κολλά στα σωστά δέντρα τέσσερα χαρτάκια. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Β., να σηκωθεί και εκείνη με τη σειρά της. Η μαθήτριά σηκώνεται από τη θέση της και κολλά στα σωστά σημεία άλλα τέσσερα χαρτάκια³²⁴.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά συστηματικά με τους τρεις μαθητές. που συμμετέχουν στη δραστηριότητα. Ο Λ. είναι ανήσυχος και ο Ε. είναι αφηρημένος. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον Λ. και τον ακουμπά στην πλάτη.

21'-25': Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτριά και ζητά από τον Α., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο στη δεξιά σειρά θρανίων, να σηκωθεί στον πίνακα. Ο μαθητής σηκώνεται από τη θέση του και τοποθετεί σωστά τρία χαρτάκια με λέξεις στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τον Ε. να σηκωθεί κι εκείνος στον πίνακα. Ο μαθητής κουνά το κεφάλι αρνητικά, η εκπαιδευτικός τον πλησιάζει παίρνει

³²⁴ Βλ. Παράρτημα εικόνα 1.

τρία χαρτάκια από το θρανίο του και τα τοποθετεί στα σωστά σημεία στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν τις λέξεις από τον πίνακα στα τετράδιά τους. Τα 3/5 των μαθητών ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού.

26'-30': Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να φτιάξουν δυο στήλες στα τετράδιά τους, χωρίζοντας τις λέξεις που ξεκινούν με φωνήεντα από τις λέξεις που ξεκινούν με σύμφωνα. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον Α. και του μιλά χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα, προκειμένου να τον καθησυχάσει.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο, ωστόσο δεν συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στη διδασκαλία.

31'-35': Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει, εάν οι μαθητές γράφουν τις λέξεις στα τετράδιά τους. Στη συνέχεια πηγαίνει στον μπροστινό χώρο της αίθουσας και χρησιμοποιώντας γράμματα με μαγνήτες, φτιάχνει τους συνδυασμούς δίψηφων συμφώνων «μπ, ντ, γγ, γκ, τς, τζ» πάνω στον ασπροπίνακα. Η εκπαιδευτικός αναφέρει λέξεις, που ξεκινούν με δίψηφο σύμφωνο: *μπάλα, ντόνω, άγγελος, γκαζόν*. Δυο μαθητές ρωτούν την εκπαιδευτικό τι σημαίνει η λέξη 'γκαζόν'. Η εκπαιδευτικός εξηγεί «*το χορτάρι, το γρασίδι, είναι ξένη λέξη δεν είναι ελληνική, νομίζω είναι γαλλική λέξη*». Η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα τις λέξεις, που προανέφερε, και ζητά από τους μαθητές να τις αντιγράψουν στα τετράδιά τους. Τα 3/5 του συνόλου των μαθητών αντιγράφουν τις λέξεις στα τετράδιά τους.

Σ.Π. Το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο. Οι περισσότεροι μαθητές (3/5 του συνόλου) ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού και συμμετέχουν στη διδασκαλία. Ο Α. ζωγραφίζει σε μπλοκ ζωγραφικής. Η Β. και ο Α. συνομιλούν χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα, καθώς αντιγράφουν τις λέξεις από τον πίνακα.

36'-40': Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται στο πίσω μέρος της αίθουσας και εξηγεί χαμηλόφωνα στον Ε. τα δίψηφα σύμφωνα και τις λέξεις στον πίνακα, ώστε να τις αντιγράψει και εκείνος. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα του για μικρό χρονικό διάστημα και συλλαβίζει τις λέξεις, που είναι γραμμένες στον πίνακα. Ο μαθητής αντιγράφει τις λέξεις στο τετράδιό του. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τον πίνακα και σημειώνει στον μικρό ασπροπίνακα με κόκκινο μαρκαδόρο τις λέξεις: «*τσάντα, Τζουμέρκα*».

41'-45': Η Β. ρωτά την εκπαιδευτικό τι είναι η λέξη «Τζουμέρκα». Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει χαμογελώντας: «*βουνά, που βρίσκονται στην Ήπειρο, κοντά στα Γιάννενα*». Η μαθήτρια κουνά καταφατικά το κεφάλι. Οι μαθητές- (4/5 του συνόλου) αντιγράφουν τις λέξεις από τον πίνακα. Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές λευκά μικρά καρτελάκια από χαρτόνι και τους ζητά να γράψουν από μια λέξη, από αυτές που έμαθαν σήμερα ή κάποια άλλη λέξη, η οποία να ξεκινά από δίψηφο σύμφωνο. Ο Ν. ρωτά στην αλβανική γλώσσα, τι πρέπει να κάνουν και η εκπαιδευτικός του απαντά στην ελληνική γλώσσα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός μιλά αργά και καθαρά, τονίζοντας με έμφαση τις λέξεις που χρησιμοποιεί. Η εκπαιδευτικός διατηρεί βλεμματική επαφή με την πλειοψηφία των μαθητών.

Ο ακόλουθος πίνακας συμπεριλαμβάνει τα ποσοστά εμφάνισης κάθε παράγοντα διερεύνησης στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρατήρησης της διδασκαλίας.

Μορφές διδασκαλίας	67% Μετωπική, 33% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		22%	78%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	22%	67%	11%	
(Π3) μη- λεκτική επικοινωνία		33%	67%	
(Π4) πολυτροπικότητα	22%	56%	22%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	56%	44%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	67%	33%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		56%	44%	

Πίνακας Ι. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Από τα ανωτέρω δεδομένα στο σύνολο της διδασκαλίας διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, κατά μέσο όρο, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) Η λειτουργική κινητικότητα στον μπροστινό χώρο της αίθουσας (εκπαιδευτικός και τρεις μαθητές μεμονωμένα). Β) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική επαφή της εκπαιδευτικού με κάθε μαθητή ξεχωριστά. Γ) Τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, χαμόγελο, επιτονισμός) από την εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, ως σύνολο αλλά και μεμονωμένα. Δ) Οι πρακτικές πολυτροπικής διδασκαλίας (γράμματα με μαγνήτες, χάρτινα φύλλα με λέξεις, σχέδιο αναπαράστασης δέντρων στον πίνακα, καρτέλες) σε χαμηλό βαθμό, κατά μέσο όρο, στο σύνολο του διδακτικού χρόνου. ε) Οι διαγλωσσικές πρακτικές, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός μεμονωμένα κατά τη διατομική επαφή με 2 μαθητές αλλά και οι διαπολιτισμικές αναφορές από την εκπαιδευτικό σε τρία διδακτικά πεντάλεπτα, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη γλωσσική και διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Ανιχνεύτηκε κλίμα συλλογικότητας σε χαμηλό βαθμό, κατά μέσο όρο, καθότι δεν διαπιστώθηκε συλλογική δράση και οι μαθητές, που συμμετείχαν στη διδασκαλία, λειτουργούσαν περισσότερο ατομικά.

Στη διδασκαλία εφαρμόστηκε, κυρίως, η μετωπική-συλλογική μορφή διδασκαλίας και για τρία διδακτικά πεντάλεπτα η εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας, κατά την οποία η εκπαιδευτικός ενίσχυσε εξατομικευμένα τους μαθητές για την υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης», κυρίως, στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε υψηλό βαθμό το υπόβαθρο των μαθητών καθώς και τις ατομικές τους γλωσσικές ανάγκες. Κατά τη

διδασκαλία η εκπαιδευτικός αξιοποίησε συστηματικά και τα δυο γλωσσικά συστήματα, όταν το έκρινε απαραίτητο, προκειμένου να ενισχύσει τη διαπροσωπική και διομαδική επικοινωνία.

Διδασκαλία αλβανικής γλώσσας (2^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο/	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
	<p><i>Δεν έχουμε πολλά υλικά να χρησιμοποιήσουμε στο μάθημα.</i></p> <p><i>Ούτε υπολογιστές έχουμε.</i></p> <p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 4,8 τ.μ.</p>	<p><i>Ξέρω καλά ελληνικά, τέλειωσα αυτό το σχολείο</i></p> <p><i>Το επίπεδο των παιδιών είναι χαμηλό</i></p> <p><i>Υπάρχει μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν έχει φέρει κάτι επίσημο. Προσπαθώ να τον κάνω να συμμετέχει με τους άλλους, να μάθει τουλάχιστον να διαβάζει.</i></p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 5 (1 κορίτσι).</p>

1'-5': Η εκπαιδευτικός της τάξης μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά τους μαθητές. Οι μαθητές απαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ρωτά στην αλβανική γλώσσα να μάθει τα νέα των μαθητών και εάν θέλουν κάτι να πουν. Η πλειοψηφία των μαθητών της τάξης μιλούν μεταξύ τους στην αλβανική γλώσσα, απευθύνονται παράλληλα και στην εκπαιδευτικό, λένε αστεία και γελούν.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και η εκπαιδευτικός φαίνεται να δίνει χρόνο στους μαθητές να ετοιμαστούν για την έναρξη του μαθήματος. Επικρατεί αρκετή φασαρία και οι μαθητές καθυστερούν να καθίσουν στις θέσεις τους. Δεν πραγματοποιείται κάποια δραστηριότητα³²⁵.

6'-10': Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές μια φωτοτυπία³²⁶. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός δείχνει τις εικόνες, που συμπεριλαμβάνει η πρώτη άσκηση στη φωτοτυπία και ρωτά τους μαθητές, εάν αναγνωρίζουν κάποια από τα ζώα στις φωτογραφίες. Δυο μαθητές απαντούν αυθόρμητα: “*qeni*(σκύλος), *mace* (γάτα), *zog*(πουλί). Η Β. αναφέρει τα ζώα: “*lope* (αγελάδα), *delfin*” (δελφίνι). Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και σημειώνει τις λέξεις, που ανέφεραν οι μαθητές στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός αναφέρει αργά και δυνατά τις λέξεις και στην ελληνική γλώσσα. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν τις λέξεις στην φωτοτυπία κάτω από τη σωστή εικόνα.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών (4/5) συμμετέχει στη δραστηριότητα. Οι μαθητές απαντούν αυθόρμητα, χωρίς να ζητούν την άδεια να μιλήσουν. Το 1/5 του συνόλου της τάξης (μονόγλωσσος) δεν παρακολουθεί τη διδασκαλία και δείχνει αφηρημένος.

³²⁵ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 3 και Πίνακας 4.

³²⁶ Πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό.

11'-15': Τα 3/5 των μαθητών αντιγράφουν τις λέξεις στην άσκηση. Η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα, καθώς γράφουν τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ενισχύει τους μαθητές να συνεχίσουν, λέγοντας «*άιντε, μπράβο*». Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συμπληρώσουν και τις υπόλοιπες λέξεις με τα ζώα που αναγνωρίζουν στην άσκηση. Ο Α. (μονόγλωσσος) κάνει φασαρία, μιλώντας δυνατά στην αλβανική γλώσσα, ενώ σηκώνεται συνέχεια από τη θέση του. Η εκπαιδευτικός είναι υπομονετική και προσπαθεί να τον ηρεμήσει, καθώς στέκεται δίπλα του.

Σ.Π. Το κλίμα είναι αρκετά συμμετοχικό. Η εκπαιδευτικός είναι συγκαταβατική απέναντι στον μαθητή, που δεν συμμετέχει στη δραστηριότητα και αντιμετωπίζει τις συμπεριφορές του με κατανόηση.

16'-20': Οι μαθητές συνεχίζουν να εργάζονται ατομικά, ο καθένας στον δικό του ρυθμό. Η Β. και ο Α. συνεργάζονται, ρωτώντας ο ένας τον άλλον, λέξεις για τα ζώα που δεν γνωρίζουν. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και βοηθά όποιον-α έχει κάποια απορία. Η εκπαιδευτικός αναφέρει δυνατά, απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών: “*Ierurin, δηλαδή κουνέλι, balenë..φάλαινα, pulë, είναι η κότα*”.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συνεργατικό. Η εκπαιδευτικός είναι φιλική και χαμογελαστή απέναντι στους μαθητές. Ο Α. σηκώνεται από τη θέση του και κινείται γύρω από το θρανίο του άσκοπα.

21'-25: Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον Α. και τον παρακινεί να καθίσει στη θέση του, ακουμπώντας τον στην πλάτη. Ο μαθητής κάθεται στη θέση του και η εκπαιδευτικός τον πλησιάζει και του μιλά χαμηλόφωνα, εξηγώντας του τι πρέπει να κάνει στην άσκηση. Ο μαθητής δυσκολεύεται και η εκπαιδευτικός πιάνει το χέρι του και τον βοηθά να γράψει τις λέξεις με τα ζώα, ενώ παράλληλα τις συλλαβίζει χαμηλόφωνα. Ο μαθητής δυσανασχετεί, δείχνει να κουράζεται, η εκπαιδευτικός τον παρακινεί και του χαϊδεύει το κεφάλι. Ένας μαθητής σηκώνεται και βγαίνει από την αίθουσα, ενώ ένας άλλος πλησιάζει την έδρα και παίρνει μια φωτοτυπία. Και οι δυο μαθητές κινούνται αυτόνομα, χωρίς να ζητήσουν την άδεια από την εκπαιδευτικό.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και δημοκρατικό. Η πλειοψηφία της τάξης (4/5) συμμετέχει στη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός επιχειρεί να συμπεριλάβει τον μαθητή, που μέχρι τη δεδομένη χρονική στιγμή δεν έχει συμμετάσχει σε καμία δραστηριότητα. Η ροή του μαθήματος επιβραδύνεται, καθώς η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στο 1/5 του συνόλου των μαθητών και οι υπόλοιποι μαθητές, καθώς μιλούν μεταξύ τους, καθυστερούν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα.

26'-30: Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σηκωθούν ένας ένας στον πίνακα και να γράψουν τις υπόλοιπες λέξεις, που αναφέρονται στα ζώα και συμπεριλαμβάνονται στην άσκηση της φωτοτυπίας. Σηκώνονται με τη σειρά δυο μαθητές και γράφουν τις λέξεις: “*paragall(παπαγάλος), derr (γουρούνι), kalë (άλογο), gomar (γαϊδουράκι), dele (πρόβατο)*”. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και σημειώνει τις λέξεις στο τετράδιο του Α. Ένας μαθητής σηκώνεται από τη θέση του και πλησιάζει στην έδρα για να

ρωτήσει την εκπαιδευτικό την ορθογραφία μιας λέξης. Η εκπαιδευτικός του απαντά χαμηλόφωνα.

Σ.Π. Επικρατεί ησυχία. Μόνο ο μαθητής, που δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες γυρίζει συνέχεια προς τα πίσω και μιλά άσκοπα στους υπόλοιπους μαθητές.

31'-35': Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Ν. να καθίσει μαζί με τον Λ. Εκείνος χαρούμενος τον αγκαλιάζει, καθώς ο Ν. πηγαίνει να καθίσει δίπλα του στο ίδιο θρανίο. Η εκπαιδευτικός μοιράζει μια νέα φωτοτυπία³²⁷ με ασκήσεις. Η πρώτη άσκηση αφορά τα χρώματα, τα οποία θα πρέπει να συμπληρώσουν ολογράφως και να τα αντιστοιχίσουν με λέξεις ζώων, σύμφωνα με το χρώμα του κάθε ζώου. Η πλειοψηφία των μαθητών εργάζονται ατομικά. Ο Λ. αντιγράφει τις λέξεις από τον διπλανό του.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό.

36'-40': Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει, εάν οι μαθητές κάνουν σωστά την άσκηση. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον Λ. και τον ενισχύει, προκειμένου να ολοκληρώσει την άσκηση. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα του, δείχνει με το δάχτυλο τις συλλαβές των λέξεων, που έχει γράψει ο μαθητής και διαβάσει χαμηλόφωνα παρακινώντας τον να διαβάσει μαζί της. Εκείνος διαβάσει συλλαβιστά τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τον πίνακα και σημειώνει τις προτάσεις: "Nkënjësi shkon në shkollë" (ο μαθητής πηγαίνει στο σχολείο), Iulja është e bukur (το λουλούδι είναι όμορφο), unë luaj me topin (εγώ παίζω με την μπάλα)".

Σ.Π. Οι μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός ενισχύει συστηματικά τον Λ., χαμογελώντας του και ακουμπώντας τον στην πλάτη.

41'-45'. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν όλοι μαζί τις προτάσεις από τον πίνακα. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/5 του συνόλου) διαβάζουν με μια φωνή τις προτάσεις. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν τις προτάσεις στα τετράδιά τους. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στην έδρα. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθούν τη διδασκαλία. Ο Λ. και ο Ε. δείχνουν αφηρημένοι και παραμένουν αμέτοχοι.

Μορφές διδασκαλίας	22% Μετωπική, 67% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		11%	89%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	11%	56%	44%	
(Π3) μη- λεκτική επικοινωνία		44%	56%	
(Π4) πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	78%	22%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			

³²⁷ Πρωτότυπο, αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό.

(Π8) συλλογικότητα		22%	67%	11%
--------------------	--	-----	-----	-----

Πίνακας II. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, κατά μέσο όρο, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

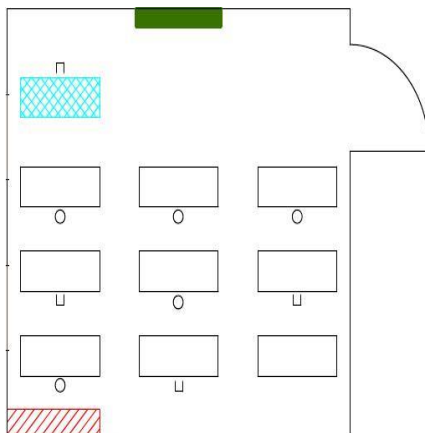
A) Η λειτουργική κινητικότητα στον χώρο τόσο από την εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμετέχοντες στις δραστηριότητες μαθητές. B) Οι πρακτικές διαπροσωπικές εγγύτητας, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός μεμονωμένα με τον μαθητή Λ., ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν για τον μαθητή στη συλλογικότητα. Γ) Τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, που εφάρμοσε συχνά η εκπαιδευτικός, κατά την αλληλεπίδραση με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και με το σύνολο των μαθητών. Δ) Οι διαγλωσσικές πρακτικές, που εφάρμοσε μεμονωμένα η εκπαιδευτικός σε τρία διδακτικά πεντάλεπτα. E) Η συλλογικότητα για το κοινωνικό σύνολο της τάξης, μέσα από πρακτικές ενίσχυσης της αίσθησης του ανήκειν από την εκπαιδευτικό (σε δυο διδακτικά πεντάλεπτα εφαρμόστηκαν πρακτικές συμπερίληψης του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες μέσω της διατομικής επαφή δια της αφής και της ενίσχυση του μαθητή από την παρουσία του συμμαθητή του στο ίδιο θρανίο).

Γενικά, η διδασκαλία κύλησε με αργό ρυθμό, ενώ στο σύνολο του διδακτικού χρόνου ολοκληρώθηκαν μόλις δυο δραστηριότητες. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε ζώνη δράσης κυρίως κατά τόπους (θρανία) και λιγότερο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της ατομικής μορφής εργασίας και για δυο διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας. Δεν αξιοποιήθηκε διδακτικό υλικό διαφοροποιημένου γλωσσικού επιπέδου σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή (Λ.). Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν την έναρξη της διδασκαλίας προκύπτει, ότι το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε υψηλό βαθμό την ελληνική γλώσσα, την οποία και χρησιμοποιεί στη διδακτική πράξη, όταν ανιχνεύεται γλωσσικό χάσμα μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη της αποτελεσματικότερης επικοινωνίας κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Γ' τάξη

A. Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 4,80 επί 5,20= **25 τ.μ.**



Κάτοψη 3. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα έχει τετραγωνισμένο σχήμα. Οι τοίχοι της αίθουσας είναι βαμμένοι σε ανοιχτό χρώμα (μπεζ και πράσινο), ενώ ο τοίχος στο πίσω μέρος της αίθουσας είναι ζωγραφισμένος σε όλη του την έκταση με μια ζωγραφιά/τοιχογραφία. Στο πίσω μέρος της αίθουσας υπάρχει μια μικρή βιβλιοθήκη χωρίς βιβλία και ένα τραπέζι, πάνω στο οποίο βρίσκονται λίγες κατασκευές μαθητών. Στους πλαϊνούς τοίχους κρέμονται δυο μεγάλες αφίσες, η μια απεικονίζει τις εποχές του χρόνου σε μορφή κολάζ και η άλλη αφορά τα τρία γένη των άρθρων. Πάνω από τον πίνακα κρέμεται ένα ρολόι τοίχου και δίπλα μια μεγάλη αφίσα, στην οποία αναφέρονται οι δώδεκα μήνες στην ελληνική γλώσσα. Η αίθουσα έχει εννέα θρανία, από τα οποία τα τέσσερα παραμένουν ακρησιμοποίητα.

B. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (3^η)

Τα 4/5 των μαθητών είναι μονόγλωσσοι (τρεις μαθητές, ως προς την αλβανική γλώσσα, και ένας μαθητής ως προς την ελληνική γλώσσα). Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο/	Υλικο πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
	<p>Υπάρχουν αρκετά προβλήματα εδώ, δεν έχουμε πολλά υλικά</p> <p>Πιστεύω, ότι ο χώρος της τάξης είναι καλός</p> <p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 5.τ.μ.</p>	<p>Έχω κάνει σεμινάρια αρκετά στο Πανεπιστήμιο και παρακολουθώ όσο μπορώ ό,τι καινούριο μας παρουσιάζεται</p> <p>Τα παιδιά είναι λίγα και μπορώ να κάνω αρκετά πράγματα</p> <p>Το επίπεδο είναι χαμηλό</p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 5 (1 κορίτσι).</p> <p>Νομίζω μόνο ένας μαθητής μιλά και τις δυο γλώσσες. Οι άλλοι τέσσερις μιλάνε μόνο αλβανικά στο σπίτι και ένας μόνο ελληνικά</p>

		<p><i>αλλά τα παιδιά συνεργάζονται</i></p> <p><i>Υπάρχει μαθητής με δυσκολίες και ευτυχώς με βοηθάει η δασκάλα της ειδικής αγωγής.</i></p>	
--	--	--	--

1'-5': Η εκπαιδευτικός χαιρετά τους μαθητές στην ελληνική γλώσσα, καθώς εισέρχεται στον χώρο. Η εκπαιδευτικός σημειώνει σε μια γωνία του πίνακα το τι θα κάνουν την συγκεκριμένη ημέρα: «Λέξεις με 2 τόνους, λήγουσα, παραλήγουσα, προπαραλήγουσα. Θα τις βρούμε, θα τις γράψουμε, θα τις διαβάσουμε, θα κρίνουμε το γιατί». Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και εξηγεί με καθαρό λόγο, αλλάζοντας συστηματικά τον τόνο της φωνής της για να είναι περισσότερο κατανοητή, το τι θα κάνουν στο μάθημα της ημέρας. Αρχικά εξηγεί στην ελληνική γλώσσα απευθυνόμενη στο σύνολο της τάξης και έπειτα επαναλαμβάνει στην αλβανική γλώσσα καθώς αλληλεπιδρά με τα 3/5 των μαθητών, οι οποίοι είναι μονόγλωσσοι ως προς την αλβανική γλώσσα.

Σ.Π. Οι μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα. Στην πίσω σειρά των θρανίων κάθεται μαθητής (Στ.) με μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος δέχεται παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής³²⁸. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός κάθεται πολύ κοντά του και του μιλάει χαμηλόφωνα στην ελληνική γλώσσα, εξηγώντας του τι θα κάνουν αυτήν την ημέρα³²⁹. Η εκπαιδευτικός της τάξης μιλά αργά με έμφαση και χρησιμοποιεί επιτονισμό³³⁰.

6'-10': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές της τάξης να ανοίξουν τα βιβλία τους για να ελέγξει τις ασκήσεις από το προηγούμενο μάθημα. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία, ελέγχει το κάθε βιβλίο ξεχωριστά, ενώ παράλληλα εξηγεί άλλοτε στην ελληνική γλώσσα και άλλοτε στην αλβανική, ανάλογα με τον μαθητή στον οποίο απευθύνεται, τυχόν λάθη, που έχει εντοπίσει στις γλωσσικές ασκήσεις.

Σ.Π. Η εφαρμογή διαγλωσσικής πρακτικής από την εκπαιδευτικό είναι συστηματική και οι μαθητές δείχνουν εξοικειωμένοι με αυτήν την τακτική της εκπαιδευτικού. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό, καθώς οι μαθητές, όσο περιμένουν την εκπαιδευτικό να ελέγξει τις ασκήσεις τους, συνομιλούν χαμηλόφωνα και στις δυο γλώσσες εργασίας και δείχνουν να αισθάνονται άνετα στον χώρο, με φιλική διάθεση προς του υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

11'-15': Η εκπαιδευτικός, αφού έχει ολοκληρώσει τον έλεγχο των ασκήσεων, μοιράζει στους μαθητές μια φωτοτυπία³³¹ με 2 ασκήσεις. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν στην πρώτη άσκηση τις λέξεις με δυο τόνους. Η πλειοψηφία των μαθητών της τάξης (4/5) συμμετέχει στη δραστηριότητα, καθώς ο καθένας τους υπογραμμίζει λέξεις στην άσκηση και σηκώνουν το χέρι του για να πάρει τον λόγο. Ο

³²⁸ Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βοηθά τον μαθητή για 3 διδακτικές ώρες καθημερινά.

³²⁹ Βλ. παράρτημα, εικόνα 3.

³³⁰ Βλ. παράρτημα, Πίνακας 5 και Πίνακας 6.

³³¹ Πρωτότυπο, αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό.

A. (δίγλωσσος) αναφέρει αυθόρμητα και δυνατά τη λέξη: «ανάμεσά τους», η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και εξηγεί στα αλβανικά: “*mi-dis*”, απευθυνόμενη στους αλβανόφωνους μαθητές.

Σ.Π. Ο Στ. δεν συμμετέχει στις συλλογικές δραστηριότητες μέχρι αυτό το χρονικό διάστημα. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του ζητά, στην ελληνική γλώσσα, να διαβάσει ένα κείμενο³³² και να εξηγήσει τι καταλαβαίνει χαμηλόφωνα. Ο μαθητής εργάζεται ατομικά και είναι απομονωμένος από το σύνολο της τάξης.

16'-20': Συνεχίζεται η δραστηριότητα από το προηγούμενο διδακτικό πεντάλεπτο. Οι μαθητές μιλούν ελεύθερα και αναφέρουν αυθόρμητα λέξεις με δυο τόνους (*το αυτοκίνητό μου, τα τετράδιά μου, απάντησέ του*), ενώ η εκπαιδευτικός τους ρωτά να πουν, που ακριβώς τονίζεται η καθεμία λέξη, αναφέροντας τους όρους «*λήγουσα, παραλήγουσα, προπαραλήγουσα*». Η εκπαιδευτικός εξηγεί ξανά το τι σημαίνει, όταν μια λέξη τονίζεται στη λήγουσα, στην παραλήγουσα και στην προπαραλήγουσα. Απευθυνόμενη στα 3/5 του συνόλου της τάξης εξηγεί και στην αλβανική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός ρωτά τον Στ., εάν κατάλαβε πως τονίζονται οι λέξεις. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του εξηγεί, χαμηλόφωνα, τι εννοεί η εκπαιδευτικός της τάξης και του δείχνει στο βιβλίο μια λέξη με δυο τόνους που υπάρχει στο κείμενο. Εκείνος την ακούει, σκέφτεται και λέει μια δική του λέξη με δυο τόνους: «*πέταζέ το*». Οι δυο εκπαιδευτικοί επιβραβεύουν τον μαθητή. Ο μαθητής δείχνει χαρούμενος.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη, το σύνολο της τάξης συμμετέχει στη γλωσσική δραστηριότητα. Η πρακτική συμπερίληψης, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός, φαίνεται να λειτουργήσει θετικά στην επικοινωνία του μαθητή (Στ.) με το σύνολο της τάξης.

21'-25': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές της τάξης να συμπληρώσουν την επόμενη άσκηση στη φωτοτυπία, όπου θα πρέπει να τονίσουν σωστά τις αναγραφόμενες λέξεις. Το σύνολο της τάξης εργάζεται ατομικά. Ο κάθε μαθητής, που τελειώνει την άσκηση, απευθύνεται στην εκπαιδευτικό και της λέει: «*τελείωσα, δασκάλα*». Η εκπαιδευτικός κινείται προς το μέρος του κάθε μαθητή, που την φωνάζει, για να ελέγξει την άσκηση. Παράλληλα εξηγεί λέξεις που υπάρχουν μέσα στις προτάσεις της συγκεκριμένης γλωσσικής άσκησης: «*Ημερολόγιο σημαίνει calendar. Ποιος είναι ο πρόεδρος? Ο president, έτσι λέγεται σε πολλές γλώσσες, και στα αγγλικά και σε άλλες*».

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη, το σύνολο της τάξης εργάζεται σιωπηλά. Ο Στ. συνομιλεί χαμηλόφωνα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, χωρίς να παρεμποδίζεται η διδακτική διαδικασία, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές εργάζονται ατομικά.

³³² Οι μαθητές χρησιμοποιούν, ως διδακτικό εγχειρίδιο, για το μάθημα της γλώσσας εκπαιδευτικό υλικό για τη Β' τάξη, το οποίο έχει συντάξει επιστημονική ομάδα του Πανεπιστημίου των Τιράνων. Τα κείμενα, που συμπεριλαμβάνονται στο εν λόγω εγχειρίδιο, αποτελούν μετάφραση κειμένων από το βιβλίο για την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας.

26'-30': Συνεχίζεται η δραστηριότητα από το προηγούμενο διδακτικό πεντάλεπτο. Οι μονόγλωσσοι μαθητές (ως προς την αλβανική γλώσσα), που αποτελούν τα 3/5 του συνόλου των μαθητών, ρωτούν την εκπαιδευτικό, στην αλβανική γλώσσα, λέξεις και προτάσεις από την άσκηση στη φωτοτυπία. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται κάθε φορά προς το μέρος του καθενός και εξηγεί στην αλβανική γλώσσα. Ο Στ. κάνει μια άσκηση, στην οποία πρέπει να συμπληρώνει τις συλλαβές που λείπουν σε μια σειρά από λέξεις.

Σ.Π. Ο Στ. εργάζεται ατομικά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

31'-35': Η εκπαιδευτικός ζητά από την πλειοψηφία των μαθητών (4/5) να συνεχίσουν με την επόμενη γλωσσική ασκήση στη φωτοτυπία. Η άσκηση αφορά τη συμπλήρωση λέξεων με δυο τόνους ή με έναν τόνο σε μικρό κείμενο που έχει τη μορφή διαλόγου. Οι μαθητές, κατά τη συμπλήρωση των γλωσσικών ασκήσεων, εργάζονται ατομικά, ενώ η εκπαιδευτικός κινείται στο πίσω μέρος της αίθουσας και ενισχύει τους μαθητές λέγοντας «μπράβο, συνέχισε, πολύ ωραία».

Σ.Π. Το σύνολο των μαθητών εργάζονται ατομικά και η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη. Ο Στ. εργάζεται αποκομμένος από το σύνολο της τάξης με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, ο μαθητής δείχνει ευδιάθετος και χαμογελά συχνά στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

36'-40': Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν καταλαβαίνουν ποιος είναι ο κανόνας, αναφορικά με το γλωσσικό φαινόμενο, που επεξεργάζονται. Η Μ. (μονόγλωσση ως προς την αλβανική γλώσσα) και ο Β. (δίγλωσσος μαθητής) σηκώνουν το χέρι για να πάρουν τον λόγο. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά στη μαθήτριά και εκείνη αναφέρει «λέξεις που έχουν μετά μου,σου,του». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στον Β., ο οποίος συμπληρώνει «αντωνυμίες, δεν είναι αυτές;» Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και εξηγεί τον κανόνα αναλυτικά. Στη συνέχεια σημειώνει τον κανόνα στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν όλοι μαζί δυνατά τον κανόνα από τον πίνακα. Οι μαθητές διαβάζουν με μια φωνή, αργά και καθαρά, τον κανόνα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν τον κανόνα στα τετράδιά τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό και ευχάριστο. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία και ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Ο Στ. παραμένει απομονωμένος από το σύνολο της τάξης, ενώ συνομιλεί, συστηματικά και χαμηλόφωνα, με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

41'-45': Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και εξηγεί χαμηλόφωνα σε κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά τον γραμματικό κανόνα στην αλβανική γλώσσα. Οι μαθητές κουνούν τα κεφάλια καταφατικά. Η εκπαιδευτικός έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα κάθεται στην έδρα και οι μαθητές βάζουν τα βιβλία και τα τετράδιά τους στις τσάντες τους. Ο Στ. γράφει στο τετράδιό του, μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού, το ρήμα «παίζω», το οποίο κλίνει στον χρόνο του «Ενεστώτα». Η εκπαιδευτικός παράλληλης

στήριξης τον ακουμπά στην πλάτη και τον ενισχύει, προκειμένου να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός τονίζει με έμφαση τις λέξεις με δυο τόνους, καθώς εξηγεί τον κανόνα στην αλβανική γλώσσα.

Μορφές διδασκαλίας Βαθμός ταξινόμησης	33% Μετωπική, 67% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		44%	56%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα		56%	44%	
(Π3) μη- λεκτική επικοινωνία		78%	22%	
(Π4) πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	22%	44%	44%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		33%	67%	

Πίνακας III. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, κατά μέσο όρο, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) Η συστηματική, λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας. Β) Η διαπροσωπική εγγύτητα, δια της αφής, από τις δυο εκπαιδευτικούς μεμονωμένα (πρακτικές εγγύτητας δια της αφής μεταξύ του μαθητή (Στ.) και της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στο ½ του διδακτικού χρόνου). Γ) Τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας που εφαρμόσε η εκπαιδευτικός της τάξης μεμονωμένα. Δ) Η συστηματική εναλλαγή των δυο γλωσσικών κωδίκων, κυρίως, από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, κατά την αλληλεπίδραση με τον μαθητή (Στ.). Ε) Η συλλογικότητα της σχολικής τάξης, ως κοινωνικό σύνολο, κυρίως, μέσα από τις πρακτικές συμπερίληψης του μαθητή (Στ.), που εφαρμόστηκαν από τις δυο εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας της γλωσσική και διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων.

Γενικά, η διδασκαλία κύλησε με αργό ρυθμό, καθώς, στο σύνολο του διδακτικού χρόνου, η πλειοψηφία των μαθητών ολοκλήρωσε μόλις δυο διδακτικές δραστηριότητες. Δεν υπήρξε εναλλαγή στο είδος και το περιεχόμενο των διδακτικών δραστηριοτήτων. Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της ατομικής εργασίας και για τρία διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας. Η ζώνη δράσης κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε στο μπροστινό μέρος της αίθουσας αλλά και κατά τόπους (θρανία). Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες επεξεργαζόταν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, σε ολη τη διάρκεια της διδασκαλίας, ασκήσεις με διαφορετικό, χαμηλότερου γλωσσικού επιπέδου, περιεχόμενο.

Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε υψηλό βαθμό το υπόβαθρο των μαθητών αλλά και τις διαφορετικές ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας, λόγω της

ύπαρξης διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων των μαθητών. Η εκπαιδευτικός συνεργάζεται, αποτελεσματικά αλλά όχι συστηματικά, με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης με στόχο τη συμπερίληψη του μαθητή με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαμορφούμενη συλλογικότητα.

Διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας (4^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Κάνουμε ότι μπορούμε, το σχολείο καλό είναι.</i>	<i>Υπολογιστής δεν υπάρχει στις τάξεις, μακάρι να είχαμε να δείχνουμε κάτι</i> Αναλογία μαθητών ανά τ.μ.= 3,5 τ.μ	<i>Δεν έχω κάνει κάποια άλλη εκπαίδευση αλλά επειδή ξέρω καλά ελληνικά μιλάω στα παιδιά, όπως τα βολεύει στο μάθημα</i> <i>Τα παιδιά έχουν πολλά προβλήματα εδώ. Υπάρχει μαθητής με σοβαρά οικογενειακά προβλήματα και άλλος μαθητής με μαθησιακά και κινητικά προβλήματα. Για αυτόν έρχεται και άλλη δασκάλα για 3 ώρες κάθε μέρα</i>	Σύνολο μαθητών 7 ³³³ (1 κορίτσι) <i>Νομίζω από τους μαθητές στη τάξη μόνο τρεις μιλάνε στο σπίτι και τις δυο γλώσσες</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός της τάξης μπαίνει στον χώρο ευδιάθετη και αφού χαιρετά τους μαθητές στην αλβανική γλώσσα, τους εξηγεί τον λόγο παρουσίας της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στην έδρα και διαβάσει ένα κείμενο αναφορικά με την παγκόσμια ημέρα του παιδιού, που γιορτάζεται στις 2 Απριλίου. Στη συνέχεια εξηγεί τι διάβασε στην ελληνική γλώσσα, προκειμένου να καταλάβουν και οι δίγλωσσοι μαθητές.

Σ.Π. Οι μαθητές μιλάνε μεταξύ τους στην αλβανική και την ελληνική γλώσσα για όση ώρα προετοιμάζεται η εκπαιδευτικός να ξεκινήσει τη διδασκαλία. Επικρατεί αρκετή φασαρία. Οι μαθητές δεν δείχνουν να ενδιαφέρονται για το θέμα για το οποίο τους μιλά η εκπαιδευτικός³³⁴.

6'-10': Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα την προσωπική αντωνυμία στην αλβανική γλώσσα και ζητά από τους μαθητές να την κλίνουν όλοι μαζί φωναχτά. Η εκπαιδευτικός απευθυνόμενη στον Στ. (ελληνόγλωσσος με μαθησιακές δυσκολίες) του εξηγεί στα ελληνικά τι κάνουν και του ζητά να διαβάσει κι αυτός την αντωνυμία από τον πίνακα. Ο Στ. τη διαβάσει αργά, ενώ η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης τον βοηθά, εξηγώντας χαμηλόφωνα τις λέξεις, που είναι γραμμένες στον πίνακα.

Σ.Π. Οι μαθητές συνεχίζουν να κάνουν αρκετή φασαρία, μιλούν μεταξύ τους στην αλβανική και την ελληνική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης

³³³ Οι μαθητές είναι περισσότεροι σε σύγκριση με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, καθώς η παρατήρηση της διδασκαλίας δεν πραγματοποιήθηκε την ίδια ημέρα και η συνοχή της τάξης ήταν διαφορετική. Η γλωσσική σύνθεση της τάξης είναι: 4 μονόγλωσσοι μαθητές (3 ως προς την αλβανική γλώσσα και 1 ως προς την ελληνική γλώσσα) και 3 δίγλωσσοι μαθητές.

³³⁴ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 7 και Πίνακας 8.

πλησιάζει τον Στ. και του μιλά χαμηλόφωνα, καθώς εκείνος αλληλεπιδρά και με την εκπαιδευτικό της τάξης.

11'-15': Η εκπαιδευτικός σημειώνει τα ουσιαστικά “djalë (αγόρι), vajze (κοπέλα), libër (βιβλίο), makinë (μηχανή), ushqimi (φαγητό), tabela (τραπέζι)” στον πίνακα και ρωτά, απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών, ποιο γένος είναι το κάθε ουσιαστικό. Οι μαθητές απαντούν αυθόρμητα. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και επικροτεί τους μαθητές. Η εκπαιδευτικός διορθώνει το άρθρο του ουσιαστικού “libër” εξηγώντας, ότι είναι θηλυκό και είναι εξαίρεση από τον κανόνα, που έχουν πει σε προηγούμενη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι τα ουσιαστικά δεν έχουν τα ίδια γένη με την ελληνική γλώσσα. Αναφέροντας το παράδειγμα της λέξης “djalë”, η εκπαιδευτικός εξηγεί στην ελληνική γλώσσα: «δεν λέμε το αγόρι, όπως στα ελληνικά, σε εμάς εδώ είναι αρσενικό το αγόρι». Ο Στ. ρωτάει στην ελληνική γλώσσα για το ουδέτερο γένος και η εκπαιδευτικός απαντά στην ελληνική γλώσσα, ότι δεν υπάρχει κανονικά ουδέτερο γένος στην αλβανική γλώσσα αλλά μόνο δυο γένη, το αρσενικό και το θηλυκό. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης εξηγεί στον Στ. στην ελληνική γλώσσα, τι εννοεί η εκπαιδευτικός της τάξης.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθεί τη διδασκαλία.

16'-20': Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές μια φωτοτυπία με ασκήσεις γραμματικής. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν την πρώτη άσκηση, στην οποία θα πρέπει να αντιστοιχήσουν σε ουσιαστικά το σωστό άρθρο. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά. Η εκπαιδευτικός δίνει μια φωτοτυπία και στον Στ. και ζητά από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να του εξηγήσει τι θα πρέπει να κάνει. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης εξηγεί στον μαθητή, χαμηλόφωνα, την άσκηση στην ελληνική γλώσσα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό αλλά αρκετά ανήσυχο. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά και μιλούν συστηματικά μεταξύ τους.

21'-25': Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία για να ελέγξει την άσκηση. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να κάνουν την επόμενη άσκηση στη φωτοτυπία, η οποία αφορά στη συμπλήρωση κενών με το φαινόμενο της προσωπικής αντωνυμίας. Η εκπαιδευτικός ζητά από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να εξηγήσει στον μαθητή την προσωπική αντωνυμία, την οποία θα πρέπει να μάθει «απέξω» για την επόμενη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει, εάν οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει τη δεύτερη άσκηση.

Σ.Π. Ο Στ. και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης συνομιλούν στην ελληνική γλώσσα χαμηλόφωνα. Το κλίμα είναι ανήσυχο. Ένας μαθητής, που κάθεται στη δεύτερη σειρά θρανίων, είναι αφηρημένος και δεν εργάζεται.

26'-30': Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στο σύνολο της τάξης και ζητά από τους μαθητές να πουν φωναχτά την άσκηση που μόλις έκαναν. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται στον πίνακα και σημειώνει τις αντωνυμίες, που λένε οι μαθητές αυθόρμητα για κάθε πρόταση

της άσκησης. Η εκπαιδευτικός επικροτεί για κάθε σωστή απάντηση, που ακούει, χωρίς να αλληλεπιδρά βλεμματικά με τους μαθητές. Στη δραστηριότητα συμμετέχει η πλειοψηφία των μαθητών. Ο Στ. διαβάζει την προσωπική αντωνυμία, την οποία έχει σημειώσει η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο τετράδιό του.

Σ.Π. Επικρατεί φασαρία, ο Α. παραμένει αμέτοχος. Η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν στην αλβανική γλώσσα.

31'-35': Ο Στ. λέει δυνατά στην εκπαιδευτικό στην ελληνική γλώσσα ότι, έμαθε ήδη την προσωπική αντωνυμία. Η εκπαιδευτικός χαμογελά στον μαθητή και τον παροτρύνει να πει την αντωνυμία «απέξω». Ο μαθητής αναφέρει δυνατά και αργά: “*unë, ti, ai-ata, ne, ju, ajo-ato*”. Οι δυο εκπαιδευτικοί επιβραβεύουν τον μαθητή. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την προσωπική αντωνυμία αναφέροντας και τους αντίστοιχους τύπους στην ελληνική γλώσσα: “*unë, εγώ, ti, εσύ, ai-ata, αυτός-αυτή, ne, εμείς, ju, εσείς, ajo-ato, αυτοί, αυτές*”. Ο μαθητής χαμογελά και δείχνει ενθουσιασμένος με τη συμμετοχή του στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν την τρίτη άσκηση στο πίσω μέρος της φωτοτυπίας, στην οποία θα πρέπει να συμπληρώσουν τους σωστούς τύπους της προσωπικής αντωνυμίας.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός παραμένει καθισμένη στην έδρα. Οι μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα.

36'-40': Η εκπαιδευτικός παραμένει στην έδρα και διορθώνει εργασίες των μαθητών. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά. Ο Στ. διαβάζει, έπειτα από οδηγία της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, χαμηλόφωνα, ένα μικρό κείμενο από το βιβλίο της γλώσσας της Β΄ τάξης. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν ησυχία και να συνεχίσουν την άσκηση.

41'-45': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να πουν τις προτάσεις στην άσκηση ένας ένας. Η Σ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων ξεκινά αυθόρμητα να λέει την πρώτη πρόταση. Η εκπαιδευτικός σημειώνει την πρόταση στον πίνακα και επικροτεί. Στη συνέχεια ο Ε. αναφέρει με τη σειρά του την επόμενη πρόταση. Η εκπαιδευτικός σημειώνει την πρόταση και επικροτεί. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να υπογραμμίζουν με ξυλομπογιά τις προσωπικές αντωνυμίες σε κάθε πρόταση. Η εκπαιδευτικός σημειώνει τις επόμενες τέσσερις προτάσεις της άσκησης στον πίνακα, χωρίς να ζητήσει από κάποιον μαθητή να τις αναφέρει εκείνος-η.

Σ.Π. Ο Α. παραμένει αμέτοχος σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι υπόλοιποι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Το κλίμα είναι φιλικό αλλά αρκετά ανήσυχο. Ο Στ. μιλά με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στην ελληνική γλώσσα.

Μορφές διδασκαλίας	67% Μετωπική, 33% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	22%	56%	22%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	11%	67%	22%	
(Π3) μη- λεκτική επικοινωνία	33%	56%	11%	
(Π4)πολυτροπικότητα	100%			

(Π5) διαγλωσσικότητα	11%	56%	33%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	67%	33%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα	11%	89%		

Πίνακας IV. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, σε χαμηλό βαθμό, κατά μέσο όρο, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

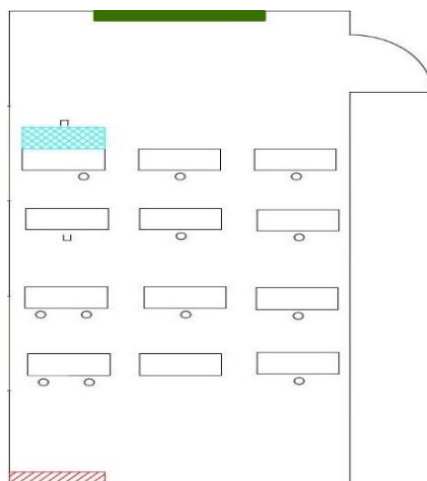
Α) Η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού, κυρίως, στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Β) Η διαπροσωπική εγγύτητα δια της αφής, κυρίως, από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης προς τον μαθητή (Στ.). Γ) Τα εξωγλωσσικά στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας από τις δυο εκπαιδευτικούς κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές στο ½ του διδακτικού χρόνου. Δ) Η εναλλαγή των δυο γλωσσικών κωδίκων και από τις δυο εκπαιδευτικούς, για την ενίσχυση της γλωσσικής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ του μονόγλωσσου μαθητή και των υπολοίπων συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Ε) Η συλλογικότητα, μέσω των πρακτικών ενίσχυσης συμπερίληψης του μαθητή (Στ.) σε τρία διδακτικά πεντάλεπτα.

Γενικά, η διδασκαλία κύλησε με αργό ρυθμό αλλά είχε σε μεγάλο βαθμό συμπεριληπτικό χαρακτήρα. Το κλίμα ήταν αρκετά ανήσυχο. Οι διδακτικές δραστηριότητες, που διεξήχθησαν, είχαν όλες την ίδια μορφή, με αποτέλεσμα να φθίνει το ενδιαφέρον των μαθητών με την πάροδο του διδακτικού χρόνου. Η διδακτική ενέργεια της αντιπαραβολής των γραμματικών φαινομένων προς επεξεργασία και στις δυο γλώσσες εργασίας λειτούργησε θετικά για τον μονόγλωσσο, ως προς την ελληνική γλώσσα, μαθητή. Το εκπαιδευτικό υλικό προερχόταν από βιβλίο της β' τάξης, προσαρμοσμένο στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Κατά τη διδασκαλία διαπιστώθηκαν δυο ταχύτητες μάθησης, καθώς η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης εφάρμοσε δραστηριότητες εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας και για τρία διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της ατομικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης», κυρίως, στον μπροστινό χώρο της αίθουσας και κατά τόπους (για τον μαθητή Στ.). Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει ότι, η εκπαιδευτικός γνωρίζει αρκετά στοιχεία αναφορικά με το υπόβαθρο των μαθητών και εφαρμόζει διδακτικές ενέργειες και αξιοποιεί συστηματικά την πρακτική της διαγλωσσικότητας για να ενισχυσει τη διομαδική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων.

Ε' τάξη

Α. Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις της αίθουσας διαστάσεις :5 επι 7,5= 35 τ.μ.



Κάτοψη 3. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα έχει ορθογώνιο σχήμα. Η αίθουσα φωτίζεται με τεχνητό φωτισμό, καθώς έχει μικρά παράθυρα, στα οποία οι κουρτίνες δημιουργούν συσκότιση. Στη δεξιά πλευρά της αίθουσας εντοπίζεται μια μικρή άδεια βιβλιοθήκη και στον τοίχο 2 αφίσες με περιεχόμενο από τις φυσικές επιστήμες («Γένεσις των φυσικών οργανισμών»). Στο πίσω μέρος της αίθουσας υπάρχει άλλη μια άδεια βιβλιοθήκη. Η απόσταση μεταξύ της τελευταίας σειράς θρανίων και του τοίχου στο πίσω μέρος της αίθουσας είναι μεγάλη (2,5 μέτρα). Ο χώρος αυτός είναι άδειος.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας(5^η Διδασκαλία)

Θεσμικό πλαίσιο/	Υλικο πλαίσιο	Εκπαιδευτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
	<p>Δεν έχουμε πολλά υλικά στο σχολείο.</p> <p>Δεν έχουμε ούτε εξωσχολικά βιβλία να πάρουν τα παιδιά στο σπίτι να τα διαβάσουν.</p> <p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 2,9 τ.μ.</p>	<p>Έχω μειονοτική καταγωγή, όπως οι περισσότεροι συνάδελφοι της ελληνικής γλώσσας.</p> <p>Είναι δύσκολο το μάθημα εδώ, γιατί το επίπεδο είναι χαμηλό.</p> <p>Στο μάθημα μιλάω και στα ελληνικά και στα αλβανικά</p> <p>Δύσκολες περιπτώσεις έχει αυτό το τμήμα. Οι αλβανόφωνοι μαθητές δεν θέλουν να μάθουν ελληνικά.</p> <p>Με τους μειονοτικούς κάνουμε περισσότερο. Είναι και κάποιες περιπτώσεις με πολλά οικογενειακά προβλήματα.</p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 12 (5 κορίτσια)</p> <p>Οι μισοί μαθητές είναι μειονοτικοί και μιλούν και τις δυο γλώσσες</p> <p>Οι περισσότεροι μαθητές είναι ορθόδοξοι αλλά υπάρχουν και τρεις μουσουλμάνοι</p> <p>Έχω καταλάβει ότι τα παιδιά, που έχουν μητέρα ελληνόφωνη τα καταφέρνουν καλύτερα στα ελληνικά μαθήματα.</p>

1'-5': Η εκπαιδευτικός της τάξης μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά το σύνολο των μαθητών. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στην ελληνική γλώσσα τον λόγο παρουσίας της ερευνήτριας στην τάξη. Δυο μαθητές στο τελευταίο θρανίο της αριστερής σειράς φωνάζουν στην αλβανική γλώσσα ότι, δεν καταλαβαίνουν. Η εκπαιδευτικός τους απαντά στην αλβανική γλώσσα ότι, θα πρέπει να ησυχάσουν και να είναι ευγενικοί με τη φιλοξενούμενη.

Σ.Π Το κλίμα της τάξης δεν είναι καλό. Η πλειοψηφία των μαθητών δείχνουν αδιάφοροι. Επικρατεί φασαρία, ενώ οι πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν στην αλβανική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει με συγκαταβατικότητα την αντίδραση κάποιων μαθητών (2/3 των μονόγλωσσων μαθητών) στο πίσω μέρος της αίθουσας. Δεν πραγματοποιήθηκε κάποια δραστηριότητα³³⁵.

6'-10': Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές που βρίσκονται στις πρώτες σειρές των θρανίων και τους ζητά να ανοίξουν το βιβλίο της ελληνικής γλώσσας. Η εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά το κείμενο με θέμα «οι Δώδεκα μήνες» (σελ. 172-173 του βιβλίου ελληνικής γλώσσας³³⁶). Κάποιοι μαθητές (2/3 των μονόγλωσσων μαθητών της τάξης) κάνουν φασαρία, μιλούν μεταξύ τους στην αλβανική γλώσσα και διακόπτουν συστηματικά την εκπαιδευτικό κατά την ανάγνωση του κειμένου. Η εκπαιδευτικός ρωτά, απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών, τι κατάλαβαν από το κείμενο, που μόλις διάβασε. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την ερώτηση στην αλβανική γλώσσα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται με υπομονή τη μερίδα των μαθητών, που δεν συμμετέχει στη δραστηριότητα και παρεμποδίζει τη διδασκαλία.

11'-15': Η εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές, οι οποίοι κάθονται στις δυο πρώτες οριζόντιες σειρές θρανίων, για το κείμενο και σημειώνει ερωτήσεις στον πίνακα: «Τι κάνει ο ήρωας στην ιστορία; Που βρίσκεται;» Η εκπαιδευτικός μιλά αργά, καθαρά, τονίζοντας με έμφαση τις λέξεις : «Ο ήρωας της ιστορίας πίνει κρασί, πίνει το rusi». Στο πίσω μέρος της αίθουσας συνεχίζεται η φασαρία, κάποιοι μαθητές πετάνε μπουκάλια μεταξύ τους, η εκπαιδευτικός φωνάζει να κάνουν ησυχία. Η εκπαιδευτικός στέκεται στη δεξιά μπροστινή γωνία της αίθουσας και ακούει τις απαντήσεις δυο μαθητριών και ενός μαθητή.

16'-20': Η εκπαιδευτικός στέκεται στο κέντρο της αίθουσας και απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών, ζητά να διαβάσει κάποιος-α την επόμενη παράγραφο του κειμένου. Οι μαθητές στα πίσω θρανία μιλούν μεταξύ τους δυνατά στην αλβανική γλώσσα, αδιαφορώντας για την παράκληση της εκπαιδευτικού να κάνουν ησυχία. Ένας από αυτούς απευθύνεται στην εκπαιδευτικό και της λέει στην αλβανική γλώσσα ότι, δεν θέλει να μάθει ελληνικά. Μια μαθήτρια από τα μπροστινά θρανία (δίγλωσση) του απαντά στην αλβανική γλώσσα ότι, θα πρέπει να είναι πιο ευγενικός και να καταλάβει ότι, βρίσκεται σε τάξη. Ακολουθεί αναστάτωση. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να ησυχάσει τους μαθητές.

Σ.Π. Το κλίμα είναι σχεδόν εχθρικό, καθώς τα 2/3 των μονόγλωσσων μαθητών διακόπτουν τη διδασκαλία και μιλούν με αγένεια στην εκπαιδευτικό. Δεν πραγματοποιήθηκε κάποια δραστηριότητα.

21'-25': Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται στο πίσω μέρος της αίθουσας και ζητά από έναν από τους μονόγλωσσους μαθητές να σηκωθεί και να καθήσει σε άλλο θρανίο στην μεσαία σειρά θρανίων. Η εκπαιδευτικός μιλά χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα στον

³³⁵ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 9 και Πίνακας 10.

³³⁶ Το διδακτικό εγχειρίδιο συντάχθηκε από επιστημονική ομάδα του πανεπιστημίου Τιράνων.

μαθητή και εκείνος σηκώνεται και πηγαίνει να καθίσει σε ένα διπλανό θρανίο. Η εκπαιδευτικός επιστρέφει στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και ζητά από τους μαθητές να χωρίσουν το κείμενο, που διάβασε στην αρχή της διδακτικής ώρας, σε παραγράφους σημειώνοντας τίτλους για κάθε παράγραφο. Αρκετοί μαθητές (μια μονόγλωσση μαθήτρια και όλοι οι δίγλωσσοι μαθητές) διαβάζουν σιωπηλά το κείμενο και σημειώνουν τίτλους στο τετράδιό τους.

26'-30': Οι μαθητές στα μπροστινά θρανία σηκώνουν το χέρι τους (2/3 των δίγλωσσων) για να πουν ιδέες για τους τίτλους των παραγράφων. Μια μαθήτρια (μονόγλωσση) ρωτά την εκπαιδευτικό στην αλβανική γλώσσα, εάν έχει γράψει σωστά τον πρώτο τίτλο στο τετράδιό της. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει προς το μέρος της, ελέγχει και επικροτεί. Ζητά από την Ε. (δίγλωσση), η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων, να πει τον πρώτο τίτλο δυνατά. Η μαθήτρια λέει μια πρόταση και η εκπαιδευτικός σημειώνει τον τίτλο στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά τους μαθητές, εάν έχουν βρει κάποιον άλλον τίτλο. Οι μαθητές διστάζουν να πουν. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την πρόταση στην αλβανική γλώσσα.

Σ.Π. Οι μαθητές στα πίσω θρανία συνομιλούν χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα.

31'-35': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να πουν και τις υπόλοιπες προτάσεις, που έχουν σημειώσει. Τα 2/3 των δίγλωσσων μαθητών, οι οποίοι κάθονται στα θρανία στις δυο πρώτες οριζόντες σειρές θρανίων, απαντούν αυθόρμητα. Η εκπαιδευτικός σημειώνει τις προτάσεις στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός προτείνει μικρές αλλαγές στις προτάσεις: «ο ερχομός του καλοκαιριού και όχι ο ηρθεμός του καλοκαιριού». Δυο μαθητές (1/3 των δίγλωσσων μαθητών) συζητούν με την εκπαιδευτικό για το νόημα των τελευταίων παραγράφων του κειμένου.

Σ.Π. Η συζήτηση για το κείμενο πραγματοποιείται μεταξύ της εκπαιδευτικού και του 1/2 των μαθητών στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Οι μαθητές στα πίσω θρανία δεν παρακολουθούν τη διδασκαλία.

36'-40': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν στο τετράδιό τους μια παράγραφο αναφορικά με τη συνέχεια της ιστορίας που μόλις διάβασαν. Δυο μαθητές στο δεύτερο θρανίο στη δεξιά σειρά θρανίων, ζητούν τη βοήθεια της εκπαιδευτικού λέγοντας «δασκάλα, έλα λίγο» και την ρωτούν λέξεις στην αλβανική γλώσσα, στην προσπάθειά τους να βρουν τις κατάλληλες αντίστοιχες λέξεις-φράσεις στην ελληνική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται και συζητά μαζί τους χαμηλόφωνα. Στο πίσω μέρος της αίθουσας οι μονόγλωσσοι μαθητές κάνουν αρκετή φασαρία, γελούν και λένε αστεία στην αλβανική γλώσσα.

Σ.Π. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά. Το κλίμα είναι ανήσυχο και επικρατεί αρκετή φασαρία.

41'-45': Συνεχίζεται η δραστηριότητα από το προηγούμενο διδακτικό πεντάλεπτο, καθώς αρκετοί μαθητές (1/2 του συνόλου) συζητούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό, στην ελληνική γλώσσα, και γράφουν προτάσεις στα τετράδιά τους. Οι

υπόλοιποι μαθητές της τάξης (τα 2/3 των μονόγλωσσων) μιλούν δυνατά μεταξύ τους στην αλβανική γλώσσα, αδιαφορώντας για το γεγονός, ότι η διδασκαλία δεν έχει ολοκληρωθεί. Η εκπαιδευτικός δυσανασχετεί και ζητά από έναν μαθητή να βγει από την τάξη. Ακολουθεί διαπληκτισμός μεταξύ τους στην αλβανική γλώσσα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός στέκεται στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Η διδακτική ώρα τελειώνει, πριν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Το κλίμα είναι εκρηκτικό, καθώς ο μαθητής και η εκπαιδευτικός διαφωνούν έντονα.

Μορφές διδασκαλίας	44% Μετωπική, 22% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		100%		
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	56%	44%		
(Π3) μη- λεκτική επικοινωνία	33%	67%		
(Π4)πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	33%	67%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	11%			
(Π8) συλλογικότητα	33%	67%		

Πίνακας V. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα στο σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, σε χαμηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) Η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού, κυρίως, στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Β)Τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση με το 1/2 του μαθητικού συνόλου για τα 2/3 του διδακτικού χρόνου. Γ) Η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, κυρίως, από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών στη διδασκαλία. Δ) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύτηκε ως χαμηλού βαθμού, καθότι σε τρία διδακτικά πεντάλεπτα το κλίμα ήταν εξαιρετικά ανήσυχο και αδιάφορο.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν μονότονη και αδιάφορη. Η διδασκαλία κύλησε σε πολύ αργό ρυθμό, ενώ η δράση εκτυλισσόταν μόνο στον μπροστινό χώρο της αίθουσας ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους συμμετέχοντες μαθητές (2/3 του συνολου) διαμορφώνοντας μεμονωμένους, χωρικά, τόπους μάθησης (οι δυο πρώτες σειρές θρανίων). Η διδασκαλία διεξήχθη με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας για το 1/2 του διδακτικού χρόνου και με τη μορφή της ατομικής μορφής εργασίας για 2 διδακτικά πεντάλεπτα.

Ακόμη, διαπιστώθηκε, ότι η τάξη δεν είχε καλή συνοχή, ενώ εντοπίστηκε η δημιουργία μιας υπο-ομάδας, η οποία δεν παρακολουθούσε τη διδασκαλία, δημιουργούσε αναστάτωση, διαταράσσοντας με αυτόν τον τρόπο την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε υψηλό βαθμό το υπόβαθρο των μαθητών αλλά και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Η εκπαιδευτικός, ωστόσο, δεν εφάρμοσε πρακτικές συμπερίληψης ή διαφοροποιημένης διδασκαλίας,

παρότι ήταν εμφανές ότι, η τάξη λόγω των διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων των μαθητών λειτουργούσε σε δυο ταχύτητες.

Διδασκαλία αλβανικής γλώσσας(6^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο/	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
	<p><i>Δεν έχουμε πολλά υλικά να βάλουμε στο μάθημα.</i></p> <p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 2,9 τ.μ.</p>	<p><i>Το επίπεδο είναι αρκετά χαμηλό στην αλβανική γλώσσα. Προσπαθούν όμως τα παιδιά, δεν μπορώ να πω</i></p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 12 (5 κορίτσια)</p> <p><i>Η τάξη αυτή έχει δύσκολες περιπτώσεις. Εγώ τα ξέρω τα θέματα των παιδιών και προσπαθώ να τα βοηθήσω όσο μπορώ</i></p>

1'-5': Η εκπαιδευτικός εισέρχεται στον χώρο και χαιρετά ευδιάθετη το σύνολο των μαθητών της τάξης. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός συζητά για μικρό χρονικό διάστημα με τους μαθητές, οι οποίοι-ες κάθονται στις πρώτες σειρές θρανίων, για μια σχολική γιορτή, που ετοιμάζει το σχολείο για τις επόμενες ημέρες. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα την ερωτηματική αντωνυμία "*kush?, cili? cilët? cila?, cilat?, ç', çfarë?*" (ποιος-α, ποιος, ποιοι, ποια, τι,τι) και ζητά από τους μαθητές να την αντιγράψουν στο τετράδιό τους. Η εκπαιδευτικός ξεκινά να διαβάζει τους τύπους της αντωνυμίας δυνατά και καθαρά. Έπειτα ρωτά τους μαθητές, εάν ξέρουν ποια είναι αυτή η αντωνυμία στην ελληνική γλώσσα. Η Ε., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων (δίγλωσση), απαντά αυθόρμητα ότι, είναι η αντωνυμία: «*ποιος, ποια, ποιο*». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτριά.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι καλή, επικρατεί ησυχία. Οι μαθητές, οι οποίοι κάθονται στα τελευταία θρανία, δεν παρακολουθούν τη διδασκαλία³³⁷.

6'-10': Η εκπαιδευτικός στέκεται ανάμεσα στα πρώτα θρανία και συζητά με τους μαθητές για το γραμματικό φαινόμενο. Η εκπαιδευτικός ρωτά, εάν γνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ των αντωνυμιών "*kush-cili*" (ποιος-α, ποιος). Η Ε. και ο Κ. (δίγλωσσοι) απαντούν αυθόρμητα, ότι η πρώτη αντωνυμία χρησιμοποιείται για τα πρόσωπα. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά να της αναφέρουν παραδείγματα. Σηκώνουν χέρι τα 2/4 των μαθητών, που κάθονται στα μπροστινά θρανία. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Β. και η μαθήτριά αναφέρει: "*cili fëmijë fitoi ...por ne themi.. kush është ky*" (ποιο παιδί κέρδισε...αλλά λέμε...ποιος είναι αυτός;)" Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτριά, επαναλαμβάνει τα δυο παραδείγματα, τονίζοντας με έμφαση τις ερωτηματικές αντωνυμίες, και γράφει τις δυο προτάσεις στον πίνακα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Κ., ο οποίος αναφέρει το δικό του παράδειγμα, λέγοντας: "*cili mësuës erdhi ...kush po këndon?*" (ποια δασκάλα ήρθε; ποια τραγουδάει;). Η

³³⁷ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 11 και Πίνακας 12.

εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το παράδειγμα στον πίνακα. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν τις προτάσεις στα τετράδιά τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι αρκετά καλό και συμμετοχικό για τα 2/3 του συνόλου των μαθητών. Οι μαθητές στις τελευταίες σειρές των θρανίων (3^η και 4^η σειρά) δεν συμμετέχουν στη δραστηριότητα.

11'-15': Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν έχουν αντιγράψει τις προτάσεις από τον πίνακα. Δυο μαθητές στο πρώτο θρανίο, στη δεξιά σειρά θρανίων, απαντούν θετικά. Η εκπαιδευτικός σημειώνει νέες προτάσεις στον πίνακα με κενά. Η εκπαιδευτικός, καθώς γράφει τις προτάσεις στον πίνακα, αναφέρει, ότι οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν προφορικά την ερωτηματική αντωνυμία:

“α. _____ *ēshtë ky* ? (ποιος είναι αυτός), β. _____ *ēshtë më e mirë se unë?* (ποια είναι καλύτερη από μένα), γ. _____ *nxënë e ka bërë detyrat?* (ποιος μαθητής έκανε την άσκηση), δ. _____ *lodre ke blere?* (τι παιχνίδι αγόρασες).”

Τα 2/3 των μαθητών σηκώνουν το χέρι για να πουν την άσκηση. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Π., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων. Η μαθήτρια αναφέρει “*shkon tek dy të parat.. Kush*” (στα δυο πρώτα παει ...ποιος). Η εκπαιδευτικός σημειώνει την ερωτηματική αντωνυμία στις δυο προτάσεις και επικροτεί.

16'-20': Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Α., η οποία κάθεται δίπλα στην Π. Η μαθήτρια λέει: “*cili nxënes*” (ποιος μαθητής). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την ερωτηματική αντωνυμία. Ο Κ. λέει αυθόρμητα “*cfarë lodre ke blere?*” (τι παιχνίδι αγόρασες). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την αντωνυμία λέγοντας παράλληλα στην ελληνική γλώσσα: “*cfarë είναι το τι, το βάζουμε όταν ρωτάμε τι κάναμε*”. Η εκπαιδευτικός σημειώνει τις αντωνυμίες στον πίνακα και στη συνέχεια σημειώνει δίπλα σε κάθε μια από αυτές την αντίστοιχη ελληνική λέξη. Η εκπαιδευτικός μοιράζει μια φωτοτυπία με ασκήσεις συμπλήρωσης, στις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να βρουν την σωστή ερωτηματική αντωνυμία σε κάθε πρόταση.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός, καθώς πλησιάζει τους μαθητές στα τελευταία θρανία, ζητά ευγενικά να ησυχάσουν και να προσπαθήσουν να κάνουν και εκείνοι τις ασκήσεις.

21'-25': Τα 2/3 του συνόλου των μαθητών εργάζονται ατομικά. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον Α., ο οποίος δείχνει αναστατωμένος και συνομιλεί διαρκώς με τον διπλανό του. Η εκπαιδευτικός του ζητά να σηκωθεί από την θέση του και να καθίσει σε ένα άδειο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων. Ο μαθητής σηκώνεται με απροθυμία από τη θέση του. Η εκπαιδευτικός τον ακουμπά στην πλάτη και του μιλά χαμηλόφωνα, ενώ παράλληλα του δείχνει την άσκηση στη φωτοτυπία. Ο μαθητής κουνά αρνητικά το κεφάλι και ρωτά την εκπαιδευτικό πότε θα τελειώσει η διδακτική ώρα. Η εκπαιδευτικός του χαϊδεύει το κεφάλι και του ζητά να κάνει λίγη υπομονή.

Σ.Π. Οι μαθητές εργάζονται ως ατομικά. Η εκπαιδευτικός καταφέρνει να ησυχάσει τους ανησυχούς μαθητές, προσεγγίζοντάς τους και μιλώντας τους.

26'-30': Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει την άσκηση στη φωτοτυπία κάθε μαθητή. Η εκπαιδευτικός συνομιλεί, χαμηλόφωνα, με κάθε μαθητή ξεχωριστά για μικρό διάστημα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον πίνακα και ζητά από τους μαθητές να της αναφέρουν την αντωνυμία, που έβαλαν στην πρώτη πρόταση. Τα 2/3 των δίγλωσσων μαθητών, που κάθονται στα μπροστινά θρανία, αναφέρουν με μια φωνή την αντωνυμία "cila". Η εκπαιδευτικός σημειώνει τη λέξη στον πίνακα και δίπλα σε αυτήν γράφει και την αντίστοιχη ερωτηματική αντωνυμία στην ελληνική γλώσσα: «ποια». Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στους μαθητές στα μπροστινά θρανία να συνεχίσουν. Οι μαθητές λένε με μια φωνή "kush". Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τις λέξεις "kush, ποιος".

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός τονίζει με έμφαση τις ερωτηματικές αντωνυμίες, καθώς τις επαναλαμβάνει, όταν τις γράφει στον πίνακα. Στο πίσω μέρος της αίθουσας επικρατεί φασαρία.

31'-35': Οι μαθητές στα μπροστινά θρανία αναφέρουν αυθόρμητα "cilët". Η εκπαιδευτικός σημειώνει την αντωνυμία στον πίνακα και δίπλα γράφει και την λέξη «ποιες» και εξηγεί δυνατά στην ελληνική γλώσσα «ποιες φίλες, λέει η πρόταση». Οι μαθητές αναφέρουν "çfarë". Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την αντωνυμία στον πίνακα, γράφοντας δίπλα και την λέξη «τι» και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα την πρόταση, λέγοντας: «τι κάναμε χθες το βράδυ;». Οι μαθητές αναφέρουν: "kush" και η εκπαιδευτικός σημειώνει την αντωνυμία και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα: «ποιος παίζει κιθάρα;». Η εκπαιδευτικός ζητά επιτακτικά από τους μαθητές, που κάθονται στα πίσω θρανία, να ησυχάσουν.

Σ.Π. Ο Α. έχει σηκωθεί από τη θέση του και πειράζει τους συμμαθητές του στα τελευταία θρανία. Επικρατεί αναστάτωση.

36'-40': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τα τελευταία θρανία και ζητά επιτακτικά από τον μαθητή να καθήσει στη θέση του. Ο μαθητής αρνείται, ακολουθεί διαπληκτισμός μεταξύ του μαθητή και της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή να βγει από την αίθουσα. Ο μαθητής αρνείται και κινείται γύρω από τα θρανία. Τρεις μαθήτριες από τα μπροστινά θρανία διαφωνούν έντονα με τον μαθητή στην αλβανική γλώσσα και του ζητούν να σταματήσει να ενοχλεί. Ο μαθητής βγαίνει από την αίθουσα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι εκρηκτικό. Τα 2/3 των δίγλωσσων μαθητών δείχνουν να δυσανασχετούν με την ενοχλητική συμπεριφορά του συμμαθητή τους. Επικρατεί αρκετή φασαρία. Δεν πραγματοποιείται κάποια δραστηριότητα.

41'-45': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει στον πίνακα και κυκλώνει τις ερωτηματικές αντωνυμίες, που έχει σημειώσει νωρίτερα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν στα τετράδιά τους την άσκηση για το σπίτι. Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι, θα πρέπει να γράψουν από δυο παραδείγματα για κάθε μια από τις έξι αντωνυμίες που προανέφεραν. Η εκπαιδευτικός αναφέρει δυνατά και καθαρά "kush, ποιος, ποια, Çfarë, τι, cili, ποιος, cilët, ποιοι, cila, ποια, cilat, ποιες". Τα 2/3 των μαθητών σημειώνουν την άσκηση στα τετράδιά τους.

Μορφές διδασκαλίας	67% Μετωπική, 22% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		67%	33%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	67%	22%	11%	
(Π3) μη- λεκτική επικοινωνία	22%	67%	11%	
(Π4)πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	33%	33%	33%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα	22%	78%		

Πίνακας VI. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα, από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, σε χαμηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) Η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού, κυρίως, στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Β) Οι πρακτικές διαπροσωπικής εγγύτητας δια της αφής, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός, προκειμένου να καθυσυχάσει τον μαθητή, ο οποίος παρεμπόδιζε τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Γ) Τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός μεμονωμένα, κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες μαθητές. Δ) Η εναλλαγή των δυο γλωσσικών κωδικών από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της γλωσσικής επικοινωνίας στη διδασκαλία, ειδικά, κατά την επεξεργασία των γραμματικών φαινομένων. Ε) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύθηκε ως χαμηλού βαθμού, καθώς κατά τη διδασκαλία, συμμετείχαν τα 2/3 του συνόλου, ενώ μια συγκροτούμενη υπο-ομάδα τεσσάρων μαθητών, η οποία αποτελούνταν από μονόγλωσσους, ως προς την αλβανική γλώσσα, μαθητές, εμπόδιζαν με τις συμπεριφορές τους τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν μονότονη, καθώς δεν υπήρξαν εναλλαγές στο είδος των δραστηριοτήτων. Ειδικά, κατά την επεξεργασία του γραμματικού φαινομένου των ερωτηματικών αντωνυμιών, λειτούργησε θετικά η συστηματική εφαρμογή διαγλωσσικών πρακτικών από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της κατανόησης του φαινομένου από τους δίγλωσσους μαθητές. Επίσης, διαπιστώθηκε, ότι η τάξη δεν λειτουργούσε ως συλλογικότητα, ενώ αρκετοί μονόγλωσσοι μαθητές έδειχναν ότι, δεν αισθάνονται μέρος του κοινωνικού συνόλου. Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας και για δυο διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της ατομικής μορφής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» στο μπροστινό μέρος της αίθουσας, διαμορφώνοντας συγκεκριμένους, χωρικά, τόπους μάθησης. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη διαφορετικότητα της σχολικής τάξης ως προς το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός δεν εφάρμοσε πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας βάση των σύνθετων εκπαιδευτικών αναγκών της διδασκαλίας.

Σχολική μονάδα (2)

Τύπος σχολείου	Εννεατάξιο ιδιωτικό ³³⁸ εκπαιδευτήριο Λειτουργεί από το 2008 (Ν. υπ' αριθμ. 249/28.05.1999) ανήκει στην Αυτοκέφαλη Ορθόδοξη Εκκλησία της Αλβανίας με την αρωγή του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας (αποστολή βιβλίων των ελληνικών μαθημάτων και απόσπαση μονίμων εκπαιδευτικών)
Μαθητικός πληθυσμός/ εκπαιδευτικό προσωπικό	Μαθητικός πληθυσμός: 120 μαθητές (65 κορίτσια) (45 μαθητές φοιτούν στα ελληνικά τμήματα και υπόλοιποι στα αλβανικά τμήματα) 12 εκπαιδευτικοί ³³⁹ (6 ελληνικής γλώσσας, 6 αλβανικής γλώσσας)
Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα	Σε κάθε τάξη λειτουργούν δυο τμήματα, το ένα τμήμα είναι το ελληνόφωνο και ακολουθεί τη διδασκαλία του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος και το άλλο τμήμα είναι το αλβανόφωνο, που ακολουθεί τη διδασκαλία αλβανικού αναλυτικού προγράμματος ³⁴⁰ Τα διδακτικά εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας αποστέλλονται από το ελληνικό υπουργείο Παιδείας Τα διδακτικά εγχειρίδια της αλβανικής γλώσσας είναι τα βιβλία που διδάσκονται και στα αμιγώς αλβανόφωνα σχολεία της περιοχής. Το σχολείο συμμετέχει με την αρωγή της Αρχιεπισκοπής της Αλβανίας σε ποικίλα προγράμματα (πιστοποίηση γλωσσομάθειας και νέων τεχνολογιών εκπαίδευσης, χριστιανική αγωγή) Ωρολόγιο πρόγραμμα: 8.00-13.15
Κτιριακές εγκαταστάσεις	Το κτίριο του σχολείου είναι καινούριο (2012), ευρύχωρο και με πολλούς βοηθητικούς χώρους (μεγάλη αίθουσα εκδηλώσεων, εργαστήριο, χώρος φαγητού)
Γεωγραφία	Εντός του αστικού ιστού, στο κέντρο της πόλης
Διάρκεια επίσκεψης	29.03.2022 μέχρι 31.03.2022

Η ερευνήτρια ενημερώθηκε, κατά την πρώτη επίσκεψη στη σχολική μονάδα από την Διεύθυνση του σχολείου, ότι στο σχολείο φοιτούν χριστιανοί ορθόδοξοι μαθητές³⁴¹. Κατά την πρωινή προσέλευση των μαθητών-τριων, διεξάγεται η πρωινή προσευχή στην ελληνική και την αλβανική γλώσσα. Ο κάθε μαθητής, ανάλογα με το γλωσσικό του υπόβαθρο, μπορεί να επιλέξει, εάν θα παρακολουθεί το ελληνικό ή το αλβανικό πρόγραμμα³⁴² με δίγλωσσο προσανατολισμό.

Α΄ τάξη

³³⁸ Πολύ χαμηλά δίδακτρα φοίτησης συμβολικού χαρακτήρα.

³³⁹ Δεν συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα αναφοράς έρευνας εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

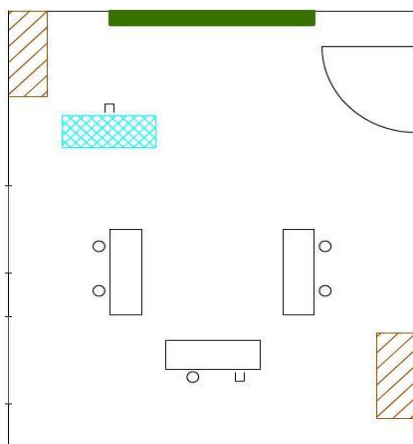
³⁴⁰ Οι μαθητές κατανέμονται στο ελληνόφωνο ή αλβανόφωνο τμήμα, ανάλογα με το ποια γλώσσα κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό κατά την εγγραφή τους στη σχολική μονάδα. Σε κάθε τμήμα οι μαθητές διδάσκονται αντίστοιχα την αλβανική και την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα.

³⁴¹ Σύμφωνα με την αλβανική νομοθεσία δεν απαιτείται να εγγράφονται στα μητρώα των μαθητών στοιχεία, που αφορούν το θρήσκευμά τους.

³⁴² Κάθε τάξη χωρίζεται σε δυο τμήματα, τα οποία ακολουθούν το ένα το ελληνόφωνο αναλυτικό πρόγραμμα και το άλλο το αλβανόφωνο αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο διδάσκεται κατά αντιστοιχία η αλβανική και η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα.

A. Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις της αίθουσας: 5,20 επί 6= **31,2 τ.μ.**



Κάτοψη 4. Διάταξη επίπλων σε σχήμα Π.

Η αίθουσα έχει τετραγωνισμένο σχήμα. Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε ανοιχτό πράσινο χρώμα και δυο μεγάλα παράθυρα στη μια πλευρά της αίθουσας φωτίζουν με φυσικό φωτισμό τον χώρο. Η αίθουσα είναι όμορφα διακοσμημένη και καθαρή. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζονται, κατά μήκος του τοίχου, δάπεδα προστασίας από αφρώδες υλικό. Ακόμη, στον τοίχο στο πίσω μέρος της αίθουσας, εντοπίζεται μεγάλο κολλάζ, που αναπαριστά ένα σπίτι με δέντρα. Γύρω από τη ζωγραφιά-κολλάζ είναι αναρτημένες κατασκευές των μαθητών αλλά και αφίσες με μαθησιακό περιεχόμενο (οι αριθμοί, το αλφάβητο, η κλίση των βοηθητικών ρημάτων, τα σύμφωνα και τα φωνήεντα). Στον τοίχο, στη δεξιά πλευρά της αίθουσας, υπάρχει ένα θρανίο, πάνω στο οποίο εντοπίζονται υλικά υγιεινομικού χαρακτήρα (χαρτί κουζίνας, μωρομάντηλα, απολυμαντικό υγρό) και άλλα πρόσθετα σχολικά υλικά (χρωματιστά χαρτόνια, χαρτί A4). Δίπλα από την είσοδο της αίθουσας εντοπίζονται, δεξιά και αριστερά, ένας μικρός φορητός ασπροπίνακας με ενσωματωμένο άβακα και ένας φορητός ξύλινος πίνακας σημειώσεων, πάνω στο οποίο είναι αναρτημένες ζωγραφιές και κατασκευές των μαθητών. Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας εντοπίζεται, ενσωματωμένος στον τοίχο, μεγάλος ασπροπίνακας. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα υπάρχουν στον τοίχο αναρτημένες ζωγραφιές-εικόνες, που απεικονίζουν τις τέσσερις εποχές. Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας είναι τοποθετημένη η έδρα του εκπαιδευτικού με βοηθητικό τραπέζι στη μια πλευρά. Δίπλα από την έδρα κρέμεται ένα μεγάλο ράφι, στο οποίο εντοπίζονται σχολικά υλικά εργασίας (βιβλία, τετράδια, μαρκαδόροι, ντοσιέ κ.α.). Στη δεξιά πλευρά του πίνακα είναι γραμμένα τα μικρά ονόματα των μαθητών.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (7^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο/	Υλικο πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
------------------	---------------	-------------------	-------------------

<p>Το σχολείο μας είναι πολύ καλό.</p>	<p>Η τάξη είναι εξοπλισμένη σε υλικοτεχνική υποδομή</p> <p>Υπάρχει αρκετός χώρος στην αίθουσα για να κάνουμε πολλά πράγματα</p> <p>Αναλογία μαθητών ανά τ.μ.= 6,24 τ.μ.</p>	<p>Το επίπεδο των μαθητών είναι καλό. Βέβαια ο αριθμός είναι μικρός και για αυτό μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα.</p> <p>Δεν χρησιμοποιώ στο μάθημα την αλβανική γλώσσα. Θεωρώ ότι, πρέπει να μιλάμε μόνο ελληνικά στα παιδιά σε αυτά τα μαθήματα.</p> <p>Έχουμε μαθητή με κινητικά και μαθησιακά προβλήματα ο οποίος συμμετέχει κανονικά στο μάθημα</p>	<p>Σύνολο μαθητών: 5 (αγόρια)³⁴³.</p> <p>Μιλώ την αλβανική γλώσσα, είναι πολύ βοηθητικό για να επικοινωνήσω με τους γονείς των παιδιών. Γνωρίζω αρκετές λεπτομέρειες για τις οικογένειες των παιδιών, όπως, τι γλώσσες μιλάνε στο σπίτι και εάν έχουν μαθησιακές δυσκολίες.</p>
--	--	---	---

1'-5': Ο εκπαιδευτικός της τάξης περιμένει τους μαθητές να μουν στην αίθουσα μετά τη λήξη του διαλείμματος. Είναι χαμογελαστός και χαιρετά τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Στον χώρο εισέρχεται τελευταίος μαθητής, ο οποίος κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο. Τον μαθητή χαιρετούν οι συμμαθητές του και ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός φέρνει το θρανίο, στο οποίο κάθεται ο Π., πιο κοντά στα άλλα δυο θρανία της τάξης και τον βοηθά να βγάλει τα βιβλία της γλώσσας από την τσάντα του. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να του πουν, προφορικά, την ορθογραφία της ημέρας. Σηκώνεται πρώτα ο μαθητής Α. και λέει την ορθογραφία δυνατά. Έπειτα σηκώνεται ο Μ. και την επαναλαμβάνει. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί.

Σ.Π. Οι μαθητές κινούνται με άνεση στον χώρο. Ο εκπαιδευτικός στέκεται στο κέντρο της αίθουσας μπροστά από τα θρανία των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στον κάθε μαθητή ξεχωριστά και του μιλά καθαρά και με έμφαση. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό³⁴⁴.

6'-10': Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν την ορθογραφία ο καθένας στο τετράδιό του. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τον Π. και τον βοηθά να βγάλει την κασετίνα του. Ο εκπαιδευτικός κινείται γύρω από τα θρανία και ελέγχει, εάν τα μολύβια των μαθητών είναι καλά ξυσμένα. Οι μαθητές γελούν, ενώ παράλληλα, γράφουν στο τετράδιό τους. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί συχνά και ενισχύει τον Π. «Μπράβο Π., πολύ ωραία». Οι μαθητές σηκώνονται αυθόρμητα από τις θέσεις τους και πλησιάζουν τον εκπαιδευτικό στο μπροστινό μέρος της αίθουσας, για να τα δείξουν τα τετράδιά τους. Ο εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει και τους ευχαριστεί. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και την αγγλική γλώσσα, λέγοντας: “*Thank you very much, M.*”

Σ. Π. Το κλίμα είναι εξαιρετικά ευχάριστο και συλλογικό. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Οι μαθητές χαμογελούν, όταν ο εκπαιδευτικός αναφέρει και μια φράση στην αγγλική γλώσσα.

³⁴³ Οι μαθητές Α. και Μ. είναι δίδυμα αδέρφια. Ο μαθητής Π. κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο.

³⁴⁴ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 13 και Πίνακας 14.

11'-15': Ο εκπαιδευτικός κινείται γύρω από τα θρανία, για να ελέγξει τα τετράδια των υπολοίπων μαθητών, που δεν έχουν ολοκληρώσει την ορθογραφία. Απευθυνόμενος στο σύνολο των μαθητών, ο εκπαιδευτικός τους ζητά να συμπληρώσουν μια λέξη στη φράση: «είναι ένας...», η οποία συμπεριλαμβάνεται στην ορθογραφία. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να σκεφτούν ελεύθερα και να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους. Οι μαθητές απαντούν αυθόρμητα: «αχινός» (Π.), «ποντικός» (Ν.), «άγγελος» (Ρ.). Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τους μαθητές να γράψουν ο καθένας τη λέξη, που σκέφτηκε στο τετράδιο της ορθογραφίας.

Σ.Π. Ο εκπαιδευτικός μιλά αργά, καθαρά και τονίζει με έμφαση τις λέξεις, που χρησιμοποιεί. Στέκεται κυρίως στο κέντρο της αίθουσας και πλησιάζει συχνά τα θρανία, όπου κάθονται οι μαθητές και ακουμπά το χέρι του στις πλάτες των παιδιών. Οι μαθητές μιλούν, επίσης, καθαρά και σωστά την ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές απευθύνονται στον εκπαιδευτικό στον ενικό αριθμό, ενώ αρκετά συχνά σηκώνονται, ελεύθερα, από τη θέση τους (4/5 του συνόλου). Το κλίμα είναι εξαιρετικά ευχάριστο, δημιουργικό και δημοκρατικό.

16'-20': Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τις λέξεις, που σκέφτηκε ο κάθε μαθητής και τους παροτρύνει να ολοκληρώσουν τις προτάσεις. Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει λάθη και αναφέρει δυνατά «δεν τρώμε τους τόνους!» Οι μαθητές γελούν. Ο εκπαιδευτικός κινείται προς τον Π. και βγάζει ένα χαρτομάντηλο από την τσάντα του, βοηθώντας τον σκουπιστεί. Ο εκπαιδευτικός δίνει στον μαθητή το παγούρι του για να πει νερό και τον παροτρύνει να ολοκληρώσει και αυτός την πρόταση που γράφει. Οι μαθητές μιλούν ελεύθερα μεταξύ τους, ενώ γράφουν. Ο εκπαιδευτικός πηγαίνει στην πλευρά του τοίχου, που είναι αναρτημένο το ελληνικό αλφάβητο, και δείχνει τα φωνήεντα «ο» και «ω», θέλοντας να επισημάνει κάποιο λάθος, που έκανε ένας από τους μαθητές στην ορθογραφία. Οι μαθητές παρακολουθούν. Ο Α. σηκώνεται από τη θέση του και πηγαίνει προς το μέρος του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής δείχνει με το δάχτυλό του δυο σύμφωνα: το «γ» και το «κ», που είναι αναρτημένα σε μορφή κολάζ στον τοίχο, καθώς έχει μπερδευτεί με την ορθογραφία της λέξης «φεγγάρι». Ο εκπαιδευτικός εξηγεί δυνατά και καθαρά την ορθογραφία της λέξης «φεγγάρι» και ζητά από το μαθητή να συλλαβίσει φωναχτά τη συγκεκριμένη λέξη. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητά από το σύνολο των μαθητών να πουν όλοι μαζί τα γράμματα, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στην ορθογραφία της συγκεκριμένης λέξης.

21'-25': Ο εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα όλες τις λέξεις, που σκέφτηκαν οι μαθητές: «αχινός, ποντικός, παπαγάλος, άγγελος, φεγγάρι». Δίπλα από κάθε λέξη φτιάχνει και ένα σκίτσο, το οποίο αναπαριστά την κάθε λέξη. Έπειτα, διαβάζει συλλαβιστά τις λέξεις, τονίζοντας τη συλλαβή, στην οποία τονίζεται η καθεμία από τις λέξεις και εξηγεί την ορθογραφία της κάθε λέξης. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συλλαβίσουν και εκείνοι φωναχτά τις αναγραφόμενες λέξεις. Εκείνοι συλλαβίζουν αυθόρμητα όλοι μαζί τις λέξεις από τον πίνακα. Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα. Οι μαθητές φέρνουν ένας ένας τα τετράδιά τους και ο εκπαιδευτικός τους βάζει αυτοκόλλητα κάτω από την ορθογραφία, επιδοκιμάζοντας. Έπειτα, σηκώνεται από την έδρα και κατευθύνεται στον Π. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει το τετράδιο

του, διορθώνει κάποια γράμματα, που ο μαθητής έχει γράψει λάθος, και βάζει ένα αυτοκόλλητο.

Σ.Π. Το κλίμα είναι εξαιρετικά συλλογικό. Οι μαθητές δείχνουν να αισθάνονται άνετα, ενώ είναι φιλικοί προς τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Ο καθένας εργάζεται με τον δικό του ρυθμό. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες, καθώς γράφει τις λέξεις στον πίνακα.

26'-30': Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ξεκινήσουν την ανάγνωση του γλωσσικού κειμένου «Καράβια»³⁴⁵. Οι μαθητές ξεκινούν να διαβάζουν δυνατά με τη σειρά. Ο Ν. σηκώνεται όρθιος κρατώντας το βιβλίο του. Όταν ολοκληρώνει την ανάγνωση ο εκπαιδευτικός τον ευχαριστεί. Έπειτα διαβάζει ο Π. Ο μαθητής διαβάζει αργά αλλά σωστά. Όταν εκφέρει λάθος τη λέξη «έσφιγγε», τον διορθώνει άλλος μαθητής (Ρ.). Ο εκπαιδευτικός ευχαριστεί και τους δυο. Μετά διαβάζει ο Α. Ο εκπαιδευτικός τον ρωτάει, εάν είναι ευχαριστημένος από τον τρόπο ανάγνωσης. Εκείνος χαμογελά και ο εκπαιδευτικός ζητά να κάνουν μια ανάγνωση ολόκληρο το κείμενο από μέσα τους. Ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τον Π., κάθεται στην άδεια καρέκλα, που βρίσκεται δίπλα στον μαθητή, και του ζητά να διαβάσει και εκείνος. Ο εκπαιδευτικός τον βοηθά δείχνοντας με το δάχτυλο τις λέξεις και διαβάζει μαζί του, όταν ο μαθητής δυσκολεύεται. Ο εκπαιδευτικός τον επικροτεί έντονα για την προσπάθειά του.

Σ.Π. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή, εφαρμόζοντας εξατομικευμένες διδακτικές ενέργειες. Η διδασκαλία κυλάει αρμονικά και ήρεμα, ενώ η πορεία της διδακτικής διαδικασίας φαίνεται να έχει μια φυσική ροή.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, τι σημαίνουν ορισμένες λέξεις που υπάρχουν στο κείμενο «*καράβια, καΐκια, βάρκες, υπερωκεάνια*». Τα 2/5 του συνόλου των μαθητών απαντούν αυθόρμητα «*οι βάρκες είναι μικρές, ενώ τα καράβια μεγάλα*» (Ν.), «*τα υπερωκεάνια είναι τεράστια*» (Μ.). Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτάει: «*το καΐκι τι είναι;*», οι μαθητές δυσκολεύονται να απαντήσουν. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί «*μια μεγάλη βάρκα που χρησιμοποιεί ο ψαράς για να πιάσει ψάρια*». Ο εκπαιδευτικός ζητά να γυρίσουν στην επόμενη σελίδα (σελ. 37) και να κάνουν την άσκηση 4, η οποία έχει ως περιεχόμενο τη λέξη «βάρκα». Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κοιτάξουν την εικόνα της άσκησης για να καταλάβουν ποιες λέξεις πρέπει να επιλέξουν. Στη συνέχεια ρωτάει: «*βλέπετε στην εικόνα κουπιά ή ρόδες, μηχανή ή πετάλια;*» Ο Α. απαντά αυθόρμητα: «*ρόδες*» και όλοι γελούν. Ο εκπαιδευτικός γελά μαζί τους και τους ρωτά: «*που να βρίσκεται αυτή η βάρκα;*». «*Σε νησί*» λέει αυθόρμητα ο Μ. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και συνεχίζει «*που υπάρχουν πολλά νησιά;*». «*Στην Ελλάδα*», λένε, ταυτόχρονα, δυο μαθητές. Ο εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει και συμπληρώνει: «*η Ελλάδα έχει πάρα πολλά νησιά, μικρά και μεγάλα! Ξέρετε κάποιο από αυτά;*». «*Κέρκυρα*» λέει ο Π., «*Κρήτη*» λέει ο Μ. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί: «*αυτά είναι μεγάλα ελληνικά νησιά*». Οι μαθητές συμπληρώνουν τις λέξεις στο βιβλίο τους, ενώ ο εκπαιδευτικός κινείται γύρω από τα θρανία και ελέγχει την ορθογραφία των λέξεων. Έπειτα κάθεται

³⁴⁵ Καρατζόλα κ.α. (2013). *Γλώσσα Α' τάξη, βιβλίο μαθητή*, τεύχος β', Έκδοση: Διόφαντος, σελ. 36.

δίπλα στον Π. και του δείχνει με το δάχτυλο τη λέξη, που ταιριάζει στο κάθε κενό. Ο Π. ενώνει πρώτα με γραμμές τις λέξεις με τα κενά και ξεκινά να γράφει την πρώτη λέξη.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Οι μαθητές δείχνουν να αισθάνονται όμορφα και αλληλεπιδρούν συστηματικά μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μιλά πάντα με ενθουσιασμό, είναι χαμογελαστός και ενθαρρύνει το σύνολο των μαθητών στο να συμμετέχουν στις δραστηριότητες.

36'-40': Ο εκπαιδευτικός κινείται γύρω από τα θρανία των μαθητών, ελέγχει, εάν εκείνοι έχουν ολοκληρώσει την άσκηση. Στη συνέχεια σχεδιάζει μικρά αστεράκια δίπλα από τα ονόματά τους, τα οποία είναι γραμμένα στον πίνακα, ως επιβράβευση για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Έπειτα, τους ζητά να προτείνουν ποιο τραγούδι θέλουν να τραγουδήσουν. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί την καρτέλα του στο κέντρο της αίθουσας και παίρνει ένα μουσικό όργανο (ακορντεόν), το οποίο βρίσκεται δίπλα στην έδρα. Ο Ρ. σηκώνεται από τη θέση του και αυθόρμητα ζητά να τραγουδήσουν «Τ'αγγελάκια»³⁴⁶. Ο εκπαιδευτικός τους λέει να γυρίσουν στη σελίδα 30 του σχολικού εγχειριδίου και ξεκινά να παίζει με το ακορντεόν, δίνοντας το σύνθημα να ξεκινήσουν να τραγουδούν όλοι μαζί. Οι Ρ. και Α. σηκώνονται από τις θέσεις τους και τραγουδάνε δυνατά. Οι υπόλοιποι συμμετέχουν, χαμηλόφωνα, κοιτάζοντας τους στίχους του τραγουδιού μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο.

Σ.Π. Το κλίμα είναι εξαιρετικό! Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να χρησιμοποιεί συχνά το ακορντεόν, κατά τη διδασκαλία, καθώς οι μαθητές έδειξαν εξοικωμένοι με την πρακτική της χρήσης μουσικού οργάνου.

41'-40': Οι μαθητές ζητούν να τραγουδήσουν και άλλο τραγούδι. Ο εκπαιδευτικός συμφωνεί και ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στη σελίδα 18 του σχολικού εγχειριδίου³⁴⁷. Οι μαθητές χαίρονται και βρίσκουν τη συγκεκριμένη σελίδα του βιβλίου. Τα 3/5 των μαθητών είναι όρθιοι. Ο εκπαιδευτικός τους ζητά να τραγουδήσει ο καθένας τους από μια στροφή, ενώ το ρεφραίν του τραγουδιού να το λένε όλοι μαζί. Ο Μ. ξεκινάει και τραγουδάει δυνατά, κουνώντας με ρυθμό τα χέρια του, έπειτα ακούγονται όλοι μαζί (4/5 των μαθητών) να τραγουδούν το ρεφραίν του τραγουδιού. Ακολουθεί ο επόμενος μαθητής με την επόμενη στροφή, ενώ ο Ρ. πλησιάζει το θρανίο του Π. και τον ενθαρρύνει να τραγουδήσει κι εκείνος μαζί τους. Ο Π. συμμετέχει διστακτικά, ενώ κοιτάζει τους στίχους από το βιβλίο. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί, παράλληλα, όλη την ομάδα και συνεχίζει να παίζει με το ακορντεόν, τραγουδώντας μαζί με τους μαθητές.

Σ.Π. Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται σε πολύ όμορφο κλίμα.

Μορφές διδασκαλίας	56% Μετωπική, 33% Ατομική, 22% Ομαδική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση			89%	11%
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	11%	44%	56%	

³⁴⁶ Χορτιάτη, Θ. (1995) «Τ'αγγελάκια», στο Ζήκος-Βάρφης, Ε. «Διαλέγω και διαβάζω». Ινστιτούτο Νεοληγικών Σπουδών.

³⁴⁷ Παπαντωνίου, Ζ.(1920). «Οι δυο φίλοι». Ποίημα από τη συλλογή «Τα χελιδόνια, ποιήματα για παιδιά», Βιβλιοθήκη Εκπαιδευτικού Ομίλου.

(Π3) μη λεκτική επικοινωνία			22%	78%
(Π4) πολυτροπικότητα	56%	22%		22%
(Π5) διαγλωσσικότητα	89%	11%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	33%	67%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	67%	33%		
(Π8) συλλογικότητα			11%	89%

Πίνακας VII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

A) Η συστηματική, λειτουργική κινητικότητα εκπαιδευτικού και μαθητών. Β) Η συστηματική, διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατά τη διεξαγωγή των ατομικών δραστηριοτήτων. Γ) Η συστηματική αξιοποίηση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας από τους συμμετέχοντες στη διδασκαλία. Δ) Η χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας στο 1/3 του διδακτικού χρόνου (αυτοκόλλητα, σκίτσα στον πίνακα, επιβράβευση των μαθητών με αστέρια στον πίνακα, τραγούδι). Ε) Οι διαπολιτισμικές αναφορές από τον εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων (διαπολιτισμικές αναφορές σε τόπους της Ελλάδας και αξιοποίηση ποιημάτων/τραγουδιών από την ελληνική λογοτεχνία). Ζ) Η λειτουργική αναδιάταξη του χώρου σε τρία διδακτικά πεντάλεπτα. Η) Η αίσθηση του ανήκειν στη συλλογικότητα, μέσα από τη συστηματική εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης της συλλογικής δράσης και επικοινωνίας των μαθητών αλλά και πρακτικών συμπερίληψης του μαθητή (Π.) στην ομάδα. Η διδασκαλία διεξήχθη με εναλλαγές στον τρόπο εργασίας (διαλογική/ ατομική/ διαλογική/ατομική /ομαδική μορφή εργασίας), σε μια ενιαία «ζώνη δράσης», στο κέντρο της σχολικής αίθουσας, δημιουργώντας έναν ενιαίο, λειτουργικό, κοινωνικό χώρο μάθησης.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη. Η ερευνήτρια διαπίστωσε τη διεξαγωγή άρτιας και εμπλουτισμένης, σε μαθησιακό περιεχόμενο, διδασκαλίας, ενώ στο σύνολο του διδακτικού χρόνου διεξήχθησαν αρκετές δραστηριότητες με ποικίλους διδακτικούς στόχους: ορθογραφία στον προφορικό λόγο και έπειτα σε γραπτή μορφή, κατανόηση του κειμένου μέσω ερωτήσεων, ελεύθερη συζήτηση για το θέμα «καραβία», συμπλήρωση λεξιλογικής άσκησης, ομαδική δράση μέσω του τραγουδιού, ενίσχυση της συλλογικότητας και της αίσθησης του ανήκειν για το σύνολο των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε συστηματικά με όλους τους μαθητές (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως επιτονισμός, παραστατικό ύφος λόγου, χιούμορ, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες). Ο εκπαιδευτικός εφάρμοσε εξατομικευμένες ενέργειες, προκειμένου να ενισχύσει τον μαθητή (Π.), ώστε να συμμετέχει κι εκείνος στις δραστηριότητες. Η αξιοποίηση του μουσικού οργάνου από τον εκπαιδευτικό κατά το τραγούδι των δυο τραγουδιών - πολυτροπικά κείμενα από το βιβλίο της γλώσσας - δημιούργησε μια φανταστική ατμόσφαιρα, όπου οι μαθητές λειτουργούσαν ως μια συλλογικότητα³⁴⁸. Η ερευνήτρια ανίχνευσε κλίμα, συνεργασίας,

³⁴⁸ Βλ. παράρτημα, εικόνα 3.

σεβασμού και αγάπης, καθώς και τη δημιουργία ενός ζωντανού και λειτουργικού, ενιαίου χώρου διδασκαλίας και μάθησης. Από τα πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει εις βάθος τα γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού μαθητικού συνόλου της τάξης, καθώς αναφέρει στοιχεία για το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών. Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι χρησιμοποιεί σκόπιμα τη ως γλωσσική πρακτική τη μονογλωσσία, καθώς, όπως αναφέρει, το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών είναι υψηλό και ο μικρός αριθμός των μαθητών επιτρέπει την εφαρμογή ποιοτικής, γλωσσικής διδασκαλίας.

Διδασκαλία αλβανικής γλώσσας (8^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Είναι πολύ καλό το σχολείο, είμαι πολύ ευχαριστημένη</i>	Αναλογία μαθητών ανά τ.μ.= 6,24 τ.μ.	<i>Δεν γνωρίζω ελληνικά³⁴⁹</i> <i>Παρακολουθώ πάντα τις ημερίδες, που γίνονται στα σχολεία, ενημερώνομαι όσο μπορώ.</i> <i>Υπάρχει μαθητής με αρκετές δυσκολίες αλλά τα καταφέρνει.</i> <i>Έχω πολύ καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των ελληνικών της τάξης.</i>	Σύνολο μαθητών: 5 (αγόρια) <i>Το τμήμα είναι καλό. Συνεργάζομαι καλά με τα παιδιά και με τους γονείς τους.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη και χαιρετά τους μαθητές. Είναι χαμογελαστή και ευγενική. Το σύνολο των μαθητών ανταπαντά στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ενώνει τα δυο μπροστινά θρανία μεταξύ τους και έπειτα κάθεται στη θέση της στην έδρα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ξεκινήσουν την ανάγνωση κειμένου ένας ένας. Ο Ν. σηκώνεται, ελεύθερα, και βγάζει τα βιβλία του Π. από την τσάντα του. Οι μαθητές διαβάζουν με τη σειρά, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, από δυο προτάσεις ο καθένας, στη σελίδα 77 του βιβλίου³⁵⁰.

Σ.Π. Στη προηγούμενη διδασκαλία οι μαθητές διδάχθηκαν το διπλό σύμφωνο **Gj/gj** στο μάθημα “Gjyshi tregon gjëegjëza” (ο παππούς λέει γρίφους) στις σελίδες 76-77 του βιβλίου. Κατά τη δραστηριότητα της ανάγνωσης επικρατεί ησυχία και η εκπαιδευτικός παραμένει στην έδρα³⁵¹.

6'-10': Η εκπαιδευτικός διακόπτει κάθε μαθητή, όταν έχει διαβάσει δυο προτάσεις επιδοκιμάζοντας τον καθένα ξεχωριστά για τη σωστή ανάγνωση. Όταν έρχεται η σειρά του Π., η εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και κατευθύνεται προς εκείνον. Η εκπαιδευτικός τον βοηθά να εντοπίσει το σημείο στο κείμενο, στο οποίο σταμάτησε την

³⁴⁹ Η ερευνήτρια διεξήγαγε τη συνέντευξη με τη βοήθεια/γλωσσική διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού της ελληνικής γλώσσας.

³⁵⁰ Tërove, M. & Mustafa, I. (2017). *Gjuhe Shqipe 1*, Albas, pp: 77

³⁵¹ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 15 και Πίνακας 16.

ανάγνωση ο προηγούμενος μαθητής. Ο Π. διαβάζει συλλαβιστά, ενώ η εκπαιδευτικός του δείχνει με το δάχτυλο τις συλλαβές των λέξεων που διαβάζει. Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει, του χαμογελά και έπειτα βγάζει το τετράδιο αντιγραφής του μαθητή από την τσάντα του. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τον πίνακα και ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν τις προτάσεις, που θα γράψει εκείνη στον πίνακα. Δυο μαθητές σηκώνονται ελεύθερα, για να ξύσουν τα μολύβια τους στον κάδο απορριμμάτων.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό, επικρατεί ησυχία και οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού.

11'-15': Η εκπαιδευτικός γράφει τέσσερις προτάσεις στον πίνακα, ενώ χρησιμοποιεί κόκκινο και πράσινο μαρκαδόρο για να υπογραμμίσει τα υποκείμενα και τα ρήματα των προτάσεων, τα οποία και αναφέρει με έμφαση. Οι μαθητές αντιγράφουν σιωπηλά στα τετράδια της «καλλιγραφίας» τις ακόλουθες προτάσεις:

“Fëmija luan me topin (το παιδί παίζει με την μπάλα), Giyshja gatuan në kuzhinë (η γιαγιά μαγειρεύει στην κουζίνα), Macja është portokalli (η γάτα είναι πορτοκαλί), Lapsi është i zi (το μολύβι είναι μαύρο)”.

Η εκπαιδευτικός εξηγεί³⁵² στην ερευνήτρια, ότι με αυτήν τη δραστηριότητα μαθαίνουν οι μαθητές καλλιγραφία, διαχωρίζοντας τον τρόπο γραφής σε «γράμματα του χεριού και γράμματα του βιβλίου». Έπειτα η εκπαιδευτικός πηγαίνει προς το θρανίο, που κάθετα ο Π., τον πλησιάζει και του πιάνει το χέρι για να αντιγράψουν μαζί τις προτάσεις από τον πίνακα. Παράλληλα, συλλαβίζει δυνατά τις λέξεις των προτάσεων αυτών, ώστε να την ακούν όλοι οι μαθητές.

Σ.Π. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού και συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Οι μαθητές χρησιμοποιούν μαρκαδόρους για να κυκλώσουν και να υπογραμμίσουν τα ρήματα και τα υποκείμενα σε κάθε πρόταση.

16'-20': Η εκπαιδευτικός κινείται γύρω από τα θρανία, για να ελέγξει, εάν οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει την προηγούμενη δραστηριότητα και επιδοκιμάζει συστηματικά, λέγοντας: “bravo, shume mire” (μπράβο, πολύ καλά). Έπειτα πλησιάζει τον Π., ελέγχει το τετράδιό του και τον βοηθά να αντιγράψει την τελευταία πρόταση από τον πίνακα. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα τις συλλαβές: “ma-, le-, ru-, lo-, ka-“ και ζητά από τους μαθητές να σχηματίσουν λέξεις που ξεκινούν με τις συλλαβές αυτές ή τις συμπεριλαμβάνουν. Οι μαθητές απαντούν αυθόρμητα (4/5 των μαθητών). Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στους μαθητές να ησυχάσουν και γνέφει στον Ρ. να σηκωθεί στον πίνακα. Ο Ρ. σηκώνεται στον πίνακα και σημειώνει τρεις λέξεις: “I lexoj (διαβάζω), lojë(παιχνίδι), pushime(διακοπές)”. Ο μαθητής ρωτά την εκπαιδευτικό, εάν τις έχει γράψει σωστά. Εκείνη τον επιβραβεύει και ζητά από τους μαθητές να σημειώνουν παράλληλα τις λέξεις αυτές στο τετράδιό τους. Έπειτα σηκώνεται αυθόρμητα ο Ν. και συμπληρώνει και αυτός δυο λέξεις: “makinë (αυτοκίνητο),

³⁵² Τη διαμεσολάβηση στην ελληνική γλώσσα έκανε ο μαθητής Ν., ο οποίος, έπειτα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού, μετέφερε στην ελληνική γλώσσα τα λόγια της στην ερευνήτρια.

deti(θάλασσα)”. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και τους υπόλοιπους να σηκωθούν, εάν θέλουν, ενώ κινείται γύρω από τα θρανία και ελέγχει, εάν τις γράφουν σωστά στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός αγγίζει με το χέρι της τις πλάτες των μαθητών (3/5 του συνόλου).

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι καλή. Η εκπαιδευτικός είναι ευγενική και φιλική με το σύνολο των μαθητών.

21’-25’: Ο Ρ. σηκώνεται από τη θέση του και πλησιάζει τον Π., παρακινώντας τον να γράψει και αυτός μια λέξη στον πίνακα. Ο ίδιος μαθητής σπρώχνει το αναπηρικό αμαξίδιο προς τον πίνακα και περιμένει μέχρι να ολοκληρώσει τη συγγραφή της λέξης ο Π. Ο Π. γράφει τη λέξη “mami” στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και ευχαριστεί τον μαθητή, που βοήθησε τον Π. να φτάσει στον πίνακα. Ο μαθητής (Ρ.) βοηθά τον Π. να επιστρέψει στο θρανίο του. Η εκπαιδευτικός τονίζει με έμφαση τις συλλαβές των λέξεων, που έχουν γράψει οι μαθητές στον πίνακα: “lexoj (διαβάζω), lojë(παιχνίδι), makinë (αυτοκίνητο), deti(θάλασσα), pushime(διακοπές)”. Η εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας χρωματιστό μαρκαδόρο, υπογραμμίζει τις συλλαβές των λέξεων στον πίνακα.

26’-30’: Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν άλλες δυο λέξεις ο καθένας στο τετράδιό του, που να αποτελούνται από τρεις συλλαβές. Η εκπαιδευτικός κινείται γύρω από τα θρανία των μαθητών και ελέγχει τις λέξεις που γράφουν στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και τον επιβραβεύει. Οι μαθητές μιλούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα, γελούν και πειράζουν ο ένας τον άλλον. Ο Π. δείχνει να μην μπορεί πλέον να παρακολουθήσει τη διδασκαλία. Ο μαθητής δεν σημειώνει κάτι στο τετράδιό του, φαίνεται αφηρημένος και δείχνει να έχει κουραστεί. Η εκπαιδευτικός εντοπίζει τη δυσκολία του και βγαίνει από την αίθουσα. Οι υπόλοιποι μαθητές μιλούν μεταξύ τους, ενώ ο Ρ. σηκώνεται και πλησιάζει τον Π., ρωτώντας τον στην ελληνική γλώσσα, αν έπαθε κάτι. Η εκπαιδευτικός επιστρέφει στην τάξη και απυθνόμενη στον Π. τον ενημερώνει ότι, θα έρθει να τον παραλάβει η μητέρα του.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συνεργατικό. Η εκπαιδευτικός είναι ευγενική και ακουμπά συχνά με το χέρι της τις πλάτες των μαθητών. Η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται άμεσα τη δυσκολία του μαθητή να παρακολουθήσει τη διδασκαλία.

31’-35’: Η εκπαιδευτικός ζητά να κάνουν ησυχία και προτείνει να παίξουν ένα παιχνίδι στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός προτείνει να σηκωθεί κάποιος στον πίνακα και να γράψει το πρώτο γράμμα μιας λέξης που σκέφτηκε, την οποία θα πρέπει να μαντέψουν οι συμμαθητές του. Ο Ρ. σηκώνεται αυθόρμητα, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές (3/5 του συνόλου) σηκώνουν το χέρι τους και ζητούν να σηκωθούν και εκείνοι στον πίνακα. Ο Ρ. τρέχει προς τον πίνακα και γράφει το γράμμα “s-“. Οι μαθητές (3/5) φωνάζουν αυθόρμητα κάποιες λέξεις, προσπαθώντας να μαντέψουν τη σωστή λέξη: “sumi/skrua/shkolla”, ο Ρ. χαμογελά και συμπληρώνει τη λέξη ‘shkolla’(σχολείο) και προσφέρει το μαρκαδόρο του στον Ν., που μάντεψε σωστά τη λέξη.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό, οι μαθητές δείχνουν να αισθάνονται άνετα, ενώ φαίνεται να τους ενθουσιάζει το παιχνίδι με τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον πίνακα.

36'-40': Ο Ρ. πλησιάζει τον Π., μαζεύει τα τετράδια και τα βιβλία του και τα βάζει στην τσάντα του. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά στον Ρ. και του χαμογελά. Η εκπαιδευτικός ζητά να συνεχίσουν το παιχνίδι με τις λέξεις. Ο Ν. σηκώνεται αυθόρμητα από τη θέση του και πηγαίνει στον πίνακα, όπου σημειώνει το γράμμα “d”. Οι μαθητές μαντεύουν τις λέξεις “darka(βραδινό), dohmë (δωμάτιο), det(θάλασσα)”. Ο Ρ. σημειώνει δυο γράμματα ακόμη δίπλα στο πρώτο γράμμα “das...“, Ο Ρ. ακούγεται να λέει στην αγγλική γλώσσα “what are you doing”, Ο Ν. απαντά στην αλβανική γλώσσα “ndihmë” (βοηθάω). Ο Ρ. λέει δυνατά: “dashuri” (αγάπη). Ο Ν. επικροτεί και γράφει τα υπόλοιπα γράμματα της λέξης στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ευχαριστεί τον Ν. και του ζητά να καθίσει στη θέση του.

41'-45': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν όλες τις λέξεις από τον πίνακα και να τις συλλαβίσουν στα τετράδιά του. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού και εργάζονται ατομικά. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και ελέγχει τα τετράδια ορθογραφίας των μαθητών. Έπειτα, χτυπά η πόρτα και μπαίνει στην αίθουσα η μητέρα του Π., η οποία χαιρετά το σύνολο της τάξης. Η εκπαιδευτικός την πλησιάζει και τις μιλά χαμηλόφωνα. Ο Ρ. σηκώνεται αυθόρμητα και δίνει την τσάντα του Π. στη μητέρα του. Η διδακτική ώρα τελειώνει, προτού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα.

Σ.Π. Οι συμμαθητές του Π. έδειξαν να είναι εξοικωμένοι³⁵³ με την αναπάντεχη αποχώρηση του συμμαθητή τους, σπεύδοντας μάλιστα να τον βοηθήσουν.

Μορφές διδασκαλίας	56% Μετωπική, 22% Ατομική, 22% Ομαδική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση			89%	11%
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα		56%	44%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	33%	44%
(Π4) πολυτροπικότητα	56%	44%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	89%	11%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%	11%		
(Π8) συλλογικότητα			33%	67%

Πίνακας VIII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνόμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

A) Η λειτουργική κινητικότητα των συμμετεχόντων στη διδασκαλία (εκπαιδευτικός και 2/5 των μαθητών). B) Η διαπροσωπική εγγύτητα δια της αφής μεταξύ εκπαιδευτικού και

³⁵³ Η ερευνήτρια ενημερώθηκε από τον εκπαιδευτικό της ελληνικής γλώσσας ότι, ο μαθητής συνήθως δεν παρακολουθεί, λόγω μαθησιακών και άλλων δυσκολιών, όλες τις διδακτικές ώρες της ημέρας.

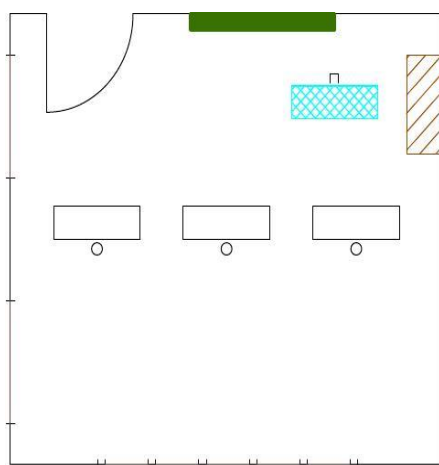
μαθητών αλλά και μεταξύ δυο μαθητών μεμονωμένα. Γ) Η συστηματική εφαρμογή εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας, κυρίως, από την εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Δ) Η χρήση πολυτροπικών και εναλλακτικών μέσων διδασκαλίας μεμονωμένα (μαρακαδόροι, παιχνίδι με λέξεις). Ε) Η συλλογικότητα, μέσω της ενίσχυσης της αίσθησης του ανήκειν των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο, για τα 2/3 του διδακτικού χρόνου (ενίσχυση της διαφορετικότητας του μαθητή και συμπερίληψη στη διδασκαλία, αλληλοβοήθεια μεταξύ μαθητών).

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και είχε καλό ρυθμό. Το κλίμα ήταν ευχάριστο, συλλογικό και συνεργατικό. Οι μαθητές παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία και η εκπαιδευτικός ήταν φιλική, ευγενική με τους μαθητές, τους οποίους ενίσχυε συστηματικά κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό στη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε διδακτικές ενέργειες συμπερίληψης του μαθητή με κινητικές δυσκολίες, ενώ σημαντική ήταν και η βοήθεια και ενίσχυση, που του προσέφερε σε δυο διδακτικά πεντάλεπτα, ένας συμμαθητής του. Η διδασκαλία διεξήχθη κυρίως με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής διδασκαλίας και με τις μορφές της ατομικής και ομαδικής εργασίας για δυο διδακτικά πεντάλεπτα αντίστοιχα. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε ενιαία «ζώνη δράσης» στο κέντρο της σχολικής αίθουσας. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και ότι συνεργάζεται, κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, με την εκπαιδευτικό της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να οργανώσει αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας.

Γ' τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις του χώρου (6 επί 5,5 = **33 τ.μ.**)



Κάτοψη 5. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα έχει τετράγωνο σχήμα. Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε ανοιχτό μπλε χρώμα και ο φωτισμός είναι φυσικός (πολλά μικρά παράθυρα σε δυο πλευρές της

αίθουσας). Υπάρχει μεγάλος ασπροπίνακας στη μια πλευρά του τοίχου και τα τρία θρανία είναι στοιχισμένα το ένα δίπλα στο άλλο σε κοντινή απόσταση από τον πίνακα και την έδρα. Ακόμη, εντοπίζονται πολλές αφίσες αναρτημένες στους τοίχους με πλούσιο περιεχόμενο (το ζωικό βασίλειο, η διαίρεση του ευρώ, ευρωπαϊκός χάρτης, οι κανόνες της τάξης σε πλαστικοποιημένες καρτέλες, τα σύμβολα των μαθηματικών πράξεων κατασκευές/ζωγραφιές των μαθητών με δίγλωσσο περιεχόμενο). Δίπλα από την έδρα εντοπίζεται μεγάλο ξύλινο ράφι με πολλά αναλώσιμα και σχολικά είδη (βιβλία, τετράδια, ντοσιέ, κουτιά, είδη γραφής). Κάτω από το ράφι υπάρχει βοηθητικό τραπέζι με πρόσθετα υλικά και άλλα αντικείμενα (χάρακες, υδρόγειος, χριστιανική εικόνα). Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται σε μια γωνία μια κατασκευή μικρής μπασκέτας³⁵⁴.

³⁵⁴ Η εκπαιδευτικός εξηγεί στην ερευνήτρια, ότι ο μικρός αριθμός μαθητών της τάξης ευνοεί εναλλακτικές δράσεις στη διδασκαλία. Για αυτόν τον λόγο τοποθέτησε την περίοδο της πανδημίας την μικρή μπασκέτα, προκειμένου να παίζουν, εάν θέλουν οι μαθητές, την ώρα του διαλείμματος.

Διδασκαλία Ελληνικής γλώσσας (9^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικο πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Είναι πάρα πολύ καλό το σχολείο.</i>	<i>Έχουμε στη διάθεσή μας πολλά υλικά. Τα παιδιά φτιάχνουν συχνά κατασκευές στο μάθημα και χρησιμοποιώ και Η/Υ για να τους δείξω κάτι</i> <i>Αναλογία τ.μ. ανά μαθητή = 11 τ.μ.</i>	<i>Δεν γνωρίζω αλβανικά αλλά δεν έχω δυσκολία στην επικοινωνία με τους μαθητές.</i> <i>Παρακολουθώ συχνά σεμινάρια και ημερίδες, πολλές από αυτές πραγματοποιούνται και στο δικό μας σχολείο</i> <i>Οι μαθητές είναι πολύ λίγοι, γιατί φεύγουν αρκετοί στα μισά της χρονιά και μεταναστεύουν οικογενειακάς</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός= 3 (αγόρια)</i> <i>Έχω πολύ καλή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Μιλάνε και εκείνοι την ελληνική γλώσσα και δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές στην ελληνική γλώσσα. Εκείνοι ανταποδίδουν τον χαιρετισμό και μιλούν με την εκπαιδευτικό για μικρό χρονικό διάστημα για μια εργασία, που τους έχει ζητηθεί σε προηγούμενη διδακτική ώρα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο της Γλώσσας³⁵⁵ (β τεύχος, σελ. 27-28). Η εκπαιδευτικός διαβάζει αργά και παραστατικά το κείμενο «Ο εγωιστής γίγαντας». Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή την ανάγνωση της εκπαιδευτικού. Όταν η εκπαιδευτικός ολοκληρώνει την ανάγνωση του κειμένου, ο Π. λέει αυθόρμητα: «*Σα παραμύθι είναι κυρία*».

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός έχει διδάξει το κείμενο την προηγούμενη διδακτική ώρα και το διαβάζει ξανά στους μαθητές για να τους θυμίσει τα νοήματα της ιστορίας. Η εκπαιδευτικός, κατά την ανάγνωση του κειμένου, εναλλάσσει συχνά τον τόνο της φωνής της και χρησιμοποιεί εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες για να αποδώσει παραστατικά το ύφος του κειμένου³⁵⁶.

6'-10': Η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις αναφορικά με το νόημα του κειμένου: «*Γιατί τα παιδιά ήθελαν να παίζουν στον κήπο του γίγαντα;*», «*τι είπε εκείνος, όταν είδε τα παιδιά στο κήπο του?*» «*Τι συνέβη όταν ήρθε η Άνοιξη?*». Οι μαθητές απαντούν αυθόρμητα. Η εκπαιδευτικός ρωτάει έπειτα τους μαθητές «*μήπως είναι μετανιωμένος ο γίγαντας στο τέλος της ιστορίας?*». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Η εκπαιδευτικός εξηγεί «*μετανιώ, δηλαδή μετανιώνω, αλλάζω γνώμη για κάτι που έκανα*». Ο. Σ. απαντά «*ναι είναι μετανιωμένος, γιατί με τη συμπεριφορά του δεν ήρθε η Άνοιξη*». Η εκπαιδευτικός φτιάχνει στον πίνακα ένα σκίτσο, που απεικονίζει έναν γίγαντα και ρωτά τους μαθητές να της πουν επίθετα που χαρακτηρίζουν τον γίγαντα και την συμπεριφορά του. Οι μαθητές απαντούν αυθόρμητα: «*κακός, περίεργος, εχθρικός, εγωιστής, γκρινιάρης, λυπημένος*». Η εκπαιδευτικός σημειώνει τις λέξεις στο εσωτερικό

³⁵⁵ Ιντζίδης κ.α. (2010) *Γλώσσα Γ' τάξη, βιβλίο μαθητή, τεύχος β'*, Διόφαντος, σελ. 27-28.

³⁵⁶ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 17 και Πίνακας 18.

μέρος του σκίτσου και ζητά από τους μαθητές να φτιάξουν ένα παρόμοιο σκίτσο στο τετράδιό τους και να αντιγράψουν τα επίθετα αυτά και όποια άλλα σκεφτούν για να περιγράψουν τον γίγαντα. Έπειτα, κινείται προς τα θρανία των μαθητών και ελέγχει τα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός αγγίζει δυο μαθητές στην πλάτη λέγοντας τους να κάθονται ίσια και να μην καμπουριάζουν. Εκείνοι της χαμογελούν και κάθονται πιο σωστά στη θέση τους

11'-15': Η εκπαιδευτικός εξηγεί σε έναν μαθητή (Σ.) τη σωστή ορθογραφία μιας λέξης (το επίθετο «λυπημένος»), που έχει γράψει στο τετράδιό του. Στη συνέχεια ρωτά τους μαθητές, πως θα χαρακτήριζαν τον γίγαντα μετά τη μεταστροφή του. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Η εκπαιδευτικός σημειώνει τη λέξη 'μεταστροφή' στον πίνακα και εξηγεί τη σημασία της, λέγοντας «αλλάζω, κάνω μεταστροφή». Οι μαθητές λένε, αυθόρμητα, ορισμένα επίθετα: «μετανιωμένος, στεναχωρημένος, καλός». Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και τους λέει να σκεφτούν λέξεις (ουσιαστικά και επίθετα), που χαρακτηρίζουν τον γίγαντα στο τέλος της ιστορίας. Έπειτα τους ζητά να φτιάξουν όλοι μαζί μια αφίσα, όπου θα σημειώσουν αυτές τις λέξεις. Οι μαθητές σηκώνονται αυθόρμητα και κατευθύνονται προς το ράφι δίπλα από την έδρα, στο οποίο βρίσκονται τα υλικά για τις κατασκευές³⁵⁷.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό. Οι μαθητές είναι ήσυχοι και αλληλεπιδρούν συστηματικά με την εκπαιδευτικό. Η αυθόρμητη κινητικότητα των μαθητών, για να πάρουν υλικά για την κατασκευή δείχνει ότι, είναι μια πρακτική με την οποία οι ίδιοι είναι εξοικιωμένοι.

16'-20': Οι μαθητές παίρνουν τα υλικά (ένα μεγάλο καφέ χαρτόνι, μαρκαδόρους και ψαλίδι) και κατευθύνονται στο πίσω μέρος της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός του προτρέπει να σχεδιάσουν πάνω στο χαρτόνι ένα σχέδιο, που θα έχει τη μορφή του γίγαντα. Οι μαθητές γελούν και συζητούν για το πώς θα κάνουν την εργασία. Ο ένας από τους τρεις ξαπλώνει πάνω στο χαρτόνι και προτρέπει τους άλλους δυο να σχεδιάσουν το περίγραμμά του πάνω στο χαρτόνι. Οι μαθητές γελούν και ξεκινούν να σχεδιάζουν με τον μαρκαδόρο το περίγραμμα της φιγούρας του συμμαθητή τους πάνω στο χαρτόνι. Η εκπαιδευτικός χαμογελά και επιβραβεύει τους μαθητές για τη δημιουργικότητά τους. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει ότι, μπορούν να γράψουν ό,τι θέλουν, αρκεί οι λέξεις αυτές να περιγράφουν τη μεταστροφή του γίγαντα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι εξαιρετικό, δημιουργικό και συνεργατικό. Οι μαθητές μετακινούν τις καρέκλες τους για να δημιουργήσουν περισσότερο χώρο εργασίας. Οι μαθητές δείχνουν ενθουσιασμό με τον δημιουργικό χαρακτήρα της δραστηριότητας, ενώ δείχνουν να αισθάνονται οικεία με το χώρο, καθώς ξαπλώνουν ή κάθονται στο πάτωμα με άνεση.

21'-25': Οι μαθητές συνεχίζουν να εργάζονται ομαδικά στο πίσω μέρος της αίθουσας³⁵⁸. Συζητούν μεταξύ τους και σημειώνουν ο καθένας τη λέξη, που επιθυμεί, σε διαφορετικό

³⁵⁷ Βλ. παράρτημα, εικόνα 5.

³⁵⁸ Βλ. παράρτημα, εικόνα 6.

σημείο πάνω στο χαρτόνι. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και τους παρακολουθεί. Οι μαθητές αστειεύονται μεταξύ τους και συνεργάζονται σε ό,τι αφορά την ορθογραφία λέξεων, που έχει σκεφτεί ο καθένας.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός χαμογελά, καθώς κοιτά τους μαθητές να συνομιλούν και να συνεργάζονται.

26'-30': Οι μαθητές συνεχίζουν να συζητούν καθισμένοι στο πάτωμα, ενώ η εκπαιδευτικός τους πλησιάζει για να δει τι έχουν γράψει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και λέει στους μαθητές, ότι έχουν λίγα λεπτά ακόμη για να συμπληρώσουν, εάν θέλουν, και άλλες λέξεις. Οι μαθητές απαντούν, ότι δεν μπορούν να σκεφτούν άλλες λέξεις. Η εκπαιδευτικός ζητά να παρουσιάσει ένας από τους τρεις μαθητές την αφίσα. Οι μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα για σύντομο διάστημα και ένας από τρεις σηκώνεται στον πίνακα κρατώντας ψηλά την αφίσα. Μέσα στο περίγραμμα του σκίτσου εντοπίζονται οι λέξεις «καλοσύνη, αγάπη, χαρά, μετανιωμένος, καλοσυνάτος, φιλικός, ειρήνη, ευτυχία, φιλία, καλός γείτονας, φύση». Ο μαθητής αναφέρει τις λέξεις, που είναι γραμμένες στο χαρτόνι και η εκπαιδευτικός τους επιβραβεύει για την πολύ καλή δουλειά. Έπειτα, σηκώνεται και παίρνει το χαρτόνι, το οποίο κολλάει πάνω σε μια άκρη του πίνακα.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι φιλική, το κλίμα ευχάριστο και δημιουργικό. Οι μαθητές δείχνουν να συνεργάζονται αρμονικά και να έχουν σχηματίσει μια συνεκτική ομάδα.

31'-35': Η εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές να φτιάξουν πάλι ένα σκίτσο στο τετράδιό τους και να αντιγράψουν τις λέξεις από την αφίσα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να βρουν και να συμπληρώσουν στο προηγούμενο σκίτσο, που είχαν σχεδιάσει στο τετράδιό τους, τα αντίθετα των λέξεων (ουσιαστικών και επιθέτων), που έχουν γράψει πάνω στο χαρτόνι. Έπειτα, η εκπαιδευτικός κινείται πίσω από τις θέσεις των μαθητών και ελέγχει τα τετράδιά τους. Παράλληλα, αναφέρει δυνατά λέξεις, που έχουν σημειώσει οι μαθητές στο τετράδιό τους: «κακία, δυστυχία, εχθρός, μίσος, πόλεμος, εχθρικός, ζηλιάρης, κακός, δυστυχισμένος, λυπημένος» και επιδοκιμάζει τους μαθητές.

Σ.Π. Οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα με όρεξη και ενθουσιασμό. Η εκπαιδευτικός είναι φιλική και πλησιάζει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά για να ελέγξει το τετράδιό του.

36'-40': Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, ποιο ήταν τελικά το μήνυμα της ιστορίας. Ένας μαθητής (Σ.) λέει αυθόρμητα «η αγάπη, πρέπει να αγαπάμε τους άλλους ανθρώπους γιατί έτσι γινόμαστε καλοί άνθρωποι». Άλλος μαθητής (Μ.) απαντά: «να μην είμαστε μονοί, αλλά να έχουμε φίλους». Η εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει και ρωτά: «αν είμαστε κακοί με τους συνανθρώπους μας τι θα πρέπει να κάνουμε;». Απαντά αυθόρμητα άλλος μαθητής: «να μετανιώνουμε και να γινόμαστε καλοί». Ο τρίτος μαθητής (Π.) ρωτά: «Κυρία, ο γίγαντας πέθανε;». Η εκπαιδευτικός του απαντά: «ο γίγαντας κοιμάται, αφού όμως είναι μετανιωμένος, όταν φύγει από τη ζωή, θα μπει...». Οι μαθητές απαντούν αυθόρμητα: «στον παράδεισο». «Ακριβώς, όπως ποιος;» λέει η εκπαιδευτικός. «Ο

Χριστός» απαντούν όλοι μαζί. Η εκπαιδευτικός στέκεται μπροστά από τον πίνακα και καθοδηγεί τη συζήτηση. «Θυμάστε τι έχει πει ο Χριστός ότι, θα συμβεί όταν πεθάνουμε;» Απαντά ένας μαθητής αυθόρμητα: «θα πάμε στον παράδεισο». Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και συμπληρώνει: «Ναι, θα αναστηθούμε και όσοι είναι καλοί άνθρωποι θα πανε στον παράδεισο. Επομένως, να μην ανησυχείτε, αν κάποιος δικός σας άνθρωπος φύγει από τη ζωή, γιατί απλά θα κοιμάται στον ουρανό». Οι μαθητές ακούν προσεκτικά την εκπαιδευτικό. Ένας μαθητής λέει αυθόρμητα: «Δηλαδή ο παππούς μου κοιμάται στον ουρανό;». Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και χαμογελά στον μαθητή.

Σ.Π. Το κλίμα είναι δημοκρατικό και η συζήτηση γίνεται σε χαλαρή και ευχάριστη ατμόσφαιρα. Η εκπαιδευτικός δράττει την ευκαιρία να μεταφέρει στους μαθητές ένα χριστιανικό μήνυμα.

41'-45': Η εκπαιδευτικός κλείνει τη συζήτηση και ζητά από τους μαθητές να κάνουν αναγνώριση λέξεων του κειμένου. Η εκπαιδευτικός ρωτά τον Σ. σε τι χρόνο είναι το ρήμα «πήγα». Ο μαθητής απαντά σωστά και η εκπαιδευτικός του ζητά να κάνει χρονική αντικατάσταση. Εκείνος απαντά σωστά σε όλους τους τύπους του ρήματος. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά τον Μ. «τι γένος και ποια πτώση είναι το ουσιαστικό 'τις καπνοδόχους'». Ο Μ. απαντά σωστά. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά τον Π. «γιατί το ουσιαστικό 'η δύναμή του' έχει δυο τόνους;». Εκείνος δίνει αμέσως τη σωστή απάντηση. Η εκπαιδευτικός επιστρέφει στον πρώτο μαθητή (Σ.) και τον ρωτά: «τι σημαίνει τραχιές πέτρες;». Εκείνος της απαντά «βαριές, σκληρές». Στη συνέχεια ρωτά τον Μ. «τι βαθμός είναι το επίθετο περισσότερα παιχνίδια;». Εκείνος της απαντά αμέσως σωστά. Μετά η εκπαιδευτικός, απευθυνόμενη και στους τρεις ρωτά: «πως αλλιώς λέμε τα πιο όμορφα απ'όλα;». Απαντά αυθόρμητα ο Σ. «τα ομορφότερα». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και τους ευχαριστεί για τις σωστές απαντήσεις. Έπειτα, τους ζητά να σημειώσουν κάποιες λέξεις στο τετράδιό τους και να κάνουν την αναγνώριση του γραμματικού τύπου για την καθεμιά λέξη στο σπίτι. Η εκπαιδευτικός σημειώνει λέξεις στον πίνακα. Οι μαθητές αντιγράφουν σιωπηλοί.

Σ.Π. Το κλίμα της τάξης είναι συνεργατικό και δημιουργικό. Οι μαθητές επικοινωνούν άριστα με την εκπαιδευτικό και δείχνουν να έχουν κατακτήσει υψηλό γλωσσικό επίπεδο, σύμφωνα με την ανταπόκρισή τους στις γλωσσικές δραστηριότητες της διδασκαλίας.

Μορφές διδασκαλίας	67% Μετωπική, 22% Ομαδική, 11% Ατομική.			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		33%	44%	22%
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	33%	44%	11%	11%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία			56%	44%
(Π4) πολυτροπικότητα	44%	22%	11%	22%
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%		11%	
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%	11%		
(Π8) συλλογικότητα			22%	78%

Πίνακας ΙΧ. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα, από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) Η λειτουργική κινητικότητα των συμμετεχόντων σε όλο τον χώρο της αίθουσας. Β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της ομαδικής δράσης. Γ) Η συστηματική χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας, κυρίως από την εκπαιδευτικό, κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Δ) Η χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας, για την ενίσχυση της δημιουργικότητας κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων (χαρτόνι, σκίτσα στον πίνακα και το τετράδιο) στο ½ του διδακτικού χρόνου. Ε) Η χρήση διαπολιτισμικών πρακτικών για ένα διδακτικό πεντάλεπτο (αναφορές σε ηθικά, χριστιανικά διδάγματα που απορρέουν από το διδαχθέν κείμενο). Ζ) Η ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν στη συλλογικότητα για τους μαθητές, μέσα από πρακτικές, που εφαρμόσε η εκπαιδευτικός, για την ενδυνάμωση του δημοκρατικού, συνεργατικού κλίματος κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη. Ο ρυθμός διεξαγωγής των δραστηριοτήτων ήταν πολύ καλός και οι μαθητές παρακολουθούσαν με προσοχή και ενδιαφέρον τη διδασκαλία. Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας, για δυο διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της ομαδικής εργασίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο με τη μορφή της ατομικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» σε όλον τον χώρο της σχολικής αίθουσας. Η συχνή εναλλαγή των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας ενίσχυσε τη συλλογική δράση και την λειτουργική κοινωνικότητα και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Επίσης, η ερευνήτρια διαπίστωσε υψηλό γλωσσικό επίπεδο και για τους τρεις μαθητές, οι οποίοι απαντούσαν με ευκολία σε όλες τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές έδειχναν να αισθάνονται οικεία στον χώρο της τάξης, καθώς κινούνταν με άνεση και έπαιρναν πρωτοβουλίες σε ό,τι αφορά τη διοργάνωση και τη διεξαγωγή της δραστηριότητας με την κατασκευή του χαρτονιού. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας το κλίμα ήταν ήσυχο και συνεργατικό, καθώς οι μαθητές ακολουθούσαν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού και συνεργάζονταν αρμονικά στην ομαδική δραστηριότητα. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και εφαρμόζει ποιοτική, υψηλού επιπέδου γλωσσική διδασκαλία, λόγω της

συστηματικής χρήσης πολλαπλών διδακτικών μέσων κατά τη διδασκαλία αλλά και λόγω της συμμετοχής της σε ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα από τα οποία ενημερώνεται για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Διδασκαλία αλβανικής γλώσσας (10^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το σχολείο είναι εξαιρετικό. Προσφέρει πολλά πράγματα στα παιδιά.</i>	<i>Δεν λείπει κάτι σε υλικά.</i> Αναλογία τ.μ. ανά μαθητή = 11 τ.μ.	<i>Γνωρίζω ελληνικά και οι μαθητές μιλούν και τις δυο γλώσσες, επομένως δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα στην επικοινωνία.</i> <i>Δεν πιστεύω ότι χρειάζεται να μιλάμε και τις δυο γλώσσες στο μάθημα. Εάν υπάρχει ανάγκη, ναι</i> <i>Το τμήμα είναι μικρό και δουλεύουμε πολύ καλά</i>	Μαθητικός πληθυσμός= 3 (αγόρια) <i>Γνωρίζω τι μιλάνε τα παιδιά στο σπίτι. Ο Μ. μιλάει αλβανικά λόγω της μητέρας του, ο Π. είναι δίγλωσσος και ο Σ. μιλάει ελληνικά στο σπίτι. Εδώ, στο μάθημα μιλούν όλοι την αλβανική γλώσσα και τα καταφέρνουν μια χαρά, ακόμη και ο Σ. τα πάει πολύ καλά.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη και χαιρετά τους μαθητές στην αλβανική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή, κάθεται στην έδρα και ζητά ευγενικά από τους μαθητές να ανοίξουν τα βιβλία τους στο σημείο, που είχαν μείνει την προηγούμενη διδακτική ώρα. Η εκπαιδευτικός αρχίζει να διαβάζει γλωσσικό κείμενο³⁵⁹ με τον τίτλο "Kopshti i Gjigantit" (ο κήπος του γίγαντα).

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός διαβάζει αργά και καθαρά. Το εν λόγω κείμενο αφορά την ίδια ιστορία με το κείμενο, που διδάχθηκαν οι μαθητές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσα. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή³⁶⁰.

6'-10': Η εκπαιδευτικός, αφού ολοκλήρωσε την ανάγνωση του κειμένου, ρωτά τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, να πει τι συμβαίνει στην ιστορία, χωρίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο, το κείμενο σε παραγράφους. Ο Π. απαντά στην αλβανική γλώσσα ότι, η ιστορία στην αρχή μιλάει για «το παιχνίδι στον κήπο». Η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα "Edhe lodra në kopsht"(και το παιχνίδι στον κήπο). Η εκπαιδευτικός ρωτά τι συμβαίνει παρακάτω στην ιστορία. Ο Μ. σηκώνει το χέρι του, η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και ο μαθητής απαντά ότι, τα παιδιά μπαίνουν στον κήπο. Η εκπαιδευτικός σημειώνει την πρόταση στον πίνακα: "Fëmijët hyjnë në kopsht". Οι μαθητές αντιγράφουν τις προτάσεις στο τετράδιό τους χωρίς να τους το ζητήσει η εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός ρωτά στη συνέχεια, τι έκανε ο γίγαντας στην αρχή της ιστορίας. Ο Σ. λέει διστακτικά ότι, ο γίγαντας δεν τα ήθελε τα παιδιά. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σχηματίζει στον

³⁵⁹ Petro et al. (2017) *Gjuha shqipe 3*, Albas, pp. 190.

³⁶⁰ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 19 και Πίνακας 20.

πίνακα δυο στήλες. Στην πρώτη στήλη γράφει τη φράση “Në fillim” (στην αρχή) και στην δεύτερη τη φράση “Më ras”(έπειτα). Οι μαθητές κάνουν το ίδιο στο τετράδιό τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο. Οι μαθητές είναι ήσυχοι και παρακολουθούν τη διδασκαλία με ενδιαφέρον. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να γνωρίζει το γλωσσικό προφίλ των μαθητών και συγκεκριμένα την ενδεχόμενη δυσκολία του Σ. στην κατανόηση του κειμένου. Για αυτό τον λόγο τον ενθαρρύνει και τον επικροτεί, όταν εκείνος συμμετέχει στη δραστηριότητα.

11’-15’: Η εκπαιδευτικός σημειώνει στην πρώτη στήλη τη φράση “Nuk lejonte fëmijët të hyjnë në kopsht”(δεν επέτρεπε παιδιά να μπουν στον κήπο) και επικροτεί ξανά τον Σ. για την απάντηση που έδωσε. Η εκπαιδευτικός κινείται στον χώρο μπροστά από τα θρανία και ελέγχει, εάν οι μαθητές γράφουν σωστά τις προτάσεις από τον πίνακα. Οι Σ. και Π. μιλούν χαμηλόφωνα στην ελληνική γλώσσα μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός τους επαναφέρει στη συζήτηση για το νόημα του κειμένου ζητώντας να πουν τι άλλο συνέβη στην αρχή της ιστορίας. Ο Π. αναφέρει ότι, τον γίγαντα τον ενοχλούσαν τα παιδικά παιχνίδια. Η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα την πρόταση “*Shqetësoshin lodrat e fëmijëve*” (ενοχλούσαν τα παιδικά παιχνίδια) και επιβραβεύει τον μαθητή. Ο Μ. λέει αυθόρμητα ότι, ο γίγαντας ήθελε τον κήπο για τον εαυτό του, η εκπαιδευτικός συμφωνεί μαζί του και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα “*Gjiganti e donte kopshtin për vete*”. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τον Σ. και ελέγχει, εάν έχει γράψει σωστά τις προτάσεις. Η εκπαιδευτικός λέει με έμφαση στην ελληνική γλώσσα: «μ’ ενοχλούσαν», δείχνοντας με το δάχτυλο τη λέξη “*Bezdisëj*” στο τετράδιό του. Ο Σ. κάνει ένα νεύμα κατάφασης

16’-20’: Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν στο κείμενο το σημείο, όπου ξεκινά το δεύτερο μέρος της ιστορίας και στο οποίο αναφέρεται το τι συνέβη μετά στην ιστορία. Οι μαθητές διαβάζουν για μικρό χρονικό διάστημα σιωπηλά την παράγραφο του κειμένου. Ο Π. λέει αυθόρμητα, ότι ο γίγαντας άφησε τα παιδιά να παίξουν στον κήπο. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και γράφει την πρόταση “*Lafëmijët në kopsht*” (άφησε τα παιδιά στον κήπο) στη δεύτερη στήλη, που έχει σχεδιάσει στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στην ελληνική γλώσσα το ρήμα «επιτρέπω», δείχνοντας τη λέξη “*lejohet*” και αναφέρει το ρήμα και στο α’ πρόσωπο του ενικού αριθμού: “*lejohë*”, ενώ κοιτάζει προς το μέρος του Σ. Εκείνος επαναλαμβάνει το ρήμα στην αλβανική γλώσσα. Ο Σ. ζητά, στην ελληνική γλώσσα, από τον διπλανό του ένα μολύβι. Εκείνος του δίνει την κασετίνα του για να πάρει μόνος του. Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να σκεφτούν τι άλλο έγινε στην ιστορία. Ο Μ. λέει, ότι ο γίγαντας έβαλε ένα τραπέζι στον κήπο για τα παιδιά. Η εκπαιδευτικός συμφωνεί και σημειώνει στον πίνακα την πρόταση: “*Vendos një tavolinë tjetër*” (τοποθέτησε ένα άλλο τραπέζι). Παράλληλα επαναλαμβάνει ολόκληρη την πρόταση στην ελληνική γλώσσα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό. Οι μαθητές απαντούν ελεύθερα στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού.

21’-25’: Η εκπαιδευτικός σημειώνει σε άλλο σημείο του πίνακα τη φράση “*kopshti pa fëmijë*”. Ο Σ. λέει αυθόρμητα: «ο κήπος χωρίς παιδιά». Η εκπαιδευτικός επικροτεί.

Έπειτα, ζητά από τους μαθητές να βρουν λέξεις από το κείμενο, που δείχνουν πως ήταν αυτός ο κήπος και τι χαρακτηριστικά είχε. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά. Ο Σ. λέει φωναχτά “*ftohitë*” και αμέσως μετά στην ελληνική γλώσσα «*κρύο*». Η εκπαιδευτικός τον επιδοκιμάζει και του ζητά να ψάξει λέξεις μέσα στο κείμενο. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα.

26’-30’ : Ο Π. ζητά να πει τις λέξεις, που εντόπισε στο κείμενο. Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από τη θέση της και κατευθύνεται προς την έδρα. Ο Π. αναφέρει στην αλβανική γλώσσα τις λέξεις “*acar, dimër, akull, erë*” (παγωνιά, χειμώνας, πάγος, άνεμος). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει με τη σειρά τις λέξεις στον πίνακα, ενώ αναφέρει. Παράλληλα, και τη μετάφραση των λέξεων στην ελληνική γλώσσα. Έπειτα, προσθέτει και τη λέξη ‘κρύο’, γράφοντας στον πίνακα τη λέξη “*ftohitë*”, που είχε αναφέρει νωρίτερα ο Σ. Στη συνέχεια κινείται προς το μέρος των μαθητών και ελέγχει, εάν γράφουν όλες τις λέξεις στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να κοιτάξουν πάλι στο κείμενο για να βρουν λέξεις, οι οποίες δείχνουν τι συνέβη, όταν ο γίγαντας επέτρεψε στα παιδιά να παίξουν στον κήπο του.

Σ.Π. Οι μαθητές είναι πολύ ήσυχοι, ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Συχνά κοιτάζονται και χαμογελούν, ωστόσο δείχνουν αρκετά συγκρατημένοι και διστακτικοί στο να εκφραστούν ελεύθερα.

31’-35’ : Οι μαθητές διαβάζουν για μικρό χρονικό διάστημα σιωπηλά και υπογραμμίζουν λέξεις στο κείμενο. Η εκπαιδευτικός στέκεται στο κέντρο μπροστά στον πίνακα και σημειώνει στον πίνακα την φράση “*kopshti me fëmijë*” (κήπος με παιδιά). Ο Μ. σηκώνει το χέρι του για να πάρει τον λόγο. Η εκπαιδευτικός του ζητά να περιμένει λίγο ακόμα τους συμμαθητές του. Έπειτα ρωτά τον Σ., εάν βρήκε και εκείνος κάποιες λέξεις. Ο Σ. απαντά καταφατικά. Η εκπαιδευτικός τον πλησιάζει και κοιτάζει το βιβλίο του. Μετά δίνει την άδεια στον Μ. να πει τις λέξεις, που εντόπισε. Ο Μ. κοιτάζει στο βιβλίο του και αναφέρει τις λέξεις: «*lule* (λουλούδια), *zogj*(πουλιά), *ngrohtësi*(ζεστασιά), *pranverë* (άνοιξη)”. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τις λέξεις πρώτα στην αλβανική γλώσσα και μετά στην ελληνική γλώσσα, ενώ παράλληλα τις σημειώνει στον πίνακα. Οι μαθητές σημειώνουν και εκείνοι τις λέξεις στο τετράδιό τους. Η εκπαιδευτικός ρωτά, εάν θέλουν να πουν και κάποια άλλη λέξη. Ο Π. αναφέρει αυθόρμητα “*Igjelbëruar*” (πράσινο). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη στον πίνακα. Ο Σ. σηκώνει το χέρι του και ρωτά διστακτικά, εάν μπορεί να πει και τη λέξη “*Igjallëruar*” (ζωντάνεψε). Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα ότι, η λέξη αναφέρεται στο ότι, «ο κήπος ζωντάνεψε λόγω της Άνοιξης».

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός αναφέρει και λέξεις μεμονωμένες στην ελληνική γλώσσα, προκειμένου να κατανοεί και ο Σ. το νόημα των προτάσεων.

36’-40’ : Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στην επόμενη σελίδα του βιβλίου και να επεξεργαστούν μια γλωσσική άσκηση αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές στην αλβανική γλώσσα ότι, θα πρέπει να ολοκληρώσουν τις προτάσεις σύμφωνα με το νόημα του κειμένου. Οι μαθητές ξεκινούν να κάνουν την άσκηση. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη, οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού με προθυμία. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά.

41'-45': Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν ολοκλήρωσαν την άσκηση. Οι Π. και Ν. απαντούν αυθόρμητα, ότι τελείωσαν. Ο Σ. συνεχίζει να γράφει. Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα, πηγαίνει στο θρανίο που κάθεται ο Σ. και τον ρωτά, εάν δυσκολεύεται. Εκείνος της δείχνει ένα σημείο της άσκησης και εκείνη του απαντά φωναχτά στην ελληνική γλώσσα: «πηγαίνει μακριά». Ο Σ. γνέφει καταφατικά και συμπληρώνει το τέλος της πρότασης. Η εκπαιδευτικός ελέγχει τα βιβλία και των άλλων δυο μαθητών και τους επιβραβεύει. Έπειτα τους ζητά να σημειώσουν τις ασκήσεις για το σπίτι. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κυκλώσουν δυο γλωσσικές ασκήσεις στη σελ. 191 του βιβλίου, οι οποίες αναφέρονται στο κείμενο, που επεξεργάστηκαν στην τελευταία διδασκαλία. Οι μαθητές υπακούν και ρωτούν χαμογελώντας, εάν τελείωσαν.

Σ.Π. Το κλίμα είναι αρμονικό και συμμετοχικό. Οι μαθητές δείχνουν σεβασμό στην εκπαιδευτικό, μιλούν ευγενικά και περιμένουν υπομονετικά να πάρουν την άδεια από την εκπαιδευτικό για να σηκωθούν από τη θέση τους.

Μορφές διδασκαλίας	78% Μετωπική, 22% Ατομική.			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	22%	78%		
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	44%	56%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		33%	67%	
(Π4) πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	44%	33%	22%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			89%	11%

Πίνακας Χ. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα, από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) Η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στα 2/3 του διδακτικού χρόνου μεμονωμένα. Γ) Τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας, που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός συστηματικά, κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Δ) Οι εναλλαγές των δυο γλωσσικών κωδίκων από την εκπαιδευτικό και έναν μαθητή στο 1/2 του διδακτικού χρόνου για την ενίσχυση της κατανόησης και της διαγλωσσικής επικοινωνίας με τους υπόλοιπους συμμετεχόντες στη διδασκαλία. Ε) Η συλλογικότητα, μέσα από πρακτικές ενίσχυσης του καλού, αρμονικού κλίματος στη διδασκαλία και της αίσθησης του ανήκειν στην ομάδα για τον μαθητή με γλωσσικό έλλειμμα.

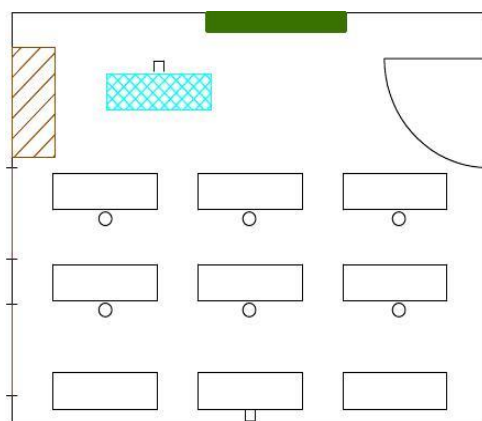
Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και είχε καλή ροή. Το κλίμα ήταν ευχάριστο και συλλογικό. Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας και για δυο διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της ατομικής

εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» στο κέντρο της αίθουσας. Διεξήχθησαν αρκετές δραστηριότητες, παρόμοιου όμως ύφους (λεξιλογικές, γλωσσικές ασκήσεις), οι οποίες προσέδωσαν μια μονοτονία στη διδασκαλία. Οι μαθητές συμμετείχαν συστηματικά αλλά έδειχναν αρκετά διστακτικοί ως προς το να εκφραστούν ελεύθερα. Η εκπαιδευτικός φάνηκε να γνωρίζει τα γλωσσικά ελλείμματα ενός μαθητή και ενίσχυε συστηματικά τη συμμετοχή του στη διδασκαλία. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και αξιοποιεί τη διαγλωσσική πρακτική εναλλαγής των γλωσσικών κωδίκων, όταν το θεωρεί απαραίτητο.

Ε΄ τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 4,5 επί 5,5 = **24,75 τ.μ.**



Κάτοψη 6. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα έχει τετραγωνισμένο σχήμα, είναι καθαρή και φωτεινή (φυσικός φωτισμός από μεγάλα παράθυρα στη μια πλευρά). Στους τοίχους της αίθουσας εντοπίζονται πολλές αφίσες (πλαστικοποιημένες κάρτες με μαθηματικές έννοιες, γεωμετρικά σώματα και σχήματα, τα φυσικά φαινόμενα, τη διατροφική πυραμίδα) και κατασκευές των μαθητών (ζωγραφιές, θεματικές εργασίες στην ελληνική γλώσσα). Επίσης, εντοπίζονται καρτέλες με γλωσσικό περιεχόμενο στην αλβανική (χρονική αντικατάσταση ρημάτων, σύνταξη προτάσεων) και στην αγγλική γλώσσα (εικόνες και λεξιλόγιο για την ένδυση). Η έδρα βρίσκεται κοντά στο ένα παράθυρο της αίθουσας. Πίσω από την έδρα εντοπίζονται: μεγάλη ραφιέρα στον τοίχο με σχολικά είδη, βιβλία και τετράδια, μικρή ραφιέρα δαπέδου με άλλα αναλώσιμα υλικά. Τα θρανία έχουν αρκετή απόσταση μεταξύ τους (άνω των δυο μέτρων), ενώ στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζονται δυο ακόμα άδεια θρανία.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (11^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικο πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
-----------------	---------------	-------------------	-------------------

<p><i>Το πρόγραμμα πιστεύω ότι είναι πολύ καλό. Κάνουμε ότι κάνουν και στη Ε' τάξη στην Ελλάδα.</i></p>	<p><i>Το σχολείο μας προσφέρει πολλά υλικά.</i></p> <p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 4, 125τ.μ.</p>	<p><i>Γνωρίζω αλβανικά αλλά στο μάθημα μιλάμε μόνο ελληνικά. Τα παιδιά δεν δυσκολεύονται καθόλου με την ελληνική γλώσσα.</i></p> <p><i>Στο μάθημα χρησιμοποιώ το βιβλίο της γλώσσας από την Ελλάδα και το Κλικ Α2 από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας</i></p>	<p>Σύνολο μαθητών= 6 (1 κορίτσι)</p> <p><i>Οι περισσότεροι μαθητές στην τάξη είναι μειονοτικοί, επομένως μιλάνε και στο σπίτι ελληνικά.</i></p>
---	--	---	--

1'-5': Η εκπαιδευτικός εισέρχεται στον χώρο και χαιρετά τους μαθητές. Είναι χαμογελαστή και μιλά καθαρά και δυνατά. Η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα τη φράση 'Πνευματικά παιχνίδια' και ρωτά τους μαθητές, εάν γνωρίζουν ποια είναι αυτά. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Η Κ. σηκώνει το χέρι της και ρωτά «*Μήπως τα παιχνίδια που παίζονται με το μυαλό;*». Η εκπαιδευτικός συμφωνεί και επιδοκιμάζει. Στη συνέχεια βγάζει από την τσάντα της ένα σκάκι και το δείχνει στους μαθητές. Εκείνοι αμέσως αναγνωρίζουν το παιχνίδι. Η εκπαιδευτικός ρωτά, ποιος κερδίζει σε μια παρτίδα σκάκι. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Ο Β. λέει στην ελληνική γλώσσα: «*Μήπως αυτός που παίρνει όλα τα πόνια;*». Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν γνωρίζουν ποια είναι τα πόνια. Ο Δ. αναφέρει αυθόρμητα τον Βασιλιά και τη Βασίλισσα. Η εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει και ρωτά τους μαθητές, εάν έχουν παίξει ποτέ σκάκι. Το σύνολο των μαθητών απαντά αρνητικά. Η εκπαιδευτικός δείχνει τα πόνια του σκακιού και τα ονοματίζει ένα προς ένα³⁶¹.

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ καλό, επικρατεί ησυχία και οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία³⁶².

6'-10': Η εκπαιδευτικός ρωτά τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά, εάν θα ήθελε να μάθει σκάκι. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντά καταφατικά. Έπειτα η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές, ότι το παιχνίδι αυτό παίζεται σε όλον τον κόσμο και οι κανόνες του παιχνιδιού είναι πάντα οι ίδιοι. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν θα μπορούσε να παίξει κάποιος σκάκι με κάποιον με τον οποίο δεν μιλάνε την ίδια γλώσσα. Η Β. απαντά αυθόρμητα: «*αφου οι κανόνες είναι ίδιοι παντού, τότε μπορούν να το παίζουν άνθρωποι από οποιαδήποτε χώρα, χωρίς να χρειάζεται να μιλάνε στο παιχνίδι*». Η εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει και έπειτα ρωτά τους μαθητές σε τι διαφέρουν τα πνευματικά παιχνίδια από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, για τα οποία είχαν μιλήσει στην προηγούμενη διδασκαλία. Η Β. αναφέρει αυθόρμητα ότι, τα πνευματικά παιχνίδια είναι ομαδικά. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη στον πίνακα δίπλα από τον αναγραφόμενο τίτλο 'πνευματικά παιχνίδια'. Ακολουθεί αυθόρμητη συζήτηση για τα ομαδικά παιχνίδια. Οι μαθητές αναφέρουν άλλα ομαδικά παιχνίδια, κυρίως αθλητικά αλλά και επιτραπέζια. Η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών, για ποιο λόγο τους αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια. Οι μαθητές, στο σύνολό τους, απαντούν αυθόρμητα και η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα κάτω από τη λέξη «ομαδικά» τις φράσεις: «*κάνω φίλους - περνάω ωραία -ανταγωνισμός - παίζω με την παρέα μου -ακονίζουμε το μυαλό μας -*

³⁶¹ Βλ. Παράρτημα, εικόνα 7.

³⁶² Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 21 και Πίνακας 22.

διασκεδάζουμε». Έπειτα ρωτά τους μαθητές, εάν επηρεάζουν τα πνευματικά παιχνίδια αρνητικά τη ζωή του καθενός.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και οι διάλογοι διεξάγονται σε δημοκρατικό και συλλογικό κλίμα. Οι μαθητές, που συμμετέχουν περισσότερο στη συζήτηση, κάθονται στα θρανία που βρίσκονται στην πρώτη οριζόντια σειρά θρανίων.

11'-15': Οι μαθητές διστάζουν. Ο Κ. αναφέρει: *«όπως είχαμε πει για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έτσι και με τα πνευματικά παιχνίδια μπορεί κάποιος να έχει εξάρτηση με αυτά»*. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και συμπληρώνει στον πίνακα τις λέξεις «εξάρτηση, απομόνωση». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές για τις γνώμες, που άκουσε, και τους ζητά να σημειώσουν και εκείνοι στο τετράδιό τους όσα σημείωσε στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν ο καθένας με τη σειρά, μια παράγραφο από το κείμενο «Πνευματικά παιχνίδια» στο βιβλίο της γλώσσας³⁶³. Οι μαθητές ξεκινούν να διαβάζουν με τη σειρά από το πρώτο θρανίο με κυκλική ροή προς τα πίσω θρανία της αίθουσας.

Σ.Π Οι μαθητές διαβάζουν δυνατά και καθαρά. Το 1/3 του συνόλου των μαθητών διαβάζουν σωστά αλλά δεν προφέρουν σωστά τις λέξεις ή/και τονίζουν ενίοτε λανθασμένα.

16'-20': Η ανάγνωση του κειμένου ακολουθεί κυκλική πορεία, ενώ οι μαθητές γνωρίζουν από μόνοι τους πότε είναι η σειρά του καθενός-μιας να διαβάσει. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν τους άρεσε η ιστορία που διάβασαν. Οι μαθητές απαντούν καταφατικά. Έπειτα η εκπαιδευτικός τους λέει, ότι θα προχωρήσουν με ερωτήσεις για να «ξεκλειδώσουν» το κείμενο. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει στο πίνακα και γράφει την πρώτη ερώτηση: «Ποιοι είναι οι ήρωες της ιστορίας;». Ο Β. αναφέρει: *«ο ένας και ο άλλος»*. Ο Δ. λέει: *«οι βασιλιάδες και τα παιδιά»*. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τις απαντήσεις στον πίνακα δίπλα από την αντίστοιχη ερώτηση. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ρωτά: *«Ποιος είναι ο τελάλης;»* Η Β. απαντά αυθόρμητα *«αυτός που φέρνει τα νέα»*. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και εξηγεί, ότι είναι αυτός *«που πληροφορεί, ενημερώνει για κάτι»*. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ρωτά: *«που γίνονται όσα λέει η ιστορία;»*. Ο Ν. απαντά αυθόρμητα *«στις Βόρειες και τις Νότιες Πολιτείες»*. Η εκπαιδευτικός επικροτεί.

Σ.Π. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία. Το γλωσσικό κείμενο είναι πολυτροπικό (ζωγραφιές-σκίτσα). Η εκπαιδευτικός μιλά πάντα αργά, καθαρά και τονίζει με έμφαση τις λέξεις κατά την εκφορά του λόγου. Απευθύνεται πάντα στο σύνολο των μαθητών, ωστόσο φαίνεται ότι, οι μαθητές που κάθονται στα πίσω θρανία της αίθουσας, είναι αρκετά διστακτικοί στο να πουν τη γνώμη τους.

21'-25': Η εκπαιδευτικός ρωτά στη συνέχεια πότε συνέβησαν τα γεγονότα της ιστορίας. Ο Δ. απαντά αυθόρμητα: *«μια φορά και έναν καιρό»*. Έπειτα η εκπαιδευτικός ρωτά, γιατί ο ένας βασιλιάς κήρυξε τον πόλεμο. Η Β. απαντά αυθόρμητα: *«γιατί είδε ένα περίεργο*

³⁶³ Ιορδανίδου κ.α. (2012). *Γλώσσα Ε' τάξη, βιβλίο μαθητή, τόμος β'*. Εκδόσεις Διόφαντος, σελ. 82-83.

όνειρο». Η εκπαιδευτικός συνεχίζει τη συζήτηση ρωτώντας: «και πως τέλειωσε η ιστορία». Ο Ν. απαντά αυθόρμητα «οι δυο βασιλιάδες συμφιλιώθηκαν και τα παιδιά έκαναν τη μάχη παιχνίδι για να παίζουν οι δυο βασιλιάδες». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και ζητά από τους μαθητές να χωρίσουν το κείμενο σε παραγράφους (άσκηση 1, σελ. 84). Η εκπαιδευτικός τους λέει παράλληλα, να φτιάξουν πλαγιότιτλους για κάθε παράγραφο και τους ρωτά, γιατί είναι σημαντικοί οι πλαγιότιτλοι στα κείμενα. Η Β. απαντά αυθόρμητα: «μας λένε τι λέει η κάθε παράγραφος». Ο Ν. προσθέτει ότι, πρέπει να βρουν λέξεις-κλειδιά σε κάθε παράγραφο. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά το σύνολο των μαθητών, πως καταλαβαίνουν ότι, ξεκινά μια παράγραφος σε ένα κείμενο. Ο Α. απαντά: «έχει κενό στην αρχή της πρότασης». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν την πρώτη παράγραφο, να υπογραμμίσουν λέξεις-κλειδιά και να σκεφτούν τον πλαγιότιτλο που ταιριάζει.

Σ.Π. Οι μαθητές ακούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού και τις ακολουθούν.

26'-30': Το 1/3 των μαθητών ζητούν την άδεια από την εκπαιδευτικό για να πουν τον τίτλο που σκέφτηκαν. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Β. και εκείνος απαντά: «Δυο αγαπημένες πολιτείες». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και σημειώνει τον τίτλο στον πίνακα. Οι μαθητές κάνουν το ίδιο στο τετράδιό τους. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ρωτά, εάν κάποιος σκέφτηκε πλαγιότιτλο για τη δεύτερη παράγραφο. Η Β. σηκώνει το χέρι της και σχεδόν αυτόματα λέει: «Το όνειρο που είδε ο βασιλιάς τον έκανε να κηρύξει πόλεμο». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και συμπληρώνει στον πίνακα «το όνειρο, που είδε ο βασιλιάς έγινε η αφορμή για να κηρύξει πόλεμο». Παράλληλα, εξηγεί τι σημαίνει η έκφραση «έγινε αφορμή». Στη συνέχεια, λέει στους μαθητές να μελετήσουν την επόμενη παράγραφο του κειμένου. Ο Ν. σηκώνει το χέρι του και αναφέρει, ότι τα παιδιά σκέφτηκαν να βρουν ένα παιχνίδι. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει στον πίνακα: «Η ιδέα των παιδιών να ψάξουν για ένα παιχνίδι».

Σ.Π. Οι μαθητές σημειώνουν σιωπηλά τους τίτλους στο τετράδιό τους. Το κλίμα είναι καλό και συμμετοχικό. Ωστόσο, η «ζώνη δράσης» αναπτύσσεται μόνο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Δυο μαθητές στην πίσω σειρά θρανίων δεν συμμετέχουν στη συζήτηση, αλλά σημειώνουν σιωπηλοί τα όσα γράφονται στον πίνακα στα τετράδιά τους.

31'-35': Η συζήτηση συνεχίζεται στον ίδιο ρυθμό. Η εκπαιδευτικός ζητά να ακούσει τον επόμενο πλαγιότιτλο. Οι μαθητές διαβάζουν σιωπηλά για μικρό διάστημα την επόμενη παράγραφο του κειμένου. Η Β. λέει, αυθόρμητα, ότι τα παιδιά ψάχνουν πως θα φτιάξουν το παιχνίδι. Η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα: «Τα υλικά για την κατασκευή του παιχνιδιού». Οι μαθητές (2/3 του συνόλου) συμφωνούν με την πρόταση και τη σημειώνουν στο τετράδιό τους. Έπειτα διαβάζουν σιωπηλά την επόμενη παράγραφο. Ο Δ. σηκώνει το χέρι του και λέει αυθόρμητα: «Η κατασκευή του παιχνιδιού». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα. Οι μαθητές συνεχίζουν να διαβάζουν σιωπηλά τη συνέχεια της ιστορίας στο κείμενο. Ο Κ. σηκώνει το χέρι του και η εκπαιδευτικός του γνέφει καταφατικά. Ο Κ. αναφέρει, ότι τα παιδιά θέλουν να φτιάξουν τους κανόνες του παιχνιδιού. Η εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει και σημειώνει στον πίνακα: «Τα παιδιά αναζητούν τους κανόνες του παιχνιδιού».

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί περισσότερο με τους μαθητές στα μπροστινά θρανία. Οι μαθητές στα πίσω θρανία δείχνουν να παρακολουθούν παθητικά τη διδασκαλία.

36'-40': Οι μαθητές (2/3 των μαθητών) διαβάζουν σιωπηλά την επόμενη παράγραφο. Ο Δ. αναφέρει, χωρίς να σηκώσει το χέρι του: «*τόρα τα παιδιά βάζουν τους κανόνες*». Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και επαναλαμβάνει την πρόταση χρησιμοποιώντας αντί για το ρήμα «βάζουν» το ρήμα «ορίζουν», ενώ ταυτόχρονα σημειώνει στον πίνακα την πρόταση: «*Τα παιδιά ορίζουν τους κανόνες του παιχνιδιού*». Οι μαθητές κοιτάζουν το σχολικό εγχειρίδιο για να εντοπίσουν τις λέξεις- κλειδιά στην τελευταία παράγραφο. Ο Α. λέει αυθόρμητα: «*έγιναν φίλοι οι βασιλιάδες*». Η εκπαιδευτικός του χαμογελά, επικροτεί και προσθέτει: «*δηλαδή συμφιλιώθηκαν*».

Σ.Π. Οι μαθητές στα πίσω θρανία δείχνουν αφηρημένοι.

41'45': Η εκπαιδευτικός γράφει τον τελευταίο πλαγιότιτλο στον πίνακα. Οι μαθητές αντιγράφουν και την τελευταία πρόταση στο τετράδιό τους. Έπειτα, ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν στο τετράδιό τους ότι, θα πρέπει να γράψουν μια περίληψη της ιστορίας ως άσκηση για το σπίτι (άσκηση 2, σελ. 84). Στη συνέχεια τους ρωτά, εάν κατάλαβαν το κεντρικό μήνυμα της ιστορίας. Η Β. απαντά αυθόρμητα: «*η φιλία*», ο Δ. αναφέρει: «*όχι πόλεμος, ειρήνη*». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει.

Μορφές διδασκαλίας	100% Μετωπική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		100%		
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	100%			
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		33%	67%	
(Π4) πολυτροπικότητα	78%	11%	11%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	78%	22%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		22%	56%	22%

Πίνακας XI. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα, από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) Η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Β) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδραση με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων και στο σύνολο του διδακτικού χρόνου. Γ) Η χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας μεμονωμένα (το επιτραπέζιο παιχνίδι, το πολυτροπικό κείμενο). Δ) Η εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών από την εκπαιδευτικό μεμονωμένα (αναφορές σε παγκόσμια παιχνίδια και σε ζητήματα διεθνικά, όπως η ειρήνη και ο πόλεμος). Ε) Η συλλογικότητα, μέσω των πρακτικών ενίσχυσης του ελεύθερου, διαλογικού λόγου, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, για τη διαμόρφωση συμμετοχικού κλίματος.

Γενικά, η διδασκαλία κύλησε με καλό ρυθμό. Η αίσθηση του ανήκειν για τους συμμετέχοντες ανιχνεύτηκε σε υψηλό βαθμό, ωστόσο παρατηρήθηκε, ότι μετά το ½ της διδασκαλίας οι μονόγλωσσοι μαθητές συμμετείχαν και αλληλεπιδρούσαν λιγότερο. Η διδασκαλία διεξήχθη αποκλειστικά με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής διδασκαλίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε ζώνη δράσης μόνο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός παρέμεινε σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας στον χώρο μπροστά από τον πίνακα, κάτι που καθόρισε και το οριοθετημένο διαμορφούμενο πεδίο δράσης. Ο υπόλοιπος χώρος της αίθουσας δεν αξιοποιήθηκε σε καμία δραστηριότητα. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και ότι εφαρμόζει ποιοτική, σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών, γλωσσική διδασκαλία με εξειδικευμένο στο γλωσσικό επίπεδο της τάξης διδακτικό υλικό.

Διδασκαλία αλβανικής γλώσσας (12^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Είναι πολύ καλό το σχολείο, γίνεται καλή δουλειά</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 4, 125τ.μ.	<i>Γνωρίζω λίγα ελληνικά. Πιο πολύ μιλάω αλβανικά στο μάθημα</i>	Σύνολο μαθητών= 6 (1 κορίτσι)
<i>Το πρόγραμμα στις δυο γλώσσες είναι πολύ καλό</i>		<i>Τα παιδιά είναι πολύ καλά στο μάθημα</i>	<i>Όλα τα παιδιά μιλάνε αλβανικά, ακόμη και στο σπίτι. Μπορεί κανά δυο να μιλάνε και ελληνικά στο σπίτι, δεν ξέρω ακριβώς</i>

1'-5'³⁶⁴: Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη χαμογελαστή και χαιρετά τους μαθητές εγκάρδια. Οι μαθητές ανταπαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν ετοίμασε κάποιος το ποίημα, που τους είχε ζητήσει στην προηγούμενη διδασκαλία. Η Β. σηκώνει το χέρι και έπειτα σηκώνεται από την θέση της. Διαβάζει το ποίημα, που έχει γράψει με τίτλο “*zogju në dritare*” (το πουλί στο παράθυρο), με παραστατικό ύφος. Η εκπαιδευτικός την επιβραβεύει, παίρνει το ποίημα και το αναρτά στον πίνακα ανακοινώσεων, όπου υπάρχουν και άλλες εργασίες των μαθητών³⁶⁵. 6'-10': Η εκπαιδευτικός αναφέρει στους μαθητές ότι, θα μιλήσουν για την ιστορία του Έκτορα και της Ανδρομάχης από την Ιλιάδα, που επεξεργάστηκαν σε γλωσσικό κείμενο στην προηγούμενη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός σημειώνει με κόκκινο μαρκαδόρο τον τίτλο του θέματος προς συζήτηση: “*Përsënteja e Hektorik me Andromakën*” (ο αποχαιρετισμός του Έκτορα και της Ανδρομάχης). Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν θυμούνται το ποιος έγραψε την Ιλιάδα. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Η Β. αναφέρει αυθόρμητα το όνομα του Ομήρου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη “*Homeri*” στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα

³⁶⁴ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 23 και Πίνακας 24.

³⁶⁵ Βλ. παράρτημα, εικόνα 8.

τετράδιά τους για να κρατήσουν σημειώσεις. Η εκπαιδευτικός σημειώνει καθώς εξηγεί αργά και καθαρά: “*Homeri: a. Shkrimton grek. b. Jetoj në shekullin e 9-të para Krishit. c. shkroi epikat Iliada dhe Odisea.* (α. έγραφε ελληνικά, β. έζησε τον 9^ο αιώνα π.Χ., γ. έγραψε τα έπη Ιλιάδα και Οδύσσεια.).

Σ.Π. Επικρατεί ησυχία. Οι μαθητές αντιγράφουν τις προτάσεις από τον πίνακα στα τετράδιά τους.

11’-15’ : Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν θυμούνται σε τι αναφερόταν η ιστορία της Ιλιάδας. Η Β. αναφέρει αυθόρμητα: “*për një luftë*” (για έναν πόλεμο). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει στον πίνακα: “*Illiada, a. merret me çështjen e luftës* (Ιλιάδα, ασχολείται με το θέμα του πολέμου). Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, ποιοι ήρωες συγκρούστηκαν στην ιστορία. Ο Κ. απαντά αυθόρμητα “*Akili dhe Agamemnoni*”. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και σημειώνει, καθώς εξηγεί, στον πίνακα: “*b. Zbulohet konflikti midis Akilit dhe Agamemnonit*” (αποκαλύπτεται η σύγκρουση μεταξύ του Αχιλλέα και του Αγαμέμνονα). Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι, ξεκίνησε πόλεμος που κράτησε 10 χρόνια και σημειώνει στον πίνακα την πρόταση: “*c. lufta zgjati 10 vjet*” (ο πόλεμος διήρκεσε 10 χρόνια). Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι, η ιστορία αναφέρεται στις τελευταίες μέρες του Τρωικού πολέμου και σημειώνει στον πίνακα την πρόταση: “*d. Ditët e fundit të luftës së Trojës*” (τις τελευταίες μέρες του Τρωικού πολέμου).

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο αλλά όχι ιδιαίτερα συμμετοχικό. Οι μαθητές αντιγράφουν τις προτάσεις από τον πίνακα. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές στα μπροστινά θρανία.

16’-20’ : Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσει ο καθένας μόνος του το κείμενο από την προηγούμενη διδασκαλία και να απαντήσουν στα ερωτήματα: “*Kur zhvillohet ngjarja?*” (πότε λαμβάνει χώρα το γεγονός), “*meshashi*” (το μήνυμα). Η εκπαιδευτικός σημειώνει τα ερωτήματα στον πίνακα. Οι μαθητές αντιγράφουν τις ερωτήσεις στα τετράδιά τους και ξεκινούν να διαβάζουν το κείμενο χαμηλόφωνα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο. Το σύνολο των μαθητών διαβάζουν το κείμενο. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα.

21’-25’ : Οι μαθητές συνεχίζουν την ανάγνωση του κειμένου. Ο Κ. και η Β. υπογραμμίζουν λέξεις κλειδιά στο κείμενο.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός παραμένει καθισμένη στην έδρα.

26’-30’ : Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν έχουν βρει τις απαντήσεις στα ερωτήματα. Δυο μαθητές και μια μαθήτρια απαντούν θετικά. Η εκπαιδευτικός σηκώνεται στον πίνακα και πλησιάζει τους μαθητές. Η εκπαιδευτικός συνομιλεί χαμηλόφωνα με τους μαθητές στα πίσω θρανία και τους παρακινεί να κοιτάξουν πάλι το κείμενο για να βρουν τις απαντήσεις. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τον πίνακα και ζητά από την Β. να πει την πρώτη ερώτηση. Η μαθήτρια αναφέρει “*Andromaka dhe djali i saj kishin shkuar në muret e larta*” (Η Ανδρομάχη και ο γιός της είχαν πάει στα ψηλά

τείχη). Η εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα. Στη συνέχεια ζητά από τον Κ. να πει την επόμενη ερώτηση. Ο μαθητής αναφέρει “*në muret e shkatërruara të gytetit*” (στα ερειπωμένα τείχη της πόλης).

31’-35’ : Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα. Στη συνέχεια ρωτά, ποιο ήταν το μήνυμα της ιστορίας. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν, η εκπαιδευτικός εξηγεί: “*Liria është gjëja më e rëndësishme për njeriun*” (η ελευθερία είναι το πιο σημαντικό πράγμα για τον άνθρωπο) και σημειώνει τη φράση στον πίνακα. Στη συνέχεια ρωτά τους μαθητές: “*Çfarë i thotë Andromaka Hektorit?*” (τι λέει η Ανδρομάχη στον Έκτορα;). Η Β. λέει αυθόρμητα: “*Çfarë ishte Hektori për të*” (τι ήταν για εκείνη ο Έκτορας). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και ρωτά: “*Çfarë i lutet më shumë Hektori Zeusit?*” (τι προσεύχεται περισσότερο στον Δία ο Έκτορας;). Ο Α. λέει αυθόρμητα: “*Të bëhet djali më i fuqishëm se babai*” (να γίνει ο γιός πιο ισχυρός από τον πατέρα). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά: “*cilat janë cilësitë e karaktereve?*” (ποιες είναι οι ιδιότητες των χαρακτήρων), ενώ παράλληλα σημειώνει το όνομα “Hektori” στον πίνακα. Ο Α. αναφέρει αυθόρμητα “*burë*” (γενναίος). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και σημειώνει την φράση “*nje burë trim*” (ένας γενναίος άνθρωπος).

Σ.Π. Στη συζήτηση συμμετέχουν τρεις μαθητές, οι οποίοι κάθονται στα μπροστινά θρανία. Η εκπαιδευτικός μιλά αργά και καθαρά και τονίζει με έμφαση τις ερωτήσεις που θέτει. Επικρατεί ησυχία.

36’-40’ : Ο Κ. αναφέρει “*sypatrembur*” (ατρόμητος). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και σημειώνει την λέξη κάτω από το όνομα του «Έκτορα». Η εκπαιδευτικός ρωτά “*dite Andromaka?*”. Ο Κ. αναφέρει αυθόρμητα “*një grua që do familjen e saj*” (μια γυναίκα που αγαπάει την οικογένειά της). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την φράση στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει: “*grua e zgjuar*” (έξυπνη γυναίκα). Η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα επιγραμματικά τα κεντρικά σημεία, αναφορικά με τον κεντρικό ήρωα “*Heroi i Trojës, luftoi kundër Spartanëve, luftëtar*” (Τρωικός ήρωας, πολέμησε εναντίον των Σπαρτιατών, μαχητής). Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν έναν Αλβανό ήρωα, ο οποίος να μπορεί να συγκριθεί με τον Έκτορα.

Σ.Π. Στη συζήτηση συμμετέχει το 1/3 του συνόλου των μαθητών. Η εκπαιδευτικός, αφού σημείωσε ορισμένα χαρακτηριστικά των ηρώων της ιστορίας, κάθεται στην έδρα. Οι μαθητές αντιγράφουν τις φράσεις από τον πίνακα στα τετράδιά τους.

41’-45’ : Έπειτα από χρονικό διάστημα δυο λεπτών η εκπαιδευτικός σηκώνεται από τη θέση της και ρωτά τους μαθητές, εάν σκέφτηκαν κάποιον ήρωα της Αλβανίας. Ο Α. λέει αυθόρμητα: “*Skënderbeu*” (Σκεντέρμπεης). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και τον ρωτά, γιατί σκέφτηκε αυτόν τον ήρωα. Ο μαθητής απαντά “*Lufto kundër turqve*” (πολέμησε εναντίον των Τούρκων). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη φράση στον πίνακα, συμπληρώνοντας και το επίθετο “*patriot*” (πατριώτης). Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι οι δυο ήρωες ήταν ανδρείοι “*heronj trima*”. Η πλειοψηφία των μαθητών σημειώνουν τα όσα εξηγεί η εκπαιδευτικός στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα.

Σ.Π. Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται, καθώς οι μαθητές σημειώνουν σιωπηλοί στα τετράδιά τους. Δυο μαθητές στα πίσω θρανία δείχνουν αφηρημένοι και παραμένουν αμέτοχοι.

Μορφές διδασκαλίας Βαθμός ταξινόμησης	89% Μετωπική, 11% Ατομική.			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	11%	67%	22%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	78%	22%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	22%	44%	33%	
(Π4) πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	67%	33%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%	11%		
(Π8) συλλογικότητα		44%	56%	

Πίνακας XII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

A) Η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού στον μπροστινό χώρο της αίθουσας στο σύνολο του διδακτικού χρόνου. B) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό και μια μαθήτρια μεμονωμένα κατά την αλληλεπίδραση με τα 2/3 του μαθητικού συνόλου στο σύνολο του διδακτικού χρόνου. Γ) Οι διαπολιτισμικές αναφορές από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων σε τρία διδακτικά πεντάλεπτα (αναφορές σε ήρωες της Αρχαίας ελληνικής ιστορίας, αναφορές σε ιστορικό πρόσωπο της Αλβανικής ιστορίας). Δ) Η χωρική πρακτική της χρήσης επίπλου/πίνακα ανακοινώσεων, όπου η εκπαιδευτικός ανήρτησε έργο μαθήτριας. E) Το κλίμα συλλογικότητας, μέσα από τις πρακτικές ενίσχυσης του διαλογικού, ελεύθερου λόγου για τους συμμετέχοντες μαθητές, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός μεμονωμένα.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα αλλά δεν είχε ιδιαίτερα συμμετοχικό χαρακτήρα. Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής διδασκαλίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο με τη μορφή της ατομικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» μόνο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Δυο μαθητές στα πίσω θρανία της αίθουσας παρέμειναν αμέτοχοι σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο τρόπος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων ήταν μονότονος και δεν διαπιστώθηκαν εναλλαγές των μορφών εργασίας ή συμπεριληπτικές/διαφοροποιημένες διδακτικές ενέργειες, προκειμένου να επιτευχθεί καθολική συμμετοχή των μαθητών. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει αρκετά στοιχεία για το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, ώστε να μπορεί να εφαρμόσει στη διδασκαλία στοχευμένες και εξειδικευμένες διδακτικές πρακτικές, σύμφωνα με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Σχολική μονάδα 3

Τύπος σχολείου	Εννεατάξιο ιδιωτικό ελληνοαλβανικό εκπαιδευτήριο Λειτουργεί από το 2004 με τη συμβολή της Μ.Κ.Ο. «Αδελφότητα» και τη σύμπραξη τοπικών συλλόγων της περιοχής. Χρηματοδοτείται από την ελληνική πολιτεία (πρόγραμμα Ομηρος) με την αρωγή του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας (αποστολή βιβλίων των ελληνικών μαθημάτων, υλικών και αναλωσίμων και διάθεση αποσπασμένων εκπαιδευτικών) Χαμηλά δίδακτρα ³⁶⁶																		
Μαθητικός πληθυσμός/ εκπαιδευτικό προσωπικό	Σύνολο μαθητικού πληθυσμού στις τάξεις Α-ΣΤ : 388 μαθητές (145 κορίτσια) Μικτό γλωσσικά σχολείο ³⁶⁷ (αλβανική γλώσσα, ελληνική γλώσσα και αρωμανική διάλεκτος) Εκπαιδευτικοί: 25 (13 ελληνικής γλώσσας/ 12 αλβανικής γλώσσας επιτόπιοι)																		
Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα	Τα διδακτικά εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας αποστέλλονται από το ελληνικό υπουργείο Παιδείας Τα διδακτικά εγχειρίδια της αλβανικής γλώσσας είναι τα βιβλία που διδάσκονται και στα αμιγώς αλβανόφωνα σχολεία. Το σχολείο υποστηρίζει προγράμματα γλωσσομάθειας και νέων τεχνολογιών Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας Διδασκαλία αλβανικής γλώσσας <table border="0"> <tr> <td>Α τάξη</td> <td>7 (4)³⁶⁸</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Β τάξη</td> <td>8 (4)</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Γ τάξη</td> <td>7 (4)</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Δ τάξη</td> <td>9 (4)</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Ε τάξη</td> <td>7 (4)</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>ΣΤ τάξη</td> <td>7 (4)</td> <td>5</td> </tr> </table> Ωρολόγιο πρόγραμμα: 8.00-14.00 (13.15-14.00 – ενισχυτική διδασκαλία)	Α τάξη	7 (4) ³⁶⁸	8	Β τάξη	8 (4)	8	Γ τάξη	7 (4)	6	Δ τάξη	9 (4)	5	Ε τάξη	7 (4)	5	ΣΤ τάξη	7 (4)	5
Α τάξη	7 (4) ³⁶⁸	8																	
Β τάξη	8 (4)	8																	
Γ τάξη	7 (4)	6																	
Δ τάξη	9 (4)	5																	
Ε τάξη	7 (4)	5																	
ΣΤ τάξη	7 (4)	5																	
Κτιριακές εγκαταστάσεις	Ανέγερση του σύγχρονου κτιρίου το 2005 με κονδύλια του Προγράμματος Ανάπτυξιακής Συνεργασίας του Ελληνικού Υπουργείου Εξωτερικών (ΕΣΟΑΒ). Βοηθητικοί χώροι εργαστηρίων και γυμναστήριο																		
Γεωγραφία	Εκτός του αστικού κέντρου																		
Διάρκεια επίσκεψης	13.04.2022 μέχρι 15.04.2022																		

Κατά την πρώτη επίσκεψη στη σχολική μονάδα η ερευνήτρια ενημερώθηκε από τη Διεύθυνση του σχολείου σχετικά με ζητήματα, που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας αλλά και τον μαθητικό πληθυσμό. Σε ό,τι αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, το αλβανόφωνο πρόγραμμα ακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών των δημόσιων σχολείων στην Αλβανία, ενώ το ελληνόφωνο πρόγραμμα ακολουθεί ειδικά προσαρμοσμένο πρόγραμμα, με διαβαθμισμένη ποσόστωση των ωρών διδασκαλίας ανά τάξη³⁶⁹. Το σχολείο συμμετέχει σε προγράμματα για την ενίσχυση της ελληνομάθειας και την κατάκτηση πιστοποίησης Η/Υ. Σε ό,τι αφορά τη γλωσσική ταυτότητα των μαθητών, εντοπίζεται η συνύπαρξη τριών γλωσσικών κοινοτήτων, στους χώρους διδασκαλίας και συμμετοχής τους στις διδακτικές διαδικασίες, της αλβανικής, της ελληνικής και της βλάχικης³⁷⁰ γλωσσικής κοινότητας. Σε ό,τι αφορά τη θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών, έγινε λόγος περί της συνύπαρξης χριστιανών ορθόδοξων, μουσουλμάνων και

³⁶⁶ Τα δίδακτρα καλύπτουν, αποκλειστικά, τα έξοδα μεταφοράς των μαθητών με σχολικά λεωφορεία. Το κόστος λειτουργίας της σχολικής μονάδας καλύπτεται συνολικά από την ελληνική πολιτεία.

³⁶⁷ Βλ. Τσιτσελίκης, 2010

³⁶⁸ Οι τέσσερις ώρες διδασκαλίας αφορούν σε ενισχυτική διδασκαλία και παρέχονται την τελευταία διδακτική ώρα (7^η).

³⁶⁹ Η ποσοστιαία κατανομή των ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων στις δυο γλώσσες διδασκαλίας είναι μέχρι και την Στ' τάξη σχεδόν ίση.

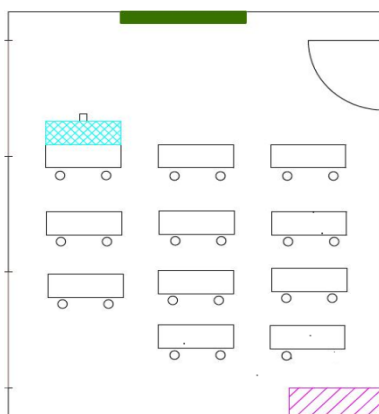
³⁷⁰ «Αρουμάνοι»: βλάχοι της Αλβανίας, οι οποίοι ομιλούν την αρωμανική, αρμάνικη ή κοτσοβλαχική διάλεκτο, και κατοικούν κυρίως σε περιοχές δυτικά της πόλης (Κοντοσόπουλος, 1998: 569,572· Σελλά- Μάζη, 2016).

μπεκτασήδων³⁷¹ μαθητών. Η ερευνήτρια πληροφορήθηκε ότι, στη διάρκεια του σχολικού έτους εορτάζονται, όλες οι θρησκευτικές γιορτές, στις οποίες, μάλιστα, συμμετέχει η πλειοψηφία των μαθητών, ανεξαρτήτως της θρησκευτικής ταυτότητας του καθενός-μιας. Το ελληνόφωνο πρόγραμμα διδάσκεται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα αλλά και δίγλωσσους εκπαιδευτικούς μειονοτικής καταγωγής³⁷². Το αλβανόφωνο πρόγραμμα διδάσκεται από εκπαιδευτικούς της αλβανικής γλώσσας, που διορίζονται ως ωρομίσθιοι ή συμβασιούχοι από το Αλβανικό Υπουργείο Παιδείας³⁷³.

Α' τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας (6 επι 7= **42 τ.μ.**)



Κάτοψη 7. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα έχει τετραγωνισμένο σχήμα, είναι καθαρή, περιποιημένη και ιδιαίτερα φωτεινή (φυσικός φωτισμός/μεγάλα παράθυρα). Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε ανοιχτό μπλε χρώμα. Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας εντοπίζονται, ένας μεγάλος πίνακας και ένας μικρότερος παλαιού τύπου (πράσινος) πίνακας. Γύρω από τον πίνακα εντοπίζονται αναρτημένες έγχρωμες καρτέλες με δίγλωσσο περιεχόμενο (το ελληνικό και αλβανικό αλφάβητο)³⁷⁴. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται κατά μήκος του τοίχου, μεγάλος κόκκινος πίνακας ανακοινώσεων. Πάνω και γύρω από τον πίνακα ανακοινώσεων είναι αναρτημένο εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή πλαστικοποιημένων καρτών (οι κανόνες της τάξης στην αλβανική γλώσσα, τα γεωμετρικά σχήματα) αλλά και κατασκευές των μαθητών (ζωγραφιές). Στον πίσω χώρο της αίθουσας εντοπίζεται μεγάλη, κλειστή, μεταλλική ραφιέρα. Δεν εντοπίζεται ελεύθερος χώρος, άνω του ενός μέτρου, στην αίθουσα.

Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (13^η διδασκαλία)

Θεσμικό πλαίσιο/	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
------------------	---------------	-------------------	-------------------

³⁷¹ Η σέκτα των Μπεκτασήδων αφορά «παρακλάδι» του Σούφι Ισλάμ.

³⁷² Χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και οι όροι «επιτόπιοι» ή «εντόπιοι».

³⁷³ Ειδικά, στην Α' τάξη διδάσκουν την ελληνική γλώσσα «επιτόπιοι», λόγω του ότι ομιλούν την αλβανική γλώσσα.

³⁷⁴ Βλ. Παράρτημα, εικόνα 9.

<p><i>Το σχολείο μας είναι πολύ καλό. Γίνεται καλή δουλειά. Είναι σημαντικό ότι μπορούν να μάθουν και τις δυο γλώσσες</i></p>	<p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 2 τ.μ.</p>	<p><i>Γνωρίζω αλβανικά γιατί είμαι από εδώ. Έχω σπουδάσει στην Ελλάδα και παρακολουθώ συχνά σεμινάρια σχετικά με την Εκπαίδευση</i></p> <p><i>Στο μάθημα μιλάω συχνά και στα Αλβανικά, γιατί μερικά παιδάκια έρχονται εδώ από άλλα νηπιαγωγεία της περιοχής χωρίς να ξέρουν ελληνικά</i></p> <p><i>Στην πρώτη τάξη κάνω τη σειρά «Παίζω και Μιλώ»³⁷⁵ α και β τεύχος μαζί με τα εργασιών</i></p>	<p>Σύνολο μαθητών: 22 (10 κορίτσια)</p> <p><i>Η τάξη έχει κυρίως μαθητές με οικογένειες επιτόπιων αλλά κάποιοι μιλάνε και βλάχικα στο σπίτι. Εδώ έχουμε 22 παιδάκια, τα 10 είναι επιτόπιοι, 4 νομίζω μιλάνε και βλάχικα στο σπίτι, 1 μιλάει αγγλικά γιατί ήρθε από την Αγγλία και οι υπόλοιποι μιλάνε αλβανικά στο σπίτι.</i></p>
---	--	--	--

1'-5'³⁷⁶: Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά τους μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών ανταπαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τον λόγο επίσκεψης της ερευνήτριας. Το σύνολο των μαθητών χαιρετούν την ερευνήτρια. Η εκπαιδευτικός γράφει την πρόταση στον πίνακα: «Ο Αρίωνας το Πάσχα πάει στην Εκκλησιά με τ' άσπρα» και ζητά από τους μαθητές να τη διαβάσουν. Η Θ. και η Ν.(δίγλωσσες) διαβάζουν αυθόρμητα με μια φωνή την πρόταση από τον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ρωτά: «τι χρώμα βάφουμε το Πάσχα τα αυγά;». Η πλειοψηφία της τάξης απαντά (2/3 του συνόλου), ότι τα βάφουν κόκκινα. Έπειτα, η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να ζωγραφίσουν το αυγό στο τετράδιο δραστηριοτήτων³⁷⁷.

Σ.Π. Το κλίμα είναι αρκετά καλό, ωστόσο επικρατεί αρκετή αναστάτωση και οι μαθητές είναι άσκοπα κινητικοί. Διαπιστώνεται, ότι κατά το πρώτο διδακτικό πεντάλεπτο επικρατεί αρκετή φασαρία, ενώ πολλοί μαθητές δεν έχουν ακόμη ανοίξει το σχολικό εγχειρίδιο στη σωστή σελίδα για να κάνουν τη δραστηριότητα, που ζήτησε η εκπαιδευτικός.

6'-10': Η εκπαιδευτικός διαβάζει αργά και καθαρά το ποίημα κάτω από το σκίτσο με το πασχαλινό αυγό: «*Ήρθε πάλι η Πασχαλιά με αγάπη και φιλία, Με αυγό και με αρνί Χαίρονται οι Χριστιανοί*». Έπειτα, αναφέρει με έμφαση ότι, το «**α**» με το «**ι**» μαζί, διαβάζεται «**ε**». Οι μαθητές(τα 2/3 του συνόλου) συνομιλούν στην αλβανική και την ελληνική γλώσσα. Ορισμένοι μαθητές (Ο Ρ./ μονόγλωσσος και η Ε./ δίγλωσση) σηκώνονται αυθόρμητα και πηγαίνουν στον κάδο για να ξύσουν τα μολύβια τους. Ο Δ. (δίγλωσσος) σηκώνεται από τη θέση του και βγαίνει από την αίθουσα. Η εκπαιδευτικός, παράλληλα, μιλά δυνατά και καθαρά και επαναλαμβάνει το στίχο που διάβασε νωρίτερα. Έπειτα, ρωτά τους μαθητές: «γιατί γιορτάζουν οι Χριστιανοί το Πάσχα;».

³⁷⁵ Λουκά-Crann, Μ. («Παιδεία Ομογενών» 1997-2008) «Παίζω και Μιλώ», Επίπεδο πρώτο, Τεύχος 1^ο, ΟΕΔΒ. Το υλικό από την σειρά: «Σειρά Πράγματα και Γράμματα», έχει εκπονηθεί από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

³⁷⁶ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 25 και Πίνακας 26.

³⁷⁷ Λουκά-Crann, Μ. («Παιδεία Ομογενών» 1997-2008) «Παίζω και Μιλώ», Επίπεδο πρώτο, Τετράδιο δραστηριοτήτων. Τεύχος 1^ο. ΟΕΔΒ, σελ. 43.

Τρεις μαθητές (Νεφ., Μικ. και Στ./ δίγλωσσοι) σηκώνονται από τη θέση τους για να δείξουν στην εκπαιδευτικό την άσκηση, που μόλις ολοκλήρωσαν. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει. Η Θ (δίγλωσση) απαντά, αυθόρμητα, ότι γιορτάζουν τη «Σταύρωση του Χριστού».

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη. Οι μαθητές (τα $\frac{3}{4}$ του συνόλου) συμμετέχουν αυθόρμητα στη διδασκαλία. Το σύνολο των μαθητών δείχνουν να αισθάνονται άνετα στο χώρο, κινούνται αυθόρμητα και αλλάζουν συχνά τον τρόπο, που κάθονται στη θέση τους, ενώ επικοινωνούν συστηματικά με τους διπλανούς τους στην αλβανική και την ελληνική γλώσσα.

11'-15': Η εκπαιδευτικός επικροτεί και επαναλαμβάνει το ποίημα μεταφέροντας τους στίχους στην αλβανική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα δίπλα στην λέξη «Πάσχα», τη λέξη "Pashke" στην αλβανική γλώσσα και ρωτά, πότε είναι το Πάσχα αυτή τη χρονιά. Η Ν.(δίγλωσση) λέει αυθόρμητα: «σε λίγες μέρες». Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι, η Κυριακή του Πάσχα είναι στις 24 Απριλίου και σημειώνει την ημερομηνία στον πίνακα κάτω από τη λέξη «Πάσχα». Έπειτα, η εκπαιδευτικός πηγαίνει στο θρανίο μπροστά από την έδρα και ελέγχει, εάν έχουν τελειώσει οι δυο μαθήτριες τη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός τις επιβραβεύει. Στη συνέχεια απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και λέει δυνατά, ότι θα πρέπει να μάθουν το ποίημα απέξω για το επόμενο μάθημα. Επαναλαμβάνει την οδηγία αρκετές φορές (3 φορές) και στην αλβανική γλώσσα, ενώ σημειώνει στο πίνακα τη φράση «μαθαίνω το ποίημα!!!».

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και φιλικό. Οι μαθητές (2/3 του συνόλου) ακούν την εκπαιδευτικό, καθώς εκείνη μιλάει, και εργάζονται παράλληλα στο τετράδιο εργασιών. Οι μαθητές στην τελευταία σειρά θρανίων δεν συμμετέχουν και δεν αλληλεπιδρούν με την εκπαιδευτικό. Μια μαθήτρια (Ερ.-μονόγλωσση) παίζει με την κούκλα της, ενώ μια άλλη (Μ./ μονόγλωσση) ζωγραφίζει μια ζωγραφιά στο μπλοκ ζωγραφικής. Οι μαθητές Σ.(δίγλωσσος), Β. (δίγλωσση) στο τελευταίο θρανίο της αριστερής στήλης θρανίων και ο Σ.(μονόγλωσσος) στο τελευταίο θρανίο, στη μεσαία στήλη θρανίων, ανταλλάσσουν τις κασετίνες τους, ενώ παράλληλα μιλούν χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα.

16'-20': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το σχολικό εγχειρίδιο (βιβλίο μαθητή «Παίζω και μιλώ», σελ. 44) και να αναγνωρίσουν τα γράμματα της αλφαβήτας. Η εκπαιδευτικός ρωτά συγκεκριμένα πόσα «όμικρον» αναγνωρίζουν στο τετράστιχο. Τα $\frac{3}{4}$ των δίγλωσσων μαθητών και το $\frac{1}{5}$ των μονόγλωσσων απαντούν δυνατά, ότι βρίσκουν τρία όμικρον. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και τους ρωτάει πόσα «ωμέγα» βρίσκουν στο κείμενο. Το $\frac{1}{4}$ των δίγλωσσων μαθητών απαντά άμεσα, ότι βρίσκουν ένα. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και τους ζητά να κυκλώσουν με διαφορετικού χρώματος ξυλομπογιά τα όμικρον και τα ωμέγα που βρήκαν. Έπειτα, κινείται ανάμεσα στα θρανία για να βοηθήσει όσους δεν έχουν εντοπίσει τα φωνήεντα.

Σ.Π. Αρκετοί μαθητές (3/4 των μονόγλωσσων) είναι αφηρημένοι και μιλούν μεταξύ τους στην αλβανική γλώσσα. Οι μαθητές ξεκινούν να κάνουν την

δραστηριότητα μόνο, όταν η εκπαιδευτικός τους προσεγγίζει και τους λέει τι ακριβώς πρέπει να κάνουν.

21'-25': Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να κινείται μέσα στον χώρο ανάμεσα στα θρανία και ζητά από τους μαθητές να κάνουν τη δραστηριότητα που τους ζήτησε. Ο Ντ. (μονόγλωσσος) ρωτάει την εκπαιδευτικό στην αλβανική γλώσσα τι πρέπει να κάνουν, γιατί δεν έχει καταλάβει. Η εκπαιδευτικός του δείχνει με το δάχτυλο στο κείμενο στο βιβλίο του και του εξηγεί τι πρέπει να κάνει στην αλβανική γλώσσα. Επαναλαμβάνει την οδηγία στην ελληνική γλώσσα και του δείχνει πως προφέρονται το «όμικρον» και το «ωμέγα» (παραγλώσσα). Δυο μαθητές (Στ. και Δ. /δίγλωσσοι) σηκώνονται από τη θέση τους και βγαίνουν μαζί από την αίθουσα. Μια μαθήτρια (Γ./ μονόγλωσση) σηκώνεται από τη θέση της, πλησιάζει το μπροστινό θρανίο και συνομιλεί στην αλβανική γλώσσα με συμμαθητές της (Ντ./μονόγλωσσος και Εμ.. δίγλωσση).

Σ.Π. Η διεξαγωγή της δραστηριότητας εκτυλίσσεται με αργό ρυθμό. Το κλίμα είναι ανήσυχο και όχι συλλογικό. Η εκπαιδευτικός ενισχύει τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά, προκειμένου να συμμετάσχει στη διδασκαλία.

26'-30': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ολοκληρώσουν την προηγούμενη δραστηριότητα και να αντιγράψουν ένα μικρό κείμενο (Παίζω και μιλώ, σελ. 44) στο τετράδιο αντιγραφής. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να κινείται ανάμεσα στα θρανία, ελέγχει, εάν αντιγράφουν σωστά το κείμενο και παρακινεί, όσους δεν συμμετέχουν, να κάνουν και εκείνοι τη δραστηριότητα.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη, ωστόσο η συμμετοχή των μαθητών ειδικά στις τελευταίες σειρές των θρανίων είναι αρκετά μειωμένη. Οι μαθητές δείχνουν (2/3 του συνόλου) να αισθάνονται άνετα, συχνά αυτενεργούν αλλά δεν συμμετέχουν στις δραστηριότητες παρα μόνο, όταν τους προσεγγίζει η εκπαιδευτικός και τους το ζητά. Η διδασκαλία φαίνεται να μην έχει καλή ροή, παρά τις παρακλήσεις της εκπαιδευτικού να δράσουν οι μαθητές, ως ενιαίο σύνολο.

31'-35': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν ησυχία και να ασχοληθούν με την εργασία τους. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει στην αλβανική γλώσσα την παράκληση. Οι μαθητές είναι αρκετά ανήσυχοι. Η εκπαιδευτικός γράφει τη λέξη «ώρα» στον πίνακα και τους δείχνει το ρολόι της, ρωτώντας: «τι ώρα είναι;». Οι μαθητές στις πρώτες σειρές θρανίων χαμογελούν και απαντούν, καθώς κοιτάζουν το ρολόι τοίχου πάνω από τον πίνακα, την ώρα στην ελληνική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την πρόταση: «Η ώρα είναι...» , κυκλώνει το «ωμέγα» στη λέξη 'ώρα' και ζητά από τους μαθητές να γράψουν και αυτήν την πρόταση στο τετράδιο τους. Δυο μαθητές (Σπ. και Β./ δίγλωσσοι) έχουν σηκωθεί από τη θέση τους και παίζουν με ένα μπαλάκι. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να προσεγγίζει τα θρανία με τη σειρά και να δείχνει σε κάθε μαθητή-τρια τι πρέπει να κάνει.

Σ.Π Το κλίμα είναι αρκετά καλό, δημοκρατικό αλλά όχι συμμετοχικό. Η εκπαιδευτικός είναι πάντα χαμογελαστή, μιλάει ευγενικά και ενισχύει τους μαθητές, καθώς τους προσεγγίζει. Η διδασκαλία εξελίσσεται με πολύ αργούς

ρυθμούς και οι διδακτικές ενέργειες (παραγλώσσα, εκφράσεις προσώπου, διαγλωσσική πρακτική, καθοδήγηση στη γραφή δια της εγγύτητας) αναπτύσσονται από την εκπαιδευτικό κατά τόπους (θρανία).

36'-40': Η εκπαιδευτικός μιλά χαμηλόφωνα στους μαθητές, όταν προσεγγίζει το θρανίο τους. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4) σηκώνονται από τις θέσεις τους και κινούνται άσκοπα στον χώρο, όταν η εκπαιδευτικός απομακρύνεται από κοντά τους. Η εκπαιδευτικός εφαρμόζει εξατομικευμένες διδακτικές ενέργειες, καθώς σε κάποιους μαθητές εξηγεί τα φωνήεντα «ο» και «ω», σε άλλους διορθώνει λέξεις, που έχουν γράψει λάθος στη δραστηριότητα της αντιγραφής, και άλλους τους βοηθά, πιάνοντας το χέρι τους για να αντιγράψουν σωστά τις λέξεις των προτάσεων από τον πίνακα.

Σ.Π. Η τάξη, ως μαθητικό σύνολο, δεν φαίνεται να συλλειτουργεί κατά τη διδασκαλία. Διαπιστώνεται ότι, υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς το γλωσσικό επίπεδο, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλει η εκπαιδευτικός να παρακινήσει το σύνολο των μαθητών να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες.

41'-45': Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να κινείται μέσα στο χώρο της αίθουσας. Ζητά από τους μαθητές να συντομεύουν και να τις δώσουν τα τετράδιά τους. Ορισμένοι μαθητές (1/3 του συνόλου) σηκώνονται να δώσουν τα τετράδιά τους στην εκπαιδευτικό. Κάποιοι άλλοι συνεχίζουν να γράφουν. Οι υπόλοιποι μαθητές (1/3 του συνόλου) δεν παρακολουθούν τη διδασκαλία. Ο υπόλοιπος διδακτικός χρόνος κυλάει χωρίς να πραγματοποιείται κάποια δραστηριότητα.

Σ.Π. Οι μαθητές λειτουργούν ως μονάδες. Οι μαθητές που δεν παρακολουθούν (1/4 των δίγλωσσων και 3/5 των μονόγλωσσων) τη διδασκαλία μιλούν μεταξύ τους στην αλβανική γλώσσα.

Μορφές διδασκαλίας	44% Μετωπική, 44% Ατομική.			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		11%	89%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	11%	33%	44%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	11%	33%	56%	
(Π4) πολυτροπικότητα	89%	11%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	67%	11%	22%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	67%	33%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα	33%	67%		

Πίνακας XIII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα, από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού σε όλον τον χώρο της αίθουσας (η κινητικότητα της πλειοψηφίας των μαθητών δεν είχε λειτουργικό χαρακτήρα και ήταν συχνά άσκοπη). Β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στο πλαίσιο της διατομικής σχέσης με την πλειοψηφία των μαθητών στο 1/2 του διδακτικού χρόνου. Γ) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων μη λεκτικής

επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με τους συμμετέχοντες μαθητές. Δ) Η εναλλαγή των δυο γλωσσικών κωδίκων, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός στο 1/3 του διδακτικού χρόνου, μεμονωμένα, για την ενίσχυση της γλωσσικής επικοινωνίας των μονόγλωσσων μαθητών στη διδασκαλία. Ε) Η αξιοποίηση διαπολιτισμικών αναφορών από την εκπαιδευτικό (αναφορές σε χριστιανικά έθιμα) κατά το πρώτο 1/3 του διδακτικού χρόνου για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Ζ) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύτηκε, ως χαμηλού βαθμού, στα 2/3 του διδακτικού χρόνου.

Γενικά, διαπιστώθηκε, ότι η τάξη δεν λειτουργούσε συλλογικά, ενδεχομένως, λόγω των αυξημένων διδακτικών αναγκών και των διαφορετικών ταχυτήτων μάθησης των μαθητών. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι, η πλειοψηφία των μονόγλωσσων (3/5), ως προς την αλβανική γλώσσα μαθητών, ήταν αμέτοχοι κατά τη διδασκαλία. Επίσης, το τελευταίο διδακτικό δεκάλεπτο δεν πραγματοποιήθηκε κάποια δραστηριότητα λόγω της ελλιπούς αλληλεπίδρασης και λειτουργικής επικοινωνίας μεταξύ του συνόλου των μαθητών και της εκπαιδευτικού. Κατά τη διδακτική διαδικασία ολοκληρώθηκαν μόλις δυο γλωσσικές δραστηριότητες. Η διδασκαλία διεξήχθη, χρονικά ισομερώς, με τις μορφές της μετωπικής-διαλογικής και ατομικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» κατά τόπους (θρανία) στο πλαίσιο της διατομικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό, κοινωνικο-πολιτισμικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, ωστόσο δεν εφαρμόζει στοχευμένα και συστηματικά διαφοροποιημένες πρακτικές διδασκαλίας, οι οποίες θα ενίσχυαν τη διδακτική αποτελεσματικότητα όλων των μαθητών και όχι μέρους του μαθητικού συνόλου.

Η διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας (14^η διδασκαλία)

Τα 2/3 των μαθητών έχουν αλλάξει θέσεις με συμμαθητές τους, χωρίς να γίνει κάποια αναδιάταξη των επίπλων. Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης συλλέχθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο/	Υλικο πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το πρόγραμμα καλό είναι, γίνονται πολλά μαθήματα εδώ και το σχολείο είναι καλά οργανωμένο</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 2 τ.μ.	<i>Γνωρίζω λίγα ελληνικά³⁷⁸ αλλά δεν χρειάζεται κιόλας εδώ μιλάνε όλα αλβανικά. Είναι πολλά τα παιδάκια και κάποια έχουν δυσκολίες, άρα προχωράμε και λίγο αργά.</i>	Σύνολο μαθητών: 22 (10 κορίτσια). <i>Υπάρχουν οικογένειες που μιλάνε κι άλλες γλώσσες και ελληνικά και αρουμάνικα³⁷⁹. Εδώ στο μάθημα τα παιδιά μιλάνε αλβανικά.</i>

³⁷⁸ Η επικοινωνία με την εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε με τη γλωσσική διαμεσολάβηση της εκπαιδευτικού της ελληνικής γλώσσας της τάξης

³⁷⁹ Οι αλβανόφωνοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον όρο «*arumune*», όταν αναφέρονται στην βλαχική διάλεκτο της περιοχής.

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά τους μαθητές στην αλβανική γλώσσα. Το σύνολο των μαθητών απαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το σχολικό εγχειρίδιο, ενώ παράλληλα ρωτά να της πουν τα φωνήεντα στην αλβανική γλώσσα. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους (18 μαθητές) και όταν παίρνουν την άδεια από την εκπαιδευτικό απαντούν, ενώ η εκπαιδευτικός δείχνει, παράλληλα, με έναν μεγάλο χάρκα τις καρτέλες γύρω από τον πίνακα, στις οποίες αναφέρονται τα φωνήεντα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό, επικρατεί ησυχία. Η εκπαιδευτικός κινείται στον μπροστινό χώρο της αίθουσας³⁸⁰.

6'-10': Οι μαθητές (Σαρ., Εμ./δίγλωσσες και Λ., Αλ./μονόγλωσσοι) συνομιλούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα βάζοντας το δάχτυλο μπροστά στα χείλη, ζητώντας τους να σταματήσουν. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία. Η εκπαιδευτικός ρωτά: “*Çfarë najer pylli?*” (τι μας δίνει το δάσος?). Η Νεφ. (δίγλωσση) απαντά αυθόρμητα “*oxygen*”. Η εκπαιδευτικός επικροτεί: “*Shumë mirë*” (μπράβο), έπειτα σημειώνει στον πίνακα τις λέξεις “*oksigjeni / gaze*” και εξηγεί στην αλβανική γλώσσα: “*ne thithim ajër të pastër*” (αναπνέουμε καθαρό αέρα). Ταυτόχρονα, αναπαριστά ότι, παίρνει μια μεγάλη αναπνοή και κάνει ένα νεύμα στους μαθητές να την μιμηθούν. Το σύνολο των μαθητών μιμείται την εκπαιδευτικό με προθυμία.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι πολύ καλή. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθεί τη διδασκαλία με προσοχή, συμμετέχει στη δραστηριότητα και ακολουθεί τις οδηγίες της εκπαιδευτικού.

11'-15': Η εκπαιδευτικός υπογραμμίζει στη λέξη “*oksigjeni*” στον πίνακα τα γράμματα «**gj**» και στη λέξη “*gaze*” το γράμμα «**g**» και εκφέρει τους φθόγγους με έμφαση. Οι μαθητές (3/4 του συνόλου) επαναλαμβάνουν δυνατά τους φθόγγους. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ζητά από το σύνολο των μαθητών να πουν δυνατά την αλφαβήτα. Η πλειοψηφία των μαθητών (4/5 του συνόλου) λέει δυνατά και αργά την αλφαβήτα. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στις αναρτημένες στον τοίχο καρτέλες με το αλβανικό αλφάβητο και με έναν μεγάλο χάρκα, δείχνει παράλληλα τα γράμματα, που ακούγονται με τη σειρά. Όταν οι μαθητές φτάνουν στο γράμμα «**g**» η εκπαιδευτικός τους κάνει νόημα να σταματήσουν και εκείνοι υπακούν. Έπειτα δείχνει το γράμμα στις καρτέλες με το αλβανικό αλφάβητο και στη συνέχεια δείχνει στις καρτέλες με το ελληνικό αλφάβητο τα γράμματα «**γ**» και «**κ**». Παράλληλα, εκφέρει με έμφαση τα γράμματα στα δυο αλφάβητα, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφορά στη γραφή και την εκφορά των φθόγγων «**g**» (αλβανικό αλφάβητο) και «**γκ**» (ελληνικό αλφάβητο). Έπειτα, ζητά από τους μαθητές να ολοκληρώσουν την εκφορά του αλφάβητου. Εκείνοι ακολουθούν την οδηγία και ξεκινούν πάλι να εκφέρουν τα υπόλοιπα γράμματα αργά και δυνατά. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά να πει κάποιος από τους μαθητές το ελληνικό αλφάβητο. Η Νεφ. (δίγλωσση) σηκώνει το χέρι της και, αφού πάρει την άδεια, ξεκινά να λέει αργά και με δυνατή φωνή το ελληνικό αλφάβητο. Η εκπαιδευτικός

³⁸⁰ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 27 και Πίνακας 28.

δείχνει, παράλληλα, με τον χάρακα στις καρτέλες με το αλβανικό αλφάβητο μόνο τα γράμματα, που είναι κοινά σύμφωνα με την προφορά στα δυο αλφάβητα³⁸¹. Η εκπαιδευτικός δείχνει τα γράμματα “**A, B, Dh, E, Z, Th, I, K,L, M, N, O, P, Rr, S, T, Y, F, X**”. Ορισμένοι μαθητές μιμούνται τους τρόπους έκφρασης του προσώπου και εκφοράς του λόγου της εκπαιδευτικού (Σ., Δ., Μικ./ δίγλωσσοι και Ρ., Ντ. /μονόγλωσσοι),

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διαγλωσσική πρακτική, καθώς συγκρίνει τα δυο αλφάβητα με βάση την προφορά των γραμμάτων, προκειμένου να αναδείξει τα κοινά γλωσσικά σύμβολα στους δυο γλωσσικούς κωδίκες. Επίσης, εφαρμόζει εξωγλωσσικά στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας (έντονες κινήσεις των χειλιών), προκειμένου να γίνει περισσότερο αντιληπτή και κατανοητή από τους μαθητές η σωστή εκφορά των γραμμάτων. Οι διδακτικές ενέργειες της εκπαιδευτικού συνιστούν υψηλό βαθμό πολυτροπικής, ενσώματης και αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας.

16'-20': Τα 2/3 του συνόλου των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους και ζητούν να επανλάβουν τα δυο αλφάβητα. Η εκπαιδευτικός τους κάνει ένα νεύμα, ότι πρέπει να ησυχάσουν και το σύνολο των μαθητών ακολουθεί την οδηγία. Έπειτα η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές τα τετράδια εργασιών του σχολικού εγχειριδίου³⁸². Αρκετοί μαθητές (1/3 του συνόλου) σηκώνονται από τις θέσεις τους και πλησιάζουν την εκπαιδευτικό για να πάρουν τα βιβλία εργασιών. Η εκπαιδευτικός ζητά στην αλβανική γλώσσα να κάνουν τις ασκήσεις συμπλήρωσης συλλαβών και λέξεων. Οι μαθητές ξεκινούν να επεξεργάζονται ατομικά τις εργασίες (άσκηση με κενά, αντιστοίχιση λέξεων και εικόνων, αντιγραφή μικρών προτάσεων). Οι μαθητές εφαρμόζουν καλλιγραφία κατά την επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει τα βιβλία εργασιών.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και η ατμόσφαιρα ευχάριστη και συμμετοχική. Επικρατεί αρκετή ησυχία, ενώ αρκετοί μαθητές (1/3 του συνόλου) σηκώνονται από τη θέση τους για να αλλάξουν στάση σώματος. Δυο μαθητές σηκώνονται και πηγαίνουν στον κάδο σκουπιδιών, όπου ξύνουν τα μολύβια τους. Δυο μαθητές (Αρ. και Ν./ δίγλωσσοι) είναι αφηρημένοι και δεν έχουν ξεκινήσει να γράφουν.

21'-25': Η εκπαιδευτικός στέκεται για αρκετό χρονικό διάστημα δίπλα από κάθε θρανίο και παρακινεί ή/και επικροτεί τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά στην αλβανική γλώσσα αναφορικά με την ολοκλήρωση των εργασιών. Η εκπαιδευτικός αγγίζει τις πλάτες αρκετών μαθητών-τριών (1/3 του συνόλου)

Σ.Π. Επικρατεί ησυχία. Οι μαθητές εργάζονται ήσυχα, ορισμένοι σηκώνονται από τη θέση τους, αλλάζουν τη στάση του σώματος για να καθήσουν πιο άνετα στην καρέκλα τους.

³⁸¹ Βλ. παράρτημα, εικόνα 9.

³⁸² Gjokutaj et al. (2013). “*Abetare pune*”, *A Klasa*. Botime/Pegi, pp.65.

26'-30': Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να κινείται μέσα στο χώρο της αίθουσας και να παρακινεί τους μαθητές να συνεχίσουν τη δραστηριότητα. Οι μαθήτριες (Σι., Εμ., Ντ./μονόγλωσσες και Γ. δίγλωσση) δεν εργάζονται και συνομιλούν χαμηλόφωνα. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει στον πίνακα και ζητά από τους μαθητές να πουν προφορικά την πρώτη άσκηση. Η Νεφ. (δίγλωσση) λέει αυθόρμητα τις πρώτες λέξεις της άσκησης και η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα τις λέξεις "Banane, trepi, shishe, bekur" (μπανάνα, τρία, μπουκάλι, ευλογία). Η εκπαιδευτικός, παράλληλα, εκφέρει φωναχτά τα γράμματα των λέξεων, που γράφει στον πίνακα. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνόλου) ελέγχει τη σωστή ορθογραφία των λέξεων στην άσκηση. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να πουν την επόμενη άσκηση, στην οποία πρέπει να βρουν τη λέξη που κρύβουν οι ανακατεμένες συλλαβές. Ο Δ. (δίγλωσσος) αναφέρει αυθόρμητα την πρώτη λέξη: "ka + bar = barka". Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τις συλλαβές στο πίνακα, σχεδιάζει ένα βελάκι πάνω από τις συλλαβές και σημειώνει δίπλα τη σωστή λέξη. Η εκπαιδευτικός συλλαβίζει αρκετές φορές τη λέξη και έπειτα την αναφέρει και στην ελληνική γλώσσα λέγοντας «βάρκα».

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη. Η εκπαιδευτικός είναι ευγενική και απευθύνεται στο σύνολο της τάξης, όταν εξηγεί τις λέξεις, που συμπεριλαμβάνονται στη γλωσσική άσκηση. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνόλου) εργάζεται σιωπηλά. Το 1/3 των μαθητών κινούνται γύρω από τη θέση τους, αλλάζουν τον τρόπο κάθονται στην καρέκλα, παίρνουν αντικείμενα από την τσάντα τους.

31'-35': Ο Μ. (δίγλωσσος) σηκώνει το χέρι του για να πάρει την άδεια για να πει την επόμενη λέξη. Η εκπαιδευτικός του κάνει ένα νόημα κουνώντας το κεφάλι της και εκείνος λέει δυνατά: "ra + su = sura" (σούπα). Η εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει, σημειώνει τη λέξη στον πίνακα και την αναφέρει και στην ελληνική γλώσσα, λέγοντας «σούπα, ελληνικά». Έπειτα, ο Σ. (δίγλωσσος) λέει αυθόρμητα: "na + hē = hēna" (η ημέρα Δευτέρα). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και επαναλαμβάνει την ίδια ενέργεια με την προηγούμενη λέξη, μεταφράζοντάς την στο τέλος και στην ελληνική γλώσσα «Δευτέρα». Στη συνέχεια, η Θ. (δίγλωσση) αναφέρει αυθόρμητα την επόμενη λέξη: "ta + ke + ra = raketa". Η εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει και επαναλαμβάνει την ίδια διαδικασία λέγοντας στο τέλος «πακέτα, και ελληνικά». Έπειτα, ζητά από το σύνολο των μαθητών να πουν την πρόταση που σχημάτισαν στην άσκηση 4 (σελ. 65). Η Ντ. (δίγλωσση) σηκώνει το χέρι της και λέει αυθόρμητα την πρόταση: "Urë hapdëren" (η Ουρέ ανοίγει την πόρτα). Η εκπαιδευτικός την επιβραβεύει και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα υπογραμμίζοντας το ρήμα 'hap'. Έπειτα, μεταφράζει την πρόταση στην ελληνική γλώσσα: «Η Urë ανοίγει την πόρτα».

Σ.Π. Το κλίμα είναι συμμετοχικό και ευχάριστο. Οι μαθητές συμμετέχουν αυθόρμητα στη δραστηριότητα και ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Ορισμένοι μαθητές στα πίσω θρανία, Νο., Αν. Σι. (μονόγλωσσοι) και Βαλ., Γ. (δίγλωσσοι), καθυστερούν να ολοκληρώσουν την άσκηση, καθώς συνομιλούν μεταξύ τους ή/και παίζουν με τα σχολικά τους είδη.

35'-40': Η εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να ολοκληρώσουν την άσκηση. Ο Λ. (μονόγλωσσος) ζητά να πει την τελευταία πρόταση. Η εκπαιδευτικός του κάνει ένα νεύμα με το χέρι της και εκείνος λέει: “*Dionisi takon Alvin*” (Ο Διονύσης συναντά τον Άλβιν). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα, ενώ εξηγεί ότι, ο καθένας-μια μπορούν να βάλουν στην πρόταση τα ονόματα που θέλουν. Έπειτα, η εκπαιδευτικός τους παροτρύνει να ολοκληρώσουν την άσκηση και κινείται ανάμεσα στα θρανία για να ελέγξει τη δραστηριότητα. Στη συνέχεια τους υπενθυμίζει, ότι θα έχουν για την επόμενη ημέρα την ορθογραφία (άσκηση 5 –diktim), που σημείωσαν κατά την προηγούμενη διδακτική ώρα στο βιβλίο εργασιών.

Σ.Π. Ορισμένοι μαθητές δεν κάνουν την εργασία (Μικ., Ερ., Σια. και Εμ.-μονόγλωσσες). Δυο από τις μαθήτριες δεν έχουν τα βιβλία τους, ενώ άλλες δυο μαθήτριες σηκώνονται διαρκώς από τη θέση τους και παίζουν.

41'-45': Η εκπαιδευτικός ζητά από την Βαλ (δίγλωσση) να ξεκινήσει την ανάγνωση του κειμένου “*Zhurma te pyllit*”³⁸³ (οι ήχοι του δάσους). Η Βαλ. διαβάζει καθαρά και δυνατά την πρώτη παράγραφο. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ζητά από τον Νο.(μονόγλωσσος) να συνεχίσει. Ο μαθητής συνεχίζει με τη σειρά του την ανάγνωση. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός ζητά από την Μικ. (δίγλωσση) να συνεχίσει από το σημείο, που σταμάτησε ο συμμαθητής της. Εκείνη ακολουθεί την οδηγία και διαβάζει καθαρά και δυνατά. Η εκπαιδευτικός διακόπτει την Μικ. και ζητά από τον Λ. (μονόγλωσσος) να συνεχίσει. Εκείνος δυσκολεύεται στην ανάγνωση και η εκπαιδευτικός τον ενισχύει. Έπειτα, κάνει ένα νεύμα με το χέρι της να συνεχίσει ο Αλβ. (δίγλωσος). Εκείνος διαβάζει συλλαβιστά, ενώ η εκπαιδευτικός τον διορθώνει, αναφέροντας την σωστή προφορά ορισμένων λέξεων από την πρόταση, που εκείνος διαβάζει.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και ευχάριστο. Οι μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία με προσοχή. Μια μειοψηφία της τάξης (1/4 του συνόλου), οι οποίοι κάθονται σε διαφορετικά σημεία της αίθουσας, παραμένει αμέτοχη. Η εκπαιδευτικός επιτρέπει στους μαθητές αυτούς να κινούνται ή να συνομιλούν χαμηλόφωνα.

Μορφές διδασκαλίας	67% Μετωπική, 33% Ατομική.			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		44%	56%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	44%	11%	44%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		44%	44%	11%
(Π4) πολυτροπικότητα	67%	22%	22%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	67%	11%	22%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα	11%	22%	78%	

Πίνακας XIV. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

³⁸³ Gjokutaj et al. (2013) “*Abetare*”, *A Klasa*. Botime/Pegi, pp. 96

Σύμφωνα με τα συλλεχθέντα δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

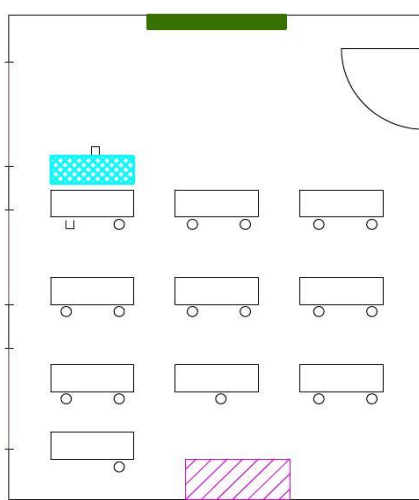
A) η λειτουργική κινητικότητα (εκπαιδευτικός και $\frac{1}{2}$ των μαθητών), κυρίως, στον μπροστινό χώρο της αίθουσας στο σύνολο του διδακτικού χρόνου. B) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Γ) Η συστηματική χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως επιτονισμός, παραστατικό ύφος κατά την εκφορά των δυο αλφάβητων, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου). Δ) Η χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό στο $\frac{1}{3}$ του διδακτικού χρόνου μεμονωμένα (χρήση χάρακα κατά την επίδειξη σε αντιπαραβολή των γραμμάτων των δυο αλφαβήτων, μιμική ως πρακτική ενσώματης διδασκαλίας). Ε) Η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών από την εκπαιδευτικό μεμονωμένα (εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων από την εκπαιδευτικό και αναφορά των δυο αλφαβήτων κατά αντιπαραβολή σε τρία διδακτικά πεντάλεπτα), για την ενίσχυση της διαγλωσσικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων στην επεξεργασία και κατανόηση των γραμματικών φαινομένων. Ζ) Η συλλογικότητα, μέσα από πρακτικές ενίσχυσης του συμμετοχικού κλίματος, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός στα $\frac{3}{4}$ του διδακτικού χρόνου. Η διδασκαλία διεξήχθη με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής διδασκαλίας στα $\frac{2}{3}$ του διδακτικού χρόνου και με τη μορφή της ατομικής εργασίας στο $\frac{1}{3}$ του διδακτικού χρόνου. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης», κυρίως, στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία διεξήχθη σε καλό κλίμα αλλά η εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες δεν ήταν συλλογική. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε αρκετές διαγλωσσικές και πολυτροπικές πρακτικές, προκειμένου να ενισχύσει τον βαθμό κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων από τους μαθητές. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι, το $\frac{1}{3}$ των μαθητών (δίγλωσσων και μονόγλωσσων), οι οποίοι κάθονταν σε διαφορετικά σημεία της αίθουσας δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες. Η διδασκαλία κύλησε με αργό ρυθμό και στα τελευταία διδακτικά πεντάλεπτα το κλίμα ήταν ιδιαίτερα ανήσυχο και όχι συμμετοχικό. Δεν διαπιστώθηκε η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συμπερίληψης για το $\frac{1}{4}$ των μαθητών, οι οποίοι δεν συμμετείχαν συστηματικά στις δραστηριότητες. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός προκύπτει, ότι δεν γνωρίζει επαρκώς το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, ώστε να εφαρμόσει κατάλληλες για το γλωσσικό επίπεδο του κάθε μαθητή διδακτικές ενέργειες και να ενισχύσει τη διδακτική αποτελεσματικότητα του μαθητικού συνόλου.

Γ' τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις
της
τ.μ.



αίθουσας: 6 επί 7,20 = 43,2

Κάτοψη 8. Μετωπική διάταξη θρανίων

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του χώρου: Η αίθουσα είναι ευρύχωρη και φωτεινή (φυσικός φωτισμός με μεγάλα παράθυρα στη μια πλευρά). Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε ανοιχτό μπεζ χρώμα. Εντοπίζονται κατασκευές και έργα των μαθητών με τη μορφή αφισών και ζωγραφιών με διγλωσσικό/διαπολιτισμικό (εργασίες για τις παραδοσιακές φορεσιές της περιοχής με συνοδευτικό πληροφοριακό υλικό³⁸⁴, διατροφική πυραμίδα, σωστές διατροφικές συνήθειες σε διαφορετικές χώρες του κόσμου). Επίσης, εντοπίζεται μια μεγάλη βιβλιοθήκη στο πίσω μέρος της αίθουσας με βιβλία και τετράδια.

Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (15^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης, αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το σχολείο είναι καλό, σε γενικές γραμμές γίνονται πολλές δράσεις εδώ.</i>	<i>Είναι εξοπλισμένο αρκετά, μας λείπουν βέβαια Η/Υ και προτζέκτορες</i> <i>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,7 τ.μ.</i>	<i>Δεν γνωρίζω αλβανικά, προσπαθώ να μάθω, ρωτάω και τα παιδιά συνέχεια στο μάθημα και μαθαίνω κάθε μέρα καινούρια πράγματα.</i> <i>Στην Ελλάδα έχω κάνει εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και έχω εργαστεί σε διαπολιτισμικό σχολείο, επομένως ήμουν αρκετά προετοιμασμένη. Θέλει ειδικούς χειρισμούς στο μάθημα, όταν είσαι σε τέτοια σχολεία.</i> <i>Χρησιμοποίησα το «Υλικό Μαργαρίτα» από το ΕΔΙΑΜΜΕ, είναι πολύ βοηθητικό για τις ανάγκες των παιδιών.</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός: 16 μαθητές (6 κορίτσια)</i> <i>Δεν γνωρίζω τους μαθητές πολύ καιρό μιας και είναι η πρώτη μου χρονιά εδώ. Νομίζω οι μισοί μαθητές μιλούν και ελληνικά στο σπίτι. Στην τάξη αυτή είναι αρκετά παιδάκια γεννημένα και μεγαλωμένα στην Ελλάδα³⁸⁵.</i> <i>Δυο μαθητές επισκέπτονται και τα ΤΕΓ μια φορά την εβδομάδα και βοηθούνται πολυ</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα χαμογελώντας. Χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές και εκείνοι ανταποδίδουν τον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός συστήνει την

³⁸⁴ Βλ. παράρτημα, εικόνα 10.

³⁸⁵ Από το σύνολο των μαθητών, οκτώ μαθητές έχουν μειονοτική καταγωγή «επιτόπιοι/εντόπιοι».

ερευνήτρια στο σύνολο των μαθητών και αναφέρει την πόλη προέλευσής της. Έπειτα ρωτά τους μαθητές, εάν γνωρίζουν αυτήν την ελληνική πόλη και αν την έχουν ποτέ επισκεφτεί. Δυο δίγλωσσοι μαθητές απαντούν αυθόρμητα ότι, γνωρίζουν την πόλη, αλλά δεν την έχουν επισκεφτεί. Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι η πόλη αυτή είναι μια μεγάλη ελληνική πόλη και βρίσκεται βορειοδυτικά της Ελλάδας. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να βγάλουν τα τετράδια αντιγραφής για να τα ελέγξει. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία λέγοντας αρκετές φορές την αλβανική λέξη «*korimi*» (αντιγραφή). Οι μαθητές δείχνουν στην εκπαιδευτικό τα τετράδιά τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και φιλική. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός είναι φιλική και χαμογελαστή³⁸⁶.

6'-10': Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να ελέγχει τα τετράδια αντιγραφής των μαθητών, ενώ διορθώνει, εξηγώντας σε κάθε μαθητή-τρια, κάποιος λάθος που έχει εντοπίσει στην αντιγραφή. Οι μαθητές διορθώνουν τα λάθη, που έχει εντοπίσει η εκπαιδευτικός και αφορούν, κυρίως, σε λανθασμένες καταλήξεις των ρημάτων.

Σ.Π. Οι μαθητές είναι ήσυχοι και περιμένουν μέχρι να ολοκληρώσει η εκπαιδευτικός τον έλεγχο των τετραδίων. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές, όταν τους προσεγγίζει, τους μιλάει αργά, καθαρά και τονίζει με έμφαση τις λέξεις, που, ενδεχομένως, έχουν κάποιο λάθος στην αντιγραφή.

11'-15': Η εκπαιδευτικός ζητά από κάποιον μαθητή-τρια να σηκωθεί στον πίνακα και να διαβάσει την ορθογραφία από το τετράδιο αντιγραφής. Ο Αρ. σηκώνει το χέρι του (μονόγλωσσος) και διαβάζει αργά τις δυο προτάσεις «*Μαρία, πεινάς; Ναι, πεινάω πολύ!*». Οι υπόλοιποι μαθητές γράφουν την ορθογραφία στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στην έδρα. Μετά από μικρό χρονικό διάστημα οι μαθητές τείνουν τα τετράδια προς το μέρος της εκπαιδευτικού και εκείνη ξεκινά να τα συλλέγει. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο της γλώσσας³⁸⁷ στη σελίδα 19 και τους ρωτά, που πραγματοποιείται αυτός ο διάλογος (μενού με φωτογραφίες). Οι μαθητές (2/3 του συνόλου) απαντούν αυθόρμητα “*restoran*” (εστιατόριο).

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και ήσυχη. Το σύνολο των μαθητών γράφουν την ορθογραφία στα τετράδιά τους.

16'-20': Η εκπαιδευτικός επικροτεί και επαναλαμβάνει με έμφαση στην ελληνική γλώσσα τη λέξη «*εστιατόριο*». Έπειτα, μοιράζει τους ρόλους του διαλόγου σε τρεις μαθητές και τους ζητά να σηκωθούν από τις θέσεις τους και να έρθουν στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Η ίδια στέκεται κοντά τους, καθώς αναλαμβάνει τον ρόλο της «*κοπέλας του ταμείου*», και ξεκινά τον διάλογο. Η Κ. και η Χ. (δίγλωσσες) διαβάζουν η

³⁸⁶ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 29 και Πίνακας 30.

³⁸⁷ Αδαμίδης, κ.α. («*Παιδεία Ομογενών II*» 2002-2004). *Μαργαρίτα 3 Δεύτερο επίπεδο*, ΕΔΙΑΜΜΕ. ΟΕΔΒ. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., το υλικό στοχεύει στη «*διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα σε τμήματα ομοεθνών ή αλλοεθνών-αλλόγλωσσων χωρίς καθόλου γλωσσικές προϋποθέσεις*», βλ. www.ediamme.edc.uoc.gr (Ανάκτηση: 20.01.2023)

καθεμία καθαρά τον ρόλο τους, ενώ ο Ηλ. (δίγλωσσος) διαβάσει διστακτικά τον δικό του ρόλο. Η εκπαιδευτικός τον βοηθά να εκφέρει σωστά τις λέξεις από τις προτάσεις, που αναλογούν στον ρόλο του. Η εκπαιδευτικός ευχαριστεί τις μαθήτριες και τον μαθητή και τους ζητά να καθίσουν στη θέση τους. Έπειτα ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στην επόμενη σελίδα³⁸⁸ του βιβλίου και τους ρωτά, εάν αναγνωρίζουν τα φαγητά, που απεικονίζονται στις φωτογραφίες. Ο Μ.(δίγλωσσος) απαντά αυθόρμητα, ότι βλέπει ένα κοτόπουλο και μια σαλάτα, ενώ αρκετοί μαθητές αναφέρουν όλοι μαζί τις πατάτες. Η εκπαιδευτικός τους επικροτεί.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και συμμετοχικό. Η εκπαιδευτικός συμμετέχει στη δραστηριότητα με το παιχνίδι ρόλων, αναλαμβάνοντας και εκείνη έναν ρόλο, προκειμένου να οργανώσει το παιχνίδι ρόλων και να ενισχύσει τους μαθητές σε περίπτωση δυσκολίας. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον τον διάλογο.

21'-25': Η εκπαιδευτικός διαβάσει τον κατάλογο (μενού) με τα φαγητά και τα ροφήματα. Παράλληλα, ρωτά απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών, εάν αναγνωρίζουν αυτά τα φαγητά. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4) απαντούν καταφατικά. Η εκπαιδευτικός ρωτά, εάν γνωρίζουν τι είναι η χορτόσουπα. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Η εκπαιδευτικός ρωτάει: *«πως είναι τα χόρτα στα αλβανικά;»*. Ο Β. (δίγλωσσος) απαντά αυθόρμητα ότι, τα χόρτα λέγονται *'bar'* (γρασίδι). Η Χ. (μονόγλωσση) αναφέρει τη λέξη *«barëra»* (γρασίδια). Η εκπαιδευτικός ρωτά, εάν αυτό τρώγεται. Η Μαρ. και ο Ματ. (δίγλωσσοι) γελούν και λένε στην εκπαιδευτικό ότι, αυτά δεν τρώγονται. Έπειτα ο Ματ. λέει ότι, *«μάλλον η σωστή λέξη είναι zarzavat»* (ζαρζαβατικά). Η εκπαιδευτικός απαντά χαμογελώντας, ότι αυτή η λέξη αναφέρεται *«στα ζαρζαβατικά που είναι πολλά λαχανικά μαζί»*. Έπειτα, συνεχίζει με τις υπόλοιπες λέξεις. Η εκπαιδευτικός αναφέρει την ελληνική λέξη και περιμένει από τους μαθητές να πουν την αντίστοιχη αλβανική. Ακούγονται οι λέξεις *«κοτόπουλο – pulë, τυρί – djatë, κρασί – verë, ψάρι – peshku, χοιρινό – mishderri, πατάτες – patate»*. Έπειτα η εκπαιδευτικός ρωτά, εάν γνωρίζουν τι είναι το *'κύριως πιάτο'*. Οι μαθητές διασπάζουν να απαντήσουν. Ο Δ. (δίγλωσσος) απαντά αυθόρμητα: *«το κανονικό φαγητό»*, η Κ. (δίγλωσση) αναφέρει τη λέξη *“rjate kryesore”*. Οι υπόλοιποι γνέφουν καταφατικά και η εκπαιδευτικός προσθέτει *«το κυρίως πιάτο είναι το κυρίως γεύμα. Όχι τα συνοδευτικά»*.

Σ.Π. Η συζήτηση εξελίσσεται σε χαλαρή, φιλική ατμόσφαιρα. Η πλειοψηφία των μαθητών συμμετέχει αυθόρμητα. Η εκπαιδευτικός παρακινεί το σύνολο των μαθητών να συμμετάσχουν στη συζήτηση, καθώς τους ζητάει να βρουν τους αντίστοιχους όρους στην αλβανική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συχνά χειρονομίες και επιτονισμό κατά την εκφορά του λόγου. Ακόμη, εντοπίζεται μικρότερη συμμετοχή των μονόγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους δίγλωσσους.

³⁸⁸ Αδαμίδης, κ.α. («Παιδεία Ομογενών II» 2002-2004). *Μαργαρίτα 3. Δεύτερο επίπεδο*, ΕΔΙΑΜΜΕ, ΟΕΔΒ. σελ. 20.

26'-30': Η εκπαιδευτικός διαβάζει αργά και καθαρά τον διάλογο στη σελίδα 21 του βιβλίου³⁸⁹. Σε ένα σημείο του διαλόγου η εκπαιδευτικός διακόπτει την ανάγνωση και ρωτάει «*το ρύζι πως είναι στα αλβανικά;*». Ο Ρ. απαντά “*oriz*”. «*Aaa, ωραία είναι το ίδιο*», απαντά η εκπαιδευτικός και οι μαθητές χαμογελούν. Έπειτα ρωτά τους μαθητές «*τι συμβαίνει σ’ αυτήν την ιστορία;*». Η Κ. απαντά αυθόρμητα, ότι «*παραγγέλνουν φαγητό*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να παίξουν τον διάλογο με τη μορφή ρόλων. Σηκώνουν το χέρι τους, κυρίως, οι δίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες, που κάθονται στην αριστερή στήλη των θρανίων. Η εκπαιδευτικός ζητά και από τους υπόλοιπους μαθητές να συμμετάσχουν. Έπειτα, αναθέτει τους ρόλους του διαλογικού κειμένου και ζητά από τον Ρ. (μονόγλωσσος) να κάνει τον ρόλο του «*μπαμπά*», από τον Αρ. (μονόγλωσσος) να κάνει το ρόλο του «*γκαρσόν*» και από την Μ. (δίγλωσση) να κάνει το ρόλο της «*μαμάς*». Οι μαθητές σηκώνονται και πηγαίνουν με προθυμία στον μπροστινό χώρο της αίθουσας, κρατώντας τα βιβλία τους. Η εκπαιδευτικός προτείνει στον Αρ. να προσποιηθεί ότι, σημειώνει την παραγγελία. Οι μαθητές ξεκινούν τον διάλογο με ενθουσιασμό, ενώ η εκπαιδευτικός στέκεται κοντά τους και ενισχύει τους μαθητές, όταν εκείνοι δυσκολεύονται με την κατανόηση ή εκφορά κάποιων λέξεων, προκειμένου να ενισχύσει τη φυσική ροή του διαλόγου³⁹⁰. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Η δραστηριότητα του διαλόγου ολοκληρώνεται. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ρωτά την Μ. (δίγλωσση), αν της αρέσουν οι τηγανιτές πατάτες. Εκείνη απαντά «*πολύ*». Η εκπαιδευτικός χειροκροτά τους μαθητές για το παίξιμο των ρόλων και μαζί της και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης. Οι τρεις μαθητές επιστρέφουν στις θέσεις τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι εξαιρετικά φιλικό και ευχάριστο. Οι τρεις μαθητές συμμετέχουν με μεγάλη προθυμία στη δραστηριότητα, ενώ η εκπαιδευτικός εφαρμόζει συστηματικά ενέργειες, που προωθούν την κατανόηση του εφαρμοζόμενου λεξιλογίου από το σύνολο των μαθητών (διαγλωσσική πρακτική) με σκοπό την ενίσχυση του επικοινωνιακού πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας.

31'-35': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο εργασιών στη σελίδα 19³⁹¹ για να κάνουν τις γλωσσικές ασκήσεις του κεφαλαίου 2 («*Εστιατόριο ή Φάστ Φούντ;*»). Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι, πρόκειται για άσκηση αντιστοίχισης λέξεων και εικόνων. Η εκπαιδευτικός ζητά από το σύνολο των μαθητών να πουν σε ποια εικόνα πρέπει το παιδάκι να σταματήσει και σε ποια να προχωρήσει. Η Κ. (δίγλωσση) σηκώνει αμέσως το χέρι της για να δώσει την απάντηση. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κοιτάξουν το φανάρι, για να καταλάβουν τι πρέπει να κάνει το παιδάκι σε κάθε εικόνα. Ταυτόχρονα, ρωτά πως είναι η λέξη: «*φανάρι*» στα αλβανικά. Η πλειοψηφία των μαθητών ακούγεται να λέει τη λέξη “*semafori*”. Η εκπαιδευτικός επικροτεί το γεγονός, ότι κατάλαβαν τι σημαίνει η λέξη ‘φανάρι’. Μετά τους ρωτά πώς λέγεται το «*ανθρωπάκι*» στο φανάρι, όταν είναι κόκκινο και όταν είναι πράσινο. Οι μαθητές

³⁸⁹ Αδαμίδης, κ.α. («*Παιδεία Ομογενών ΙΙ*» 2002-2004). *Μαργαρίτα 3, Δεύτερο επίπεδο*, ΕΔΙΑΜΜΕ, ΟΕΔΒ, σελ. 21.

³⁹⁰ Βλ. παράρτημα, εικόνα 11.

³⁹¹ Αδαμίδης, κ.α. («*Παιδεία Ομογενών ΙΙ*» 2002-2004). *Μαργαρίτα 3, Δεύτερο επίπεδο*. ΕΔΙΑΜΜΕ, ΟΕΔΒ, σελ.19

διστάζουν να πουν. Η εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές για να συμμετάσχουν λέγοντας «έτσι είναι παντού τα φανάρια, σε όλον τον κόσμο». Έπειτα η εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι «τα ανθρωπάκια είναι ο Σταμάτης και ο Γρηγόρης», ενώ παράλληλα αναπαριστά με τη μορφή παντομίμας τις δυο αυτές φιγούρες. Οι μαθητές (2/3 του συνόλου) γνέφουν καταφατικά. Η Κ. και ο Ηλ. (δίγλωσσοι) κάνουν έναν μορφασμό δείχνοντας, ότι γνωρίζουν τα ονόματα αυτά. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών με ποια εικόνα ταιριάζει το ρήμα «οδηγώ». Ο Αλ. (μονόγλωσσος) απαντά αυθόρμητα «τη δυο». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά «τι είναι αυτό που οδηγά το κορίτσι στην εικόνα, μήπως είναι αυτοκίνητο;» Τα 2/3 των μαθητών γνέφουν αρνητικά. Έπειτα η εκπαιδευτικός ρωτά, πως λέγεται το αυτοκίνητο στα αλβανικά. Ο Αλ. (μονόγλωσσος) απαντά: “*makinë*”. Η εκπαιδευτικός ρωτά: «πώς λέμε οδηγώ αυτοκίνητο». Ο Ρ. (μονόγλωσσος) απαντά αυθόρμητα: “*drejtoj makinë*”. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη λέξη στην αλβανική γλώσσα και οι μαθητές διορθώνουν τον τρόπο που προφέρει τη φράση.

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ καλό και φιλικό. Οι μαθητές δείχνουν να αισθάνονται άνετα κατά τη διδασκαλία. Οι πρακτικές που αξιοποιεί οι εκπαιδευτικός ενισχύουν την συμμετοχή των μαθητών.

36’-40’: Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να εξηγεί την προηγούμενη εικόνα, στην οποία αντιστοιχεί το ρήμα οδηγώ, λέγοντας, ότι «έχει δυο ρόδες». Ο Ηλ. (δίγλωσσος) απαντά αυθόρμητα τη λέξη «ποδήλατο», η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και επαναλαμβάνει αργά και καθαρά τη ίδια λέξη. Στη συνέχεια κατευθύνεται στον πίνακα και γράφει την κλίση των ρημάτων «πεινάω» και «διψάω», ενώ ταυτόχρονα κλίνει τα δυο ρήματα στον πίνακα και τα αναφέρει συλλαβιστά. Η πλειοψηφία των μαθητών αντιγράφει τα ρήματα στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει εάν το σύνολο των μαθητών σημειώνουν τα ρήματα και επαναλαμβάνει την κλίση των ρημάτων αργά και καθαρά. Η εκπαιδευτικός στέκεται ανάμεσα στα θρανία στη δεξιά στήλη θρανίων και παρακινεί τους μαθητές (2/4 των μονόγλωσσων) να γράψουν τα ρήματα στα τετράδιά τους.

Σ.Π. Η διδασκαλία εξελίσσεται σε ήσυχο και φιλικό κλίμα. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να γνωρίζει ποιοι μαθητές (μονόγλωσσοι) δυσκολεύονται με την ελληνική γλώσσα και σπεύδει συστηματικά προς το μέρος τους για να δώσει εξηγήσεις σε ό,τι αφορά την κάθε δραστηριότητα.

41’-45’: Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν έχουν ολοκληρώσει την αντιγραφή από τον πίνακα. Αρκετοί μαθητές (2/3 του συνόλου) απαντούν καταφατικά. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ζητά από το σύνολο των μαθητών να προχωρήσουν στην επόμενη άσκηση, στο τετράδιο δραστηριοτήτων (άσκηση 2, σελ. 19)³⁹². Η εκπαιδευτικός εξηγεί, αργά και με δυνατή φωνή, καθώς κινείται ανάμεσα στα θρανία, ότι στη συγκεκριμένη άσκηση θα πρέπει να βρουν «τι θέλει να φάει ή να πιεί το κάθε παιδάκι», βρίσκοντας το τέλος του κάθε λαβύρινθου. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία και επικεντρώνονται ο καθένας στο βιβλίο του. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να κινείται ανάμεσα στα θρανία.

³⁹² Αδαμίδης, κ.α. («Παιδεία Ομογενών ΙΙ» 2002-2004). *Μαργαρίτα 3. Δεύτερο επίπεδο*. ΕΔΙΑΜΜΕ, ΟΕΔΒ. σελ.19.

Παράλληλα αναφέρει ότι, θα πρέπει να κυκλώσουν το σωστό ρήμα και να γράψουν στο κενό το φαγητό ή το ποτό που θέλει το κάθε παιδί. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τους μαθητές, που καθυστέρησαν με την αντιγραφή των ρημάτων στην προηγούμενη δραστηριότητα, και τους επαναλαμβάνει χαμηλόφωνα την οδηγία της άσκησης.

Σ.Π. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται σε όμορφο και φιλικό κλίμα. Οι μαθητές ακολουθούν με προθυμία τις οδηγίες της εκπαιδευτικού για την επόμενη άσκηση.

Μορφές διδασκαλίας	67% Μετωπική, 33% Ατομική.			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		22%	78%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	22%	44%	22%	11%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	56%	22%
(Π4) πολυτροπικότητα	67%	22%	11%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	44%	33%	22%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	56%	44%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			56%	44%

Πίνακας XV. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με ανωτέρω δεδομένα απο το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) η λειτουργική κινητικότητα εκπαιδευτικού και τριων μαθητών. Β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά τη διατομική επαφή μεταξύ τους στα 2/3 του διδακτικού χρόνου. Γ) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της κατανόηση της διδασκαλίας. Δ) Η αξιοποίηση πρακτικών πολυτροπικής διδασκαλίας (παντομίμα και αναπαραστατικό παιχνίδι ρόλων) από τους συμμετέχοντες στις δραστηριότητες σε τρία διδακτικά. Ε) Η συστηματική εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων από την εκπαιδευτικό και από τα 2/4 των δίγλωσσων μαθητών μεμονωμένα στο 1/2 του διδακτικού χρόνου, για την ενίσχυση της διαγλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Ζ) Η χρήση διαπολιτισμικών αναφορών από την εκπαιδευτικό σε ζητήματα με διεθνικό περιεχόμενο (τα χρώματα των φαναριών, η θεματική της επίσκεψης σε ένα εστιατόριο) για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Η) Η συλλογικότητα, μέσα από πρακτικές ενίσχυσης της κοινωνικής λειτουργικότητας των μαθητών και την εφαρμογή κοινωνικών, διαλογικών μορφών εργασίας στη διδασκαλία.

Η διδασκαλία διεξήχθη κυρίως με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας και για τρία διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της ατομικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» μόνο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και κύλησε με καλό ρυθμό. Το κλίμα ήταν ευχάριστο και συλλογικό. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε συστηματικά πρακτικές ενίσχυσης και συμπερίληψης (λειτουργική κινητικότητα στον χώρο, διαπολιτισμικές αναφορές, συστηματική χρήση της διαγλωσσικής διαμεσολάβησης από τους μαθητές), προκειμένου να ενισχύσει την συμμετοχή των μονόγλωσσων μαθητών. Συνεπώς, οι διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές, που εφάρμοσε στοχευμένα η εκπαιδευτικός, προκάλεσαν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Η αξιοποίηση του παιχνιδιού ρόλων έδωσε τη δυνατότητα για βιωματική, παιγνιώδη διδασκαλία (πολυτροπικότητα) κατά την οποία οι μαθητές δημιούργησαν ένα διεθνικό δρώμενο (διαπολιτισμική πρακτική), όπως είναι η αναπαράσταση μιας επίσκεψης και

μιας παραγγελίας σε ένα εστιατόριο. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι αν και η εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει επαρκώς το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, διαθέτει γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εφαρμόζει στοχευμένα διαφοροποιημένες πρακτικές διδασκαλίας, σύμφωνα με τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών.

Διδασκαλία αλβανικής γλώσσας (16^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Είναι πολύ καλό το σχολείο και για αυτό έχει και τόσους μαθητές.</i> <i>Γίνονται πολλά πράγματα από το σχολείο και υπολογιστές και προγράμματα και εκδηλώσεις</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,7 τ.μ.	<i>Δεν γνωρίζω ελληνικά³⁹³. Δεν νομίζω ότι χρειάζεται κιάλας.</i> <i>Τα παιδιά δεν δυσκολεύονται στο μάθημα, είναι προχωρημένα</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 16 μαθητές (6 κορίτσια) <i>Ξέρω ότι αρκετά παιδάκια μιλάνε και ρουμάνικα στο σπίτι, αλλά εδώ δεν έχουμε πρόβλημα</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός εισέρχεται στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά τους μαθητές. Εκείνοι ανταποδίδουν τον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός καθεται στην έδρα και ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα βιβλία τους. Η εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές τι σημαίνει ο τίτλος του κειμένου "Stina e verës" (θερινή περίοδος)³⁹⁴. Ακούγονται από το 1/3 των μαθητών οι λέξεις: "*vera*(καλοκαίρι), *stinët*(εποχές), *moti*(καιρός), *dielli* (ήλιος)". Η εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει, σηκώνεται από την έδρα και ζητά από τους μαθητές να της πουν τις τέσσερις εποχές. Η Κ. (δίγλωσση) σηκώνει το χέρι της και αφού πάρει την άδεια από την εκπαιδευτικό, αναφέρει τη λέξη "*vera*"(καλοκαίρι). Η εκπαιδευτικός σημειώνει τη λέξη στον πίνακα και δίνει στη συνέχεια την άδεια στον Αλ.(μονόγλωσσος) να πει κι εκείνος μια λέξη. Ο μαθητής αναφέρει τη λέξη "*pranvera*" (άνοιξη), η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και σημειώνει την λέξη. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνόλου) σηκώνουν το χέρι τους για να πάρουν επίσης τον λόγο.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό, επικρατεί ησυχία και οι μαθητές παρακολουθούν την διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες μαθητές³⁹⁵.

6'-10': Ο Σπ. (δίγλωσσος), αφού πάρει την άδεια από την εκπαιδευτικό, αναφέρει τη λέξη "*dimri*" (χειμώνας) και η εκπαιδευτικός ζητά από τον Ρ. (μονόγλωσσος) να πει και την τελευταία εποχή. Εκείνος αναφέρει την λέξη "*vjeshta*" (φθινόπωρο). Η εκπαιδευτικός ξεκινά να διαβάσει αργά και καθαρά το κείμενο³⁹⁶ στη σελίδα 168 του βιβλίου της γλώσσας. Η εκπαιδευτικός διαβάσει χρησιμοποιώντας επιτονισμό και χρωματίζει τη φωνή της, όταν αναφέρεται στα διαφορετικά μέρη του κόσμου: "Kilit,

³⁹³ Η επικοινωνία με την εκπαιδευτικό της αλβανικής γλώσσας έγινε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της ελληνικής γλώσσας.

³⁹⁴ Petro et al. (2017). *Gjuha shqipe 3*. Albas, pp. 168.

³⁹⁵ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 31 και Πίνακας 32.

³⁹⁶ Πολυτροπικό κείμενο με αυθεντικές εικόνες.

Argentinës, Australi” (Χιλή, Αργεντινή, Αυστραλία) αλλά και στην εναλλαγή των εποχών του έτους. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και η ατμόσφαιρα ευχάριστη. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με προσοχή την εκπαιδευτικό. Εκείνη διαβάζει με παραστατικότητα, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές στα μπροστινά θρανία.

11'-15': Η εκπαιδευτικός ολοκληρώνει την ανάγνωση του κειμένου και ρωτά τους μαθητές τι κατάλαβαν από το νόημα του κειμένου. Η Κ. (δίγλωσση) σηκώνει το χέρι της και αναφέρει, ότι το κείμενο εξηγεί ποια είναι η θερινή περίοδος. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τη μαθήτρια να αναφέρει κάποιες λέξεις από το κείμενο, οι οποίες χαρακτηρίζουν το καλοκαίρι. Η μαθήτρια κοιτάζει το κείμενο και αναφέρει τις λέξεις: “*pushime* (διακοπές), *lule*(λουλούδια), *fruta* (φρούτα), *plazh* (παραλία), *perime* (λαχανικά), *mal*(βουνό), *nxehtë*” (ζεστός). Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα, επιβραβεύει την μαθήτρια, επαναλαμβάνει αργά και καθαρά τις λέξεις, ενώ παράλληλα τις σημειώνει περιμετρικά του όρου “*vere*” (καλοκαίρι) στον πίνακα. Στη συνέχεια ρωτά τους μαθητές τι τους έκανε εντύπωση από το νόημα του κειμένου.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο, ωστόσο ορισμένοι μαθητές στα πίσω θρανία δείχνουν αφηρημένοι.

16'-20': Ο Αλ. (μονόγλωσσος) σηκώνει το χέρι του, η εκπαιδευτικός του κάνει ένα νεύμα για να μιλήσει. Ο μαθητής λέει ότι, του έκανε εντύπωση, ότι “*Kur ne kemi pushime verore, femijet Argjentinë luajnë me dëborën edhe kur festojmë Vitin e Ri, në Australi është verë*” (όταν εμείς έχουμε καλοκαιρινές διακοπές τα παιδιά στην Αργεντινή παίζουν με το χιόνι και όταν εμείς γιορτάζουμε την Πρωτοχρονιά, στην Αυστραλία είναι καλοκαίρι). Ο Ρ. (μονόγλωσσος) συμφωνεί με τον Αλ. Η εκπαιδευτικός επικροτεί, σηκώνεται από την έδρα και αφού φτιάξει στον πίνακα ένα σκίτσο που αναπαριστά τη γη, ζητά από τους μαθητές να κοιτάζουν παράλληλα και το σκίτσο στη σελίδα 168 του βιβλίου για να τους εξηγήσει, τι ακριβώς αυτό απεικονίζει. Αρχικά σχεδιάζει μια οριζόντια γραμμή στο σκίτσο, που αναπαριστά τη γη, και εξηγεί ότι λεγεται “*ekuator*” (Ισημερινός) και ότι χωρίζει τη γη σε δυο μέρη. Σε αυτό το σημείο κάνει μια παύση και περιμένει από τους μαθητές να υποθέσουν τι θέλει να τους πει. Ο Ηλ. (δίγλωσσος) αναφέρει αυθόρμητα: “*dypolet*” (τους δυο πόλους). Ο Μ. (δίγλωσσος) αναφέρει αυθόρμητα: “*Poli I Veriut*” (Βόρειος Πόλος. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει πάνω και κάτω από το σκίτσο τις λέξεις “*Poli I Veriut*” (Βόρειος Πόλος) και “*Poli I Jugut*” (Νότιος Πόλος) αντίστοιχα. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να φτιάξουν το σχήμα και στο τετράδιό τους και να σημειώσουν τις λέξεις αυτές.

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον την εκπαιδευτικό. Στη συζήτηση συμμετέχει το 1/4 του συνόλου των μαθητών.

21'-25': Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός εξηγεί το σχήμα της γης, που απεικονίζεται στο βιβλίο, δείχνοντάς σε αυτό και τις χώρες, που αναφέρονται στο κείμενο. Συγκεκριμένα δείχνει το σημείο που βρίσκεται η Αυστραλία, εξηγώντας ότι, είναι μια μακρινή ήπειρος “*një*”

continentllargët”, καθώς και ότι, η «Αργεντινή» είναι μια χώρα της Νότιας Αμερικής *“shtetnë Amerikene Jugut”*. Έπειτα, εξηγεί στους μαθητές τι σημαίνει ο όρος *“Ekuatori”* (Ισημερινός), λεγοντας: *“një vizë rrethore që ndodhet në mes të globit, në distancë të barabartë nga Poli i Veriut dhe i Jugut”* (μια κυκλική λωρίδα που βρίσκεται στη μέση της υδρογείου, σε ίση απόσταση από τον Βόρειο και τον Νότιο Πόλο). Παράλληλα δείχνει τις περιοχές αυτές της υδρογείου στο σκίτσο, που έχει κάνει στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο με τη σειρά, κάνοντας ένα νόημα στην Π. (μονόγλωσση) να ξεκινήσει πρώτη την ανάγνωση.

Σ.Π. Τα 2/3 του συνόλου των μαθητών, που κάθονται στις δυο πρώτες σειρές των θρανίων, παρακολουθούν με ενδιαφέρον.

26’-30’: Η Π. ξεκινά να διαβάζει και μόλις ολοκληρώνει την πρώτη παράγραφο του κειμένου, η εκπαιδευτικός ζητά από την Σ. (μονόγλωσση) να συνεχίσει την ανάγνωση. Στη συνέχεια ακολουθούν, έπειτα από οδηγία της εκπαιδευτικού, οι Σιν. και Έν. (μονόγλωσσοι). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές, όταν ολοκληρώνεται η ανάγνωση του κειμένου.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά μόνο με τους μαθητές, οι οποίοι κάθονται στα μπροστινά θρανία. Οι μαθητές (μονόγλωσσοι) διαβάζουν με άνεση το κείμενο. Οι μαθητές στην τελευταία σειρά θρανίων δείχνουν αφηρημένοι και δεν παρακολουθούν τη διδασκαλία.

31’-35’: Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές –τριες να χωρίσουν σε παραγράφους το κείμενο και να σημειώσουν πάνω στο βιβλίο τους έναν πλαγιότιτλο. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά και η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία προκειμένου να ελέγξει τη δραστηριότητα.

Σ.Π. Τα 2/4 των δίγλωσσων μαθητών και το ¼ των μονόγλωσσων δεν συμμετέχουν στη δραστηριότητα. Όταν η εκπαιδευτικός τους προσεγγίζει, ξεκινούν διστακτικά να διαβάζουν το κείμενο.

36’-40’: Ορισμένοι μαθητές (Ρ., Σ., Αλ., Έν./ μονόγλωσσοι και Κ., Μ./ δίγλωσσες), μόλις ολοκληρώνουν τη δραστηριότητα, λένε αυθόρμητα: *“perfundova”* (τελείωσα). Η εκπαιδευτικός πηγαίνει προς το μέρος τους και ελέγχει, επικροτώντας, τους τίτλους που εκείνοι έχουν σημειώσει πάνω στο βιβλίο τους. Παράλληλα, δυο μαθητές (Μ. και Ηλ. /δίγλωσσοι) σηκώνονται από τις θέσεις τους και προσεγγίζουν την εκπαιδευτικό, ρωτώντας χαμηλόφωνα, εάν έχουν καταλάβει σωστά τη σημασία ορισμένων λέξεων του κειμένου. Η εκπαιδευτικός τους απαντά χαμηλόφωνα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός σημειώνει ερωτήσεις του κειμένου στον πίνακα και ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν τις ερωτήσεις στο τετράδιό τους:

1. *“Cila stinë të pëlqen më shumë? Pse?”* (Ποιά εποχή σου αρέσει περισσότερο, γιατί;),
2. *Të pëlqen të jetosh në vende që kanë katër stinë? Pse?* (Σου αρέσει να ζεις σε μέρη που έχουν τέσσερις εποχές, γιατί;) 3. *Si mëdon se do të ishin ditët e tuaja, nëse do të jetoje në Ekuator?”* (Πως πιστεύεις ότι θα ήταν οι μέρες σου αν ζούσες στον Ισημερινό;).

Η εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να γράψουν τις ερωτήσεις στο τετράδιο.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό αλλά δεν παρακολουθεί το σύνολο των μαθητών στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός απευθύνεται περισσότερο στους μαθητές (3/4 μονόγλωσσων και 2/4 δίγλωσσων), που συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Οι υπόλοιποι μαθητές δείχνουν αφηρημένοι και απομονωμένοι από τη διδακτική διαδικασία.

41'-45': Ο Μ. (δίγλωσσος) απευθύνεται στην εκπαιδευτικό και ρωτά τι σημαίνει η λέξη "nxehte". Η εκπαιδευτικός του εξηγεί, κάνοντας παντομίμα, ότι η λέξη σημαίνει 'ζεστός/ζέστη' και δείχνει με χειρονομίες την εναλλαγή της αίσθησης από το ζεστό στο κρύο, αναφέροντας παράλληλα και τη λέξη "fohtë" (κρύο). Ο Μ. γνέφει καταφατικά. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και λέει στους μαθητές, ότι μπορούν να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα στο σπίτι.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι καλή. Η εκπαιδευτικός είναι φιλική και σπεύδει να ενισχύσει τους μαθητές που συμμετέχουν στις δραστηριότητες.

Μορφές διδασκαλίας	67% Μετωπική, 33% Ατομική.			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	33%	33%	33%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	67%	33%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	11%	44%	44%	
(Π4) πολυτροπικότητα	78%	22%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	67%	33%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		44%	56%	

Πίνακας XVI. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα διαπιστώθηκε ότι, στο σύνολο του διδακτικού χρόνου επέδρασαν στη διδασκαλία, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού στο ½ του διδακτικού χρόνου στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Β) Λίγες πρακτικές διαπροσωπικές εγγύτητας κατά τη διατομική επαφή της εκπαιδευτικού με το ½ του συνόλου των μαθητών. Γ) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμετεχόντες μαθητές στο σύνολο του διδακτικού χρόνο. Δ) Η αξιοποίηση πρακτικών πολυτροπικής διδασκαλίας (σκίτσα, πολυτροπικό κείμενο με αυθεντικές εικόνες). Ε) Λίγες διαπολιτισμικές πρακτικές (αναφορές σε χώρες και παγκόσμια γεωγραφικά ζητήματα) από την εκπαιδευτικό για το 1/3 του διδακτικού χρόνου. Ζ) Η συλλογικότητα, μέσω της ενίσχυσης του καλού και αρμονικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

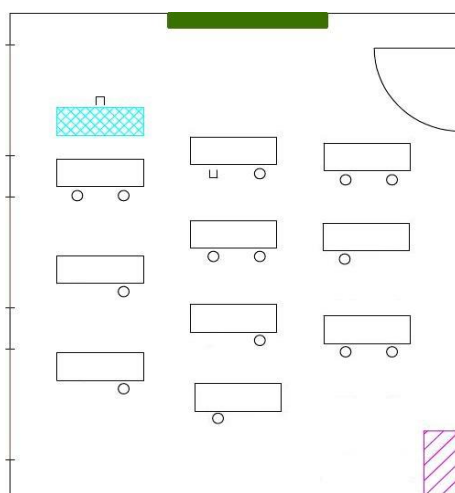
Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας και για τρία συνεχόμενα διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της ατομικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε ζώνη δράσης στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Συμπερασματικά, η διδασκαλία κύλησε με μονότονο και αργό ρυθμό και οι δραστηριότητες δεν διεξήχθησαν, ιδιαίτερα, συλλογικά αλλά με τη συμμετοχή μέρους των μαθητών. Οι μαθητές στα τελευταία θρανία παρέμειναν αμέτοχοι, ενώ και η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε σε χαμηλό βαθμό μόνο με τους μαθητές στα μπροστινά θρανία. Η εκπαιδευτικός δεν εφάρμοσε, σε κανένα χρονικό σημείο της διδασκαλίας, πρακτικές συμπερίληψης για τους μαθητές, που δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει αρκετά στοιχεία αναφορικά με το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών αλλά δεν εφαρμόζει συστηματικά και στοχευμένα πρακτικές διαφοποιημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με τις διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες των μαθητών.

Ε΄ τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 6,25 επί 7= 43,75 τ.μ.



Κάτοψη 9. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα είναι ευρύχωρη και φωτεινή (φυσικός φωτισμός από δυο μεγάλα παράθυρα στη μια πλευρά). Το χρώμα στους τοίχους είναι ανοιχτό μπλε και λευκό. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται βιβλιοθήκη με σχολικά και αναλώσιμα είδη. Στους τοίχους εντοπίζονται αναρτημένα λίγα έργα των μαθητών (ζωγραφίες και κείμενα στις δυο γλώσσες). Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας εντοπίζεται ένας ασπροπίνακας και πάνω από αυτόν είναι αναρτημένες μικρές φωτογραφίες, που απεικονίζουν ήρωες της ελληνικής επανάστασης. Τα θρανία έχουν μετωπική διάταξη, ενώ οι αποστάσεις μεταξύ τους μετρώνται περί τα 2 μέτρα. Η αίθουσα δεν είναι τακτοποιημένη.

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Διδασκαλία 17^η)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
Έχει πολλές δυσκολίες η διδασκαλία εδώ και	Το σχολείο βέβαια είναι αρκετά	Δεν γνωρίζω αλβανικά.	Το μαθητικό δυναμικό: 14 (5 κορίτσια)

<p>για αυτό τα ελληνικά διδάσκονται ως ξένη γλώσσα ουσιαστικά και όχι ως δεύτερη.</p>	<p>οργανωμένο. Αναλογία μαθητών ανά τ.μ.= 3,125 τ.μ.</p>	<p>Το επίπεδο είναι χαμηλό στην ελληνική γλώσσα. Με λίγους μαθητές κάνω μάθημα</p> <p>Δεν μπορείς να συμβαδίσεις με την ύλη των αλβανικών, εκεί είναι πολύ προχωρημένα. Εδώ δεν γίνεται να τους κάνω τα βιβλία του Υπουργείου, τώρα κάνουμε το «Μαργαρίτα 4³⁹⁷»</p> <p>Δυο μαθητές πηγαίνουν και στα ΤΕΓ αυτοί τα καταφέρνουν καλύτερα</p>	<p>Δεν γνωρίζω πολλά πράγματα για τα παιδιά, ειδικά για αυτά που οι γονείς τους δεν μιλάνε ελληνικά. Λίγοι ωστόσο έρχονται να ρωτήσουν πως τα πηγαίνουν στην ελληνική γλώσσα.</p> <p>Λιγότεροι από τους μισούς μιλούν και ελληνικά στο σπίτι. Νομίζω 6 είναι ομογενείς/επιτόπιοι</p>
---	---	---	--

1'-5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη. Οι μαθητές κινούνται ανάμεσα στα θρανία και μιλούν μεταξύ τους στην αλβανική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός τους ζητά να καθίσουν στις θέσεις τους. Έπειτα τους ζητά να πουν την άσκηση, που είχαν για το σπίτι από την προηγούμενη διδασκαλία (άσκηση 14³⁹⁸). Οι μαθητές είναι απρόθυμοι να ακολουθήσουν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ζητά από τον καθένα-μια να διαβάσει την άσκηση (περιγραφή που έγραψε για τον εαυτό του και για κάποιον-α φίλο-η του).

Σ.Π. Επικρατεί φασαρία, το κλίμα δεν είναι συλλογικό. Οι πλειοψηφία των μαθητών δείχνουν απροθυμία στο να συμμετάσχουν στη διδασκαλία³⁹⁹.

6'-10': Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή (Β. δίγλωσσος), στο πρώτο θρανίο δίπλα από την έδρα, να διαβάσει την περιγραφή που έγραψε. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν παρακολουθούν και μιλούν μεταξύ τους στην αλβανική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα από τον μαθητή και τον διορθώνει, όταν εκείνος αναφέρει, ότι η καταγωγή του φίλου του, τον οποίο περιγράφει στο κείμενο είναι από την «Μακεδονία». Ο εκπαιδευτικός του λέει, ότι εάν εννοεί τη χώρα "North Macedonia", θα πρέπει να γράψει «Βόρεια Μακεδονία». Ο μαθητής γνέφει καταφατικά και σημειώνει στο τετράδιό του. Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Μ. (δίγλωσση), η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην μεσαία σειρά θρανίων, να διαβάσει. Η μαθήτρια ακολουθεί την οδηγία και διαβάζει το κείμενο που έχει γράψει.

Σ.Π. Οι μαθητές δεν παρακολουθούν τους συμμαθητές τους όταν εκείνοι διαβάζουν τις εργασίες τους. Ο εκπαιδευτικός στέκεται όρθιος δίπλα στην έδρα.

11'-15': Ο εκπαιδευτικός επικροτεί την Μ., η οποία δεν έκανε λάθη στην περιγραφή που έγραψε. Έπειτα, κατευθύνεται στη μεσαία σειρά θρανίων και ζητά από την Ρι. (μονόγλωσση) να διαβάσει το κείμενό της. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους

³⁹⁷ Σύμφωνα με το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μετανάστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), το εκπαιδευτικό Υλικό «Μαργαρίτα 4», κατατάσσεται στο δεύτερο επίπεδο ελληνομάθειας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα.

³⁹⁸ Αδαμίδης κ.α (Παιδεία Ομογενών ΙΙ, 2002-2004). *Μαργαρίτα 4*, Τετράδιο εργασιών, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σελ. 17.

³⁹⁹ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 33 και Πίνακας 34.

μαθητές να κάνουν ησυχία, ώστε να ακούσουν την συμμαθήτριά τους. Η Ρ. διαβάζει το κείμενο, που έχει γράψει, συλλαβιστά. Ο εκπαιδευτικός την διορθώνει, όταν χρησιμοποιεί την λέξη «χοντρή» για να περιγράψει τον εαυτό της και της αναφέρει τη λέξη «βαρύς», λέγοντάς της ότι δεν είναι χοντρή. Η Ρ. χαμογελάει και σημειώνει τη λέξη στο τετράδιό της. Στη συνέχεια κατευθύνεται στον Ντ. (μονόγλωσσος), ο οποίος του λέει, ότι δεν έκανε την εργασία.

Σ.Π. Το κλίμα είναι αδιάφορο, επικρατεί πολύ φασαρία. Οι μαθητές δεν μπορούν να ακούσουν τις διορθώσεις, που κάνει ο εκπαιδευτικός στον κάθε μαθητή-τρια, που διαβάζει την εργασία.

16'-20': Ο εκπαιδευτικός κατευθύνεται στο πρώτο θρανίο της μεσαίας σειράς και κάνει ένα νεύμα στην Π. (δίγλωσση) να διαβάσει και εκείνη την περιγραφή, που ετοίμασε. Ο εκπαιδευτικός διορθώνει τις καταλήξεις των ρημάτων, που αναφέρει η Π. και την επικροτεί. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές στο δεύτερο θρανίο να διαβάσουν και εκείνοι το κείμενο που ετοίμασαν. Οι μαθητές (Ν. και Χ. μονόγλωσσοι) αναφέρουν, ότι ξέχασαν να κάνουν την άσκηση. Ο εκπαιδευτικός προχωρά στο επόμενο θρανίο και ζητά από την Ρε. (δίγλωσση) να διαβάσει το δικό της κείμενο. Εκείνη το διαβάζει συλλαβιστά, ενώ ο εκπαιδευτικός παίρνει το τετράδιό της και διορθώνει ορθογραφικά λάθη, δείχνοντας στη μαθήτριά τις διορθώσεις του. Εκείνη γνέφει καταφατικά. Ο Γρ. (δίγλωσσος) σηκώνει το χέρι του και λέει στον εκπαιδευτικό, ότι δεν ήξερε τι να γράψει για κάποιον φίλο του. Ο εκπαιδευτικός του προτείνει να ρωτήσει το μαθητή, που κάθεται στο μπροστινό θρανίο, τι του αρέσει να κάνει και να το γράψει την ώρα της διδασκαλίας.

Σ.Π. Φαίνεται, ότι η διδασκαλία δεν ακολουθεί κάποιο σχέδιο, ενώ η επαναλαμβανόμενη διδακτική ενέργεια της ανάγνωσης της κάθε περιγραφής κάνει τη διδασκαλία μονότονη και αδιάφορη. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει κερδίσει το ενδιαφέρον των μονόγλωσσων μαθητών μέχρι αυτό το χρονικό σημείο.

21'-25': Ο εκπαιδευτικός δείχνει να δυσανασχετεί με τους μαθητές, που προκαλούν φασαρία. Ο εκπαιδευτικός ζητά επιτακτικά να μην μιλούν στην αλβανική γλώσσα. Έπειτα προσεγγίζει τη σειρά θρανίων, που βρίσκεται στο αριστερό μέρος της αίθουσας και ζητά από τον Ι. (δίγλωσσος) να διαβάσει το κείμενο που έγραψε. Εκείνος το διαβάζει και ο εκπαιδευτικός τον διορθώνει στο σημείο που λέει, ότι «έχει μεγάλα μαλλιά», λέγοντας του: «λέμε έχω μακριά μαλλιά». Επίσης, του αναφέρει, ότι θα μπορούσε ακόμη «να γράψει, τι χρώμα μάτια και μαλλιά έχει, καθώς και σε ποια τάξη πηγαίνει». Ο εκπαιδευτικός ελέγχει το τετράδιό του και διορθώνει τα ορθογραφικά λάθη.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών αδιαφορεί για τη διδασκαλία και κάνει συστηματικά φασαρία.

26'-30': Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τα μπροστινά θρανία στην αριστερή πλευρά της αίθουσας και ζητά από την Λ. (δίγλωσση) να διαβάσει το κείμενο, που έχει γράψει. Εκείνη ακολουθεί την οδηγία και διαβάζει, χωρίς λάθη, την περιγραφή που έχει ετοιμάσει. Ο εκπαιδευτικός την επιβραβεύει. Ο Γ. (δίγλωσσος) σηκώνεται από τη θέση του και πηγαίνει μαζί με το τετράδιό του στο μπροστινό θρανίο, όπου κάθεται ο Λ.

(μονόγλωσσος) και τον ρωτά χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα, ποια είναι τα χόμπι του⁴⁰⁰. Οι δυο μαθητές συνομιλούν για μικρό χρονικό διάστημα στην αλβανική γλώσσα χαμηλόφωνα. Ο εκπαιδευτικός ρωτά τον μαθητή (Μ-μονόγλωσσος), που κάθεται στο πρώτο θρανίο, εάν έχει κάνει τη άσκηση και εκείνος του γνέφει αρνητικά. Στη συνέχεια ο Γρ. (δίγλωσσος) απευθύνεται στον εκπαιδευτικό και του λέει, ότι ολοκλήρωσε την άσκηση. Ο εκπαιδευτικός τον παροτρύνει να διαβάσει το κείμενο δυνατά.

Σ.Π. Οι μαθητές μιλούν συνέχεια μεταξύ τους αδιαφορώντας για τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού να κάνουν ησυχία.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός, εμφανώς εκνευρισμένος, ζητά από τους μαθητές να κάνουν ησυχία και να ακούσουν τον συμμαθητή τους να διαβάζει το κείμενο που έγραψε. Οι μαθητές ησυχάζουν για μικρό χρονικό διάστημα. Ο Γρ. διαβάζει το κείμενο χωρίς ιδιαίτερα λάθη. Ο εκπαιδευτικός τον επικροτεί. Έπειτα, ζητά από το σύνολο των μαθητών να κάνουν την άσκηση 13⁴⁰¹, την οποία δεν είχαν προλάβει να ολοκληρώσουν την προηγούμενη διδακτική ώρα. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι πρέπει να συμπληρώσουν το σωστό ρήμα στον σωστό τύπο και τους αναφέρει ένα παράδειγμα, τονίζοντας με έμφαση την κατάληξη των δυο ρηματικών τύπων. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών συνεχίζει να μιλά χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα, αδιαφορώντας για τις δραστηριότητες της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός είναι εμφανώς εκνευρισμένος αλλά δεν κατορθώνει να αλλάξει το κλίμα της διδασκαλίας και δείχνει απογοητευμένος.

36'-40': Ο εκπαιδευτικός κάθεται για μικρό διάστημα στην έδρα. Το 1/3 του συνόλου των μαθητών εργάζεται ατομικά. Η πλειοψηφία των μαθητών μιλάει χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα με τον/την διπλανό/ή τους.

Σ.Π. Το κλίμα συνεχίζει να είναι αδιάφορο. Οι μαθητές κάνουν απρόθυμα την άσκηση.

41'-45': Ο εκπαιδευτικός σηκώνεται από την θέση του και κινείται ανάμεσα στα θρανία, παρακινώντας τους μαθητές να ολοκληρώσουν την άσκηση. Παράλληλα, ζητά επιτακτικά από τους μαθητές να μην μιλούν στην αλβανική γλώσσα. Οι μαθητές, μόνο όταν τους προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός, ξεκινούν να κάνουν την άσκηση συμπλήρωσης των ρηματικών τύπων. Ο εκπαιδευτικός συνομιλεί με τον Β. και τον Ι. (δίγλωσσοι), προκειμένου να λύσει ορισμένες απορίες για την άσκηση. Η δραστηριότητα δεν ολοκληρώνεται.

Μορφές διδασκαλίας	33% Μετωπική, 67% Ατομική.			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	11%	22%	67%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	22%	56%	11%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	44%	56%		
(Π4)πολυτροπικότητα	100%			

⁴⁰⁰ Βλ. παράρτημα, εικόνα 12.

⁴⁰¹ Αδαμίδης κ.α. (2004). *Μαργαρίτα 4, Τετράδιο εργασιών*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σελ.16

(Π5) διαγλωσσικότητα	89%		11%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα	67%	33%		

Πίνακας XVII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα διαπιστώθηκε, ότι στο σύνολο του διδακτικού χρόνου στη διδασκαλία επέδρασαν, σε χαμηλό βαθμό κατά μέσο όρο, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού και ενός μαθητή μεμονωμένα. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, κατά τη διατομική σχέση, που αναπτύχθηκε μεταξύ τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. γ) Λίγες πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό στο ½ του διδακτικού χρόνου. δ) Η αξιοποίηση πρακτικών διαγλωσσικότητας μεταξύ δίγλωσσου και μονόγλωσσου μαθητή για ένα διδακτικό πεντάλεπτο. ε) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύθηκε ως χαμηλού βαθμού, στο 1/3 του διδακτικού χρόνου.

Η διδασκαλία διεξήχθη κυρίως με τη μορφή της ατομικής εργασίας και για το 1/3 του διδακτικού χρόνου με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» κατά τόπους (θρανία), όταν εκπαιδευτικός και μαθητές αλληλεπιδρούσαν διατομικά κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Γενικά, η διδασκαλία δεν ήταν λειτουργική και το κλίμα ήταν ιδιαίτερα ανήσυχο και μη συλλογικό. Η ερευνήτρια ανίχνευσε σημαντική δυσκολία λειτουργικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ η έλλειψη-αδυναμία εφαρμογής πρακτικών διαγλωσσικότητας, αλληλεπίδρασης και συμπερίληψης από τον εκπαιδευτικό για τους μονόγλωσσους μαθητές, ανέδειξε ένα επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ των δυο «άτυπων» γλωσσικών ομάδων της τάξης (μονόγλωσσων και δίγλωσσων). Η διδασκαλία ήταν μονότονη, χωρίς φυσική ροή, ενώ ολοκληρώθηκαν στο σύνολο του διδακτικού χρόνου μόνο δυο δραστηριότητες από το ½ του συνόλου των μαθητών. Από τις πληροφορίες που δίνει ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει αρκετά στοιχεία αναφορικά με το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς και ότι η έλλειψη γνώσης της αλβανικής γλώσσα από την πλευρά του δεν διευκολύνει την εφαρμογή εξατομικευμένων και διαφοροποιημένων πρακτικών διδασκαλίας σύμφωνα με τις διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες των μαθητών.

Διδασκαλία αλβανικής γλώσσας(18^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο/	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
-------------------------	----------------------	--------------------------	--------------------------

<p><i>Το σχολείο λειτουργεί πολύ καλά.</i></p> <p><i>Τις κάνουμε όλες τις γιορτές εδώ στο σχολείο, δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα. Τα παιδιά συμμετέχουν σε όλα.</i></p>	<p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 2,6 τ.μ.</p>	<p><i>Γνωρίζω ελληνικά αλλά δεν τα μιλάω στο μάθημα, μόνο αν είναι απαραίτητο καμιά φορά.</i></p> <p><i>Το επίπεδο είναι αρκετά καλό. Συνεργάζονται τα παιδιά στο μάθημα. Υπάρχουν και παιδάκια που δυσκολεύονται πολύ με τα αλβανικά γιατί δεν τα μιλάνε στο σπίτι.</i></p>	<p>Μαθητικό δυναμικό της τάξης= 17⁴⁰² (5 κορίτσια)</p> <p><i>Στο τμήμα γνωρίζω, ότι υπάρχουν 2 παιδάκια που μιλάνε ‘arumani’⁴⁰³ και κάποια παιδάκια που μιλάνε ελληνικά, νομίζω πέντε. Κάποιοι είναι μουσουλμάνοι, άλλοι χριστιανοί.</i></p>
---	--	--	---

1’-5’: Η εκπαιδευτικός εισέρχεται στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Εκείνοι ανταποδίδουν τον χαιρετισμό της εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να βγάλουν τα τετράδια τους για να ελέγξει τις εκθέσεις, που έγραψαν ως άσκηση για το σπίτι, με θέμα “kafsha ime e preferuar” (το αγαπημένο μου ζώο). Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει το πρώτο θρανίο στην αριστερή πλευρά της αίθουσας και ελέγχει τα τετράδια των μαθητών. Έπειτα, συνεχίζει τον έλεγχο, προσεγγίζοντας με τη σειρά όλους τους μαθητές της τάξης, και επιβραβεύει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά για την εργασία που έχει κάνει.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό. Επικρατεί ησυχία και οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι. Η εκπαιδευτικός είναι φιλική και ευγενική με το σύνολο των μαθητών. Όση ώρα ελέγχει το τετράδιο του κάθε μαθητή, οι υπόλοιποι μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους. Ορισμένοι μαθητές (Κ. και Γρ./ δίγλωσσοι) συνομιλούν στην ελληνική γλώσσα⁴⁰⁴.

6’-10’: Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να ελέγχει τις εκθέσεις των μαθητών, ενώ συνομιλεί για μικρό διάστημα με αρκετούς μαθητές, εξηγώντας τους, χαμηλόφωνα, ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Μετά από μικρό χρονικό διάστημα η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο της γλώσσας στη σελίδα 232⁴⁰⁵ και ζητά από κάποιον-α μαθητή-τρια να ξεκινήσει την ανάγνωση του κειμένου με τίτλο “Kafshë në shtëri?” (το ζώο στο σπίτι;). Ο Κον. (μονόγλωσσος) ζητά την άδεια από την εκπαιδευτικό να ξεκινήσει, εκείνη του κάνει ένα νεύμα και ο μαθητής ξεκινά την ανάγνωση.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και φιλική. Η εκπαιδευτικός μιλά σιγανά στους μαθητές και εκείνοι την παρακολουθούν. Όταν ξεκινά η δραστηριότητα της ανάγνωσης του κειμένου η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα.

11’-15’: Η εκπαιδευτικός διακόπτει τον μαθητή, όταν εκείνος ολοκληρώνει την ανάγνωση της πρώτης παραγράφου, και τον επιβραβεύει για τον τρόπο που διάβασε το κείμενο. Έπειτα, ζητά από την Π. (δίγλωσση) να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάζει καθαρά και δυνατά. Η εκπαιδευτικός την διακόπτει, όταν η μαθήτρια

⁴⁰² Η παρατήρηση της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε διαφορετική ημέρα από την παρατήρηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

⁴⁰³ Ομιλούντες τη βλαχική διάλεκτο.

⁴⁰⁴ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 35 και Πίνακας 36.

⁴⁰⁵ Petro et al. (2019). *Gjuha shipe* 5. Albas.

ολοκληρώνει τη δεύτερη παράγραφο του κειμένου, και την ευχαριστεί. Στη συνέχεια ζητά από τον Ν. (μονόγλωσσος) να συνεχίσει την ανάγνωση. Ο Ν.(μονόγλωσσος) διαβάζει σωστά την επόμενη παράγραφο του κειμένου και η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, ποιο είναι το νόημα του κειμένου. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνόλου) σηκώνουν το χέρι τους και η εκπαιδευτικός ζητά από την Λ. (δίγλωσση) να πει με δικά της λόγια, τι αναφέρει το κείμενο. Η μαθήτρια αναφέρει: “*Ekzistojnë shumë kafshë shtëriake në vend dhe veçanërisht qentë dhe macet, të cilat kanë nevojë për kujdes*” (υπάρχουν πολλά κατοικίδια ζώα στη χώρα και ιδιαίτερα σκύλοι και γάτες, τα οποία χρειάζονται φροντίδα). Η εκπαιδευτικός επικροτεί τη μαθήτρια και ρωτά τους μαθητές, ποιες άλλες πληροφορίες δίνει το κείμενο.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο. Οι μαθητές παρακολουθούν την συμμαθήτριά τους, όταν εκείνη μιλά. Η εκπαιδευτικός είναι ευγενική και χαμογελαστή προς τους μαθητές.

16'-20': Ο Λ. (μονόγλωσσος) σηκώνει το χέρι του για να πάρει τον λόγο. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά στον μαθητή και εκείνος αναφέρει: “*kafshët shtëriake u japin dashuri dhe mirënjohje njerëzve*” (τα κατοικίδια δίνουν αγάπη και ευγνωμοσύνη στους ανθρώπους). Η εκπαιδευτικός επικροτεί τον μαθητή για τα λόγια του. Η Ολ. (μονόγλωσση) αναφέρει αυθόρμητα: “*kafsët shtëriake mund të shkojnë në ambiente akomoduese, si hotelet dhe të përkujdesen nga kujdestarët e kafshëve*” (τα κατοικίδια μπορούν να πάνε σε χώρους φιλοξενίας, όπως ξενοδοχεία και να φροντίζουν φροντιστές ζώων). Ο Κ. (μονόγλωσσος) ρωτά αυθόρμητα: “*ka vërtetë hotele me kafshë?*” (υπάρχουν πραγματικά ξενοδοχεία ζώων). Η εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει, ότι υπάρχουν τέτοιοι χώροι σε μεγάλες πόλεις.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό και συλλογικό. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης και οι μαθητές συμμετέχουν ελεύθερα και ακούν με προσοχή τον/την συμμαθητή-τρια, που μιλά κάθε φορά.

21'-25': Η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν έχουν κάποιο κατοικίδιο στο σπίτι. Τέσσερις μαθητές αναφέρουν: “*qeni* (σκύλος), *mace* (γάτα), *peshku* (ψάρι), *kanarinë* (καναρίνι). Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, που ανέφεραν τα κατοικίδια, εάν τα φροντίζουν μόνοι-ες τους. Εκείνοι απαντούν με ενθουσιασμό καταφατικά. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν τις ασκήσεις του κειμένου (γλωσσικές ασκήσεις για το νόημα του κειμένου, εντοπισμός των χαρακτηριστικών και του είδους του κειμένου) στην επόμενη σελίδα⁴⁰⁶. Η εκπαιδευτικός επισημαίνει, ότι μπορούν να εργαστούν μαζί με τον διπλανό τους αρκεί να το κάνουν ήσυχα.

Σ.Π. Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού με προθυμία. Η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν χαμηλόφωνα στην αλβανική γλώσσα, καθώς επεξεργάζονται τις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.

⁴⁰⁶ Petro et al. (2019) *Gjuha shipe* 5. Albas.pp. 233.

26'-30': Η εκπαιδευτικός παραμένει στη θέση της στην έδρα και διορθώνει εργασίες στα τετράδια των μαθητών. Το σύνολο των μαθητών εργάζεται ήσυχα. Τα 2/3 των μαθητών συνεργάζονται με το διπλανό τους και συνομιλούν χαμηλόφωνα για τις ερωτήσεις των ασκήσεων και για το νόημα του κειμένου.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και συνεργατικό. Οι μαθητές ακολουθούν με προθυμία τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Λίγοι μαθητές στα πίσω θρανία δείχνουν αφηρημένοι (Κον., Ντ., μονόγλωσσοι και Γ. δίγλωσσος).

31'-35': Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από τη θέση της και κινείται ανάμεσα στα θρανία, για να ελέγξει την πορεία διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Πλησιάζει τους μαθητές και επιβραβεύει, όταν εντοπίζει δυάδες, που έχουν ολοκληρώσει σωστά τις γλωσσικές ασκήσεις. Έπειτα ζητά από τους υπόλοιπους μαθητές να ολοκληρώσουν την εργασία στο σπίτι για να προχωρήσουν. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται στο μπροστινό μέρος και σημειώνει στον πίνακα τη φράση: "*kafshet e egra*". Έπειτα, απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και ρωτά, ποια άγρια ζώα εκείνοι γνωρίζουν. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνει το χέρι και περιμένει να πάρει τον λόγο.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός μιλά πάντα ήρεμα και σιγανά. Οι μαθητές παρακολουθούν την διδασκαλία με προσοχή. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό.

36'-40': Η εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο στον Κον. (μονόγλωσσος), ο οποίος αναφέρει τα ζώα "*luani*(λιοντάρι), *elefant* (ελέφαντας), *krokodil*(κροκόδειλος), *gorilla*(γορίλας)". Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τα ζώα που ανέφερε ο μαθητής στον πίνακα. Στη συνέχεια δίνει τον λόγο στην Ολ. (μονόγλωσση), η οποία συμπληρώνει: "*gjirafë* (καμηλοπάρδαλη), *ariu* (αρκούδα), *rinoceront*(ρινόκερος)". Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτριά, σημειώνει και αυτές τις λέξεις στον πίνακα και έπειτα ρωτά το σύνολο των μαθητών "*ku jetojnë kafshët e egra?*" (που ζουν τα άγρια ζώα). Η πλειοψηφία των μαθητών ζητούν να πάρουν τον λόγο. Η εκπαιδευτικός δίνει την άδεια στον Ορ. (μονόγλωσσος), ο οποίος απαντά: "*nexhungel*" (στη ζούγκλα). Η εκπαιδευτικός επικροτεί τον μαθητή.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνόλου) συμμετέχει στη δραστηριότητα. Η συζήτηση διεξάγεται αρμονικά και οι μαθητές ακούν με προσοχή, όταν μιλά κάποιος συμμαθητής τους.

41'-45': Η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν αυτά τα ζώα μπορεί κανείς να τα βρει μόνο στη ζούγκλα. Η Κ. (δίγλωσση) απαντά αυθόρμητα: "*Mundët kush t'i shikoje edhe në një kopsht zoologjik*"(μπορεί κανείς να τα δει και σε ζωολογικό κήπο). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά. Ο Γρ. (δίγλωσσος) αναφέρει: "*Kam shkuar në kopshtin Zoologjik në Tiranë dhe ka shumë kafshë atje*" (έχω πάει στο ζωολογικό πάρκο στα Τίρανα και έχει πολλά ζώα εκεί). Δυο μαθητές (Ν. και Μπ./ μονόγλωσσοι) αναφέρουν, ότι το έχουν δει στην τηλεόραση. Η εκπαιδευτικός, απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και ρωτά: "*nga ku vijnë të gjitha këto kafshë?*" (από πού έρχονται όλα αυτά τα ζώα). Ο Κον. (μονόγλωσσος) λέει διστακτικά "*nga Afrika?*" (από την Αφρική;). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και ρωτά: "*nga vijnë e egra?*" (από πού αλλου στον κόσμο έρχονται τα άγρια ζώα). Ο Βας. (δίγλωσσος) αναρωτιέται φωναχτά: "*nga*

Australia?” (από την Αυστραλία). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και αναφέρει: “*Këto kafshë jetojnë në xhungël, në shkretëtirë dhe të tjerët vijnë nga Antarktida*” (τα ζώα αυτά ζουν σε ζούγκλα, σε έρημο και άλλα έρχονται από την Ανταρκτική).

Σ.Π. Η συζήτηση έχει φυσική ροή, ενώ η εκπαιδευτικός ενισχύει τους μαθητές να συμμετάσχουν ελεύθερα στο διάλογο. Η δραστηριότητα διακόπτεται από το κουδούνι για το διάλειμμα.

Μορφές διδασκαλίας	67% Μετωπική, 22% Ατομική, 11% Εταιρική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	56%	11%	33%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	56%	11%	33%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		44%	56%	
(Π4)πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			44%	56%

Πίνακας XVIII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν στο σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού και η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική σχέση της εκπαιδευτικού με τους μαθητές μεμονωμένα. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ της εκπαιδευτικού και των συμμετεχόντων μαθητών στο 1/3 του διδακτικού χρόνου. γ) Η αξιοποίηση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας, που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός, προκειμένου να ενισχύσει την κατανόηση και το ενδιαφέρον των μαθητών για τα γλωσσικά φαινόμενα. δ) Η συλλογικότητα, μέσω της αξιοποίησης στρατηγικών επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό, για την ανάπτυξη συλλογικού, συμμετοχικού διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας, για δυο διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της εταιρικής εργασίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο με τη μορφή της εταιρικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» σε όλον τον χώρο της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και διεξήχθη σε αρμονικό και συλλογικό κλίμα. Οι εναλλαγές των μορφών εργασίας κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων ενίσχυσαν το ενδιαφέρον των μαθητών και δημιούργησαν συμμετοχικό

κλίμα. Η διεξαγωγή της συζήτησης πραγματοποιήθηκε σε φιλική και δημοκρατική ατμόσφαιρα. Η εκπαιδευτικός ενίσχυε συστηματικά τη φυσική ροή του δημιουργικού διαλογού, αξιοποιώντας πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας (κινήσεις κεφαλιού, νοήματα, χαμόγελο, χειρονομίες). Οι μαθητές μίλησαν για τις δικές τους εμπειρίες αναφορικά με τα κατοικίδια και τα άγρια ζώα και άκουγαν με σεβασμό τη γνώμη των συμμαθητών τους. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό, οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δύναται να εφαρμόζει στοχευμένα πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών.

7.2.1.1.Αλβανία (αποτελέσματα παρατήρησης)

Από την επεξεργασία και την κριτική ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών της Γ1 και Γ2 γλώσσας στα Δημοτικά σχολεία του δείγματος της Αλβανίας με Δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, προκύπτει, ότι λειτουργούν τρεις τύποι δίγλωσσων ελληνόφωνων Δημοτικών σχολείων, με αρκετές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους σε ό,τι αφορά τα στοιχεία της γλωσσικής και πολιτισμικής σύνθεσης των μαθητικών πληθυσμών, τους στόχους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, τα εφαρμοζόμενα διδακτικά εγχειρίδια και το σύνολο των διδακτικών ωρών ανά γλώσσα εργασίας/στόχος ανά τάξη. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της παρατήρησης, ανά τύπο σχολείου και όχι συνολικά.

Η πρώτη σχολική μονάδα αφορά σε μειονοτικό σχολείο με μικτό μαθητικό πληθυσμό σε ό,τι αφορά τη γλώσσα (μειονοτικοί ελληνόφωνοι⁴⁰⁷ και αλβανόφωνοι) και το θρήσκευμα (χριστιανοί ορθόδοξοι και μουσουλμάνοι). Στη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας αξιοποιείται το διδακτικό εγχειρίδιο, που εφαρμόζεται και στα αλβανικά Δημοτικά σχολεία, ενώ τα διδακτικά εγχειρίδια, που αξιοποιούνται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αποτελούν μετάφραση των αλβανικών βιβλίων της γλώσσας από επιστημονική ομάδα του πανεπιστημίου των Τιράνων. Σε όλες τις σχολικές αίθουσες εντοπίστηκε η παραδοσιακή διάταξη των θρανίων, ενώ η υλικοτεχνική υποδομή ήταν εμφανώς ελλιπής. Σε καμία διδασκαλία δεν αξιοποιήθηκαν νέες τεχνολογίες ή ψηφιακά μέσα. Οι σχολικές αίθουσες ήταν ελλιπώς εξοπλισμένες: εντοπίστηκαν άδειες βιβλιοθήκες, λίγες αφίσες στους τοίχους και λίγα έργα/κατασκευές των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες διερεύνησης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης, παρουσιάζεται ακουλούθως, σε ποιες διδασκαλίες εντοπίζεται ο υψηλότερος βαθμός εμφάνισής τους κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών:

Παράγοντας κίνησης: Βαθμός 3 = λειτουργική κινητικότητα στις διδασκαλίες 1, 2 (Α' τάξη), **Παράγοντας διαπροσωπικής εγγύτητας:** Βαθμός 2 = λειτουργική εγγύτητα στις διδασκαλίες= 1, 2 (Α' τάξη), 3, 4 (Γ' τάξη) 6 (Ε τάξη). **Παράγοντας μη λεκτικής επικοινωνίας**= Βαθμός 3 στις διδασκαλίες=1, 2 (Α τάξη). **Παράγοντας πολυτροπικότητας**=Βαθμός 2 στις διδασκαλίες=1 (Α τάξη), **Παράγοντας**

⁴⁰⁷ Σύμφωνα με τα στοιχεία, που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι μειονοτικοί μαθητές ομιλούν κυρίως την τοσκή διάλεκτο της αλβανικής.

διαγλωσσικότητας= Βαθμός 2 στις διδασκαλίες= 3, 4 (Γ τάξη)5, 6 (Ε τάξη)
Παράγοντας διαπολιτισμικότητας= Βαθμός 1, **Παράγοντας λειτουργικής αναδιάταξης του χώρου= Βαθμός 1**, **Παράγοντας συλλογικότητας= Βαθμός 3** στις διδασκαλίες= 2, 3.

Συνάγεται από τα ανωτέρω στοιχεία, ότι κατά τη διδασκαλία των δυο γλωσσών εργασίας στη σχολική μονάδα 1 της Αλβανίας, ανιχνεύθηκαν συνολικά λίγοι από τους παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης και σε χαμηλό βαθμό (βαθμός 2 κατα μέσο όρο). Διαπιστώνεται, ότι οι περισσότερες από τις πρακτικές ενίσχυσης της αποδοτικότητας των διδασκαλιών, εφαρμόστηκαν στις διδασκαλίες των μικρότερων τάξεων. Γενικά, η ερευνήτρια διαπίστωσε, ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν και τις δυο γλώσσες εργασίας και εφαρμόζαν συστηματικά διαγλωσσικές πρακτικές για την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Επίσης, η ερευνήτρια ανίχνευσε συστηματική λειτουργική κινητικότητα από τις εκπαιδευτικούς, μέσα στον χώρο διδασκαλίας, καθώς και πρακτικές διαπροσωπικής εγγύτητας, όταν οι εκπαιδευτικοί το έκριναν αναγκαίο, προκειμένου να παρακινήσουν τους μαθητές στο να συμμετάσχουν ή για να διατηρήσουν το ήρεμο κλίμα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Στις μικρότερες τάξεις (Α΄ και Γ΄) οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό, προσαρμοσμένο στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών, ωστόσο δεν ανέπτυξαν δραστηριότητες με πολυποίκιλο περιεχόμενο, ούτε εφαρμόστηκε συχνά εναλλαγή των κοινωνικών μορφών εργασίας στη διδασκαλία. Πρέπει επίσης να αναφερθεί, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνώριζαν πολλά στοιχεία αναφορικά με το γλωσσικό, κοινωνικο-πολιτισμικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, γεγονός που επέτρεπε σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν συστηματικά πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας των μαθητών της κάθε τάξης.

Η δεύτερη σχολική μονάδα αφορά σε ιδιωτικό δίγλωσσο σχολείο στην ίδια αστική ζώνη με την σχολική μονάδα 1. Ο μαθητικός πληθυσμός είναι μικτός, σε ό,τι αφορά τη μητρική γλώσσα (ελληνική και αλβανική/τοσκική⁴⁰⁸), ενώ όλοι οι μαθητές δηλώνουν χριστιανοί ορθόδοξοι στο θρήσκευμα. Κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εφαρμόζονται τα διδακτικά εγχειρίδια, που αξιοποιούνται στα σχολεία στην Ελλάδα, ενώ κατά τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας εφαρμόζονται τα ίδια διδακτικά εγχειρίδια, που χρησιμοποιούνται και στα αμιγώς αλβανικά σχολεία της περιοχής. Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες διερεύνησης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης και τον μέγιστο βαθμό εμφάνισής τους κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών, συμπεραίνονται τα εξής:

Παράγοντας κίνηση: Βαθμός 3, λειτουργική κινητικότητα στις διδασκαλίες 7, 8 (Α΄ τάξη), 9, **Παράγοντας διαπροσωπικής εγγύτητας:** Βαθμός 3, λειτουργική εγγύτητα στις διδασκαλίες 7, 8 (Α΄ τάξη), 9, 10 (Γ΄ τάξη). **Παράγοντας μη λεκτικής επικοινωνίας= Βαθμός 3**, στις διδασκαλίες 7, 8 (Α τάξη) 9, 10 (Γ τάξη), 11 (Ε τάξη) **Παράγοντας πολυτροπικότητας= Βαθμός 2**, στις διδασκαλίες= 8 (Α τάξη), **Παράγοντας διαγλωσσικότητας= Βαθμός 2**, στις διδασκαλίες= 9, 10 (Γ τάξη), **Παράγοντας διαπολιτισμικότητας= Βαθμός 2** στις διδασκαλίες 7, 8 (Α τάξη) **Παράγοντας**

⁴⁰⁸ Η διάλεκτος, που ομιλείται από τους ελληνόφωνους πληθυσμούς, στο νότιο τμήμα της Αλβανίας.

λειτουργικής αναδιάταξης του χώρου= Βαθμός 1, Παράγοντας συλλογικότητας= Βαθμός 4 στις διδασκαλίες= 7, 8 (Α τάξη) 9,10 (Γ΄ τάξη).

Συνάγεται από τα παραπάνω στοιχεία, ότι η ερευνήτρια ανίχνευσε σε αρκετά υψηλό βαθμό (βαθμός 3 κατά μέσο όρο) αρκετούς από τους παράγοντες διερεύνησης της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης, κυρίως στις τάξεις Α΄ και Γ΄. Η ερευνήτρια διαπίστωσε μέσα από τις διδασκαλίες υψηλό γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και στις δυο γλώσσες. Ειδικά, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας διαπιστώθηκε, ότι σε όλες τις περιπτώσεις (τάξεις) η διδακτέα ύλη συμβαδίζει χρονικά με την ύλη που διδάσκεται στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας⁴⁰⁹ (βλ διδασκαλίες 7, 9, 11). Σε όλες σχεδόν τις διδασκαλίες καταγράφηκε από την ερευνήτρια συστηματική εναλλαγή κοινωνικών μορφών εργασίας – κυρίως η διαλογική και η ατομική μορφή εργασίας-. Επίσης, η ερευνήτρια διαπίστωσε την ύπαρξη ποιοτικών, λειτουργικών και ευρύχωρων χώρων διδασκαλίας σε ό,τι αφορά τη φωτεινότητα, τους χρωματισμούς των τοίχων, την «τοποχωρητικότητα» και τη διαρρύθμιση των σχολικών αιθουσών. Επίσης, όλες οι αίθουσες ήταν επαρκώς εξοπλισμένες σε σχολικά είδη και υλικά, ενώ τα ποικίλα έργα/ κατασκευές και αφίσες στους τοίχους των αιθουσών, που αφορούσαν σε μαθησιακά προϊόντα, υποδηλώνουν πλούσια συνεργατική δράση και εφαρμογή εναλλακτικών μορφών εργασίας κατά τη διδασκαλία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνώριζαν και τις δυο γλώσσες- στόχος/εργασίας αλλά χρησιμοποιούσαν πρακτικές εναλλαγής των γλωσσικών κωδίκων σπάνια, και μόνο όταν το έκριναν αναγκαίο, για την καλύτερη κατανόηση της διδασκαλίας από τους μαθητές. Από τις πληροφορίες που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν συχνά επιμορφωτικά, εκπαιδευτικά προγράμματα και ότι εφαρμόζουν συστηματικά πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας. Μάλιστα το γεγονός ότι όλα τα τμήματα ήταν ολιγομελή, φάνηκε να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ποιοτική και υψηλού γλωσσικού επιπέδου διδασκαλία.

Η τρίτη σχολική μονάδα αφορά σε ιδιωτικό δίγλωσσο σχολείο, στο οποίο φοιτά μικτός μαθητικός πληθυσμός, σε ό,τι αφορά τη γλώσσα (αναφορές και σε τρίτη γλώσσα την αρωμάνικη) και το θρήσκευμα (χριστιανοί ορθόδοξοι και μουσουλμάνοι/μπεκτασήδες). Για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αξιοποιείται εκπαιδευτικό υλικό από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μετανάστευτικών Μελετών του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ), σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε τάξης, καθώς η διδασκαλία της ελληνικής διδάσκεται σύμφωνα με το εφαρμοζόμενο αναλυτικό πρόγραμμα ως «ξένη» και όχι ως «δεύτερη γλώσσα». Στη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας αξιοποιούνται διδακτικά εγχειρίδια, που χρησιμοποιούνται και στα αμιγή αλβανικά σχολεία της περιοχής. Η ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων διαπίστωσε αρκετά χαμηλό γλωσσικό επίπεδο των μαθητών στην ελληνική γλώσσα. Από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς της αλβανικής γλώσσας προκύπτει, ότι και στο μάθημα της αλβανικής γλώσσας οι περισσότεροι μαθητές έχουν αρκετά γλωσσικά κενά. Στις περισσότερες από τις διδασκαλίες ανιχνεύτηκε η λειτουργική εναλλαγή των κοινωνικών μορφών εργασίας, κυρίως, μεταξύ της μετωπικής/διαλογικής και ατομικής μορφής εργασίας.

⁴⁰⁹ Σύμφωνα με τις "Οδηγίες Διαχείρισης του μαθήματος της Γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου (Πράξη 26/27-06-2019 του ΙΕΠ).

Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες διερεύνησης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης και τον μέγιστο βαθμό εμφάνισής τους κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών συμπεραίνονται τα εξής:

Παράγοντας κίνησης: Βαθμός 3, λειτουργική κινητικότητα στις διδασκαλίες 13,14 (Α΄τάξη) 15 (Γ τάξη), 17 (Ε τάξη). **Παράγοντας διαπροσωπικής εγγύτητας:** Βαθμός 2= λειτουργική εγγύτητα στις διδασκαλίες 13,14 (Α΄τάξη), 15(Γ΄τάξη). 17,18 (Ε τάξη). **Παράγοντας μη λεκτικής επικοινωνίας=** Βαθμός 3, αλληλεπιδραστική επικοινωνία στις διδασκαλίες=13,14 (Α τάξη) 15,16 (Γ τάξη) 18 (Ε τάξη) **Παράγοντας πολυτροπικότητας=** Βαθμός 2, πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας στις διδασκαλίες= 12(Α τάξη), 15,16 (Γ τάξη), 17 (Ε τάξη) **Παράγοντας διαγλωσσικότητας=** Βαθμός 2, διαγλωσσικές πρακτικές στις διδασκαλίες 15,16(Γ τάξη), 17 (Ε τάξη) **Παράγοντας διαπολιτισμικότητας=** Βαθμός 2, διαπολιτισμικές πρακτικές στις διδασκαλίες 13(Γ τάξη) 15 (Ε τάξη). **Παράγοντας λειτουργικής αναδιάρθρωσης του χώρου=** Βαθμός 1. **Παράγοντας συλλογικότητας=** Βαθμός 3, αίσθηση της συλλογικότητας στις διδασκαλίες= 14(Α τάξη) 15,16(Γ΄τάξη) 18 (Ε τάξη).

Από τα παραπάνω στοιχεία συνάγεται, ότι ανιχνεύτηκε η επίδραση των περισσότερων από τους παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της τάξης στη διδασκαλία σε χαμηλό βαθμό (βαθμός 2 κατά μέσο όρο), σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες των τριών τάξεων αναφοράς της έρευνας. Συνολικά, εξαγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα αναφορικά με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα: Οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν και τις δυο γλώσσες-στόχος/εργασίας, ανέπτυξαν συχνότερα αποτελεσματικότερη διαγλωσσική και διαπολιτισμική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες μαθητές. Επίσης, στις περιπτώσεις που εφαρμόστηκαν διαπολιτισμικές πρακτικές, οι μαθητές ανέπτυξαν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ και το κλίμα της διδασκαλίας ήταν περισσότερο συλλογικό και συμμετοχικό. Σε ό,τι αφορά τους χώρους των σχολικών αιθουσών δεν αξιοποιήθηκε πολυτροπικά ο χώρος σε καμία από τις διδασκαλίες, ενώ σημαντική ήταν και η διαπίστωση, ότι μέσα στους χώρους διδασκαλίας εντοπίζονταν μεμονωμένα έργα/κατασκευές των μαθητών και τόποι μάθησης και δράσης. Από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό, οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών δεν εφαρμόζουν στοχευμένα πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με τις διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες των μαθητών.

Συγκεράσσοντας τα παραπάνω πορίσματα εξάγεται το συμπέρασμα, ότι στα Δημοτικά σχολεία της Αλβανίας με δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, που συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα έρευνα, ανιχνεύονται σε χαμηλό βαθμό, κατά μέσο όρο, αρκετοί από τους διερευνόμενους παραγόντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της τάξης στη διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ1/Γ2). Ωστόσο, τα συμπεράσματα από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών στα σχολεία αναφοράς της έρευνας από την Αλβανία, δεν μπορούν να γενικευθούν, καθότι εντοπίζονται σημαντικές διαφορές, ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, τα εφαρμοζόμενα διδακτικά εγχειρίδια, τους στόχους διδασκαλίας της δεύτερης Γλώσσας (δεύτερη γλώσσα/ξένη γλώσσα), τους φυσικούς και υλικούς χώρους διδασκαλίας (μεγέθη και τροπικότητες) και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Ειδικότερα, η πρώτη σχολική μονάδα λειτουργεί υπο την αιγίδα του Αλβανικού Υπουργείου Παιδείας, ενώ οι άλλες δυο σχολικές μονάδες λειτουργούν ως ιδιωτικά σχολεία, που υποστηρίζονται από ιδιωτικούς φορείς με σαφέστερα καλύτερη υλικοτεχνική υποστήριξη. Επίσης, στις δυο πρώτες σχολικές μονάδες φοιτά μικρός αριθμός μαθητών με παρόμοιο κοινωνικο-πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, ενώ στην τρίτη σχολική μονάδα μεγάλος αριθμός μαθητών με πολλαπλογλωσσικό και πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται σημαντικά το διαμορφούμενο κοινωνικό πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας της Γλώσσας (Γ1/Γ2). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί των δυο πρώτων σχολικών μονάδων αναφέρουν στις συνεντεύξεις, ότι γνωρίζουν αρκετά στοιχεία αναφορικά με τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της τρίτης σχολικής μονάδας δεν δίνουν, έπειτα από σχετικό ερώτημα της ερευνήτριας, ιδιαίτερες πληροφορίες αναφορικά με το μαθητικό δυναμικό. Βέβαια, συγκρίνοντας αριθμητικά τους μαθητικούς πληθυσμούς των τάξεων των τριών σχολικών μονάδων, προκύπτει, ότι στην τρίτη σχολική μονάδα φοιτούν πολύ περισσότεροι μαθητές σε κάθε τάξη σε σχέση με τις άλλες δυο σχολικές μονάδες, γεγονός που επιβεβαιώνει το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί των μικρών αριθμητικά τμημάτων είναι σε θέση να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και των οικογενειών τους.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί, ότι παρότι οι δυο πρώτες σχολικές μονάδες εμπεριέχουν και οι δυο ολιγομελή τμήματα, διαπιστώθηκε με μεγάλη σαφήνεια υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο στη δεύτερη σχολική μονάδα και στις δυο γλώσσες εργασίας, καθώς και η συστηματική εφαρμογή αρκετών πρακτικών- που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης- από τους/τις εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και της αποδοτικότητας της διδασκαλίας. Συνεπώς, διαφαίνεται, ότι στη δεύτερη σχολική μονάδα παρέχεται -συγκριτικά με τις άλλες δυο σχολικές μονάδες- υψηλότερης ποιότητας γλωσσική διδασκαλία και στις δυο γλώσσες-στόχος/εργασία, σε ό,τι αφορά τους διερευνώμενους παράγοντες/μεταβλητές της έρευνας. Ακόμη, σε ό,τι αφορά τη χρήση διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών πρακτικών από τους συμμετέχοντες, διαπιστώθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν, σύμφωνα με τα στοιχεία των συνεντεύξεων, και τις δυο γλώσσες-στόχος, ενάλλασαν συστηματικά τους γλωσσικούς κώδικες και χρησιμοποιούσαν διαπολιτισμικές αναφορές (αναφορές σε ιστορικά πρόσωπα, γεωγραφικά στοιχεία των δυο χωρών, αναφορές σε διεθνικά ζητήματα περιβαλλοντικού και κοινωνικού χαρακτήρα) κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, προκειμένου να ενισχυθεί η διαγλωσσική και διαπολιτισμική, διαπροσωπική/διομαδική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Επίσης, ανιχνεύθηκε συχνή χρήση πρακτικών συμπερίληψης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και μονόγλωσσων, ως προς τη γλώσσα-στόχος, μαθητών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που ήταν σε θέση να παρέχουν υψηλού επιπέδου διδασκαλία και να (συν-) κατασκευάσουν τη γνώση μαζί με τους μαθητές, ήταν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γνώριζαν το υπόβαθρο των μαθητών, αξιοποιούσαν πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας και εφάρμοζαν, όταν το έκριναν αναγκαίο, πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

7.2.2. Ελλάδα (παρατήρηση)

Στον ελληνικό χώρο τα σχολεία, τα οποία εφαρμόζουν διδασκαλία (Δαμανάκης, 2007) με ισόρροπη κατανομή των διδακτικών ωρών⁴¹⁰ (Χατζηδάκη, 2020:190) στις δυο γλώσσες⁴¹¹ στόχος-εργασίας, είναι τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, όπου φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές (Σκούρτου, 2011:61·Eurydice Report, 2021). Οι εκπαιδευτικοί, που στελεχώνουν τα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία⁴¹², είναι: για το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Παιδαγωγικών Ακαδημιών και για το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) ή μετακλητοί (αποσπασμένοι) εκπαιδευτικοί⁴¹³ από την Τουρκία.

Σύμφωνα με την τελευταία έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης⁴¹⁴ στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2014-15 5.653 μαθητές. Συνολικά κατά το σχ.έτος 2021-22 φοιτούσαν 3.811 μαθητές στα μειονοτικά σχολεία τα Θράκης⁴¹⁵.

Τύπος σχολείου	12/θέσιο μειονοτικό Δημοτικό σχολείο	
Μαθητικός πληθυσμός/ εκπαιδευτικό προσωπικό	224 μαθητές 25 εκπαιδευτικοί ⁴¹⁶ (13 ελληνικής γλώσσας, 12 τουρκικής γλώσσας)	
Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα	Το Αναλυτικό Πρόγραμμα καταμερίζεται σε ελληνόγλωσσο και τουρκόγλωσσο ⁴¹⁷ πρόγραμμα στις εξής ώρες διδασκαλίας:	
	ελληνική γλώσσα	τουρκική γλώσσα
A' τάξη	8	11
B τάξη	9	11
Γ' τάξη	8	9
Δ' τάξη	7	10
Ε' τάξη	7	10

⁴¹⁰ Τα εν λόγω προγράμματα σπουδών ανήκουν στα ισχυρά συστήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και εφαρμόζουν την ιδέα της διαπολιτισμικότητας στην ευρωπαϊκή επικράτεια (Γεωργογιάννης, 2006:60).

⁴¹¹ Σύμφωνα με τη διακρατική συμφωνία μεταξύ των δύο χωρών και βάσει της Υπ. ΑΠ. Ζ2/182/29-4-99, το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα διδάσκεται από μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) και σε μικρότερο ποσοστό απόφοιτοι των τουρκικών Διδακταλικών Ακαδημιών και των Ιεροσπουδαστηρίων (Γεωργογιάννης, 2006:59). Λόγω της διακοπής της λειτουργίας των ειδικών σχολών (ΕΠΑΘ), το καθεστώς ανάθεσης της διδασκαλίας του τουρκόφωνου αναλυτικού προγράμματος διέρχεται σε μια μεταβατική φάση και παραμένει μέχρι σήμερα ασαφές.

⁴¹² Τα μειονοτικά σχολεία υπάγονται σύμφωνα με την υπ.αριθμ. 3418Σ/178513/Ζ1/22-11-2013 Υπουργική Απόφαση στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Ροδόπης και Ξάνθης (Συμεωνίδης, 2014:35).

⁴¹³ Αναλυτική αναφορά για το Νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων έχει συντάξει ο Προϊστάμενος του Συντονιστικού Γραφείου, κος Συμεωνίδης, Β. (2014:35).

⁴¹⁴ Βλ. «Εξωτερική Αξιολόγηση Πράξεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης της πράξης με τίτλο: «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη» με ΜΙΣ 295403 την περίοδο 2010-2014, σελ 276.

⁴¹⁵ Βλ. www.museduc.gr (Ανάκτηση: 20.08.2022)

⁴¹⁶ Δεν συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα αναφοράς έρευνας εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

⁴¹⁷ Σύμφωνα με το άρθρο 7 παράγραφος 1 περίπτωση ε (1) του Νόμου 694/1977, ο Υπουργός Παιδείας αποφασίζει την κατανομή των ωρών διδασκαλίας «των τουρκιστί και ελληνιστί διδασκόμενων μαθημάτων». Βλ. Συμεωνίδης (2021:31). Ο κ. Βασίλειος Συμεωνίδης είναι από το 2014, σύμφωνα με (ΦΕΚ 258/τ.Α'08-12-2014) Προϊστάμενος του γραφείου Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Η τελευταία ανάθεση του αναλυτικού προγράμματος έγινε το 2006 (Υπουργική Απόφαση, Αριθμ. 103672/Ζ2/Α.Σ. 781) και αφορούσε στην εισαγωγή της ξένης γλώσσας (Αγγλική) στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

	Στ' τάξη 7 10 Σύμφωνα με τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του σχολείου το διδακτικό ωράριο χωρίζεται στο υποχρεωτικό πρόγραμμα (8.15-14.00) και στο ωρολόγιο πρόγραμμα του ολοήμερου: (1 ^η περίοδος 12.35-14.00 και 2 ^η περίοδος 14.00-16.00)
Κτιριακές εγκαταστάσεις	Πολύ παλιό κτίριο με καλά συντηρημένες εγκαταστάσεις και μεγάλη εσωτερική αυλή. Ξεχωριστός χώρος γυμναστηρίου.
Γεωγραφία	Εντός του αστικού ιστού, στο κέντρο της πόλης
Διάρκεια επίσκεψης	19.05.2022 μέχρι 20.05.2022 και 23.05.2022

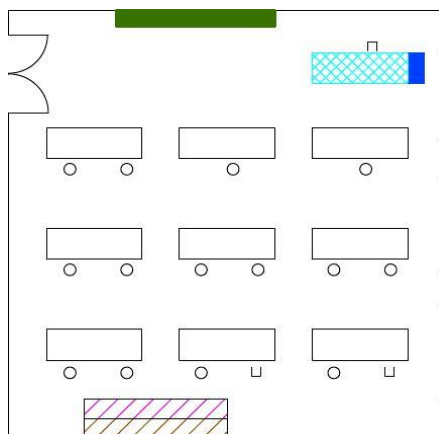
Σχολική μονάδα 1^η

Η ερευνήτρια πληροφορείται κατά την πρώτη επίσκεψη της στη σχολική μονάδα, ότι δεν λειτουργεί ολοήμερο πρόγραμμα, καθώς ο αριθμός αιτήσεων των μαθητών δεν επαρκεί για την έναρξη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος. Η Διεύθυνση του σχολείου αναφέρει σχετικά, ότι κάθε σχολικό έτος πραγματοποιείται εισήγηση για τη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος, καθότι κρίνεται ανάγκαία από το εκπαιδευτικό προσωπικό η ενίσχυση των μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών/τριων παρακολουθεί κατά τις μεσημβρινές ώρες τη διδασκαλία του κορανίου σε οίκημα μουσουλμανικού τεμένους, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποχωρούν με τη λήξη του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου.

Α' τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 5 επί 5,5= **27,5**



Κάτοψη 10. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα είναι τετραγωνισμένη και φωτεινή (φυσικός φωτισμός από μεγάλα παράθυρα στη μια πλευρά). Η αίθουσα είναι όμορφα διακοσμημένη, καθαρή και τακτοποιημένη. Οι τοίχοι είναι επενδυμένοι στο μισό τους ύψος με ξύλο. Στους τοίχους είναι αναρτημένα πολλά έργα και κατασκευές των μαθητών (ζωγραφίες, κολάζ, θεματικές εργασίες με περιεχόμενο: γιορτές και έθιμα της περιοχής, την ειρήνη, τις εποχές του χρόνου) αλλά και εκπαιδευτικό υλικό (κανόνες της τάξης, το ελληνικό και το τουρκικό αλφάβητο, καρτέλες με γραμματικά φαινόμενα και μαθηματικές έννοιες, και μια κατασκευή, που αναπαριστά το ηλιακό σύστημα, η οποία κρέμεται από το ταβάνι,

καρτελάκια με το ονόμα κάθε μαθητή γραμμένο και στις δυο γλώσσες πάνω στα θρανία). Η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με ψηφιακά μέσα. Εντοπίζεται φορητός υπολογιστής με ηχεία πάνω στην έδρα και βιντεοπροβολέας στο πίσω μέρος της αίθουσας, ο οποίος έχει προσανατολισμό προς το κέντρο του πίνακα. Η έδρα βρίσκεται πάνω σε βάθρο ύψους 20 εκατοστών. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται μεγάλη βιβλιοθήκη-ραφιέρα με πολλά αναλώσιμα υλικά και σχολικά είδη.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (19^η Διδασκαλία)

Από την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Βάζουμε κανόνες στην αρχή κάθε χρονιάς. Είναι στον τοίχο αναρτημένα και τα βλέπουν</i>	<i>Ο χώρος είναι πολύ στενός, δεν μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα</i> <i>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 1,8 τ.μ.</i> <i>Χρησιμοποιώ συνέχεια το λάπτοπ με τον προτζέκτορα, είναι πολύ βοηθητικό</i> <i>Τους φτιάχνω συνέχεια καρτέλες με χαρτόνια, τα βοηθάει πολύ αυτό στις λέξεις</i>	<i>Δεν ξέρω τουρκικά, ναι κάποιες φορές με δυσκολεύει. Έχω μάθει όμως απ την αρχή της χρονιάς αρκετές φράσεις</i> <i>Έχω κάνει την εξομοίωση στο Καποδιστριακό αλλά όχι κάτι σχετικό με τα μειονοτικά</i> <i>Κινούμαι πολύ στον χώρο και τα παιδιά καμιά φορά</i>	<i>Μαθητικό δυναμικό= 15 (7 κορίτσια).</i> <i>Ένας μαθητής δεν γνωρίζει καθόλου ελληνικά. Δεν έχει καιρό που ήρθε. Με βοηθάνε τα παιδιά να εξηγήω στον Μπ. τι κάνουμε.</i> <i>Δεν γνωρίζω πολλά για τη γλώσσα και το πολιτισμικό υποβάθρο των μαθητών</i> <i>Συνεργάζομαι καλά με τα παιδιά, νομίζω έχουμε καλό κλίμα</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός εισέρχεται στον χώρο και χαιρετά τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα βιβλία τους. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει όλους τους μαθητές για το εάν έχουν ανοίξει τα βιβλία τους και τα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον Μπ., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων, για να του ανοίξει το βιβλίο στη σωστή σελίδα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν την άσκηση 1⁴¹⁸ (Ενότητα: Παιχνίδια που ταξιδεύουν), λέγοντάς τους αργά και δυνατά: «Για να βοηθήσουμε τον ποντικό να φτιάξει την κάρτα! Πότε βάζουμε κεφαλαίο γράμμα, στην αρχή ή στο τέλος; Ή μήπως και αλλού». Η εκπαιδευτικός δείχνει, παράλληλα, πλαστικοποιημένες κάρτες με ονόματα που έχουν κεφαλαίο το πρώτο γράμμα. Ο Μπ. δεν κατανοεί και μιλά τουρκικά, ενώ η εκπαιδευτικός ζητάει από τους υπόλοιπους να του πουν να μην το κάνει.

Σ.Π. Η έναρξη του μαθήματος γίνεται σε χαλαρή, ευχάριστη ατμόσφαιρα. Η εκπαιδευτικός είναι ευγενική, χαμογελαστή και μιλά αργά και καθαρά, τονίζοντας με έμφαση τις λέξεις⁴¹⁹.

⁴¹⁸ Καραντζόλα κ.α., (2013). *Γλώσσα, Α' τάξη, Τετράδιο εργασιών*, β' τεύχος. Διόφαντος. σελ. 37.

⁴¹⁹ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 37 και Πίνακας 38.

6'-10': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον μαθητή και αφού κατεβάζει τη μάσκα υγειονομικής προστασίας προσώπου του λέει αργά και καθαρά «βλέπω-γραφο» και δείχνει παράλληλα το σημείο του βιβλίου με το δάχτυλο της. Η εκπαιδευτικός δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα τη σελίδα του βιβλίου στον πίνακα. Έπειτα, κινείται ανάμεσα στα θρανία στο κέντρο της αίθουσας, βλέπει ότι κάποιοι μαθητές δεν έχουν γράψει σωστά κάποιες συλλαβές, πηγαίνει κοντά τους και τους δείχνει το σημείο του βιβλίου με το δάχτυλο. Ο Μπ. ζητάει στα τουρκικά να πάει τουαλέτα, όπως μεταφέρει στην ελληνική γλώσσα η Ζ. Η εκπαιδευτικός του λέει με καθαρό τόνο: «*Όχι, στο διάλειμμα πάμε τουαλέτα*». Στην τελευταία σειρά των θρανίων, οι μαθητές μιλούν συχνά στην τουρκική γλώσσα μεταξύ τους και δεν συμμετέχουν στη δραστηριότητα.

Σ.Π. Το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο και αρκετά συλλογικό. Οι μαθητές εργάζονται ήρεμα και δείχνουν να αισθάνονται άνετα στον χώρο. Αρκετοί από αυτούς σηκώνονται όρθιοι και αλλάζουν τον τρόπο που κάθονται. Εφαρμόζονται συχνά διαγλωσσικές πρακτικές από τους μαθητές, που είτε μιλούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα στα τουρκικά, είτε απαντούν σε όποιον ρωτά στα τουρκικά τι οδηγίες έδωσε η εκπαιδευτικός αναφορικά με την εκάστοτε δραστηριότητα (4 φορές).

11'-15': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σηκώνουν το χέρι τους, εάν θέλουν να συμπληρώσουν την άσκηση στον πίνακα. Ο Μπ. τραγουδάει, η εκπαιδευτικός πηγαίνει κοντά του και του λέει ευγενικά: «*Δεν τραγουδάμε Μπ, φόρεσε σε παρακαλώ τη μάσκα σου*⁴²⁰». Ο Σ. λέει στην εκπαιδευτικό, ότι ο Μπ. παραπονιέται, ότι δεν βλέπει καλά. Η εκπαιδευτικός τραβάει το θρανίο του Μπ. πιο κοντά στον πίνακα. Δυο μαθήτριες σηκώνονται με τη σειρά στον πίνακα, όταν η εκπαιδευτικός τους γνέφει καταφατικά, για να συμπληρώσουν την άσκηση. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον πίνακα και εξηγεί ορισμένα σημεία της άσκησης⁴²¹. Ο Αγ. και η Εσ. σηκώνονται απο τη θέση τους ήσυχα για να πάρουν κάτι από την τσάντα τους. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει κοντά σε κάθε μαθητή και ελέγχει, εάν συμπληρώνουν σωστά τα κενά. Επιβραβεύει πολύ συχνά, λέγοντας: «*Μπράβο, πολύ ωραία*».

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη, οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα και επικοινωνούν άνετα μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό. Συχνά εφαρμόζουν και τον δεύτερο γλωσσικό κώδικα (τουρκικά), χωρίς να παρεμποδίζεται η διδακτική διαδικασία. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συχνά επιτονισμό κατά την εκφορά του λόγου, μιλάει πάντα αργά και δυνατά (παραγλώσσα).

16'-20': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές, όταν ολοκληρώνουν την πρώτη άσκηση να συνεχίσουν με την επόμενη άσκηση (Άσκηση 2, συμπλήρωση της κατάληξης -ι)⁴²². Οι μαθητές συνεχίζουν να εργάζονται ατομικά. Η εκπαιδευτικός, κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει, εάν τα γράφουν σωστά, ενισχύει και επιβραβεύει συστηματικά τους μαθητές: «*Τέλεια! Μπράβο! Πολύ ωραία*». Δυο μαθητές ζητούν από την

⁴²⁰ Το διάστημα κατά το οποίο διεξήχθη η παρατήρηση της διδασκαλίας ήταν υποχρεωτική η χρήση προστατευτικής μάσκας στα ελληνικά σχολεία.

⁴²¹ Βλ. παράρτημα, εικόνα 13.

⁴²² Καραντζόλα κ.α. (2013). *Γλώσσα, Α' τάξη, Τετράδιο εργασιών*, β' τεύχος. Διόφαντος. σελ. 37.

εκπαιδευτικό να σημειώσουν τις καταλήξεις στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και οι μαθητές σηκώνονται με τη σειρά στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός επιδοκιμάζει τον Αγ., όταν εκείνος γράφει τις πρώτες έξι καταλήξεις. Έπειτα, σημειώνει τις υπόλοιπες καταλήξεις ο Ορχ. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή.

Σ.Π. Η ροή του μαθήματος φαίνεται να επιβραδύνεται για να προλαβαίνει και ο Μπ. να αντιγράψει από τις διαφάνειες, οι οποίες προβάλλονται στον πίνακα. Ο Αμ. σηκώνεται ελεύθερα από τη θέση του και παίρνει κάποιες χρωματιστές κόλλες από τα ράφια στο πίσω μέρος της αίθουσας. Η Ζ. σηκώνεται συχνά από τη θέση της για να αλλάξει τον τρόπο που κάθεται, χωρίς να ενοχλεί τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

21-25': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον Μπ. για να ελέγξει, εάν έχει αντιγράψει την άσκηση: «Μπράβο, Μπ! το τελείωσες!». Ακούγονται ομιλίες στα τουρκικά από την πίσω σειρά θρανίων. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν ησυχία, ενώ κατευθύνεται και στα πίσω θρανία για να ελέγξει, ότι οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει την άσκηση. Η εκπαιδευτικός ζητά από το σύνολο των μαθητών να ανοίξουν το βιβλίο⁴²³ τους στη σελίδα 37.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός επιτρέπει στους μαθητές να μιλούν στα τουρκικά μεταξύ τους, ακόμη και αν δεν γνωρίζει για τι ακριβώς μιλούν.

26'-30': Η εκπαιδευτικός δείχνει, διαμέσου του βιντεοπροβολέα, εικόνες (καράβια και καϊκια από το βιβλίο της γλώσσας και ρωτάει τους μαθητές «ποιές είναι οι διαφορές ανάμεσα στις εικόνες;»). Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα από τον πίνακα, ενώ συζητά με ορισμένους μαθητές (Νισ., Κ., Σαρ., Εσε.), οι οποίοι κάθονται στις δυο πρώτες σειρές θρανίων, για τις εικόνες των καραβιών.

Σ.Π. Δεν συμμετέχουν όλοι στη συζήτηση. Στα πίσω θρανία, κάποιιοι μιλούν μεταξύ τους και άλλοι ζωγραφίζουν. Ο Μπ. φτιάχνει σκίτσα σε μια λευκή σελίδα.

31'-35': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν την επόμενη άσκηση συμπλήρωσης (άσκηση 3)⁴²⁴. Ο Ορχ. λέει κάτι δυνατά στα τουρκικά στη Ζ. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εξηγούν τι λένε στα τουρκικά για να καταλαβαίνουν όλοι. Τότε ο Ορχ. Εξηγεί, ότι της λέει να μη βάζει τη γόμμα στο στόμα της. Δυο μαθητές ρωτούν στα τουρκικά, σε ποια σελίδα του βιβλίου βρίσκονται και οι συμμαθητές τους απαντούν στα ελληνικά. Η εκπαιδευτικός κινείται πάλι στον χώρο. Οι μαθητές σηκώνουν το χέρι και όταν παίρνουν την άδεια σηκώνονται να γράψουν τις λέξεις από την άσκηση συμπλήρωσης στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και οι μαθητές σηκώνονται από τις θέσεις τους με κυκλική ροή, ξεκινώντας από τον μαθητή που κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή στήλη. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει τα βιβλία τους. Η εκπαιδευτικός καταλήγει στον Μπ.

⁴²³ Καραντζόλα κ.α. (2013). *Γλώσσα, Α' τάξη, βιβλίο μαθητή*, τεύχος β'. Διόφαντος, σελ. 37.

⁴²⁴ Καραντζόλα κ.α. (2013). *Γλώσσα, Α' τάξη, βιβλίο μαθητή*, τεύχος β'. Διόφαντος, σελ.38.

για να ελέγξει, εαν κατάλαβε τι κάνουν. «Τσαμπούκ, Μπ.!» του λέει η εκπαιδευτικός (γρήγορα, γρήγορα). Ο μαθητής ξεκινά να αντιγράφει την άσκηση από τον πίνακα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός επιτρέπει στους μαθητές να μιλάνε στα τουρκικά μεταξύ τους, χαμηλόφωνα, αλλά όταν μιλούν δυνατά τους ζητάει να μην το κάνουν και να εξηγούν τι λένε, γιατί διαφορετικά δεν καταλαβαίνει για τι πράγμα μιλούν. Ωστόσο, δεν φαίνεται αυτό να διαταράσσει σημαντικά τη ροή της διδασκαλίας.

36'-40': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές, να προχωρούν με την επόμενη άσκηση (άσκηση 4, άσκηση συμπλήρωσης), όταν ολοκληρώνουν την άσκηση 3. Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και ρωτά: "τι είναι η βελανιδιά?" - "Δέντρο", λέει η Ζ. - "Για να βρούμε και τα υπόλοιπα δεντράκια", συμπληρώνει η εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός κινείται γύρω από τα θρανία και ελέγχει το τι γράφουν οι μαθητές στα βιβλία τους. Η εκπαιδευτικός εξηγεί δυνατά για να ακούν όλοι μαθητές: "το νεράτζι είναι κόκκινο", πως θα πούμε το δέντρο που βγάζει νεράτζια;".

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός είναι χαρούμενη και ευγενική. Ο λόγος της είναι πολύ καθαρός και παρακινεί συστηματικά το σύνολο των μαθητών, προκειμένου να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες.

41-45': Ο Μπ. μιλάει δυνατά στη τουρκική γλώσσα, ενώ οι μαθητές γύρω του εξηγούν στην εκπαιδευτικό, ότι θέλει να πάει στην τουαλέτα. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και δυο μαθητές εξηγούν στον μαθητή στα τουρκικά, ότι μπορεί να βγει από την αίθουσα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις τους, γιατί θα τελειώσει η διδακτική ώρα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν όλοι από τον πίνακα την πρόταση «Θέλω να ταξιδέψω με ένα καΐκι» (τετράδιο εργασιών, τεύχος β', σελ. 37).

Σ.Π. Η δυσκολία της εκπαιδευτικού να καταλάβει τι λέει κάθε φορά ο Μπ. είναι εμφανής. Ωστόσο, ορισμένοι μαθητές (Σ., Ζ., Ορ.), αναλαμβάνουν συχνά τον ρόλο του διαμεσολαβητή και διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ της εκπαιδευτικού και του μονόγλωσσου μαθητή.

Μορφές διδασκαλίας	56% Μετωπική, 44% Ατομική.			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		22%	78%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	22%	11%	67%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	67%	11%
(Π4) πολυτροπικότητα	33%	67%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	56%	44%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%	11%		
(Π8) συλλογικότητα			56%	44%

Πίνακας XIX. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού και μέρους του μαθητικού συνόλου. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών για την ενίσχυση της συμμετοχής στη διδασκαλία. γ) Η χρήση του διαδραστικού πίνακα και άλλων υλικών (πλαστικοποιημένες καρτέλες), ως πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, στα 2/3 του διδακτικού χρόνου για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών στη διδασκαλία. δ) Η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών από τους μαθητές (γλωσσική διαμεσολάβηση), στο 1/2 του διδακτικού χρόνου, για την ενίσχυση της διαγλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. ε) Η συλλογικότητα, μέσα από τις εναλλαγές των κοινωνικών μορφών εργασίας και την ενίσχυση του καλού, φιλικού και συμμετοχικού κλίματος με σκοπό τη βελτίωση της κοινωνικής λειτουργικότητας των μαθητών.

Κατά τη διδασκαλία εφαρμόστηκε, σχεδόν ισομερώς, η μετωπική-διαλογική και η ατομική μορφή εργασίας και αναπτύχθηκε ενιαία «ζώνη δράσης» σε όλον τον χώρο της αίθουσας.

Γενικά, η ερευνήτρια διαπίστωσε, ότι ποικίλοι παράγοντες της ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της τάξης συντέιναν στη διεξαγωγή λειτουργικής και αποδοτικής διδασκαλίας για την πλειοψηφία των μαθητών. Η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και κύλησε με αρκετά καλό ρυθμό. Η εκπαιδευτικός ήταν φιλική προς τους μαθητές και μιλούσε πάντα αργά και καθαρά. Η εκπαιδευτικός, παρότι δεν γνώριζε την τουρκική γλώσσα, επέτρεπε στους μαθητές να την χρησιμοποιούν, προκειμένου να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με την προϋπόθεση ότι, δεν θα διαταρασσόταν η ροή της διδασκαλίας. Η αξιοποίηση των διαγλωσσικών πρακτικών μεταξύ μαθητών, που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κατανόηση των γλωσσικών ασκήσεων, διευκόλυναν την επικοινωνία και την εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία. Από τις πληροφορίες που δίνει η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός, αν και δεν κατέχει τη δεύτερη γλώσσα, γνωρίζει πολλά στοιχεία αναφορικά με το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και ότι εφαρμόζει συστηματικά πρακτικές διαφοροποιημένης και πολυτροπικής διδασκαλίας.

Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας (20^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Είναι καλό το σχολείο, οργανωμένο, δεν του λείπει τίποτα σε σχέση με τα αμιγή δημοτικά. Σίγουρα είναι απαιτητικό για τα παιδιά, το να κάνουν δυο γλώσσες, όμως νομίζω ότι αυτό είναι</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 1,8 τ.μ	<i>Εμείς εδώ μιλάμε καλά και τις δυο γλώσσες, διαφορετικά δεν μπορούσαμε να τελειώσουμε την ΕΠΑΘ, που εκανά εγώ τουλάχιστον. Το επίπεδο είναι καλό στην τουρκική γλώσσα. Τα παιδάκια συνεργάζονται.</i>	Μαθητικό δυναμικό= 15 (7 κορίτσια). <i>Υπάρχει μια δυσκολία, όταν οι γονείς μιλάνε πομάκικα στο σπίτι, γιατί τα παιδιά μπερδεύονται μετά όταν ξεκινάνε τα τουρκικά.</i>

<i>χρήσιμο.</i>		<i>Είναι καλό τμήμα. Έχουμε και μαθητή που έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες αλλά το δουλεύουμε μέσα στην τάξη</i>	
-----------------	--	--	--

1'-5': Ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά εγκάρδια το σύνολο των μαθητών. Οι μαθητές χαιρετούν όλοι μαζί, με μια φωνή, τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στην ερευνήτρια στην ελληνική γλώσσα, ότι κάθε Δευτέρα μοιράζει σε όλους τους μαθητές της τάξης λίγο σπιτικό μέλι, ως δυναμωτικό, για το ξεκίνημα της νέας εβδομάδας. Οι μαθητές μπαίνουν από μόνοι τους στη σειρά και περιμένουν να πάρουν ένα κουταλάκι μέλι από τον εκπαιδευτικό⁴²⁵.

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ καλό. Ο εκπαιδευτικός είναι ευδιάθετος και φιλικός με το σύνολο των μαθητών. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν θετικά με τον εκπαιδευτικό από το πρώτο διδακτικό λεπτό. Σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού πενταλέπτου οι συμμετέχοντες κινούνται αυτόνομα. Οι μαθητές, που κάθονται στα πρώτα θρανία, τα τραβούν προς τα πίσω, καθώς όλοι οι μαθητές έχουν συγκεντρωθεί στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Δεν πραγματοποιήθηκε κάποια δραστηριότητα⁴²⁶.

6'-10': Ο εκπαιδευτικός δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα λίγους στίχους από το κοράνι, τους οποίους ψέλνει μαζί με την πλειοψηφία των μαθητών της τάξης. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στην ερευνήτρια, ότι αυτή είναι μια τακτική που εφαρμόζει σε κάθε έναρξη της διδασκαλίας και αποσκοπεί στο να ενισχύσει τους μαθητές στο να μπορούν να διαβάζουν τη γλώσσα του κορανίου (αραβικό αλφάβητο). Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει το σύνολο των μαθητών και στη συνέχεια τους ζητά να ανοίξουν το βιβλίο της τουρκικής γλώσσας⁴²⁷ και να ξεκινήσουν την ανάγνωση των κειμένων με τίτλο "Gök Kuşağı" (Ουράνιο τόξο) και "Aylanin Bulut Oyunu" (Το παιχνίδι της Άιλα με τα σύννεφα). Τρεις μαθητές σηκώνονται ελεύθερα από τις θέσεις τους και τακτοποιούν τα πράγματά τους.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών (4/5 του συνόλου) συμμετέχουν με προθυμία κατά την απαγγελία/ψαλμωδία του κορανίου. Η ατμόσφαιρα είναι φιλική και ευχάριστη.

11'-15': Ο εκπαιδευτικός δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα το διαδραστικό βιβλίο της τουρκικής γλώσσας⁴²⁸ και ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν με τη σειρά από τον πίνακα. Ορισμένοι μαθητές κατεβάζουν τις μάσκες προστασίας υγειονομικής προστασίας προσώπου, καθώς διαβάζουν. Το 1/3 του συνόλου των μαθητών, που κάθονται στα πίσω θρανία της αίθουσας, διαβάζουν από τα βιβλία τους. Ο Μπ. (μονόγλωσσος) δεν συμμετέχει στη δραστηριότητα και ζωγραφίζει σε ένα μπλοκ ζωγραφικής.

⁴²⁵ Βλ. παράρτημα, εικόνα 14.

⁴²⁶ Βλ. Πίνακας 39 και Πίνακας 40.

⁴²⁷ İlköğretim, *Türkçe 1*, Ders Kitabı. pp. 12-13

⁴²⁸ Βλ. ο.π., σελ.12

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και συνεργατικό. Οι μαθητές ακολουθούν με προθυμία τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

16'-20': Οι μαθητές ολοκληρώνουν την ανάγνωση των κειμένων. Η πλειοψηφία των μαθητών διαβάζουν σωστά και καθαρά, ενώ ο εκπαιδευτικός τους επιβραβεύει λέγοντας συχνά “*bravo/ çokiyi*” και παρεμβαίνει μόνο, όταν συλλαβίζουν κατά την ανάγνωση οι Αγ. και Ορ., για να τους ενισχύσει. Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει αργά και καθαρά τις λέξεις, που δυσκολεύουν τους δυο μαθητές. Ο Μπ. εξακολουθεί να είναι αμέτοχος από τη διδακτική διαδικασία.

Σ.Π. Ο εκπαιδευτικός στέκεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των κειμένων από τους μαθητές δίπλα από τον πίνακα. Επικρατεί ησυχία, καθώς το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν τους συμμαθητές τους κατά την ανάγνωση.

21'-25': Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν τη λεξιλογική άσκηση 3 (άσκηση αντιστοίχισης εικόνων και εκφράσεων που σχετίζονται με τον καιρό), λέγοντας: “*Hangi resim metnin içeriğine uygundur?*” (Ποια εικόνα ταιριάζει στο περιεχόμενο του κειμένου;). Οι μαθητές εργάζονται ατομικά και παράλληλα συνομιλούν, χαμηλόφωνα, στην τουρκική γλώσσα. Δυο μαθητές σηκώνονται από τη θέση τους και δυο μαθήτριες ανταλλάσσουν μεταξύ τους σχολικά είδη. Κατά τη διεξαγωγή της ατομικής εργασίας ο εκπαιδευτικός δίνει μια φωτοτυπία με εξατομικευμένες δραστηριότητες (σχηματισμός λέξεων με συλλαβές) στον Μπ.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό και ευχάριστο. Οι μαθητές ακολουθούν με προθυμία τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

26'-30': Ο εκπαιδευτικός ζητά να σηκωθεί κάποιος στον πίνακα και να συμπληρώσει την άσκηση με τα κενά, ώστε να μπορούν και οι υπόλοιποι μαθητές να ελέγξουν, εάν έχουν κάνει σωστά την άσκηση. Ο Σ. παίρνει την άδεια από τον εκπαιδευτικό και συμπληρώνει την άσκηση στον πίνακα. Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα⁴²⁹ στον Μπ. και του εξηγεί χαμηλόφωνα την εξατομικευμένη άσκηση, που έχει ετοιμάσει για αυτόν. Παράλληλα, ελέγχει τα όσα γράφει ο Σ. στον πίνακα και επιβραβεύει τον μαθητή, όταν εκείνος ολοκληρώνει την άσκηση.

Σ.Π. Οι μαθητές εργάζονται ήσυχα, ενώ ο εκπαιδευτικός εξηγεί στον Μπ. για μικρό χρονικό διάστημα την άσκηση που έχει να κάνει.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα την επόμενη γλωσσική άσκηση (άσκηση 4). Σύμφωνα με την εκφώνηση της άσκησης: “*Metnin hikāye haritasini oluşturunuz*” (δημιουργείστε έναν χάρτη ιστορίας του κειμένου), οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν στοιχεία από το κείμενο, που διάβασαν προηγουμένως, σχετικά με τον «κύριο χαρακτήρα» “*Ana Karakter*”, την «τοποθεσία» “*Yer*” και τα «γεγονότα» “*Olaylar*”. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά. Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον Μπ. και συνεχίζει να του μιλά χαμηλόφωνα.

⁴²⁹ Βλ. παράρτημα, Εικόνα 15.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό. Οι μαθητές εργάζονται με προθυμία. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και χαλαρή, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν παράλληλα με τον διπλανό τους χαμηλόφωνα στην τουρκική γλώσσα.

36'-40': Ο εκπαιδευτικός ζητά από έναν μαθητή να σηκωθεί στον πίνακα και να συμπληρώσει την άσκηση 4. Ο Γ. αφού πάρει την άδεια, σηκώνεται στον πίνακα και συμπληρώνει εκφράσεις στα τρία ερωτήματα της άσκησης. Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα από τον πίνακα και ελέγχει τα όσα σημειώνει ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και τους ζητά να ελέγξουν την άσκηση από τον πίνακα, έπειτα επιβραβεύει τον Γ. και του ζητά να καθίσει στη θέση του. Στη συνέχεια δείχνει, μέσω του βιντεοπροβολέα, γλωσσικό κείμενο που βρίσκεται στην επόμενη σελίδα του βιβλίου της γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά και καθαρά το κείμενο. Έπειτα ζητά από τον Ντ. να διαβάσει και εκείνος-η το κείμενο από τον πίνακα.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη, οι μαθητές ελέγχουν την άσκηση από τον πίνακα χωρίς να ζητούν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με προσοχή τον εκπαιδευτικό, όταν εκείνος διαβάζει το κείμενο.

41'45': Η Ντ., αφού πάρει την άδεια από τον εκπαιδευτικό, διαβάζει αργά και καθαρά το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός την επιδοκιμάζει και ρωτά τους μαθητές, εάν κατάλαβαν τι λέει το κείμενο. Το σύνολο των δίγλωσσων μαθητών κουνούν καταφατικά το κεφάλι τους. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός τους ζητά να σημειώσουν ποιο μέρος του κειμένου θα έχουν για αντιγραφή και ποιο για ορθογραφία για την επόμενη μέρα. Ο Κ. σηκώνεται από τη θέση του αυθόρμητα και σημειώνει στα αντίστοιχα σημεία του κειμένου τις λέξεις “okuma” (αντιγραφή) και “imla” (ορθογραφία).

Σ.Π. Το κλίμα είναι συνεργατικό. Οι μαθητές λειτουργούν αυτόνομα καθώς ετοιμάζονται για την ολοκλήρωση της διδακτικής ώρας.

Μορφές διδασκαλίας	56% Μετωπική, 44% Ατομική.			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		33%	56%	11%
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	44%	22%	33%	11%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		33%	67%	
(Π4) πολυτροπικότητα	56%	33%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%	11%		
(Π8) συλλογικότητα			22%	78%

Πίνακας XX. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα απο το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα εκπαιδευτικού και μαθητών σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών για την

ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία. γ) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. δ) Η χρήση του διαδραστικού πίνακα (ψηφιακό βιβλίο, τραγούδι), ως πολυτροπικό μέσο διδασκαλίας, στο 1/3 του διδακτικού χρόνου για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία. ε) Η συλλογικότητα, μέσα από τις ενέργειες του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση καλού, φιλικού και δημοκρατικού κλίματος.

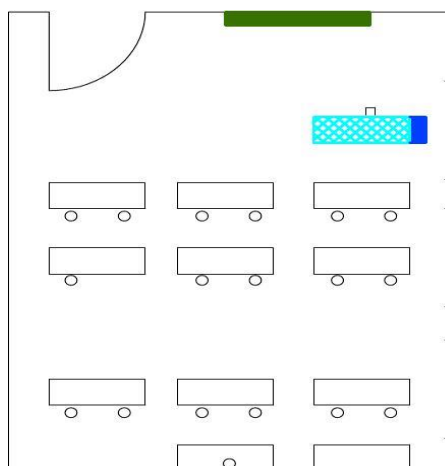
Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας εφαρμόστηκε σε ίσο, περίπου, διδακτικό χρόνο η μετωπική-διαλογική μορφή διδασκαλίας και η ατομική μορφή εργασίας. Η εναλλακτική χρήση των κοινωνικών διδασκαλίας ενίσχυσε σημαντικά την κοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών στη διδασκαλία, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενιαίας ζώνης δράσης, σε όλον τον χώρο της σχολικής αίθουσας με τόπους δράσης των μαθητών.

Γενικά, η ερευνήτρια ανίχνευσε καλό, συνεργατικό και συλλογικό κλίμα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και κύλησε με καλό ρυθμό. Η χρήση του διαδραστικού πίνακα, η ελεύθερη, λειτουργική κινητικότητα των μαθητών και οι εναλλαγές των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας (ατομική-συλλογική-ατομική-συλλογική) δημιούργησαν μια πρωτότυπη και πλούσια σε ερεθίσματα διδασκαλία, στην οποία η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε με προθυμία και ενδιαφέρον. Ο εκπαιδευτικός εφάρμοσε πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τον μονόγλωσσο μαθητή για ένα συνεχόμενο διδακτικό δεκάλεπτο. Η ερευνήτρια ανίχνευσε δημιουργικό, αρμονικό και συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη, καθώς οι ενέργειες του εκπαιδευτικού (μοίρασμα μελιού, ψαλμωδία του κορανίου, διαπροσωπική εγγύτητα και συστηματική αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες μαθητές) ενίσχυσαν το αίσθημα του ανήκειν για το σύνολο των μαθητών. Από τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι εφαρμόζει συστηματικά πρακτικές πολυτροπικής διδασκαλίας.

Γ' τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις της αίθουσας: 5,50 επί 7 = **38,5 τ.μ.**



Κάτοψη 11. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα έχει ορθογώνιο σχήμα και είναι αρκετά φωτεινή (φυσικός φωτισμός από τρία μεγάλα παράθυρα). Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε ανοιχτό γαλάζιο χρώμα και επενδυμένοι με ξύλο στο μισό του ύψους τους. Ο χώρος είναι ακατάστατος, ενώ εντοπίζεται ένα κενό διάστημα ανάμεσα στη δεύτερη και τρίτη οριζόντια σειρά θρανίων άνω των δυο μέτρων. Ο χώρος αυτός δεν φαίνεται να έχει κάποια λειτουργική σκοπιμότητα και δεν συνιστά περιοχή δράσης/μάθησης. Στους τοίχους εντοπίζονται εκπαιδευτικό υλικό (αναρτημένες πλαστικοποιημένες κάρτες με γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα) και λίγες κατασκευές των μαθητών (ζωγραφίες, κολάζ). Δίπλα από τον ασπροπίνακα στο μπροστινό μέρος της αίθουσας εντοπίζεται μεγάλος χάρτης της Ελλάδας. Η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με φορητό υπολογιστή και βιβντεοπροβολέα, ο οποίος έχει προσανατολισμό προς το κέντρο του πίνακα.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (21^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Έχουν και τις δυσκολίες τους αυτά τα σχολεία, δεν είναι εύκολη η διδασκαλία εδώ.</i>	<i>Το σχολείο είναι καλά συντηρημένο και εξοπλισμένο, με πολύ προσπάθεια βέβαια.</i> Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,4 τ.μ.	<i>Εγώ δεν ξέρω τουρκικά. Σε γενικές γραμμές τα παιδάκια προσπαθούν αλλά νομίζω ότι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην τουρκική γλώσσα.</i>	Μαθητικό δυναμικό: 16 (4 κορίτσια) <i>Οι μαθητές, που οι γονείς τους μιλούν καλά ελληνικά, είναι καλοί στο μάθημα της γλώσσας. Οι μαθητές που μιλάνε μόνο τουρκικά ή πομάκικα στο σπίτι δυσκολεύονται αρκετά γιατί δεν έχουν άλλη βοήθεια</i>

1'-5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά τους μαθητές της τάξης. Το σύνολο των μαθητών ανταποδίδουν τον χαιρετισμό. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο της γλώσσας στη σελίδα 40⁴³⁰ και να κοιτάξουν το σχήμα, το οποίο αναπαριστά τη διατροφική πυραμίδα. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές να του πουν, τι πιστεύουν ότι δείχνει αυτό το σχήμα. Η Ε. απαντά αυθόρμητα, ότι δείχνει «*ποια φαγητά πρέπει να τρώμε λιγότερο και ποια περισσότερο*». Ο εκπαιδευτικός συμφωνεί με τη μαθήτριά και φτιάχνει ένα τρίγωνο στον πίνακα, ενώ, ταυτόχρονα, ρωτά το σύνολο των μαθητών: «*ποια φαγητά μπορεί να καταναλώνει, να τρώει ο άνθρωπος καθημερινά;*». Η Μπ. απαντά: «*φρούτα*», ο Γ. αναφέρει το γάλα, ενώ

⁴³⁰ Ιντζίδης κ.α. (2010). Γλώσσα γ' τάξη, βιβλίο μαθητή, τεύχος γ'. Διόφαντος. Σελ.40.

ο Ερ. λέει: «*ψωμί*». Ο εκπαιδευτικός γνέφει με το κεφάλι του καταφατικά και σημειώνει τις λέξεις στο κάτω μέρος της πυραμίδας.

Σ.Π. Το κλίμα είναι αρκετά καλό. Επικρατεί ησυχία, οι μαθητές παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό. Το ¼ των μαθητών, που κάθονται στην πρώτη σειρά των θρανίων, συμμετέχουν στη συζήτηση αυθόρμητα⁴³¹.

6'-10': Ο εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών: «*ποια τρόφιμα πρέπει να καταναλώνουμε λιγότερο συχνά;*». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Ο Κ. αναφέρει το κρέας, η Ερμ. λέει τα γλυκά. Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει και σημειώνει τα συγκεκριμένα τρόφιμα στην κορυφή της πυραμίδας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ρωτά: «*εγώ τρώω κάθε μέρα σοκολάτα..κάνει καλό;*». Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν αρνητικά. «*Γιατί;*», λέει με έμφαση ο εκπαιδευτικός. Η Ν. λέει ότι, χαλάνε τα δόντια από τη σοκολάτα, ενώ η Φ. αναφέρει ότι «*θα γίνω χοντρή, εάν τρώω κάθε μέρα γλυκά*». Οι μαθητές γελούν και ο εκπαιδευτικός χαμογελά προς τη μαθήτριά. Έπειτα ρωτά: «*τι άλλο σας αρέσει να τρώτε που είναι ανθυγιεινό;*», ενώ παράλληλα σημειώνει τη λέξη «ανθυγιεινό» στον πίνακα. Το ¼ των μαθητών, που κάθονται στις δυο πρώτες σειρές των θρανίων, αναφέρουν τα γαριδάκια, τα παγωτά, τα μπισκότα, τα "lollipop". Ο εκπαιδευτικός ρωτά: «*πως τα λένε τα "lollipop" στα ελληνικά;*». Η Ερ. απαντά, ότι τα λένε «*γλειφιτζούρια*». Ο εκπαιδευτικός την επιβραβεύει και συνεχίζει τη συζήτηση ρωτώντας, εάν τα πατατάκια είναι υγιεινά. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4) απαντούν αρνητικά και ο εκπαιδευτικός εξηγεί: «*έχουν πολύ αλάτι και είναι φτιαγμένα με φοινικέλαιο*». Στη συνέχεια ρωτά τους μαθητές, εάν γνωρίζουν τι είναι το φοινικέλαιο.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και το κλίμα φιλικό. Ο εκπαιδευτικός μιλά καθαρά και τονίζει με έμφαση τις λέξεις που χρησιμοποιεί για να εξηγήσει τα τρόφιμα. Ωστόσο, η συμμετοχή του συνόλου των μαθητών είναι περιορισμένη. Η συζήτηση εξελίσσεται στον μπροστινό χώρο της αίθουσας με πεδίο δράσης τις δυο πρώτες σειρές θρανίων. Οι υπόλοιποι μαθητές παραμένουν αμέτοχοι.

11'-15': Οι μαθητές δεν γνωρίζουν τι είναι το φοινικέλαιο, καθώς κουνούν τα κεφάλια τους αρνητικά. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι «*δεν είναι τόσο υγιεινό όσο το κανονικό λάδι, γιατί το φοινικέλαιο έχει πολλά λιπαρά*». Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ρωτά, εάν τα ανάψυκτικά είναι υγιεινά. Η Ερ. απαντά αυθόρμητα, ότι δεν είναι υγιεινά γιατί έχουν πολύ ζάχαρη. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και έπειτα ζητά από την Ερ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο από την αριστερή στήλη θρανίων, να ξεκινήσει την ανάγνωση του κειμένου «*Η Πυραμίδα της Διατροφής*» (σελ. 40). Η Ερ. διαβάζει σωστά και καθαρά την πρώτη παράγραφο. Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές «*τι έφτιαχναν για παράδειγμα οι γιαγιάδες σας στα χωριά που ζούσαν;*». Η Νικ. ανάρωτιέται αυθόρμητα «*πίτα;*» Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί, ότι αυτά τα φαγητά ήταν πιο υγιεινά από αυτά που μπορεί να τρώνε οι άνθρωποι σήμερα στις πόλεις. Στη συνέχεια ρωτά τι άλλο υπάρχει στα χωριά, που μπορεί να είναι υγιεινό. Η Φ. αναφέρει τα «*λάχανα*» και ο εκπαιδευτικός την επιβραβεύει και συμπληρώνει «*τα λαχανικά, όπως τα καρότα, τα φασολάκια, οι μελιτζάνες*». Έπειτα ρωτά τους μαθητές, εάν ξέρουν πως λέγονται αυτά τα λαχανικά

⁴³¹ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 41 και 42.

στην τουρκική γλώσσα. Ο Γ. απαντά αυθόρμητα “*hanıçlar*” (καρότα). Η Ερ. λέει: “*patlıcan*” (μελιτζάνες). Ο Ειμ. συμπληρώνει “*lahana*” (λάχανα) και η Ερ. αναφέρει απευθυνόμενη στον Ειμ.: “*bunların hepsi sebze*” (αυτά όλα είναι λαχανικά). Ο εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι του με απορία και η μαθήτρια εξηγεί στην ελληνική γλώσσα «*όλα λαχανικά είναι αυτά*».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και η συζήτηση έχει καλή ροή. Τα 2/4 των μαθητών, που κάθονται στις τελευταίες σειρές των θρανίων, παρακολουθούν τη συζήτηση αλλά δεν συμμετέχουν. Ο εκπαιδευτικός, σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης, στέκεται δίπλα από την έδρα.

21’-25’ : Ο εκπαιδευτικός ρωτά: «*τι άλλο φυτεύουν οι άνθρωποι που ζούνε στα χωριά;*». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και ο εκπαιδευτικός αναφέρει, ως παράδειγμα, τα φρούτα, προκειμένου να ενισχύσει τη συζήτηση. Η Ερ. λέει αυθόρμητα: «*τα φρούτα τα μαζεύουν από τα δέντρα*». Ο εκπαιδευτικός την επιβραβεύει και συμπληρώνει, ότι «*υπάρχουν τα μήλα, τα πορτοκάλια, τα σύκα που είναι και δέντρα, όπως η μηλιά, η πορτοκαλιά και η συκιά*». Έπειτα τους ρωτά, εάν ξέρουν φρούτα, που δεν αναφέρονται σε δέντρα. Η Νικ. αναφέρει αυθόρμητα στην τουρκική γλώσσα, το φρούτο “*üzüm*”. Ο εκπαιδευτικός την ρωτά ποιο φρούτο είναι αυτό. Η Ερ. συμπληρώνει, ότι είναι το σταφύλι. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και αναφέρει κάποια ακόμη παραδείγματα: «*... όπως το ακτινίδιο, η φράουλα*». Έπειτα ρωτά τους μαθητές τι γνώμη έχουν για το κρέας. Ο Γ. απαντά, ότι είναι νόστιμο. Η Φ. απαντά, ότι είναι καλό. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει κάποια είδη κρεάτων και σημειώνει ειδικά: «*το ζαμπόν, ας πούμε το χοιρινό, που δεν υπάρχει εδώ, το ζαμπόν είναι γουρούνι*». Οι μαθητές γελούν και ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει, ότι σε άλλα μέρη της Ελλάδας τρώνε οι άνθρωποι χοιρινό. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Γ. να διαβάσει τη συνέχεια του κειμένου από το σημείο που σταμάτησε η Ερ. Ο μαθητής διαβάζει καθαρά και σωστά. Ο εκπαιδευτικός τον διακόπτει, όταν ολοκληρώνει την παράγραφο και ζητά από τον Μπ. να διαβάσει την τελευταία παράγραφο του κειμένου. Ο μαθητής διαβάζει καθαρά και ο εκπαιδευτικός επικροτεί.

Σ.Π. Η συζήτηση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στα 2/4 των μαθητών της τάξης που βρίσκονται στις πρώτες σειρές των θρανίων έχει φυσική ροή. Οι μαθητές συζητούν αυθόρμητα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η ατμόσφαιρα είναι καλή. Ωστόσο, οι μαθητές στα πίσω θρανία είναι αμέτοχοι και δείχνουν να μην παρακολουθούν πια τη συζήτηση.

26’-30’ : Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κοιτάξουν στη σελίδα 41 του βιβλίου το δεύτερο κείμενο με τίτλο: «*Στο κυλικείο του σχολείου*», το οποίο αναφέρεται στα προϊόντα που υπάρχουν στα κυλικεία των σχολείων. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει τα προϊόντα, που αναφέρονται στο κείμενο αργά και καθαρά και ρωτά τους μαθητές, εάν τα γνωρίζουν όλα. Τα 2/4 των μαθητών γνέφουν καταφατικά. Ο εκπαιδευτικός ρωτά, εάν αυτά τα προϊόντα τα πουλάει η κ. Τζ. στο κυλικείο του σχολείου. Η Ερ. απαντά αυθόρμητα, ότι πουλάει τοστ, χυμούς και νερό. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά, εάν πουλάει γαριδάκια. Οι μαθητές στις πρώτες σειρές των θρανίων κουνούν τα κεφάλια τους δεξιά-αριστερά. Ο εκπαιδευτικός ρωτά τι άλλο θα μπορούσε να πουλάει το

κυλικείο στο σχολείο. Η Ν. απαντά αυθόρμητα «πίτες και γιαούρτι», Η Φ. αναφέρει τα φρούτα. Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να κοιταξουν τη διαφήμιση των χυμών πορτοκαλιού με τίτλο «Χυμός πυραμίδα» στη σελίδα 42 του βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός ρωτά: «τι κάνει αυτή η διαφήμιση..θέλει να...», ο Γ. απαντά αυθόρμητα «να με πιστέψει». Ο εκπαιδευτικός τον διορθώνει «θέλει να την πιστέψω και να αγοράσω κάποιον από αυτούς τους χυμούς».

Σ.Π. Το κλίμα εξακολουθεί να είναι ήσυχο και φιλικό. Ωστόσο, η συζήτηση εξελίσσεται ανάμεσα σε μια υπο-ομάδα του συνόλου, η οποία φαίνεται να έχει ενεργό ρόλο στη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός δεν προσεγγίζει τους μαθητές στα πίσω θρανία και δεν τους απευθύνει τον λόγο.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, που κάθονται στα πρώτα θρανία, ποιόν χυμό από τους τρεις χυμούς της διαφήμισης προτιμούν και γιατί. Η Ερ. απαντά αυθόρμητα, ότι προτιμά «τον τρίτο γιατί είναι φυσικός χυμός». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί: «ο φυσικός χυμός δεν έχει συντηρητικά και παρασκευάζεται από πορτοκάλια ελληνικά». Η Φ. ρωτά:«είναι υγιεινό το φρουτοποτό;». Ο εκπαιδευτικός της απαντά, ότι έχει περισσότερη ζάχαρη το φρουτοποτό και δείχνει στο βιβλίο του το σημείο της διαφήμισης, που αναφέρεται στο συγκεκριμένο αυτό προϊόν. Ακόμη εξηγεί, ότι οι συμπυκνωμένοι χυμοί δεν είναι τόσο υγιεινοί όσο οι φρεσκοστυμμένοι. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να κάνουν την άσκηση «Σωστό-Λάθος» (Άσκηση 1, σελ. 42).

Σ.Π. Επικρατεί ησυχία. Οι μαθητές, που συμμετέχουν στη συζήτηση, δείχνουν να αισθάνονται άνετα και οικεία με τον εκπαιδευτικό. Οι υπόλοιποι μαθητές είναι αφηρημένοι και παραμένουν αμέτοχοι στη διδασκαλία.

36'-40': Οι μαθητές (3/4 του συνόλου) εργάζονται ατομικά. Ο εκπαιδευτικός κάθεται για μικρό χρονικό διάστημα στην έδρα. Στη συνέχεια σηκώνεται και προσεγγίζει τα πρώτα θρανία για να ελέγξει, εάν οι μαθητές έχουν τελειώσει την άσκηση. Έπειτα, ζητά από τον Μπ. να διαβάσει τις πρώτες τρεις προτάσεις. Ο μαθητής διαβάζει τις προτάσεις της άσκησης και απαντά σωστά και στις τρεις. Στη συνέχεια ζητά από την Νικ. να πει τις επόμενες τρεις προτάσεις. Η μαθήτρια διαβάζει τις προτάσεις και απαντά σωστά. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί.

Σ.Π. Η «ζώνη δράσης» παραμένει σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Ακόμη και όταν εργάζονται ατομικά οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός δεν προσεγγίζει τους μαθητές στα πίσω θρανία.

41'-45': Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν τις ασκήσεις για το σπίτι και εξηγεί, ότι στην πρώτη λεξιλογική άσκηση (άσκηση 5, σελ. 43) θα πρέπει να βρουν τα αντίθετα των επιθέτων. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει τη λέξη «άνοστα» στον πίνακα και ρωτά ποιο είναι το αντίθετο της λέξης. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και ο εκπαιδευτικός αναφέρει και σημειώνει τη λέξη «νόστιμα». Οι μαθητές (3/4 του συνόλου) σημειώνουν την λέξη στην άσκηση. Έπειτα, τους ζητά να σημειώσουν, ως ασκήσεις για το σπίτι, τις ασκήσεις 6 και 7 (σελ. 43) και εξηγεί, ότι μπορούν να γράψουν για όποια φαγητά θέλουν.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4) ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

Μορφές διδασκαλίας	89% Μετωπική, 11% Ατομική.			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		89%	11%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	89%	11%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		44%	56%	
(Π4) πολυτροπικότητα	67%	33%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	56%	44%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	67%	44%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		56%	44%	

Πίνακας XXI. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού στο μπροστινό μέρος της αίθουσας στο σύνολο του διδακτικού χρόνου. β) Η αξιοποίηση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας, από τον εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων από τους μαθητές. γ) Η χρήση του ψηφιακού βιβλίου της γλώσσας και των πολυτροπικών κειμένων (διαφημίσεις, αυθεντικές εικόνες τροφίμων, σχήμα διατροφικής πυραμίδας), στο 1/3 του διδακτικού χρόνου, για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών στη διδασκαλία. δ) Η αξιοποίηση διαγλωσσικών πρακτικών (εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων), που εφάρμοσαν ορισμένοι μαθητές μεμονωμένα για την ενίσχυση της διαγλωσσικής, διομαδικής επικοινωνίας. ε) Η αξιοποίηση διαπολιτισμικών πρακτικών (αναφορές για τις διατροφικές συνήθειες στα χωριά των μαθητών, αναφορά στη διαφορετική διατροφική συνήθεια της μη κατανάλωσης χοιρινού κρέατος από τη μειονοτική κοινότητα) από τον εκπαιδευτικό και μαθητές, μεμονωμένα, στο 1/3 του διδακτικού χρόνου, για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. ζ) Η συλλογικότητα, μέσω της ανάπτυξης ελεύθερου και συμμετοχικού διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών, στη διδασκαλία.

Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο, με τη μορφή της ατομικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και αναπτύχθηκε σε φιλική ατμόσφαιρα. Ωστόσο, το κλίμα δεν ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικό, καθώς το ½ των μαθητών δεν συμμετείχαν σε καμία δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε συστηματικά με τους μαθητές στις πρώτες δυο σειρές θρανίων. Αντίθετα, οι μαθητές στις δυο τελευταίες σειρές θρανίων παρέμεναν αμέτοχοι και έδειχναν απομονωμένοι, πράγμα που αντικατοπτρίζεται και στην μεγάλη χωρική απόσταση των τελευταίων θρανίων από το μπροστινό μέρος της αίθουσας. Το συνεργατικό και συλλογικό κλίμα,

που αναπτύχθηκε κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, αφορούσε στην ενεργό υποομάδα του κοινωνικού συνόλου. Οι πρακτικές, που εφαρμόστηκαν, ενίσχυσαν την κατανόηση του περιεχομένου διδασκαλίας και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία. Δεν εφαρμόστηκε κάποια πρακτική συμπερίληψης του ½ των μαθητών, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στη διδασκαλία. Από τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται, ότι ο εκπαιδευτικός δεν δύναται να εφαρμόζει στοχευμένα πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας λόγω του ότι δεν γνωρίζει τη δεύτερη γλώσσα.

Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας (22^η διδασκαλία)

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Είναι ο μόνος τρόπος να κρατήσουν την τουρκική γλώσσα τα παιδιά που την έχουν μητρική, επομένως πιστεύω ότι καλώς υπάρχουν.</i>	<i>Το σχολείο αυτό είναι καλά οργανωμένο, δεν του λείπει κάτι σε σχέση με τα δημόσια</i> Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,4 τ.μ.	<i>Εγώ τελείωσα ΕΠΑΘ και μιλάω καλά ελληνικά. Στο μάθημα καμιά φορά μιλάω και στα ελληνικά.</i> <i>Στο μάθημα βάζω τον προτζέκτορα συχνά, με βολεύει και τους αρέσει</i>	Μαθητικό δυναμικό: 16 (4 κορίτσια) <i>Υπάρχουν και παιδιά που δυσκολεύονται στην τουρκική γλώσσα. Εδώ έχω τρία παιδάκια που μιλάνε πομάκινα στο σπίτι, αυτά δεν έχουν πολύ βοήθεια για να μάθουν τα τουρκικά.</i>

1'-5': Ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά το σύνολο των μαθητών στην τουρκική γλώσσα. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνόλου) ανταποδίδουν τον χαιρετισμό. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Χα. να πάρει την καρέκλα του και να καθήσει δίπλα στον Χρ. για να τον βοηθήσει με τις ασκήσεις που θα κάνουν. Στη συνέχεια μοιράζει μια φωτοτυπία σε όλους τους μαθητές της τάξης.

Σ.Π. Το κλίμα είναι αρκετά καλό, αν και επικρατεί αρκετή φασαρία. Ο εκπαιδευτικός είναι φιλικός και μιλά δυνατά προκειμένου να τον ακούν και οι μαθητές στα πίσω θρανία. Η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν με τον διπλανό τους στην τουρκική γλώσσα⁴³².

6'-10': Ο εκπαιδευτικός σημειώνει αρχικά στον πίνακα τις λέξεις: “Eş Sesli (ομόφωνα) και αναφέρει, ότι θα κάνουν ασκήσεις με ομόφωνες/ομόηχες λέξεις. Έπειτα δείχνει, μέσω του βιντεοπροβολέα, εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δίνει πληροφορίες για το γραμματικό φαινόμενο και παρουσιάζει παραδείγματα⁴³³. Ο εκπαιδευτικός στέκεται όρθιος δίπλα από τον ασπροπίνακα και διαβάζει αργά και καθαρά τον κανόνα στην τουρκική γλώσσα, τονίζοντας τις λέξεις με έμφαση. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνόλου) παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό. Δυο μαθητές στο τελευταίο θρανίο (οι Λεβ. και Ερ.) συνομιλούν μεταξύ τους στην τουρκική γλώσσα και δεν παρακολουθούν την διδασκαλία.

11'-15': Ο εκπαιδευτικός, αφού ολοκλήρωσε την ανάγνωση των παραδειγμάτων, εξηγεί στους μαθητές, ότι θα κάνουν μια άσκηση, όπου θα πρέπει να σχηματίσουν διαφορετικές

⁴³² Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 43 και Πίνακας 44.

⁴³³ Το υλικό προέρχεται από διαδικτυακό ιστότοπο.

προτάσεις χρησιμοποιώντας ομόφωνες (ομόηχες) λέξεις. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει τη φωτοτυπία⁴³⁴ στο σύνολο των μαθητών. Έπειτα εξηγεί, σύμφωνα με τα παραδείγματα που αναφέρονται στην φωτοτυπία, ότι αυτές οι λέξεις έχουν διπλή σημασία: “yaz (1. Καλοκαίρι, 2. Τετράδιο), Dal(1. Κλαδί, 2. βούτα).

Σ.Π. Ο εκπαιδευτικός στέκεται στο μπροστινό μέρος της αίθουσας, μιλά αργά και καθαρά στην τουρκική γλώσσα. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4) στις πρώτες σειρές θρανίων παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό, καθώς εξηγεί το φαινόμενο.

16'-20': Η πλειοψηφία των μαθητών εργάζονται ατομικά. Στα πίσω θρανία ορισμένοι μαθητές (Λεβ., Ερ., Εμ., Αγ.) συνομιλούν μεταξύ τους στην τουρκική γλώσσα και δεν συμμετέχουν στη δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός στέκεται όρθιος μπροστά από τα μπροστινά θρανία.

21'-25': Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία για να ελέγξει την άσκηση. Εξηγεί στον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά, ο/η οποίος-α θέτει απορίες αναφορικά με τη σημασία των ομόηχων λέξεων. Ο εκπαιδευτικός μιλά δυνατά και χρησιμοποιεί συχνά χειρονομίες, προκειμένου να αναπαραστήσει ορισμένες λέξεις. Ο Χ. σηκώνεται άσκοπα από τη θέση του και ο εκπαιδευτικός του κάνει νόημα να καθήσει.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών εργάζεται ατομικά και, παράλληλα, ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

26'-30': Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στη δεύτερη σειρά των θρανίων και ελέγχει τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά. Ο εκπαιδευτικός κάνει διορθώσεις, όταν εντοπίζει λάθη, και έπειτα εξηγεί απευθυνόμενος στο σύνολο των μαθητών το λάθος ή τη δυσκολία, που μόλις εντόπισε κατά τον έλεγχο της άσκησης.

Σ.Π. Όταν ο εκπαιδευτικός εξηγεί κάποιο λάθος δεν τον παρακολουθούν όλοι οι μαθητές.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός μετακινείται στην τρίτη σειρά θρανίων και ελέγχει την άσκηση. Το ½ των μαθητών συνομιλούν μεταξύ τους, είτε γιατί ολοκλήρωσαν την άσκηση (οι μαθητές στα πρώτα θρανία της αίθουσας) είτε γιατί δεν την έχουν ακόμη ξεκινήσει (οι μαθητές στην τελευταία σειρά θρανίων). Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στον καθένα-μια ξεχωριστά τα λάθη, που εντοπίζει, χωρίς πλέον να απευθύνεται στο σύνολο της τάξης.

Σ.Π. Το κλίμα δεν είναι συλλογικό, η διδασκαλία αναπτύσσεται μόνο κατά τόπους, όπου βρίσκεται ο εκπαιδευτικός.

36'-40': Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον Χ. και τον ρωτά τι δεν καταλαβαίνει. Εκείνος του απαντά, ότι είναι δύσκολες οι προτάσεις και δεν μπορεί να φτιάξει δικές του. Ο εκπαιδευτικός προτείνει στον Μπ. να εξηγήσει στον Χ. τις προτάσεις, που έγραψε εκείνος στην άσκηση, και έπειτα ο Χ. να τις αντιγράψει. Ο Μπ. εξηγεί στον Χ. τι πρέπει

⁴³⁴ Πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό του εκπαιδευτικού.

να κάνει στην άσκηση αλλά εκείνος δεν φαίνεται πρόθυμος να γράψει κάποια δικιά του πρόταση.

Σ.Π. Επικρατεί φασαρία και αναστάτωση. Οι μαθητές συνομιλούν δυνατά στην τουρκική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται μόνο σε όσους κάνουν την άσκηση.

41'-45': Ο εκπαιδευτικός κατευθύνεται στον μπροστινό χώρο της αίθουσας και ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν το όνομά τους πάνω στην φωτοτυπία, για να τις συγκεντρώσει και να τις διορθώσει. Το σύνολο των μαθητών συνομιλούν δυνατά στην τουρκική γλώσσα, ορισμένοι κινούνται άσκοπα στο χώρο. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται, πριν χτυπήσει το κουδούνι για το διάλειμμα.

Μορφές διδασκαλίας	56% Ατομική, 33% Μετωπική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		44%	56%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	22%	67%	22%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	22%	67%	11%	
(Π4) πολυτροπικότητα	78%	22%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%	11%		
(Π8) συλλογικότητα	33%	44%	22%	

Πίνακας XXII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Συμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών. γ) Η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, μεμονωμένα, όταν αλληλεπιδρούσε με κάθε μαθητή ξεχωριστά στα 2/3 του διδακτικού χρόνου. δ) Λίγες πρακτικές πολυτροπικότητας (διαδραστικός πίνακας, αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό) που εφαρμόστηκαν μεμονωμένα. ε) Η συλλογικότητα, ως προς τη διαμόρφωση ήσυχου και συμμετοχικού κλίματος, κατά τη διεξαγωγή των ατομικών δραστηριοτήτων.

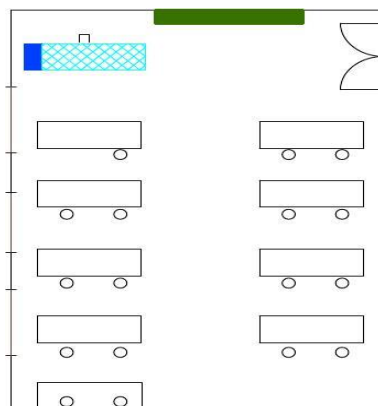
Η διδασκαλία διεξήχθη για τρία διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας και για τον υπόλοιπο διδακτικό χρόνο με τη μορφή της ατομικής εργασίας. Δεν αξιοποιήθηκαν λειτουργικά κοινωνικές μορφές διδασκαλίας, ούτε πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους μαθητές, οι οποίοι δεν παρακολουθούσαν την διδασκαλία. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» κατά τόπους (θρανία). Συγκεκριμένα, σε όλες τις ατομικές δραστηριότητες συμμετείχε το 1/2 των μαθητών, οι οποίοι κάθονταν στις πρώτες σειρές θρανίων. Από τις πληροφορίες που δίνει ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και μπορεί να εφαρμόσει διαγλωσσικές πρακτικές, γεγονός που δεν επιβεβαιώθηκε όμως στη

διδασκαλική πράξη, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν εφάρμοσε καμία πρακτική διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ε΄ τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 6 επί 4,30 = **25,8 τ.μ.**



Κάτοψη 12. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα έχει ορθογώνιο σχήμα και είναι ιδιαίτερα φωτεινή (φυσικός φωτισμός από τρία μεγάλα παράθυρα). Ο χώρος είναι τακτοποιημένος και οι τοίχοι είναι επενδυμένοι με ξύλο στο μισό τους ύψος. Στους τοίχους εντοπίζονται αναρτημένα έργα των μαθητών (θεματικές εργασίες και στις δυο γλώσσες, ζωγραφιές, κολάζ σε χαρτόνια) και εκπαιδευτικό υλικό (πλαστικοποιημένες καρτέλες με γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και στην ελληνική γλώσσα). Δεν εντοπίζονται έπιπλα στον χώρο. Η έδρα είναι υπερυψωμένη κατά 20 πόντους από το έδαφος. Η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με φορητό υπολογιστή και βιντεοπροβολέα.

Διδασκαλία ελληνική γλώσσα(23^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Καλό είναι το σχολείο και γίνεται καλή δουλειά</i>	Αναλογία τ.μ. ανά μαθητή-τρια = 1,61 τ.μ.	<i>Στο μάθημα εάν χρειαστεί καμία φορά μιλάω και στα τουρκικά</i> <i>Είναι λίγο δύσκολο το βιβλίο για το επίπεδο των παιδιών αλλά το προσπαθούν</i> <i>Προσπαθούμε με τη δασκάλα των τουρκικών να κάνουμε παρόμοια θέματα στο μάθημα</i>	Μαθητικός πληθυσμός 16 (8 κορίτσια) <i>Σ αυτό το τμήμα, υπάρχουν παιδιά που μιλάνε τουρκικά και πομάκικα στο σπίτι. Συνήθως οι γονείς που δεν μιλούν ελληνικά δεν μπορούν να τα βοηθήσουν τα παιδιά και αυτά δυσκολεύονται</i>

1΄-5΄: Η εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά το σύνολο των μαθητών. Η πλειοψηφία των μαθητών ανταποδίδει τον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι στο σημερινό μάθημα θα μιλήσουν για τα αθλήματα στην Αρχαία Ελλάδα. Η εκπαιδευτικός στέκεται όρθια δίπλα στην έδρα και ρωτά, εάν οι μαθητές γνωρίζουν

«που γίνονταν οι Ολυμπιακοί Αγώνες;». Ο Ντ. λέει αυθόρμητα «στην Ολύμπια», η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη λέξη, τονίζοντάς την σωστά, και επιβραβεύει τον μαθητή. Στη συνέχεια ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν θυμούνται από την ιστορία, «ποια αθλήματα υπήρχαν στους Ολυμπιακούς Αγώνες;». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Η εκπαιδευτικός τους λέει αστεειυόμενη, ότι ξέχασαν ό,τι είχαν μάθει στην ιστορία και για να τους ενισχύσει αναφέρει ορισμένα αθλήματα, λέγοντας μόνο την πρώτη συλλαβή τους: «τρε-..» - «τρέξιμο» λέει η Εισ. , «άλ-...», λέει η εκπαιδευτικός. «Άλμα» αναφέρει ο Ντ., «μαρα-..», λέει η εκπαιδευτικός. «θώνος» λέει ο Ντ.. και η εκπαιδευτικός διορθώνει «μαραθώνιος». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές, που ανέφεραν κάποια αθλήματα και ρωτά, εάν συμμετείχαν και γυναίκες στους ολυμπιακούς αγώνες. Το ¼ των μαθητών απαντούν αρνητικά. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και στη συνέχεια ζητά από το σύνολο των μαθητών να ανοίξουν το βιβλίο της γλώσσας στη σελίδα 58. Έπειτα διαβάζει καθαρά και δυνατά τον τίτλο του κειμένου «Ο αθλητισμός στην Αρχαία Ελλάδα»⁴³⁵.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και ήσυχο. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν την εκπαιδευτικό όταν μιλά. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και μιλά δυνατά και αργά⁴³⁶.

6'-10': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο με τη σειρά ξεκινώντας από τη μαθήτρια, που κάθεται στο πρώτο θρανίο αριστερά. Διαβάζουν με τη σειρά επτά μαθητές και μαθήτριες, όσες και οι παράγραφοι του κειμένου. Η Ιζ. διαβάζει σωστά την πρώτη παράγραφο του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί τις λέξεις: «εισδύσει, δηλαδή να προχωρήσει...να κυριαρχεί, δηλαδή αυτός που κυριεύει». Η Μπ. διαβάζει πολύ καλά τη δεύτερη παράγραφο και η εκπαιδευτικός εξηγεί ορισμένα σημεία του κειμένου λέγοντας: «οι Φαίακες ζούσαν σ'ένα ελληνικό νησί...να διακριθούν, δηλαδή να κερδίσουν». Η Ζ. διαβάζει καλά αλλά με έντονη προφορά την επόμενη παράγραφο. Η εκπαιδευτικός εξηγεί κατά τη ροή του κειμένου: «ανδρείος δηλαδή δυνατός, θαρραλέος...βιαιότητες, όπως η βία στα γήπεδα, των οπαδών». Ο Ας. διαβάζει την επόμενη παράγραφο τονίζοντας λάθος αρκετές λέξεις. Η εκπαιδευτικός τον διακόπτει τονίζοντας σωστά τις λέξεις και εξηγεί: «αξιοσημείωτο, δηλαδή πολύ σημαντικό».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήρεμο και επικρατεί ησυχία. Αρκετοί μαθητές φαίνεται να έχουν πολλές άγνωστες λέξεις, καθώς διαβάζουν διστακτικά και σε ορισμένα σημεία του κειμένου συλλαβίζουν κάποιες λέξεις.

11'-15': Συνεχίζεται η ανάγνωση του κειμένου. Ο Μπ. και ο Σ. διαβάζουν συλλαβιστά τις δυο τελευταίες παραγράφους του κειμένου. Η Ιτζ. εξηγεί χαμηλόφωνα στα τουρκικά στον Εσμ. λέξεις από τις δυο παραγράφους. Η εκπαιδευτικός διορθώνει τον τονισμό των λέξεων και ενισχύει τους μαθητές επαναλαμβάνοντας τις λέξεις στις οποίες δυσκολεύονται οι δυο μαθητές κατά την ανάγνωση. Η εκπαιδευτικός εξηγεί: «η κοινωνία, δηλαδή όπως εμείς εδώ, κάνουμε μια κοινωνία, το σχολείο είναι μια κοινωνία, μια οικογένεια».

⁴³⁵ Ιορδανίδου κ.α. (2010). *Γλώσσα Έ τάξη, βιβλίο μαθητή*, τεύχος γ'. Διόφαντος. Σελ. 58-59.

⁴³⁶ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 45 και Πίνακας 46.

Σ.Π. Οι μαθητές διαβάζουν πολύ αργά και διστακτικά, ενώ δείχνουν να έχουν πολλές άγνωστες λέξεις στο κείμενο. Η εκπαιδευτικός εξηγεί ορισμένες λέξεις αλλά δεν ρωτά τους μαθητές, εάν έχουν άλλες άγνωστες λέξεις.

16'-20': Η εκπαιδευτικός ζητά από το σύνολο των μαθητών να βρουν και να υπογραμμίσουν λέξεις στο κείμενο, που να έχουν σχέση με τον αθλητισμό και την άθληση. Η Μπ. σηκώνεται ελεύθερα από τη θέση της και ανοίγει ένα παράθυρο. Η Αζ. και η Ιτζ. βοηθούν τους διπλανούς τους να βρουν λέξεις από το κείμενο εξηγώντας τη σημασία δύσκολων λέξεων. Η εκπαιδευτικός περιμένει για μικρό χρονικό διάστημα και έπειτα ζητά να της πει κάποιος-α ορισμένες λέξεις, που βρήκε στο κείμενο. Η Ζ. σηκώνει το χέρι της και λέει αμέσως τις λέξεις: «*σωματική προσπάθεια, αγωνίζονται, επιδόσεις*». Η εκπαιδευτικός την επιβραβεύει. Η Αζ. σηκώνει το χέρι της και αφού κάνει ένα συγκαταβατικό νεύμα η εκπαιδευτικός, αναφέρει: «*αθλητικό πνεύμα*». Η εκπαιδευτικός ρωτά την μαθήτριά τι θέλει να πει αυτή η φράση, η μαθήτριά διστάζει να απαντήσει και η εκπαιδευτικός συμπληρώνει: «*το να αγωνιζόμαστε μαζί, να συνεργαζόμαστε*».

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι καλή, επικρατεί ησυχία, ωστόσο στη δραστηριότητα συμμετέχουν τα 2/4 των μαθητών. Οι υπόλοιποι μαθητές, οι οποίοι κάθονται στα τελευταία θρανία, παρακολουθούν αμέτοχοι τη διδασκαλία.

21'-25': Η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν θυμούνται ποια είναι τα «Ομηρικά Έπη». Το ¼ των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους, η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Ντ. και εκείνος απαντά: «*η Ιλιάδα και η Οδύσσεια*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά: «*τι σημαίνει σωματική και ψυχική αλκή;*». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Η Ζ. λέει με αβεβαιότητα «*δύναμη;*». Η εκπαιδευτικός την επιβραβεύει και στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να βρουν στην άσκηση 3 (βιβλίο μαθητή, τεύχος γ', σελ. 60) το που πραγματοποιούνταν μεγάλοι πανελλήνιοι αγώνες και τι κέρδιζαν ως έπαθλο οι νικητές.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι καλή αλλά το κλίμα δεν είναι ιδιαίτερα συλλογικό. Τα 2/4 του συνόλου των μαθητών δεν συμμετέχουν στη δραστηριότητα και δείχνουν αφηρημένοι. Η ερευνήτρια διαπίστωσε, ότι αρκετοί μαθητές είχαν δυσκολίες κατανόησης του κειμένου, ωστόσο δεν ζητούσαν από την εκπαιδευτικό διευκρινήσεις.

26'-30': Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν βρήκαν τις σωστές απάντησεις. Το ¼ των μαθητών σηκώνουν το χέρι, η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Ζ. και εκείνη απαντά, ότι «*οι Ολυμπιακοί Αγώνες γίνονταν στην Ολυμπία και οι νικητές κέρδιζαν ένα στεφάνι ελιάς*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά, εάν έχουν αντιστοιχίσει τις πληροφορίες για τους άλλους αγώνες που αναφέρονται στην άσκηση. Η Ζ. λέει «*δεν τα ξέρω τα άλλα*». Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και εξηγεί το που πραγματοποιούνταν οι άλλοι αγώνες (Νέμεα. Πύθια, Ίσθμια) που αναφέρονται στην άσκηση, χωρίς όμως να αναφέρει και τα βραβεία που έπαιρναν οι νικητές σε αυτούς τους αγώνες. Η εκπαιδευτικός εξηγεί: «*το στεφάνι ελιάς λεγόταν κότινος και ήταν πολύ*

τιμητικό για τον αθλητή να το πάρει». Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν τις λέξεις στο τέλος της άσκησης 4 (σελ. 60), για να τις εξηγήσουν όλοι μαζί.

Σ.Π. Τα 2/4 των μαθητών δείχνουν απροθυμία να συμμετάσχουν στην δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός δεν ζητά από τους μαθητές να κάνουν ολόκληρη την άσκηση, γιατί γνωρίζει ότι είναι αρκετά δύσκολη για αυτούς, μιας και οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν πληροφορίες για τους Αρχαίους Αγώνες.

31'-35': Η εκπαιδευτικός ρωτά «τι ήταν τελικά αυτό που ενδιέφερε τους αθλητές στους Ολυμπιακούς αγώνες;». Το ¼ των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους, η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Αζ. και εκείνη απαντά: «η αναγνώριση, η φήμη». Η εκπαιδευτικός επικροτεί. Ο Ντ. αναφέρει αυθόρμητα: «η νίκη, η πρωτιά», η εκπαιδευτικός διορθώνει, ότι «το σημαντικότερο δεν ήταν να βγούν πρώτοι αλλά η συμμετοχή, ο συναγωνισμός, δηλαδή ο καλός αγώνας με τους άλλους». Έπειτα συνεχίζει λέγοντας, ότι «οι αθλητές κέρδιζαν τιμές, δηλαδή τους τιμούσαν οι θεατές και τους θαύμαζαν».

Σ.Π. Η συμμετοχή των μαθητών στη δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα μειωμένη. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να εξηγεί συστηματικά λέξεις και νοήματα του κειμένου, καθώς γνωρίζει, ότι το γλωσσικό επίπεδο αρκετών μαθητών είναι χαμηλό. Η ερευνήτρια δεν εντοπίζει, μέχρι τη δεδομένη χρονική στιγμή, στοιχεία και πρακτικές της διδασκαλίας, οι οποίες ενδεχομένως να ενισχυαν την λήψη πρωτοβουλιών, την αυτενέργεια και την εμπλοκή όλων των μαθητών.

36'-40': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στην επόμενη σελίδα του βιβλίου και να κάνουν την λεξιλογική άσκηση 6 (βιβλίο μαθητή, τεύχος γ', σελ.60).

Σ.Π. Επικρατεί ησυχία και οι μαθητές, που κάθονται στα μπροστινά θρανία (2/4 του συνόλου), κάνουν την άσκηση. Οι υπόλοιποι μαθητές είναι αφηρημένοι, κάποιοι συνομιλούν χαμηλόφωνα (δύο μαθήτριες συνομιλούν στην πομακική διάλεκτο) και δυο μαθητές ζωγραφίζουν πάνω στο βιβλίο τους.

41'-45: Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ολοκληρώσουν την άσκηση στο σπίτι και αναφέρει, ότι θα την πουν στο επόμενο μάθημα. Έπειτα, ρωτά τους μαθητές, εάν παρακολουθούν τους «Ολυμπιακούς αγώνες σήμερα». Τα 2/4 των μαθητών απαντούν με μια φωνή θετικά. Έπειτα, η εκπαιδευτικός τους ρωτά, εάν γνωρίζουν τι είναι οι παραολυμπιακοί αγώνες. Ο Ντ. απαντά αυθόρμητα: «είναι για αθλητές που είναι ανάπηροι». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί, ότι «σ αυτούς τους αγώνες συμμετέχουν αθλητές με κινητικά και άλλα προβλήματα» και συμπληρώνει: «είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχουν σε αγώνες άνθρωποι με δυσκολίες γιατί έτσι γίνονται και αυτοί μέρος της κοινωνίας που έλεγε και στο κείμενο». Η εκπαιδευτικός ρωτά, εάν έχει παρακολουθήσει κανένας παραολυμπιακούς αγώνες. Ο Ντ. λέει αυθόρμητα «στο κολύμπι, είναι κάποιοι αθλητές που δεν έχουν χέρια ή πόδια και κερδίζουν». Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και αναφέρει στους μαθητές, ότι μπορούν πλέον να κλείσουν τα βιβλία τους.

Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	100%			
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	100%			
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	11%	67%	22%	
(Π4) πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%		22%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	22%	56%	22%	
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		67%	33%	

Σ.Π. Οι μαθητές κλείνουν τα βιβλία τους και αρκετοί αρχίζουν να συνομιλούν στην τουρκική και την ελληνική γλώσσα για την εκδρομή που θα πραγματοποιήσει η τάξη τους την επόμενη μέρα.

Πίνακας XXIII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) Η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικά στοιχείων επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων. β) Οι διαπολιτισμικές αναφορές (αναφορές στους αγώνες, ως παγκόσμιο φαινόμενο, αναφορές στους αρχαίους ολυμπιακούς αγώνες, ως ένα σύμβολο ελληνικότητας, αναφορά στους παραολυμπιακούς αγώνες και τη σημασία των αγώνων για τον άνθρωπο) από την εκπαιδευτικό, στα $\frac{3}{4}$ του διδακτικού χρόνου, για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. γ) Η αξιοποίηση διαγλωσσικών πρακτικών (εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων) κατά την επικοινωνία μεταξύ τεσσάρων μαθητών σε δυο διδακτικά πεντάλεπτα για την ενίσχυση της διαγλωσσικής επικοινωνίας. δ) Η συλλογικότητα, ως προς τη διαμόρφωση ήσυχου και διαλογικού κλίματος, για την πλειοψηφία των μαθητών.

Η διδασκαλία διεξήχθη κυρίως με τη μορφή της μετωπικής – διαλογικής εργασίας και για δυο διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της ατομικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» μόνο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, διαπιστώθηκε, ότι η διδασκαλία ήταν μονομερής και μονότονη σε αρκετά χρονικά διαστήματα. Η εκπαιδευτικός δεν κινήθηκε καθόλου στον χώρο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και δεν προσέγγισε κανέναν μαθητή, προκειμένου να ενισχύσει την επικοινωνία και τη συμμετοχή στις διδακτικές δραστηριότητες. Ακόμη, η εκπαιδευτικός δεν εφάρμοσε καμία διαγλωσσική πρακτική, εάν και η ερευνήτρια ανίχνευσε σημαντικά ελλείμματα μεταξύ των μαθητών στη κατανόηση του διαπραγματευόμενου λεξιλογίου. Ορισμένοι μαθητές ανέλαβαν τον ρόλο του γλωσσικού διαμεσολαβητή σε συμμαθητές τους για τις άγνωστες σε εκείνους λέξεις. Η εκπαιδευτικός μιλούσε αργά, καθαρά και χρησιμοποιούσε απλό λόγο για την ερμηνεία των λέξεων του κειμένου. Ωστόσο, δεν εφάρμοσε καμία διδακτική ενέργεια διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους μαθητές, που έδειχναν να έχουν δυσκολία κατανόησης του νοήματος του κειμένου. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε συστηματικά

μόνο με τους μαθητές, που συμμετείχαν στις δραστηριότητες, και είχαν ενδεχομένως καλύτερο γλωσσικό επίπεδο από τους υπόλοιπους. Συνεπώς, η διδασκαλία λειτούργησε μόνο για την ενεργό υπο-ομάδα της συγκρούμενης συλλογικότητας, που συμμετείχε στις διδακτικές δραστηριότητες.

Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας (24^η διδασκαλία)

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<p><i>Το σχολείο είναι πολύ καλό και λειτουργεί εξαιρετικά.</i></p> <p><i>Πιστεύω ότι καλώς υπάρχουν τα σχολεία αυτά για να διατηρούνται και οι γλώσσες των παιδιών</i></p>	<p>Αναλογία τ.μ. ανά μαθητή-τρια = 1,61 τ.μ.</p> <p><i>Είναι εξοπλισμένο με υπολογιστές και προτζέκτορα σε όλες τις αίθουσες, αυτό είναι πολύ βοηθητικό για το μάθημα.</i></p> <p><i>Χρησιμοποιώ πολύ τον προτζέκτορα, τους αρέσει</i></p>	<p><i>Στο μάθημα μιλάμε τουρκικά και εξηγώ πολλές φορές και στα ελληνικά κάποια πράγματα. Είναι καλό τμήμα.</i></p> <p><i>Εγώ έχω πομάκινη καταγωγή και μιλάω τρεις γλώσσες. Βέβαια τα πομάκινα δεν είναι γραπτή γλώσσα και είναι διαφορετική από τα τουρκικά.</i></p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός=16 (8 κορίτσια)</p> <p><i>Στην τάξη πολλοί μαθητές γνωρίζουν και πομάκινα, γιατί τα μιλάνε οι γονείς στο σπίτι. Λίγοι μαθητές σ' αυτό το τμήμα μιλάνε με τους γονείς μόνο τουρκικά στο σπίτι.</i></p> <p><i>Αρκετοί μαθητές όταν μιλάνε μεταξύ τους κάνουν μίξη τουρκικών και πομάκιων αλλά όχι στο μάθημα.</i></p>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει χώρο της τάξης και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Οι μαθητές είναι όλοι καθισμένοι στις θέσεις τους και ανταποδίδουν με ενθουσιασμό τον χαιρετισμό της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός ανοίγει τον βιντεοπροβολέα και προβάλλει εκπαιδευτικό υλικό (διαφάνειες με πληροφορίες για τις πρώτες βοήθειες "ilk yardım"). Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν γνωρίζουν τότε είναι απαραίτητες οι πρώτες βοήθειες: "ilk yardimin ne zaman gerekli olduđunu biliyor musunuz?". Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την ερώτηση στην ελληνική γλώσσα. Δυο μαθήτριες στο πρώτο θρανίο σηκώνουν το χέρι τους και η εκπαιδευτικός τους κάνει ένα νεύμα για να μιλήσουν. Η Ειμ. αναφέρει πρώτη τα ατυχήματα "kazalar", η Ερ. συμπληρώνει με τη σειρά της τις πυρκαγιές "yanginlar" και τους σεισμούς "depremler". Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τις μαθήτριες, επαναλαμβάνει, καθαρά και με επιτονισμό, τις λέξεις στην τουρκική και την ελληνική γλώσσα και εξηγεί: "güçlü doğa olaylarının olduđu durumlarda kazalar meydana gelebilir ve insanların ilk yardima ihtiyaci olabilir" (όταν υπάρχουν έντονα φυσικά φαινόμενα μπορεί να γίνουν ατυχήματα και να χρειαστούν οι άνθρωποι πρώτες βοήθειες). Η εκπαιδευτικός ρωτά στην τουρκική γλώσσα, ποια άλλα φυσικά φαινόμενα γνωρίζουν. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και εκείνη συμπληρώνει με έμφαση τις πλημμύρες "seller", αναφέροντας και την ελληνική λέξη «πλημμύρες».

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ καλό. Η εκπαιδευτικός δείχνει ευδιάθετη και φιλική, και αλληλεπιδρά δια της βλεμματικής επαφή με όλους τους μαθητές. Επικρατεί

ησυχία και το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με προσοχή και ενδιαφέρον τη διδασκαλία⁴³⁷.

6'-10': Η εκπαιδευτικός ρωτά στην τουρκική γλώσσα, εάν γνωρίζουν παραδείγματα ή εάν έχουν δει κάποιο ατύχημα στο οποίο οι άνθρωποι χρειάστηκαν πρώτες βοήθειες "*İnsanların ilk yardım ihtiyacı duymuş olduđu bir kaza örneđi biliyor musunuz veya böyle bir kaza gördünüz mü?*" Η Ζ. αναφέρει αυθόρμητα: "*arabakazası*" (ατύχημα με αυτοκίνητο). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά. Ο Ν. αναφέρει: "*birisi bayıldıđında*" (όταν λιποθυμά κάποιος) και η εκπαιδευτικός επικροτεί. Η Μπ. αναφέρει: "*eđer denizde bođuluyorsa*" (εάν πνίγεται στη θάλασσα). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και ρωτά τους μαθητές, εάν ξέρουν πως δίνουν οι άνθρωποι πρώτες βοήθειες "*insanlar ilk yardımını nasıl yapmaları gerektiđini biliyorlar mı?*". Η Αζ. απαντά αυθόρμητα: "*nefes almısına yardım etmelisin*" (πρέπει να βοηθήσεις να αναπνεύσει). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και συμπληρώνει στην ελληνική γλώσσα «πρέπει να δώσεις αναπνοή, το φιλί της ζωής όπως το λέμε». Ο Μ. συμπληρώνει αυθόρμητα "*göğsün ön tarafına vurursun*" (χτυπάς μπροστά στο στήθος), η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα: «κάνεις μαλάξεις στην καρδιά, πατάς δηλαδή με τα χέρια στον θώρακα». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ευχαριστεί τους μαθητές για τις απαντήσεις που έδωσαν.

Σ.Π. Οι μαθητές είναι πολύ ήσυχοι και παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Η συζήτηση εξελίσσεται αρμονικά και οι μαθητές (1/4 του συνόλου) μιλούν αυθόρμητα και ακολουθούν τους κανόνες ανάπτυξης δημοκρατικού διαλόγου, χωρίς να διακόπτουν όποιον-α μιλά.

11'-15': Η εκπαιδευτικός δείχνει ένα βίντεο μέσω του βιντεοπροβολέα, στο οποίο παρουσιάζονται τα βήματα και οι τεχνικές των πρώτων βοηθειών. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον το βίντεο, ενώ η εκπαιδευτικός δίνει χαμηλόφωνα κάποιες εξηγήσεις στην ελληνική γλώσσα σε ορισμένα σημεία του βίντεο: «*εδώ δείχνει πως πιάνουμε το άτομο... αυτή η τεχνική λέγεται ΚΑΡΠΑ... βλέπετε πως γυρίζει στο πλάι τον άνθρωπο...*» αλλά και στην τουρκική γλώσσα: "*buradaki adam yemekten bođuluyor*" (πνίγεται ο άνθρωπος εδώ από φαγητό), "*ellerini kalbine nasıl bastırđını görüyorsunuz*" (βλέπετε πως πιέζει με τα χέρια στην καρδιά).

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και επικρατεί ησυχία. Η εκπαιδευτικός εναλλάσσει συχνά τους δύο γλωσσικούς κώδικες, καθώς εξηγεί όσα διαδραματίζονται στο βίντεο και χρησιμοποιεί τα χέρια της για να αναπαραστήσει την τεχνική που παρουσιάζεται στην προβολή. Η εκπαιδευτικός μιλά αργά και καθαρά και απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον το βίντεο αλλά και την εκπαιδευτικό όταν εκείνη μιλά.

16'-20': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο της τουρκικής γλώσσας και να κάνουν την άσκηση 2⁴³⁸ ("*Bir kişinin ilk yardım yaparken izlemesi gereken adımları ifade eden cümleleri doğru sıraya*"), στην οποία θα πρέπει να βάλουν στη σωστή σειρά της προτάσεις, που αναφέρονται στα βήματα που πρέπει να

⁴³⁷ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 47 και Πίνακας 48.

⁴³⁸ İkinci, E. (2005). *Türkçe 5, öğrenci çalışma kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), pp.92

ακολουθήσει κάποιος όταν προσφέρει πρώτες βοήθειες. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού και επικεντρώνονται στα βιβλία τους. Η εκπαιδευτικός βγαίνει για μικρό διάστημα από την αίθουσα.

Σ.Π. Οι μαθητές εργάζονται ήσυχα. Η ατμόσφαιρα είναι καλή και το κλίμα συλλογικό. Το διάστημα, που η εκπαιδευτικός δεν βρίσκεται στην τάξη, επικρατεί ησυχία.

21'-25': Η εκπαιδευτικός έχει επιστρέψει στην αίθουσα και ρωτά τους μαθητές, εάν ολοκλήρωσαν την άσκηση. Τα 2/4 των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους για να πουν την άσκηση. Η εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο στον Ασ. και εκείνος λέει τις προτάσεις με τη σειρά που έχει επιλέξει. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά στην τουρκική γλώσσα, εάν κάποιος-α έχει βάλει σε διαφορετική σειρά τις προτάσεις. Οι μαθητές (3/4 του συνόλου) απαντούν αρνητικά. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός αναφέρει στην τουρκική γλώσσα, ότι οι πρώτες βοήθειες προσφέρονται με αυτόν τον τρόπο σε όλον τον κόσμο, λέγοντας: *"ilk yardim tüm dünyada bu şekilde sunulmaktadır"* και συμπληρώνει στην ελληνική γλώσσα: «έτσι γίνεται σε όλες τις χώρες». Η εκπαιδευτικός δείχνει ένα ακόμη ολιγόλεπτο βίντεο για τεχνικές πρώτων βοηθειών με θέμα: "Heimlich Uygulamasi (Bebeklerde)"(εφαρμογή Heimlich σε μωρά).

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό, ήσυχο και ευχάριστο. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνόλου), που κάθονται στις τρεις πρώτες σειρές των θρανίων, παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και ευγενική.

26'- 30': Μετά την ολοκλήρωση της προβολής του βίντεο η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν κατάλαβαν τι διαδραματιζόταν σε αυτό. Η Ρ. απαντά αυθόρμητα *"bir bebek nasil kurtarilir"* (πώς να σώσεις ένα μωρό). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σηκώνεται από τη θέση της. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί χειρονομίες και τεχνικές 'μιμικής' για να αναπαραστήσει τις ενέργειες, που παρουσιάστηκαν κατά την προβολή του βίντεο, οι οποίες αφορούσαν την παροχή πρώτων βοηθειών σε ένα μωρό, όταν αυτό πνίγεται από κάποια τροφή. Παράλληλα, εξηγεί: *"bu şekilde tutup sirtina vuruyoruz"* (το κρατάμε έτσι και το χτυπάμε στην πλάτη) και συμπληρώνει στην ελληνική γλώσσα «προσέχουμε το κεφάλι του μωρού να κοιτάει προς τα κάτω».

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν την αναπαράσταση με ενδιαφέρον.

31'-35': Η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στη συνέχεια στους μαθητές τα βήματα, που έδειχνε το πρώτο βίντεο αναφορικά με την παροχή πρώτων βοηθειών σε ενήλικες και εξηγεί αναπαραστατικά τον τρόπο που σώζουμε έναν ενήλικα από πνιγμό *"bir yetiskini boğulmaktan bu şekilde kurtariyoruz"*. Ο Αζ. λέει αυθόρμητα: *"fato matzat garp"* (πιάνω πίσω την πλάτη)(πομάκινη διάλεκτος) και η εκπαιδευτικός συμπληρώνει επίσης στα πομάκινα και αμέσως μετά στα τουρκικά *"istipam kurem...kanima baska uygularım"* (και πατάω την κοιλιά). Οι μαθητές είναι προσηλωμένοι στην παρουσίαση της αναπαράστασης από την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το σώμα της για να αναπαραστήσει τις ενέργειες τόσο του θύματος όσο και εκείνου που παρέχει τις πρώτες βοήθειες. Αφού ολοκληρώνεται η αναπαράσταση η εκπαιδευτικός ρωτά το

σύνολο των μαθητών, εάν έχουν δει ποτέ κάποιον να προσφέρει πρώτες βοήθειες σε κάποιον άνθρωπο, λέγοντας: “*Bir kişiyi ilk yardım uygulayan birini hiç gördünüz mü?*”. Η Ειμ. απαντά αυθόρμητα “*filmlerde, televizyonda*” (σε ταινίες, στην τηλεόραση). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτριά και στη συνέχεια ζητά από το σύνολο των μαθητών να κάνουν την άσκηση 4 στο διδακτικό εγχειρίδιο της γλώσσας (Türkçe 5, σελ. 92).

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι πολύ καλή, επικρατεί ησυχία και το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με ενδιαφέρον τα όσα εξηγεί η εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια της αναπαράστασης των σχετικών με τις πρώτες βοήθειες τεχνικών, στέκεται στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και χρησιμοποιεί χειρονομίες, κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου, επιτονισμό. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με το σύνολο των μαθητών συστηματικά δια της βλεμματικής επαφής

36’-40’: Η εκπαιδευτικός στέκεται όρθια στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και εξηγεί, ότι θα πρέπει να συμπληρώσουν στην άσκηση 4 του βιβλίου, το τι θα πρέπει να έχει ένα ντουλάπι των πρώτων βοηθειών, λέγοντας: “*İlk yardım dolabında bulunması gereken malzemeler*” (υλικά που πρέπει να βρίσκονται στο ντουλάπι πρώτων βοηθειών). Έπειτα προτείνει να συνεργαστούν οι μαθητές με τον/την διπλανό/ή τους, λέγοντας: “*Isterseniz uygulamayla birlikte yapın*” (κάντε την άσκηση μαζί, εάν θέλετε) και έπειτα και στην ελληνική γλώσσα: «και μαζί όποιος θέλει». Οι μαθητές (3/4 του συνόλου) ακολουθούν τις οδηγίες με προθυμία και ξεκινούν να εργάζονται ανά δυάδες.

Σ.Π. Τα ¾ των μαθητών αλληλεπιδρούν συστηματικά κατά τη συμπλήρωση της άσκησης, χαμογελούν μεταξύ τους, κάνουν μορφασμούς και δείχνουν προθυμία προκειμένου να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και σημειώνει στο βιβλίο της. Τρεις μαθητές στην τελευταία σειρά θρανίων δεν εργάζονται και δείχνουν αφηρημένοι.

41’-45’: Η εκπαιδευτικός ρωτά, εάν έχουν ολοκληρώσει την άσκηση. Οι Ν. και Μ. απαντούν, ότι δεν έχουν τελειώσει ακόμη. Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει “*haydi*” (άιντε), σηκώνεται από τη θέση της και ρωτά το σύνολο των μαθητών, που θα πρέπει να υπάρχει ένα τέτοιο ντουλάπι ή βαλιτσάκι, λέγοντας: “*böyle bir dolap veya çanta nerede olmalı?*”. Ο Ρ. απαντά αυθόρμητα: “*doktorun ofisinde*” (στο ιατρείο), η Ζ. συμπληρώνει “*okula*” (στο σχολείο), η Ειμ. αναφέρει: “*sporda*” (στα αθλήματα), η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και διορθώνει την τελευταία αναφορά λέγοντας “*spor alanlarında*” (στους χώρους άθλησης). Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα βαλιτσάκι πρώτων βοηθειών σε κάθε σπίτι, λέγοντας: “*her evde bir ilk yardım çantası olmalı*”. Η εκπαιδευτικός προτείνει να ψάξουν, ποια υλικά πρώτων βοηθειών έχει στο σπίτι του ο καθένας-μια, λέγοντας: “*evde hangi ilk yardım malzemeleri ninbulundu günü öğrenin*” και να τα συγκρίνουν με τη λίστα, που έφτιαξαν στην άσκηση 4 του βιβλίου. Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι ο καθένας-μια θα πρέπει να πει τη δική του λίστα με αυτά τα υλικά στην επόμενη διδακτική ώρα λέγοντας: “*bir sonraki derste herkes kendi malzeme listesini söylemeli*”. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την τελευταία οδηγία και στην ελληνική γλώσσα: «να πει ο καθένας τη λίστα που έφτιαξε στο επόμενο μάθημα».

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ καλό, δημοκρατικό και ευχάριστο. Το ¼ των μαθητών, που κάθονται στις δυο πρώτες σειρές θρανίων, συμμετέχει αυθόρμητα στη συζήτηση. Η εκπαιδευτικός είναι φιλική, μιλά καθαρά και δυνατά, χρησιμοποιώντας συχνά επιτονισμό στις λέξεις, χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου. Οι μαθητές (3/4 του συνόλου) παρακολουθούν την εκπαιδευτικό, καθώς δίνει οδηγίες για την άσκηση για το σπίτι. Δυο μαθητές και δυο μαθήτριες, στα τελευταία 2 θρανία στην αριστερή στήλη θρανίων, είναι αφηρημένοι, δεν συμμετέχουν στη δραστηριότητα ούτε έχουν ολοκληρώσει την άσκηση.

Μορφές διδασκαλίας	78% Μετωπική, 11% Ατομική, 11% Εταιρική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	56%	33%	11%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	89%			11%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	11%		78%	11%
(Π4) πολυτροπικότητα	22%	56%	22%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	22%	44%	33%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	22%	67%	11%	
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			33%	67%

Πίνακας XXIV. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας, που χρησιμοποίησε συστηματικά η εκπαιδευτικός για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων. β) Η αξιοποίηση τεχνικών ενσώματης, πολυτροπικής διδασκαλίας (σωματική κίνηση) από την εκπαιδευτικό στα ¾ του διδακτικού χρόνου. γ) Η συστηματική εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων από την εκπαιδευτικό (και από δυο μαθητές) για την ενίσχυση της διαγλωσσικής, διομαδικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. δ) Οι διαπολιτισμικές αναφορές (διεθνικό περιεχόμενο συζήτησης) από την εκπαιδευτικό από την εκπαιδευτικό στα 2/3 του διδακτικού χρόνου για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. ε) Η συλλογικότητα, μέσω της ανάπτυξης συμμετοχικού, ελεύθερου διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων.

Στη διδασκαλία εφαρμόστηκε, κυρίως, η μετωπική-διαλογική μορφή διδασκαλίας, για ένα διδακτικό πεντάλεπτο η ατομική μορφή εργασίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο η εταιρική μορφή. Επίσης, κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα, με καλή ροή και πλούσια σε ερεθίσματα. Το κλίμα της τάξης ήταν συλλογικό και αρκετά συμμετοχικό. Η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε αυθόρμητα στις δραστηριότητες και οι τεχνικές ενσώματης και πολυτροπικής διδασκαλίας, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός (βίντεο με σύγχρονα επίκαιρα θέματα, αναπαράσταση των ενεργειών μέσω της μιμικής) κέντρισαν το

ενδιαφέρον και την προσοχή του συνόλου των μαθητών. Επίσης, η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών από την εκπαιδευτικό (εναλλαγή τουρκικής και ελληνικής γλώσσας, αναφορές και στην πομακική διάλεκτο) ενίσχυσαν τον βαθμό κατανόησης της διδασκαλίας αλλά και συμμετοχής μαθητών με αλλόγλωσσο υπόβαθρο. Οι εναλλαγές των κοινωνικών μορφών εργασίας δημιούργησαν ένα δημιουργικό και συμμετοχικό κλίμα, εντός του οποίου οι συμμετέχοντες επικοινωνούσαν αποτελεσματικά μεταξύ τους. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι γνωρίζει σε υψηλό βαθμό το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό, οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και ότι εφαρμόζει στοχευμένα πρακτικές διαφοροποιημένης και πολυτροπικής διδασκαλίας.

Σχολική μονάδα 2^ο

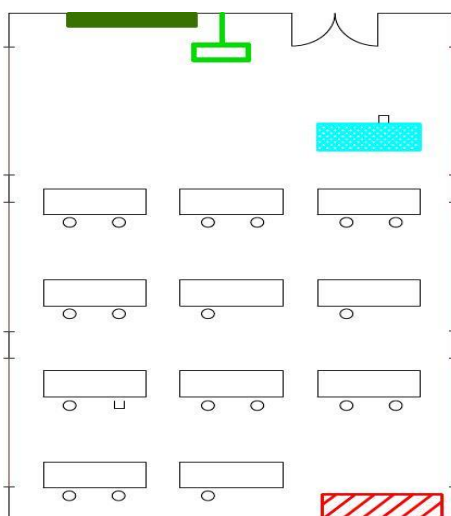
Τύπος σχολείου	12/θέσιο μειονοτικό Δημοτικό σχολείο
Μαθητικός πληθυσμός/ εκπαιδευτικό προσωπικό	230 μαθητές 25 εκπαιδευτικοί ⁴³⁹ (15 ελληνικής γλώσσας, 10 τουρκικής γλώσσας)
Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα	Ομοίως με το σχολείο 1 08.15- 14.00 (12.35-14.00 Ζώνη ολοήμερου)
Κτιριακές εγκαταστάσεις	Παλαιό, διατηρητέο κτίριο με πολύ καλά συντηρημένες κτιριακές εγκαταστάσεις και μεγάλη εξωτερική αυλή περιμετρικά του κτιρίου. Μεγάλος εσωτερικός χώρος/ αίθριο στο κέντρο του κτιρίου. Μεγάλη αίθουσα εκδηλώσεων, ξεχωριστός χώρος γυμναστηρίου, βιβλιοθήκη και πρόσθετοι βοηθητικοί χώροι.
Γεωγραφία	Εντός του αστικού ιστού, περιμετρικά του κέντρου της πόλης
Διάρκεια επίσκεψης	24.05.2022 μέχρι 26.05.2022

Τάξη Α

Ο χώρος διδασκαλίας

⁴³⁹ Δεν συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα αναφοράς της έρευνας εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων.

Διαστάσεις χώρου: 5,20 επί 7,80 = **40,56**



Κάτοψη 13. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα έχει ορθογώνιο σχήμα και είναι πολύ φωτεινή (μεγάλα παράθυρα σε δυο πλευρές της αίθουσας). Η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με σταθερό υπολογιστή πάνω στην έδρα, με βιντεοπροβολέα σε κεντρικό σημείο του χώρου, διαδραστικό πίνακα και ξεχωριστό ασπροπίνακα. Ακόμη, εντοπίζεται βιβλιοθήκη στο πίσω μέρος της αίθουσας με βιβλία και αναλώσιμα υλικά. Επίσης, στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζονται δυο άδεια θρανία με κουτιά, που φέρουν το καθένα τα ονόματα των μαθητών, με ατομικά σχολικά είδη. Επίσης, εντοπίζονται πολλές κατασκευές και έργα των μαθητών σε πίνακα ανακοινώσεων στον τοίχο στο πίσω μέρος της αίθουσας αλλά και στους τοίχους περιμετρικά (κολάζ, ζωγραφιές, θεματικές εργασίες). Ακόμη, εντοπίζεται εκπαιδευτικό υλικό σε πλαστικοποιημένη μορφή, αναρτημένο σε διάφορα σημεία των τοίχων περιμετρικά της αίθουσας (κανόνες της τάξης στην τουρκική γλώσσα, ελληνικό και τουρκικό αλφάβητο, οι μήνες στην ελληνική γλώσσα, οι αριθμοί, γραμματικά φαινόμενα στην ελληνική γλώσσα, ημερολόγιο στην τουρκική γλώσσα). Ο χώρος είναι τακτοποιημένος και καθαρός, ενώ εντοπίζεται κενό χώρο (άνω των 2 μέτρων) ανάμεσα στον πίνακα και τα πρώτα θρανία.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (25^η διδασκαλία)

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<p>Το σχολείο είναι πολύ καλό και πολύ καλά εξοπλισμένο.</p> <p>Λειτουργεί πολύ καλά το πρόγραμμα εδώ</p> <p>Το σχολείο συμμετέχει σε πολλές δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα</p>	<p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,25 τ.μ.</p>	<p>Γνωρίζω αρκετά τουρκικά και όταν χρειάζεται αναφέρω λέξεις στο μάθημα</p> <p>Κάνουμε το βιβλίο του Υπουργείου, οι ίδιοι οι γονείς το ζήτησαν.</p> <p>Δυο μαθητές ήρθαν πρόσφατα και είναι αρκετά πίσω σε σχέση με τους άλλους</p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 18 (9 κορίτσια)</p> <p>Τα παιδιά είναι πολύ καλά και συνεργάσιμα</p> <p>Υπάρχουν μαθητές στην τάξη που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα.</p>

1'-5': Η εκπαιδευτικός εισέρχεται στον χώρο και χαιρετά εγκάρδια το σύνολο των μαθητών. Οι μαθητές απαντούν με μια φωνή στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ρωτά, πως είναι η μέρα τους και συζητά για μικρό χρονικό διάστημα με την πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνόλου) για τον καλό καιρό και για την επερχόμενη εκδρομή της τάξης. Έπειτα ζητά από τους μαθητές να βγάλουν το τετράδιο τους για να γράψουν την ορθογραφία. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και διαβάζει αργά, δυνατά και καθαρά: *«Τι είναι σε αυτό το μπαούλο; Τι 'ναι σ' αυτό το μπαούλο;»*

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ ευχάριστο και φιλικό. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και ευγενική με το σύνολο των μαθητών. Κατά τη συζήτηση μαζί τους, δείχνει ενδιαφέρον σε ό,τι οι μαθητές λένε και διορθώνει την προφορά των λέξεων που χρησιμοποιούν. Οι μαθητές ανοίγουν ήσυχα τα τετράδια της ορθογραφίας⁴⁴⁰.

6'-10': Οι μαθητές γράφουν την ορθογραφία. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τρεις φορές τις προτάσεις της ορθογραφίας, τονίζοντας με έμφαση τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και κινείται στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Οι μαθητές ολοκληρώνουν τη δραστηριότητα και η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα τετράδια ορθογραφίας.

Σ.Π. Οι μαθητές είναι ήσυχοι και ακούν με προσοχή την εκπαιδευτικό.

11'-15': Η εκπαιδευτικός σηκώνεται και σημειώνει το δίψηφο φωνήεν «αι» στον πίνακα, ρωτώντας παράλληλα τους μαθητές, πως διαβάζεται αυτό το φωνήεν. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνουν το χέρι για να πάρουν τον λόγο. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Αρ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην μεσαία στήλη, και εκείνη απαντά, ότι διαβάζεται «ε». Η εκπαιδευτικός σημειώνει δίπλα από το φωνήεν «αι» την προφορά του με ένα «ε». Στη συνέχεια σημειώνει τη λέξη «πλαϊνά» και ρωτά τους μαθητές, πως διαβάζεται αυτή η λέξη. Η Μπ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην δεξιά στήλη θρανίων, διαβάζει αυθόρμητα και σωστά την λέξη. Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι οι δυο τελίτσες πάνω από το «ι» λέγονται «διαλυτικά» και συμπληρώνει τη λέξη «καίκι», τονίζοντας παράλληλα τη λέξη με έμφαση κατά την εκφορά. Έπειτα ρωτά τους μαθητές, πως διαβάζεται αυτή η λέξη. Τα 2/3 των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους και η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Σ., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην αριστερή στήλη θρανίων. Ο μαθητής διαβάζει σωστά τη λέξη. Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι *«όταν θέλουμε να προφέρουμε το αι ως α-ι, τότε θα βάλουμε διαλυτικά. Αν όμως τονίζεται το ι στη λέξη αυτή, δεν χρειάζεται να βάλουμε»*. Έπειτα, η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα δυο φορές το φωνήεν «η» και ρωτά: *«πότε βάζουμε τόνο σ' αυτό, όταν λέμε η κοπέλα;»* «Όχι», απαντούν οι μαθητές με μια φωνή. *«Η το ένα θα πάρεις ή το άλλο»*, συμπληρώνει η εκπαιδευτικός. «Ναι», απαντούν οι μαθητές με μια φωνή. Η εκπαιδευτικός επικροτεί.

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή την εκπαιδευτικό. Το κλίμα είναι ευχάριστο και ήσυχο.

⁴⁴⁰ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 49 και Πίνακας 50.

16'-20': Η εκπαιδευτικός δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα το ψηφιακό βιβλίο της γλώσσας⁴⁴¹. Οι μαθητές- τρεις ανοίγουν τα βιβλία της γλώσσας. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Αχ., ο οποίος κάθεται στο τελευταίο θρανίο της αριστερής στήλης θρανίων, να σηκωθεί και να διαβάσει το κείμενο από τον πίνακα. Ο μαθητής σηκώνεται με προθυμία και ξεκινά να διαβάσει. Σε αρκετά σημεία του κειμένου συλλαβίζει και δεν προφέρει τις λέξεις σωστά. Η εκπαιδευτικός τον βοηθά επαναλαμβάνοντας δυνατά και καθαρά τις λέξεις στις οποίες ο μαθητής δυσκολεύεται. Έπειτα, επικροτεί τον μαθητή για την ανάγνωση και το σύνολο των μαθητών χειροκροτά επιβραβεύοντας τον μαθητή. Η εκπαιδευτικός ζητά από την Ν., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στη δεξιά στήλη θρανίων, να σηκωθεί στον πίνακα και να διαβάσει την επόμενη παράγραφο. Η μαθήτρια διαβάσει σωστά και δυνατά. Η εκπαιδευτικός και το σύνολο της τάξης χειροκροτούν επιβραβεύοντας την μαθήτρια. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τον Ορ., ο οποίος κάθεται στο τρίτο θρανίο της αριστερής στήλης θρανίων, να έρθει και εκείνος στον πίνακα για να διαβάσει την τελευταία παράγραφο του κειμένου. Ο Ορ. πηγαίνει διστακτικά στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός λέει γλυκά στο μαθητή: «έλα, *gelgel*» (έλα). Έπειτα, προσεγγίζει τον μαθητή και τον ακουμπά διακριτικά στην πλατη. Ο μαθητής διαβάσει χαμηλόφωνα, κάνει αρκετά λάθη στην εκφορά και τον τονισμό των λέξεων. Η εκπαιδευτικός τον βοηθά και τον ενισχύει. Στη συνέχεια όλοι χειροκροτούν επιβραβεύοντας τον μαθητή.

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ καλό και ιδιαίτερα συλλογικό. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη δραστηριότητα. Τρεις μαθήτριες σηκώνονται από τη θέση τους και τακτοποιούν ήσυχα τα πράγματά τους.

21'-25': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν όλοι μαζί την πρόταση: «θέλω να ταξιδέψω με ένα καΐκι», που αναφέρεται στο τέλος της σελίδας 36 του διδακτικού εγχειριδίου. Οι μαθητές διαβάζουν δυνατά με μια φωνή την πρόταση. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά «τι σημαίνει αυτό στα τουρκικά;» Η Ν. λέει αυθόρμητα: «*kayikile seyahat etmek istiyorum*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά στην ελληνική γλώσσα: «το καΐκι είναι μεγάλο ή μικρό;» Η Ν. απαντά αυθόρμητα «μικρό». Η εκπαιδευτικός συνεχίζει τον διάλογο λέγοντας: «Μπορώ να πάω στην Αμερική με το καΐκι ή στην Αλεξανδρούπολη;». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και η εκπαιδευτικός συμπληρώνει: «η Αμερική είναι πολύ μακριά, πρέπει να ταξιδέψω με μεγάλο πλοίο, με *büyük gemi* (μεγάλο πλοίο)». Η εκπαιδευτικός δείχνει, μέσω του βιντεοπροβολέα, τη σελίδα 38 του βιβλίου της γλώσσας και ρωτά τους μαθητές σε ποια από τις φωτογραφίες απεικονίζεται ένα καΐκι και σε ποια ένα μεγάλο πλοίο. Η πλειοψηφία των μαθητών (2/3) σηκώνουν το χέρι τους. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Αν., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο στη μεσαία στήλη θρανίων, και εκείνος δείχνει με το δάχτυλο την πρώτη εικόνα του βιβλίου λέγοντας: «αυτό είναι καΐκι». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και διαβάσει τις πληροφορίες που αναφέρονται πάνω από τις εικόνες σχετικά με το τι είναι το καΐκι. Έπειτα συμπληρώνει «άρα με το καΐκι μπορώ να κάνω ένα μικρό ταξίδι και να πάω μέχρι την Αλεξανδρούπολη». Στη συνέχεια ρωτά: «με ποιο πλοίο μπορώ να πάω στην Αμερική». Το 1/3 των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους και η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Μπ. Η μαθήτρια δείχνει με το

⁴⁴¹ Καραντζόλα, κ.α. *Γλώσσα Α' τάξη, βιβλίο μαθητή*, τεύχος β'. Διόφαντος, σελ. 36.

δάχτυλο την τρίτη εικόνα στον πίνακα και η εκπαιδευτικός πηγαίνει κοντά στον πίνακα για να δείξει στο ψηφιακό βιβλίο την εικόνα. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί: «αυτό το μεγάλο πλοίο λέγεται υπερωκεάνιο, γιατί διασχίζει τους ωκεανούς. Με αυτό το πλοίο μπορεί να ταξιδέψω σε όλον τον κόσμο».

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον και προσοχή την εκπαιδευτικό, όταν εκείνη μιλά και εξηγεί τις εικόνες. Η πλειοψηφία των μαθητών (2/3) θέλουν να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν ήσυχοι το μάθημα. Η εκπαιδευτικός διατηρεί βλεμματική επαφή με το σύνολο των μαθητών, μιλά πάντα αργά, καθαρά και δυνατά. Δυο μαθήτριες σηκώνονται ελεύθερα και αφού πάρουν λίγο χαρτί κουζίνας, που βρίσκεται δίπλα από την έδρα βγαίνουν από την αίθουσα.

26'-30': Η εκπαιδευτικός εξηγεί τι είναι το εμπορικό πλοίο, που εντοπίζεται στην δεύτερη εικόνα, λέγοντας: «μ' αυτό το πλοίο μεταφέρονται τα προϊόντα, όπως τα τρόφιμα, τα πράγματα, από λιμάνι σε λιμάνι. Δεν ταξιδεύουν οι άνθρωποι με το εμπορικό πλοίο». Έπειτα, η εκπαιδευτικός ρωτά, εάν ξέρουν πως λέγεται το πιο μικρό πλοίο από όλα. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και η εκπαιδευτικός συμπληρώνει, χαμογελώντας, «η βάρκα». Η Αρ. αναφέρει τη λέξη στα τουρκικά "bot" και η εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει, επαναλαμβάνοντας τη λέξη στην τουρκική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός σημειώνει τις λέξεις «καίκι, εμπορικό πλοίο και υπερωκεάνιο» στον πίνακα, στο σημείο που προβάλλονται οι αντίστοιχες εικόνες και ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν τις λέξεις στο βιβλίο τους. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να κάνουν την επόμενη άσκηση συμπλήρωσης (άσκηση 4, σελίδα 37). Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με όλους τους μαθητές της τάξης (χαμόγελο, εκφράσεις προσώπου, νοήματα, βλεμματική επαφή, χειρονομίες). Το σύνολο των μαθητών ακολουθεί τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Το κλίμα είναι ευχάριστο και οι μαθητές εργάζονται ήσυχα.

31'-35': Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και κινείται ανάμεσα στα θρανία μέχρι το πίσω μέρος της αίθουσας. Ελέγχει τα βιβλία των μαθητών και ενισχύει τους μαθητές, προκειμένου να ολοκληρώσουν την άσκηση. Στη συνέχεια κατευθύνεται προς το μέρος του πίνακα και ζητά από έναν μαθητή να πει την πρώτη λέξη που συμπλήρωσε στην άσκηση. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4) σηκώνουν το χέρι τους και η Ρ., η οποία κάθεται στο τρίτο θρανίο στην μεσαία στήλη θρανίων, αφού πάρει την άδεια από την εκπαιδευτικό, αναφέρει τη λέξη «πλοίο». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη στο αντίστοιχο σημείο του ψηφιακού βιβλίου, που προβάλλεται στον πίνακα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τον Ορχ. να πει την επόμενη λέξη. Ο μαθητής αναφέρει την λέξη «κουπιά» και η εκπαιδευτικός διορθώνει την προφορά της λέξης, επαναλαμβάνοντάς την με έμφαση. Έπειτα, η εκπαιδευτικός σημειώνει τη λέξη στο αντίστοιχο σημείο προβολής στον πίνακα. Οι μαθητές (1/2 του συνόλου) ζητούν με ζήλο να πουν την τελευταία λέξη. Η εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο στην Μ., η οποία κάθεται στο τρίτο θρανίο στην μεσαία στήλη θρανίων, και εκείνη αναφέρει τη λέξη «μηχανή». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη στον πίνακα. Ο Αχ. Ρωτά: «τι είναι τα πετάλια;», εκφέροντας λάθος τη λέξη. Η εκπαιδευτικός διορθώνει την εκφορά της

κατάληξης ‘-ια’ στη λέξη πετάλια και εξηγεί: «τα ποδήλατα έχουν πετάλια, τα πατάμε με τα πόδια μας για να κινείται το ποδήλατο, bisiklette».

36’-40’: Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα εκπαιδευτικό υλικό, που έχει κατασκευάσει η ίδια. Στο εκπαιδευτικό υλικό, που προβάλλεται στον πίνακα, εντοπίζονται προτάσεις με επίθετα και στα τρία γένη, ενώ κάθε πρόταση συνοδεύεται από εικόνα αντίστοιχου περιεχομένου. Η εκπαιδευτικός διαβάσει τις προτάσεις αργά και καθαρά, τονίζοντας με έμφαση τις καταλήξεις των επιθέτων: «Ο σολομός είναι αλμυρός, Ο καφές είναι γλυκός, Η τυρόπιτα είναι αλμυρή, Η σοκολάτα είναι γλυκιά, Το κουλούρι είναι αλμυρό, Το παγωτό είναι γλυκό». Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και πλησιάζει στον πίνακα, όπου δείχνει με τις καταλήξεις των επιθέτων, επαναλαμβάνοντας δυνατά «-ος, -ή και -α, -ο». Η εκπαιδευτικός ρωτά «Τι είναι ο σολομός;». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και η εκπαιδευτικός συμπληρώνει στην τουρκική γλώσσα: “somon bir baliktir” και στην ελληνική γλώσσα: «είναι ψάρι, νόστιμο». Έπειτα ρωτά την Ιν.: «πως είναι ο καφές που πίνει η μαμά σου το πρωί;» Η μαθήτρια απαντά αυθόρμητα: “çok tatlı” (πολύ γλυκός). – «Α, έτσι τον πίνω κι εγώ, çok seker (πολύ ζάχαρη) πολύ γλυκό. Εγώ πίνω όμως φραπέ. Η μαμά πίνει τούρκικο;» Η Ιν. κουνά το κεφάλι της καταφατικά. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ρωτά τον Σ., εάν του αρέσει η τυρόπιτα και εκείνος κουνά το κεφάλι του καταφατικά. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν τους αρέσει «η σοκολάτα, που είναι πολύ γλυκιά». Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν καταφατικά με μια φωνή. Στη συνέχεια, ρωτά τον Αχμ., εάν παίρνει κουλούρι από τον φούρνο ή από το κυλικείο. Ο Αχμ. απαντά, ότι του αρέσει πολύ: “çok beğendim” (μου αρέσει πολύ). Η εκπαιδευτικός γελά και συμφωνεί μαζί του «κι εμένα μου αρέσει το κουλούρι».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο, ήσυχο και δημοκρατικό. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν τη διδασκαλία. Μια μαθήτρια σηκώνεται ελεύθερα από τη θέση της και πετά κάτι στον κάδο σκουπιδιών, ενώ ένας μαθητής βγαίνει για μικρό διάστημα από την αίθουσα, χωρίς να ζητήσει την άδεια από την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά συστηματικά με το σύνολο των μαθητών (βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου, χαμόγελο).

41’-45’: Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν τα υπόλοιπα παραδείγματα από τον πίνακα. Τα 2/3 των μαθητών (από διαφορετικά σημεία της αίθουσας) ζητούν να πάρουν τον λόγο. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Ιρ., η οποία κάθεται στο τελευταίο θρανίο της μεσαίας στήλης θρανίων. Η μαθήτρια διαβάσει καθαρά: «ο καφές είναι κρύος». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και δίνει τον λόγο στον Ογ., ο οποίος βρίσκεται δίπλα της. Εκείνος διαβάσει σωστά την πρόταση «ο καφές είναι ζεστός». Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και κάνει ένα νεύμα στον Σ., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο. Εκείνος διαβάσει την πρόταση: «Η λεμονάδα είναι κρύα». Η εκπαιδευτικός τον ρωτά, εάν του αρέσει η λεμονάδα και εκείνος απαντά ότι, δεν του αρέσει γιατί είναι “ekşi” (ξυνή). Η εκπαιδευτικός χαμογελά στον μαθητή και αναφέρει την ελληνική λέξη: «ξινή, ναι είναι λίγο ξινή». Η εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο στον Ελ., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο στη δεξιά στήλη θρανίων, και ο μαθητής διαβάσει την πρόταση: «η σοκολάτα είναι ζεστή». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και δίνει τον λόγο στον Γιαμ., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο της αριστερής στήλης θρανίων. Ο

μαθητής διαβάζει διστακτικά: «το γάλα είναι κρύο». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και επαναλαμβάνει την πρόταση τονίζοντας την εκφορά της λέξης «κρύο». Έπειτα η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Μπ. , η οποία διαβάζει την πρόταση: «το γάλα είναι ζεστό». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και την ρωτά πως πίνει το γάλα της το πρωί. Η μαθήτρια απαντά: «ζεστό, όχι κρύο». Η εκπαιδευτικός εξηγεί απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών, ότι «όταν η λέξη μπροστά από το επίθετο είναι **ο**, δηλαδή αρσενικό, τότε το επίθετο τελειώνει σε... ;». Το 1/6 των μαθητών, από διάφορα σημεία της αίθουσας, απαντούν με μια φωνή «-ος», Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές. Το κουδούνι χτυπά και η εκπαιδευτικός εξηγεί, δείχνοντας με το δάχτυλο τις καταλήξεις στον πίνακα, ότι «όταν είναι θηλυκό το ουσιαστικό τελειώνει σε «-ή» και σε «-ια» και όταν είναι ουδέτερο σε «-ο».

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ καλό, φιλικό και ευχάριστο. Η πλειοψηφία των μαθητών συμμετέχει με προθυμία στις δραστηριότητες. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με όλους τους μαθητές της τάξης, προκειμένου να ενισχύσει τη συμμετοχή και των μαθητών που ενδεχομένως δυσκολεύονται στην ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές παραμένουν στη θέση τους όταν χτυπά το κουδούνι, περιμένοντας την εκπαιδευτικό να ολοκληρώσει τη διδασκαλία.

Μορφές διδασκαλίας	89% Μετωπική, 11% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	11%	56%	33%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	78%	11%	11%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		11%	44%	44%
(Π4) πολυτροπικότητα	33%	56%	11%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	33%	56%	11%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	33%	56%	11%	
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			22%	78%

Πίνακας XXV. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα εκπαιδευτικού και του ¼ των μαθητών, μεμονωμένα. β) Η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας, που χρησιμοποίησε συστηματικά η εκπαιδευτικός σε όλη τη διδασκαλία για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων από τους μαθητές. γ) Οι εναλλαγές στους γλωσσικούς κωδικούς από την εκπαιδευτικό και μέρους των μαθητών για την ενίσχυση της διαγλωσσικής, διομαδικής επικοινωνίας. δ) Οι διαπολιτισμικές αναφορές από την εκπαιδευτικό (αναφορές σε διαφορετικές χώρες, όπως: Αμερική-μακρυά, Αλεξανδρούπολη-κοντα, ο τούρκικος καφές, προσωπικές αναφορές της εκπαιδευτικού και ¼ των μαθητών σε προτιμήσεις τροφίμων και ροφημάτων) για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. ε) Η χρήση του ψηφιακού βιβλίου και του αυθεντικού ψηφιακού υλικού, για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των

μαθητών στη διδασκαλία. ζ) Η συλλογικότητα, ως προς τη διαμόρφωση ευχάριστου, φιλικού και συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, μέσω της μετωπικής-διαλογικής μορφής εργασίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο με την ατομική μορφή διδασκαλίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε ενιαία «ζώνη δράσης» σε όλον τον χώρο της αίθουσας, καθώς συμμετείχαν, συστηματικά, στις δραστηριότητες μαθητές από όλες τα θέσεις στην αίθουσα.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη. Το κλίμα ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο, συλλογικό και δημοκρατικό, ενώ οι μαθητές κινούνταν άνετα και ελεύθερα στον χώρο, όταν υπήρχε ανάγκη. Οι διδακτικές ενέργειες της εκπαιδευτικού δημιούργησαν μια συμμετοχική, μαθητοκεντρική διδασκαλία, καθώς η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε συστηματικά με το σύνολο των μαθητών, εφάρμοζε συστηματικά διαγλωσσικές πρακτικές αλλά και προέτρεπε τους μαθητές να αξιοποιήσουν και εκείνοι τους δυο γλωσσικούς κώδικες. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούσε με ενδιαφέρον τη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός επιχειρούσε, διακριτικά, τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στις συλλογικές δραστηριότητες, καθώς διατηρούσε τη βλεμματική επαφή με όλους τους μαθητές της τάξης, ακόμη και με τους μαθητές στα τελευταία θρανία και παρακινούσε τον κάθε ένα ξεχωριστά στο να συμμετάσχει στις διδακτικές δραστηριότητες. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει αρκετά στοιχεία αναφορικά με το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι εφαρμόζει συστηματικά και στοχευμένα πρακτικές διαφοροποιημένης και πολυτροπικής διδασκαλίας.

Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας (26^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Έχει από όλα αυτό το σχολείο δεν του λείπει τίποτα. Και το πρόγραμμα είναι πολύ καλό, πιστεύω ότι δουλεύει καλά.</i>	<i>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,25 τ.μ. Χρησιμοποιώ πολύ τον διαδραστικό πίνακα, είναι πιο ενδιαφέρον έτσι το μάθημα</i>	<i>Γνωρίζω ελληνικά γιατί κατάγομαι από την περιοχή. Πολλές φορές στο μάθημα θα πω και ελληνικές λέξεις, εάν αυτό βοηθάει.</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός: 18 (9 κορίτσια) Υπάρχουν αρκετά παιδάκια που δυσκολεύονται στην τουρκική γλώσσα. Υπάρχουν παιδάκια που οι γονείς μιλάνε πομάκικα στο σπίτι. Εδώ, σ αυτό το τμήμα είναι 3-4 παιδάκια που δεν μιλούν καλά τουρκικά, δυο είναι ρομά.</i>

1'-5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν χαρούμενοι και μια φωνή στον χαιρετισμό. Ο εκπαιδευτικός ανοίγει τον διαδραστικό πίνακα και λέει στους μαθητές, ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Οι μαθητές χαίρονται. Κάποιοι χειροκροτούν και άλλοι σηκώνονται όρθιοι στις θέσεις τους. Ο

εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι ο κάθε μαθητής θα πρέπει να έρθει στον πίνακα και να πατήσει την επιλογή, με την οποία θα γυρίσει ο τροχός και θα εμφανίσει την πρόταση, που πέτυχε. Οι μαθητές ζητούν με ενθουσιασμό να συμμετάσχουν⁴⁴². Ο εκπαιδευτικός δίνει την άδεια να σηκωθούν ένας ένας όλοι οι μαθητές, που σηκώνουν το χέρι τους (3/4 του συνόλου). Δυο μαθητές σηκώνονται από τα μπροστινά θρανία με τη σειρά, πατούν στον διαδραστικό πίνακα και διαβάζουν την πρόταση που επίλεχθηκε. Οι υπόλοιποι μαθητές χειροκροτούν σε κάθε πρόταση.

Σ.Π. Ο εκπαιδευτικός είναι φιλικός και χαμογελαστός, μιλά καθαρά και δυνατά, ενώ χρησιμοποιεί συχνά χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου. Η έναρξη της διδασκαλίας με το διαδραστικό παιχνίδι κέντρισε την προσοχή και το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μαθητών (3/4 των μαθητών).

6'-10': Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να σηκωθούν όλοι όσοι θέλουν να συμμετάσχουν σε αυτό. Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά και πλησιάζει προς τον διαδραστικό πίνακα προκειμένου να ενισχύσει τους μαθητές στην ανάγνωση των προτάσεων. Έπειτα, κατευθύνεται προς το πίσω μέρος της αίθουσας, όπου κάθονται μαθητές, οι οποίοι διστάζουν να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός προτείνει στον Αχ., ο οποίος κάθεται στο τελευταίο θρανίο της αριστερής στήλης θρανίων, να σηκωθεί και εκείνος στον πίνακα. Ο μαθητής σηκώνεται διστακτικά και ο εκπαιδευτικός τον πλησιάζει. Ο μαθητής συλλαβίζει τις πρώτες δυο λέξεις της πρότασης και ο εκπαιδευτικός αναφέρει τις υπόλοιπες λέξεις της πρότασης. Έπειτα, χειροκροτά τον μαθητή μαζί με τους/τις συμμαθητές του. Ο εκπαιδευτικός ευχαριστεί τους μαθητές για την συμμετοχή και τους ζητά να ανοίξουν τα βιβλία τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Οι μαθητές δείχνουν ενθουσιασμό για το παιχνίδι, ωστόσο τα 1/4 των μαθητών που κάθονται στα τελευταία θρανία δείχνουν συγκρατημένοι και διστακτικοί.

11'-15': Ο εκπαιδευτικός προβάλλει τη σελίδα 44 του ψηφιακού βιβλίου⁴⁴³ στον πίνακα και ζητά από τον μαθητή (Σ.) στο δεύτερο θρανίο να ξεκινήσει την ανάγνωση του κειμένου με τίτλο "Futbolcu F1". Ο μαθητής διαβάζει την πρώτη πρόταση με σχετική ευκολία. Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον επόμενο μαθητή (Αχ.) και του ζητά να διαβάσει ξάνα το μικρό ποίημα στη σελίδα 44. Εκείνος διαβάζει συλλαβιστά και ο εκπαιδευτικός τον ενισχύει διαβάζοντας μαζί του δυνατά και καθαρά. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνεται στην έδρα και αλλάζει τη σελίδα του ψηφιακού βιβλίου (σελ. 45). Στη συνέχεια, προσεγγίζει τις μαθήτριες Μπ. και Νις., οι οποίες κάθονται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή στήλη και τους ζητά να διαβάσουν. Οι μαθήτριες διαβάζουν με τη σειρά αργά και καθαρά.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο. Οι μαθητές (1/4 του συνόλου) ακολουθούν με προθυμία την οδηγία του εκπαιδευτικού να διαβάσουν το κείμενο. Η ερευνήτρια εντοπίζει, ότι τέσσερις μαθητές, που κάθονται ανά δυάδες στα τελευταία θρανία, δεν έχουν ανοίξει το βιβλίο τους.

⁴⁴² Βλ. παράρτημα, εικόνα 17.

⁴⁴³ İkögretim, *Türkçe 1*, Ders Kitabı: pp. 44

16'-20': Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά στην τουρκική γλώσσα τι λέει στο κείμενο. Η Μπ. λέει αυθόρμητα, ότι μιλά για έναν ποδοσφαιρικό αγώνα, λέγοντας: *"bir futbol maçından bahsediyor"*. Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει και ρωτά ποιες είναι οι δυο ομάδες; Ο Αχμ. απαντά αυθόρμητα: *"dir Tavanpor ve Tilkispor"*. Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει αργά και καθαρά τις προτάσεις από το κείμενο που δίνουν αυτές τις πληροφορίες.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και ήσυχο. Η πλειοψηφία των μαθητών (4/6) παρακολουθούν την ανάγνωση του κειμένου, διαβάζοντας και εκείνοι από το βιβλίο χαμηλόφωνα. Δυο μαθητές και δυο μαθήτριες στα τελευταία θρανία δείχνουν αφηρημένοι και δεν κοιτάζουν στο βιβλίο τους.

21'-25': Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και ρωτά πόσοι ήταν οι παίκτες, λέγοντας: *"oyuncular kaç kişiydi?"*. Ο Σ. απαντά αυθόρμητα: *"beş"* (πέντε). Ο Γκ. λέει αυθόρμητα: *"hayır, dört"* (όχι, τέσσερις). Ο εκπαιδευτικός χαμογελά και ρωτά: *"ne oldu"* (τι συνέβη;). Ο Ορχ. απαντά αυθόρμητα: *"kaleci yoktu"* (έλειπε ο τερματοφύλακας). Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ξαναρωτά απευθυνόμενος στο σύνολο των μαθητών, τι συνέβη στον αγώνα. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Ο Σ. σηκώνει το χέρι του και λέει: *"bebek file kaleci olmasini söylediler"* (είπαν στο ελεφαντάκι να είναι ο τερματοφύλακας). Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και ρωτά: *"sonar ne oldu?"* (μετά τι έγινε;). Ο Γκ. σηκώνει το χέρι του και λέει ότι, σφύριξε το κοράκι, λέγοντας: *"karga düdüük çaldi"*. Ο εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι του και μετά ρωτά: *"ve sonra?"* (και ύστερα;). Η Ν. λέει αυθόρμητα: *"maç başladı"* (ξεκίνησε ο αγώνας). Ο εκπαιδευτικός επικροτεί.

Σ.Π. Η συζήτηση εξελίσσεται ομαλά και με καλή ροή. Η ζώνη δράσης αναπτύσσεται στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά μόνο με τους/τις μαθητές, που συμμετέχουν στην συζήτηση.

26'-30': Ο εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τους/τις μαθητές που κάθονται στα πίσω θρανία. Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την Ρ., η οποία κάθεται στο τρίτο θρανίο στη μεσαία στήλη θρανίων, και της ζητά να διαβάσει το κείμενο. Η μαθήτρια συλλαβίζει τις λέξεις των δυο πρώτων προτάσεων του κειμένου, ενώ ο εκπαιδευτικός δείχνει με το δάχτυλο στο βιβλίο της. Ο εκπαιδευτικός την επιβραβεύει και προσεγγίζει την Ιρ., ζητώντας της να συνεχίσει την ανάγνωση. Η Ιρ. είναι διστακτική, ο εκπαιδευτικός δείχνει με το δάχτυλό του την πρώτη λέξη της πρότασης και αναφέρει την πρώτη συλλαβή. Η μαθήτρια ξεκινά να συλλαβίζει διστακτικά. Η μαθήτρια μπερδεύει τα γράμματα των λέξεων, ο εκπαιδευτικός τη διορθώνει σε όλες τις λέξεις μέχρι να ολοκληρωθεί η πρόταση. Έπειτα, επιβραβεύει την μαθήτρια και της ζητά να διαβάσει στο σπίτι το κείμενο, λέγοντας: *"metni evde oku"*. Η μαθήτρια γνέφει καταφατικά.

Σ.Π. Οι μαθήτριες ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Επικρατεί ησυχία αλλά το κλίμα δεν είναι συλλογικό. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν παρακολουθούν την δραστηριότητα. Δυο μαθητές σηκώνονται από τη θέση τους άσκοπα, δυο μαθήτριες στο πρώτο θρανίο συνομιλούν χαμηλόφωνα.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το θρανίο, όπου κάθονται οι Τ. και Ραφ. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Τ. να διαβάσει παρακάτω και εκείνος γνέφει αρνητικά. Ο εκπαιδευτικός τον παροτρύνει λέγοντας του, ότι θα το διαβάσουν μαζί, λέγοντας: *"bilikte okuyacağiz"*. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει αργά και συλλαβιστά τις λέξεις της επόμενης πρότασης του κειμένου. Ο μαθητής επαναλαμβάνει τις συλλαβές χαμηλόφωνα. Ο εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει. Έπειτα ζητά από τον Ραφ. να διαβάσει και εκείνος. Ο Ραφ. λέει διστακτικά: *"hayir"* (οχι). Ο εκπαιδευτικός δείχνει με το δάχτυλο την πρώτη λέξη της επόμενης πρότασης στο βιβλίο και την λέει αργά και συλλαβιστά. Ο μαθητής προσπαθεί να πει τη λέξη και μπερδεύει τα γράμματα. Ο εκπαιδευτικός την επαναλαμβάνει και τονίζει με έμφαση την προφορά της λέξης. Ο μαθητής επαναλαμβάνει προφορικά την λέξη χωρίς να κοιτά το βιβλίο. Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει με τις επόμενες λέξεις της πρότασης και ο μαθητής επαναλαμβάνει ό,τι ακούει από τον εκπαιδευτικό, χωρίς να καταλαβαίνει ποια είναι τα γράμματα που προφέρει.

Σ.Π. Η δραστηριότητα εξελίσσεται πολύ αργά, καθώς οι μαθητές έχουν πολλά κενά, σε ό,τι αφορά το γλωσσικό επίπεδο της τάξης. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στην ελληνική γλώσσα στην ερευνήτρια, ότι οι δυο μαθητές ήρθαν πρόσφατα στο σχολείο και δεν γνωρίζουν την γλώσσα. Οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης συζητούν χαμηλόφωνα και τακτοποιούν τα πράγματά τους.

36'-40': Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή για την προσπάθεια και κατευθύνεται στην έδρα. Έπειτα δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα εικόνες που δείχνουν στιγμιότυπα από την ιστορία, που μόλις διάβασαν. Στη συνέχεια ρωτά το σύνολο των μαθητών πως συνεχίζεται η ιστορία, λέγοντας: *"hikaye nasil devam ediyor?"* και με ποια σειρά μπαίνουν οι εικόνες: *"resimler hangi sirayla gidiyor?"*. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνει το χέρι με ενθουσιασμό και ζητά να λάβει τον λόγο. Ο εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο στον Σ. και εκείνος βάζει σε μια σειρά τις αριθμημένες εικόνες. Ο Γκ. διαφωνεί και προτείνει μια άλλη σειρά, αλλάζοντας τη σειρά δυο εικόνων μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός συμφωνεί με τον Γκ. και ρωτά τι έγινε στο τέλος, λέγοντας: *"sonunda ne oldu?"*. Ακούγονται διαφορετικές γνώμες από την πλειοψηφία των μαθητών: *"ilk olanlar kazandı"* (κέρδισαν οι πρώτοι), *"onlar arkadaş oldular"* (έγιναν φίλοι), *"yeni bir arkadaş buldular"* (βρήκαν νέο φίλο), *"onlar mutlu"* (είναι χαρούμενοι). Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές, που συμμετέχουν στη συζήτηση, κάνοντας χειρονομίες και χρησιμοποιώντας εκφράσεις προσώπου, προκειμένου να τους επιβραβεύσει για τη συμμετοχή τους.

Σ.Π. Η δραστηριότητα εξελίσσεται στο μπροστινό μέρος της αίθουσας, όπου αναπτύσσεται ξανά η ζώνη δράσης. Οι μαθητές (μονόγλωσσοι) στα τελευταία θρανία παρακολουθούν αμέτοχοι και δείχνουν να μην καταλαβαίνουν την συζήτηση.

41'-45': Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν τους αρέσει το ποδόσφαιρο. Οι περισσότεροι μαθητές (3/4 του συνόλου) απαντούν αυθόρμητα, ότι τους αρέσει. Ο εκπαιδευτικός ρωτά, εάν γνωρίζουν ποδοσφαιρικές ομάδες. Ακούγονται διάφορες ομάδες, ελληνικές και ξένες, όπως «Ολυμπιακός, Πάοκ, Φενερμαπαχσέ, Γαλατασαράι, Μπεσίκτας, Ρεάλ, Μπαρτσελόνα, Γιουβέντους». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί τους

μαθητές για τη συμμετοχή στη συζήτηση κάνοντας χειρονομίες και χρησιμοποιώντας εκφράσεις που δείχνουν έκπληξη και ενθουσιασμό. Έπειτα ξεκινά να λέει ένα ποδοσφαιρικό σύνθημα, το οποίο τραγουδούν με ενθουσιασμό τα 1/4 των μαθητών.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και δημοκρατικό. Οι μαθητές (3/4 του συνόλου) δείχνουν ενθουσιασμένοι με την συζήτηση. Οι μαθητές στα τελευταία θρανία παρακολουθούν αμέτοχοι.

Μορφές διδασκαλίας	78% Μετωπική, 22% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		44%	56%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	56%	44%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		33%	56%	
(Π4) πολυτροπικότητα	44%	33%	22%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	56%	44%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		11%	67%	22%

Πίνακας XXVI. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

- α) η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού και μέρους του συνόλου των μαθητών.
- β) Η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας, που χρησιμοποίησε συστηματικά ο εκπαιδευτικός, για την ενίσχυση της κατανόησης της διδασκαλίας.
- γ) Η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (διαδραστικός πίνακας, ψηφιακό βιβλίο) για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία.
- δ) Οι διαπολιτισμικές αναφορές από τον εκπαιδευτικό (ποδοσφαιρικό σύνθημα) για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων.
- ε) Η συλλογικότητα, ως προς τη διαμόρφωση ευχάριστου, συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας και για δυο συνεχόμενα διδακτικά πεντάλεπτα με τη μορφή της ατομικής εργασίας. Κατα τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και κατά τόπους (θρανία) για δυο διδακτικά πεντάλεπτα.

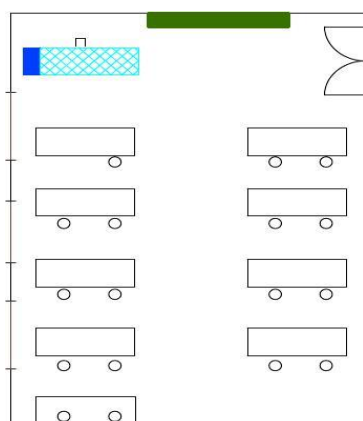
Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και συμμετοχική, ωστόσο είχε αργή και μονότονη ροή. Η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα για την εφαρμογή παιχνιδιού και η συζήτηση, που ενέπνευσε το γλωσσικό κείμενο για το άθλημα του ποδοσφαίρου, ενίσχυσαν σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία. Ωστόσο, διαπιστώθηκε, ότι μέρος των μαθητών έδειχναν απομονωμένοι από τη διαμορφούμενη συλλογικότητα, λόγω της δυσκολίας κατανόησης των δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός εφάρμοσε, μεμονωμένα, εξατομικευμένες ενέργειες ενίσχυσης της συμμετοχής των

μονόγλωσσων μαθητών, ωστόσο δεν διαπιστώθηκαν άλλες πρακτικές συμπερίληψης τους στη διδακτική διαδικασία. Από τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι αξιοποιεί στοχευμένα και συστηματικά πρακτικές πολυτροπικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Γ' τάξη

Ο χώρος της αίθουσας

Διαστάσεις: 8,20 επί 5,20= **42,64**



Κάτοψη 14. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα είναι ευρύχωρη και φωτεινή (φυσικός φωτισμός από μεγάλα παράθυρα). Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε ανοιχτό γαλάζιο χρώμα. Πάνω στα παράθυρα εντοπίζονται κολλημένες ζωγραφιές των μαθητών. Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας εντοπίζεται μικρός ασπροπίνακας και ακριβώς δίπλα του μεγάλος διαδραστικός πίνακας. Η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με σταθερό υπολογιστή πάνω στην έδρα και βιντεοπροβολέα σε κεντρικό σημείο του χώρου. Στους τοίχους εντοπίζονται μεγάλα χρωματιστά χαρτόνια, πάνω στα οποία είναι αναρτημένες κατασκευές και έργα των μαθητών (εργασίες των μαθητών με διγλωσσικό περιεχόμενο⁴⁴⁴, διατροφικές συνήθειες και διατροφική πυραμίδα) και εκπαιδευτικό υλικό (γραμματικά φαινόμενα, οι κανόνες της τάξης, το ηλιακό σύστημα, παγκόσμιος χάρτης, χάρτης της Ελλάδας, το αγγλικό αλφάβητο). Από το ταβάνι κρέμονται σημαιάκια και οπτικό υλικό από τις εθνικές γιορτές. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται μεγάλη ραφιέρα με αναλώσιμα είδη και βιβλία. Ακόμη, εντοπίζεται μεγάλος πίνακας ανακοινώσεων, πάνω στον οποίο είναι αναρτημένες εργασίες των μαθητών και των δυο γλωσσικών μαθημάτων.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (27^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
-----------------	---------------	-------------------	-------------------

⁴⁴⁴ Βλ. παράρτημα εικόνα 15.

<p><i>Το δίγλωσσο πρόγραμμα είναι δύσκολο και απαιτητικό, μπορεί όμως να λειτουργήσει</i></p>	<p><i>Το σχολείο είναι πολύ καλά εξοπλισμένο</i></p> <p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,14 τ.μ.</p> <p><i>Χρησιμοποιώ πολύ το ψηφιακό βιβλίο και τον διαδραστικό πίνακα</i></p>	<p><i>Δεν γνωρίζω τουρκικά, πέρα από σκόρπιες λέξεις που λένε τα παιδιά. Στο μάθημα μιλάω μόνο ελληνικά.</i></p> <p><i>Υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο της γλώσσας, όμως τα παιδιά είναι συνεργάσιμα και προσπαθούν</i></p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 20 (12 κορίτσια)</p> <p><i>Στη Γ τάξη τα περισσότερα μιλάνε πια ελληνικά. Υπάρχει μαθητής που ήρθε από την Τουρκία και έμαθε και μιλά ελληνικά.</i></p> <p><i>Τα παιδιά δυσκολεύονται γιατί πέρα από το σχολείο δεν μιλάνε ελληνικά.</i></p>
---	---	---	---

1'-5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της τάξης και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Το σύνολο των μαθητών απαντούν στον χαιρετισμό του με ενθουσιασμό. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι θα μιλήσουν για τα φυτά και ρωτά: «*Ποια φυτά υπάρχουν στην χώρα μας;*». Δυο μαθήτριες σηκώνουν το χέρι τους και ο εκπαιδευτικός ρωτά για να παροτρύνει και τους υπόλοιπους να συμμετάσχουν: «*Ποια είναι η χώρα μας;*». Το ½ των μαθητών σηκώνει το χέρι του. Οι υπόλοιποι διστάζουν να πουν. Ο εκπαιδευτικός χαμογελώντας ξαναρωτά: «*Πώς λέγεται η χώρα που ζούμε; Αφού το ξέρετε*». Οι περισσότεροι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Ο εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο στην Μ. και εκείνη απαντά: «*είμαστε στην Ελλάδα*». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και συνεχίζει ρωτώντας: «*Ποια φυτά βλέπετε γύρω σας, εδώ που ζούμε;*». Η Σ. λέει αυθόρμητα: «*δέντρα*», ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει και περιμένει να ακούσει και άλλες γνώμες κάνοντας χειρονομίες. Η Σ. λέει: «*λουλούδια*», η Ν. λέει: «*λαχανικά*». Ο εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι του καταφατικά και ρωτά «*τι έχει το δέντρο που δεν έχει ο θάμνος;*». Το 2/5 των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους και ο εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο στην Σ. Η μαθήτρια λέει, ότι το δέντρο έχει κορμό. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά: «*πως λέγονται τα φυτά που δεν έχουν κορμό;*».

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και φιλικό. Ο εκπαιδευτικός είναι ενθουσιώδης και αλληλεπιδρά με το σύνολο των μαθητών. Το 1/5 των μαθητών είναι συγκρατημένο και διστακτικό, ως προς το να συμμετάσχει στη διδακτική δραστηριότητα⁴⁴⁵.

6'-10': Η Σ. ρωτά: «*ποιά;*». Ο εκπαιδευτικός απαντά: «*το χαμομήλι, οι πόες*». Οι μαθητές παρακολουθούν αλλά φαίνεται να μην γνωρίζουν την απάντηση. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι αυτά τα φυτά έχουν βλαστό και όχι κορμό. Στη συνέχεια κατευθύνεται προς την έδρα και χρησιμοποιεί τον Η/Υ για να προβάλλει μέσω του διαδραστικού πίνακα μια άσκηση. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι στην άσκηση αυτή θα πρέπει ο κάθε μαθητής που σηκώνεται να κάνει τη σωστή αντιστοίχιση μεταξύ των εικόνων, που αναπαριστούν φυτά, και των λέξεων «κορμός» και «βλαστός». Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους με ενθουσιασμό. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τον διαδραστικό πίνακα και ζητά από τους μαθητές να σηκωθούν με τη σειρά από τη θέση τους. Το 1/5 των μαθητών είναι ήδη όρθιοι και περιμένουν τη σειρά τους. Ο εκπαιδευτικός

⁴⁴⁵ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 53 και Πίνακας 54.

επιβραβεύει τον κάθε μαθητή-τρια και του/της εξηγεί την επιλογή που έχει κάνει στη δραστηριότητα, πατώντας στο κατάλληλο σημείο του διαδραστικού πίνακα⁴⁴⁶.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και το κλίμα συμμετοχικό για τα $\frac{3}{4}$ του συνόλου των μαθητών. Οι μαθητές δείχνουν ενθουσιασμό με το παιχνίδι στον διαδραστικό πίνακα.

11'-15': Η άσκηση στον διαδραστικό πίνακα συνεχίζεται για μικρό χρονικό διάστημα. Τρεις μαθητές ακόμη σηκώνονται και συμμετέχουν στη δραστηριότητα της αντιστοίχισης. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών: «τι είναι τα δημητριακά;». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Ο εκπαιδευτικός ρωτά: «από τι φτιάχνονται;». Ο Μ. απαντά, ότι φτιάχνονται από σιτάρι. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί: «κάνετε και στην Ιστορία για τη θεά Δήμητρα, είπατε για το σιτάρι». Οι μαθητές παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό με ενδιαφέρον. Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει τις ερωτήσεις, λέγοντας: «ποια είναι τα εσπεριδοειδή;». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι είναι τα «φρούτα που έχουν καρπούς, όπως...». Η Ν. απαντά διστακτικά «τα μήλα;». Ο εκπαιδευτικός απαντά, ότι είναι τα πιο ξινά φρούτα. Η Ν. αναφέρει τα πορτοκάλια και ο εκπαιδευτικός την επιβραβεύει. Ένας μαθητής (Ορ.) εξηγεί χαμηλόφωνα στον διπλανό του, τον Αχ., στην τουρκική γλώσσα “*turunçgiller, portakallar*” (εσπεριδοειδή, πορτοκάλια) και εκείνος με τη σειρά του γνέφει καταφατικά. Ο εκπαιδευτικός ρωτά ποια αλλά φρούτα μοιάζουν με τα πορτοκάλια. Ακούγονται γνώμες από το $\frac{1}{4}$ των μαθητών από διαφορετικά σημεία της αίθουσας: «λεμόνια, μανταρίνια, γκρειπφρουτ». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί όλους όσους μίλησαν. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δείχνει στον διαδραστικό πίνακα ένα κουίζ, όπου οι μαθητές πρέπει να μαντέψουν σε ποιο φρούτο αντιστοιχεί κάθε πρόταση-επεξήγηση. Οι μαθητές ($\frac{3}{4}$ του συνόλου) σηκώνονται όρθιοι για να συμμετάσχουν.

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ καλό και ήσυχο. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός είναι φιλικός και χρησιμοποιεί παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία όταν μιλά (ένταση φωνής, επιτονισμός, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, χαμόγελο).

16'-20': Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον διαδραστικό πίνακα. Ο κάθε μαθητής με τη σειρά του διαβάζει αρχικά την πρόταση και ύστερα πατάει στο κατάλληλο σημείο του διαδραστικού πίνακα, ώστε να καταχωρήσει την επιλογή του, η οποία αφορά κάποιο φρούτο. Όταν κάποιος δεν βρίσκει τη σωστή απάντηση, ο εκπαιδευτικός του προτείνει να καταχωρήσει κάποια άλλη, μέχρι να βρει τη σωστή απάντηση. Στη δραστηριότητα συμμετέχουν έξι μαθητές. Το $\frac{1}{5}$ των μαθητών μιλά, χαμηλόφωνα, στην τουρκική γλώσσα, καθώς ακούγονται κάποια φρούτα στην τουρκική γλώσσα: “*elma* (μήλο), *karpuz* (καρπούζι), *limon* (λεμόνια), *lahana*(λάχανα), *salatalik*(αγγούρι), *zefkali*(ροδάκινο)”. Ο εκπαιδευτικός τους επιβραβεύει και στη συνέχεια δείχνει στον διαδραστικό πίνακα την επόμενη άσκηση, η οποία αφορά στα αναρριχητικά, τα καλλωπιστικά και τα αρωματικά φυτά.

⁴⁴⁶ Βλ. Παράρτημα εικόνα 16.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία.

21'-25': Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, τι σημαίνουν τα τρία είδη φυτών, πατώντας στον διαδραστικό πίνακα την επιλογή για τη σωστή απάντηση σε τρία παραδείγματα. Ο εκπαιδευτικός λέει: «*αρωματικά, είναι αυτά που μυρίζουν, καλλωπιστικά είναι αυτά που ομορφαίνουν το χώρο και ανάρχητικά αυτά που σκαρφαλώνουν*». Στο τελευταίο παράδειγμα κάνει μια κίνηση με το χέρι του για να δείξει τον τρόπο που μεγαλώνουν τα αναρριχητικά φυτά και ορισμένοι μαθητές τον μιμούνται. Ο εκπαιδευτικός πηγαίνει στο κέντρο της αίθουσας και παίρνει μια ζωγραφιά μαθήτριας, που κρέμεται σε σχοινί από το ταβάνι. Έπειτα δείχνει τη ζωγραφιά στο σύνολο των μαθητών και, παράλληλα, απευθύνεται στην μαθήτρια (Ζ.) λέγοντας της: «*δεν τη θυμάσαι τη ζωγραφιά με τα τριαντάφυλλα, που λέγαμε τι ωραία μυρίζουν; τι φυτό είναι το τριαντάφυλλο;*» ρωτά τη μαθήτρια και εκείνη του απαντά, ότι είναι αρωματικό. Έπειτα, παίρνει έναν μικρό κακτο, που βρίσκεται πάνω στην έδρα, και τον δείχνει απευθυνόμενος στο σύνολο των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός ρωτά: «*αυτό τι φυτό είναι;*». Το 1/5 των μαθητών απαντά δυνατά: «*καλλωπιστικό*». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά να σηκωθούν, όσοι μαθητές θέλουν να κάνουν την άσκηση στον διαδραστικό πίνακα.

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μιλά έντονα και αργά, τονίζοντας με έμφαση τα φυτά που αναφέρονται.

26'-30': Σηκώνεται αυθόρμητα, το 1/5 των μαθητών και προσεγγίζει με τη σειρά τον διαδραστικό πίνακα. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν σηκωθεί μέχρι αυτή τη χρονική στιγμή, να σηκωθούν και εκείνοι στον πίνακα. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία και σηκώνονται διστακτικά στον πίνακα. Όλοι οι μαθητές καταφέρνουν να βρουν τη σωστή απάντηση σε κάθε ερώτηση, καθώς οι ερωτήσεις συνοδεύονται από εικόνα και αρκετές ονομασίες φυτών είναι κοινές στις δυο γλώσσες. Οι μαθητές αναφέρουν με έκπληξη την ονομασία αυτών των φυτών στην τουρκική γλώσσα: δάφνη (*defne*), κάκτος (*kaktüs*), μανιτάρι (*mantar*), ακακία (*akasya*), ακτινίδιο (*aktinyum*), φασόλι (*fasulye*). Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον διαδραστικό πίνακα και επιβραβεύει τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά.

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ ευχάριστο. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθεί με ενδιαφέρον τη διδασκαλία.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός παίρνει δυο ζωγραφιές μαθητών από τον πίνακα ανακοινώσεων στο πίσω μέρος της αίθουσας και ρωτά τους μαθητές, οι οποίοι έφτιαξαν τις ζωγραφιές (Αρ. και Ο.), ποια είναι ρίζα του φυτού στην κάθε ζωγραφιά. Οι δυο μαθητές σηκώνονται από τη θέση τους και δείχνουν με το δάχτυλο το σημείο της κάθε ζωγραφιάς, όπου εντοπίζεται η ρίζα του φυτού. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί, ενώ ζητά από τους μαθητές, που μιλούν μεταξύ τους, να σταματήσουν. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει μια φωτοτυπία με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αναφορικά με διάφορα φυτά και φρούτα και ζητά από τους μαθητές να κάνουν την άσκηση όλοι μαζί. Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στη μαθήτρια στο πρώτο θρανίο (Ν.) και εκείνη ξεκινά να διαβάσει την

πρώτη ερώτηση. Έπειτα, η μαθήτρια λέει αυθόρμητα την απάντηση. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και επαναλαμβάνει δυνατά και καθαρά την απάντηση. Συνεχίζουν με τη σειρά οι υπόλοιποι μαθητές και ο εκπαιδευτικός διορθώνει όταν δυο μαθητές δίνουν λάθος απάντηση. Δυο μαθήτριες σηκώνονται και πετούν χαρτιά στον κάδο σκουπιδιών

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό. Ωστόσο οι μαθητές είναι ανήσυχοι. Η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν μεταξύ τους στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός μιλά πολύ δυνατά για να ακούγεται από το σύνολο των μαθητών.

36'-40': Η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι να ολοκληρωθεί η άσκηση. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει μια ακόμη φωτοτυπία, η οποία αναφέρεται σε ονομασίες ζώων, φυτών και λουλουδιών και ζητά από τους μαθητές να κάνουν την άσκηση. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει το τι σημειώνουν οι μαθητές.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό, ωστόσο οι μαθητές δείχνουν πλέον ανήσυχοι. Ο εκπαιδευτικός είναι ενθουσιώδης και φιλικός, ενώ φαίνεται να αντιλαμβάνεται την κόπωση των μαθητών και αλλάζει γρήγορα τη μορφή εργασίας των μαθητών, ώστε να διατηρήσει σε υψηλό επίπεδο τον βαθμό συμμετοχής τους στη διδασκαλία.

41'-45': Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να ολοκληρώσουν την άσκηση, λέγοντας: «*άιντε, άιντε*» (haydı). Στη συνέχεια κατευθύνεται στην έδρα και ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν στο βιβλίο τους τις προτάσεις που θα έχουν από το κείμενο «*Το χαρούμενο λιβάδι*»⁴⁴⁷, που διδάχτηκαν σε προηγούμενη διδακτική ώρα, για ορθογραφία για το επόμενο μάθημα. Ακόμη υπενθυμίζει στους μαθητές να διαβάσουν καλά το κείμενο για να κάνουν την ανάγνωση την επόμενη ημέρα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι αρκετά ανήσυχο. Η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν πλέον μεταξύ τους στην ελληνική και τουρκική γλώσσα. Το 1/5 των μαθητών σηκώνονται άσκοπα από τη θέση τους και τακτοποιούν τα πράγματα τους. Ο εκπαιδευτικός μιλά όλο και πιο δυνατά καθώς δίνει τις οδηγίες για το τι θα έχουν στο μάθημα της γλώσσας στο επόμενο μάθημα.

Μορφές διδασκαλίας	78% Μετωπική, 22% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		22%	89%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	33%	11%	56%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	56%	22%
(Π4) πολυτροπικότητα	22%	11%	67%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	56%	22%	22%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	67%	33%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			44%	56%

Πίνακας XXVII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

⁴⁴⁷ Καραντζόλα, κ.α.(2013). *Γλώσσα Γ' τάξη, βιβλίο μαθητή*, β' τεύχος, Διόφαντος, σς. 49-50.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα εκπαιδευτικού και μαθητών, κυρίως, στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ των συμμετεχόντων, όταν συμμετείχαν στις συλλογικές δραστηριότητες, για τα $\frac{3}{4}$ του διδακτικού χρόνου. γ) Η συστηματική χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της κατανόησης της διδασκαλίας από τους μαθητές. δ) Η χρήση του διαδραστικού πίνακα για την υλοποίηση βιωματικού παιχνιδιού και άλλων υλικών (έργα των μαθητών, φυτά) με σκοπό την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία. ε) Η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων από μαθητές, μεμονωμένα, για την ενίσχυση της διαγλωσσικής, διομαδικής επικοινωνίας. ζ) Οι διαπολιτισμικές αναφορές από τον εκπαιδευτικό στο $\frac{1}{3}$, κατά μέσο όρο, του διδακτικού χρόνου για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. η) Η συλλογικότητα, ως προς τη διαμόρφωση ευχάριστου, συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Κατά τη διδασκαλία αξιοποιήθηκε, κυρίως, η μετωπική-διαλογική μορφή εργασίας και για δυο συνεχόμενα διδακτικά πεντάλεπτα η ατομική μορφή διδασκαλίας. Επίσης, αναπτύχθηκε ενιαία «ζώνη δράσης» μέσα στον χώρο, καθώς συμμετείχαν συστηματικά μαθητές από όλες τις θέσεις-σημεία της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν πρωτότυπη, ενδιαφέρουσα και ευχάριστη για το σύνολο των μαθητών. Το κλίμα ήταν συμμετοχικό και συλλογικό. Η αξιοποίηση υλικών αλλά και παιχνιδιών, όπως του κουίζ μέσω του διαδραστικού πίνακα, κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και ενίσχυσε τον βαθμό εμπλοκής τους στη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός ήταν ιδιαίτερα φιλικός και ενθαρρυντικός με το σύνολο των μαθητών, ενώ αλληλεπιδρούσε συστηματικά με όλους τους μαθητές δια της βλεμματικής επαφής. Οι μαθητές έδειχναν να αισθάνονται άνετα στον χώρο, καθώς κινούνταν ελεύθερα, και συνομιλούσαν ελεύθερα στην τουρκική γλώσσα, χωρίς όμως να διαταράσσεται η ροή της διδασκαλίας. Η ερευνήτρια διαπίστωσε, ότι η έλλειψη της εφαρμογής διαφορετικών τύπων άσκησης, αναφορικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ενδεχομένως να κούρασε τους μαθητές μετά το πέρας του $\frac{1}{2}$ του διδακτικού χρόνου. Από τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι παρόλο που ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει τη δεύτερη γλώσσα, αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες των μαθητών και εφαρμόζει στοχευμένα πρακτικές πολυτροπικής διδασκαλίας, προκειμένου να καλυφθούν οι αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού συνόλου.

Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας (28^η διδασκαλία)

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
------------------------	----------------------	--------------------------	--------------------------

	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,14 τ.μ.	<i>Δεν γνωρίζω ελληνικά, μιλάω μόνο τουρκικά στο μάθημα⁴⁴⁸</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 20 (12 κορίτσια)
--	---	---	--

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά τους μαθητές. Εκείνοι ανταποδίδουν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν γνωρίζουν το παιχνίδι με τα φρούτα που λέγεται "*Meyve Serpeti*" (το καλάθι με τα φρούτα). Η πλειοψηφία των μαθητών απαντά, ότι δεν το γνωρίζει. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα τετράδιά τους και να σημειώσουν τους κανόνες του παιχνιδιού. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία. Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα:

"*Meyve adlari verilmiştir*". (Αναφέρονται τα ονόματα των φρούτων).

Η εκπαιδευτικός αναφέρει δυνατά τις οδηγίες, καθώς τις σημειώνει στον πίνακα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και ήσυχο. Οι μαθητές ακολουθούν με προθυμία τις οδηγίες της εκπαιδευτικού⁴⁴⁹.

6'-10': Η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα:

2. "*Herkes bir meyve adı seçer*" (ο καθένας επιλέγει ένα όνομα φρούτου). 3. "*Ebe seçilir*" (επιλέγεται η «μάννα» του παιχνιδιού). 4. "*Çocuklarla birlikte bir daire oluşturulur*" (σχηματίζεται ένας κύκλος με τα παιδιά). 5. "*Dairenin ortasındaki ebe çocuklar tarafından seçilen dört meyveden birinin adını söyler*" (Η μάννα στη μέση του κύκλου λέει το όνομα ενός από τα τέσσερα φρούτα από αυτά που έχουν επιλέξει τα παιδιά).

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο. Η εκπαιδευτικός γράφει τους κανόνες και εξηγεί δυνατά και καθαρά τι λέει η κάθε πρόταση. Οι μαθητές σημειώνουν στα τετράδιά τους και παρακολουθούν.

11'-15': Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να γράφει τους κανόνες:

6. "*Ebenin söylediği meyveyi leşleşen çocuklar bir bileriyle yer değiştirirler*" (Τα παιδιά που ταιριάζουν με το φρούτο, που είπε η μάννα, αλλάζουν θέσεις μεταξύ τους).

Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και εξηγεί, ότι όταν η 'μάννα' για παράδειγμα θα λέει «μήλο» μόνο τα παιδιά, που έχουν επιλέξει το μήλο, θα ανταλλάσσουν θέσεις μεταξύ τους "*Örneğin ebe "elma" dediğinde sadece "elma" seçen çocuklar birbirleriyle yer değiştirir*". Έπειτα γράφει το επόμενο βήμα στον πίνακα:

7. "*Ebe bu sırada yer karmaya çalışır* (η μάννα προσπαθεί να βρει κι αυτή μια θέση), *dışarıda kalan çocuk yeni ebe olur*" (το παιδί που μένει έξω γίνεται η νέα μάννα). 9. "*Oyun aynı şekilde devam eder*" (το παιχνίδι συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο).

⁴⁴⁸ Η εκπαιδευτικός της τουρκικής γλώσσας είναι αποσπασμένη (ως μετακλητή υπάλληλος) από το τουρκικό κράτος.

⁴⁴⁹ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 55 και Πίνακας 56.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει προφορικά τα βήματα, καθώς οι μαθητές σημειώνουν στα τετράδιά τους.

16'-20': Η εκπαιδευτικός κινείται προς τα πρώτα θρανία για να ελέγξει, εάν οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει την αντιγραφή στα τετράδιά τους. Έπειτα, ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν κατάλαβαν τους κανόνες του παιχνιδιού. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/5 του συνόλου) απαντά με μια φωνή καταφατικά: “*Evet!*” (Ναι!). Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές, ότι θα βγουν στην αυλή για να παίξουν το παιχνίδι αλλά πρέπει να είναι ήσυχοι, λέγοντας: “*Oyunu oynamak için bahçeye çikacağiz ama sessiz olmalısınız*”. Οι μαθητές σηκώνονται με ενθουσιασμό από τις θέσεις τους και κινούνται προς την έξοδο της αίθουσας.

21'-25': Η εκπαιδευτικός ανοίγει την πόρτα και προχωρώντας μπροστά κατευθύνει τους μαθητές σε ένα σημείο της αυλής, όπου υπάρχει ζωγραφισμένο στο έδαφος ένα διαδραστικό παιχνίδι. Οι μαθητές ακολουθούν ενθουσιασμένοι και συνομιλούν στην τουρκική γλώσσα.

26'-30': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σχηματίσουν έναν κύκλο, πιάνοντας ο ένας τον άλλο από τα χέρια⁴⁵⁰. Εκείνη στέκεται στο κέντρο του κύκλου και λέει, ότι το παιχνίδι ξεκινά λέγοντας δυνατά το φρούτο: “*armut*” (αχλάδι). Τρεις μαθητές κινούνται μέσα στον κύκλο, η εκπαιδευτικός τους φωνάζει, ότι πρέπει να πιάσουν μια θέση, ενώ και εκείνη κατευθύνεται προς μια κενή θέση. Οι μαθητές μπερδεύονται και η εκπαιδευτικός ζητά να το ξανακάνουν αλλά να είναι πιο γρήγοροι αυτή τη φορά. Οι μαθητές παίρνουν πάλι θέσεις και η εκπαιδευτικός φωνάζει: “*elma*” (μήλο). Έξι μαθητές και μαθήτριες τρέχουν μέσα στον κύκλο γελώντας. Η εκπαιδευτικός τρέχει και εκείνη και πιάνει μια άδεια θέση. Μια μαθήτρια μένει χωρίς θέση. Η εκπαιδευτικός της ζητά να πάει στο κέντρο του κύκλου και να κάνει την μάνα.

Σ.Π. Οι μαθητές συμμετέχουν με ενθουσιασμό στο παιχνίδι, γελούν και τρέχουν μέσα στον κύκλο.

31'-35': Η μαθήτρια στέκεται μέσα στον κύκλο και φωνάζει με ενθουσιασμό το φρούτο “*karviz*” (καρπούζι). Έπειτα τρέχει μέσα στον κύκλο για να πιάσει μια θέση, καθώς τρεις μαθητές έχουν φύγει από τη θέση τους και τρέχουν τριγύρω για να πιάσουν μια κενή θέση. Ένας μαθητής μένει χωρίς κάποια θέση και πηγαίνει στο κέντρο του κύκλου. Έπειτα φωνάζει το φρούτο “*muз*” (μπανάνα). Δυο μαθήτριες φεύγουν από τη θέση τους και τρέχουν μέσα στον κύκλο για να πιάσουν μια κενή θέση.

Σ.Π. Οι μαθητές συμμετέχουν με ενθουσιασμό στο παιχνίδι, τρέχουν και γελούν μέσα στο χώρο, που έχει οριστεί για το παιχνίδι. Η εκπαιδευτικός στέκεται έξω από τον κύκλο και ενισχύει τους μαθητές, λέγοντας: “*hadigidelim* (πάμε), *gel* (έλα), *hadı* (άντε), *aferin*” (μπράβο), *Isteböyle*” (έτσι μπράβο).

36'-40': Ορισμένοι μαθητές παραπονιούνται στην εκπαιδευτικό, ότι κάποιοι δεν στέκονται στο ίδιο σημείο για να ξέρουν κάθε φορά ποια είναι η θέση τους. Η εκπαιδευτικός τους αναφέρει, ότι την επόμενη φορά θα βάλουν στεφάνια στο έδαφος για

⁴⁵⁰ Βλ. παράρτημα εικόνες 17 και 18.

να ξέρει ο καθένας που είναι οι θέσεις. Ο μαθητής που βρίσκεται τώρα στο κέντρο του κύκλου φωνάζει: “kanun” (πεπόνι). Κανένας μαθητής δεν κινείται από τη θέση του και η εκπαιδευτικός τον παρακινεί να βρει άλλο φρούτο. Ο μαθητής φωνάζει: “şeftali” (ροδάκινο). Πέντε μαθητές τρέχουν μέσα στον κύκλο. Η εκπαιδευτικός μπαίνει στον κύκλο και τους λέει, ότι πρέπει να σταματήσουν και να γυρίσουν στην τάξη. Οι μαθητές ζητούν να παίξουν κι άλλο. Η εκπαιδευτικός προχωρά προς την αίθουσα και οι μαθητές την ακολουθούν.

Σ.Π. Το σύνολο των μαθητών συμμετέχει με ενθουσιασμό στο παιχνίδι.

41’-45’: Οι μαθητές μπαίνουν στην αίθουσα και κάθονται στις θέσεις τους. Δυο μαθήτριες πετούν χαρτομάνηλα στον κάδο σκουπιδιών και τρεις μαθητές πίνουν νερό από το μπουκάλι τους. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν τους άρεσε το παιχνίδι. Οι μαθητές απαντούν με μια φωνή: “Evet!” (Ναι!). Η εκπαιδευτικός ζητά να σημειώσουν στο τετράδιο τους ως άσκηση για το επόμενο μάθημα “tüm meyvelerin bir listesini yapın” (να φτιάξετε μια λίστα με όλα τα φρούτα)... “bildiklerinizle” (όσα ξέρετε).

Σ.Π. Οι μαθητές είναι χαρούμενοι και η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού και σημειώνουν την άσκηση για το σπίτι στο τετράδιό τους.

Μορφές διδασκαλίας	56% Μετωπική, 44% Ομαδική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		33%	22%	44%
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	44%		22%	33%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		44%	22%	33%
(Π4) πολυτροπικότητα	44%	22%	33%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	44%	11%	11%	33%
(Π8) συλλογικότητα			44%	56%

Πίνακας XXVIII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα εκπαιδευτικού και μαθητών σε εξωτερικό σχολικό χώρο για τα 2/3 του διδακτικού χρόνου. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ των συμμετεχόντων, όταν συμμετείχαν στις συλλογικές δραστηριότητες. γ) Η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας, που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία, για την ενίσχυση της διομαδικής επικοινωνίας. δ) Η χρήση του βιωματικού, ενσώματου παιχνιδιού (παιχνίδι κίνησης με θεματικό περιεχόμενο τα φρούτα), ως πολυτροπικό μέσο διδασκαλίας, με σκοπό την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία και την κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων. ε) Η εναλλαγή του χώρου διδασκαλίας, για την υλοποίηση του βιωματικού παιχνιδιού σε ανοικτό, κοινωνικό χώρο για το 1/2 του διδακτικού χρόνου. ζ) Η

συλλογικότητα, ως προς τη διαμόρφωση ευχάριστου, συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

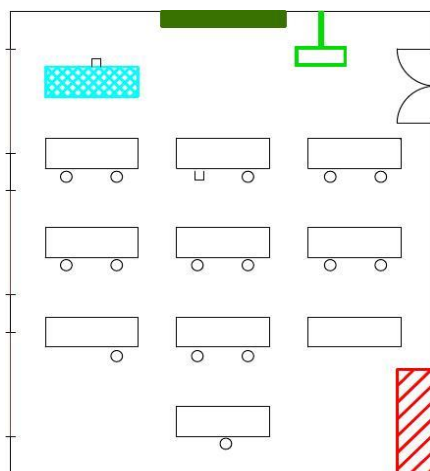
Η διδασκαλία διεξήχθη με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής εργασίας και τη μορφή της ομαδικής διδασκαλίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε ενιαία «ζώνη δράσης» σε εξωτερικό χώρο, στην αυλή του σχολείου.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη. Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε το σύνολο του διδακτικού χρόνου για την εμπέδωση λεξιλογίου από τους μαθητές, συγκεκριμένης θεματικής, με τη χρήση πρακτικών ενσώματης, πολυτροπικής διδασκαλίας. Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό στο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου και έδειξαν ιδιαίτερα χαρούμενοι με την αλλαγή του χώρου διδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός ήταν φιλική και ενθάρρυνε συστηματικά τη συμμετοχή των μαθητών, συντονίζοντας το παιχνίδι από μικρή απόσταση.

Ε΄ τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 7,8 επί 5,5= **42,9 τ.μ.**



Κάτοψη 15. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα είναι καθαρή, τακτοποιημένη και φωτεινή(φυσικός φωτισμός από μεγάλα παράθυρα στη μια πλευρά της αίθουσας). Οι τοίχοι είναι επενδυμένοι με ξύλο στο μισό του ύψους της αίθουσας. Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε ανοιχτό χρώμα. Η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με σταθερό υπολογιστή πάνω στην έδρα και βιντεοπροβολέα, που κρέμεται από το ταβάνι σε κεντρικό σημείο του χώρου. Ακόμη, εντοπίζεται μεγάλος ασπροπίνακας και διαδραστικός πίνακας. Στους τοίχους της αίθουσας εντοπίζονται ένας μεγάλος παγκόσμιος χάρτης, οι «κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο», καθώς και κατασκευές και έργα των μαθητών με δίγλωσσο περιεχόμενο. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζονται μια βιβλιοθήκη και μια ραφιέρα με αναλώσιμα και σχολικά είδη.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (29^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το σχολείο καλά λειτουργεί. Τώρα το πρόγραμμα είναι λίγο δύσκολο να εφαρμοστεί καλά αλλά γίνεται προσπάθεια</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,86 τ.μ.	<i>Εγω ξέρω τουρκικά αλλά στο μάθημα δεν τα χρησιμοποιώ. Αν χρειαστεί καμιά φορά θα εξηγήσω κάτι και στα τουρκικά.</i> <i>Το επίπεδο στα ελληνικά είναι αρκετά καλό, δεν συμμετέχουν όμως όλοι το ίδιο</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 15 (7 κορίτσια) <i>Μερικά παιδιά δεν μιλάνε ελληνικά έξω από το σχολείο, επομένως δυσκολεύονται να τα μάθουν.</i>

1'-5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά τους μαθητές. Έπειτα δείχνει στον διαδραστικό πίνακα μέσω του βιντεοπροβολέα το ψηφιακό βιβλίο της γλώσσας και ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο τους στη σελίδα 36⁴⁵¹. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι στο συγκεκριμένο μάθημα θα μιλήσουν για τα θετικά και τα αρνητικά της τηλεόρασης. Έπειτα, ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο στη σελίδα 36 με τίτλο: «Τα θετικά...και τα αρνητικά», ξεκινώντας από τους μαθητές που κάθονται στο πρώτο θρανίο. Οι Μ. και Ε. διαβάζουν σωστά και με ευκολία το πρώτο κείμενο με υπότιτλο: «Οι Ολυμπιακοί αγώνες στην τηλεόραση».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός στέκεται όρθιος δίπλα στον διαδραστικό πίνακα⁴⁵².

6'-10': Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά, εάν έχουν παρακολουθήσει τους Ολυμπιακούς αγώνες στην τηλεόραση. Η πλειοψηφία των μαθητών (4/5 του συνόλου) απαντά καταφατικά με μια φωνή. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τις μαθήτριες στο δεύτερο θρανίο να διαβάσουν το επόμενο κείμενο στην ίδια σελίδα με υπότιτλο: «Τηλεμαραθώνιος αγάπης της UNICEF για τα παιδιά του κόσμου». Οι Ν. και Ε. διαβάζουν σωστά και με ευκολία το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά, τι είναι ο τηλεμαραθώνιος. Η Ν. απαντά αυθόρμητα: «όταν μαζεύουν λεφτά για τους φτωχούς στην τηλεόραση». Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και ρωτά, εάν έχουν παρακολουθήσει κάποιον στην τηλεόραση. Η Ν. γνέφει καταφατικά και ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι «λέγεται έτσι γιατί είναι σαν τα μαραθώνιο που τρέχουμε, κρατά πολλές ώρες και θέλει προσπάθεια». Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους επόμενους μαθητές στο επόμενο θρανίο να διαβάσουν.

Σ.Π. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά μόνο με τους μαθητές που κάθονται στα πρώτα θρανία. Τα 2/5 του συνόλου των μαθητών παρακολουθούν σιωπηλοί τη διδασκαλία.

⁴⁵¹ Ιορδανίδου κ.α. (2012). *Γλώσσα, Ε' τάξη, βιβλίο μαθητή, γ' τεύχος*. Διόφαντος, σελ. 36

⁴⁵² Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 57 και Πίνακας 58.

11'-15': Ο Αρ. και ο Γ. διαβάζουν το κείμενο στη σελίδα 37 με τον υπότιτλο: «Και τα αρνητικά...». Ο Αρ. διαβάζει σωστά αλλά με βαριά προφορά και ο Γ. κομπιάζει σε ορισμένες δύσκολες λέξεις: «καταβροχθίζουν, διπλασιαστεί, επανάστατήσουμε». Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τις λέξεις, στις οποίες ο μαθητής δυσκολεύεται. Έπειτα επιβραβεύει τους δυο μαθητές και ρωτά το σύνολο των μαθητών της τάξης: «πόσες ώρες βλέπετε εσείς τηλεόραση κάθε μέρα;». Η Ν. απαντά αυθόρμητα: «2-3 ώρες», ο Γ. απαντά: «εγώ δεν βλέπω, βαριέμαι», η Σ. απαντά: «βλέπω το μεσημέρι». Ο εκπαιδευτικός ρωτά: «τι μας λέει εδώ αυτό το κείμενο;» Η Ε. απαντά αυθόρμητα: «δεν είναι καλό να βλέπουμε πολύ». Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και ο Αρ. λέει: «έχει πολλές διαφημίσεις». Ο εκπαιδευτικός τον ρωτά: «και γιατί είναι αυτό κακό;» Ο Αρ. σηκώνει τους ώμους του χωρίς να δίνει κάποια απάντηση. Η Ν. απαντά αυθόρμητα: «γιατί αγοράζουμε αυτά που δείχνουν οι διαφημίσεις». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και συμπληρώνει: «και τρώμε πολύ φαγητό βλέποντας τηλεόραση. Αυτό δεν είναι καλό για την υγεία μας».

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και συμμετοχικό. Ωστόσο, η συζήτηση δεν εξελίσσεται συλλογικά, καθώς ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά μόνο με τους μαθητές που κάθονται στα μπροστινά θρανία. Οι μαθητές στα πίσω θρανία (2/5 του συνόλου) είναι αμέτοχοι και δείχνουν αφηρημένοι.

16'-20': Ο εκπαιδευτικός ρωτά, τι αναφέρει το κείμενο για τους «Αμερικάνους». Δυο μαθήτριες σηκώνουν αμέσως το χέρι τους και ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Ν. η οποία λέει: «βλέπουν τέσσερις ώρες τη μέρα τηλεόραση και όλο τρώνε». Ο εκπαιδευτικός χαμογελά. Η Ε. συμπληρώνει: «και ότι πιο πολύ βλέπουν τηλεόραση παρά πάνε σχολείο». Ο Γ. λέει αυθόρμητα: «αυτό καλό είναι». Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός γελούν. Ο εκπαιδευτικός ρωτά εάν, το ίδιο συμβαίνει και στην Ελλάδα. Ο Γ. απαντά: «εδώ δεν βλέπουμε τόσο πολύ». Ο Αρ. λέει: «βλέπουμε στο ταμπλετ». Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και εξηγεί, ότι «και αυτό έχει οθόνη άρα το ίδιο είναι. Μήπως και εδώ, όπως και στην Αμερική, τα παιδιά βλέπουν πολύ τηλεόραση και αυτό δεν τους κάνει καλό;». Το 1/5 των μαθητών συμφωνούν με τον εκπαιδευτικό. Οι υπόλοιποι μαθητές παραμένουν σιωπηλοί. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν την άσκηση 3 στη σελίδα 37 (βιβλίο μαθητή, τεύχος γ') και εξηγεί «γράψτε με τον διπλανό σας τρεις προτάσεις για τα θετικά της τηλεόρασης και 3 για τα αρνητικά της τηλεόρασης. Χρησιμοποιείστε το γιατί και το επειδή για να εξηγήσετε το λόγο στην κάθε πρόταση. Διαβάστε και τα παραδείγματα από κάτω».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο. Στη δραστηριότητα συμμετέχουν τα 2/5 του συνόλου, μαθητές στα μπροστινά θρανία της αίθουσας. Οι υπόλοιποι μαθητές δείχνουν αφηρημένοι και παραμένουν αμέτοχοι.

21'-25': Οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες και συνομιλούν χαμηλόφωνα. Η Ν. ρωτά τον εκπαιδευτικό, εάν μπορεί να γράψει τις προτάσεις μόνο ο ένας/μία από την κάθε δυάδα και ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά, ενώ κάθεται στην έδρα του. Τα 3/5 του συνόλου των μαθητών συνομιλούν στην ελληνική γλώσσα χαμηλόφωνα. Τρεις μαθητές είναι αφηρημένοι και δεν γράφουν κάτι στο τετράδιό τους, ενώ δυο μαθητές εργάζονται ατομικά.

Σ.Π. Οι μαθητές συνομιλούν χωρίς να κάνουν φασαρία.

26'-30': Ο εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν έχουν γράψει τις προτάσεις. Τρεις μαθήτριες αναφέρουν, ότι δεν έχουν τελειώσει ακόμη. Ο εκπαιδευτικός σηκώνεται και κινείται για μικρό χρονικό διάστημα ανάμεσα στα θρανία για να ελέγξει τα τετράδια των μαθητών. Έπειτα, ζητά να ακούσει κάποιες προτάσεις που έγραψαν οι μαθητές. Η Ν. σηκώνει το χέρι της και αφού πάρει το λόγο λέει δυνατά: *«Η τηλεόραση είναι χρήσιμη, γιατί μας δείχνει τα νέα από όλον τον κόσμο»*. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί. Η Ε. σηκώνει το χέρι της και λέει: *«Μπορούμε να περάσουμε ωραία επειδή δείχνει ταινίες όπως και στο σινεμά»*. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί. Ο Αρ. σηκώνει το χέρι του και αναφέρει, ότι *«ξέρουμε τι να αγοράσουμε στο μάρκετ γιατί βλέπουμε τις διαφημίσεις στην τηλεόραση»*. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και παροτρύνει να πουν και οι άλλοι μαθητές τις προτάσεις που έγραψαν. Οι μαθητές διστάζουν να σηκώσουν το χέρι τους. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Γ. να πει την πρόταση που έγραψαν με τον διπλανό του. Ο Γ. λέει, ότι γράψανε το ίδιο πράγμα, που είτε ο συμμαθητής τους για τις διαφημίσεις.

Σ.Π. Η δραστηριότητα εξελίσσεται στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Στα πίσω θρανία τρεις μαθητές και μια μαθήτρια είναι αφηρημένοι και δεν έχουν γράψει κάτι στα τετράδιά τους.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και ζητά από το σύνολο των μαθητών να πουν προτάσεις, που έγραψαν για τα αρνητικά της τηλεόρασης. Τα 2/5 του συνόλου των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους. Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Μ. και εκείνος λέει: *«Εάν βλέπεις πολλές ώρες τηλεόραση δεν κάνει καλό, επειδή κουράζονται τα μάτια σου»*. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί. Η Ε. λέει αυθόρμητα: *«Δεν πρέπει να αγοράζουμε ότι δείχνουν οι διαφημίσεις, γιατί πολλά από αυτά δεν είναι καλά και ξοδεύουμε πολλά λεφτά»*. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά να ακούσει και άλλες προτάσεις. Ο Αρ. λέει: *«Τα παιδιά δεν πρέπει να βλέπουν πολύ τηλεόραση, γιατί μπορεί να δουν και κακά πράγματα, σκοτωμούς και ληστείες»*. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στην επόμενη σελίδα του βιβλίου, ενώ, παράλληλα, δείχνει τη συγκεκριμένη σελίδα στον διαδραστικό πίνακα.

Σ.Π. Οι δραστηριότητες διεξάγονται με τη συμμετοχή των ίδιων μαθητών(3/5 του συνόλου) από το πρώτο διδακτικό πεντάλεπτο. Οι υπόλοιποι μαθητές είναι αμέτοχοι και παραμένουν σιωπηλοί.

36'-40': Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι στην άσκηση 4⁴⁵³ θα πρέπει να βρουν έναν δικό τους τίτλο για το τελευταίο κείμενο που διάβασαν αλλά και έναν τίτλο για κάθε παράγραφο. Ο εκπαιδευτικός στέκεται όρθιος δίπλα στον διαδραστικό πίνακα και ζητά από τους μαθητές να κοιτάζουν το κείμενο από το βιβλίο τους και να σκεφτούν κάποιον άλλο τίτλο για το κείμενο. Ο Αρ. λέει αυθόρμητα: *«Γιατί πρέπει να σταματήσουμε να βλέπουμε τηλεόραση;»*. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και συμπληρώνει, ότι *«θα ήταν καλύτερο η πρόταση να είναι πιο γενική»*. Η Ν. λέει αυθόρμητα: *«Ημέρα χωρίς τηλεόραση»*. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα. Έπειτα, ρωτά εάν έχει σκεφτεί κάποιο-α κάτι άλλο. Ο Μ. σηκώνει το χέρι του και λέει:

⁴⁵³ Ιορδανίδου κ.α. (2012). *Γλώσσα Ε' τάξη, βιβλίο μαθητή*, τεύχος γ'. Διόφαντος, σελίδα 38.

«Κλειστή τηλεόραση». Ο εκπαιδευτικός χαμογελά, τον επιβραβεύει λέγοντας: «ωραίος τίτλος» και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα. Τα 3/5 του συνόλου των μαθητών σημειώνουν τους τίτλους στο βιβλίο τους. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να βρουν έναν τίτλο για την πρώτη παράγραφο του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον διαδραστικό πίνακα και διαβάζει δυνατά την πρώτη παράγραφο.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο αλλά όχι ιδιαίτερα συλλογικό. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά μόνο με τους μαθητές, που κάθονται στις δυο πρώτες σειρές θρανίων, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές είναι αμέτοχοι.

41'-45': Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, ποιον τίτλο θα μπορούσαν να βάλουν σε αυτήν την παράγραφο. Ο Αρ. σηκώνει το χέρι του και λέει: «Μια εβδομάδα χωρίς τηλεόραση». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί, σημειώνει τον τίτλο στον πίνακα, ενώ οι μαθητές σημειώνουν, παράλληλα, τον τίτλο στην άσκηση 4 στο βιβλίο τους. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά την επόμενη παράγραφο και ρωτά τους μαθητές, εάν σκέφτηκαν κάτι για αυτήν την παράγραφο. Η Ε. αναφέρει: «πόσοι άνθρωποι σταμάτησαν να βλέπουν τηλεόραση πέρσι». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει αλλάζοντας σε ένα σημείο την πρόταση στον πίνακα: «Πόσοι άνθρωποι σταμάτησαν να βλέπουν τηλεόραση τον προηγούμενο χρόνο». Οι μαθητές σημειώνουν την πρόταση στα βιβλία τους. Το κουδούνι χτυπά και ο εκπαιδευτικός δίνει βιαστικά οδηγίες για τις ασκήσεις για το σπίτι: «Τελειώστε την άσκηση στο σπίτι και κάντε και την άσκηση 5. Σκεφτείτε δικές σας προτάσεις, γιατί θα ήταν καλό να κλείνουμε την τηλεόραση».

Σ.Π. Ο διδακτικός χρόνος τελειώνει προτού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός, καθώς δίνει οδηγίες για τις ασκήσεις για το σπίτι, αλληλεπιδρά μόνο με τους μαθητές στα μπροστινά θρανία.

Μορφές διδασκαλίας	89% Μετωπική, 11% Εταιρική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	78%	11%	11%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	89%		11%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	11%	44%	44%	
(Π4) πολυτροπικότητα	67%	33%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	78%	22%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		78%	22%	

Πίνακας XXIX. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού σε όλο το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της διδασκαλίας. β) Η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων

επικοινωνίας, που χρησιμοποίησε μεμονωμένα ο εκπαιδευτικός, για την ενίσχυση της κατανόησης της διδασκαλίας. γ) Η χρήση του ψηφιακού βιβλίου, ως πολυτροπικό μέσο διδασκαλίας, στο 1/3 του διδακτικού χρόνου, για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών στη διδασκαλία. δ) Οι διαπολιτισμικές αναφορές σε δυο διδακτικά πεντάλεπτα για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία.

Κατά τη διδασκαλία αξιοποιήθηκε η μετωπική-διαλογική μορφή εργασίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο η εταιρική μορφή εργασίας. Αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» μόνο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν μονότονη, καθώς το είδος των δραστηριοτήτων παρέμεινε το ίδιο σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το κλίμα ήταν καλό αλλά όχι συμμετοχικό, καθώς σε όλες τις δραστηριότητες συμμετείχαν τα 3/5 των μαθητών, οι οποίοι κάθονταν στα μπροστινά θρανία. Οι διδακτικές ενέργειες, που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός ήταν επαναλαμβανόμενες, ενώ ήταν χαρακτηριστική η τακτική του εκπαιδευτικού να απευθύνεται μόνο στους μαθητές, που συμμετείχαν στις δραστηριότητες, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ενεργούς υπο-ομάδας της διαμορφούμενης συλλογικότητας. Δεν ανιχνεύθηκε καμία πρακτική συμπερίληψης των υπόλοιπων μαθητών.

Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας (30^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το σχολείο είναι πολύ καλό, συμμετέχει σε πολλά προγράμματα</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,86 τ.μ.	<i>Στο μάθημα δεν μιλάω ελληνικά.</i> <i>Το επίπεδο είναι αρκετά καλό, οι μισοί συμμετέχουν περισσότερο</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 15 (7 κορίτσια)

1'-5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της τάξης και χαιρετά τους μαθητές. Αρκετοί μαθητές είναι όρθιοι γύρω από τα θρανία. Δυο μαθήτρες σηκώνονται για να πάρουν το αντισηπτικό, το οποίο είναι στην έδρα. Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και ζητά να ακούσει την εργασία, που είχαν οι μαθητές από την προηγούμενη διδασκαλία. Οι μαθητές δεν ακολουθούν την οδηγία του και ο εκπαιδευτικός τους ζητά να καθίσουν στη θέση τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ανήσυχο και οι μαθητές δεν δίνουν προσοχή στον εκπαιδευτικό⁴⁵⁴.

6'-10': Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Ε. να διαβάσει την άσκηση. Η μαθήτρια ξεκινά να διαβάζει, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν στην τουρκική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός σηκώνεται και από την έδρα και προσεγγίζει τη μαθήτρια.

⁴⁵⁴ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 59 και Πίνακας 60.

Σ.Π. Το κλίμα δεν είναι συλλογικό. Η ερευνήτρια δεν δύναται να καταγράψει το διδακτικό περιεχόμενο της δραστηριότητας λόγω της έντονης φασαρίας.

11'-15': Ο εκπαιδευτικός συνομιλεί με την μαθήτρια για μικρό χρονικό διάστημα, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών συνεχίζουν να κάνουν φασαρία.

Σ.Π. Δεν κατέστη δυνατό να καταγραφεί η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθήτριας από την ερευνήτρια.

16'-20': Ο εκπαιδευτικός ζητά να διαβάσει κάποιος άλλος την εργασία του. Η Μ. σηκώνει το χέρι της και ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την μαθήτρια. Η μαθήτρια διαβάζει, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών δεν παρακολουθούν την δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός συζητά για μικρό διάστημα χαμηλόφωνα με τη μαθήτρια για την άσκηση.

Σ.Π. Το κλίμα είναι αδιάφορο. Η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να μην έχει κάνει την άσκηση και παραμένει αμέτοχη κατά τη διδασκαλία, δυσχεραίνοντας, όμως, με την φασαρία που προκαλεί τη λειτουργική επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και τού «ενεργού» μέρους του μαθητικού πληθυσμού. Η ερευνήτρια δεν κατάφερε να καταγράψει τα δεδομένα της επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και της μαθήτριας, καθότι δεν ήταν εφικτό να τους ακούσει.

21'-25': Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τη δεύτερη σειρά θρανίων και ζητά από τον Μ. να διαβάσει την άσκηση από το τετράδιό του. Ο Μ. ακολουθεί την οδηγία και ξεκινά να διαβάζει. Ο εκπαιδευτικός ζητά με χειρονομίες να κάνουν ησυχία οι υπόλοιποι μαθητές. Ο Μ. διαβάζει χαμηλόφωνα, ενώ οι συμμαθητές του συνεχίζουν να μιλούν μεταξύ τους. Μια μαθήτρια βγαίνει ελεύθερα από την αίθουσα και μια ακόμη σηκώνεται για να πετάξει κάτι στον κάδο απορριμάτων.

Σ.Π. Το κλίμα είναι εξαιρετικά ανήσυχο και αδιάφορο. Ο εκπαιδευτικός δείχνει να γνωρίζει ποιοι μαθητές, ενδεχομένως, έχουν κάνει τις ασκήσεις τους και τους προσεγγίζει, προκειμένου να τις ελέγξει. Η ερευνήτρια δεν κατόρθωσε να συλλέξει δεδομένα από τη διατομική επικοινωνία εκπαιδευτικού –μαθητή, λόγω της φασαρίας που επικρατούσε.

26'-30': Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον μαθητή Αχ. και εκείνος διαβάζει αμέσως την άσκηση. Ο εκπαιδευτικός σκύβει για να ακούει τον μαθητή. Η πλειοψηφία των μαθητών μιλούν μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και επιβραβεύει τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός συνομιλεί, χαμηλόφωνα, με τον μαθητή για μικρό χρονικό διάστημα.

Σ.Π. Η διδασκαλία εξελίσσεται με τον ίδιο ρυθμό. Επικρατεί φασαρία, οι μαθητές που έχουν διαβάσει τις ασκήσεις τους συνομιλούν και εκείνοι με τον διπλανό τους. Η επικοινωνία κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας παραμένει αποκλειστικά διατομική (εκπαιδευτικός-μαθητής).

31'-35': Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει στην τρίτη σειρά θρανίων τις μαθήτριες Ν. και Ε. και τις ρωτά, εάν έχουν κάνει την άσκηση. Εκείνες γνέφουν καταφατικά. Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Ν. και εκείνη διαβάζει το κείμενο που έχει γράψει χαμηλόφωνα. Ο εκπαιδευτικός γέρνει προς το μέρος της για να την ακούσει. Οι

υπόλοιποι μαθητές συνομιλούν στην τουρκική γλώσσα. Δυο μαθητές είναι όρθιοι δίπλα από τις θέσεις τους.

Σ.Π. Η ερευνήτρια καταγράφει από τις συνομιλίες, ότι η άσκηση αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου με θέμα την ανακύκλωση “*geri dönüştürüm*”. Ωστόσο, η ερευνήτρια δεν δύναται να καταγράψει στοιχεία αναφορικά με την διατομική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθήτριας, καθώς η μαθήτρια διαβάζει χαμηλόφωνα και η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν φωναχτά προκαλώντας αρκετή φασαρία.

36’-40’: Ο εκπαιδευτικός επικροτεί τη μαθήτρια και ζητά από την διπλανή της να διαβάσει και εκείνη το κείμενο που έχει γράψει. Ο εκπαιδευτικός γέρνει προς το μέρος της για να την ακούσει. Μια μαθήτρια βγαίνει ελεύθερα από την αίθουσα. Δυο μαθητές έχουν μεταφερθεί στο θρανίο που βρίσκεται μπροστά από το δικό τους και συνομιλούν με τους συμμαθητές τους. Η μαθήτρια εξηγεί στο κείμενο, που έχει γράψει τα θετικά της ανακύκλωσης “*geri dönüştürümün olumlu yönleri yazdım*” (τα θετικά της ανακύκλωσης). Η μαθήτρια αναφέρει διαφορά ανακυκλώσιμα υλικά “*farklı geri dönüştürülebilir malzemelerden bahsediyor*” και επείτα μιλά για τους κάδους ανακύκλωσης “*geri dönüştürüm kutulari*”. Ο εκπαιδευτικός, όσο ακούει τη μαθήτρια να διαβάζει, γνέφει καταφατικά και στο τέλος επιβραβεύει την μαθήτρια “*çokiyi*”(πάρα πολύ καλά).

Σ.Π. Η ερευνήτρια επιτυγχάνει να καταγράψει τις πληροφορίες αναφορικά με τη διατομική επικοινωνία μαθητριας-εκπαιδευτικού, καθώς δύναται να ακούσει τη συνομιλία, που εξελίσσεται σε κοντινή απόσταση.

41’-45’: Ο εκπαιδευτικός ρωτά ποιοι-ες μαθητές-τριες δεν έγραψαν την άσκηση. Τα 2/5 των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους και ο εκπαιδευτικός ζητά από αυτούς τους μαθητές να γράψουν στον χρόνο που απομένει κάποιες προτάσεις στο τετράδιό τους. Οι μαθητές ακολουθούν με απροθυμία την οδηγία του εκπαιδευτικού. Δυο μαθητές, που είναι όρθιοι, επιστρέφουν στις θέσεις τους. Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και διορθώνει φωτοτυπίες των μαθητών από προηγούμενη διδασκαλία, ενώ τα 2/5 των μαθητών εργάζονται ατομικά. Οι υπόλοιποι μαθητές παραμένουν σιωπηλοί μέχρι την ολοκλήρωση της διδακτικής ώρας.

Σ.Π. Οι μαθητές ησυχάζουν, όταν ζητά ο εκπαιδευτικός να εργαστούν όσοι-όσες δεν είχαν ετοιμάσει την άσκηση για το σπίτι.

Μορφή διδασκαλίας	89% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση			100%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	22%	78%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	22%	78%		
(Π4) πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα	89%	11%		

Πίνακας XXX. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα, διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα (εκπαιδευτικός και 1/5 των μαθητών μεμονωμένα). β) Η χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, μεμονωμένα, κατά τη διατομική σχέση με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Γενικά, η διδασκαλία δεν ήταν λειτουργική, καθώς σε όλη τη διάρκειά της διεξήχθη μια και μοναδική δραστηριότητα με τον ίδιο τρόπο, καθιστώντας τη διδακτική πράξη μονότονη και αδιάφορη. Η ερευνήτρια δεν ανίχνευσε πρακτικές συμπερίληψης για τους μαθητές, που δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες. Από τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται, ότι ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δεν εφαρμόζει συστηματικά και στοχευμένα πρακτικές διαφοροποιημένης και πολυτροπικής διδασκαλίας.

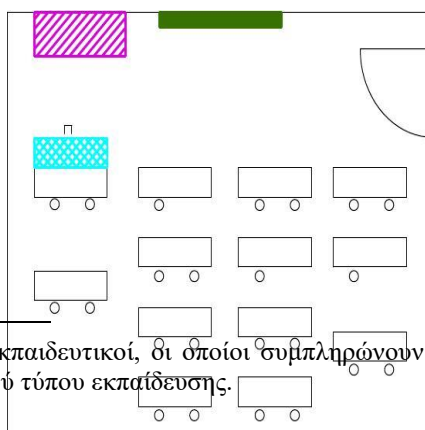
Σχολική μονάδα 3

Τύπος σχολείου	6/θέσιο μειονοτικό Δημοτικό σχολείο
Μαθητικός πληθυσμός/ εκπαιδευτικό προσωπικό	104 μαθητές 21 εκπαιδευτικοί ⁴⁵⁵ (10 ελληνικής γλώσσας, 11 τουρκικής γλώσσας)
Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα	Ομοίως με τη σχολική μονάδα 1 08.15- 14.00 (12.35-14.00 Ζώνη ολοήμερου)
Κτιριακές εγκαταστάσεις	Παλιό κτίριο με συντηρημένες κτιριακές εγκαταστάσεις και εξωτερική αυλή περιμετρικά του κτιρίου. Μια τάξη φιλοξενείται σε μικρό οίκημα εντός του αύλειου χώρου
Γεωγραφία	Εντός του αστικού ιστού, περιμετρικά του κέντρου της πόλης
Διάρκεια επίσκεψης	24.05.-25.05 και 27.05.2022

Α τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις της αίθουσας: 7 επί 5,80 = **40,6 τ.μ.**



⁴⁵⁵ Συμπεριλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπληρώνουν διδακτικό ωράριο σε παρακείμενη σχολική μονάδα μειονοτικού τύπου εκπαίδευσης.

Κάτοψη 16. Μετωπική διάταξη θρανίων

Ο χώρος διδασκαλίας δεν είναι ιδιαίτερα φωτεινός (χρησιμοποιείται κυρίως τεχνητός φωτισμός). Το σχήμα της αίθουσας είναι ορθογώνιο, ενώ εντοπίζεται έδρα στο μπροστινό μέρος της αίθουσας, ύψους 30 εκατοστών, πάνω στο οποίο βρίσκεται η έδρα. Ακόμη, εντοπίζονται ένας μεγάλος ασπροπίνακας και μια βιβλιοθήκη, πίσω από την έδρα, που εμπεριέχει αναλώσιμα και σχολικά είδη. Επίσης, στους τοίχους εντοπίζεται αναρτημένο εκπαιδευτικό υλικό σε μορφή πλαστικοποιημένων καρτών με διγλωσσικό περιεχόμενο (το τουρκικό και το ελληνικό αλφάβητο, οι μαθηματικές έννοιες, εικόνες με λέξεις στην ελληνική και τουρκική γλώσσα). Πάνω στη έδρα εντοπίζεται ραδιοκασετόφωνο και μια υδρόγειος σφαίρα.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (31^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Δουλεύει το πρόγραμμα αλλά με δυσκολίες.</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 2,14 τ.μ. <i>Υλικά δεν υπάρχουν αρκετά, δεν έχουμε ασ πούμε βιντεοπροβολέα μέσα στην τάξη να δείξουμε κάτι.</i>	<i>Ξέρω τουρκικά και καταλαβαίνω τις δυσκολίες των παιδιών</i> <i>Χρησιμοποιώ το βιβλίο της Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Τώρα κάνουμε το «Καλό ταξίδι»⁴⁵⁶. Δίνω και δικό μου υλικό.</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 19 (10 κορίτσια) <i>Ορισμένοι μαθητές δεν φοιτησαν σε δημόσιο νηπιαγωγείο με αποτέλεσμα να μην μιλάνε καλά ελληνικά. Τα παιδιά που τα πηγαίνουν καλά είναι εκείνα που ξέρουν και οι γονείς ελληνικά. Παρ'όλα αυτά δεν έχουμε θέμα επικοινωνίας</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη και χαιρετά τους μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν στον χαιρετισμό. Οι περισσότεροι μαθητές είναι όρθιοι και μιλούν μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και συγκεντρώνει φωτοτυπίες, που είχε μοιράσει στους μαθητές στην προηγούμενη διδασκαλία.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός είναι φιλική και ευγενική με τους μαθητές της τάξης. Επικρατεί φασαρία και αναστάτωση κατά την έναρξη της διδασκαλίας. Δεν πραγματοποιείται κάποια διδακτική δραστηριότητα⁴⁵⁷.

6'-10': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καθίσουν στις θέσεις τους για να ξεκινήσουν την ανάγνωση. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία αλλά συνεχίζουν να

⁴⁵⁶ Εκπαιδευτικό υλικό για την Α' τάξη από το πρόγραμμα: «Ένταξη και εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων», βλ. www.museduc.gr

⁴⁵⁷ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 61 και Πίνακας 62.

μιλούν μεταξύ τους στην τουρκική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός ρωτά: «ποιος θα είναι ο βασιλιάς της σιωπής;». Ορισμένοι μαθητές σηκώνουν το χέρι τους με ενθουσιασμό. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα ζητώντας να κάνουν ησυχία. Έπειτα, πηγαίνει στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων και ζητά από την Σ. να ξεκινήσει την ανάγνωση του κειμένου⁴⁵⁸ (σελ. 39) με περιεχόμενο ένα γράμμα ενός κοριτσιού προς τον πατέρα της.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ανήσυχο. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και ευγενική με τους μαθητές.

11'-15': Η μαθήτρια διαβάσει τις δυο πρώτες σειρές του κειμένου αργά και καθαρά. Η εκπαιδευτικός στέκεται κοντά στην μαθήτρια και την επικροτεί. Έπειτα, ζητά από την επόμενη μαθήτρια δίπλα στην Σ. να συνεχίσει την ανάγνωση. Η Ελ. διαβάσει συλλαβιστά και με μεγάλη δυσκολία τις επόμενες δυο σειρές του κειμένου. Η εκπαιδευτικός ακουμπά την μαθήτρια στην πλάτη και διαβάσει μαζί της. Στη συνέχεια της ζητά να κάνει μια επανάληψη στο σπίτι. Έπειτα, η εκπαιδευτικός κατευθύνεται στο δεύτερο θρανίο στην ίδια σειρά θρανίων και ζητά από τον Λ. να διαβάσει από το κείμενο, δείχνοντας του το σημείο, στο οποίο έχει σταματήσει η συμμαθήτριά του την ανάγνωση. Ο μαθητής διαβάσει συλλαβιστά και η εκπαιδευτικός τον επικροτεί.

Σ.Π. Οι μαθητές σηκώνονται από τις θέσεις τους και κινούνται γύρω από τα θρανία. Το κλίμα είναι ανήσυχο και επικρατεί φασαρία. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον κάθε μαθητή-τρια, προκειμένου να τον/την ακούσει, όταν εκείνοι διαβάζουν. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν παρακολουθούν τη διδασκαλία. Ένας μαθητής βγαίνει ελεύθερα από την αίθουσα. Δυο μαθήτριες παίζουν με κούκλες.

16'-20': Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Εμ., ο οποίος κάθεται δίπλα από τον Λ., να διαβάσει τη συνέχεια του κειμένου. Ο μαθητής διστάζει. Η εκπαιδευτικός δείχνει, με το δάχτυλό της, τις λέξεις στο κείμενο και διαβάσει μαζί του συλλαβιστά. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους υπόλοιπους μαθητές να καθίσουν και να κάνουν ησυχία. Στη συνέχεια κατευθύνεται στο πρώτο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων και ζητά από τον Γ. να συνεχίσει την ανάγνωση. Ο μαθητής δεν γνωρίζει σε ποιο σημείο έχουν σταματήσει. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει και του δείχνει το σημείο του κειμένου. Ο μαθητής διαβάσει συλλαβιστά δυο προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και ζητά από την Αζ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο, να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια δυσκολεύεται να διαβάσει, η εκπαιδευτικός την πλησιάζει και δείχνοντας με το δάχτυλό της τις λέξεις του κειμένου διαβάσει μαζί με την μαθήτρια. Η εκπαιδευτικός ζητά από την μαθήτρια να επαναλάβει την ανάγνωση στο σπίτι. Στο τελευταίο θρανίο δυο μαθητές διαφωνούν δυνατά, η εκπαιδευτικός τους κάνει ένα νεύμα να ησυχάσουν. Οι μαθητές συνεχίζουν να συνομιλούν δυνατά, ενώ στέκονται άσκοπα, όρθιοι, στη μέση της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός ζητά από την Ρ. να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάσει σωστά δυο προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και πλησιάζει τον Μ., ο οποίος βρίσκεται στο τρίτο θρανίο, ζητώντας του να συνεχίσει την ανάγνωση. Ο Μ. δεν γνωρίζει σε ποιο σημείο του κειμένου έχουν σταματήσει. Η εκπαιδευτικός

⁴⁵⁸ Ιορδανίδου & Μοσχονάς (επιστ. επιμέλεια) *Καλό ταξίδι, Βιβλίο 4^ο*. ΟΕΔΒ. σελ. 39, βλ. www.museduc.gr

δείχνει με το δάχτυλό της το σημείο και ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά δυο προτάσεις. Η εκπαιδευτικός επικροτεί.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ανήσυχο και οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε ζώνες δράσεις, οι οποίες αναπτύσσονται κατά τόπους(ανά θρανίο). Τα 2/4 του συνόλου των μαθητών δεν παρακολουθούν τη διδασκαλία.

21'-25': Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει το τελευταίο θρανίο στη δεύτερη σειρά θρανίων και ζητά από τον Χ. να συνεχίσει την ανάγνωση. Ο μαθητής δυσανασχετεί και η εκπαιδευτικός τον παρακινεί δείχνοντας του το σημείο του κειμένου και ακουμπώντας τον στην πλάτη. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά δυο προτάσεις. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τον Γιας., ο οποίος κάθεται δίπλα στον Χ., να συνεχίσει την ανάγνωση. Ο Γιας. διαβάζει με δυσκολία μια πρόταση, μπερδεύει τα γράμματα των λέξεων και η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει αργά και καθαρά την πρόταση, που διάβασε ο μαθητής. Έπειτα του ζητά να κάνει επανάληψη του αλφάβητου στο σπίτι αλλά και των συλλαβών που έχουν γράψει στο τετράδιό. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει το πρώτο θρανίο της τρίτης σειράς θρανίων και ζητά από την Ελ. να διαβάσει⁴⁵⁹. Η μαθήτρια ρωτά σε ποιο σημείο έχουν σταματήσει και η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι πρέπει να ξεκινήσει από την αρχή του κειμένου. Η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά δυο προτάσεις. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Μπ. να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάζει με άνεση τρεις προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και πλησιάζει τον μαθητή (Τ.) στο δεύτερο θρανίο της τρίτης σειράς θρανίων.

Σ.Π. Επικρατεί φασαρία. Οι μαθητές δεν παρακολουθούν τους συμμαθητές τους, καθώς εκείνοι διαβάζουν.

26'-30': Ο Τ. διαβάζει με άνεση τρεις προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και ζητά από την Εντ., η οποία κάθεται στο τρίτο θρανίο της ίδιας σειράς, να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάζει με άνεση δυο προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Ν., η οποία κάθεται δίπλα από την Εντ., να διαβάσει κι εκείνη. Η μαθήτρια κουνά αρνητικά το κεφάλι της και η εκπαιδευτικός πλησιάζει το πρώτο θρανίο στην τελευταία σειρά θρανίων. Η εκπαιδευτικός ζητά από την Ον. να διαβάσει. Η μαθήτρια δεν γνωρίζει σε ποιο σημείο του κειμένου έχει σταματήσει την ανάγνωση η Εντ. Η εκπαιδευτικός δείχνει στην Ον. το σημείο του κειμένου και η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά δυο προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Εν., η οποία κάθεται δίπλα στην Ον., να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάζει με δυσκολία και η εκπαιδευτικός την βοηθά, διαβάζοντας μαζί της τις προτάσεις. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τον Ειμ., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο της ίδιας σειράς, να διαβάσει κι εκείνος. Ο μαθητής διστάζει και η εκπαιδευτικός δείχνει με το δάχτυλό της μια-μια τις συλλαβές των λέξεων στις δυο τελευταίες προτάσεις του κειμένου. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά μαζί με την εκπαιδευτικό και εκείνη τον επιβραβεύει.

Σ.Π. Τα 2/6 του συνόλου των μαθητών είναι όρθιοι και συνομιλούν με άλλους μαθητές ή παίζουν. Δυο μαθήτριες παίζουν με τις κούκλες τους και ένας μαθητής

⁴⁵⁹ Βλ. Παράρτημα, εικόνα 19.

σηκώνεται και παίρνει από την έδρα ένα μεγάλο καλάθι με μαρκαδόρους, για να ζωγραφίσει μια ζωγραφιά. Η πλειοψηφία των μαθητών δεν παρακολουθεί την διδασκαλία.

31'-35': Ο Γ. φωνάζει δυνατά: «Κυρία, αυλή;». Η εκπαιδευτικός απαντά: «ακόμα» και δείχνει με μια χειρονομία, ότι θα βγουν σε λίγο για διάλειμμα. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται στην έδρα και ζητά από τους μαθητές να βγάλουν το βιβλίο πρώτης γραφής⁴⁶⁰ «ο Γραφούλης». Τα 3/4 του συνόλου των μαθητών ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού και βγάζουν από την τσάντα τους το βιβλίο πρώτης γραφής. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία, ξεκινώντας από το πρώτο θρανίο στην αριστερή πλευρά της αίθουσας και εξηγεί σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, ποιες δραστηριότητες γραφής (Ασκήσεις γραφής με λέξεις με τον δίφθογγο «ου») θα πρέπει να κάνουν.

Σ.Π. Επικρατεί φασαρία. Η εκπαιδευτικός μιλά δυνατά, καθώς εξηγεί τη δραστηριότητα, ωστόσο οι μαθητές δεν μπορούν να την ακούσουν. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει το κάθε θρανίο ξεχωριστά και δίνει οδηγίες.

36'-40': Η πλειοψηφία των μαθητών εργάζεται ατομικά. Το 1/4 των μαθητών συνεχίζουν να μιλούν μεταξύ τους και να παίζουν. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον Χ. και τον Γίαν και τους εξηγεί χαμηλόφωνα στην τουρκική γλώσσα, τι πρέπει να κάνουν στο τετράδιο πρώτης γραφής. Οι μαθητές κουνούν καταφατικά το κεφάλι. Έπειτα, η εκπαιδευτικός πλησιάζει την Ν. και της εξηγεί, επίσης χαμηλόφωνα, στην τουρκική γλώσσα την δραστηριότητα. Η μαθήτρια δυσανασχετεί, η εκπαιδευτικός γράφει στο τετράδιό της τις πρώτες συλλαβές της άσκησης και παρακινεί την μαθήτρια να συνεχίσει.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών εργάζεται ατομικά. Η εκπαιδευτικός κινείται συστηματικά ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει τη διεξαγωγή της δραστηριότητας.

41'-45': Η Εντ. φωνάζει δυνατά: «Κυρία, αυτό μάτι πονάει». Η εκπαιδευτικός πλησιάζει την μαθήτρια και την ρωτά τι της συμβαίνει στη τουρκική γλώσσα. Η μαθήτρια απαντά στην τουρκική γλώσσα, ότι κάτι έχει στο μάτι της. Η εκπαιδευτικός την προτρέπει στην τουρκική γλώσσα να ρίξει λίγο νερό στο πρόσωπό της. Η μαθήτρια βγαίνει από την τάξη. Οι μαθητές στις πρώτες δυο σειρές θρανίων εργάζονται ατομικά. Ορισμένοι μιλούν παράλληλα μεταξύ τους στην τουρκική γλώσσα. Στην τελευταία σειρά θρανίων οι μαθητές δεν εργάζονται. Δυο μαθητές και μια μαθήτρια είναι όρθιοι και συνομιλούν στην τουρκική γλώσσα. Ένας μαθητής ζωγραφίζει και μια μαθήτρια παίζει με τις κούκλες της. Η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι θα πρέπει, όσοι δεν έχουν ολοκληρώσει την άσκηση, να την κάνουν στο σπίτι.

Σ.Π. Το κλίμα δεν είναι ιδιαίτερα συλλογικό και συμμετοχικό. Η εκπαιδευτικός κινείται συστηματικά προκειμένου να παρακινεί και να βοηθά τους μαθητές στο να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα.

⁴⁶⁰ Περισυνάκης & Πετρούλακη (2019). *Ο Γραφούλης και η Γραφούλα στην πρώτη τάξη*. Ειδική έκδοση για Μειονοτικά Δημοτικά σχολεία.

Μορφές διδασκαλίας	56% Μετωπική, 33% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση			100%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα		22%	56%	11%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	11%	56%	33%	
(Π4) πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	78%		33%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα	22%	78%		

Πίνακας XXXI. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού στο σύνολο του διδακτικού χρόνου. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική επαφή εκπαιδευτικού-μαθητών. γ) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων της επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό κατά τη διατομική αλληλεπίδραση με τους μαθητές, προκειμένου να ενισχύσει την κατανόηση και την επικοινωνία με τους μαθητές. δ) Η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών, που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός κατά την διατομική επικοινωνία με τους μονόγλωσσους μαθητές κατά το τελευταίο διδακτικό δεκάλεπτο για την ενίσχυση της διαγλωσσικής επικοινωνίας. ε) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύτηκε ως χαμηλού βαθμού, σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η διδασκαλία διεξήχθη κατά τόπους και κυρίως με τη μορφή της ατομικής εργασίας, καθότι οι μαθητές δεν συμμετείχαν συλλογικά τη διδασκαλία σε κανένα χρονικό σημείο της.

Γενικά, η διδασκαλία κύλησε με πολύ αργούς ρυθμούς, και παρόλες τις ενέργειες της εκπαιδευτικού για ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στις διδακτικές δραστηριότητες, το κλίμα παρέμεινε αδιάφορο και μη συλλογικό. Η συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία πραγματοποιούνταν μόνο, έπειτα από παρόθηση της εκπαιδευτικού και τη χωρική προσέγγιση του κάθε ενός μαθητή ξεχωριστά. Η μορφή εργασίας παρέμεινε η ίδια σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθιστώντας τη διδακτική πράξη μονότονη και αδιάφορη. Τα 2/4 του συνόλου των μαθητών παρέμειναν αμέτοχοι σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, κινούνταν άσκοπα στον χώρο, συνομιλούσαν στην τουρκική γλώσσα και άλλοτε επαιζαν με κάποιο παιχνίδι. Η ερευνήτρια ανίχνευσε γλωσσικά κενά και δυσκολίες σε αρκετούς μαθητές της τάξης (2/4 των μαθητών), με αποτέλεσμα να επιβραδύνεται σε σημαντικό βαθμό ο ρυθμός διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και δύναται να εφαρμόσει πρακτικές διαφοποιημένης διδασκαλίας, καθώς γνωρίζει και τη δεύτερη γλώσσα.

Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας (32^η διδασκαλία)

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το σχολείο καλό είναι και λειτουργεί καλά αλλά έχει πολλές δυσκολίες το παράλληλο πρόγραμμα.</i>	<i>Δεν λείπουν υλικά από το σχολείο, είναι εξοπλισμένο.</i> Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 2,14 τ.μ.	<i>Εγώ μιλάω ελληνικά, γιατί είμαι ντόπιος</i> <i>Κάνω πιο πολύ φωτοτυπίες γιατί πολλά παιδιά έλειπαν μέσα στη χρονιά και δεν μπορούσα να προχωρήσω γρήγορα. Τώρα θα ξεκινήσω το βιβλίο.</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 19 (10 κορίτσια) <i>Έχουν δυσκολίες αρκετά παιδάκια στην τάξη</i>

1'-5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Το σύνολο των μαθητών απαντούν στον χαιρετισμό με μια φωνή. Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και ζητά από τους μαθητές να ξεκινήσουν την ανάγνωση κειμένου με τίτλο: "Dedemin devesi" (η καμήλα του παππού μου), το οποίο επεξεργάστηκαν σε φωτοτυπία σε προηγούμενη διδασκαλία. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία του εκπαιδευτικού, βγάζουν την φωτοτυπία από την τσάντα τους και ετοιμάζονται για την ανάγνωση. Ο εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και μοιράζει ακόμη μια φωτοτυπία με τέσσερα τετράστιχα για ανάγνωση.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό. Ο εκπαιδευτικός είναι φιλικός και χαμογελαστός με τους μαθητές⁴⁶¹.

6'-10': Η Σ. ξεκινά την ανάγνωση του πρώτου κειμένου, έπειτα από ένα νεύμα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το όνομα της μαθήτριας σε μια φωτοτυπία. Ο Ελ. διαβάζει με τη σειρά του το πρώτο τετράστιχο της δεύτερης φωτοτυπίας. Ο μαθητής διαβάζει με άνεση. Ο εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει, τον πλησιάζει και σημειώνει πάνω στην φωτοτυπία του μαθητή το όνομα του. Ο Λ. ξεκινά να διαβάζει με τη σειρά του το επόμενο τετράστιχο χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το όνομα του μαθητή στην φωτοτυπία.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο αλλά όχι ιδιαίτερα συλλογικό. Οι μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα στη τουρκική γλώσσα, αδιαφορώντας για το ότι οι συμμαθητές τους εκείνη την ώρα διαβάζουν. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στην ερευνήτρια, ότι οι φωτοτυπίες αφορούν σε επόμενη δραστηριότητα και ότι γράφει τα ονόματα των μαθητών, που διαβάζουν καλά το μάθημα της ημέρας, ώστε να ενημερωθούν για αυτό οι γονείς των μαθητών, όταν εκείνοι φέρουν τη φωτοτυπία στο σπίτι.

11'-15': Ο Εμ. ξεκινά να διαβάζει διστακτικά το τρίτο τετράστιχο. Ο μαθητής συλλαβίζει και μπερδεύει αρκετά γράμματα. Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει δυνατά τις λέξεις που δυσκολεύουν τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή να επαναλάβει την ανάγνωση στο σπίτι. Ο Γ. ξεκινά να διαβάζει με τη σειρά του το τελευταίο τετράστιχο, έπειτα από ένα νεύμα του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής διαβάζει δυνατά και καθαρά το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το όνομα του μαθητή. Η Αζ. ξεκινά να διαβάζει με τη σειρά της αργά και συλλαβιστά το κείμενο της

⁴⁶¹ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 63 και Πίνακας 64.

πρώτης φωτοτυπίας. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το όνομά της στη δεύτερη φωτοτυπία, που έχει μοιράσει νωρίτερα. Η Ραβ. ξεκινά να διαβάσει το πρώτο τετράστιχο της δεύτερης φωτοτυπίας. Η μαθήτρια συλλαβίζει και κομπιάζει σε αρκετά σημεία του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός ζητά από την μαθήτρια να επαναλάβει την ανάγνωση στο σπίτι.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό και ευχάριστο. Οι μαθητές μιλούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα, μέχρι να έρθει η σειρά του καθενός-μιας για να διαβάσει. Ο Λ. ζωγραφίζει στο μπλοκ ζωγραφικής. Η Σ. παίζει με μια κούκλα.

16'-20': Ο Μ. ξεκινά να διαβάσει με τη σειρά του το δεύτερο τετράστιχο του κειμένου. Ο μαθητής διαβάσει αργά και καθαρά. Ο εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και σημειώνει το όνομά του στη φωτοτυπία. Ο Χ. ξεκινά να διαβάσει το τρίτο τετράστιχο, έπειτα από ένα νεύμα του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής διαβάσει αργά και χαμηλόφωνα. Ο εκπαιδευτικός του ζητά να διαβάσει ξανά πιο δυνατά. Ο μαθητής ακολουθεί την οδηγία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το όνομα του μαθητή σε μια φωτοτυπία. Στη συνέχεια διαβάσει με τη σειρά του ο Γας. Ο μαθητής διαβάσει με δυσκολία το τελευταίο τετράστιχο, ενώ κομπιάζει σε αρκετά σημεία του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός του ζητά να επαναλάβει την ανάγνωση στο σπίτι.

21'-25': Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Ελ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της τρίτης σειράς θρανίων, να διαβάσει το κείμενο της πρώτης φωτοτυπίας. Η μαθήτρια συλλαβίζει και δυσκολεύεται να ολοκληρώσει την ανάγνωση του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός της ζητά να επαναλάβει στο σπίτι την ανάγνωση⁴⁶². Η Μπ. διαβάσει με τη σειρά της με άνεση το πρώτο τετράστιχο στη δεύτερη φωτοτυπία. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το όνομα της μαθήτριας. Ο Τ. διαβάσει με τη σειρά του το επόμενο τετράστιχο με σχετική δυσκολία. Ο μαθητής συλλαβίζει και κομπιάζει σε αρκετά σημεία του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός τον παρακινεί να συνεχίσει και στο τέλος, του ζητά να κάνει επανάληψη της ανάγνωσης στο σπίτι.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο. Οι μαθητές έχουν ησυχάσει, ωστόσο ορισμένοι δεν παρακολουθούν την διδασκαλία. Το ¼ των δίγλωσσων μαθητών είναι αφηρημένο.

26'-30': Η Ν. διαβάσει έπειτα από ένα νεύμα του εκπαιδευτικού το επόμενο τετράστιχο. Η μαθήτρια διαβάσει με δυσκολία και ο εκπαιδευτικός της ζητά να επαναλάβει την ανάγνωση στο σπίτι. Η Εντ. διαβάσει με τη σειρά της αργά και καθαρά το κείμενο στην πρώτη φωτοτυπία. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το όνομα της μαθήτριας. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Ον. να διαβάσει. Ο μαθητής διστάζει και ο εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και πλησιάζει τον μαθητή. Έπειτα τον παρακινεί να διαβάσει, συλλαβίζοντας μαζί του τις λέξεις του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί τον μαθητή και του ζητά να διαβάσει το κείμενο αρκετές φορές στο σπίτι.

31'-35': Ο Εν. διαβάσει με τη σειρά του το επόμενο τετράστιχο χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το όνομα του μαθητή στη

⁴⁶² Βλ. Παράρτημα, εικόνα 20.

φωτοτυπία. Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον τελευταίο μαθητή να διαβάσει κι εκείνος. Ο Ειμ. διαβάζει αργά και καθαρά. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το όνομά του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει μια πρόταση στον πίνακα: “Fakirlik ayır değil, okumammak ayırtır” (το να είσαι φτωχός δεν είναι ντροπή, το να μην μπορείς να διαβάζει είναι ντροπή).

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Αρκετοί μαθητές σηκώνονται από τις θέσεις τους για να πάρουν κάτι από την τσάντα τους ή απλά να αλλάξουν τη στάση που κάθονται στην καρέκλα. Τα 2/4 των μαθητών, που κάθονται στις δυο πρώτες σειρές θρανίων, συνομιλούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα. Ο εκπαιδευτικός στέκεται μπροστά στην τελευταία σειρά θρανίων δίπλα στην πόρτα.

36’-40’: Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Ρ. να διαβάσει την πρόταση. Η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά την πρόταση, ενώ ο εκπαιδευτικός την ενισχύει διαβάζοντας μαζί της δυνατά. Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές: “cümle ne anlama geliyor?” (τι θέλει να πει η πρόταση) χρησιμοποιώντας επιτονισμό κατά την εκφορά των λέξεων. Δυο μαθητές σηκώνουν χέρι και μια μαθήτρια απαντά αυθόρμητα: “okumamak ayır” (είναι ντροπή να μην διαβάζεις). Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί, ότι πρέπει όλοι να μάθουν να διαβάζουν, γιατί: “en önemli olan bu” (είναι το πιο σημαντικό), λέει με έμφαση ο εκπαιδευτικός και αναπαριστά με χειρονομίες, ότι διαβάζει ένα βιβλίο. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν την πρόταση από τον πίνακα στο τετράδιό τους. Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα. Οι μαθητές γράφουν την πρόταση.

Σ.Π. Ο εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστός και διατηρεί βλεμματική επαφή με όλους τους μαθητές της τάξης. Μιλά έντονα και απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών. Οι μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία.

41’-45’: Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν ολοκλήρωσαν την αντιγραφή. Ορισμένοι μαθητές φωνάζουν, ότι τελείωσαν. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν την άσκηση στην πίσω σελίδα της φωτοτυπίας, που μοίρασε νωρίτερα. Η άσκηση αναφέρει στην εκφώνηση: “Aşağıda belirtilen sayıdaki harften kelimeler oluşturarak yazınız” (Γράψτε λέξεις, σχηματίζοντάς τες από τον αριθμό των γραμμάτων που καθαρίζονται παρακάτω). Το ¼ των μαθητών ξεκινούν να κάνουν την εργασία ατομικά. Ο εκπαιδευτικός, έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα, σηκώνεται από την έδρα και κινείται ανάμεσα στα θρανία για να ελέγξει τι κάνουν οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί χαμηλόφωνα στο 1/4 του συνόλου των μαθητών, τι πρέπει να κάνουν στην άσκηση. Η διδασκαλία τελειώνει, πριν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα.

Σ.Π. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία του εκπαιδευτικού και ξεκινούν να εργάζονται ατομικά, ο καθένας στον δικό του χρόνο. Το κλίμα είναι ευχάριστο και αρκετά συλλογικό.

Μορφές διδασκαλίας	89% Μετωπική, 11% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		33%	67%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	11%	33%	56%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		56%	44%	

(Π4)πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		78%	22%	

Πίνακας XXXII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού μέσα στον χώρο. β) Η συστηματική διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική επαφή με τους μαθητές. γ) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και συμμετεχόντων μαθητών. δ) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύτηκε, ως χαμηλού βαθμού, σε ο,τι αφορά τη διαμόρφωση καλού, αρμονικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

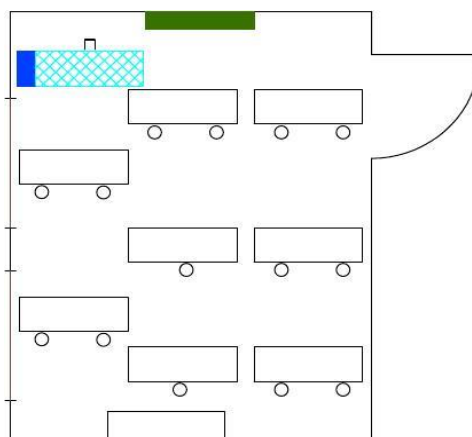
Κατά τη διδασκαλία εφαρμόστηκε, κυρίως, η μετωπική-διαλογική μορφή διδασκαλίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο η ατομική μορφή εργασίας. Επίσης, αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» μόνο κατά τόπους (θρανία).

Γενικά, η διδασκαλία κύλησε με αρκετά αργό και μονότονο ρυθμό, καθώς για τα 2/3 του διδακτικού χρόνου πραγματοποιούνταν η δραστηριότητα της ανάγνωσης κειμένων. Ο τρόπος διεξαγωγής της δραστηριότητας ήταν μονότονος και δεν επέτρεπε την ανάπτυξη συλλογικής δράσης. Κατά το τελευταίο 1/3 του διδακτικού χρόνου η διδασκαλία εξελίχθηκε σε συλλογική, καθώς ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε με το σύνολο των μαθητών. Από τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις αυξημένες γλωσσικές ανάγκες του μαθητικού συνόλου και ότι δύναται να εφαρμόσει πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς γνωρίζει και τη δεύτερη γλώσσα.

Γ' τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις της αίθουσας: 7 μ. επί 4μ. = **28 τ.μ.**



Κάτοψη 17. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα είναι αρκετά φωτεινή (φυσικός φωτισμός από δυο παράθυρα). Η έδρα είναι υπερυψωμένη πάνω σε έδρανο 30 εκατοστών. Στους τοίχους εντοπίζεται αναρτημένο σε μορφή πλαστικοποιημένων καρτών και φωτοτυπιών εκπαιδευτικό υλικό στην ελληνική γλώσσα με γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα (οι χρόνοι, τα ρήματα και οι καταλήξεις τους, ουσιαστικά και επίθετα στα τρία γένη). Ακόμη, στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται βιντεοπροβολέας και ένας Η/Υ πάνω σε τραπέζι. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται και ένας πίνακας ανακοινώσεων με λίγες ζωγραφιές μαθητών. Τα πρώτα θρανία βρίσκονται σε απόσταση περί το 1μ. από τον πίνακα. Στις καρέκλες των μαθητών έχουν τοποθετηθεί μαξιλαράκια.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (33^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<p><i>Είναι απαιτητικό το πλαίσιο, το να διδάσκεις στα μειονοτικά.</i></p> <p><i>Είναι καλό το ότι πλέον επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ποιο βιβλίο θα κάνουν</i></p>	<p><i>Ευτυχώς έχουμε υλικά, και τα βιβλία καλά είναι.</i></p> <p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,15 τ.μ</p>	<p><i>Εγώ ξέρω τουρκικά, έχω μάθει με τα χρόνια και μιλάω στο μάθημα, όταν χρειάζεται.</i></p> <p><i>Κάνω τώρα το μειονοτικό βιβλίο «Μια φορά και έναν καιρό»⁴⁶³, το δεύτερο τεύχος. Δεν έχω προλάβει να μπω στα βιβλία του Υπουργείου γιατί πολλοί μαθητές έλειπαν μέσα στην χρονιά λόγω κορονοϊού.</i></p> <p><i>Έχουμε καλή συνεργασία με τους συναδέλφους της τουρκικής γλώσσας.</i></p> <p><i>Υπάρχει μαθητής με μαθησιακή δυσκολία, δεν συμμετέχει καθόλου στο μάθημα</i></p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 13 (6 κορίτσια)</p> <p><i>Έχουν δυσκολίες πολλά παιδιά, γιατί δεν μπορούν να βοηθηθούν στο σπίτι στην ελληνική γλώσσα.</i></p> <p><i>Το επίπεδο είναι αρκετά χαμηλό στη γλώσσα. Υπάρχουν δηλαδή διαφορετικά επίπεδα μέσα στην τάξη</i></p>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Το σύνολο των μαθητών απαντούν με ενθουσιασμό στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές να της πουν τα νέα τους. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνολου) συνομιλούν με την εκπαιδευτικό για μικρό χρονικό διάστημα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο⁴⁶⁴ στη σελίδα 55, ενώ εκείνη ανοίγει τον Η/Υ και δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα την αντίστοιχη σελίδα στον πίνακα. Το ¼ των μαθητών συνομιλούν στην τουρκική γλώσσα. Δυο μαθήτριες σηκώνονται άσκοπα από την θέση τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και συνεργατικό. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού⁴⁶⁵.

6'-10': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει στον πίνακα και σημειώνει τις ερωτηματικές λέξεις: «ποιος, ποιον, με ποιον, τι, πότε, πού, πώς, γιατί, πόσος-πόσο», οι οποίες αναφέρονται στην εκφώνηση της άσκησης 2 (Το νεραϊδάκι μιλάει με τις κόρες του Ξανιού Μαραγκού. Μπορείς να με βοηθήσεις να γράψω τις ερωτήσεις;). Καθώς προφέρει τις ερωτηματικές λέξεις αργά και καθαρά, σημειώνει δίπλα σε καθεμία από αυτές την αντίστοιχη τουρκική λέξη: “kim, kime, kiminle, ne, nezaman, nerede, nasil, neden, ne kadar”. Οι μαθητές παρακολουθούν την διδασκαλία.

⁴⁶³ Εκπαιδευτικό υλικό από το Πρόγραμμα: «Ένταξη και Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων», βλ. www.museduc.gr

⁴⁶⁴ Ιορδανίδου & Μοσχονάς (επιστ. επιμέλεια). *Γλώσσα Γ' τάξη, «Μια φορά και έναν καιρό, Λενίτσα*, Τεύχος 2^ο ΟΕΔΒ. σελ. 55.

⁴⁶⁵ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 65 και Πίνακας 66.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και η ατμόσφαιρα ευχάριστη. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και μιλά αργά και καθαρά χρησιμοποιώντας επιτονισμό κατά την εκφορά των ερωτηματικών λέξεων.

11'-15': Η εκπαιδευτικός διαβάσει την πρώτη απάντηση: «*Είμαστε οι κόρες του Ξανθού Μαραγκού*» και έπειτα διαβάσει την ερώτηση, που είναι ήδη συμπληρωμένη ως το παράδειγμα της άσκησης: «*Ποιες είστε;*». Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι πρέπει να φτιάξουν τις ερωτήσεις με τις ερωτηματικές λέξεις σύμφωνα με τα πρόσωπα που μιλούν στην κάθε προτάση. Στη συνέχεια ρωτά το σύνολο των μαθητών, ποιος θα ήθελε να γράψει στον πίνακα την πρώτη πρόταση. Το 1/4 του συνόλου των μαθητών σηκώνουν το χέρι με ενθουσιασμό. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Σεν. και η μαθήτρια κατευθύνεται άμεσα προς τον πίνακα. Η μαθήτρια σημειώνει: «*Πώς τον λένε μπαμπά σου?*». Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στην μαθήτρια και ρωτά, μήπως έχει ξεχάσει κάτι. Η μαθήτρια διστάζει και η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι λείπει το άρθρο «*τον*». Η μαθήτρια συμπληρώνει στην πρόταση το άρθρο και η εκπαιδευτικός την επιβραβεύει. Ο Ντ. λέει δυνατά «*ερωτηματικό;*». Η εκπαιδευτικός του χαμογελά και επικροτεί «*μπράβο Ντ.! Θέλει ελληνικό ερωτηματικό*». Η εκπαιδευτικός σβήνει το σημείο στίξης στην τουρκική γλώσσα και συμπληρώνει το αντίστοιχο στην ελληνική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός ζητά να σηκωθεί κάποιος-α άλλος-η για την επόμενη πρόταση. Η Σου. σηκώνει το χέρι και έπειτα από ένα νεύμα της εκπαιδευτικού σηκώνεται από τη θέση της και πηγαίνει στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός διαβάσει δυνατά την επόμενη πρόταση: «*Εγώ είμαι έξι χρονών και η αδερφή μου πέντε*». Η μαθήτρια συμπληρώνει στο αντίστοιχο σημείο στον πίνακα «*Πως χρονών είστε!*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί, διορθώνει το γράμμα «*s*», γράφοντας το ελληνικό «*σ*» στη λέξη «*είστε*» και ζητά από την Ες. να σηκωθεί στον πίνακα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό, επικρατεί ησυχία και το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν την διδασκαλία. Ένας μαθητής ζωγραφίζει στο μπλοκ ζωγραφικής του.

16'-20': Η εκπαιδευτικός ζητά από την Ες. να γράψει την επόμενη ερώτηση στην απάντηση: «*Μένουμε με τον πατέρα μας*». Η μαθήτρια σηκώνεται και γράφει στον πίνακα: «*Με ποιον μένετε;*»⁴⁶⁶. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τον Ντ. να σηκωθεί και εκείνος στον πίνακα. Ο μαθητής στέκεται για μικρό διάστημα μπροστά στον πίνακα κοιτώντας της ερώτηση: «*Ερχόμαστε στο δάσος το μεσημέρι*». Ο μαθητής φαίνεται διστακτικός και η εκπαιδευτικός τον ενισχύει λέγοντας στην τουρκική γλώσσα «*nezaman..*» (πότε). Ο μαθητής συμπληρώνει αμέσως στην ελληνική γλώσσα: «*πότε*». Η εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι και ο μαθητής σημειώνει στον πίνακα την ερώτηση: «*Πότε έρχεσαι στο δάσος;*». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Νεγ. να σηκωθεί στον πίνακα. Ο μαθητής σηκώνεται και διαβάσει δυνατά την πρόταση: «*Ερχόμαστε στο δάσος με τα πόδια*». Στη συνέχεια σημειώνει την ερώτηση: «*Με τι έρχεστε στο δάσος;*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τον Αχμο. να σηκωθεί και εκείνος στον πίνακα.

⁴⁶⁶ Βλ. παράρτημα, εικόνα 21.

Σ.Π. Οι μαθητές αντιγράφουν τις προτάσεις από τον πίνακα στα βιβλία τους. Η εκπαιδευτικός δεν διορθώνει το λάθος στη λέξη 'έρχεσαι', την οποία έχει γράψει ο Ντ. Επικρατεί ησυχία. Ο Αχμ. παρακολουθεί τη διδασκαλία αλλά δεν γράφει τις προτάσεις στο βιβλίο του.

21'-25': Η εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά και καθαρά την πρόταση: «*Παίζουμε με τους φίλους μας*». Στη συνέχεια ρωτά τον Αχμο., ο οποίος έχει ήδη σηκωθεί στον πίνακα, ποια είναι η ερώτηση. Ο μαθητής κοιτάζει για μικρό διάστημα την πρόταση αλλά και τις ερωτηματικές λέξεις, που είναι γραμμένες στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός βοηθά τον μαθητή λέγοντας: «*kiminle..με ποιόν..*». Ο μαθητής κουνά καταφατικά το κεφάλι και λέει «*με ποιόν..*». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και ο μαθητής γράφει στον πίνακα την ερώτηση: «*Με ποιόν παίζετε;*». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και διαβάζει δυνατά την επόμενη πρόταση: «*Παίζουμε κρυφτό και κνηνητό*». Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Μοχ. να διαβάσει δυνατά την επόμενη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά: «*Μαθαίνουμε αγγλικά και κορακίστικα*». Η εκπαιδευτικός του ζητά με μια χειρονομία να έρθει στον πίνακα. Ο μαθητής σηκώνεται διστακτικά και η εκπαιδευτικός τον παρακινεί: «*άντε, είναι εύκολο...ne(τι)...*». Ο μαθητής κοιτάζει τις ερωτηματικές λέξεις στον πίνακα και λέει «*Τι..*». Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και συμπληρώνει αργά: «*μαθαί...*». Ο μαθητής ολοκληρώνει τη λέξη λέγοντας «*..νετε*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ο μαθητής σημειώνει την ερώτηση στον πίνακα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Δυο μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα στην τουρκική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και διατηρεί βλεμματική επαφή με το σύνολο των μαθητών. Σε όλη τη διάρκεια στέκεται δίπλα στον πίνακα.

26'-30': Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Αχμε. να διαβάσει την επόμενη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά: «*Δεν μιλάμε τη γλώσσα των λουλουδιών, γιατί είναι για τους μεγάλους*». Ο μαθητής σηκώνει τους ώμους του. Η εκπαιδευτικός ξαναδιαβάζει την πρόταση αργά και καθαρά και συμπληρώνει «*Γιατί...*». Ο μαθητής λέει: «*δεν μιλάμε...*». Η εκπαιδευτικός διορθώνει: «*όχι εμείς αλλά εσείς, αφού είναι ερώτηση*». Ο μαθητής σηκώνει πάλι τους ώμους του, η εκπαιδευτικός χαμογελά και σημειώνει την ερώτηση στον πίνακα: «*Γιατί δεν μιλάτε την γλώσσα των λουλουδιών;*». Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ολοκληρώσουν την αντιγραφή των προτάσεων στα βιβλία τους και κάθεται στην έδρα. Μετά από μικρό διάστημα σηκώνεται από τη θέση της και κινείται ανάμεσα στα θρανία. προκειμένου να ελέγξει, εάν οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει την δραστηριότητα.

Σ.Π. Το ¼ των μαθητών συνομιλούν χαμηλόφωνα στην τουρκική γλώσσα. Δυο μαθήτριες παίζουν με τις κασετίνες τους.

31'-35': Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές μια φωτοτυπία με πρωτότυπο υλικό. Η άσκηση αφορά τη δημιουργία ερωτήσεων, σύμφωνα με τις ακόλουθες απαντήσεις:

«1. Με λένε Αχμέτ. 2. Παίζω με τους φίλους μου. 3. Είμαι 8 χρονών. 4. Το καλοκαίρι θα πάω στη θάλασσα. 5. Πηγαίνω στο σχολείο με το ποδήλατό μου. 6. Μου αρέσει να

παίζω ποδόσφαιρο. 7. Με τον αδερφό μου πηγαίνω βόλτα στο πάρκο. 8. Για να αγοράσω φρούτα από την αγορά. 9. Μαθαίνω ελληνικά στο σχολείο».

Η εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές λέγοντας: «κοιτάζτε τις λέξεις στον πίνακα, διαβάστε καλά την κάθε πρόταση και σκεφτείτε με ποιον τρόπο ρωτάμε..sorunasil?» (πως είναι η ερώτηση;). Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και παρακινεί τους μαθητές να κάνουν την άσκηση. Η πλειοψηφία των μαθητών ακολουθεί την οδηγία της εκπαιδευτικού και εργάζεται ατομικά.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο. Οι μαθητές παρακολουθούν την διδασκαλία. Ο Ομ. ζωγραφίζει στο μπλοκ ζωγραφικής.

36'-40': Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει το κάθε θρανίο ξεχωριστά και ελέγχει. Η εκπαιδευτικός διορθώνει τον Αχμ., ο οποίος έχει γράψει σε μια από τις προτάσεις: «Γιατί πήγες razardan (από την αγορά)». Η εκπαιδευτικός σβήνει την τουρκική λέξη και λέει στον μαθητή συλλαβιστά και δυνατά: «στην αγορά» Ο μαθητής γράφει: «στιν αγορά». Η εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι. Ο Νεγ. ζητά από την Ες., η οποία κάθεται στο θρανιο μπροστά του, να του εξηγήσει την ένατη πρόταση. Η μαθήτρια γυρίζει και του απαντά στην τουρκική γλώσσα: “okulda ne öğreniyorsun?” (τι μαθαίνεις στο σχολείο;). Ο μαθητής χαμογελά στην συμμαθήτριά του και της λέει: «τι...σχολείο». Η μαθήτρια συμπληρώνει, κουνώντας το κεφάλι καταφατικά: «τι μαθαίνεις στο σχολείο;». Ο μαθητής γράφει την πρόταση στη φωτοτυπία. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να κινείται ανάμεσα στα θρανία και να ελέγχει την άσκηση.

41'-45': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει στα θρανία της αριστερής σειράς θρανίων και ελέγχει, τι γράφουν οι μαθητές. Χωρίς να μιλά δείχνει με το δάχτυλό της σε διάφορα σημεία της φωτοτυπίας, που έχει μπορστά του ο Νεγ. Εκείνος σβήνει λίγες λέξεις και διορθώνει. Τρεις μαθήτριες έχουν ολοκληρώσει την άσκηση και σηκώνονται από τη θέση τους για να ακουμπήσουν τη φωτοτυπία στην έδρα. Η εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να τελειώσουν την άσκηση γιατί σε λίγο θα χτυπήσει το κουδούνι: «αντε γρήγορα, θα χτυπήσει το κουδούνι.. Çabuk ol, zil çalacak» (γρήγορα,θα χτυπήσει το κουδούνι). Το 1/3 των μαθητών είναι όρθιοι και συνομιλούν χαμηλόφωνα στην τουρκική γλώσσα.

Σ.Π. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται σε καλό, συνεργατικό κλίμα.

Μορφές διδασκαλίας	67% Μετωπική, 33% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		33%	67%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	33%	33%	33%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	78%	
(Π4)πολυτροπικότητα	44%	56%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	44%	44%	11%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		33%	67%	

Πίνακας XXXIII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού. β) Η συστηματική διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και συμμετεχόντων μαθητών, μεμονωμένα, στο ½ του διδακτικού χρόνου. γ) Η χρήση πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας (χειρονομίες, νεύματα, εκφράσεις προσώπου, επιτονισμός) κατά την αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με τους συμμετεχόντες μαθητές. δ) Η εφαρμογή διαγλωσσικών πρακτικών, τόσο από την εκπαιδευτικό όσο και από ένα μέρος του μαθητικού δυναμικού, για την ενίσχυση της κατανόησης των δραστηριοτήτων και της ενίσχυσης της επικοινωνίας για το ½ του διδακτικού χρόνου. ε) Η χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (ψηφιακό βιβλίο, πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό) σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. ζ) Η συλλογικότητα, μέσω της ανίχνευσης συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Στα 2/3 του διδακτικού χρόνου εφαρμόστηκε η μετωπική-συλλογική διδασκαλία και στο 1/3 του διδακτικού χρόνου η ατομική μορφή διδασκαλίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» μόνο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα, παραγωγική και είχε καλή ροή. Η εκπαιδευτικός ήταν ευγενική, φιλική προς τους μαθητές, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους στις διδακτικές δραστηριότητες. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε διδακτικές ενέργειες, που στόχευαν στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία και τη κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων, παραβλέποντας ορθογραφικά, συντακτικά ή γραμματικά λάθη, που έκαναν οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων (δεν χρησιμοποιούσαν άρθρα, έβαζαν τα ρήματα στο τέλος της πρότασης). Οι μαθητές έδειχναν να αισθάνονται άνετα και οικεία στον χώρο, ενώ συνομιλούσαν ορισμένες στιγμές στην τουρκική γλώσσα, χωρίς να παρεμποδίζεται η διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν εφαρμόστηκε από την εκπαιδευτικό καμία πρακτική συμπερίληψης του μαθητή με μαθησιακή δυσκολία, με αποτέλεσμα ο μαθητής να δείχνει, ότι δεν αποτελεί μέρος της συλλογικότητας. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δύναται να εφαρμόζει στοχευμένα και συστηματικά πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς γνωρίζει και τη δεύτερη γλώσσα.

Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας (34^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
-----------------	---------------	-------------------	-------------------

<p><i>Είναι καλό τα σχολεία, γίνεται καλή δουλειά.</i></p>	<p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,15 τ.μ</p>	<p><i>Εγώ μιλάω ελληνικά, βέβαια αφού είμαι από εδώ.</i></p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 13 (6 κορίτσια)</p>
<p><i>Υπάρχουν δυσκολίες με το δίγλωσσο πρόγραμμα</i></p>		<p><i>Δουλεύω με φωτοτυπίες περισσότερο, γιατί λείπουν αρκετά παιδιά μέσα στη χρονιά και δεν μπορώ να προχωράω με το βιβλίο πάντα.</i></p> <p><i>Υπάρχει μαθητής με δυσκολίες, αυτός δεν συμμετέχει σχεδόν καθόλου</i></p>	<p><i>Γνωρίζω ότι μιλάνε μόνο τουρκικά στο σπίτι</i></p> <p><i>Δυσκολεύονται ορισμένα παιδάκια. Νομίζω ότι αυτά που είναι καλά στα τουρκικά τα καταφέρνουν και στα ελληνικά.</i></p>

1'5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της τάξης και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Το σύνολο των μαθητών απαντούν στον χαιρετισμό του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να βγάλουν τη φωτοτυπία στη σελίδα με το κείμενο⁴⁶⁷, που διάβασαν στην προηγούμενη διδασκαλία με τίτλο: “Canlılar ve Uyku” (τα έμβια όντα και ο ύπνος). Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και συζητά για μικρό διάστημα με τους μαθητές για την ιστορία του κειμένου. Η πλειοψηφία των μαθητών (Αχμου, Ντ., Νεγ, Ντερ., Μοχ., Σεν., Σουδ.) συμμετέχει ελεύθερα στη συζήτηση.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθεί τη διδασκαλία⁴⁶⁸.

6'-10': Συνεχίζεται η παραγωγική συζήτηση για μικρό διάστημα, καθώς ορισμένοι μαθητές λένε, τι τους άρεσε στην ιστορία. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί συστηματικά: “*aferin, zıyî*” (μπράβο, πολύ καλά) και παροτρύνει τους μαθητές να μιλήσουν ελεύθερα κάνοντας κινήσεις με το κεφάλι του και τα χέρια. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στην επόμενη σελίδα για να κάνουν όλοι μαζί την άσκηση: “*Aşağıdaki sorulari metne göre cevaplayınız*” (απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σύμφωνα με το κείμενο). Ο εκπαιδευτικός διαβάσει την πρώτη ερώτηση: “*Metne göre uyku canlılar için neden gereklidir?*» (Γιατί ο ύπνος είναι απαραίτητος για τα έμβια όντα, σύμφωνα με το κείμενο;). Τα 2/4 των μαθητών/τριών σηκώνουν το χέρι τους. Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Σεν. και εκείνη απαντά: “*yaşamak için uykuya ihtiyacı vardır gereklidir*” (ο ύπνος χρειάζεται για να ζεις). Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτριά και επαναλαμβάνει την πρότασή της, ενώ με μια χειρονομία ζητά από τους μαθητές να γράψουν την πρόταση στη φωτοτυπία. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία του εκπαιδευτικού.

11'-15': Ο εκπαιδευτικός διαβάσει αργά και καθαρά τη δεύτερη ερώτηση: “*Yunusların uyku süresi ne kadardır? Nasıl uyurlar?*” (πόσο καιρό κοιμούνται τα δελφίνια; πώς κοιμούνται;). Οι μαθητές κοιτάζουν το κείμενο για μικρό χρονικό διάστημα και προσπαθούν να εντοπίσουν την απάντηση στο κείμενο. Η Ες. σηκώνει το χέρι της και έπειτα από ένα νεύμα του εκπαιδευτικού λέει: “*7-8 saat uyur*” (7-8 ώρες κοιμάται). Ο

⁴⁶⁷ Το εκπαιδευτικό υλικό προέρχεται από τον εκπαιδευτικό διαδικτυακό ιστότοπο: www.ogretmenevde.com.tr.

⁴⁶⁸ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 67 και Πίνακας 68.

εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι. Ο εκπαιδευτικός απαντά: “*evet ne nasil uyurlar?*” (ναι, και πως κοιμούνται;). Η μαθήτρια κοιτάζει το κείμενο και απαντά διαβάζοντας μέσα από το κείμενο: “*Uyku sirasinda her zaman bir gözü açıktır*” (έχει πάντα ένα μάτι ανοικτό κατά τη διάρκεια του ύπνου). Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και λέει: “*Evet, metindeki cümleyi bulun*” (ναι, βρείτε την πρόταση στο κείμενο). Οι μαθητές εντοπίζουν και αντιγράφουν την απάντηση από το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει την επόμενη ερώτηση: “*Hortumlu foklar, uykulari gelince nasil uyurkarmış?*” (πως κοιμούνται οι φώκιες;). Η Σου. σηκώνει το χέρι και απαντά αυθόρμητα, διαβάζοντας μέσα από το κείμενο: “*Foklar akciğerleriyle nefes aldıkları için her 15 dakikada bir uyanmak ve su yüzeyine çıkmak zorundadırlar*” (επειδή οι φώκιες αναπνέουν με τους πνεύμονες τους, πρέπει να ξυπνούν κάθε 15 λεπτά και να βγαίνουν στην επιφάνεια του νερού).

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία. Επικρατεί ησυχία. Ο Ομ. είναι αφηρημένος και δεν παρακολουθεί τη διδασκαλία.

16’-20’ : Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτρια και ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν την απάντηση στο κείμενο και να την γράψουν στην άσκηση. Ο εκπαιδευτικός παραμένει στην έδρα και παρακολουθεί από απόσταση τους μαθητές μέχρι να ολοκληρώσουν την αντιγραφή. Ορισμένοι μαθητές κουνούν το κεφάλι τους για να δείξουν, ότι έχουν γράψει την απάντηση. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει την επόμενη ερώτηση αργά και δυνατά: “*Metnin konusunu ve ana fikrini yazınız*” (γράψτε το θέμα και την κύρια ιδέα του κειμένου). Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν και να γράψουν τη δική τους απάντηση. Στη συνέχεια σηκώνεται από την έδρα και κινείται ανάμεσα στα θρανία, προκειμένου να ελέγξει τι γράφουν οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον Νεγ. και τον ρωτά φωναχτά τι έγραψε. Ο μαθητής απαντά: “*canlilar nasil uyur*” (πως κοιμούνται τα έμβια όντα).

21’-25’ : Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Σεν. να πει φωναχτά τη δική της απάντηση. Η μαθήτρια αναφέρει: “*canlilarin uykusunu*” (ο ύπνος των εμβίων όντων). Η Σουδ. σηκώνει το χέρι της και αφού πάρει την άδεια από τον εκπαιδευτικό αναφέρει: “*Yunuslar, foklar ve balinalar nasil uyur*” (πως κοιμούνται τα δελφίνια, οι φώκιες και οι φάλαινες). Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τις δυο μαθήτριες. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν την επόμενη άσκηση με την ακόλουθη εκφώνηση: “*Aşağıdaki cümleleri metne göre tamamlayınız*” (συμπληρώστε τις παρακάτω προτάσεις σύμφωνα με το κείμενο). Η άσκηση αφορά σε συμπλήρωση κενών με λέξεις και φράσεις μέσα από το κείμενο. Οι μαθητές –τριες εργάζονται ατομικά. Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει την άσκηση. Ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τον Αχμο. και τον ρωτά χαμηλόφωνα, εάν μπορεί να του πει προφορικά την άσκηση. Ο μαθητής κοιτάζει τις προτάσεις στην φωτοτυπία και του αναφέρει χαμηλόφωνα κάποιες λέξεις από το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός τον ακουμπά στην πλάτη και τον επιβραβεύει. Στη συνέχεια, απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και τους λέει να προχωρήσουν και στην επόμενη άσκηση: “*hayvanların adlarını aşağıya yazınız*” (γράψτε τα ονόματα των ζώων παρακάτω), εάν έχουν τελειώσει με την προηγούμενη άσκηση.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Δυο μαθητές σηκώνονται από τις θέσεις τους και ξύνουν τα μολύβια τους στον κάδο σκουπιδιών. Μια μαθήτρια σηκώνεται από τη θέση της και φορά το μπουφάν της. Επικρατεί ησυχία. Οι μαθητές εργάζονται ο καθένας με τον δικό του ρυθμό.

26'-30': Ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τον Ομ. και του δείχνει το σημείο στη φωτοτυπία, όπου αναφέρεται η άσκηση με τα ζώα. Ο μαθητής δεν θέλει να συμμετάσχει και κουνά αρνητικά το κεφάλι του. Ο εκπαιδευτικός τον παροτρύνει να του πει προφορικά όσα ζώα αναγνωρίζει. Ο μαθητής αναφέρει τα ζώα: “*balina*” (φάλαινα) και “*yunus*” (δελφίνι). Ο εκπαιδευτικός κλείνει το μάτι στον μαθητή και προσεγγίζει τον Αχμο. Ο μαθητής του αναφέρει αμέσως και τα τέσσερα ζώα που φαίνονται στις εικόνες. Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και συνεχίζει να κινείται ανάμεσα στα θρανία, ελέγχοντας τα όσα γράφουν οι μαθητές.

Σ,Π, Ο εκπαιδευτικός πλησιάζει διακριτικά τους δυο μαθητές, που έχουν γλωσσικές δυσκολίες και τους παρακινεί να συμμετάσχουν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητές τους. Οι μαθητές δείχνουν ικανοποιημένοι με την συμμετοχή τους, καθώς χαμογελούν στον εκπαιδευτικό.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να συνεχίσουν με τις επόμενες ασκήσεις στις φωτοτυπίες τους. Η επόμενη άσκηση αναφέρεται στη συμπλήρωση ενός παζλ: “*Aşagıdaki boşlukları uygun kelimelerle tamamlayıp bulmacaya yazınız*” (Συμπληρώστε τα παρακάτω κενά με τις κατάλληλες λέξεις και γράψτε τες στο πάζλ). Οι μαθητές συνεχίζουν να εργάζονται ατομικά ο καθένας με τον δικό του ρυθμό. Οι Σουν. και Σιδ. συζητούν χαμηλόφωνα για την άσκηση και βοηθούν η μια την άλλη. Ο Νεγ. ζητά από τον εκπαιδευτικό να ελέγξει τη φωτοτυπία του. Ο εκπαιδευτικός σπεύδει προς το μέρος του και ελέγχει την άσκηση, μιλά χαμηλόφωνα στον μαθητή και του δείχνει με το δάχτυλο δυο σημεία της άσκησης, στα οποία εκείνος έχει κάνει λάθος. Ο μαθητής διορθώνει. Οι Αχμε. και Αχμου. συζητούν για ένα παιχνίδι και δεν κάνουν την άσκηση. Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Αχμέ. να συνεχίσει να εργάζεται.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές, οι οποίοι εργάζονται ο καθένας με το δικό του ρυθμό.

36'-40': Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να κινείται ανάμεσα στα θρανία και να μιλά χαμηλόφωνα με κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά. Μόλις εντοπίζει, ότι κάποιος έχουν ολοκληρώσει την τελευταία άσκηση, αναφέρει φωναχτά, ότι μπορούν να προχωρήσουν στην επόμενη άσκηση: “*Aşagıdaki sözcükleri zıt anlamlılarıyla aynı renge boyayın, kesin ve sözcüklerden biri güneşin, diğeri bulutun üzerine gelecek şekilde yapıştırın*” (χρωματίστε τις παρακάτω λέξεις με το ίδιο χρώμα με τα αντίθετά τους, κόψτε τις και επικολλήστε τις, μια από τις λέξεις στον ήλιο και μια στο σύννεφο). Ο εκπαιδευτικός εξηγεί φωναχτά: “*karşitlari bul ne ...ayrı ayrı yapıştır*” (βρείτε τα αντίθετα και...κολλήστε τα). Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Μια μαθήτρια σηκώνεται και βγάζει από την τσάντα της την κασετίνα της, ένας μαθητής ζητά από τον διπλανό του ένα ψαλίδι. Η πλειοψηφία των μαθητών εργάζονται ατομικά.

Ακούγονται λίγες συνομιλίες στην τουρκική γλώσσα μεταξύ μαθητών, που ζητούν ο ένας από τον άλλον ψαλίδι και κόλλα.

Σ.Π. Ο εκπαιδευτικός στέκεται για αρκετό διάστημα δίπλα σε κάθε θρανίο, ελέγχει και παρακινεί τον κάθε μαθητή-τρια να συνεχίσει. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη, το κλίμα συμμετοχικό και συλλογικό.

41'-45': Ο εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι όποιος έχει ολοκληρώσει την προηγούμενη άσκηση μπορεί να γυρίσει στην επόμενη σελίδα. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί φωναχτά την επόμενη άσκηση: “*oyunun adini ve kurallarini yazın*” (γράψτε το όνομα του παιχνιδιού και τους κανόνες). Ο εκπαιδευτικός αναφέρει τις ασκήσεις, που θα έχουν για το σπίτι και ζητά από τους μαθητές να τις σημειώσουν. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς την έδρα και, απευθυνόμενος στο σύνολο των μαθητών λέει, ότι θα πρέπει να ολοκληρώσουν στο σπίτι όσες ασκήσεις δεν έχουν τελειώσει. Ακόμη αναφέρει, ότι θα πρέπει να κάνουν την επόμενη άσκηση, στην οποία θα πρέπει, σύμφωνα με τις εικόνες, να καταλάβουν σε ποιο παραμύθι αναφέρεται η καθεμία και τέλος να γράψουν στο τετράδιό τους το παραμύθι η «αλεπού και το σταφύλι». Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τις οδηγίες από την έδρα πάντα στην τουρκική γλώσσα. Η πλειοψηφία των μαθητών (3/4 του συνόλου) σημειώνουν τις ασκήσεις και μαζεύουν τα πράγματά τους. Το 1/4 των μαθητών είναι όρθιοι και συνομιλούν, ενώ φαίνεται να μην έχουν σημειώσει κάτι από όσα είπε ο εκπαιδευτικός.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό και δημοκρατικό. Ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στον κάθε μαθητή-τρια να εργαστεί στον δικό του ρυθμό. Η πλειοψηφία των μαθητών έχει ολοκληρώσει τις περισσότερες ασκήσεις που επεξεργάστηκαν κατά τη διδασκαλία.

Μορφές διδασκαλίας	56% Μετωπική, 44% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	22%	22%	56%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	33%	33%	33%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		33%	56%	11%
(Π4) πολυτροπικότητα	89%		11%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		11%	78%	11%

Πίνακας XXXIV. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού και του 1/4 των μαθητών μεμονωμένα.
 β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στο 1/2 του διδακτικού χρόνου. γ) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της κατανόησης και της επικοινωνίας μεταξύ των

συμμετεχόντων στη διδασκαλία. δ) Η συλλογικότητα, υπό το πρίσμα του καλού, συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

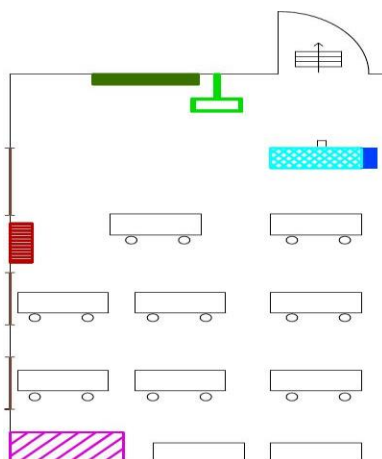
Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» και εφαρμόστηκε για το ½ της διδασκαλίας η μετωπική-διαλογική μορφή εργασίας και για το άλλο ½ διδακτικό χρονικό διάστημα η ατομική μορφή εργασίας.

Γενικά, η διδασκαλία είχε καλή ροή και αρκετές εναλλαγές στις κοινωνικές μορφές εργασίας (διαλογική-ατομική-διαλογική μορφή εργασίας), καθιστώντας την ενδιαφέρουσα και πλούσια σε περιεχόμενο και μαθησιακά προϊόντα (5 φωτοτυπίες με ασκήσεις). Ο εκπαιδευτικός αξιοποίησε πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό, καθιστώντας τη διδασκαλία πολυτροπική (φωτοτυπίες, πολυτροπικά κείμενα με εικόνες, δραστηριότητες με κόλλα και ψαλίδι). Οι μαθητές εργάζονταν ο καθένας με τον δικό του ρυθμό, ενώ οι δραστηριότητες, που αναπτύχθηκαν, συμπεριλάμβαναν πλούσιο γλωσσικό υλικό στην τουρκική γλώσσα. Το κλίμα ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικό και συλλογικό, καθώς η ατμόσφαιρα ήταν ευχάριστη και οι μαθητές αυτενεργούσαν ως προς τον τρόπο και τον χρόνο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός ήταν φιλικός και ενθαρρυντικός, ενισχύοντας τον βαθμό εμπλοκής του κάθε μαθητή ξεχωριστά στη διδασκαλία. Από τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δύναται να εφαρμόζει πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς γνωρίζει και τη δεύτερη γλώσσα.

Ε΄ τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας= 5,80 επί 7= **40,6 τ.μ.**



Η αίθουσα βρίσκεται σε παρακείμενο του κεντρικού κτιρίου, οίκημα (παλαιότερος χώρος αναψυχής στον αύλειο χώρο του μουσουλμανικού τεμένους). Η είσοδος στην αίθουσα γίνεται με τη χρήση μικρού διαδρόμου με τρία κατηφορικά σκαλοπάτια. Η αίθουσα είναι αρκετά ευρύχωρη και φωτεινή με φυσικό φωτισμό από μεγάλα παράθυρα στην μια πλευρά της. Η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με βιντεοπροβολέα, ο οποίος προβάλλει στο κέντρο του ασπροπίνακα, καθώς και με σταθερό ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω στην έδρα. Η έδρα είναι υπερυψωμένη περί τα 30 εκατοστά. Στην αίθουσα εντοπίζεται, στο μπροστινό της μέρος, παλαιά συσκευή θέρμανσης (σόμπα), η οποία δυσκολεύει την απρόσκοπτη θέαση στον πίνακα της τάξης από ορισμένες θέσεις/θρανία και καλύπτει αρκετά μεγάλο μέρος του μπροστινού κενού χώρου της αίθουσας. Ακόμη, εντοπίζονται ένας μεγάλος χάρτης της Ελλάδας, ένα ρολόι τοίχου, ένας πίνακας ανακοινώσεων στην πίσω πλευρά της αίθουσας που φέρει αναρτημένες εργασίες των μαθητών (θεματικές εργασίες στο μάθημα της ιστορίας σε μορφή κολάζ εικόνων και κειμένων). Τέλος, εντοπίζεται μια βιβλιοθήκη με βιβλία και αναλώσιμα υλικά.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (35^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<p><i>Γίνεται καλή δουλειά στο σχολείο. Θεωρώ ότι θα ήταν καλύτερο να φοιτούσαν και ελληνόφωνοι μαθητές εδώ, γιατί θα βοηθούσε πολύ στο να μάθουν την ελληνική γλώσσα τα παιδιά.</i></p> <p><i>Μια πρόταση θα ήταν να γίνουν δημόσια με συμπερίληψη των τουρκικών στη διδασκαλία.</i></p>	<p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. : 2,5 τ.μ.</p>	<p><i>Δεν ξέρω τουρκικά, πέρα από κάποιες λέξεις που ακούω από τα παιδιά.</i></p> <p><i>Κάνω το υλικό της ΠΕΜ⁴⁶⁹, δύσκολα μπορείς να κάνεις τα βιβλία του δημοσίου. Αν φοιτούσαν όλα τα παιδιά στα δημόσια νηπιαγωγεία, αυτό θα μπορούσε να γίνει.</i></p> <p><i>Γίνονται αρκετές δράσεις, συμμετέχουμε σε δραστηριότητες εκπαιδευτικές.</i></p> <p><i>Ένας μαθητής ήρθε φέτος από Γερμανία, δεν ξέρει ελληνικά.</i></p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 16 (10 κορίτσια)</p> <p><i>Μεταξύ τους μιλάνε μόνο τουρκικά. Στο μάθημα πολλές φορές κάποιοι δυσκολεύονται να εκφραστούν στα ελληνικά ακόμη και στην Ε τάξη.</i></p> <p><i>Οι γονείς ενδιαφέρονται, θέλουν οι περισσότεροι να μάθουν ελληνικά τα παιδιά.</i></p>

1'-5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της τάξης και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν στον χαιρετισμό. Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν έκαναν την άσκηση για το σπίτι: «φτιάξε μια αφίσα για τους Ολυμπιακούς

⁴⁶⁹ Βλ. Πρόγραμμα για την Ένταξη και Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης, www.museduc.gr

αγώνες του 2016, που θα γίνουν στο Ρίο ντε Ζανέιρο»⁴⁷⁰. Οι μαθητές απαντούν καταφατικά και ο εκπαιδευτικός ζητά να σηκώσουν τα βιβλία τους για να δείξουν τις αφίσες που έφτιαξαν⁴⁷¹. Οι μαθητές σηκώνουν τα βιβλία τους και δείχνουν τις ζωγραφιές που έφτιαξαν. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει από απόσταση και επιβραβεύει τους μαθητές, χρησιμοποιώντας χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου, για τα ωραία και πρωτότυπα σχέδια που έφτιαξαν. Ο εκπαιδευτικός δείχνει, μέσω του βιντεοπροβολέα, τη σελίδα 59 του βιβλίου, στην οποία απεικονίζονται ελληνικά γραμματόσημα με θέμα τους ολυμπιακούς αγώνες. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι σε αυτούς τους αγώνες συμμετέχουν άνθρωποι από όλες τις χώρες της γης. Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στους μαθητές, ότι οι Ολυμπιακοί αγώνες ξεκίνησαν στην Ελλάδα. Ο Αρντ. ρωτά αυθόρμητα: «*ποιο χρόνο έγιναν;*» Ο εκπαιδευτικός απαντά στον μαθητή: «*οι σύγχρονοι αγώνες έγιναν το 2004 στην Αθήνα.*» Έπειτα ρωτά, εάν κάποιος αναγνωρίζει κάποιο άθλημα από τις εικόνες αυτές. Ο Αρντ. αναφέρει αυθόρμητα: «*ποδήλατο και ακόντιο*» και ο εκπαιδευτικός επικροτεί και διορθώνει, λέγοντας: «*ποδηλασία*». Έπειτα, αναφέρει ο ίδιος μερικά ακόμη αθλήματα, λέγοντας: «*στίβος, σφαιροβολία*».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθούν τη διδασκαλία και ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, ωστόσο διστάζουν να εκφραστούν αυθόρμητα κατά τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό⁴⁷².

6'-10': Ο εκπαιδευτικός δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα την εικόνα στη σελίδα 62, η οποία δείχνει μια αθλήτρια, που συμμετέχει με αναπηρικό αμαξίδιο σε παραολυμπιακούς αγώνες στο άθλημα της αντισφαίρισης. Ο εκπαιδευτικός ρωτά, απευθυνόμενος στο σύνολο των μαθητών, τι βλέπουν στην εικόνα. Ο Αρντ. απαντά αυθόρμητα: «*τέννις με καρότσι*». Ο εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και εξηγεί: «*τέννις με αναπηρικό αμαξίδιο*». Ο εκπαιδευτικός ρωτά, τι εννοεί ο τίτλος του κειμένου «*Ολυμπιάδα για άτομα με ειδικές ανάγκες;*» Ο Αρντ. λέει αυθόρμητα: «*για ολυμπιακούς αγώνες*». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και συνεχίζει τη συζήτηση λέγοντας: «*και ποιοι αθλητές παίρνουν μέρος;*». Ο Αρντ. αναρωτιέται: «*αυτοί που δεν περπατάνε;*» Ο εκπαιδευτικός απαντά: «*όχι, μόνο αυτοί*». Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι αφορά: «*ανθρώπους με ιδιαιτερότητες, που έχουν κάποιο πρόβλημα κινητικό για παράδειγμα*». Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Χ., ο οποίος κάθεται στο τρίτο θρανίο στην δεξιά σειρά θρανίων, να διαβάσει το κείμενο στην σελίδα 62. Ο μαθητής ξεκινά να διαβάζει το κείμενο, συλλαβίζει σε μερικά σημεία. Ο εκπαιδευτικός τον βοηθά να προφέρει τις λέξεις: «*σημαντικές αθλητικές συναντήσεις...διανοητικές ιδιαιτερότητες*», διαβάζοντας μαζί του τις λέξεις.

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τη συζήτηση αναφορικά με το θέμα της διαφορετικότητας των αθλητών με αναπηρίες, ωστόσο ο διάλογος πραγματοποιείται με τη συμμετοχή ενός μόνο μαθητή. Οι μαθητές στην τελευταία σειρά θρανίων δείχνουν αφηρημένοι.

⁴⁷⁰ Ιορδανίδου & Μοσχονάς, *Γλώσσα, Τάξη Ε'*, «*Περίπατοι με τις λέξεις*», τεύχος γ'. ΟΕΔΒ. σελ. 58.

⁴⁷¹ Βλ. παράρτημα, εικόνα 22.

⁴⁷² Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 69 και Πίνακας 70.

11'-15': Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, απευθυνόμενος στο σύνολο των μαθητών, ότι «*διανοητικές ιδιαιτερότητες έχει κάποιος που δεν μπορεί να σκεφτεί γρήγορα και σωστά*». Ο εκπαιδευτικός ρωτά γιατί οι αγώνες στο κείμενο λέγονται ειδικοί. Η Ζ. σηκώνει το χέρι της και λέει: «*είναι για ειδικές ανάγκες, λέει πάνω*». Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και συμπληρώνει, ότι αυτό αναφέρεται και στον τίτλο του κειμένου. Στη συνέχεια ζητά από τον Γ., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων, να συνεχίσει την ανάγνωση. Ο μαθητής διαβάζει σωστά την επόμενη πρόταση. Ο εκπαιδευτικός ρωτά, τι εννοεί η φράση στο κείμενο: «*ατομική ιδιαιτερότητα*». Ο Αρντ. αναρωτιέται αυθόρμητα δυνατά: «*το πρόβλημα για κάθε άνθρωπο;*». Ο εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι και συμπληρώνει: «*η προσωπική δυσκολία του καθενός, στη κίνηση, στην ομιλία για παράδειγμα*». Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Ν., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων, να διαβάσει την τελευταία πρόταση του κειμένου. Η μαθήτριά διαβάζει με άνεση κι ο εκπαιδευτικός την ρωτά: «*πότε γίνονται οι θερινοί αγώνες;*». Η μαθήτριά διστάζει να απαντήσει και ο Αρντ. λέει αυθόρμητα: «*το καλοκαίρι;*». Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή.

Σ.Π. Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στην έδρα και μιλά αργά και καθαρά, διατηρώντας τη βλεμματική επαφή με την πλειοψηφία των μαθητών της τάξης, καθώς μιλά. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον την διδασκαλία, ωστόσο διστάζουν να εκφραστούν αυθόρμητα κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης. Δυο μαθητές στο τελευταίο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων δείχνουν αφηρημένοι.

16'-20': Ο εκπαιδευτικός δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα ένα ολιγόλεπτο εκπαιδευτικό βίντεο⁴⁷³ με θέμα τα παρολυμπιακά αθλήματα. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Όταν ολοκληρώνεται η προβολή ο εκπαιδευτικός ρωτά ποιά αθλήματα αναγνώρισαν. Η πλειοψηφία των μαθητών στις δυο πρώτες σειρές θρανίων απαντούν αυθόρμητα: «*μπάσκετ, βόλεϋ, τένις, football* ».

21'-25': Ο εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και ρωτά, εάν γνωρίζουν τις αντίστοιχες λέξεις στην ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές διστάζουν να πουν, ο εκπαιδευτικός εξηγεί αργά και καθαρά, τονίζοντας με έμφαση τις λέξεις: «*μπάσκετ-καλαθοσφαίριση, βόλεϋ- πετοσφαίριση, τένις-αντισφαίριση και ποδο...*», ενώ παράλληλα αναπαριστά με κινήσεις τα αθλήματα. Τρεις μαθητές φωνάζουν αυθόρμητα: «*ποδόσφαιρο*». Ο εκπαιδευτικός τους χαμογελά και κουνά το κεφάλι καταφατικά. Στη συνέχεια ρωτά τους μαθητές, πως τους φάνηκαν αυτοί οι αθλητές, που συμμετείχαν σε αγώνες με τόσα προβλήματα. Ο Αρντ. λέει: «*δύσκολο είναι*». Ο εκπαιδευτικός γνέφει το κεφάλι και συμπληρώνει «*δεν τους θαυμάζουμε αυτούς τους ανθρώπους για αυτό;*». Ο Αρντ. συμφωνεί, οι μαθητές στα μπροστινά θρανία κουνούν καταφατικά τα κεφάλια τους και ο εκπαιδευτικός δείχνει ένα ακόμη μικρό βίντεο με περιεχόμενο τον πρωταθλητισμό σε μικρότερες ηλικίες.

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον και προσοχή το βίντεο. Το κλίμα είναι καλό και ήσυχο. Οι περισσότεροι μαθητές διστάζουν να μιλήσουν αυθόρμητα, ακόμη κι όταν ο εκπαιδευτικός τους παρακινεί να το κάνουν.

⁴⁷³ Ραδιοτηλεόραση- αρχείο της ΕΡΤ: www.archive.ert.gr

26'-30': Όταν ολοκληρώνεται η προβολή του βίντεο, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές ποια αθλήματα αναγνώρισαν σε αυτό. Δυο μαθήτριες (Ες. και Αζ.) αναφέρουν αυθόρμητα το τέννις και τη γυμναστική. Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και συμπληρώνει: «αυτό το άθλημα λέγεται ενόργανη». Η Κ. αναφέρει αυθόρμητα: «πατινάζ». Ο εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι και συμπληρώνει, ότι είναι πολύ δύσκολο σε αυτές τις ηλικίες να κάνει κανείς πρωταθλητισμό. Έπειτα ρωτά: «ζέρετε κάθε πότε προπονούνται αυτά τα παιδιά;». Η Ζ. απαντά: «κάθε μέρα». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και συμπληρώνει: «πολλές ώρες την ημέρα». Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει τη συζήτηση ρωτώντας, εάν θα μπορούσε κάποιος από την τάξη να κάνει πρωταθλητισμό σε ένα άθλημα. Ο Χ. λέει: «ποδόσφαιρο, αφού κάθε μέρα παίζω». Οι μαθητές γελούν με τον συμμαθητή τους και ο εκπαιδευτικός αναφέρει «όταν θέλουμε, όλοι μπορούμε».

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθούν με ενδιαφέρον το βίντεο και την συζήτηση. Αρκετοί δείχνουν να θέλουν να συμμετάσχουν στη συζήτηση αλλά δυσκολεύονται, ενδεχομένως, να εκφραστούν σωστά και διστάζουν να μιλήσουν. Οι μαθητές στα τελευταία δυο θρανία δείχνουν αφηρημένοι και παραμένουν αμέτοχοι.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά ο καθένας μόνος του το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και αναζητά το επόμενο εκπαιδευτικό βίντεο που θα προβάλλει. Έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα σηκώνεται από τη θέση του και κινείται ανάμεσα στα θρανία για να ελέγξει, εάν διαβάζουν οι μαθητές το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το δεύτερο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων και ζητά από την Ας. να διαβάσει χαμηλόφωνα. Ο εκπαιδευτικός πλησιάζει για να ακούσει την μαθήτρια. Η μαθήτρια διαβάζει διστακτικά και αργά δυο προτάσεις. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από την διπλανή της (Αις.) να διαβάσει και εκείνη το κείμενο από την αρχή. Η μαθήτρια διαβάζει κομπιάζοντας σε ορισμένες πολυσύλλαβες λέξεις. Ο εκπαιδευτικός ζητά από το σύνολο των μαθητών να υπογραμμίσουν τα επίθετα του κειμένου. Η πλειοψηφία των μαθητών ακολουθεί την οδηγία.

36'-40': Ο εκπαιδευτικός πηγαίνει στον πίνακα και σημειώνει τις λέξεις «αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο». Έπειτα ρωτά τους μαθητές, ποια επίθετα εντόπισαν στο κείμενο. Τα 2/4 των μαθητών, που κάθονται στα μπροστινά θρανία, σηκώνουν το χέρι. Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Ες., η οποία αναφέρει τη λέξη «χειμερινοί». Ο εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι και ρωτά πως είναι το επίθετο στα τρία γένη. Η μαθήτρια λέει: «χειμερινός, χειμερινή, χειμερινό». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τις λέξεις στον πίνακα. Έπειτα κάνει ένα νεύμα στον Αρντ. να πει κι εκείνος ένα επίθετο. Ο μαθητής λέει τη λέξη «σημαντικές» και συμπληρώνει αυθόρμητα: «σημαντικός, σημαντική, σημαντικό». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει στον πίνακα. Στη συνέχεια κάνει νόημα στην Ν. να πει ένα επίθετο. Η μαθήτρια αναρωτιέται διστακτικά: «αθλητικές;». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στην μαθήτρια να πει τα τρία γένη. Η μαθήτρια αναφέρει σωστά τα τρία γένη του επίθετου. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει τις λέξεις και ζητά να του πουν και άλλο επίθετο. Η Ζ. λέει αυθόρμητα: «σωματικές», ο εκπαιδευτικός επικροτεί και με μια χειρονομία ζητά από την μαθήτρια να του πει τα τρία γένη. Η μαθήτρια λέει σωστά τα

τρία γένη του επιθέτου. Ο εκπαιδευτικός ρωτά, εάν βρήκαν κάποιο άλλο επίθετο. Οι μαθητές διστάζουν να πουν. Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει στον πίνακα τα επίθετα «διανοητικός, ατομικός» στα τρία γένη.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία και αντιγράφουν την άσκηση από το πίνακα. Τα 2/4 των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους για να πουν την άσκηση.

41'-45': Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ολοκληρώσουν την άσκηση στο σπίτι, εάν δεν έχουν προλάβει να το κάνουν, για να τους δείξει ένα ακόμη βίντεο. Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και δείχνει ένα ολιγόλεπτο εκπαιδευτικό βίντεο με τίτλο «όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι» με αθλητικό περιεχόμενο⁴⁷⁴. Το βίντεο προβάλλει στιγμιότυπα από ολυμπιακούς και παραολυμπιακούς αγώνες. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί παράλληλα με τα στιγμιότυπα, ότι «όλοι οι άνθρωποι μπορούν να αγωνίζονται και να συμμετέχουν ίσα, ακόμη και αυτοί που έχουν αναπηρίες μπορούν να συμμετέχουν σε ειδικούς αγώνες». Έπειτα ρωτά, εάν θυμούνται έναν ντόπιο παραολυμπιονίκη αθλητή. Η πλειοψηφία των μαθητών δείχνει να κατανοεί σε ποιόν αναφέρεται ο εκπαιδευτικός αλλά δεν οι μαθητές δεν θυμούνται το όνομα του αθλητή. Η Ζ. αναφέρει, ότι είναι κολυμβητής. Ο εκπαιδευτικός μιλά για τον συγκεκριμένο αθλητή, ο οποίος έχει επισκεφτεί και σχολεία της περιοχής για να δείξει στους μαθητές ότι η αναπηρία δεν είναι πρόβλημα και ότι όλοι μπορούν να τα καταφέρουν αρκεί να το θέλουν. Οι μαθητές στα μπροστινά θρανία κουνούν τα κεφάλια τους.

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον το βίντεο αλλά και τα όσα εξηγεί ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές στα δυο τελευταία θρανία είναι αμέτοχοι και συνομιλούν χαμηλόφωνα στην τουρκική γλώσσα.

Μορφές διδασκαλίας	89% Μετωπική, 11% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	33%	56%	11%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	78%	22%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	44%	33%
(Π4)πολυτροπικότητα	22%		78%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	89%	11%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	33%	44%	22%	
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		11%	56%	33%

Πίνακας XXXV. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική επαφή του εκπαιδευτικού με δύο μαθήτριες, προκειμένου να ενισχύσει την κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων. γ) Η συστηματική εφαρμογή πρακτικών μη

⁴⁷⁴ Βλ. Παράρτημα, εικόνα 23.

λεκτικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό (χειρονομίες, μιμική, εκφράσεις προσώπου, χιούμορ, χαμόγελο) για την ενίσχυση της διομαδικής επικοινωνίας. δ) Η συστηματική αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (βιντεοπροβολέας, εκπαιδευτικό βιντεοσκοπημένο υλικό από διαδικτυακό ιστότοπο) σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, για την ενίσχυση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη διδασκαλία. ε) Η χρήση διαπολιτισμικών αναφορών από τον εκπαιδευτικό και το ¼ των μαθητών της τάξης (το διεθνικό θέμα των ολυμπιακών και παραολυμπιακών αγώνων, τα αθλήματα στη διεθνή ορολογία, τις ίσες ευκαιρίες, την ισότητα και την ενίσχυση της διαφορετικότητας). ζ) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύτηκε μέσω του ευχάριστου και συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» μόνο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και εφαρμόστηκε, κυρίως, η μετωπική-διαλογική μορφή εργασίας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη. Η αξιοποίηση του αυθεντικού βιντεοσκοπημένου εκπαιδευτικού υλικού κέντρισε το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μαθητών και διατήρησε την προσοχή τους σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε συστηματικά με τους συμμετέχοντες μαθητές, αξιοποιώντας κατά την επικοινωνία πρακτικές με παραγωγιστικά και εξωγλωσσικά στοιχεία. Η εναλλαγή διαφορετικού τύπου δραστηριοτήτων (προβολή βίντεο για συζήτηση, ανάγνωση κειμένου, ασκήσεις γραμματικής, εμπέδωση του γραμματικού φαινομένου στον πίνακα, βίντεο για συζήτηση) έκαναν τη διδασκαλία πλούσια σε περιεχόμενο και δράση. Ο εκπαιδευτικός δεν διόρθωνε τα γλωσσικά λάθη των μαθητών, όταν εκείνοι έπαιρναν τον λόγο, προκειμένου να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός ενίσχυσε την ανάπτυξη δημιουργικής συζήτησης για διεθνικά ζητήματα σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκαν πρακτικές συμπερίληψης για τους μαθητές, που παρέμειναν αμέτοχοι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Από τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις αυξημένες και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες της διδασκαλίας και ότι δύναται να εφαρμόζει πρακτικές διδασκαλίας, που θα ενισχύσουν τη διδακτική και κοινωνική αποτελεσματικότητα των μαθητών.

Διδασκαλία τουρκικής γλώσσας(36^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το σχολείο είναι καλό και είμαι ευχαριστημένος με το μάθημα</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. : 2,5 τ.μ.	<i>Δε γωρίζω ελληνικά⁴⁷⁵, δε χρειάζεται, γιατί όλοι οι μαθητές μιλάνε τουρκικά</i> <i>Είναι καλό τμήμα.</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 16 (10 κορίτσια)

⁴⁷⁵ Ο εκπαιδευτικός είναι μετακλητός υπάλληλος, αποσπασμένος από το τουρκικό κράτος. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με τη μεσολάβηση εκπαιδευτικού του ελληνόγλωσσου προγράμματος.

1'-5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στη τάξη και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν στον χαιρετισμό. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές φωτοτυπίες⁴⁷⁶ με το γραμματικό φαινόμενο των «συγκριτικών προτάσεων». Ο εκπαιδευτικός διαβάσει την εκφώνηση της άσκησης: “*Aşağıdaki cümlelerde karşılaştırma anlami varsa gülen yüz, yoksa üzgün yüz yapınız*” (Στις παρακάτω προτάσεις κάντε ένα χαμογελαστό πρόσωπο αν υπάρχει νόημα σύγκρισης, και αν δεν υπάρχει ένα λυπημένο πρόσωπο). Οι μαθητές εργάζονται ατομικά. Ο εκπαιδευτικός στέκεται όρθιος δίπλα στην έδρα και ελέγχει το υλικό, που θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία.

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό και ήσυχο. Οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα. Οι μαθητές στο τελευταίο θρανίο στη μεσαία σειρά μιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους και δεν εργάζονται⁴⁷⁷.

6'-10': Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα πρώτα θρανία για να ελέγξει, εάν οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει την άσκηση. Στη συνέχεια δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα την άσκηση στον πίνακα και ζητά από την Μπ. να διαβάσει την πρώτη πρόταση και να πει πως χαρακτηρίζει το πρόσωπο μπροστά από την πρόταση. Η μαθήτρια διαβάσει: “*Bu sene, geçen seneye göre daha çok çalıştık*” (Δουλέψαμε πιο σκληρά φέτος από πέρσι). Η μαθήτρια αναφέρει, ότι το πρόσωπο είναι χαμογελαστό λέγοντας: “*yüz gülüyor*”. Ο εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και κάνει ένα νεύμα στην Γ., η οποία κάθεται δίπλα στην Μπ. Η μαθήτρια διαβάσει: “*Onlar da bizimle geliyor*” (έρχονται και αυτοί μαζί μας) και λέει, ότι το πρόσωπο είναι λυπημένο “*yüz üzgün*”. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στην Ν., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων. Η μαθήτρια διαβάσει δυνατά και καθαρά: “*Kışın, yazın olduğum kadar mutlu olamadım*” (Κιςλάν, δεν μπορώ να είμαι τόσο χαρούμενος όσο το καλοκαίρι). Η μαθήτρια αναφέρει τη λέξη “*gülmeye*” (χαμογελαστό). Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και κοιτάζει με νόημα την Αις., η οποία κάθεται δίπλα στην Ν. Η μαθήτρια διαβάσει με τη σειρά της: “*İlk kitabı, diğerlerine göre daha güzel*” (το πρώτο του βιβλίο είναι καλύτερο από τ' άλλα). Η μαθήτρια συμπληρώνει, ότι το πρόσωπο είναι χαμογελαστό “*yüz gülüyor*”. Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τις μαθήτριες και ζητά από την Μπ., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων, να συνεχίσει. Ο μαθητής διαβάσει την πρόταση: “*Okula otobüsle gittik*” (πήγαμε στο σχολείο με το λεωφορείο). Ο μαθητής αναφέρει: “*üzgün*” (λυπημένο).

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και ήσυχο. Η πλειοψηφία των μαθητών εργάζονται ατομικά και συμμετέχουν στην διδασκαλία. Οι μαθητές στη τελευταία σειρά θρανίων παρακολουθούν τη διδασκαλία χωρίς να συμμετέχουν στη διδακτική δραστηριότητα.

⁴⁷⁶ Εκπαιδευτικό υλικό από το διαδικτυακό ιστότοπο: www.ogretmeevde.com.tr. Το εν λόγω υλικό αφορά, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση στο αρχείο του εκπαιδευτικού ιστότοπου, στο επίπεδο της τετάρτης τάξης δημοτικού.

⁴⁷⁷ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 71 και Πίνακας 72.

11'-15': Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τους μαθητές να συνεχίσουν με τη δεύτερη άσκηση στην ίδια φωτοτυπία. Η εκφώνηση της άσκησης αναφέρει: “Aşağıdaki şekiller arasinda verilen ifadeyi kullanarak karşılaştırma cümleleri yazın” (γράψτε προτάσεις σύγκρισης χρησιμοποιώντας την έκφραση που δίνεται μεταξύ των παρακάτω σχημάτων). Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εργαστούν ατομικά. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός στέκεται όρθιος δίπλα στην έδρα. Τα 2/4 των μαθητών συνομιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους, καθώς γράφουν την άσκηση, λένε αστεία για τις εικόνες, που συμπεριλαμβάνονται στην άσκηση (σύγκριση καμήλας και ελέφαντα, σύγκριση γάτας και λαγού). Ο εκπαιδευτικός γελά με τα αστεία τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Οι μαθητές στα τελευταία θρανία συζητούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους, χωρίς να κάνουν την άσκηση.

16'-20': Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία για να ελέγξει την άσκηση, επιβραβεύει τους μαθητές και μιλά χαμηλόφωνα στον Μπ. και στον Αλ, οι οποίοι κάθονται στο τελευταίο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων. Οι μαθητές φαίνεται να δυσκολεύονται, ωστόσο ο εκπαιδευτικός τους παρακινεί και τους εξηγεί τη χρήση του συγκριτικού βαθμού του επιθέτου ‘*daha*’ (περισσότερο) χαμηλόφωνα. Οι μαθητές ξεκινούν να γράφουν τις προτάσεις της άσκησης.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει όλα τα θρανία για να ελέγξει την άσκηση και ενισχύει τους δυο μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται στο να εργαστούν με τον δικό τους ρυθμό.

21'-25': Ο εκπαιδευτικός μοιράζει μια νέα φωτοτυπία⁴⁷⁸ με το γραμματικό φαινόμενο των ‘συγκριτικών συνδέσμων’. Η εκφώνηση της άσκησης αναφέρει: “Aşağıda çocukların tuttuğu kartlardan kelimeler seçerek örnekteki gibi farklı düşünmeye yönlendiren cümleler kurunuz” (επιλέξτε λέξεις από τις κάρτες που κρατούν τα παιδιά παρακάτω και φτιάξτε προτάσεις, που τα οδηγούν να σκεφτούν διαφορετικά όπως στο παράδειγμα). Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στην έδρα και διαβάζει δυνατά και καθαρά το παράδειγμα της άσκησης: “*Annemle konuşuyorduk ama annemin işi çikti bitmemişti*” (μιλούσαμε με τη μαμά μου αλλά η δουλειά της δεν είχε τελειώσει). Ο εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τον πίνακα και σχεδιάζει έναν μεγάλο κύκλο στο αριστερό μέρος του πίνακα. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει λέξεις, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται σε ένα κουτί στην εκφώνηση της άσκησης με τίτλο “*isim*” (όνομα). Ο εκπαιδευτικός σημειώνει τις περισσότερες από αυτές τις λέξεις στον πίνακα μέσα στον κύκλο που έχει σχεδιάσει: “*ev, kitap, kalem, araba, sanayi, dergi*” (σπίτι, βιβλίο, στυλό, αυτοκίνητο, βιομηχανία, περιοδικό). Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει έναν μικρότερο κύκλο στη μέση του πίνακα και σημειώνει μέσα σε αυτόν συγκριτικές λέξεις: “*ama, veya, yalnız, ancak, buna, rağmen, fakat*” (αλλά, ή, μόνο, ωστόσο, παρά, αλλά). Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει έναν τρίτο κύκλο στην αριστερή πλευρά του πίνακα και σημειώνει μέσα σε αυτόν λέξεις, που αναφέρονται στην εκφώνηση της άσκησης και συμπεριλαμβάνονται σε ένα κουτί με τίτλο “*fiil*” (ρήμα). Ο εκπαιδευτικός διαβάζει

⁴⁷⁸ Το υλικό προέχεται από τον εκπαιδευτικό διαδικτυακό ιστότοπο www.ogretmenevde.com.tr και κατηγοριοποιείται στο επίπεδο της τετάρτης τάξης δημοτικού.

δυνατά τα ρήματα και τα συμπληρώνει μέσα στον τρίτο κύκλο: “*oturmak, çalışmak, izlemek, okumak, yazma, çizmek*” (καθίστε, δουλέψτε, παρακολουθήστε, διαβάστε, γράψτε, ζωγραφίστε).

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και συλλογικό. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή τα όσα αναφέρει και σημειώνει ο εκπαιδευτικός στον πίνακα. Οι μαθητές στα δυο τελευταία θρανία δείχνουν αφηρημένοι και μιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους.

26’-30’: Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι πρέπει να φτιάξουν προτάσεις χρησιμοποιώντας συγκριτικές λέξεις. Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Ν., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της μεσαίας σειράς, να φτιάξει μια πρόταση. Η μαθήτρια λέει: “*Evde sinema izliyorduk ancak...*”, (βλέπαμε ταινίες στο σπίτι αλλά...) η μαθήτρια σκέφτεται, πως να ολοκληρώσει την πρόταση, ο εκπαιδευτικός την βοηθά, συμπληρώντας: “*internet gitti*” (το ίντερνετ έσβησε). Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα, κυκλώνοντας τον σύνδεσμο ‘*ancak*’ (αλλά). Οι μαθητές αντιγράφουν την πρόταση από τον πίνακα. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Μπ., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων, να φτιάξει μια πρόταση. Ο μαθητής αναφέρει: “*Kitap okumayı çok seviyorum ama henüz bu konuda çok iyi değilim*” (μου αρέσει να διαβάζω βιβλία αλλά δεν είμαι πολύ καλός ακόμα σε αυτό). Ο εκπαιδευτικός χαμογελά και επιβραβεύει τον μαθητή, έπειτα γράφει την πρόταση στον πίνακα κυκλώνοντας την λέξη ‘*ama*’ (αλλά). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από την Ες., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην μεσαία σειρά, να φτιάξει μια πρόταση χρησιμοποιώντας λέξεις από τον πίνακα. Η μαθήτρια λέει: “*Kurşun kalemlerle çiziyordum ama sadece resim kağıdına*” (σχεδιάζα με μολύβι αλλά μόνο σε χαρτί ζωγραφικής). Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια, σημειώνει την πρόταση στον πίνακα και κυκλώνει την λέξη ‘*yalnız*’ (αλλά μόνο).

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο. Οι μαθητές παρακολουθούν την διδασκαλία και αντιγράφουν τις προτάσεις από τον πίνακα στις φωτοτυπίες τους. Οι μαθητές στα τελευταία θρανία (Μπ., Αλ., Σ. και Χ.) συνομιλούν χαμηλόφωνα. Δυο από αυτούς (Μπ. και Αλ.) δεν έχουν αντιγράψει καμία πρόταση.

31’-35’: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Αρντ., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων να φτιάξει μια πρόταση. Ο μαθητής λέει: “*Tren veya araba ile seyahat etmeyi severim*” (μου αρέσει να ταξιδεύω με το τρένο ή με το αυτοκίνητο). Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα κυκλώνοντας τη λέξη ‘*veya*’. Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Κ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων, να πει και εκείνη μια πρόταση. Η μαθήτρια κοιτάζει τις λέξεις στον πίνακα και λέει διστακτικά: “*Bunu günlüğe yazmak istiyordum ama evde unutmusum*” (ήθελα να το γράψω στο ημερολόγιο αλλά το ξέχασα στο σπίτι). Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια και σημειώνει μια τελευταία δική του πρόταση στον πίνακα: “*Rahat olmasınlar rağmen sandalyeye oturmadım*” (δεν κάθισα στην καρέκλα παρότι ήταν άνετη).

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία και αντιγράφουν τις προτάσεις από τον πίνακα. Επικρατεί ησυχία. Οι μαθητές στα τελευταία θρανία μιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους, χωρίς να ενοχλούν την διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά μέσω της βλεμματικής επαφής με τα $\frac{3}{4}$ του συνόλου των μαθητών, προκειμένου να εντοπίσει τυχόν απορίες αναφορικά με το γραμματικό φαινόμενο.

36'-40': Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία προκειμένου να ελέγξει, εάν οι μαθητές έχουν αντιγράψει τις προτάσεις. Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν έχουν απορίες. Οι μαθητές απαντούν αρνητικά, ορισμένοι κουνούν το κεφάλι δεξιά-αριστερά. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά την εκφώνηση της δεύτερης άσκησης στην ίδια φωτοτυπία: *“aşağıdaki cümlelerde farkli düşünmeye yönlendiren ifadelerin altini çiziniz”* (να υπογραμμίσετε τις εκφράσεις, που οδηγούν σε διαφορετική σκέψη στις παρακάτω προτάσεις). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός διαβάζει αργά και δυνατά την πρώτη πρόταση της άσκησης: *“Ödevlerimi yaptım fakat defterimi evde unutmuşum”* (έκανα την εργασία μου αλλά ξέχασα το τετράδιο στο σπίτι). Το $\frac{1}{4}$ των μαθητών από τα μπροστινά θρανία απαντούν αυθόρμητα: *“fakat unutmuşum”* (αλλά ξέχασα). Ο εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι και διαβάζει δυνατά την δεύτερη πρόταση: *“Kar yağdı ama sabaha kadar hepsi eridi”* (χιόνισε αλλά όλα έλιωσαν μέχρι το πρωί). Η Ν. και Αις. λένε αυθόρμητα δυνατά: *“ama”* (αλλά), ο Αρντ. αναφέρει: *«Kar yağdı ama eridi»* (χιόνισε αλλά έλιωσε). Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές και συνεχίζει στην επόμενη πρόταση: *“Sinemaya gidiyorduk ama yağmur başladı”* (πηγαίναμε σινεμά αλλά άρχισε να βρέχει). Τα $\frac{2}{4}$ των μαθητών, που κάθονται στις πρώτες σειρές θρανίων, λένε αυθόρμητα φωναχτά: *“gidiyorduk ama yağmur yağıyor”* (πηγαίναμε αλλά βρέχει). Ο εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και επαναλαμβάνει με έμφαση τη λέξη *“ama”* (αλλά).

Σ.Π. Το κλίμα είναι καλό, φιλικό και συμμετοχικό. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθούν με προσοχή την διδασκαλία. Οι μαθητές, που κάθονται στα πρώτα θρανία, συμμετέχουν αυθόρμητα στην δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά μαζί τους άλλοτε κουνώντας το κεφάλι καταφατικά και άλλοτε χρησιμοποιώντας εκφράσεις προσώπου για να ενισχύσει την συμμετοχή τους στη δραστηριότητα.

41'-45': Ο εκπαιδευτικός μοιράζει μια τρίτη φωτοτυπία και εξηγεί παράλληλα την εκφώνηση της άσκησης: *“Aşağıdaki unsurlardan birini seçerek bir öykü yazınız”* (γράψτε μια ιστορία επιλέγοντας από τα παρακάτω στοιχεία). Η άσκηση συμπεριλαμβάνει στην εκφώνησή της τέσσερις ομάδες λέξεων: *“Kahramanlar- Yer – Zaman – Olay”* (ήρωες-τόπος- χρόνος- γεγονός). Οι μαθητές ξεκινούν να εργάζονται ατομικά. Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει τι γράφουν οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και ενισχύει τους μαθητές να ολοκληρώσουν την άσκηση. Οι μαθητές, που κάθονται στα τελευταία θρανία (Μπ., Αλ., Σ. και Χ.), δεν γράφουν την άσκηση και συζητούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και ζητά από τους μαθητές να ολοκληρώσουν την άσκηση στο σπίτι, εάν δεν προλάβουν μέχρι να τελειώσει η διδακτική ώρα.

Μορφές διδασκαλίας	56% Μετωπική, 44% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		33%	67%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	33%	44%	22%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	11%	22%	67%	
(Π4) πολυτροπικότητα	78%	22%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		22%	78%	

Πίνακας XXXVI. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού. β) Η εφαρμογή πρακτικών διαπροσωπικής εγγύτητας κατά τη διατομική επαφή εκπαιδευτικού και των συμμετέχοντων μαθητών στα 2/3 του διδακτικού χρόνου. γ) Η συστηματική χρήση μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό (νεύματα, χειρονομίες, χαμόγελο, εκφράσεις προσώπου, επιτονισμός) κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες μαθητές για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων από τους μαθητές. δ) Η χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (η χρήση του βιντεοπροβολέα, η εφαρμογή σχεδίων στον πίνακα) με σκοπό την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη διδασκαλία. ε) Η συλλογικότητα, υπο το πρίσμα δημιουργίας καλού, συμμετοχικού κλίματος διδασκαλίας.

Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και εφαρμόστηκαν η μετωπική-συλλογική μορφή διδασκαλίας και η ατομική μορφή εργασίας περί τον ίδιο διδακτικό χρόνο.

Γενικά, η διδασκαλία διεξήχθη με καλή ροή και το κλίμα ήταν ευχάριστο και συλλογικό. Το 1/4 του συνόλου των μαθητών δεν συμμετείχε στη διδασκαλία, πέραν ενός διδακτικού πενταλέπτου, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός εφάρμοσε εξατομικευμένες διδακτικές ενέργειες, προσεγγίζοντας τους και εξηγώντας τους το διδαχθέν γραμματικό φαινόμενο, προκειμένου να εργαστούν και εκείνοι, ο καθένας στον δικό του ρυθμό. Από τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει αρκετά στοιχεία αναφορικά με το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δεν εφαρμόζει συστηματικά πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

7.2.2.1. Ελλάδα (αποτελέσματα παρατήρησης)

Σύμφωνα με τα στοιχεία, που συνέλεξε η ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή των παρατήρησεων των διδασκαλιών των δυο γλωσσών-στόχος/εργασίας στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης και παρουσιάζονται αναλυτικά στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ανιχνεύονται αρκετοί παράγοντες επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης σε **υψηλό** βαθμό. Τα εξαγόμενα πορίσματα παρουσιάζονται ακολούθως, συνολικά και συσχετιστικά μεταξύ των τριών σχολικών μονάδων, καθώς δεν ανιχνεύονται σημαντικές διαφορές αναφορικά με το πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας (γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, υλικοτεχνική υποδομή, χώροι διδασκαλίας). Επίσης, και οι τρεις σχολικές μονάδες ακολουθούν τον ίδιο κανονισμό λειτουργίας και παρέχουν τις ίδιες ώρες διδασκαλίας των δυο γλωσσών-στόχος. Στις δυο πρώτες σχολικές μονάδες αξιοποιούνται τα ίδια διδακτικά εγχειρίδια στην ελληνική και στην τουρκική γλώσσα, ενώ στην τρίτη σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν άλλο εκπαιδευτικό υλικό, προσαρμοσμένο στις αυξημένες διδακτικές και γλωσσικές ανάγκες των μαθητών και στις δυο γλώσσες. Η ερευνήτρια ανίχνευσε τη συστηματική εναλλαγή των κοινωνικών μορφών διδασκαλίας –κυρίως μεταξύ της μετωπικής/διαλογικής και ατομικής μορφής εργασίας- στο ½ του συνόλου των διδασκαλιών. Η ερευνήτρια ανίχνευσε συλλογικό και συμμετοχικό κλίμα, όταν οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν ποιοτικές διδακτικές ενέργειες, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε τάξης

Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης ανιχνεύονται τα εξής⁴⁷⁹: **Παράγοντας κίνησης**= Βαθμός 3 στις διδασκαλίες 19, 20, 26, 31, 32 (Α΄τάξη)21, 22, 27, 28, 33, 34(Γ΄τάξη) 30, 35, 36 (Ε΄τάξη).**Παράγοντας διαπροσωπικής εγγύτητας**= Βαθμός 3 στις διδασκαλίες 19,20, 31, 32(Α΄τάξη), 27,28, 34 (Γ΄τάξη). **Παράγοντας μη λεκτικής επικοινωνίας**= Βαθμός 3 στις διδασκαλίες 19,20,25,26, 27,32(Α΄τάξη), 21,28,33,34 (Γ΄τάξη), 24,35, 36 (Ε΄τάξη). **Παράγοντας πολυτροπικότητας**= Βαθμός 2, στις διδασκαλίες 19, 25,26,27,32 (Α΄τάξη)28,33,34 (Γ΄τάξη), 24, 29, 35,36(Ε΄τάξη). **Παράγοντας διαγλωσσικότητας**= Βαθμός 2, στις διδασκαλίες 19, 25,3, 32(Α΄τάξη)21,27,33(Γ΄τάξη), 23,24 (Ε΄τάξη). **Παράγοντας διαπολιτισμικότητας**= Βαθμός 2, στις διδασκαλίες 25,27 (Α΄τάξη) 21,34(Γ΄τάξη), 23,24,35 (Ε΄τάξη). **Παράγοντας αναδιαμόρφωσης του χώρου**= Βαθμός 3, στη διδασκαλία 28(Γ΄τάξη). **Παράγοντας συλλογικότητας**= Βαθμός 3 στις διδασκαλίες19, 20, 25, 26,32 (Α΄τάξη), 27,28,33,34 (Γ΄τάξη)24. 35, 36 (Ε΄τάξη).

Από τα ανωτέρω δεδομένα προκύπτει, ότι, από τις 18 συνολικά διδασκαλίες, ανιχνεύονται στις περισσότερες διδασκαλίες οι περισσότεροι από τους παράγοντες επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης στη διδασκαλία σε υψηλό βαθμό (βαθμός 3 κατά μέσο όρο). Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δυο γλωσσών-στόχος/εργασίας αξιοποιούν συστηματικά πρακτικές λειτουργικής κινητικότητας μέσα στον χώρο της σχολικής τάξης, προσεγγίζουν δια της εγγύτητας και της αφής τους μαθητές, όταν το κρίνουν απαραίτητο για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στις δραστηριότητες, χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ψηφιακά μέσα διδασκαλίας, εφαρμόζουν συστηματικά πρακτικές αλληλεπίδρασης, που αφορούν σε

⁴⁷⁹ Αναφορά στις διδασκαλίες, όπου ανιχνεύεται ο υψηλότερος κατά μέσο όρο βαθμός του κάθε παράγοντα επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης.

μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας (νεύματα, χαμόγελο, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, προσωδία, στάση σώματος, βλεμματική επαφή) κατά την επικοινωνία με τους μαθητές. Επίσης, η ερευνήτρια ανίχνευσε διαπολιτισμικές πρακτικές (αναφορές και εκπαιδευτικό υλικό με διεθνικό περιεχόμενο, αναφορές σε συνήθειες και των δυο κουλτούρων) και πρακτικές εναλλαγής των δυο γλωσσικών κωδίκων, ως επί το πλείστον⁴⁸⁰, στις διδασκαλίες της ελληνικής γλώσσας. Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προκύπτει, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί της ελληνικής γλώσσας δεν γνωρίζουν την τουρκική γλώσσα, γεγονός, που αποτέλεσε σε ορισμένες περιπτώσεις, σύμφωνα με τις παρατηρούμενες διδασκαλίες, εμπόδιο στη διαγλωσσική επικοινωνία με τους μαθητές. Ωστόσο, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι, οι περισσότεροι από αυτούς είτε επέτρεπαν στους μαθητές να ομιλούν και στη δεύτερη γλώσσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είτε ζητούσαν οι ίδιοι βοήθεια και ενίσχυση από τους μαθητές στο να μάθουν και εκείνοι λέξεις και σύμβολα της τουρκικής γλώσσας. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί της τουρκικής γλώσσας δεν εφάρμοσαν συστηματικά διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές, πέραν της μιας περίπτωσης εκπαιδευτικού πομακικής καταγωγής, η οποία γνώριζε σε υψηλό επίπεδο τις ομιλούμενες γλώσσες των μαθητών της τάξης.

⁴⁸⁰ Σε μια μόνο διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας (διδασκαλία 24) αξιοποιήθηκε εκπαιδευτικό υλικό με διεθνικό περιεχόμενο και εφαρμόστηκαν, συστηματικά, διαγλωσσικές πρακτικές από την εκπαιδευτικό.

7.2.3. Γερμανία (παρατήρηση)

Σχολική μονάδα 1

Τύπος σχολείου	6/θέσιο ιδιωτικό δίγλωσσο Δημοτικό σχολείο
Μαθητικός πληθυσμός/ εκπαιδευτικό προσωπικό	130 μαθητές 12 εκπαιδευτικοί ⁴⁸¹ (6 ελληνικής γλώσσας και 6 γερμανικής γλώσσας ⁴⁸²)
Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα	08.00-14.00 (12.35-14.00) Ζώνη ολοήμερου κατά την οποία οι μαθητές, ανάλογα με το εβδομαδιαίο αναλυτικό πρόγραμμα της κάθε τάξης, εργάζονται για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας) Σύμφωνα με το ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα ⁴⁸³ οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής και γερμανικής γλώσσας μοιράζονται ισόποσα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού: ελληνική γλώσσα γερμανική γλώσσα Α΄ έως Δ΄ τάξη 6 ώρες 6 ώρες ⁴⁸⁴ Ε΄ και Στ΄ τάξη 5 ώρες 5 ώρες
Κτιριακές εγκαταστάσεις	Μεγάλο κτιριακό συγκρότημα με περιμετρική του οικήματος αυλή. Το κεντρικό κτίριο είναι ευρύχωρο, πολύ καλά διατηρημένο και συμπεραλαμβάνει βοηθητικούς χώρους, όπως μεγάλη αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, κυλικείο, γραφεία εκπαιδευτικών, εργαστήρι Η/Υ
Γεωγραφία	Εντός του αστικού ιστού, περιμετρικά του κέντρου της πόλης
Διάρκεια επίσκεψης	01.07.2022, 4-5.07.2022

⁴⁸¹ Συμπεριλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί από άλλες σχολικές μονάδες, οι οποίοι συμπληρώνουν το διδακτικό ωράριο στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

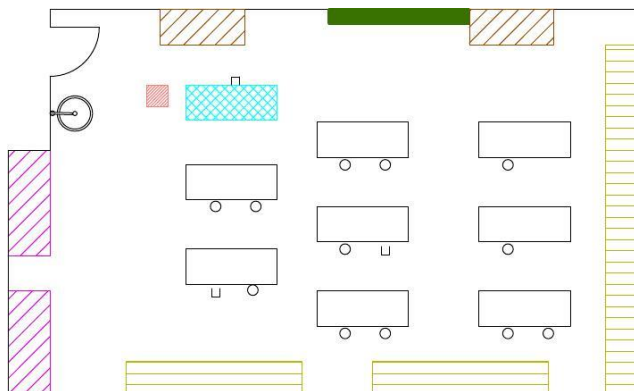
⁴⁸² Οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν την γερμανική γλώσσα, αφορούν σε αποσπασμένους από την Ελλάδα καθηγητές γερμανικής γλώσσας (ΠΕ07) και συμβασιούχους καθηγητές γερμανικής γλώσσας από τον αντίστοιχο κρατικό φορέα Παιδείας της Βαυαρίας.

⁴⁸³ Βλ. <https://docplayer.gr/43906801-Analytiko-programma-spydon-gia-ta-idiotika-diglossa-dimotika-sholeia-tis-ellinikis-dimokratias-sti-vayaria.html> (ανάκτηση: 10.09.2021), επικαιροποίηση του ωρολογίου προγράμματος σύμφωνα με την οδηγίου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Αρ. Πρωτ.119227/Η2/29-09-2022/ΥΠΑΙΘ).

⁴⁸⁴ Ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε τάξης, προστίθεται και μια διδακτική ώρα ενισχυτικής διδασκαλίας της ελληνικής ή της γερμανικής γλώσσας.

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 5,50 επί 9= 49,5 τ.μ.



Κάτοψη 19. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα είναι ευρύχωρη, τακτοποιημένη και όμορφα διακοσμημένη. Σύμφωνα με την ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό της τάξης ο προσανατολισμός της αίθουσας έχει αναδιαμορφωθεί με την αλλαγή θέσης του πίνακα στη μεγάλη πλευρά, προκειμένου να μπορεί να αξιοποιηθεί πολυτροπικά ο χώρος. Ο χώρος είναι ιδιαίτερα φωτεινός, καθώς δυο πλευρές της αίθουσας, έχουν σε όλο τους το μήκος και ύψος μεγάλα παράθυρα. Στην αίθουσα εντοπίζεται πίνακας (πράσινος με κιμωλία), ο οποίος μπορεί να μετακινηθεί σε ύψος καθώς και χειροκίνητο πανί προβολής. Ακόμη, εντοπίζονται μεγάλη βιβλιοθήκη και ράφια με βιβλία και αναλώσιμα υλικά, καθώς και φορητός βιντεοπροβολέας, ο οποίος βρίσκεται πάνω σε μικρό τροχήλατο τραπέζι. Στους τοίχους εντοπίζεται αναρτημένο πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό (καρτέλες με λέξεις και εικόνες στην ελληνική γλώσσα, αλφάβητο στην γερμανική γλώσσα, αφίσες με τα άρθρα στη γερμανική γλώσσα, πίνακας με γεωμετρικά όργανά). Κάτω από τα παράθυρα της αίθουσας εντοπίζονται κατά μήκος των τοίχων πεζούλια πλάτους περί το 1 μέτρο.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (37^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Υπάρχουν δυσκολίες για την εφαρμογή του προγράμματος, ωστόσο θεωρώ ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι καλό</i>	<i>Το σχολείο είναι πολύ καλά εξοπλισμένο. Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 3,1 τ.μ.</i>	<i>Έχω μάθει γερμανικά, γιατί είναι ο τέταρτος χρόνος μου εδώ, το θεωρώ απαραίτητο. Υπάρχει μαθήτρια που υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (ιδιωτικά) μέσα στην τάξη. Υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις σε ό,τι αφορά το επίπεδο γνώσεων στην ελληνική γλώσσα. Ορισμένα παιδιά έχουν φοιτήσει σε γερμανικό νηπιαγωγείο και άλλα σε ελληνικό είτε εδώ είτε στην Ελλάδα.</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός: 16 (8 κορ.) Έχω επαφή με τους γονείς των παιδιών, συνεργαζόμαστε καλά. Υπάρχουν μαθητές (2) με άλλη μητρική γλώσσα πέραν της ελληνικής και της γερμανικής γλώσσας.</i>

1'-5': Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν στον χαιρετισμό του. Ο εκπαιδευτικός ευχαριστεί τον υπεύθυνο της τάξης⁴⁸⁵ «για τον καθαρό πίνακα». Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να τραγουδήσουν μαζί του ένα τραγούδι, για να προετοιμαστούν για την έναρξη της διδασκαλίας: «ένα, δυο, τρια, κάνουμε ησυχία». Οι μαθητές τραγουδούν μαζί με τον εκπαιδευτικό και κάθονται στις θέσεις τους. Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Δ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων, να ξεκινήσει την ανάγνωση του κειμένου, που επεξεργάστηκαν σε προηγούμενη διδασκαλία. Η μαθήτρια διαβάζει σωστά και με άνεση την πρώτη στροφή του τραγουδιού «Μια Κυριακή του Μάρτη»⁴⁸⁶. Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτρια και ζητά από τον Στ., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων, να συνεχίσει την ανάγνωση. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά την επόμενη στροφή του τραγουδιού, ο εκπαιδευτικός τον ενισχύει διαβάζοντας μαζί του και τον επικροτεί. Στη συνέχεια ζητά από την Αρ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων να ολοκληρώσει την ανάγνωση του τραγουδιού.

Σ.Π. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και προετοιμάζονται με προθυμία για την διδασκαλία⁴⁸⁷.

⁴⁸⁵ Ως υπεύθυνοι της τάξης, ορίζονται, από την αρχή της χρονιάς με τη σειρά, όλοι οι μαθητές της τάξης, οι οποίοι για ορισμένο χρονικό διάστημα βοηθούν στην προετοιμασία του μαθήματος και την τακτοποίηση του χώρου (ανοίγουν τα παράθυρα στην αλλαγή κάθε διδακτικής ώρας, καθαρίζουν τον πίνακα, ελέγχουν εάν υπάρχουν κιμωλίες για τον πίνακα και σφουγγάρι).

⁴⁸⁶ Καραντζόλα, κ.α. *Γλώσσα Α' τάξη, βιβλίο μαθητή*, β' τεύχος. Διόφαντος, σελ.42.

⁴⁸⁷ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 73 και Πίνακας 74.

6'-10': Η μαθήτρια διαβάζει αργά και συλλαβιστά. Ο εκπαιδευτικός την επιβραβεύει. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Κ., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην πρώτη σειρά θρανίων, να ξεκινήσει την ανάγνωση του κείμενου στη σελίδα 39 του βιβλίου. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά, τονίζοντας λάθος αρκετές λέξεις του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον μαθητή και του ζητά να χρησιμοποιεί το δάχτυλό του καθώς διαβάζει την κάθε λέξη. Έπειτα, ρωτά τον μαθητή τι υπάρχει στην πρόταση: «*Λένε ότι κάποτε, στα παλιά χρόνια, φάνηκε από μακριά...;*». Ο μαθητής απαντά, ότι έχει κόμμα και ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει «*τι κάνουμε; σταματάμε!*». Ο μαθητής επαναλαμβάνει την πρόταση κάνοντας παύσεις, όπου υπάρχουν κόμματα. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί. Έπειτα, ζητά από τον διπλανό του (Β.) να συνεχίσει την ανάγνωση. Ο μαθητής διαβάζει σωστά τις επόμενες δυο προτάσεις αλλά κάνει ορισμένα λάθη στον τονισμό των λέξεων. Ο εκπαιδευτικός τον ρωτά με έμφαση, όταν ολοκληρώνει την ανάγνωση της πρότασης: «*Να ήταν άραγε φίλοι ή εχθροί;*», «*το ή με τόνο πότε το χρησιμοποιούμε;*». Ο μαθητής σηκώνει τους ώμους του, ο εκπαιδευτικός σημειώνει το γράμμα στον πίνακα και συμπληρώνει: «*όταν διαλέγουμε*». Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον μαθητή να διαβάσει ξανά την τελευταία πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει τονίζοντας σωστά τις λέξεις. Ο εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Χρ., ο οποίος κάθεται στο τρίτο θρανίο στην μεσαία σειρά θρανίων να συνεχίσει την ανάγνωση του κειμένου. Ο μαθητής διαβάζει τις επόμενες δυο προτάσεις με άνεση. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τους μαθητές, όταν εκείνοι διαβάζουν⁴⁸⁸.

11'-15': Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Ελ., η οποία κάθεται στο τελευταίο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων και υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά δυο προτάσεις, ενώ η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης διαβάζει χαμηλόφωνα μαζί της. Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτρια και ζητά από τον Τρ., ο οποίος κάθεται στο τελευταίο θρανίο της δεξιάς σειράς θρανίων, να διαβάσει κι εκείνος με την σειρά του. Ο μαθητής διαβάζει αργά τις προτάσεις αλλά δεν τονίζει σωστά τις λέξεις. Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την πρόταση με έμφαση, τονίζοντας τις λέξεις και κάνοντας παύσεις όπου υπάρχει κόμμα «*Θεέ μου, αν είναι εχθροί, ας γίνει το καράβι τους πέτρα, ευχήθηκε η Σμαρώ*». Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει, πως διαβάζεται το κόμμα σε μια πρόταση, και αναφέρει με έμφαση: «*σταματάμε στο κόμμα*».

Σ.Π. Δυο μαθήτριες σηκώνονται από τις θέσεις τους και τακτοποιούν την τσάντα τους.

16'-20': Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Ειρ. να ολοκληρώσει την ανάγνωση του κειμένου. Η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά τις δυο τελευταίες προτάσεις του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στο σύνολο των μαθητών, οι οποίοι χειροκροτούν όλοι μαζί για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας της ανάγνωσης των

⁴⁸⁸ Βλ. παράρτημα, εικόνα 24.

κειμένων. Ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στην έδρα και κάνει ερωτήσεις κατανόησης για το κείμενο «Το Πετροκάραβο». Ο εκπαιδευτικός ρωτά απευθυνόμενος στο σύνολο των μαθητών: «Που βρίσκεται το μικρό αυτό νησάκι;». Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους, ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Μ., η οποία κάθεται στο τρίτο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων, και η μαθήτρια απαντά «στην Κέρκυρα». Ο εκπαιδευτικός ρωτά την μαθήτρια, εάν έχει πάει ποτέ σε αυτό το νησί. Η μαθήτρια κουνά αρνητικά το κεφάλι της, ο Κ. λέει αυθόρμητα ότι έχει κάνει διακοπές σε αυτό το νησί. Ο εκπαιδευτικός χαμογελά στον μαθητή και εξηγεί: «το νησί αυτό είναι μεγάλο και βρίσκεται βορειοδυτικά της Ελλάδας». Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ρωτά: «τι σημαία είχε το καράβι». Η Δ. απαντά, ότι η σημαία ήταν μαύρη. Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει «και είχε πάνω ένα θερίο, τι είναι το θερίο;». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν, ο Τρ. αναρωτιέται διστακτικά: «ένα τέρας;». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και συμπληρώνει με έμφαση και θεατρικότητα: «ένα τρομακτικό τέρας». Ορισμένοι μαθητές βγάζουν επιφωνήματα τρόμου. Ο εκπαιδευτικός ρωτά: «Έτρεξαν όλοι να κρυφτούν;». Οι μαθητές απαντούν αυθόρμητα αρνητικά και η Αθ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της μεσαία σειράς, λέει: «η Σμαρώ έμεινε εκεί». Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και ρωτά: «τι ευχήθηκε η Σμαρώ;» στο τέλος της ιστορίας.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συμμετοχικό. Επικρατεί ησυχία, καθώς όλοι οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία. Η συζήτηση εξελίσσεται αρμονικά και έχει καλή ροή, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών συμμετέχει αυθόρμητα.

21'-25': Οι μαθητες-τριες σηκώνουν το χέρι τους και ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Χρ., ο οποίος απαντά: «η Σμαρώ ευχήθηκε να γίνει πέτρα το καράβι». Ο εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και συμπληρώνει: «να πετρώσει το καράβι, κι έτσι κι έγινε». Ο εκπαιδευτικός πλησιάζει στο μπροστινό μέρος και μετακινεί το τραπέζι με τον βιντεοπροβολέα. Ο υπεύθυνος της τάξης (Χρ.) σηκώνεται από την θέση του και βοηθά τον εκπαιδευτικό, καθώς ενεργοποιεί τη συσκευή και ρυθμίζει τον βιντεοπροβολέα, ώστε να προβάλλει με μεγαλύτερη ευκρίνεια την εικόνα. Ο εκπαιδευτικός ευχαριστεί τον μαθητή και δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα τη σελίδα 40 του τετραδίου εργασιών (β' τεύχος). Οι μαθητές ανοίγουν τα τετράδια εργασιών στην αντίστοιχη σελίδα. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά το τραγουδάκι στην πρώτη άσκηση, τονίζοντας με έμφαση τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μιλά χαμηλόφωνα στη μαθήτρια, εξηγώντας της τις λέξεις του τραγουδιού, που διαβάζει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και ζητά από τους μαθητές να κάνουν την πρώτη άσκηση: «Συμπλήρωσε το τραγούδι», εξηγώντας, ότι θα πρέπει να συμπληρώσουν τα κενά με τις λέξεις στην εκφώνηση της άσκησης. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία του εκπαιδευτικού και εργάζονται ατομικά. Δυο μαθήτριες (Δ και Αθ.) σηκώνονται από τις θέσεις τους και πλησιάζουν την έδρα για να δείξουν στον εκπαιδευτικό την άσκηση. Ο εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα, κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει τα τετράδια εργασιών και των άλλων μαθητών. Η Ελ. εργάζεται ατομικά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Σ.Π. Το σύνολο των μαθητών εργάζονται ατομικά κατά τη διδασκαλία. Το κλίμα είναι ευχάριστο. Μια μαθήτρια σηκώνεται από τη θέση της και γράφει ακουμπώντας στο θρανίο της με τους αγκώνες.

26'-30': Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και παρακινεί τους μαθητές να ολοκληρώσουν την άσκηση. Έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα ζητά από το σύνολο των μαθητών να διαβάσει κάποιος-α την άσκηση, που αναφέρεται στο τραγούδι στην εκφώνηση της άσκησης. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνουν με ενθουσιασμό το χέρι. Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Λ., ο οποίος κάθεται στο τελευταίο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων και ο μαθητής διαβάζει αργά και δυνατά την άσκηση. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και πλησιάζει στην έδρα. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν τη δεύτερη άσκηση, ενώ την προβάλλει, παράλληλα, μέσω του βιντεοπροβολέα. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά.

31'-35': Ο εκπαιδευτικός παραμένει στην έδρα και ελέγχει τετράδια των μαθητών. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά, η Ελ. κάνει την άσκηση με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

36'-40': Ο εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και κινείται ανάμεσα στα θρανία, ελέγχει την άσκηση στα τετράδια εργασιών των μαθητών και ζητά από κάποιον μαθητή να πει τη λέξη στο πρώτο κενό της άσκησης. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους με ενθουσιασμό, ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Αθ., η οποία αναφέρει την λέξη «*παιχνίδι*». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη στο αντίστοιχο σημείο της άσκησης, που προβάλλεται στον πίνακα. Οι μαθητές συνεχίζουν να σηκώνουν το χέρι τους για να πουν την επόμενη λέξη. Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Τρ., ο οποίος αναφέρει τη λέξη «*παιδί*». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη στο κενό σημείο στην άσκηση. Έπειτα ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν θυμούνται άλλα ουδέτερα ουσιαστικά που τελειώνουν σε «-ι». Η Δ. λέει αυθόρμητα «*το πεπόνι*». Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια και σημειώνει τη λέξη στον πίνακα, ενώ συμπληρώνει ένα ακόμη ουσιαστικό («*το μάτι*»). Ο εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι «*τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -ι- γράφονται πάντα με γιώτα*». Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να του πουν την επόμενη λέξη στην άσκηση. Οι μαθητές σηκώνουν το χέρι και ο εκπαιδευτικός ζητά από την Ειρ. να πει την επόμενη λέξη. Η μαθήτρια λέει διστακτικά: «*παίζει;*». Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια: «*μπράβο σου, είδες;*» και σημειώνει στον πίνακα τα ρήματα «*εγώ παίζω, εγώ τρέχω*». Στη συνέχεια ζητά από τον Π. να κλίνει το πρώτο ρήμα. Ο μαθητής κλίνει το ρήμα στον Ενεστώτα σωστά. Ο εκπαιδευτικός επικροτεί χρησιμοποιώντας εκφράσεις προσώπου.

Σ.Π. Οι μαθητές, που συμμετέχουν στη δραστηριότητα, κάθονται θρανία σε διαφορετικά σημεία της αίθουσας.

41'-45': Ο εκπαιδευτικός ζητά από την Κ. να κλίνει το δεύτερο ρήμα. Η μαθήτρια κλίνει σωστά το ρήμα στον Ενεστώτα. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τον Χρ. να πει τη λέξη στο τελευταίο κενό της άσκησης. Ο μαθητής αναφέρει τη λέξη «*παιδικό*». Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει τη λέξη στο αντίστοιχο κενό της άσκησης που προβάλλεται στο πανί προβολής. Στη συνέχεια ρωτά, απευθυνόμενος στο σύνολο των μαθητών, εάν

θυμούνται άλλα «ουδέτερα ουσιαστικά, που δεν τελειώνουν σε γιώτα». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν, δυο μαθήτριες σηκώνουν το χέρι τους. Ο εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Αθ., η οποία λέει τη λέξη: «καπέλο». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη στον πίνακα, έπειτα ζητά από την Δ. να πει κι εκείνη τη λέξη που σκέφτηκε. Η μαθήτρια αναφέρει τη λέξη: «κόκαλο». Ο εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη στον πίνακα. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να βάλουν τα βιβλία τους στην τσάντα γιατί θα γίνει «αλλαγή ώρας». Οι μαθητές τακτοποιούν τα πράγματά τους, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές: «θα πάτε την Κυριακή στο *Sommerfest* (καλοκαιρινή γιορτή);». Οι μαθητές απαντούν με ενθουσιασμό με μια φωνή καταφατικά. Η εκπαιδευτικός της γερμανικής γλώσσας μπαίνει στην αίθουσα.

Σ.Π. Οι δυο διδασκαλίες πραγματοποιούνται τη συγκεκριμένη ημέρα σε συνεχόμενο δίωρο, με αποτέλεσμα να εναλλάσσονται οι εκπαιδευτικοί χωρίς να μεσολαβεί διάλειμμα. Ο Χ. (υπεύθυνος της τάξης) σηκώνεται αυθόρμητα από τη θέση του και ανοίγει μερικά παράθυρα.

Μορφές διδασκαλίας	56% Μετωπική, 44% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	11%	11%	78%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	56%	22%	22%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		11%	56%	33%
(Π4) πολυτροπικότητα	44%	44%	11%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	89%	11%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%	11%		
(Π8) συλλογικότητα			22%	78%

Πίνακας XXXVII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνόμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου, διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και του ¼ των μαθητών μεμονωμένα. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική επαφή του εκπαιδευτικού με το ¼ των μαθητών στο ½ του διδακτικού χρόνου. γ) Η χρήση πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες μαθητές (χειρονομίες, εκφράσεις σώματος, χαμόγελο, επιτονισμός, μιμική). δ) Η αξιοποίηση μέσω πολυτροπικής διδασκαλίας στο 1/3 του διδακτικού χρόνου (τραγούδι με τους μαθητές, ψηφιακό βιβλίο). ε) Η συλλογικότητα, ως προς το δημοκρατικό, ευχάριστο και συμπεριληπτικό κλίμα διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης». Εφαρμόστηκε, κυρίως, η μετωπική-διαλογική μορφή διδασκαλίας και για δυο διδακτικά πεντάλεπτα η ατομική μορφή εργασίας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν πλούσια σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων και τύπων διδακτικών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία και συμμετείχαν συστηματικά. Αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες δημιούργησαν μια ενιαία, όμορφη συλλογικότητα. Η ερευνήτρια ανίχνευσε πολύ καλή ροή στην πορεία της διδασκαλίας και ευχάριστη ατμόσφαιρα. Η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες, ενώ ειδικά κατά την αξιοποίηση της ατομικής μορφής εργασίας, οι μαθητές εργάζονταν ήσυχα και στον δικό τους ρυθμό. Ο εκπαιδευτικός εφάρμοσε πρακτικές συμπερίληψης για την μαθήτριά, η οποία υποστηρίζεται από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, κατά τη διάρκεια δυο διδακτικών πενταλέπτων, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο την συμπερίληψή της στη συλλογικότητα (χειροκρότημα από όλους τους μαθητές κατά τη δραστηριότητα της ανάγνωσης). Από τις πληροφορίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι εφαρμόζει συστηματικά πρακτικές διαφοροποιημένης και πολυτροπικής διδασκαλίας.

Διδασκαλία γερμανικής γλώσσας (38^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Είναι δύσκολο να εφαρμόσεις σωστά το διπλό αναλυτικό πρόγραμμα, γιατί πάντα υπάρχουν μαθητές, που δεν ξέρουν καθόλου τη μια γλώσσα. Επίσης, η ύλη πολλές φορές δεν συμβαδίζει καθόλου στα αναλυτικά προγράμματα, χρειάζεται δηλαδή βελτίωση</i>	<i>Το σχολείο είναι πολύ καλά εξοπλισμένο, οι χώροι είναι κατάλληλοι θεωρώ.</i> Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 3,1 τ.μ.	<i>Στην πρώτη τάξη υπάρχει πάντα το θέμα ότι έρχονται και μαθητές, που δεν ξέρουν καθόλου γερμανικά. Για αυτούς θα έπρεπε να υπάρχει κάποια πρόσθετη ώρα, ενισχυτική ή κάτι άλλο.</i> <i>Υπάρχει και μαθήτριά με παράλληλη στήριξη, η οποία όμως δυσκολεύεται</i> <i>Θεωρώ το επίπεδο αρκετά χαμηλό και με δυσκολίες</i>	<i>Μαθητικός πλυθησμός: 16 (8 κορ.)</i> <i>Έχω καλή επικοινωνία με τους γονείς, ενδιαφέρονται και ενημερώνονται συχνά. Υπάρχουν ένας μαθητής και μια μαθήτριά στην τάξη με διαφορετική μητρική γλώσσα από τα ελληνικά και τα γερμανικά.</i> <i>Αρκετοί μαθητές δεν γνωρίζουν γερμανικά, έμαθαν τώρα δηλαδή μέσα στη χρονιά. Δύο μαθήτρίες δεν συμμετέχουν στο μάθημα, γιατί δεν τα ξέρουν.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα, ενώ δεν έχει αποχωρήσει ακόμη ο εκπαιδευτικός της ελληνικής γλώσσας. Επικρατεί αναστάτωση, οι περισσότεροι μαθητές είναι όρθιοι και τακτοποιούν τα πράγματά τους. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα βιβλία τους⁴⁸⁹. Το ¼ των μαθητών αναφέρει, ότι έχει ξεχάσει το βιβλίο. Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε φωτοτυπίες τις σελίδες τους βιβλίου, που θα χρησιμοποιήσουν την συγκεκριμένη ημέρα.

⁴⁸⁹ Foster et al. (2011) *der-die-das, Basisbuch Sprache und Lesen*, 1. Schuljahr. Cornelsen.

Σ.Π. Επικρατεί φασαρία. Οι μαθητές κινούνται ασκοπα στον χώρο και μιλούν μεταξύ τους. Ακούγονται και οι δυο γλώσσες αναφοράς της έρευνας. Δεν πραγματοποιήθηκε κάποια δραστηριότητα⁴⁹⁰.

6'-10': Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Λ. να σηκωθεί στον πίνακα και να γράψει τις ημέρες της εβδομάδας, προκειμένου να επεξεργαστούν άσκηση του διδακτικού εγχειριδίου με την εκφώνηση: "Welcher Tag ist es?"(Ποια μέρα είναι;)⁴⁹¹. Ο μαθητής σημειώνει στον πίνακα τις λέξεις «Montag (Δευτέρα), Dienstag (Τρίτη), Mittwoch (Τετάρτη)». Η εκπαιδευτικός επικροτεί τον μαθητή για το ότι έχει γράψει σωστά τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός ζητά από την Δ. να σηκωθεί να γράψει τις επόμενες ημέρες της εβδομάδας, λέγοντας "komm, D., welcher Tag ist der nächste" (έλα Δ. ποια είναι η επόμενη μέρα;). Η μαθήτρια σηκώνεται και λέει δυνατά "Donnerstag", γράφοντας στον πίνακα "Donastak". Η εκπαιδευτικός αναφέρει: "da fehlt noch etwas" (κάτι λείπει εκεί). Η μαθήτρια συμπληρώνει ένα ακόμα «n» μέσα στην λέξη. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και της ζητά να γράψει και την επόμενη. Η μαθήτρια λέει δυνατά "Freitag" και σημειώνει στον πίνακα "Fraitak". Η εκπαιδευτικός ζητά από την Αθ. να πει τις δυο τελευταίες ημέρες της εβδομάδας. Η μαθήτρια σηκώνεται από την θέση της και λέει "Samstag, Sonntag" και σημειώνει στο πίνακα τις λέξεις "Samstag, Sontak".

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός δεν διορθώνει τα ορθογραφικά λάθη, που κάνουν οι μαθητές⁴⁹². Οι μαθητές στα τελευταία θρανία μιλούν μεταξύ τους και δεν παρακολουθούν τη διδασκαλία. Ακούγονται και οι δυο γλώσσες αναφοράς της έρευνας κατά τη συνομιλία των μαθητών.

11'-15': Η εκπαιδευτικός ζητά από το σύνολο των μαθητών να κάνουν ησυχία: "Seid, ihr bitte ruhig"(κάντε παρακαλώ ησυχία), "Setzt euch bitte"(καθήστε παρακαλώ). Η εκπαιδευτικός δείχνει στον πίνακα μέσω του βιντεοπροβολέα τη σελίδα του βιβλίου και ζητά από τους μαθητές να πουν τι κάνει το παιδάκι κάθε μέρα, σύμφωνα με την εικόνα. Οι μαθητές διστάζουν να πάρουν τον λόγο. Η Αθ. σηκώνεται από τη θέση της και, απευθυνόμενη στους συμμαθητές της, εξηγεί δυνατά στη ελληνική γλώσσα: «να πούμε τι κάνει το παιδάκι στην κάθε εικόνα». Η εκπαιδευτικός χαμογελά και ρωτά τους μαθητές: "Wer kann Basketball spielen?"(ποιος μπορεί να παίζει μπάσκετ?, "Wer kann malen?"(Ποιος μπορεί να ζωγραφίσει;). Τα 2/4 των μαθητών, που κάθονται στα μπροστινά θρανία, απαντούν αυθόρμητα "ich, ich" (εγώ, εγώ). Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Κ. να σηκωθεί στον πίνακα και να πει τι κάνει το παιδί στην εικόνα την ημέρα Τρίτη: "Was macht das Kind am Dienstag?". Ο μαθητής απαντά, κοιτώντας στον πίνακα, "tanzt?"(χορεύει;). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και επαναλαμβάνει την πρόταση ολοκληρωμένη: "das Kind tanzt am Dienstag". Ο μαθητής κάθεται στη θέση του και η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών: "was macht es noch?" (Τι άλλο κάνει). Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Β. κι εκείνος λέει δυνατά: "Fahrrad machen"(κάνω ποδηλατο). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και επαναλαμβάνει την πρόταση στη σωστή της μορφή: "Das Kind fährt am Dienstag Rad". Η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο

⁴⁹⁰ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 75 και Πίνακας 76.

⁴⁹¹ Foster, et al. (2011:73).

⁴⁹² Βλ. παράρτημα, εικόνα 25.

των μαθητών, τι κάνει το παιδί την Πέμπτη, λέγοντας: “*Was macht das Kind am Donnerstag?*”

Σ.Π. Επικρατεί αρκετή φασαρία, οι μαθητές στα τελευταία θρανία δεν παρακολουθούν και δεν ακούν τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον πίνακα.

16’-20’: Οι μαθητές στις πρώτες δυο σειρές θρανίων λένε αυθόρμητα: “*Fußball spielen*”. Η εκπαιδευτικός κάνει μια χειρονομία επιβράβευσης και αναφέρει την πρόταση ολοκληρωμένη: “*Sie spielen Fußball*”(Αυτές παίζουν ποδόσφαιρο). Στη συνέχεια ρωτά, τι άλλο κάνει το παιδάκι αυτήν την ημέρα. Ο Στ. λέει αυθόρμητα: “*fernsehen*”(βλέπω τηλεόραση). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και συμπληρώνει ολοκληρωμένη την πρόταση: “*das Kind sieht fern*” (το παιδί βλέπει τηλεόραση). Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ησυχάσουν “*Bitte leise*”(παρακαλώ ησυχία). Οι μαθητές σηκώνονται από τις θέσεις τους άσκοπα και συνομιλούν μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός μιλά όλο και δυνατότερα και ρωτά τον Λ. τι κάνει το παιδί την Κυριακή “*L., was macht das Kind am Sonntag?*”. Ο μαθητής δεν ακούει την ερώτηση και η εκπαιδευτικός τον καλεί να σηκωθεί στον πίνακα. Ο μαθητής πλησιάζει τον πίνακα και η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την ερώτηση. Ο μαθητής απαντά: “*spielt und singt?*”(παίζει και τραγουδάει;). Η εκπαιδευτικός απαντά κουνώντας καταφατικά το κεφάλι: “*Ja, das Kind spielt, singt und sieht fern am Sonntag*” (Ναι, το παιδί παίζει, τραγουδάει και βλέπει τηλεόραση την Κυριακή).

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός είναι ευχάριστη και χρησιμοποιεί συχνά τον επιτονισμό, όταν αναφέρει τις προτάσεις της άσκησης στη σωστή τους μορφή. Η εκπαιδευτικός παραμένει στον μπροστινό χώρο της αίθουσας δημιουργώντας μια «ζώνη δράσης», στην οποία συμμετέχουν μόνο όσοι μπορούν να παρακολουθήσουν, παρά τον θόρυβο, τη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μιλά συστηματικά στην Ελ. και της εξηγεί τη δραστηριότητα.

21’-25’: Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στους μαθητές για να ελέγξει, εάν οι μαθητές έχουν βγάλει από τη τσάντα τους το βιβλίο εργασιών και το βοηθητικό υλικό (καρτέλες). Η εκπαιδευτικός στέκεται για μικρό διάστημα στα τελευταία θρανία και ζητά από τους μαθητές να κάνουν ησυχία για να μπορέσουν να κάνουν το μάθημα.

Σ.Π. Δεν πραγματοποιήθηκε καμία δραστηριότητα. Το κλίμα είναι ανήσυχο και όχι συλλογικό.

26’-30’: Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν την άσκηση στη σελίδα 33 του διδακτικού εγχειριδίου (βιβλίο εργασιών). Η εκφώνηση της άσκησης αναφέρει: *MeinTag*” (η μέρα μου). Η εκπαιδευτικός εξηγεί αρχικά στη γερμανική γλώσσα: “*ihr schreibt was ihr morgens, vormittags, mittags und nachmittags macht*” (θα γράψετε τι κάνετε τα πρωινά, τα μεσημέρια, τα απογεύματα και τα βράδια). Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και επαναλαμβάνει την οδηγία τρεις φορές, στην συνέχεια εξηγεί την άσκηση και στην ελληνική γλώσσα: «γράψτε τι κάνετε το πρωί, τι κάνετε το

μεσημέρι, τι κάνετε το απόγευμα, τι κάνετε το βράδυ. Μικρές προτασούλες...Kurze Sätze”, συμπληρώνει και στη γερμανική γλώσσα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει ένα ένα τα θρανία για να εξηγήσει τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές στην άσκηση.

31’-35’ : Η εκπαιδευτικός πλησιάζει το τρίτο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων και εξηγεί στη γερμανική γλώσσα στην Μ. και τον Χ. τι πρέπει να κάνουν στην άσκηση. Η Ειρ. Παραπονιέται, ότι δεν έχει καταλάβει και ότι δεν μπορεί να κάνει την άσκηση. Η εκπαιδευτικός την πλησιάζει και της εξηγεί στην ελληνική γλώσσα. Η μαθήτρια δυσανασχετεί: «δεν μπορώ, κυρία». Η εκπαιδευτικός ρωτά την μαθήτρια τι κάνει το πρωί. Η μαθήτρια απαντά: «πάω σχολείο». Η εκπαιδευτικός της ζητά να γράψει την πρόταση στο πρώτο κενό. Η μαθήτρια παραπονιέται, ότι δεν θυμάται το ρήμα «πηγαίνω». Η εκπαιδευτικός της απαντά: “*gehe*” και της χαμογελά προκειμένου να την ενισχύσει. Η μαθήτρια επιχειρεί να γράψει την πρόταση. Η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει φωναχτά, ότι όποιος δεν θυμάται καλά τα γράμματα της αλφαβήτου να βγάλει την καρτέλα⁴⁹³ του για να βλέπει.

36’-40’ : Το ¼ των μαθητών, που κάθονται στα τελευταία θρανία, βγάζουν τις καρτέλες τους και κοιτούν το αλφάβητο, καθώς γράφουν ορισμένες λέξεις στα κενά της άσκησης. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και παροτρύνει τους μαθητές να συνεχίσουν.

Σ.Π. Δυο μαθητές σηκώνονται από τις θέσεις τους για να πάρουν μια καρτέλα από έναν συμμαθητή τους. Μια μαθήτρια σηκώνεται για να ξύσει το μολύβι της. Τα 2/4 του συνόλου των μαθητών συνομιλούν με τους διπλανούς τους, καθώς γράφουν την άσκηση.

41’-45’ : Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Στ. να σηκωθεί στον πίνακα και να πει τι έγραψε στο πρώτο κενό της άσκησης. Ο μαθητής σηκώνεται, παίρνει μαζί του το βιβλίο του και λέει: “*Ich gehe in die Schule*” (πηγαίνω στο σχολείο). Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και σημειώνει την πρόταση στον πίνακα. Στη συνέχεια ζητά από την Δ. να πει τι έγραψε στο δεύτερο κενό. Η μαθήτρια σηκώνεται με τη σειρά της και λέει: “*Ich mache Eishockey*” (κάνω πατινάζ). Δυο μαθητές φωνάζουν δυνατά στην ελληνική γλώσσα, ότι δεν ξέρουν τι εννοεί η μαθήτρια. Εκείνη παίρνει μια κιμωλία και σχεδιάζει ένα μικρό γήπεδο στον πίνακα, προκειμένου να τους δείξει πως παίζεται το παιχνίδι. Η εκπαιδευτικός επικροτεί την μαθήτρια για το ωραίο σχέδιο και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα «στην Ελλάδα δεν υπάρχει αυτό το άθλημα, για αυτό κάποιος μπορεί να μην το έχετε ακούσει».

Σ.Π. Η ώρα διδασκαλίας τελειώνει, προτού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα.

⁴⁹³ Οι μαθητές έχουν μαζί τους καρτέλες με γραμματικά φαινόμενα σε οπτικοποιημένη μορφή (το αλφάβητο, τα τρία γένη του άρθρου). Βλ. παράρτημα, εικόνα 26.

Μορφές διδασκαλίας	56% Μετωπική, 44% Ατομική			
Βαθμός ταξινόμησης	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση			100%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	11%	78%	11%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	22%	22%	56%	
(Π4) πολυτροπικότητα	33%	67%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	56%	11%	33%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	78%	22%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα	11%	56%	33%	

Πίνακας XXXVIII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η συστηματική λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού και του ¼ των μαθητών μεμονωμένα. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και συμμετεχόντων μαθητών. γ) Η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. δ) Η χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (ψηφιακό βιβλίο, σκίτσα στον πίνακα, καρτέλες με οπτικοποιημένο για το γραμματικό φαινόμενο). ε) Η αξιοποίηση διαγλωσσικών πρακτικών (εναλλαγή και μίξη των δυο γλωσσικών κωδίκων) για το 1/3 του διδακτικού χρόνου από την εκπαιδευτικό και από μαθητές μεμονωμένα, για την ενίσχυση της διαγλωσσικής επικοινωνίας. ζ) Η συλλογικότητα, ως προς τη δημιουργία ευχάριστου, συμπεριληπτικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» σε όλον τον χώρο της αίθουσας και εφαρμόστηκαν σε ίσο διδακτικό χρόνο η μετωπική-συλλογική μορφή διδασκαλίας και η ατομική μορφή εργασίας.

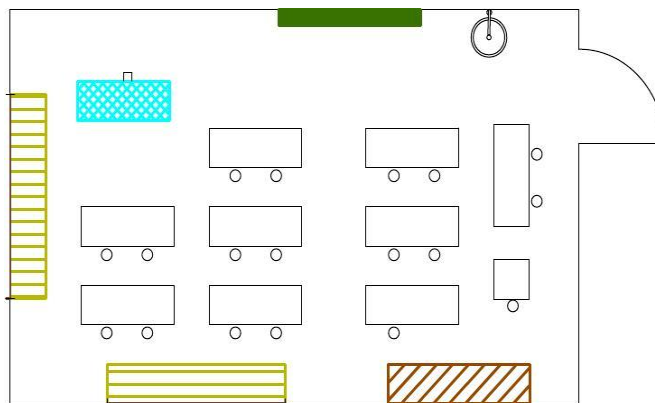
Γενικά, η διδασκαλία είχε αργό ρυθμό και η επικοινωνία μαθητών-εκπαιδευτικού δεν αναπτύχθηκε συλλογικά αλλά μόνο διατομικά. Κατά τη διδασκαλία διεξήχθησαν μόνο δυο δραστηριότητες, οι οποίες χρειάστηκαν μεγάλο χρονικό διάστημα, προκειμένου να ολοκληρωθούν λόγω της φασαρίας, που επικρατούσε μέσα στην τάξη. Επίσης, διαπιστώθηκε, ότι αρκετοί μαθητές είχαν πολλά γλωσσικά κενά σε ό,τι αφορά την γερμανική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε συστηματικά διαγλωσσικές πρακτικές, καθώς εξηγούσε τις δραστηριότητες στην ελληνική γλώσσα ή απαντούσε σε απορίες των μαθητών. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε εξατομικευμένες διδακτικές ενέργειες για το ¼ των μαθητών για ένα διδακτικό πεντάλεπτο. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών καθώς και τις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες της διδασκαλίας της γλώσσας, καθώς αναφέρει συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης του πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας. Επίσης από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού φαίνεται ότι επιχειρεί

συστηματικά την αξιοποίηση πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας λόγω των διαφορετικών γλωσσικών αναγκών των μαθητών.

Γ τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 5, 5 επί 9= **49,5 τ.μ.**



Κάτοψη 20. Μετωπική διάταξη θρανίων με δυο θρανία σε κάθετη διάταξη στην δεξιά πλευρά της αίθουσας

Η αίθουσα δεν έχει τον παραδοσιακό προσανατολισμό των ορθογώνιων αιθουσών, στις οποίες μπροστινός χώρος θεωρείται ο χώρος, όπου βρίσκεται ο πίνακας, συνήθως, στη μια από τις δυο μικρές πλευρές της αίθουσας. Για λόγους λειτουργικούς αξιοποιείται, ως μπροστινός χώρος της αίθουσας, η μεγάλη της πλευρά. Επίσης, έχει πραγματοποιηθεί για την οικονομία του χώρου αναδιάταξη της δεξιάς στηλης θρανίων, με κάθετο προσανατολισμό προς τον πίνακα. Η αίθουσα είναι πολύ φωτεινή (φυσικός φωτισμός από μεγάλα παράθυρα σε δυο πλευρές), τακτοποιημένη και όμορφη. Οι τοίχοι είναι βαμμένοι με λευκό και γαλάζιο χρώμα, ενώ σε αρκετά σημεία εντοπίζονται όμορφα γκράφιτι. Η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με μεγάλο πίνακα κατά μήκος της μεγάλης πλευράς και με βιντεοπροβολέα, ο οποίος κρέμεται από το ταβάνι σε κεντρικό σημείο. Στους τοίχους εντοπίζεται πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό (καρτέλες με λέξεις και γράμματα και στις δυο γλώσσες) και ζωγραφίες των μαθητών. Ακόμη, εντοπίζεται μεγάλη βιβλιοθήκη με βιβλία και αναλώσιμα είδη. Δίπλα από τον πίνακα εντοπίζονται κρεμασμένα στον τοίχο μαθηματικά όργανα και ένας νιπτήρας. Απο τα μεγάλα παράθυρα βλέπει κανείς φυσικό τοπίο (δέντρα). Κατά μήκος των παραθύρων έχουν διαμορφωθεί χαμηλά πεζούλια.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (39^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι απαιτητικό, είναι δύσκολο να συμβαδίσουν οι δυο γλώσσες σε ό,τι αφορά το επίπεδο.</i>	<i>Το σχολείο είναι πολύ οργανωμένο, άρτια εξοπλισμένο και δουλεύει πολύ καλά.</i> Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,75 τ.μ.	<i>Έχω μάθει γερμανικά, είναι ο τέταρτος χρόνος μου εδώ. Το θεωρώ απαραίτητο για την επικοινωνία με τα παιδιά αλλά για να μπορείς να συμβαδίσεις με αυτά που συμβαίνουν γύρω σου, μέσα και έξω από το σχολείο.</i> <i>Στην τάξη υπάρχουν δυο μαθητές που ήρθαν από γερμανικό δημοτικό με μεταγραφή και έχουν κάποια δυσκολία γιατί ήρθαν φέτος.</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός: 18 (12 κορ.)</i> <i>Το τμήμα θα έλεγα ότι είναι πολυεθνικό. 10 παιδάκια έχουν και άλλη μητρική γλώσσα στο σπίτι, ένας μάλιστα μαθητής, κανένας από τους δυο γονείς του δεν έχει την ελληνική για μητρική γλώσσα. Από όσο γνωρίζω τα περισσότερα από αυτά μιλούν στο σπίτι και ρώσικα ή γεωργιανά..</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν στον χαιρετισμό της με ενθουσιασμό. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και ετοιμάζει το υλικό, που θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία. Παράλληλα, ρωτά να μάθει τα νέα των μαθητών. Το ¼ των δίγλωσσων μαθητών μιλά αυθόρμητα και αναφέρει τα σχέδιά του για το Σαββατοκύριακο. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές δείχνοντας ενθουσιασμό για όσα της αφηγούνται. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο της γλώσσας⁴⁹⁴ και να ξεκινήσουν την ανάγνωση του κειμένου στη σελίδα 40 με τίτλο «Καλή όρεξη».

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και φιλική. Οι μαθητές δείχνουν ευδιάθετοι και επικοινωνούν ελεύθερα μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό, χωρίς να προκαλείται αναστάτωση⁴⁹⁵.

6'-10': Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Κ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή πλευρά θρανίων, να ξεκινήσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάσει συλλαβιστά αλλά σωστά τις δυο πρώτες προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τη διπλανή της (Αιμ.) να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάσει σωστά την πρώτη παράγραφο του κειμένου «Η διατροφική πυραμίδα». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά με ένα νεύμα από την Αφ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην δεύτερη σειρά θρανίων, να συνεχίσει. Η μαθήτρια διαβάσει με άνεση την επόμενη παράγραφο του κειμένου.

11'-15': Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την διπλανή της (Ελ.) να συνεχίσει. Η μαθήτρια διαβάσει αργά και σωστά την επόμενη παράγραφο του κειμένου. Η

⁴⁹⁴ Ιντζίδης, κ.α. *Γλώσσα γ' τάξη, βιβλίο μαθητή*, τεύχος γ'. Διόφαντος,σελ. 40.

⁴⁹⁵ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 77 και Πίνακας 78.

εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτριά και ζητά από την Δ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην τρίτη σειρά θρανίων, να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτριά διαβάζει συλλαβιστά την τελευταία παράγραφο του κειμένου. Η εκπαιδευτικός της ζητά να κάνει μια επανάληψη της ανάγνωσης στο σπίτι. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τον Β., ο οποίος κάθεται στο τρίτο θρανίο στην τρίτη σειρά θρανίων, να συνεχίσει με την ανάγνωση του κειμένου «Οι παγίδες της διατροφής μας» στη σελίδα 41 του βιβλίου. Ο μαθητής διαβάζει σωστά την πρώτη παράγραφο του κειμένου.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και επικρατεί ησυχία. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν τη διδασκαλία, καθώς μελετούν και εκείνοι το κείμενο, όταν διαβάζει κάποιος συμμαθητής τους.

16'-20': Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Κ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην τελευταία σειρά θρανίων, να διαβάσει την τελευταία παράγραφο του κειμένου. Η μαθήτριά διαβάζει αργά αλλά σωστά το κείμενο. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και στη συνέχεια ζητά, απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών, να σηκωθεί κάποιος μαθητής και να εξηγήσει τη διατροφική πυραμίδα. Το 1/4 των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους, η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Δ. Η μαθήτριά σηκώνεται στον πίνακα και εξηγεί: «κάτω στην πυραμίδα είναι αυτά που τρώμε κάθε μέρα και πάνω στην κορυφή είναι αυτά που πρέπει να τρώμε πιο λίγο». Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει: «όχι συχνά». Η μαθήτριά γνέφει καταφατικά. Η εκπαιδευτικός ρωτά την μαθήτριά, εάν ακολουθεί αυτήν την διατροφή που δείχνει η πυραμίδα. Η μαθήτριά απαντά, ότι τα περισσότερα τα ακολουθεί.

21'-25': Η εκπαιδευτικός ρωτά την μαθήτριά πόσο συχνά τρώει γλυκά. Η μαθήτριά απαντά: «όχι και τόσο». Η εκπαιδευτικός την ρωτά: «τι φέρνεις στο σχολείο να φας;». Η μαθήτριά απαντά: «κέικ, τοστ». Η εκπαιδευτικός κοιτάζει και τους υπόλοιπους μαθητές και εκείνοι (τα 2/3 του συνόλου) λένε αυθόρμητα ορισμένα τρόφιμα. Ακούγονται τα τρόφιμα: κρουασάν, μπισκότα, σάντουιτς, μπάρες, χυμός, φρούτο. Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά καθώς οι μαθητές αναφέρουν τις δικές τους επιλογές τροφίμων. Η Δ. κάθεται στη θέση της. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν μαζί με τον διπλανό τους την πρώτη άσκηση της ενότητας ασκήσεων «Ξεκλειδώνω το κείμενο» (σελ. 42).

Σ.Π. Η συζήτηση εξελίσσεται ομαλά, η πλειοψηφία των μαθητών συμμετέχει με ενθουσιασμό στη δραστηριότητα.

26'-30': Οι μαθητές εργάζονται ανά δυάδες και μιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους⁴⁹⁶. Μετά από μικρό χρονικό διάστημα η εκπαιδευτικός διαβάζει την πρώτη πρόταση της άσκησης: «*Τα παιδιά παλιότερα έτρωγαν περισσότερο όσπρια*». Οι μαθητές δίνουν την απάντηση τους αυθόρμητα φωναχτά. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και συμπληρώνει, ότι τα παλιά τα χρόνια δεν πήγαιναν οι άνθρωποι στο σούπερ μάρκετ. Η Β. λέει αυθόρμητα: «το γάλα και το τυρί το παίρναν από τα ζώα». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτριά για το σχόλιό της και διαβάζει τις επόμενες προτάσεις της άσκησης με τη σειρά. Οι

⁴⁹⁶ Βλ. παράρτημα, εικόνα 27.

μαθητές αναφέρουν ελεύθερα την επιλογή 'Σωστό ή Λάθος' που σημείωσαν. Οι απαντήσεις είναι όλες σωστές και η εκπαιδευτικός επικροτεί τους μαθητές.

31'-35': Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και ζητά από τους μαθητές να κοιτάξουν τη μικρή αφίσα στη σελίδα 41 του βιβλίου, στην οποία αναπαριστώνται τα προϊόντα στο κυλικείο του σχολείου. Η εκπαιδευτικός διαβάζει αργά και με έμφαση τα τρόφιμα και σταματά στο κάθε τρόφιμο για σχολιασμό. Η εκπαιδευτικός ρωτά: *«γιατί δεν είναι σωστό να τρώμε κάθε μέρα τόστ με ζαμπόν και τυρί;»* και εξηγεί αμέσως μετά, ότι στη διατροφική πυραμίδα το ζαμπόν αναφέρεται στο επίπεδο με τα τρόφιμα: *«μερικές φορές την εβδομάδα»*. Η εκπαιδευτικός σχολιάζει τα επόμενα τρόφιμα που αναφέρονται στη λίστα των τροφίμων του κυλικείου. *«Η τυρόπιτα όταν είναι και σπιτική είναι πολύ καλή, έτσι;»* Δυο μαθητές βγάζουν επιφωνήματα, θέλοντας να δείξουν, ότι τους αρέσουν πολύ οι τυρόπιτες. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να διαβάζει τα τρόφιμα από τη λίστα. Στο τέλος ρωτά: *«τι είναι το εμφιαλωμένο νερό»*, το οποίο αναφέρεται στην τελευταία πρόταση. Το 1/3 του συνόλου των μαθητών απαντούν αυθόρμητα: *«σε πουκαλάκι...το κλειστό...»*. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός στέκεται όρθια, δίπλα στην έδρα κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης.

36'-40': Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές/τριες: *«τι ελέγχουμε, έχουμε πει, σε ένα τρόφιμο πάντα»*. Τα 2/4 των δίγλωσσων μαθητών λένε αυθόρμητα: *«ημερομηνία»*. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και συμπληρώνει με έμφαση: *«την ημερομηνία λήξης, την τιμή και την ζάχαρη»*. Οι μαθητές χαμογελούν στην εκπαιδευτικό, η Δ. λέει αυθόρμητα: *«δεν πρέπει να έχει πολύ ζάχαρη, το γράφει πίσω τι ζάχαρη έχει»*. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτριά και ζητά από τους μαθητές να κοιτάξουν τα στοιχεία για τα τρία είδη χυμών στην πυραμίδα στη σελίδα 42. Οι μαθητές διαβάζουν χαμηλόφωνα. Η Αν. και η Χ., οι οποίες κάθονται στο δεύτερο θρανίο στην πρώτη σειρά θρανίων, λένε αυθόρμητα: *«ο δεύτερος χυμός έχει πολύ ζάχαρη»*. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και συμπληρώνει: *«για αυτό το λένε φρουτοποτό και όχι χυμό»*. Η εκπαιδευτικός ρωτά, ποιος χυμός είναι ο πιο υγιεινός. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών λένε με μια φωνή: *«ο τρίτος»*. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές και εξηγεί αργά και καθαρά, ότι *«ο φυσικός χυμός είναι ο φρεσκοστυμμένος, ενώ ο πρώτος είναι συμπηκνωμένος, τι σημαίνει αυτό;»*. Δυο μαθήτριά από το πρώτο θρανίο στην δεύτερη σειρά θρανίων λένε αυθόρμητα: *«δεν είναι φρέσκο»*. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και συμπληρώνει: *«είναι ο χυμός που τον έστυπα πριν μέρες και τον έβαλα σε ειδική συσκευασία για να κρατήσει αλλά δεν είναι σαν τον φρέσκο»*.

Σ.Π. Η συζήτηση εξελίσσεται ομαλά και με καλό ρυθμό. Οι μαθητές συμμετέχουν με ενθουσιασμό, ενώ παρακολουθούν πάντα αυτόν που μιλά κάθε φορά, χωρίς να διακόπτουν.

41'-45': Η εκπαιδευτικός ρωτά απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών: *«το carpi (μάρκα χυμού) που πίνετε εσείς τι είναι;»*. Η Δωρ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην τρίτη σειρά θρανίων, λέει αυθόρμητα: *«δεν είναι φυσικός χυμός»*. Η διπλανή της (Δ.) προσθέτει: *«αφού έχει ζάχαρη»*. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τις δυο μαθήτριά και

ζητά από τους μαθητές την επόμενη φορά, που θα αγοράσουν έναν τέτοιο χυμό, να διαβάσουν τα συστατικά στο πίσω μέρος της συσκευασίας. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στην σελίδα 43 για να κάνουν την πρώτη άσκηση: «Συμπλήρωσε τα αντίθετα». Η εκπαιδευτικός ρωτά λέξεις που αναφέρονται στην άσκηση: «τι σημαίνει *ωφέλιμα*;». Η Αν. λέει αυθόρμητα: «*αυτά που χρειαζόμαστε*;» Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και ρωτά: «*πως είναι το αντίθετο*;» Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και η εκπαιδευτικός συμπληρώνει: «*τα ανώφελα ή τα βλαβερά*». Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εργαστούν με τον διπλανό τους για να ολοκληρώσουν την άσκηση. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ιδιαίτερα συμμετοχικό και συλλογικό. Οι μαθητές εργάζονται ανά δυάδες και συνομιλούν χαμηλόφωνα. Η διδακτική ώρα τελειώνει, πριν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα.

Μορφές διδασκαλίας Βαθμός ταξινόμησης	56% Μετωπική, 44% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	44%	33%	22%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	56%	22%	22%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	67%	11%
(Π4) πολυτροπικότητα	78%	22%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	89%	11%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			56%	44%

Πίνακας XXXIX. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού και μιας μαθήτριας μεμονωμένα στο $\frac{1}{2}$ του διδακτικού χρόνου. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ των μαθητών κατά τη διεξαγωγή των συνεργατικών δραστηριοτήτων στο $\frac{1}{4}$ του διδακτικού χρόνου. γ) Η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, επιτονισμός, χαμόγελο) από τους συμμετεχόντες στη διδασκαλία. δ) Η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων (αυθεντικά κείμενα με εικόνες) για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών στη διδασκαλία. ε) Οι διαγλωσσικές (εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων) και διαπολιτισμικές πρακτικές (αναφορά σε διαφορετική πολιτισμική εποχή) σε ένα διδακτικό πεντάλεπτο. ζ) Η συλλογικότητα, ως προς τη διαμόρφωση ευχάριστου, συμμετοχικού και διαλογικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής μορφής εργασίας και για ένα διδακτικό δεκάλεπτο με τη μορφή της εταιρικής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» μόνο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία είχε καλή ροή και το κλίμα ήταν ευχάριστο, και συμμετοχικό. Η εκπαιδευτικός διατηρούσε βλεμματική επαφή με όλους τους μαθητές της τάξης και αλληλεπιδρούσε συστηματικά με όσους συμμετείχαν στις δραστηριότητες (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, επιφωνήματα, χαμόγελο). Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία και εργάζονταν αρμονικά ανά δυάδες κατά την διεξαγωγή δυο διδακτικών δραστηριοτήτων. Η κοινωνική συνοχή της τάξης ήταν πολλαπλογλωσσική σε ό,τι αφορά τη γλωσσική ταυτότητα των μαθητών, γεγονός όμως που δεν παρεμπόδισε την καλή ροή διδασκαλίας και τη συστηματική συμμετοχή των περισσότερων μαθητών στη συζήτηση. Ωστόσο, η ερευνήτρια διαπίστωσε, ότι δεν εφαρμόστηκαν εξατομικευμένες διδακτικές ενέργειες από την εκπαιδευτικό για τους δυο μονόγλωσσους μαθητές(-τρια). Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες της διδασκαλίας της γλώσσας.

Διδασκαλία γερμανικής γλώσσας (40^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Λειτουργεί πολύ καλά το πρόγραμμα, είναι αρκετά δύσκολο βέβαια.</i>	<i>Το σχολείο είναι καλά εξοπλισμένο</i> <i>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 2,75 τ.μ.</i>	<i>Μιλώ κυρίως γερμανικά στο μάθημα, εάν υπάρχει μεγάλη δυσκολία θα χρησιμοποιήσω και τα ελληνικά.</i> <i>Προσπαθώ να εφαρμόζω εναλλακτικές μεθόδους στο μάθημα, έχω κάνει πολλά σεμινάρια στα παιδαγωγικά και τη Διδακτική</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός: 18 (12 κορ.)</i> <i>Η τάξη έχει πολλές γλώσσες. Πολλά παιδιά μιλάνε στο σπίτι ρώσικα, γεωργιανά, αλβανικά. Επομένως έχουν συνηθίσει να αλλάζουν τις γλώσσες όταν επικοινωνούν</i> <i>Τα περισσότερα παιδιά τα πηγαίνουν πολύ καλά στα γερμανικά, δεν δυσκολεύονται ιδιαίτερα.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Το σύνολο των μαθητών απαντούν με ενθουσιασμό στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός κλείνει τα φώτα και λέει, ότι θα ξεκινήσουν με την φάση της χαλάρωσης, δίνοντας το σύνθημα: "Entspannung". Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τους αριθμούς 1 έως 4 και χωρίζει με γραμμές τους τέσσερις αριθμούς. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον P., ο οποίος ξεκινά να μετρά από το 1 από μέσα του. Η εκπαιδευτικός λέει χαμηλόφωνα: "wer sich nicht entspannen kann, kann beten" (όποιος δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, μπορεί να προσευχηθεί). Μετά από μικρό διάστημα η εκπαιδευτικός αναφωνεί "stop". Ο P. απαντά αυθόρμητα «62». Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και ζητά από την X., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο της πρώτης σειράς θρανίων, να πει τους θορύβους

που άκουσε. Η μαθήτρια λέει ήρεμα και αργά: “*die Uhr* (το ρολόι), *die Kinder drauβen* (τα παιδιά έξω). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και σημειώνει 200 πόντους κάτω από τον αριθμό 1. Στη συνέχεια ρωτά την Αφ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στη δεύτερη σειρά θρανίων, να πει τι άκουσε εκείνη. Η μαθήτρια λέει: “*ein Ball*(μια μπάλα), *ein Vogel*(ένα πουλί)”. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και σημειώνει 200 πόντους κάτω από τον αριθμό 2 στον πίνακα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός ξεκινά τη διδασκαλία με μια δραστηριότητα χαλάρωσης, προκειμένου να ενισχύσει τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών. Οι αριθμοί, που έχει σημειώσει η εκπαιδευτικός στον πίνακα, αντιστοιχούν σε τέσσερις ομάδες μαθητών, οι οποίες διαμορφώνονται βάσει των τεσσάρων στηλών θρανίων μέσα στην αίθουσα. Οι μαθητές φαίνεται να γνωρίζουν τη δραστηριότητα, καθώς δεν ζητούν εξηγήσεις από την εκπαιδευτικό και απλά ησυχάζουν και κλείνουν τα μάτια τους. Ορισμένοι μαθητές ακουμπούν το κεφάλι τους πάνω στο θρανίο⁴⁹⁷. Για περίπου 1 λεπτό της ώρας επικρατεί απόλυτη ησυχία⁴⁹⁸.

6’-10’: Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Β., ο οποίος κάθεται στο τρίτο θρανίο της τρίτης σειράς θρανίων, να πει και εκείνος τι άλλο άκουσε. Ο μαθητής λέει: “*ein Auto*(αυτοκίνητο), *die Luft* (αέρας), *Flüstern*(ψίθυροι)”. Η εκπαιδευτικός γνέφει δείχνοντας ικανοποίηση στον μαθητή και σημειώνει 300 πόντους κάτω από τον αριθμό 3, που αντιστοιχεί στην τρίτη ομάδα. Έπειτα, κάνει ένα νεύμα στην Κα., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της τέταρτης σειράς θρανίων και η μαθήτρια λέει: “*klingeln* (κουδούνισμα), *eine Tür* (μια πόρτα)”. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτρια, σημειώνει τον αριθμό 200 κάτω από τον αριθμό 4, που αντιστοιχεί στην τέταρτη ομάδα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός, απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών τους, λέει δείχνοντας ενθουσιασμό: “*gut gemacht*” (πολύ καλά τα πήγατε). Η εκπαιδευτικός λέει: “*Applause*” (χειροκρότημα) και σταυρώνει τους δυο δείκτες αναπαριστώντας το χειροκρότημα. Οι μαθητές μιμούνται το χειροκρότημα, καθώς χτυπούν και εκείνοι τα δάχτυλά τους. Η εκπαιδευτικός ζητά να κλείσουν τα παράθυρα, λέγοντας: “*Fensterdienst!*” (υπηρεσία παραθύρων!). Ο Ρ. σηκώνεται αυθόρμητα και κλείνει τα παράθυρα. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές τι έγινε στο διάλειμμα και δημιουργήθηκε αναστάτωση. Ορισμένοι μαθητές απαντούν αυθόρμητα, ότι κάποιοι συμμαθητές τους έμπαιναν στην τάξη από την έξοδο κινδύνου που βρίσκεται δίπλα στο παράθυρο. Η εκπαιδευτικός τους ρωτά με σοβαρό ύφος: “*was kann passieren?*” (τι μπορεί να συμβεί;). Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει: “*es kann sein, dass jemand etwas klaut, Bleistifte, Handys, Geld,..Λεφτά*” (μπορεί κάποιος να κλέψει κάτι, μολύβια, κινητά, λεφτά). Η Κυρ. συμπληρώνει αυθόρμητα: “*wenn wir hierrein klettern, fallen wir runter, man kann sich verletzen*” (εάν σκαρφαλώσουμε από εδώ, μπορεί να πέσουμε κάτω, μπορεί να χτυπήσει κανείς). Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι της με έμφαση δείχνοντας, ότι συμφωνεί με τη μαθήτρια. Έπειτα συμπληρώνει: “*ist die Treppe zum Spielen? Nein, wenn es Feuer gibt, gehen wir raus. Diese Feuertreppe muss immer frei sein, weil die ganze Klasse hierher drauβen kommt*” (είναι η σκάλα για παιχνίδι; Όχι,

⁴⁹⁷ Βλ. παράρτημα, εικόνα 28.

⁴⁹⁸ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 79 και Πίνακας 80.

γιατί εάν ξεσπάσει φωτιά θα πρέπει όλοι να βγούμε έξω. Αυτή η σκάλα κινδύνου πρέπει να είναι πάντα ελεύθερη, γιατί εάν ξεσπάσει φωτιά, η τάξη θα πρέπει να βγει επο εκεί έξω). Οι μαθητές κουνούν τα κεφάλια τους καταφατικά.

Σ.Π. Η δραστηριότητα χαλάρωσης ολοκληρώθηκε σε ήσυχο και αρμονικό κλίμα. Η εκπαιδευτικός έδειξε με έμφαση την ικανοποίηση της, επειδή οι μαθητές κατάφεραν να εντοπίσουν διαφορετικούς θορύβους που άκουσαν, πραγμα που σημαίνει, ότι κατάφεραν να αυτοσυγκεντρωθούν. Οι παρατηρήσεις, που κάνει η εκπαιδευτικός στη συνέχεια, για κάποιο σφάλμα ορισμένων μαθητών την ώρα του διαλλείμματος, διατυπώνονται με ήρεμο και ευγενικό τρόπο. Η συζήτηση εξελίσσεται ήρεμα και σε πολύ χαμηλή ένταση, καθώς και οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτήν μιλούν, επίσης, σιγανά και ήρεμα.

11'-15': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εργαστούν όλοι μαζί στην άσκηση 4 του διδακτικού εγχειριδίου⁴⁹⁹ :“Setze das passende Verb ein. Achte auf die richtige Personalform”(Βάλε το σωστό ρήμα. Πρόσεξε να χρησιμοποιήσεις το σωστό πρόσωπο). Οι μαθητές ανοίγουν τα βιβλία τους, δυο μαθητές και μια μαθήτρια κάνουν νόημα στην εκπαιδευτικό, ότι έχουν ξεχάσει τα βιβλία τους και εκείνη τους δίνει μια φωτοτυπία της αντίστοιχης σελίδας του βιβλίου. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός διαβάζει φωναχτά τα ρήματα στην εκφώνηση της άσκησης 4 και τα σημειώνει παράλληλα στον πίνακα: “*verstellen, bestellen, bedienen, verdienen*” (μετατοπίζω, παραγγέλνω, εξυπηρετώ, κερδίζω χρήματα). Η εκπαιδευτικός κοιτάζει τους μαθητές και επαναλαμβάνει το πρώτο ρήμα, ο Β. λέει αυθόρμητα “*ich verstelle meine Stimme*”(αλλάζω την φωνή μου), ως παράδειγμα για να εξηγήσει τη σημασία του ρήματος “*verstellen*”. Η εκπαιδευτικός επικροτεί. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους για να εξηγήσουν τα υπόλοιπα ρήματα. Η εκπαιδευτικός λέει : “*Jemand ist heute der Chef*”. Η Αν. σηκώνεται αυθόρμητα όρθια και επιλέγει από τους μαθητές, που σηκώνουν το χέρι τους, την Κ. Η μαθήτρια εξηγεί τη σημασία του ρήματος ‘*bestellen*’ (παραγγέλνω), λέγοντας: “*Ich habe eine Cola bestellt*” (παραγγείλα μια κόκα κόλα). Η Αν. ακούει το λάθος κατά την εκφορά της τελευταίας λέξης και διορθώνει την συμμαθήτριά της τονίζοντας με έμφαση το τελευταίο γράμμα της λέξης: “*bestellt*”. Στη συνέχεια επιλέγει τον Ραφ., ο οποίος εξηγεί το ρήμα “*bedienen*” (εξυπηρετώ), λέγοντας: “*Ich bediene einem Kunden*” (εξυπηρετώ ένα πελάτη). Η Αν. επιλέγει την Ελ. η οποία εξηγεί το ρήμα ‘*verdienen*’(κερδίζω), λέγοντας: “*ich verdiene viel Geld*” (κερδίζω πολλά χρήματα).

Σ.Π. Το κλίμα είναι ιδιαίτερα συλλογικό και συμμετοχικό. Επικρατεί ησυχία και η δραστηριότητα με την εξήγηση των λέξεων πραγματοποιείται συνεργατικά. Η ερευνήτρια ενημερώνεται από την εκπαιδευτικό, ότι σε κάθε διδασκαλία ένας μαθητής έχει το ρόλο του «αφεντικού» της τάξης “*Chef*”, ο οποίος διενεργεί ορισμένες δραστηριότητες στη θέση της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές γνώριζαν ήδη, χωρίς να το εξηγήσει η εκπαιδευτικός, ποιος μαθητής έχει τη σειρά του για τη συγκεκριμένη ημέρα να είναι το «αφεντικό της τάξης». Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί διακριτικά, κουνά το κεφάλι καταφατικά για να ενισχύσει τη

⁴⁹⁹Strozyk et al.(2013). *der-die-das, Sprache und Lesen 3. Schuljahr. Arbeitsheft*.Cornelsen. pp. 57.

διαδικασία και σημειώνει στον πίνακα πόντους σε εκατοντάδες για κάθε σωστή απάντηση, που δίνουν οι μαθητές της κάθε ομάδας.

16'-20': Η Αν πλησιάζει στον πίνακα για να σημειώσει τους τύπους των ρημάτων στα κενά της άσκησης. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνουν το χέρι. Η Αν. επιλέγει την Κυ., η οποία λέει την πρώτη πρόταση: "*Timos Mutter bestellt im Internet zwei Kinokarten*" (η μητέρα του Τίμο παραγγέλνει δυο εισιτήρια για το σινεμά από το διαδίκτυο). Η Αν. επικροτεί και σημειώνει το ρήμα στον πίνακα. Στη συνέχεια επιλέγει την Αιμ., η οποία λέει: "*Dilara spielt den Wolf. Deshalb verstellt sie ihre Stimme*" (Η Ντιλάρα κάνει τον λύκο. Για αυτό αλλάζει την φωνή της). Η Αν. επικροτεί και σημειώνει το ρήμα στον πίνακα. Ένας μαθητής λέει φωναχτά στην ελληνική γλώσσα: «να πώ, να πω;». Η Αν. επιλέγει την Δ. και η μαθήτρια λέει: "*Die Kinder der 3a bedienen die Eltern beim Schulfest*" (Τα παιδιά της τάξης 3^α σερβίρουν τους γονείς στη σχολική γιορτή). Η Αν. επικροτεί και σημειώνει το ρήμα στον πίνακα. Έπειτα επιλέγει τον Ραφ., ο οποίος λέει: "*Damit verdient die Klasse Geld für ihre Klassenkasse*" (Έτσι κερδίζουν χρήματα για το ταμείο της τάξης). Η Αν. επικροτεί και σημειώνει το ρήμα στον πίνακα.

Σ.Π. Η δραστηριότητα εξελίσσεται με πολύ καλό ρυθμό και η πλειοψηφία των μαθητών συμμετέχουν με ενθουσιασμό. Η εκπαιδευτικός σημειώνει τους πόντους για κάθε μια από τις τέσσερις ομάδες, λαμβάνοντας υπόψη την κάθε σωστή πρόταση.

21'-25': Η Αν. πλησιάζει την έδρα και ακουμπά πάνω σε αυτήν το βιβλίο της. Στη συνέχεια ζητά από τους συμμαθητές- τριες της να πουν προφορικά την επόμενη άσκηση 5⁵⁰⁰ "*Verben mit trennbarer und nicht trennbarer Vorsilbe richtig einsetzen*" (Επιλέγω σωστά τα ρήματα με χωριζόμενο ή μη χωριζόμενο πρόθεμα) στην ίδια σελίδα του βιβλίου. Τα 2/4 των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους. Μια μαθήτρια ακούγεται να λέει παρακλητικά στην ελληνική γλώσσα: «να διαβάσω;». Η Αν. επιλέγει τον Β., ο οποίος διαβάσει την πρώτη πρόταση βάζοντας ένα ρήμα από τα τρία ρήματα από την εκφώνηση της άσκησης: "*Emira versteckt den Brief unter ihrem Kopfkissen*" (Η Εμίρα κρύβει το γράμμα κάτω από το μαξιλάρι της). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και η Αν. επικροτεί τον μαθητή και επιλέγει την Β., η οποία λέει "*Natalia steckt Lisa eine Papierblume weg*" (Η Ναταλία καταχωνιάζει στην Λίζα ένα χάρτινο λουλούδι). Η Αν. διορθώνει την μαθήτρια αναφέροντας το σωστό ρήμα "*anstecken, nicht wegstecken*" (καταχωνιάζω, όχι κρύβω). Η Β. επαναλαμβάνει την πρόταση "*Natalia steckt Lisa eine Papierblume an*" (Η Ναταλία στερεώνει στην Λίζα ένα χάρτινο λουλούδι). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά.

Σ.Π. Ένας μαθητής σηκώνεται αυθόρμητα και ξύνει το μολύβι του στον κάδο. Μια μαθήτρια σηκώνεται από τη θέση της για να πιεί νερό και μια άλλη πηγαίνει στον νιπτήρα να πλύνει τα χέρια της. Η δραστηριότητα εξελίσσεται σε γρήγορο ρυθμό και σε ευχάριστη ατμόσφαιρα. Η Αν. εκτελεί με σοβαρότητα το ρόλο του αφεντικού της ημέρας. Η εκπαιδευτικός ενισχύει διακριτικά με νοήματα και

⁵⁰⁰Strozyk, et al.(2013:57).

συνεχίζει να σημειώνει τους πόντους που κερδίζει κάθε ομάδα, σύμφωνα με τα άτομα που δίνουν σωστές απαντήσεις.

26'-30': Η Αν. επιλέγει τον Χ. να πει την επόμενη πρόταση. Ο μαθητής λέει διστακτικά: *“Mias Hund läuft von zu Hause weg”* (Το σκυλί της Μια το έσκασε από το σπίτι). Η μαθήτρια επικροτεί και επιλέγει την Ελ., η οποία συνεχίζει: *“Mia bekommt zum Geburtstag ein neues Fahrrad”* (Η μια θα πάρει για τα γενέθλιά της ένα καινούριο ποδήλατο). Η Αν. επικροτεί και επιλέγει τον Ρ., ο οποίος με τη σειρά του λέει: *“Der Zug kommt um Mitternacht in Berlin nach”* (Το τρένο περνά τα μεσάνυχτα στο Βερολίνο). Η Αν. κοιτάζει την εκπαιδευτικό, περιμένοντας την επιβεβαίωση για το ρήμα που επέλεξε ο μαθητής. Η εκπαιδευτικός γνέφει αρνητικά και συμπληρώνει *“ankommen...φτάνω, όχι περνάω στο Βερολίνο»*. Ο μαθητής επαναλαμβάνει την πρόταση βάζοντας το σωστό ρήμα: *“Der Zug kommt um Mitternacht in Berlin an”* (Το τρένο φτάνει στο Βερολίνο τα μεσάνυχτα). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή αλλά και την Αν. για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Στη συνέχεια πλησιάζει στην έδρα, ενώ η μαθήτρια κάθεται στη θέση της. Η εκπαιδευτικός δίνει την οδηγία για την επόμενη δραστηριότητα λέγοντας δυνατά και με έμφαση: *“Lesen!”* (Ανάγνωση!). Το σύνολο των μαθητών ανοίγουν τα βιβλία τους για να ξεκινήσουν την ανάγνωση του κειμένου *“Ein Zeiltlager in der Wüste”* (Μια κατασκήνωση με σκηνές στην έρημο), το οποίο είχαν επεξεργαστεί σε προηγούμενη διδασκαλία⁵⁰¹. Η εκπαιδευτικός δίνει μια φωτοτυπία στους τρεις μαθητές, που έχουν ξεχάσει τα βιβλία τους, παίρνει μια ακόμη φωτοτυπία και κάθεται σε ένα από τα πεζούλια στο πίσω μέρος της αίθουσας. Η Αν., η οποία είναι όρθια στη θέση της κοιτάζει προς το σύνολο των μαθητών και επιλέγει την Δ. να ξεκινήσει. Η μαθήτρια διαβάσει δυο προτάσεις, η Αν. την σταματά απότομα λέγοντας: *“stop”* και επιλέγει αμέσως τον επόμενο μαθητή, λέγοντας μόνο δυνατά ένα όνομα: *“P.!”* Ο Ρ. διαβάσει μια πρόταση, η μαθήτρια τον διακόπτει λέγοντας: *“Stop”* και ζητά από την Β. να συνεχίσει.

Σ.Π. Η δραστηριότητα της ανάγνωσης πραγματοποιείται με παιγνιδιώδη τρόπο (μορφή παιχνιδιού bingo) και οι μαθητές ανταποκρίνονται στα ψεύτικα *«προστάγματα»* της συμμαθήτριάς τους με ενθουσιασμό. Ο Ρ. που έχει αναλάβει να ανοίγει και να κλείνει τα παράθυρα για αυτήν την εβδομάδα (*“Fensterdienst”*), σηκώνεται αυθόρμητα και ανοίγει δυο παράθυρα και την πόρτα της αίθουσας, καθώς έχει πολύ ζέστη.

31'-35': Η μαθήτρια διαβάσει δυο προτάσεις, η Αν. την διακόπτει με τον ίδιο τρόπο και ζητά από την εκπαιδευτικό να διαβάσει λέγοντας: *“Lehrerin!”* (δασκάλα). Η εκπαιδευτικός διαβάσει με τη σειρά της μια πρόταση, η μαθήτρια τη σταματά και επιλέγει τον Χ. Ο μαθητής ψάχνει να βρει το σημείο, στο οποίο έχουν σταματήσει την ανάγνωση, η Αν. σημειώνει το όνομά του πάνω σε μια φωτοτυπία και επιλέγει αμέσως τον επόμενο μαθητή, λέγοντας: *«Κ.!»*. Η μαθήτρια διαβάσει τις επόμενες τρεις προτάσεις, η Αν. την διακόπτει και αναφέρει το επόμενο όνομα, λέγοντας *«Κα!»*. Η μαθήτρια διαβάσει μια πρόταση, η Αν. την διακόπτει και λέει το επόμενο όνομα *«Βαρ.!»* Η μαθήτρια διαβάσει συλλαβιστά και λανθασμένα μια πρόταση, η Αν. την διορθώνει, λέγοντας: *“falsch”* (λάθος), σημειώνει το όνομα της μαθήτριας στη φωτοτυπία και λέει αμέσως το επόμενο

⁵⁰¹Sinemus et al. (2012) *“der, die das, Sprache und Lesen 3”*, Basisbuch. Cornelsen.pp. 126.

όνομα: «Αιμ.!»). Η μαθήτρια διαβάζει μια ακόμη πρόταση, η Αν. την διακόπτει και ζητά από τον Β. να συνεχίσει.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός, κατά τη δραστηριότητα της ανάγνωσης, είναι καθισμένη σε πεζούλι στο πίσω μέρος της αίθουσας και διαβάζει και εκείνη με τη σειρά της από το κείμενο, όταν της το ζητά η μαθήτρια⁵⁰².

36'-40': Ο μαθητής διαβάζει δυο προτάσεις του κειμένου. Η Αν. τον διακόπτει και επιλέγει την Χ. να συνεχίσει. Η μαθήτρια διαβάζει μια πρόταση του κειμένου, η Αν. την διακόπτει με τον ίδιο πάντα τρόπο και επιλέγει την Κ. Η μαθήτρια διαβάζει δυο προτάσεις του κειμένου και η Αν. αναφωνεί: “*Schluss!*” (τέλος). Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από το πεζούλι και λέει: “*Applause*”(χειροκρότημα), χτυπώντας τους δυο δείκτες μεταξύ τους. Το σύνολο των μαθητών σηκώνουν τα χέρια τους και μιμούνται την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει στην έδρα και ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα τετράδια εργασιών για να εξηγήσουν τις ασκήσεις για το σπίτι. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού.

Σ.Π. Το παιχνίδι της ανάγνωσης ολοκληρώνεται σε ευχάριστο κλίμα, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν με ενθουσιασμό.

41'-45': Η εκπαιδευτικός δίνει μια φωτοτυπία στους τρεις μαθητές, που έχουν δηλώσει από την αρχή της ώρας, ότι έχουν ξεχάσει τα βιβλία τους. Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι θα κάνουν την άσκηση “*Verben mit Wortbausteinen*” στη σελίδα 87 του βιβλίου εργασιών. Οι μαθητές ανοίγουν τα βιβλία εργασιών και σημειώνουν την άσκηση. Η εκπαιδευτικός διαβάζει αργά και καθαρά τα ρήματα από την εκφώνηση της άσκησης: “*bekommen, mitkommen, entkommen, ξεφεύγω, vorkommen, εμφανίζομαι, nachkommen*”. Οι μαθητές μελετούν την άσκηση και σημειώνουν τις άγνωστες λέξεις, που αναφέρει η εκπαιδευτικός στην ελληνική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει με τα ρήματα στην εκφώνηση της δεύτερης άσκησης: “*abfahren, durchfahren ...διασχίζω, περνά...verfahrenπαίρνω λάθος δρόμο, χάνω το δρόμο, ausfahren.... βγάζω, τεντώνω, einfahren.....εισέρχομαι, γκρεμίζω οδηγώντας*”. Η εκπαιδευτικός διατηρεί βλεμματική επαφή με όλους τους μαθητές, προκειμένου να αντιληφθεί τυχόν απορίες και άγνωστες λέξεις από τις αντιδράσεις των μαθητών. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει με τα ρήματα της τελευταίας άσκησης: “*gestehen...παραδέχομαι, aufstehen, beistehen...συμπαραστέκομαι, entstehen..προκύπτει...γίνεται, verstehen*”.

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή τη δραστηριότητα. Η πλειοψηφία των μαθητών σημειώνει τις ελληνικές λέξεις που αναφέρει η εκπαιδευτικός καθώς εξηγεί ορισμένα ρήματα, που θεωρεί δύσκολα σε ό,τι αφορά τη σημασία τους.

Μορφή διδασκαλίας	100% Μετωπική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	11%	22%	67%	

⁵⁰² Βλ. παράρτημα, εικόνα 29

(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	78%	22%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		11%	44%	44%
(Π4)πολυτροπικότητα	33%	44%	44%	11%
(Π5) διαγλωσσικότητα	44%	44%	11%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			22%	78%

Πίνακας XL. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού και του 1/4 των μαθητών. β) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό. Γ) Η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (παιχνίδια, αλλαγή ρόλων) σχεδόν ολόκληρη τη διδακτική ώρα. Δ) Η εφαρμογή διαγλωσσικών πρακτικών (εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων από την εκπαιδευτικό) σε πολύ υψηλό βαθμό για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές σε δυο διδακτικά πεντάλεπτα για την ενίσχυση της διαγλωσσικής επικοινωνίας. ε) Η συλλογικότητα στα 3/4 του διδακτικού χρόνου, ως προς τη δημιουργία ευχάριστου, διαλογικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας. Ολόκληρη η διδασκαλία διεξήχθη με τη μορφή της μετωπικής-διαλογικής μορφής εργασίας και αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» σε όλον τον χώρο της αίθουσας.

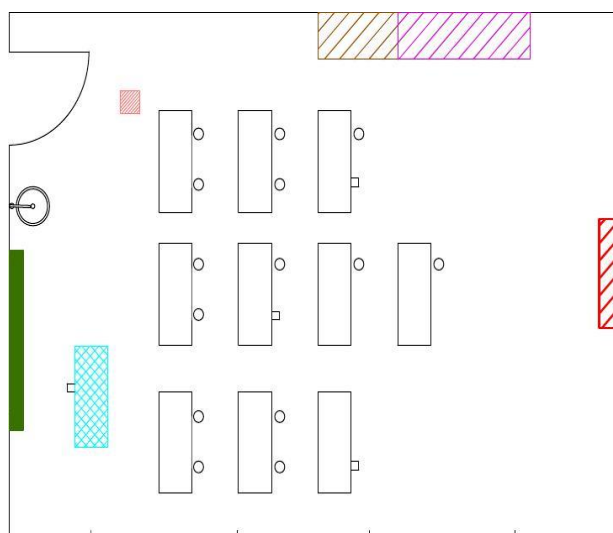
Γενικά, η διδασκαλία ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε μαθητοκεντρική διδασκαλία, δίνοντας στους μαθητές τον πρώτο ρόλο κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Η εισαγωγική δραστηριότητα χαλάρωσης και αυτοσυγκέντρωσης λειτούργησε θετικά, καθώς οι μαθητές έδειχναν μετά την ολοκλήρωσή της, ότι ήταν ήρεμοι και έτοιμοι για να ξεκινήσει η διδασκαλία. Οι μαθητές έδειχναν να απολαμβάνουν το παιχνίδι της ανάγνωσης αλλά και το παιχνίδι ρόλων (μαθήτρια – το αφεντικό της ημέρας, μαθητής για τεχνική βοήθεια), καθώς συμμετείχαν με ενθουσιασμό και όρεξη στις δραστηριότητες. Η εκπαιδευτικός ενίσχυε συστηματικά τους μαθητές να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, με το να αλληλεπιδρά μαζί τους, χρησιμοποιώντας μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας αλλά και υπενθυμίζοντάς τους, ότι στο τέλος του μαθήματος η ομάδα, που θα συλλέξει τους περισσότερους πόντους, θα είναι η νικήτρια ομάδα. Ακόμη, η επιλεκτική μετάφραση λέξεων-ρημάτων, στην οποία προέβη η εκπαιδευτικός στο τέλος της διδακτικής ώρας, έδειξε, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζε το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών της τάξης και βάσει αυτού εξηγούσε συγκεκριμένες λέξεις, που οι μαθητές, ενδεχομένως, δεν γνώριζαν. Επίσης, το κλίμα ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικό και συνεργατικό, καθώς οι δραστηριότητες εξελίχθηκαν σε γρήγορο ρυθμό και σε ευχάριστη και φιλική ατμόσφαιρα. Δεν εφαρμόστηκε από την εκπαιδευτικό καμία εξατομικευμένη διδακτική ενέργεια για τους μονόγλωσσους μαθητές. Ωστόσο, και αυτοί οι μαθητές συμμετείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό στη διδασκαλία. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές

εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών καθώς και ότι δύναται να εφαρμόσει πρακτικές διαφοροποιημένης και πολυτροπικής διδασκαλίας για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Ε΄ τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 6,70 επί 9,20= **61,64 τ.μ.**



Κάτοψη 21. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα ευρύχωρη, τακτοποιημένη και φωτεινή (φυσικός φωτισμός από μεγάλα παράθυρα σε δυο πλευρές). Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε μπλε χρώμα, ενώ από τα παράθυρα βλέπει κανείς πολλά δέντρα. Στον χώρο εντοπίζονται τρεις μεγάλες βιβλιοθήκες με εξωσχολικά και σχολικά βιβλία και αναλώσιμα είδη. Στους τοίχους εντοπίζεται πλήθος κατασκευών και έργων των μαθητών στη γερμανική γλώσσα (διατροφικές συνήθειες, ήθη και έθιμα για το Πάσχα, κόμικ, ζωγραφιές). Ακόμη, εντοπίζεται ένας μεγάλος πίνακας και ένας βιντεοπροβολέας που κρέμεται σε κεντρικό σημείο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Στο πίσω μέρος της αίθουσας υπάρχει κενός χώρος περί τα 10 τ.μ.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας(41^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το σχολείο καλό είναι, το πρόγραμμα είναι δύσκολο να εφαρμοστεί ως παράλληλο</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 4,4 τ.μ.	<i>Δεν γνωρίζω γερμανικά, είναι ο πρώτος μου χρόνος εδώ.</i> <i>Τα παιδιά μιλάνε καλά την ελληνική γλώσσα το πρόβλημα είναι στην παραγωγή λόγου</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 14 (6 κορ.) <i>Υπάρχουν τρεις μαθητές που έχουν έρθει από γερμανικό σχολείο και δυσκολεύονται. Ο ένας δεν μιλάει σχεδόν καθόλου ελληνικά</i> <i>Δεν γνωρίζω αν μιλάνε και άλλες γλώσσες στο σπίτι, νομίζω δύο μαθητές έχουν ως μητρική τα ρώσικα</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και κάθεται στην έδρα. Η εκπαιδευτικός συζητά για μικρό διάστημα με τους μαθητές, που κάθονται στα μπροστινά θρανία, για την εκδρομή, που θα πραγματοποιηθεί την επόμενη εβδομάδα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το διδακτικό εγχειρίδιο⁵⁰³ στη σελίδα 22. Οι μαθητές στις πρώτες δυο σειρές θρανίων ανοίγουν τα βιβλία τους. Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο στην άσκηση 8 από την Ενότητα «Παιχνίδια, παιχνίδια, παιχνίδια».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ανήσυχο και αδιάφορο. Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο χωρίς να αλληλεπιδρά με τους μαθητές. Οι μαθητές στις δυο τελευταίες σειρές θρανίων μιλούν μεταξύ τους, χαμηλόφωνα, στην ελληνική και την γερμανική γλώσσα (μίξη των γλωσσικών κωδίκων)⁵⁰⁴.

6'-10': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ησυχάσουν. Στη συνέχεια ρωτά τους μαθητές τι έλεγε το κείμενο. Η Β., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων, σηκώνει το χέρι της, η εκπαιδευτικός της γνέφει καταφατικά και η μαθήτριά λέει: «για τη γιαγιά της Αλίκης και τι κάνει η Αλίκη όταν πάει να την δει». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τους μαθητές να υπογραμμίσουν τα επίθετα που εντοπίζουν στο κείμενο. Η πλειοψηφία των μαθητών (2/3 του συνόλου) διαβάζει το κείμενο και υπογραμμίζει λέξεις. Η εκπαιδευτικός, έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα, ρωτά ποια επίθετα εντόπισαν οι μαθητές.

Σ.Π. Επικρατεί φασαρία, καθώς οι μαθητές στα τελευταία θρανία συνεχίζουν να μιλούν μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός φωνάζει για να ακουστεί, όταν δίνει οδηγίες.

⁵⁰³Ιορδανίδου, κ.α. (2012). *Γλώσσα Ε' τάξη, Τετράδιο εργασιών*, β' τεύχος. Διόφαντος, σελ.22.

⁵⁰⁴ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 81 και Πίνακας 82.

11'-15': Δυο μαθήτριες σηκώνουν το χέρι τους για να απαντήσουν στο ερώτημα της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός γνέφει στην M1., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων. Η μαθήτρια αναφέρει τα επίθετα «ζωντανό, γλυκιά, φωτεινό». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά, εάν εντόπισαν και άλλα επίθετα. Ο Χ., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων λέει αυθόρμητα «δεμένη;» Η εκπαιδευτικός απαντά: «Ναι κι αυτό είναι». Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στην επόμενη σελίδα του βιβλίου και να κάνουν την άσκηση στη σελίδα 23 στην οποία θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν και άλλα επίθετα και να περιγράψει ο καθένας τη δική του γιαγιά.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ανήσυχο, οι μαθητές στα τελευταία θρανία έχουν τα βιβλία τους κλειστά και συνομιλούν μεταξύ τους και στις δυο γλώσσες. Η εκπαιδευτικός παραμένει στην έδρα. Τα ½ του συνόλου των μαθητών, οι οποίοι κάθονται στα μπροστινά θρανία ξεκινούν να γράφουν την άσκηση.

16'-20': Οι μαθητές που συμμετέχουν στη δραστηριότητα εργάζονται ατομικά. Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί από την έδρα και ζητά από τους μαθητές στα τελευταία θρανία να κάνουν ησυχία.

21'-25': Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν ολοκλήρωσαν το κείμενο στην άσκηση. Δυο μαθητές απαντούν: «όχι ακόμα». Η εκπαιδευτικός ζητά από κάποιον μαθητή, που έχει τελειώσει την άσκηση να διαβάσει το κείμενό του. Η Λ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην πρώτη σειρά θρανίων, σηκώνει το χέρι της και έπειτα από ένα νεύμα της εκπαιδευτικού διαβάζει: «*Η γιαγιά μου είναι πολύ καλή. Έχει έξυπνο μυαλό, καλή καρδιά και όμορφο χαμόγελο. Κάθε καλοκαίρι την επισκέφτομαι και περνάω όμορφα μαζί της*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί τη μαθήτρια και ζητά από κάποιον άλλον μαθητή να διαβάσει το κείμενό του/της. Η Μ2., σηκώνει το χέρι της και διαβάζει από το τετράδιο εργασιών: «*Τη γιαγιά μου την αγαπώ πολύ, είναι καλή και γελαστή και μαγειρεύει ωραία. Είναι καλός άνθρωπος και έχει καλή καρδιά και μεγάλα μάτια. Μου κάνει όλα τα χατήρια η γιαγιά μου*». Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και συμπληρώνει: «*έπρεπε να βάλεις και περισσότερα ουσιαστικά μαζί με τα επίθετα*».

26'-30': Η εκπαιδευτικός ζητά από όσους δεν έχουν τελειώσει την άσκηση να την ολοκληρώσουν στο σπίτι. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να σηκωθούν στο πίνακα για να κλίνουν ορισμένα ουσιαστικά. Τέσσερις μαθήτριες σηκώνουν το χέρι τους για να πάρουν την άδεια να σηκωθούν στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός γνέφει στις μαθήτριες Κ., Κυρ. και Μ1, οι οποίες κάθονται στο πρώτο και δεύτερο θρανίο της πρώτης σειράς και στο πρώτο θρανίο της δεύτερης σειράς αντίστοιχα. Οι μαθήτριες σηκώνονται στον πίνακα και η εκπαιδευτικός αναφέρει τα ουσιαστικά «*άνθρωπος, χαμόγελο, ψυχή*». Οι μαθήτριες ξεκινούν να κλίνουν τα ουσιαστικά στον πίνακα.

Σ.Π. Το κλίμα δεν είναι ιδιαίτερα συλλογικό, καθώς τη διδασκαλία παρακολουθούν το ½ των μαθητών, που κάθονται στα πρώτα θρανία και των τριών σειρών θρανίων και στο δεύτερο θρανίο της πρώτης σειράς θρανίων. Οι υπόλοιποι μαθητές είναι αφηρημένοι, κάποιοι συνομιλούν μεταξύ τους. Ακούγονται και οι δύο γλωσσικοί κώδικες στις συνομιλίες αυτών των μαθητών.

31'-35': Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί από την έδρα τα όσα γράφουν οι μαθήτρες στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός διορθώνει την Κ., λέγοντας της, ότι το ουσιαστικό 'ο άνθρωπος' τονίζεται στην γενική του ενικού αριθμού 'του ανθρώπου' και όχι 'του ανθρώπου' και στην αιτιατική του πληθυντικού αριθμού 'τους ανθρώπους' και όχι 'τους ανθρώπους'. Η μαθήτρια διορθώνει τους τόνους. Η εκπαιδευτικός ελέγχει την κλίση του δεύτερου ουσιαστικού και επικροτεί την μαθήτρια. Έπειτα, ελέγχει και το τρίτο ουσιαστικό και επιβραβεύει την μαθήτρια, καθώς δεν εντοπίζει λάθη. Οι μαθήτρες κάθονται στις θέσεις τους. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στην επόμενη σελίδα του τετραδίου εργασιών (σελ. 24). Τα 2/4 των μαθητών ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού.

36'-40': Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από τη θέση της και πλησιάζει τον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ζητά επιτακτικά από τους μαθητές στα τελευταία θρανία να σταματήσουν να μιλούν. Στη συνέχεια εξηγεί την άσκηση 9 στη σελίδα 24 του βιβλίου με την εκφώνηση: «Η μικρή Αλίκη θέλει όλοι οι φίλοι της να είναι παρόντες για να αρχίσουν το παιχνίδι τους. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα με το αντίθετο της λέξης 'παρών'». Η εκπαιδευτικός εξηγεί: «Εδώ θα κλίνουμε τα επίθετα που τελειώνουν σε -ων, -ούσα, -ον. Τι σημαίνει παρών;» Ο Χ. λέει αυθόρμητα: «είμαι εδώ». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ρωτά πως είναι το αντίθετο του επιθέτου. Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι «το αντίθετο είναι ο απών, η απούσα, το απόν, αυτός δηλαδή που λείπει, δεν είναι εδώ». Η εκπαιδευτικός ξεκινά να κλίνει στον πίνακα το επίθετο «ο απών» στο αρσενικό γένος και ζητά από τους μαθητές να αντιγράψουν από τον πίνακα στο αντίστοιχο πινακάκι της άσκησης 9 στο τετράδιο εργασιών.

Σ.Π. Το ½ των μαθητών, που συμμετέχει από την αρχή της διδακτικής ώρας στη διδασκαλία, ακολουθεί την οδηγία της εκπαιδευτικού. Οι υπόλοιποι μαθητές είναι αφηρημένοι και αδιάφοροι.

41'-45': Η εκπαιδευτικός, καθώς κλίνει και τα άλλα γένη του επιθέτου στον πίνακα, αναφέρει φωναχτά όλους τους τύπους τονίζοντας με έμφαση τον τονισμό στην γενική και αιτιατική πτώση.

Σ.Π. Η διδακτική ώρα τελειώνει χωρίς να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Ορισμένοι μαθητές έχουν σηκωθεί όρθιοι και συνομιλούν μεταξύ τους, ενώ η εκπαιδευτικός σημειώνει την κλίση των επιθέτων στον πίνακα.

Μορφή διδασκαλίας	100% Μετωπική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	56%	22%	22%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	78%	22%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	33%	67%		
(Π4) πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα	22%	78%		

Πίνακας ΧΛΙ. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ποιοτικά δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, σε χαμηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) Η κινητικότητα (λίγες πρακτικές κίνησης στο 1/3 του διδακτικού χρόνου από την εκπαιδευτικό και τρεις μαθήτριες στον μπροστινό χώρο της αίθουσας). β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ των συμμετεχουσών μαθητριών κατά τη δραστηριότητα της κλίσης ουσιαστικών στον πίνακα. γ) Η χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων από την εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και συμμετεχόντων μαθητών μεμονωμένα (εκφράσεις προσώπου της εκπαιδευτικού). δ) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύτηκε ως χαμηλού βαθμού, καθώς στις δραστηριότητες συμμετείχαν, κατά μέσο όρο, το 1/2 των μαθητών της τάξης.

Η διδασκαλία εξελίχθηκε, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής, δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας με χαμηλό βαθμό συμμετοχής και αυτενέργειας των συμμετεχόντων μαθητών.

Γενικά, η διδασκαλία κύλησε με αργό ρυθμό και σε αδιάφορο κλίμα. Οι δραστηριότητες, αν και ακολουθούσαν την ροή της διδακτέας ύλης, έδειχναν να πραγματοποιούνται χωρίς να ακολουθούν μια στοχευμένη και φυσική ροή, και μάλιστα από τους μισούς μαθητές της τάξης. Συνεπώς, η ομάδα δράσης της ευρύτερης συλλογικότητας αφορούσε μαθητές, που κάθονταν στην πρώτη σειρά θρανίων και στο πρώτο θρανίο της δεύτερης σειράς θρανίων, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια σταθερή «ζώνη δράσης» στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός δεν εφάρμοσε καμία πρακτική συμπερίληψης για τον μονόγλωσσο μαθητή. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται, ότι η εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει επαρκώς το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο και ότι δεν δύναται να αξιοποιεί διαγλωσσικές πρακτικές λόγω του ότι δεν γνωρίζει τη δεύτερη γλώσσα.

Διδασκαλία γερμανικής γλώσσας (42^η Διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης ανλήθηκαν οι εξής πληροφορίες;

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<p>Το σχολείο λειτουργεί πολύ καλά και το αναλυτικό πρόγραμμα δουλεύει. Χρειάζεται ίσως κάποιες αλλαγές στην ύλη, να συντονιστούν δηλαδή λίγο τα μαθήματα μεταξύ τους.</p>	<p>Σαν χώρος είναι πολύ οργανωμένος, δεν λείπει κάτι</p> <p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 4,4 τ.μ.</p>	<p>Το επίπεδο είναι αρκετά καλό, κάνουμε αρκετά πράγματα, εργασίες, project. Ενδιαφέρονται τα παιδιά για το μάθημα. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους⁵⁰⁵ για τη λειτουργία της τάξης</p> <p>Οι μαθητές που ήρθαν από γερμανικό σχολείο με μεταγραφή συμμετέχουν, εκτός από έναν. Αυτός ο μαθητής δυσκολεύεται στον γραπτό λόγο κυρίως και συνήθως δεν συμμετέχει</p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 14 (6 κορ.)</p> <p>Γνωρίζω ότι κάποιοι μαθητές μιλούν και ρωσικά στο σπίτι.</p>

1'-5'⁵⁰⁶: Η εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν με ενθουσιασμό στον χαιρετισμό της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός συζητά για μικρό διάστημα με τους μαθητές για μια γιορτή, που διοργανώνουν για το τέλος της εβδομάδας (Sommerfest). Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το αναγνωστικό βιβλίο⁵⁰⁷ στη σελίδα 144 για να επεξεργαστούν ένα ποίημα. Η πλειοψηφία των μαθητών ανοίγουν το βιβλίο τους. Τρεις μαθητές αναφέρουν, ότι έχουν ξεχάσει το βιβλίο τους.

6'-10': Η εκπαιδευτικός καλεί τον μαθητή, ο οποίος έχει έναν από τους βοηθητικούς ρόλους στη διδασκαλία για αυτήν την εβδομάδα, λέγοντας: "Austeiler!" (διανομέας!). Ο Η., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο της δεύτερης σειράς θρανίων, σηκώνεται από τη θέση του, παίρνει τις φωτοτυπίες από την εκπαιδευτικό και τις μοιράζει στους συμμαθητές του, οι οποίοι έχουν ξεχάσει τα βιβλία τους. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν το ποίημα στη σελίδα 144 του διδακτικού εγχειριδίου για να κάνουν την άσκηση 1: "Welches Reimwort past jeweils" (Ποια ομοιοκαταληξία ταιριάζει). Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές τι σημαίνει η λέξη 'ομοιοκαταληξία' λέγοντας: "was bedeutet Reimwort". Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Η εκπαιδευτικός εξηγεί: "Wörter, die sich miteinander reimen" (λέξεις που ομοιοκαταληκτούν). Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει στην ελληνική γλώσσα αργά και καθαρά: «ομοιοκαταληξία, δηλαδή ίδια κατάληξη». Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να ρωτά στοιχεία που αφορούν ένα ποίημα: "Was ist eine Strophe?". Η Μ2, η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην μεσαία σειρά θρανίων, λέει αυθόρμητα: "ein Abschnitt" (ένα μέρος). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και συμπληρώνει στην ελληνική γλώσσα: «μια στροφή σε ένα ποίημα είναι ένα κομμάτι, ένα μέρος του ποιήματος».

⁵⁰⁵ Βλ. παράρτημα, εικόνα 30.

⁵⁰⁶ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 83 και Πίνακας 84.

⁵⁰⁷ Bonora et al. (2017). "Doppel-Klick", *Spach- und Lesebuch Deutsch 5, Mittelschule Bayern*. Cornelsen. pp.144.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και ευδιάθετη, στέκεται στον μπροστινό χώρο της αίθουσας και διατηρεί βλεμματική επαφή με την πλειοψηφία των μαθητών. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή.

11'-15': Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να μιλά για τα χαρακτηριστικά του ποιήματος, λέγοντας: *“und was ist ein Vers?”* (και τι είναι μια στροφή;). Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν, ο Χ., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων, λέει αυθόρμητα: *“Sätze?”* (προτάσεις;). Η εκπαιδευτικός απαντά χαμογελώντας στον μαθητή: *“ja, nicht ganz, die Versen sind die Zeilen einer Strophe”* (ναι όχι ακριβώς, στίχοι λέγονται οι σειρές μιας στροφής). Η εκπαιδευτικός ρωτά: *“und wie viele Versen hat eine Strophe?”* Η Χ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην πρώτη σειρά θρανίων, λέει αυθόρμητα: *“ab zwei?”* (από δυο;). Η εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι και λέει με έμφαση: *“genau! Es gibt Strophen mit 2 oder drei oder vier und mehrere Versen, wie im Text”* (ακριβώς! Υπάρχουν στροφές με 2 ή με τρεις ή με τέσσερις ή και περισσότερους στίχους, όπως στο κείμενο εδώ). Η εκπαιδευτικός εξηγεί την άσκηση 1(σελ. 144) λέγοντας: *“wir lesen das Gedicht mit dem Titel ‘die Made’ von Heinz Erhardt und finden das passende Reimwort jedes Versen. Die Reimwörter findet ihr im Kasten”* (θα διαβάσουμε το ποίημα με τον τίτλο ‘το σκουλήκι’ του Heinz Erhardt και θα βρούμε την ομοιοκαταληξία σε κάθε στίχο. Τις λέξεις με ομοιοκαταληξία θα τις βρείτε στο κουτί). Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Μ1., η οποία καθεται στο πρώτο θρανίο στην μεσαία σειρά θρανίων, και η μαθήτρια διαβάζει:

“Hinter eines Baumes Rinde (κάτω από τον φλοιό ενός δέντρου

Wohnt die Made mit demKinde” (κατοικεί το σκουλήκι με το παιδί⁵⁰⁸)

Η εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα, ότι «η ομοιοκαταληξία βρίσκεται στην τελευταία συλλαβή της τελευταίας λέξης κάθε στίχου, also das sind Wörter die klingen ähnlich” (..δηλαδή είναι λέξεις που ακούγονται το ίδιο).

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός στέκεται στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και εξηγεί τα κεντρικά σημεία ενός ποιήματος απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία. Το κλίμα είναι φιλικό και ευχάριστο.

16'-20': Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Β1., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων και ο μαθητής διαβάζει την επόμενη στροφή:

“Sie ist Witwe, den der Gatte, (είναι χήρα γιατί ο σύζυγος,

Den sie hatte, fiel vomBlatte.(τον οποίο είχε έφυγε απ τη ζωή σαν μαραμένο φύλλο)

Diente so auf diese (κι έτσι έγινε μ αυτόν ...)

Ο μαθητής διστάζει να πει και η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει λέγοντας: *“Weise”* (τον τρόπο). Ο μαθητής συνεχίζει με τον τελευταίο στίχο: *“eine Ameise als ...Speise”*

⁵⁰⁸Η μτφ. του ποιήματος είναι της εκπαιδευτικής της Δ.Δ.

(ένα μυρμήγκι για τροφή). Οι μαθητές και η εκπαιδευτικός γελούν με τον τελευταίο στίχο και σημειώνουν τις λέξεις με ομοιοκαταληξία στο βιβλίο τους. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Σ., ο οποίος κάθεται στο τρίτο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων, και ο μαθητής διαβάζει:

“*Eines Morgens sprach die ...Made* (ένα πρωί είπε...το σκουλήκι)

Η εκπαιδευτικός ενισχύει τον μαθητή κάνοντας μια χειρονομία και ο μαθητής συνεχίζει: “*Liebes Kind, ich sehe grade* (αγαπημένο μου παιδί, βλέπω τώρα

Drüben gibt es frischen ...Kohl, (εκεί πέρα υπάρχει φρέσκο λάχανο)

Den ich hol. So leb den wohl (το οποίο θα φέρω, έτσι ζήσε μια χαρά)

Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή χαμογελώντας του και ζητά από την Κυρ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων, να συνεχίσει. Η μαθήτρια διαβάζει: “*Halt, noch eins! Denk, was ...*” (στάσου, κάτι ακόμα! Σκέψου τι...). Η μαθήτρια διστάζει, καθώς ψάχνει τη σωστή λέξη, η εκπαιδευτικός την ενισχύει λέγοντας την πρώτη συλλαβή της λέξης: “*ge-...*”.

21'-25': Η μαθήτρια αντιλαμβάνεται σε ποια λέξη αναφέρεται η εκπαιδευτικός, λέγοντας: “*geschah*” (συνέβη) και συνεχίζει με τον επόμενο στίχο: “*geh nicht aus, denken ...*” (μη βγεις έξω, σκέψου...) η μαθήτρια λέει, ότι δεν ταιριάζει κάτι εκεί “*da passt nichts*”. Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει “*denk an Papa*” (σκέψου τον Μπαμπά), τονίζοντας με έμφαση την τελευταία λέξη στη λήγουσα. Η μαθήτρια αντιδρά και λέει στην ελληνική γλώσσα «*μα δεν τελειώνει το ίδιο*». Η εκπαιδευτικός της απαντά: “*ja, aber es klingt ähnlich*” (ναι αλλά ακούγεται το ίδιο). Η μαθήτρια βγάζει ένα επιφώνημα, που δείχνει, ότι καταλαβε και κουνά το κεφάλι καταφατικά. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Θ., ο οποίος κάθεται στο τελευταίο θρανίο, να συνεχίσει με την επόμενη στροφή του ποιήματος. Ο μαθητής διαβάζει:

“*Also sprach sie und ...*” (έτσι είπε εκείνη και...)..”*ja.. keine Ahnung*” (δεν έχω ιδέα), λέει ο μαθητής. Η εκπαιδευτικός βοηθά τον μαθητή λέγοντας τη σωστή λέξη: “*entwisch*” (δραπέτευσε), η εκπαιδευτικός συμπληρώνει και στην ελληνική γλώσσα «*δραπέτευσε, έφυγε*». Ο μαθητής συνεχίζει με την επόμενη στροφή:

“*Made junior aber schlich*” (μα το μικρό σκουλήκι γλύστρισε)

hinterdrein; und das war... schlecht! (μέσα, και αυτό ήταν κακό)

Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και με μια χειρονομία του κάνει νόημα να πει αμέσως και τον επόμενο στίχο, ώστε να βρει εύκολα την ομοιοκαταληξία. Ο μαθητής λέει:

“*Denn schon kam ein bunter..Specht* (γιατί αμέσως ήρθε ένας δρυοκολάπτης)

Οι μαθητές κοιτούν με απορία την εκπαιδευτικό και εκείνη εξηγεί: “*einSpecht, enas dρυοκολάπτης, το πουλί, σαν τον τρυποκάρυδο*”.

Σ.Π. Οι μαθητές γελούν με τους δυο τελευταίους στίχους. Ορισμένοι κάνουν μορφασμούς αναπαριστώντας ότι, τρώνε το σκουλήκι, ενώ άλλοι δείχνουν την δυσαρέσκειά τους για την έκβαση της ιστορίας. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και δημοκρατική. Η ανάγνωση των στίχων γίνεται αργά, καθαρά και με τη χρήση επιτονισμού, ενώ η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τους στίχους, που διαβάζουν οι μαθητές, αποδίδοντας τους με ένα περισσότερο γλαφυρό και παραστατικό ύφος.

26'-30': Οι μαθητές γνέφουν καταφατικά και η εκπαιδευτικός ζητά από την Κ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων, να συνεχίσει. Η μαθήτρια διαβάζει:

“und verschlang die kleine fade(και καταβρόχθισε το μικρό και άνοστο

Made ohne Gnade. Schade! (σκουλήκι χωρίς έλεος. Τι κρίμα!)

Η εκπαιδευτικός ζητά από την Μ2., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων, να πει τους τελευταίους δυο στίχους. Η μαθήτρια διαβάζει:

“Hinter eines Baumes...Rinde (κάτω από τον φλοιό ενός δέντρου)

Ruft die Made nach dem Kinde” (φωνάζει το σκουλήκι το παιδί)

Η πλειοψηφία των μαθητών δείχνει τα συναισθήματά της με μορφασμούς. Δυο μαθήτριες λένε: *“wie Schade!”* (τι κρίμα!). Η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν τους άρεσε το ποίημα. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντά καταφατικά. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Η., να μοιράσει φωτοτυπίες στους μαθητές, που δεν έχουν μαζί τους τα βιβλία τους, φωνάζοντας με εύθυμο τρόπο *“Austeiler!”* (διανομέα!). Ο μαθητής σηκώνεται πρόθυμα από τη θέση του και μοιράζει τις φωτοτυπίες που του δίνει η εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στη σελίδα 162 του βιβλίου για να διαβάσουν ένα άλλο ποίημα. Η εκφώνηση της άσκησης αναφέρει: *“ein Gedicht verstehen”* (η κατανόηση ενός ποιήματος). Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές: *“Wie viele Strophen hat dieses Gedicht?”* (πόσες στροφές έχει αυτό το ποίημα;). Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνει το χέρι, ορισμένοι λένε αυθόρμητα: *“zwei”* (δυο). Η εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι και ρωτά: *“und wie viele Versen hat jede Strophe?”* (και πόσους στίχους έχει κάθε στροφή;). Η πλειοψηφία των μαθητών απαντά αυθόρμητα: *“vier”* (τέσσερις). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και διαβάζει τον τίτλο του ποιήματος *“Schöner Frühling”*⁵⁰⁹. Η εκπαιδευτικός κοιτάζει με νόημα τους μαθητές και τρεις μαθήτριες λένε στην ελληνική γλώσσα: *«όμορφη άνοιξη»*. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και διαβάζει το ποίημα αργά και με έμφαση, τονίζοντας ιδιαίτερα την ομοιοκαταληξία σε κάθε δίστιχο:

“Schöner Frühling, komm’ dochwieder, (όμορφη άνοιξη ξαναέλα,)

Lieber Frühling, komm doch bald. (αγαπημένη άνοιξη έλα συντομα,)

Bring uns Blumen, Laub und Lieder (φέρε μας λουλούδια, φύλλα και τραγούδια)

⁵⁰⁹ Το ποίημα αφορά στη γερμανική, λαϊκή μουσική παράδοση και προέρχεται από συλλογή τραγουδιών του Hoffmann von Fallersleben, (1859) 2. Aufl. Engelmann. Leipzig.

Schmücke wieder Feld und Wald.(στόλισε ξανά τους αγρούς και τα δάση⁵¹⁰).

31'-35': Η εκπαιδευτικός κάνει μια μικρή παύση και διαβάζει με έμφαση και παραστατικότητα την επόμενη στροφή:

“Auf die Berge möchte ich fliegen.(Στα βουνά θέλω να πετάξω)

Möchte sehn ein grünes Tal,(μια πράσινη κοιλάδα να δω)

Möcht' in Gras und Blumen liegen, (να ξαπλώσω στο γρασίδι και στα λουλούδια)

Und mich freu'n am Sonnenstrahl.”(και να χαρώ τις ηλιαχτίδες)

Η Χ. ρωτά την εκπαιδευτικό στην ελληνική γλώσσα: «γιατί έχει απόστροφο σε μερικές λέξεις;». Η εκπαιδευτικός απαντά στην ελληνική γλώσσα: «για να ακούγεται πιο ωραία όταν το διαβάζεις, στα ποιήματα η γλώσσα είναι λυρική και όχι πάντα σωστή στη γραμματική ή στο συντακτικό». Η μαθήτρια κουνά το κεφάλι καταφατικά. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν την άσκηση 2: “Welches Bild passt zu dem Gedicht? Male ein Bild neben das Gedicht” και να ζωγραφίσουν μια εικόνα, που ταιριάζει στο ποίημα, στον κενό χώρο δίπλα σε αυτό. Η πλειοψηφία των μαθητών ξεκινά να φτιάχνει τη ζωγραφιά. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία προκειμένου να ενισχύσει τους μαθητές στην υλοποίηση της δραστηριότητας.

36'-40': Η εκπαιδευτικός στέκεται στο κέντρο της αίθουσας ανάμεσα στα θρανία και λέει φωναχτά: «όταν έχουμε *Frühling* (άνοιξη), τι έχουμε γύρω μας;» Δυο μαθήτριες και ένας μαθητής απαντούν στην ελληνική γλώσσα: «πράσινο». Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και συμπληρώνει: «άρα βάλτε πράσινο στη ζωγραφιά σας». Ο Β2. ρωτά χαμηλόφωνα: «τι είναι το *Laub*;» Η εκπαιδευτικός τον πλησιάζει και του απαντά χαμηλόφωνα: «τα φύλλα». Ο Σ. ρωτά την εκπαιδευτικό: “*schmücke Feld und Wald?*”. Η εκπαιδευτικός του απαντά χαμηλόφωνα: «με τι θα στόλιζες σε μια ζωγραφιά ένα λιβάδι την άνοιξη;». Ο μαθητής της απαντά: “*Blumen, Vögel*” (λουλούδια, πουλιά). Η εκπαιδευτικός κάνει μια χειρονομία με το χέρι της δείχνοντας του, ότι τα πάει πολύ καλά. Η Κυρ. κάνει ένα νόημα στην εκπαιδευτικό προκειμένου εκείνη να την πλησιάσει. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει το δεύτερο θρανίο στην πρώτη σειρά θρανίων και η μαθήτρια την ρωτά σχεδόν συνωμοτικά: “*was ist ein Sonnenstrahl?*”. Η εκπαιδευτικός της απαντά χαμηλόφωνα: «ηλιαχτίδα». Η μαθήτρια χαμογελά και συνεχίζει να φτιάχνει τη ζωγραφιά της.

41'-45': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει και τους μαθητές στα τελευταία θρανία και τους παρακινεί να κάνουν και εκείνοι την ζωγραφιά. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού. Τρεις μαθητές σηκώνονται από τις θέσεις τους και ζητούν από συμμαθητές τους μαρκαδόρους. Μια μαθήτρια πηγαίνει στον νιπτήρα της τάξης και πλένει τα χέρια της. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει την έδρα και λέει, απευθυνόμενη στους μαθητές, “*das macht ihr auch zu Hause weiter*”. Η ώρα διδασκαλίας ολοκληρώνεται.

⁵¹⁰ Η μετάφραση είναι της εκπονήτριας της Δ.Δ.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο, φιλικό και συμμετοχικό. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθεί τη διδασκαλία, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών συμμετέχει με ενθουσιασμό⁵¹¹. Η εκπαιδευτικός είναι φιλική, ευγενική και πρόθυμη να βοηθήσει τους μαθητές κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Ακούγονται συνομιλίες μεταξύ μαθητών στη γερμανική γλώσσα, ωστόσο δεν δημιουργείται αναστάτωση, καθώς όλοι μιλούν χαμηλόφωνα.

Μορφή διδασκαλίας Βαθμός ταξινόμησης	100% Μετωπική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		56%	44%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	56%	44%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	22%	56%
(Π4) πολυτροπικότητα	22%	22%	56%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	33%	56%	11%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			33%	67%

Πίνακας XLII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, σε χαμηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η συστηματική εφαρμογή πρακτικών κίνησης από την εκπαιδευτικό σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και της λειτουργικής κινητικότητας ορισμένων μαθητών μεμονωμένα. β) Η συστηματική αξιοποίηση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων. γ) Η πολυτροπικότητα, διαμέσου της αξιοποίησης και επεξεργασίας αυθεντικών, λογοτεχνικών κειμένων στα ¾ του διδακτικού χρόνου. δ) Η αξιοποίηση διαγλωσσικών πρακτικών (εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων) από την εκπαιδευτικό και το ¼ των μαθητών στα ¾ του διδακτικού χρόνου για την ενίσχυση της διαγλωσσικής/διομαδικής επικοινωνίας. ε) Η συλλογικότητα, υπο το πρίσμα της διαμόρφωσης ευχάριστου, συμμετοχικού και διαλογικού κλίματος σε ολη τη διάρκεια της διδασκαλίας (βαθμός 4). Κατά τη διδασκαλία εφαρμόστηκε, κυρίως, η μετωπική – διαλογική μορφή διδασκαλίας και για ένα συνεχόμενο διδακτικό δεκάλεπτο η ατομική μορφή εργασίας. Αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» σε όλον τον χώρο της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία είχε πολύ καλή ροή, ήταν ενδιαφέρουσα, πρωτότυπη και διεξήχθη εντός ενός ιδιαίτερα αλληλεπιδραστικού, επικοινωνιακού πλαισίου. Η εκπαιδευτικός κέντρισε και διατήρησε το ενδιαφέρον των μαθητών, τόσο μέσα από την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων (αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα) αλλά και διδακτικών δραστηριοτήτων (εντοπισμός των ομοιοκαταληξιών, παραστατική ανάγνωση, ζωγραφιά), όσο και από τη συστηματική εφαρμογή πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, λυρικότητα ύφους/μυμική κατά την ανάγνωση, επιτονισμός, χαμόγελο). Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε, όταν το έκρινε απαραίτητο για την κατανόηση των γλωσσικών

⁵¹¹ Βλ. παράρτημα, εικόνα 31.

φαινομένων, διαγλωσσικές πρακτικές εναλλάσσοντας τους δυο γλωσσικούς κωδικές (προτάσεις με γερμανικές και ελληνικές λέξεις). Επίσης, η ανάληψη ρόλου από την πλευρά του μαθητή (διανομέας εκπαιδευτικού υλικού) φάνηκε να πραγματοποιείται με προθυμία, γεγονός που επιβεβαιώνει την αρχική τοποθέτηση της εκπαιδευτικού περί της σημασίας και της χρησιμότητας της διανομής ρόλων στους μαθητές μέσα στην τάξη. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι εφαρμόζει συστηματικά πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

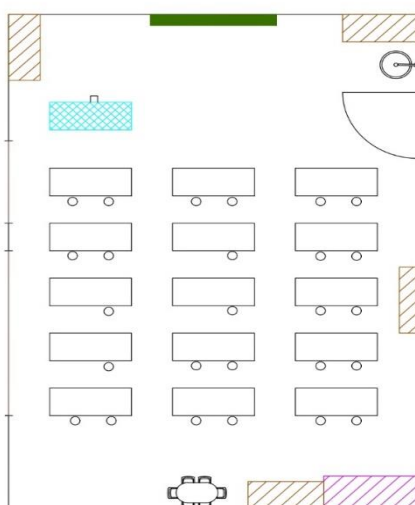
Σχολική μονάδα 2

Α τάξη

Τύπος σχολείου	ιδιωτικό δίγλωσσο Δημοτικό σχολείο
Μαθητικός πληθυσμός/ εκπαιδευτικό προσωπικό	150μαθητές 15 εκπαιδευτικοί (8 ελληνικής γλώσσας, 7γερμανικής γλώσσας)
Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα	Ομοίως με σχολική μονάδα 1
Κτιριακές εγκαταστάσεις	Μεγάλο κτιριακό συγκρότημα με περιμετρική του οικήματος αυλή. Το κτίριο είναι ευρύχωρο, πολύ καλά διατηρημένο και συμπεριλαμβάνει βοηθητικούς χώρους, όπως μεγάλη αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, κυλικείο, γραφεία εκπαιδευτικών, εργαστήρι Η/Υ.
Γεωγραφία	Εντός του αστικού ιστού, περιμετρικά του κέντρου της πόλης
Διάρκεια επίσκεψης	05.07.2022, 08.07.2022

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 7 επί 9= 63 τ.μ.



Κάτοψη 22. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα είναι ευρύχωρη, όμορφα διακοσμημένη και πολύ φωτεινή (μεγάλα παράθυρα στη μια πλευρά). Η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με Η/Υ και φορητό βιντεοπροβολέα πάνω σε μικρό τροχήλατο έπιπλο. Η αίθουσα είναι βαμμένη σε λευκό χρώμα και έχει αρκετούς αποθηκευτικούς χώρους. Στο μπροστινό μέρος εντοπίζεται μικρή ραφιέρα με βιβλία και αναλώσιμα είδη, ενώ στη μια πλευρά της αίθουσας καθώς και στο πίσω μέρος της, εντοπίζονται δυο βιβλιοθήκες και μια ντουλάπα, μέσα στα οποία αποθηκεύονται προσωπικά αντικείμενα των μαθητών και άλλα σχολικά υλικά. Ακόμη, στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται διαμορφωμένος μικρός χώρος, ως ξεχωριστός τόπος δράσης, με δυο τραπέζια και καρέκλες γύρω τους. Στους τοίχους εντοπίζονται σε όλο το μήκος τους πολλές κατασκευές και έργα των μαθητών (ζωγραφιές, θεματικές εργασίες) αλλά και πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό σε μορφή χαρτονιών και πλαστικοποιημένων καρτών (το αλφάβητο και τα άρθρα στη γερμανική γλώσσα σε συνδυασμό με εικόνες, αριθμούς συλλαβές, λέξεις στην ελληνική γλώσσα σε συνδυασμό με εικόνες). Ακόμη, πάνω στα παράθυρα είναι κολλημένες εικονογραφημένες καρτέλες με εκπαιδευτικό υλικό στην ελληνική γλώσσα (αλφάβητο με λέξεις, εποχές, μήνες του χρόνου). Από το ταβάνι κρέμονται κατασκευές των μαθητών (χάρτινα πουλιά). Η αίθουσα διαθέτει νιπτήρα. Οι καρέκλες των μαθητών έχουν ύψος 40 εκατοστά και τα θρανία ύψος 63 εκατοστά.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (43^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το σχολείο είναι πολύ καλό, το πρόγραμμα λειτουργεί εξαιρετικά..</i>	<i>Σαν κτίριο είναι καλά εξοπλισμένο και συντηρημένο. Οι αίθουσες είναι μεγάλες και άνετες</i> <i>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. =2,4 τ.μ.</i>	<i>Γνωρίζω γερμανικά αλλά στο μάθημα δεν τα χρησιμοποιώ. Εάν υπάρχει μεγάλη ανάγκη, ναι.</i> <i>Το τμήμα είναι μεγάλο και έχει μαθητές με διαφορετικό επίπεδο στη γλώσσα. Ένας μαθητής και μια μαθήτρια έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Το ½ των μαθητών έχουν έρθει από γερμανικό νηπιαγωγείο αλλά προσπαθούν πολύ και τα πηγαίνουν αρκετά καλά. Χρειάζεται πολύ οργάνωση το κάθε μάθημα, για να μπορέσουν όλα τα παιδιά να προχωρήσουν.</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός: 26 (18 κορ.)</i> <i>Είναι πολύγλωσσο θα έλεγα το τμήμα. Νομίζω τέσσερις μαθητές και μαθήτριες μιλούν στο σπίτι ρωσικά ή/και ποντιακά. Δυο μιλούν τουρκικά, ένας σλοβάκικα και ένας αλβανικά.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν με ενθουσιασμό στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα χρήματα για την εκδρομή, που θα πραγματοποιηθεί τις επόμενες ημέρες, και συνομιλεί για μικρό διάστημα με τους μαθητές. Τρεις μαθητές τρώνε ακόμη το κολατσιό τους. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι όρθιοι, τακτοποιούν τα πράγματά τους και συνομιλούν μεταξύ τους. Μια μαθήτρια πλένει τα χέρια της στον νιπτήρα της

αίθουσας. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καθίσουν στις θέσεις τους για να ξεκινήσουν. Η εκπαιδευτικός κλείνει τα φώτα της αίθουσας, τραβά το μικρό έπιπλο με τον βιντεοπροβολέα στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και προβάλλει ένα βίντεο με το τραγούδι «Καλημέρα»⁵¹² από την μουσική εκπαιδευτική σειρά «Λάχανα και χάχανα».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Οι μαθητές κινούνται άνετα στον χώρο, για όση ώρα η εκπαιδευτικός προετοιμάζει τη διδασκαλία. Ακούγονται συνομιλίες μεταξύ των μαθητών στην ελληνική και τη γερμανική γλώσσα⁵¹³.

6'-10': Η εκπαιδευτικός τραγουδά μαζί με τους μαθητές το τραγούδι «Καλημέρα». Οι μαθητές συμμετέχουν με ενθουσιασμό. Η εκπαιδευτικός επικροτεί τους μαθητές που τραγούδησαν όμορφα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά να παραλάβει τα τετράδια της αντιγραφής από τους μαθητές, φωνάζοντας με τη σειρά τα ονόματά τους. Παράλληλα αναφέρει, ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να είναι όρθιοι και να κάνουν γυμναστικές ασκήσεις μέχρι να ακούσουν το όνομά τους και να φέρουν τα τετράδια στην έδρα.

Σ.Π. Το σύνολο των μαθητών συμμετέχουν στην δραστηριότητα κίνησης, στέκονται δίπλα από τα θρανία τους, κάνουν γυμναστικές κινήσεις με τα χέρια τους και τα πόδια τους⁵¹⁴. Το κλίμα είναι πολύ ευχάριστο. Οι μαθητές δείχνουν να απολαμβάνουν τη δραστηριότητα.

11'-15': Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα τελευταία τετράδια από τους μαθητές και ζητά από το σύνολο των μαθητών να καθίσουν στη θέση τους. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα βιβλία τους για να ξεκινήσουν την ανάγνωση του κειμένου «Το πετροκάραβο»⁵¹⁵. Οι μαθητές βγάζουν τα βιβλία τους. Δυο μαθητές σηκώνονται αυθόρμητα από τη θέση τους και παίρνουν τα βιβλία τους από τους αποθηκευτικούς χώρους στη μεγάλη βιβλιοθήκη που βρίσκεται στο πίσω μέρος της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός ζητά από την Μ., η οποία κάθεται στο τελευταίο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων, να διαβάσει. Η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά την δυο πρώτες προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί.

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία και ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και μιλά ευγενικά και καθαρά, όταν απευθύνεται στους μαθητές.

16'-20': Η εκπαιδευτικός ζητά από την Αν., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων, να συνεχίσει. Η μαθήτρια διαβάζει σωστά δυο ακόμη προτάσεις. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια και ζητά από την Ελ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων, να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάζει σωστά την επόμενη πρόταση αλλά κομπιάζει σε ορισμένα σημεία. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τον Αν., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο της δεξιάς σειράς θρανίων, να συνεχίσει την ανάγνωση. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά μια

⁵¹² Ιωαννίδη, Τ.& Παμπούδη, Π.(2010). «Καλημέρα», τραγούδι από τον μουσικό δίσκο: «Λάχανα και Χάχανα» (για το Νηπιαγωγείο).

⁵¹³ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 85 και Πίνακας 86.

⁵¹⁴ Βλ. παράρτημα, εικόνα 33

⁵¹⁵ Καραντζόλα, κ.α.Γλώσσα Α' τάξης, Βιβλίο μαθητή. τεύχος β'. Διόφαντος, σελ. 39.

πρόταση και τονίζει λανθασμένα τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός διορθώνει τον τονισμό των λέξεων και επικροτεί. Έπειτα ζητά από την Μ., η οποία κάθεται στο τρίτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων, να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάζει καθαρά και σωστά τις επόμενες δυο προτάσεις.

Σ.Π. Δυο μαθητές σηκώνονται αυθόρμητα και παίρνουν τα βιβλία τους από τα συρτάρια στη ραφιέρα στο πίσω μέρος της αίθουσας.

21'-25': Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια και ζητά από τον Π., ο οποίος κάθεται στο τελευταίο θρανίο της δεξιάς σειράς θρανίων, να διαβάσει κι εκείνος. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά μια πρόταση, τονίζοντας λανθασμένα τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός διορθώνει τον τονισμό των λέξεων και επικροτεί. Στη συνέχεια ζητά από την Σ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων, να συνεχίσει την ανάγνωση. Η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά αλλά σωστά δυο ακόμη προτάσεις. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Κ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην δεξιά σειρά θρανίων. Η μαθήτρια συλλαβίζει καθώς διαβάζει την επόμενη πρόταση. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Θ., η οποία κάθεται στο τέταρτο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων.

26'-30': Η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά δυο ακόμη προτάσεις, ενώ τονίζει λανθασμένα τις περισσότερες λέξεις. Η εκπαιδευτικός διορθώνει τον τονισμό και επιβραβεύει την μαθήτρια. Η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι οι μαθητές, οι οποίοι δεν διάβασαν, θα διαβάσουν σε επόμενη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στη σελίδα 42 του βιβλίου. Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι το κείμενο αυτό είναι ένα ποίημα του Νίκου Γκάτσου, το οποίο έγινε ένα όμορφο τραγούδι. Η εκπαιδευτικός διαβάζει αργά και καθαρά το ποίημα «*Μια Κυριακή του Μάρτη*»⁵¹⁶(βιβλίο μαθητή, β' τεύχος, σελ. 42). Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Η εκπαιδευτικός εξηγεί, ότι η Σαρακοστή, που αναφέρεται στο ποίημα, αφορά τις σαράντα ημέρες νηστείας πριν από την Κυριακή του Πάσχα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός διαβάζει αργά και με ιδιαίτερη γλαφυρότητα το ποίημα, ενώ διατηρεί βλεμματική επαφή με την πλειοψηφία των μαθητών. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία.

31'-35': Η εκπαιδευτικός δείχνει τον πίνακα ζωγραφικής, που υπάρχει στο τέλος της σελίδας 42, υψώνοντας το βιβλίο της και εξηγεί, ότι στην εικόνα βλέπουν ένα λιμάνι και ένα καράβι. Οι μαθητές κοιτάζουν την εικόνα στο βιβλίο τους. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα ένα βίντεο με το τραγούδι «*Μια Κυριακή του Μάρτη*». Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον, ορισμένοι από αυτούς σιγοτραγουδούν, διαβάζοντας τους στίχους από τους υπότιτλους στο βίντεο. Άλλοι κουνούν ρυθμικά τα κεφάλια τους και δυο μαθήτριες κουνούν τα χέρια τους, καθώς ακούνε το τραγούδι.

36'-40': Όταν ολοκληρώνεται το τραγούδι οι μαθητές χειροκροτούν. Η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν τους άρεσε το τραγούδι. Η πλειοψηφία των μαθητών

⁵¹⁶ Γκάτσου, Ν. (2002) «*Μια Κυριακή του Μάρτη*», απόσπασμα από το: «Όλα τα τραγούδια». Πατάκης.

απαντά με μια φωνή καταφατικά. Δυο μαθήτριες ζητούν να ακούσουν πάλι το τραγούδι. Η εκπαιδευτικός τους λέει με νόημα: «*Η κυρία Γραμματικούλα μου είπε κάποια πράγματα...*». Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν χαμογελώντας με μια φωνή: «*Τι...;*» Η εκπαιδευτικός τοποθετεί με μαγνήτη μια καρτέλα με τον τίτλο «Ουσιαστικά» στο πάνω μέρος του πίνακα. Στη συνέχεια σημειώνει στο κέντρο του πίνακα τις λέξεις «Πρόσωπα», «Ζώα» και «Πράγματα». Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές, ότι θα πρέπει να βρουν σε ποια κατηγορία ταιριάζει το κάθε ουσιαστικό.

41'-45': Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνει το χέρι για να συμμετάσχει στη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός κρατά στο χέρι της καρτελάκια, τα οποία κολλάνε με αυτοκόλλητο στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Ιπ., ο οποίος κάθεται στο τέταρτο θρανίο στην δεξιά σειρά θρανίων, να σηκωθεί στον πίνακα. Ο μαθητής παίρνει το πρώτο καρτελάκι με τη λέξη «η γιαγιά» από την εκπαιδευτικό, το διαβάζει και κολλά το αυτοκόλλητο στην πρώτη στήλη στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και επαναλαμβάνει δυνατά τη λέξη. Στη συνέχεια κάνει ένα νεύμα στην Ι., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο της δεξιάς σειράς θρανίων. Η μαθήτρια σηκώνεται από τη θέση της, παίρνει το καρτελάκι με τη λέξη «το παγωτό», κοιτάζει τις τρεις κατηγορίες και έπειτα τοποθετεί το καρτελάκι στη κατηγορία «Πράγματα». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια και ζητά από την Ν., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων, να σηκωθεί στον πίνακα. Η μαθήτρια σηκώνεται και παίρνει το καρτελάκι με τη λέξη «γάτα» και το τοποθετεί στην κατηγορία «Ζώα». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει νεύμα στον Φ. να σηκωθεί στον πίνακα. Ο μαθητής σηκώνεται από τη θέση του και παίρνει το καρτελάκι με τη λέξη «ο πατέρας». Ο μαθητής διστάζει να επιλέξει την κατηγορία ουσιαστικών και η εκπαιδευτικός τον ενισχύει, λέγοντας: «*όπως λέμε η γιαγιά, έτσι είναι και ο πατέρας*». Ο μαθητής κουνά το κεφάλι και τοποθετεί το καρτελάκι στην πρώτη στήλη. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Δ., η οποία κάθεται στο τελευταίο θρανίο την αριστερή σειρά θρανίων, να σηκωθεί κι εκείνη. Η μαθήτρια σηκώνεται βιαστικά, γιατί παράλληλα χτυπά το κουδούνι για το διάλειμα. Η μαθήτρια παίρνει το καρτελάκι με τη λέξη «ξύστρα» και το τοποθετεί στην κατηγορία «Πράγματα»⁵¹⁷. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια.

Σ.Π. Η παρατήρηση της διδασκαλίας ολοκληρώνεται, καθώς έχει τελειώσει το πρώτο διδακτικό 45' λεπτό. Ωστόσο, η δραστηριότητα συνεχίζεται, καθώς στο αναλυτικό πρόγραμμα της ημέρας, η διδασκαλία αφορά σε συνεχόμενο διδακτικό δίωρο.

Μορφή διδασκαλίας	100% Μετωπική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		33%	56%	11%
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	33%	33%	33%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	44%	33%
(Π4) πολυτροπικότητα	33%	22%	44%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	78%	22%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%			

⁵¹⁷ Βλ. παράρτημα, εικόνα 34

(Π8) συλλογικότητα		11%	89%
--------------------	--	-----	-----

Πίνακας XLIII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλόβαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) Η συστηματική εφαρμογή λειτουργικών πρακτικών κίνησης από τους συμμετέχοντες στη διδασκαλία σε ολη τη διάρκεια της διδασκαλίας. β) Η χρήση πρακτικών διαπροσωπικής εγγύτητας κατά τη διατομική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και μεταξύ του ½ των μαθητών κατά τη διεξαγωγή συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας. γ) Η συστηματική εφαρμογή σε υψηλό βαθμό, κατά μέσο όρο, πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, χειροκρότημα, χαμόγελο) από την εκπαιδευτικό και τους συμμετέχοντες μαθητές στο σύνολο του διδακτικού χρόνου. δ) Η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (βιντεοπροβολέας, τραγούδι, ποίημα, πίνακας ζωγραφικής, καρτέλες με μαγνήτες τον πίνακα) στα 2/3 του διδακτικού χρόνου. ε) Η αξιοποίηση διαπολιτισμικών πρακτικών (αναφορές σε ήθη και έθιμα της Ελλάδας, το τραγούδι του Γκάτσου) σε δυο διδακτικά πεντάλεπτα για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. ζ) Η λειτουργική αναδιάταξη του χώρου από την εκπαιδευτικό στο πρώτο διδακτικό πεντάλεπτο (μεταφορά επίπλου του βιντεοπροβολέα). θ) Η συλλογικότητα, ως προς τη διαμόρφωση ευχάριστου, συλλογικού και συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Η διδασκαλία διεξήχθη με τη μορφή της μετωπικής- συλλογικής μορφής εργασίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» σε όλον τον χώρο της αίθουσας. Δεν διαπιστώθηκε εφαρμογή εξατομικευμένης διδακτικής ενέργειας για τον μονόγλωσσο μαθητή, ωστόσο ο μαθητής παρακολουθούσε τη διδασκαλία και συμμετείχε κατά τη διεξαγωγή των συλλογικών δραστηριοτήτων (κινήσεις γυμναστικής, τραγούδια «Καλημέρα» και «Μια Κυριακή του Μάρτη»).

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη. Οι διδακτικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται με καλό ρυθμό, προσδίδοντας μια φυσική ροή στην πορεία διδασκαλίας. Το κλίμα ήταν εξαιρετικά ευχάριστο, συμμετοχικό και συλλογικό. Η διδασκαλία φαινόταν καλά οργανωμένη και συμπεριλάμβανε στοχευμένες διδακτικές ενέργειες. Παρά το πολυπληθές του μαθητικού πληθυσμού, η τάξη λειτουργούσε με καλή συνοχή και κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων επικρατούσε ησυχία. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε συστηματικά με το σύνολο των μαθητών, διατηρώντας βλεμματική επαφή μαζί τους. Οι μαθητές κινούνταν με άνεση στον χώρο, χωρίς να διαταράσσεται η ροή της διδασκαλίας, ενώ ακολουθούσαν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού με προθυμία. Οι διδακτικές ενέργειες κατά την εισαγωγική φάση της διδασκαλίας (συζήτηση, τραγούδι, κινήσεις γυμναστικής), ενδεχομένως, εφαρμόζονται από την εκπαιδευτικό συστηματικά για την ενίσχυση της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών, καθώς οι δραστηριότητες εξελίσσονταν σε γρήγορο ρυθμό και σε ήσυχο κλίμα. Η διδασκαλία ήταν πλούσια τόσο σε μέσα διδασκαλίας όσο και σε μαθησιακά προϊόντα. Η αξιοποίηση των μέσων της εικόνας, του

ήχου, της κίνησης, του πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού με τη μορφή καρτών με μαγνήτη για την επεξεργασία και εμπέδωση γλωσσικών στοιχείων της ελληνικής γλώσσας δημιούργησε μια πλούσια και λειτουργική για το μαθητικό σύνολο διδασκαλία. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται μάλιστα, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε υψηλό βαθμό το γλωσσικό, κοινωνικο-πολιτισμικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δύναται να αξιοποιεί πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προκειμένου να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Διδασκαλία γερμανικής γλώσσας (44^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Εκπαιδευτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το σχολείο είναι πολύ καλό</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. – 2,4 τ.μ.	<i>Είναι μεγάλο το τμήμα αλλά τα παιδιά είναι πρόθυμα. Υπάρχει μαθητής με μαθησιακή δυσκολία, που δυσκολεύεται αρκετά.</i>	Μαθητικός πλοθισμός: 26 (18 κορ.) <i>Μιλάνε και άλλες γλώσσες αρκετά παιδιά στην τάξη</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν με ενθουσιασμό στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός συνομιλεί με τους μαθητές στα μπροστινά θρανία για μικρό χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια μοιράζει στους μαθητές μια φωτοτυπία με ασκήσεις με περιεχόμενο τα άρθρα στη γερμανική γλώσσα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και ευγενική με τους μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι όρθιοι και τακτοποιούν τα πράγματά τους. Επικρατεί αρκετή φασαρία⁵¹⁸.

6'-10': Η εκπαιδευτικός ζητά ευγενικά από τους μαθητές να ησυχάσουν, λέγοντας: *“danke, dass ihr leise seid”* (σας ευχαριστώ που είστε ήσυχοι). Η εκπαιδευτικός ανοίγει τον βιντεοπροβολέα και κάθεται στην έδρα. Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ξυλομπογιές με τρία διαφορετικά χρώματα για να κυκλώνουν το σωστό άρθρο και διαβάζει τα παραδείγματα της άσκησης.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό αλλά ιδιαίτερα ανήσυχο. Το 1/5 των μαθητών συνομιλούν μεταξύ τους στην ελληνική και γερμανική γλώσσα. Ένας μαθητής (Φ.), ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων είναι αναστατωμένος και σηκώνεται συνέχεια από τη θέση του.

11'-15': Η εκπαιδευτικός ζητά ευγενικά από τους μαθητές να κάνουν ησυχία λέγοντας: *“danke, dass ihr leise seid Kinder”* (σας ευχαριστώ παιδιά που είστε ήσυχα). Η εκπαιδευτικός αναφέρει το ουσιαστικό *“Kind”* (παιδί). Η πλειοψηφία των μαθητών λέει φωναχτά *“das”* (το). Η εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι και κυκλώνει το

⁵¹⁸ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 87 και Πίνακας 88.

ουδέτερο άρθρο με πράσινο μολύβι πάνω στη διαφάνεια, την οποία προβάλλει στην τάξη μέσω του διαφανοσκόπιου. Οι μαθητές κυκλώνουν και εκείνοι το σωστό άρθρο στη φωτοτυπία τους, χρησιμοποιώντας πράσινη ξυλομπογιά. Η εκπαιδευτικός αναφέρει τη λέξη “*Sonne*”(ήλιος). Η πλειοψηφία των μαθητών λένε με μια φωνή: “*die*” (η). Η εκπαιδευτικός κουνά καταφατικά το κεφάλι και κυκλώνει με κόκκινο μολύβι το θηλυκό άρθρο. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει με έμφαση τα ουσιαστικά και τα άρθρα τους.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός μιλά αργά και δυνατά, καθώς το 1/5 των μαθητών συνομιλούν μεταξύ τους. Οι μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία και κυκλώνουν τα σωστά άρθρα στις φωτοτυπίες τους. Ο μαθητής στο πρώτο θρανίο μιλά δυνατά και είναι αφηρημένος.

16’-20’: Η εκπαιδευτικός παρακαλεί τον μαθητή να ησυχάσει. Ο μαθητής κάνει γκριμάτσες και σηκώνεται από τη θέση του. Ορισμένοι μαθητές γελούν, η εκπαιδευτικός τους ζητά να κάνουν ησυχία λέγοντας: “*danke, dass ihr geduldig seid und leise*” (σας ευχαριστώ που είστε υπομονετικοί και ήσυχοι). Η εκπαιδευτικός αναφέρει με τη σειρά τα ουσιαστικά “*Stift, Tasche, Apfel*” (μολύβι, τσάντα, μήλο). Οι μαθητές στα πρώτα θρανία αναφέρουν το αρσενικό και το θηλυκό άρθρο. Η εκπαιδευτικός εξηγεί δυνατά και καθαρά, ενώ κυκλώνει τα σωστά άρθρα: “*der Stift, die Tasche, der Apfel*” (ο μολύβι, η τσάντα, ο μήλο).

Σ.Π. Οι μαθητές κυκλώνουν τα σωστά άρθρα στις φωτοτυπίες χρησιμοποιώντας χρωματιστές ξυλομπογιές.

21’-25’: Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και πλησιάζει τον μαθητή στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων. Η εκπαιδευτικός τοποθετεί όρθιο ένα μεγάλο ντοσιέ ανάμεσα σε εκείνον και τη διπλανή του και άλλο ένα πάνω στο δεύτερο θρανίο ακριβώς από πίσω του, προκειμένου να περιορίσει τα οπτικά ερεθίσματα του μαθητή. Ο μαθητής δείχνει αναστατωμένος, η εκπαιδευτικός του μιλά ήσυχα και ευγενικά, λέγοντας του: “*ich weiss du bist müde, wir machen Schluss gleich*” (ξέρω ότι είσαι κουρασμένος, τελειώνουμε σε λίγο). Η εκπαιδευτικός ακουμπά τον μαθητή στην πλάτη, και του ζητά με χαμόγελο να κοιτά στη φωτοτυπία του για να κάνει κι εκείνος την άσκηση. Ο μαθητής κάθεται στη θέση του. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει, απευθυνόμενη στο σύνολο της τάξης: “*danke, dass ihr geduldig seid*” (σας ευχαριστώ που είστε υπομονετικοί).

Σ.Π. Ο μαθητής είναι ιδιαίτερα αναστατωμένος και δημιουργεί αρκετή φασαρία, καθώς μιλά δυνατά και κάνει χειρονομίες και γκριμάτσες στους συμμαθητές του. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός καταφέρνει να διατηρήσει ήρεμο και ήσυχο το κλίμα της τάξης. Οι υπόλοιποι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού.

26’-30’: Η εκπαιδευτικός κάθεται πάλι στην έδρα και κυκλώνει τα άρθρα των τελευταίων ουσιαστικών. Έπειτα αναφέρει τα ουσιαστικά “*Salat, Obst, Joghurt*” (σαλάτα, φρούτο, γιαούρτι). Η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρει το θηλυκό άρθρο στο πρώτο ουσιαστικό. Η εκπαιδευτικός διορθώνει λέγοντας με έμφαση: “*der Salat, nicht die Salat*” (ο σαλάτα όχι η σαλάτα) και κυκλώνει το αρσενικό άρθρο. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ρωτά, απευθυνόμενη στους μαθητές που κάθονται στα μπροστινά θρανία,

ποια είναι τα άλλα δυο άρθρα. Οι μαθητές αναφέρουν το ουδέτερο άρθρο. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κυκλώνει το ουδέτερο άρθρο στο δεύτερο ουσιαστικό και το αρσενικό άρθρο στο τρίτο ουσιαστικό. Στη συνέχεια επαναλαμβάνει αργά και με έμφαση τα τρία ουσιαστικά με τα άρθρα τους.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθεί τη διδασκαλία και συμμετέχει στη δραστηριότητα. Το 1/5 των μαθητών συνομιλούν χαμηλόφωνα στη γερμανική γλώσσα. Ο μαθητής στο πρώτο θρανίο εξακολουθεί να είναι αναστατωμένος.

31'-35': Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από τη θέση της και ελέγχει από τον μπροστινό χώρο της αίθουσας, εάν οι μαθητές κάνουν την άσκηση. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τα τελευταία θρανία και ελέγχει τις φωτοτυπίες των μαθητών. Δυο μαθητές δεν έχουν καταλάβει τι πρέπει να κάνουν στην άσκηση. Η εκπαιδευτικός κυκλώνει τα σωστά άρθρα πάνω στις φωτοτυπίες τους και επαναλαμβάνει αργά και με έμφαση τα ουσιαστικά. Ο μαθητής στο πρώτο θρανίο μιλά δυνατά, οι συμμαθητές του, που κάθονται στα θρανία γύρω από το δικό του, γελούν με τα αστεία του. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει στην έδρα και βάζει μέσω του Η/Υ ένα τραγούδι.

36'-40': Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να σιγοτραγουδούν για όση ώρα θα εργάζονται για την ολοκλήρωση της άσκησης με τα άρθρα. Το τραγούδι με τον τίτλο «καλημέρα» μπλέκει στους στίχους του χαιρετισμούς στην ελληνική και γερμανική γλώσσα. Οι μαθητές σιγοτραγουδούν, καθώς φαίνεται να γνωρίζουν το τραγούδι. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ζητά από τους μαθητές να προχωρήσουν και με τη δεύτερη άσκηση, στην οποία θα πρέπει να συμπληρώσουν το σωστό άρθρο για κάθε ουσιαστικό.

Σ.Π. Επικρατεί αρκετή φασαρία, ωστόσο η πλειοψηφία των μαθητών συνεχίζει να εργάζεται ατομικά.

41'-45': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον μαθητή στο πρώτο θρανίο και του ζητά να κάνουν την άσκηση μαζί. Ο μαθητής δυσανασχετεί, η εκπαιδευτικός πιάνει το χέρι του και τον παρακινεί να γράψουν μαζί τα άρθρα. Ο μαθητής μιλά δυνατά, η εκπαιδευτικός του μιλά χαμηλόφωνα, εξηγώντας του, ότι η διδακτική ώρα τελειώνει. Η πλειοψηφία των μαθητών εργάζεται ατομικά. Ακούγονται συνομιλίες μεταξύ μαθητών στην ελληνική και τη γερμανική γλώσσα.

Μορφή διδασκαλίας	100% Μετωπική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	44%		56%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	44%	22%	33%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		44%	56%	
(Π4) πολυτροπικότητα	33%	56%	11%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	78%	11%	11%	
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%	11%		
(Π8) συλλογικότητα		11%	44%	44%

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

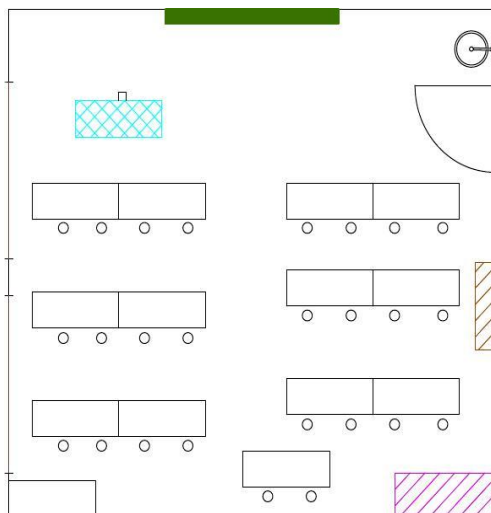
Α) η συστηματική εφαρμογή πρακτικών κίνησης (εκπαιδευτικός) στο $\frac{1}{2}$ του διδακτικού χρόνου. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική επαφή εκπαιδευτικού και ενός μαθητή, μεμονωμένα, στο $\frac{1}{3}$ του διδακτικού χρόνου, προκειμένου ο μαθητή να ηρεμήσει. γ) Η μη λεκτική επικοινωνία με παραγλωσσικά στοιχεία μεταξύ των συμμετεχόντων. δ) Η πολυτροπικότητα (βιντεοπροβολέας, διαφανοσκόπιο, τραγούδι) σε δυο διδακτικά πεντάλεπτα για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών στη διδασκαλία. ε) Η πρακτική αναμόρφωσης του χώρου (στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων) για την ενίσχυση της αυτοσυγκέντρωσης του μαθητή. ζ) Η συλλογικότητα, διαμέσου της συστηματικής εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών του μαθητή από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Κατά τη διδασκαλία εφαρμόστηκε, κυρίως, η μετωπική-συλλογική μορφή εργασίας και για δυο συνεχόμενα διδακτικά πεντάλεπτα η ατομική μορφή εργασίας. Η διαμορφούμενη «ζώνη δράσης» αναπτύχθηκε, κυρίως, στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία διεξήχθη με πολύ αργό ρυθμό και ολοκληρώθηκε μόνο μια δραστηριότητα, που αφορούσε την επεξεργασία γραμματικού φαινομένου. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε αρκετές πρακτικές συμπερίληψης του μαθητή στη διδασκαλία (θετική επικοινωνία, ενίσχυση της συλλογικότητας, διαπροσωπική εγγύτητα, αναμόρφωση του χώρου του μαθητή). Ωστόσο, αυτό δεν επιτεύχθηκε, καθότι ο μαθητής, ο οποίος αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, δεν μπορούσε να παρακολουθήσει τη διδασκαλία και δημιούργουσε μεγάλη αναστάτωση. Η εκπαιδευτικός ήταν υπομονετική και ιδιαίτερα υποστηρικτική απέναντι στον μαθητή, καθώς η διδασκαλία εξελισσόταν την τελευταία διδακτική ώρα της ημέρας και ο μαθητής ήταν ιδιαίτερα κουρασμένος και φορτισμένος. Το κλίμα ήταν φιλικό και συλλογικό, καθώς οι μαθητές ακολουθούσαν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού και έδειχναν κατανόηση απέναντι στις συμπεριφορές του συμμαθητή τους. Η εκπαιδευτικός αναπροσάρμοσε τον σχεδιασμό της διδασκαλίας στις ανάγκες, που βάσει των συνθηκών προέκυψαν, και εφάρμοσε κατάλληλες διδακτικές ενέργειες (βιντεοπροβολέας, τραγούδι, ατομική μορφή εργασίας για τους υπόλοιπους μαθητές και εξατομικευμένες ενέργειες για τον μαθητή) για τη διατήρηση της συνοχής της τάξης αλλά και τη διεξαγωγή της δραστηριότητας από το σύνολο των μαθητών. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται, ότι η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας και ότι δύναται να εφαρμόσει πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Γ΄ταξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας (8 επί 7,30 = **58,4 τ.μ.**)



Κάτοψη 23. Μετωπική διάταξη θρανίων με ομαδοποίηση θρανίων ανά τετράδες

Ο χώρος της αίθουσας είναι ευρύχωρος και ιδιαίτερα φωτεινός (μεγάλα παράθυρα στη μια πλευρά της αίθουσας). Η θέαση από το παράθυρα αφορά σε φυσικό τοπίο (δέντρα). Η τάξη είναι όμορφα διακοσμημένη και τακτοποιημένη. Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας εντοπίζεται μεγάλος πίνακας, καθώς και μια μεγάλη ραφιέρα δίπλα σε αυτόν με πολλά αναλώσιμα υλικά και σχολικά είδη. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται μεγάλη βιβλιοθήκη με σχολικά βιβλία καθώς και μικρές φορητές ραφιέρες με προσωπικά αντικείμενα και σχολικά είδη των μαθητών. Η αίθουσα διαθέτει νιπτήρα και είναι εξοπλισμένη με φορητό Η/Υ και βιντεοπροβολέα, ο οποίος προβάλλει σε κεντρικό σημείο πάνω από τον πίνακα. Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε λευκό χρώμα, ενώ σε όλες τις πλευρές της αίθουσας εντοπίζεται πλήθος έργων και κατασκευών των μαθητών (πόστερ με θεματικές εργασίες για τα ζώα και τα φυτά, παγκόσμιος χάρτης) και ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό στην ελληνική γλώσσα (σημεία στίξης, καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικά στα τρία γένη, οι φωνές των ρημάτων), στην γερμανική γλώσσα (αριθμοί με σκίτσα, ρήματα και εκφράσεις, τοπικές προθέσεις, σχηματισμός του Παρακειμένου με καρτέλες και μαγνήτες) αλλά και στις δυο γλώσσες εργασίας (οι μήνες του χρόνου, το οριστικό και το αόριστο άρθρο). Από το ταβάνι κρέμονται κατασκευές των μαθητών (πτηνά και έντομα από χαρτί). Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται «περιοχή» με ένα άδειο θρανίο με καρέκλες περιμετρικά, η οποία χρησιμοποιείται, ενδεχομένως, ως βοηθητικός χώρος για τη διενέργεια ομαδικών δραστηριοτήτων.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (45^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το πρόγραμμα λειτουργεί πολύ καλά.</i>	<i>Το σχολείο είναι καλά εξοπλισμένο</i> Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 2,24 τ.μ.	<i>Έχει πολλούς μαθητές το τμήμα και για αυτό βάλουμε τα θρανία με αυτό το σχηματισμό σε τετράδες, για να υπάρχει και διάδρομος ανάμεσα.</i> <i>Το τμήμα είναι καλό και γίνεται καλή δουλειά. Χρησιμοποιώ πολλά υλικά στο μάθημα. Συμμετέχουν όλοι οι μαθητές</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 26 (14 κορ.) <i>Γνωρίζω ότι περίπου οι μισοί μαθητές έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και οι άλλοι μισοί στην Γερμανία. Νομίζω ότι δυο μαθητές μιλούν και ρωσικά στο σπίτι.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν με ενθουσιασμό στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ετοιμάζει το υλικό για τη διδασκαλία και ζητά από τους μαθητές να τραγουδούν, παράλληλα, μαζί της το τραγούδι «*Μη μιλάς άλλο για αγάπη*»⁵¹⁹. Οι μαθητές ξεκινούν να τραγουδούν το τραγούδι, ενώ παράλληλα τακτοποιούν τα πράγματά τους. Δυο μαθήτριες πλένουν τα χέρια τους στον νιπτήρα, ένας μαθητής πετά χαρτιά στον κάδο, τρεις μαθητές και μια μαθήτρια ψάχνουν τα σχολικά τους είδη, τα οποία είναι αποθηκευμένα σε ειδικά για τον κάθε μαθητή κουτιά στο πίσω μέρος της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός περνά από τα θρανία για να ελέγξει τις ασκήσεις, που είχαν οι μαθητές για το σπίτι, από την προηγούμενη διδασκαλία.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα χωρίς να προκαλείται αναστάτωση ή φασαρία και σιγοτραγουδούν το τραγούδι⁵²⁰.

6'-10': Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει τα τετράδια όλων των μαθητών. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός μοιράζει μια φωτοτυπία με ασκήσεις⁵²¹ που αφορούν τον σχηματισμό επιθέτων από ουσιαστικά (παράγωγα επίθετα).

Σ.Π. Οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και περιμένουν να ελέγξει η εκπαιδευτικός τις ασκήσεις τους.

11'-15': Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και προβάλλει μέσω του βιντεοπροβολέα τη φωτοτυπία, την οποία έχει τοποθετήσει σε διαφανοσκόπιο, στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές να πουν τα επίθετα, τα οποία μπορούν να σχηματιστούν από τα ουσιαστικά που αναφέρονται στην εκφώνηση της άσκησης. Η εκπαιδευτικός αναφέρει τη λέξη «*ποταμός*» και η πλειοψηφία των μαθητών απαντά με μια φωνή: «*ποταμίσιος*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη πάνω στη διαφάνεια. Στη συνέχεια αναφέρει τη λέξη «*αγόρι*». Ένας μαθητής και μια μαθήτρια, που κάθονται στην πρώτη δυάδα θρανίων στην αριστερή πλευρά της αίθουσας, λένε

⁵¹⁹ Το τραγούδι είναι σε στίχους και μουσική του Δ. Σαββόπουλου.

⁵²⁰ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 89 και Πίνακας 90.

⁵²¹ Εκπαιδευτικό υλικό από το προσωπικό αρχείο της εκπαιδευτικού.

αυθόρμητα: «αγορίσιος». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους δυο μαθητές και συμπληρώνει «ναι, πράγματι υπάρχει αγορίσιος αλλά καλύτερα το αγορίστικος». Οι μαθητές αντιγράφουν τις λέξεις πάνω στις φωτοτυπίες τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Επικρατεί ησυχία και το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν τη διδασκαλία με προσοχή.

16'-20': Η εκπαιδευτικός αναφέρει τη λέξη «ζωή», οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν, ακούγεται χαμηλόφωνα στο πίσω μέρος της αίθουσας η λέξη «ζωίσιος». Η εκπαιδευτικός χαμογελά και κουνά το κεφάλι αρνητικά, συμπληρώνοντας: «όχι ζωίσιος αλλά ζωικός και ζωτικός μπορούμε να πούμε». Η εκπαιδευτικός γράφει τις δυο λέξεις και αναφέρει παραδείγματα για να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία των επιθέτων: «δε λέμε το ζωικό βασίλειο; δηλαδή όλα τα ζώα του κόσμου. Υπάρχει όμως και το επίθετο 'ζωτικός', όπως το οξυγόνο είναι ζωτικό, δηλαδή δίνει ζωή, είναι πολύ σημαντικό». Οι μαθητές αντιγράφουν τις λέξεις στα αντίστοιχα κενά στις φωτοτυπίες τους. Η εκπαιδευτικός αναφέρει το επόμενο ουσιαστικό: «βροχή». Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν με μια φωνή: «βροχερός». Η εκπαιδευτικός γνέφει το κεφάλι καταφατικά και συμπληρώνει την λέξη πάνω στη διαφάνεια.

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και ήσυχη. Οι μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία και αντιγράφουν τις λέξεις από τον πίνακα. Η εκπαιδευτικός, καθώς εξηγεί τα παράγωγα επίθετα, αλληλεπιδρά μέσω της βλεμματικής επαφής με το σύνολο των μαθητών.

21'-25': Η εκπαιδευτικός αναφέρει το επόμενο ουσιαστικό: «καλοκαίρι». Η πλειοψηφία των μαθητών ακούγεται με μια φωνή: «καλοκαιρινός». Η εκπαιδευτικός χαμογελά και αναφέρει ως παράδειγμα τη φράση «καλοκαιρινές διακοπές. Αλλά πως λέμε για τον καιρό; λέμε καλοκαιρινός καιρός;». Η Α., η οποία κάθεται στη δεύτερη οριζόντια σειρά θρανίων στην αριστερή τετράδα μαθητών απαντά αυθόρμητα: «καλοκαιριάτικος». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτριά και συμπληρώνει τα δυο επίθετα στη διαφάνεια. Έπειτα αναφέρει το επόμενο ουσιαστικό: «οικογένεια». Η πλειοψηφία των μαθητών απαντά με μια φωνή: «οικογενειακός». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και συμπληρώνει τη λέξη. Στη συνέχεια αναφέρει τη λέξη «ήλιος». Ο Α., ο οποίος κάθεται στη δεύτερη οριζόντια σειρά θρανίων στην δεξιά τετράδα μαθητών, αναφέρει διστακτικά: «ηλιακός;». Η εκπαιδευτικός απαντά με έμφαση: «βέβαια, λέμε ηλιακός θερμοσίφωνα αλλά λέμε και ο καιρός είναι ...». Οι μαθητές διστάζουν να πουν και η εκπαιδευτικός συμπληρώνει με έμφαση: «ηλιόλουστος».

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία και αντιγράφουν τα επίθετα από τον πίνακα. Η εκπαιδευτικός μιλά καθαρά και αργά, τονίζοντας με έμφαση τα παράγωγα επίθετα.

26'-30': Η εκπαιδευτικός αναφέρει το ουσιαστικό «σπίτι». Η πλειοψηφία των μαθητών λέει με μια φωνή: «σπιτικός». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τη λέξη στη διαφάνεια. Στη συνέχεια αναφέρει το ουσιαστικό «ο χρυσός», μια μαθήτριά από την πρώτη οριζόντια σειρά θρανίων λέει χαμηλόφωνα: «χρυσένιος», ενώ μια άλλη από την ίδια σειρά θρανίων συμπληρώνει: «χρυσαφένιος». Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι της

και χαμογελά στις δυο μαθήτριες επαναλαμβάνοντας: «*χρυσαφένιος είναι το σωστό, όπως και ασημένιος*». Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα τετράδια τους, σηκώνεται από την έδρα και σχεδιάζει στην κορυφή του πίνακα μια μεγάλη οριζόντια γραμμή. Η εκπαιδευτικός λέει: «*αυτή είναι η γραμμή του χρόνου*». Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια μικρή κάθετη γραμμή στη μέση της οριζόντιας και λέει με έμφαση: «*εδώ είναι το τώρα, δηλαδή το παρόν. Το παρελθόν που βρίσκεται σε αυτή τη γραμμή;*». Τα 2/4 των μαθητών από διαφορετικά σημεία της αίθουσας λένε αυθόρμητα:

«*πριν*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σχεδιάζει μια κάθετη γραμμή στην αριστερή πλευρά της οριζόντιας γραμμής.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός μιλά αργά και καθαρά, τονίζοντας με έμφαση τις λέξεις και χρησιμοποιεί χειρονομίες για να εξηγήσει τη «*γραμμή του χρόνου*». Το σύνολο των μαθητών παρακολουθεί με προσοχή τη διδασκαλία και ακολουθεί τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Δυο μαθητές σηκώνονται ελεύθερα και παίρνουν από τη μεγάλη ραφιέρα στο πίσω μέρος της αίθουσας τα τετράδιά τους. Οι μαθητές αντιγράφουν τα όσα σημειώνει η εκπαιδευτικός στον πίνακα στα τετράδιά τους. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και ήσυχη.

31'-35': Η εκπαιδευτικός ρωτά που είναι το μέλλον στη γραμμή του χρόνου. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντά «*μπροστά, στην άκρη*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σχεδιάζει μια μικρή κάθετη γραμμή στη δεξιά πλευρά της οριζόντιας γραμμής. Η εκπαιδευτικός εξηγεί τις έννοιες «*παρελθόν – παρόν – μέλλον*», γράφοντας δίπλα στην καθεμία αντίστοιχα τις λέξεις: «*χτες-τώρα-αύριο*». Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές: «*ποιος είναι ο χρόνος που λέει τι γίνεται τώρα;*». Η πλειοψηφία των μαθητών απαντά με μια φωνή: «*ο Ενεστώτας*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει κάτω από τη λέξη «*παρόν*», τη λέξη «*Ενεστώτας*», ενώ αναφέρει και ένα παράδειγμα, το οποίο και ακόλουθα σημειώνει: «*εγώ παίζω*». Η εκπαιδευτικός ρωτά: «*και τι έκανα χτες;*». Τα 2/4 των μαθητών από διαφορετικά σημεία της αίθουσας αναφέρουν με μια φωνή: «*έπαιζα*». Η εκπαιδευτικός ρωτά, ποιος είναι αυτός ο χρόνος. Το 1/4 του συνόλου των μαθητών λέει αυθόρμητα: «*Παρατατικός*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τον χρόνο και το παράδειγμα: «*εγώ έπαιζα*». Η εκπαιδευτικός ρωτά: «*και ποιον άλλο χρόνο έχουμε πει για το παρελθόν;*». Πέντε από τους μαθητές στην πρώτη οριζόντια σειρά θρανίων λένε με μια φωνή: «*Αόριστος*». Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και με ένα νεύμα ζητά από τους μαθητές να βρουν το αναγραφόμενο ρήμα στο αόριστο. Οι ίδιοι μαθητές λένε αυθόρμητα: «*έπαιζα*». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές, επαναλαμβάνει το ρήμα και συμπληρώνει «*έπαιζα...μια φορά όχι συνέχεια*». Στη συνέχεια ρωτά: «*πως είναι αυτό το ρήμα στον μέλλοντα;*» Η Κ., η οποία κάθεται στη δεύτερη οριζόντια σειρά θρανίων στη δεξιά τετράδα θέσεων, λέει: «*θα παίζω*».

36'-40': Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και συμπληρώνει: «*μια φορά και αν το κάνω συνέχεια;*». Η μαθήτρια απαντά: «*θα παίζω*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί: «*ο τύπος 'θα παίζω' λέγεται εξακολουθητικός μέλλοντας και ο τύπος 'θα παίζω' συνοπτικός μέλλοντας*». Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν θυμούνται πως είναι ο παρακείμενος. Τρεις μαθητές και μια μαθήτρια από διαφορετικά σημεία της αίθουσας απαντούν: «*έχω παίζει*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί, καθώς σημειώνει το

ρήμα και τον αντίστοιχο χρόνο, «αν και μιλάμε για κάτι που έγινε στο παρελθόν, ο Παρακείμενος είναι παροντικός χρόνος γιατί χρησιμοποιούμε καταλήξεις του ενεστώτα στο βοηθητικό ρήμα 'έχω'». Η εκπαιδευτικός συνεχίζει, λέγοντας: «ενώ ο υπερσυντέλικος είναι παρελθοντικός χρόνος γιατί για να γτιάσουμε το είχα παίζει χρησιμοποιούμε καταλήξεις των παρελθοντικών χρόνων στο βοηθητικό 'είχα'». Η εκπαιδευτικός ρωτά, εάν κάποιος-α έχει απορία. Οι μαθητές στα μπροστινά θρανία γνέφουν αρνητικά. Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στις πρώτες δυο σειρές θρανίων και ελέγχει, εάν οι μαθητές έχουν σημειώσει ό,τι εκείνη έχει γράψει στον πίνακα. Η Π., η οποία κάθετα στην πρώτη οριζόντια σειρά θρανίων στην αριστερή πλευρά της αίθουσας, ρωτά την εκπαιδευτικό: «Μετά θα βάλουμε σε *Kategorien* τα ρήματα;». Η εκπαιδευτικός απαντά «ναι, αύριο θα δούμε και κάποιες κατηγορίες».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και ήσυχο. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και ήρεμη, ενώ κάθε φορά που σημειώνει έναν ρηματικό τύπο, αλληλεπιδρά μέσω της βλεμματικής επαφής με όλους τους μαθητές της τάξης, προκειμένου να αντιληφθεί τυχόν δυσκολίες ή απορίες. Η εκπαιδευτικός μιλά πάντα αργά, καθαρά και τονίζει με έμφαση τους σχηματιζόμενους ρηματικούς τύπους. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία και αντιγράφουν στα τετράδιά τους τα όσα σημειώνει στον πίνακα η εκπαιδευτικός. Η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποιεί χρωματιστά μολύβια για να υπογραμμίσει ή να κυκλώσει τους τύπους και τους χρόνους των ρημάτων. Μια μαθήτρια βγαίνει ελεύθερα από την αίθουσα και ένας μαθητής σηκώνεται από τη θέση του και παίρνει από τα ράφια στο πίσω μέρος της αίθουσας έναν χάρακα.

41'-45': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν ορισμένα ρήματα για να κάνουν χρονική αντικατάσταση στα τετράδιά τους: «*εγώ τρώω, εμείς τρέχουμε, αυτός γράφει, εσύ μιλάς*». Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει τα τετράδια των μαθητών, ενώ παράλληλα επαναλαμβάνει με έμφαση τα ρήματα για την επόμενη άσκηση

Σ.Π. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία και σημειώνουν με προθυμία την επόμενη άσκηση.

Μορφή διδασκαλίας	100% Μετωπική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	33%	11%	44%	11%
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	56%	11%	22%	11%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	33%	44%
(Π4) πολυτροπικότητα	22%	56%	22%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	89%	11%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			22%	78%

Πίνακας XLV. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) η λειτουργική κινητικότητα εκπαιδευτικού και κίνησης και συμμετεχόντων μαθητών. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών στο 1/3 της διδασκαλίας. γ) Η συστηματική χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων (επιτονισμός, χαμόγελο, βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου) από την εκπαιδευτικό. δ) Η εφαρμογή μιας διαγλωσσικής πρακτικής μεμονωμένα (εναλλαγή των δυο γλωσσικών κωδίκων σε μια πρόταση) κατά την ερώτηση μιας μαθήτριας, στην οποία η εκπαιδευτικός απάντησε άμεσα, ενισχύοντας τη διαγλωσσική, διατομική επικοινωνία. Ε) Η αξιοποίηση πρακτικών πολυτροπικής διδασκαλίας (τραγουδίσμα συλλογικό, διαφανοσκόπιο, χρωματιστά μολύβια). Ζ) Η συλλογικότητα, ως προς τη διαμόρφωση ευχάριστου, συλλογικού και συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας. Κατά τη διδασκαλία αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» σε όλον τον χώρο της αίθουσας, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχε στις δραστηριότητες καθόταν σε θέσεις διάσπαρτες στην αίθουσα.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και το κλίμα ιδιαίτερα συλλογικό, δημοκρατικό και συμμετοχικό. Οι μαθητές τραγουδούσαν με ενθουσιασμό κατά την έναρξη της διδασκαλίας, ενώ ακολουθούσαν με προθυμία τις οδηγίες της εκπαιδευτικού κατά τη διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων. Η διάρθρωση του χώρου με τη διάταξη των θρανίων ανά δυάδες, φάνηκε λειτουργική, καθώς η εκπαιδευτικός κινούνταν με άνεση στον διαμορφούμενο κεντρικό διάδρομο. Επίσης, οι μαθητές κινούνταν με άνεση και ελεύθερα στον χώρο, όταν υπήρξε κάποιος λόγος, χωρίς να διαταράσσεται η ροή της διδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός ήταν ιδιαίτερα ευγενική και θετική απέναντι στους μαθητές της τάξης, ενώ μιλούσε πάντα αργά και καθαρά διατηρώντας, παράλληλα, τη βλεμματική επαφή με όλους τους μαθητές. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δύναται να εφαρμόσει πρακτικές πολυτροπικής διδασκαλίας, προκειμένου να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Διδασκαλία γερμανικής γλώσσας (46^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό ⁵²² πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Εκπαιδευτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 2,24 τ.μ.	<i>Είναι μεγάλο το τμήμα αλλά δουλεύει πολύ καλά. Οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν δυσκολίες στο μάθημα.</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 26 (14 κορ.) <i>Γνωρίζω ότι οι περισσότεροι μαθητές μιλούν και γερμανικά και ελληνικά. Τους ακούω όταν μιλούν μεταξύ τους δηλαδή.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών ανταπαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός

⁵²² Η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στο θεσμικό και υλικό πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας στην Α τάξη.

ρωτά τους μαθητές, εάν είναι όλοι καλά και αν έχουν κάποιο νέο να μοιραστούν στην τάξη. Ένας μαθητής (Α.), ο οποίος κάθεται στην τελευταία οριζόντια σειρά θρανίων στην αριστερή πλευρά της αίθουσας, αναφέρει στη γερμανική γλώσσα, ότι έχει ξεχάσει το βιβλίο του. Η εκπαιδευτικός του απαντά, ότι θα κάνουν ασκήσεις σε φωτοτυπίες τη συγκεκριμένη ημέρα. Η εκπαιδευτικός ζητά από κάποιον μαθητή-τρια να διαβάσει τον διάλογο στη σελίδα 120⁵²³, τον οποίο έχουν επεξεργαστεί στην προηγούμενη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνει το χέρι για να πάρει τον λόγο. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Χ., ο οποίος κάθεται στη δεύτερη οριζόντια σειρά θρανίων στην αριστερή πλευρά της αίθουσας, να διαβάσει. Ο μαθητής διαβάζει σωστά και με καλή προφορά τον διάλογο. Σε κάθε πρόταση που διαβάζει ο μαθητής, η εκπαιδευτικός των διακόπτει και τον ρωτά *ποιος κάνει τι*. Ο μαθητής διαβάζει: “*Wie heißt der Brief auf Spanisch?*.”(πως λέγεται το γράμμα στα ισπανικά;) Η εκπαιδευτικός ρωτά: “*was heißt?*” (τι λέγεται;) Ο μαθητής απαντά “*der Brief*”(το γράμμα)και συνεχίζει διαβάζοντας την επόμενη πρόταση: “*Sind die Schlangen giftig?*”(είναι τα φίδια δηλητηριώδη;)

Σ.Π. Δυο μαθητές σηκώνονται από τις θέσεις τους ήσυχα και παίρνουν από τα κουτιά αποθήκευσης στο πίσω μέρος της αίθουσας από ένα ελληνογερμανικό λεξικό⁵²⁴. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν τη διδασκαλία⁵²⁵.

6’-10’: Η εκπαιδευτικός τον ρωτά: “*wer sind giftig?*” (ποιος είναι δηλητηριώδης;). Ο μαθητής απαντά: “*die Schlangen*”(τα φίδια). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και ο μαθητής συνεχίζει: “*Wo wachsen die Mangos?*”(που φυτρώνουν τα μάνγκο;). Η εκπαιδευτικός ρωτά: “*wer wächst?*” (ποιος φυτρώνει;). Ο μαθητής απαντά: “*die Mangos*”(τα μάνγκο). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και ρωτά απευθυνόμενη, στο σύνολο των μαθητών, πως λέγεται ‘αυτό που ρωτάει’ σε κάθε πρόταση. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν με μια φωνή: “*Subjekt*”(υποκείμενο). Η εκπαιδευτικός επικροτεί, σηκώνεται από την έδρα και μοιράζει φωτοτυπίες με ασκήσεις⁵²⁶ στους μαθητές. Το ½ των μαθητών συνομιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους, ακούγονται συνομιλίες στην ελληνική και την γερμανική γλώσσα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και φιλική προς τους μαθητές της τάξης. Μιλά ήρεμα και καθαρά, τονίζοντας με έμφαση τις ερωτήσεις προς τον μαθητή.

11’-15’: Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και ανοίγει το διαφανοσκόπιο, πάνω στο οποίο τοποθετεί τη διαφάνεια με τις ασκήσεις. Η εκπαιδευτικός ζητά να ξεκινήσει κάποιος να διαβάζει τις προτάσεις που αναφέρονται στην εκφώνηση της άσκησης⁵²⁷. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνουν το χέρι τους και η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα

⁵²³ Stroyk et al.(2011). “*der-die-das*”, *Sprache und Lesen 2. Schuljahr. Basisbuch*. Cornelsen.

⁵²⁴ Βλ. παράρτημα, εικόνα 35.

⁵²⁵ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 91 και Πίνακας 92.

⁵²⁶ Οι ασκήσεις αφορούν στο γλωσσικό φαινόμενο “*Prädikat*” (κατηγορημα).

⁵²⁷ Κάθε πρόταση στην εκφώνηση της άσκησης συμπεριλαμβάνει δυο επιλογές υποκειμένων και κατηγορημάτων. Οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν το σωστό συνδυασμό υποκειμένου και κατηγορηματος, σύμφωνα με το νόημα του κείμενου που διδάχτηκαν σε προηγούμενη διδασκαλία.

στον Ε., ο οποίος κάθεται στη δεύτερη οριζόντια σειρά θρανίων στην δεξιά πλευρά της αίθουσας. Ο μαθητής διαβάζει την πρόταση: “*Timo spielt mit seinem Haustier im Park*” (ο Τίμο παίζει με το κατοικίδιό του στο πάρκο). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την πρόταση πάνω στη διαφάνεια. Παράλληλα κυκλώνει με μπλε μαρκαδόρο το ‘Υποκείμενο’ της πρότασης και υπογραμμίζει με κόκκινο μαρκαδόρο το ‘Ρήμα’. Στη συνέχεια ρωτά τον μαθητή: “*wer macht was?*” (ποιος κάνει τι;). Ο μαθητής απαντά: “*Timo spielt*”. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στον μαθητή. Ο μαθητής επιλέγει τον επόμενο συμμαθητή του, που θα πει την επόμενη πρόταση. Η πλειοψηφία των μαθητών σηκώνει το χέρι. Ο μαθητής επιλέγει τον Π., ο οποίος κάθεται στην πρώτη οριζόντια σειρά θρανίων στην αριστερή πλευρά της αίθουσας. Ο μαθητής φτιάχνει την επόμενη πρόταση: “*Sein Kaninchen Flecki knabbert an einer Blume*” (το κουνελάκι του ο Flecki μασουλά ένα λουλούδι). Η εκπαιδευτικός ρωτά τον μαθητή: “*Wer macht was?*” (ποιος κάνει τι;). Ο μαθητής απαντά: “*das Kaninchen knabbert*” (το κουνελάκι μασουλά). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στον μαθητή. Εκείνος με τη σειρά του επιλέγει την Μ., η οποία καθεται στην τρίτη οριζόντια σειρά θρανίων στη δεξιά πλευρά της αίθουσας. Η μαθήτρια φτιάχνει την επόμενη πρόταση.

Σ.Π. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δια της βλεμματικής επαφής, προκειμένου να ζητήσουν από τον μαθητή-τρια, που κάθε φορά μιλά, να τους δώσει τον λόγο για να πουν την επόμενη πρόταση. Οι μαθητές κυκλώνουν και υπογραμμίζουν με ξυλομπογιές κόκκινου και μπλε χρώματος τα υποκείμενα και τα ρήματα αντίστοιχα στην άσκηση. Μια μαθήτρια σηκώνεται από τη θέση της και πλένει τα χέρια της στο νιπτήρα.

16’-20’: “*Plötzlich läuft ein anderes Kaninchen zu Flecki*” (Ξαφνικά ένα άλλο κουνελάκι τρέχει προς τον Flecki). Η εκπαιδευτικός ρωτά τη μαθήτρια: “*Wer macht was?*” (ποιος κάνει τι;). Η μαθήτρια απαντά: “*ein Kaninchen, **to** läuft **είναι to** Verb*” (ένα κουνελάκι, το τρέχω είναι το ρήμα). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στην μαθήτρια. Εκείνη με τη σειρά της επιλέγει τον Γ., ο οποίος κάθεται στην πρώτη οριζόντια σειρά θρανίων στην αριστερή πλευρά της αίθουσας. Ο μαθητής διαβάζει διστακτικά: “*die Tiere ...*” (τα ζώα). Η εκπαιδευτικός τον ενισχύει αναφέροντας την υπόλοιπη πρόταση: “*beschnuppern sich, **μυρίζονται***”. Ο μαθητής επαναλαμβάνει ολόκληρη την πρόταση. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στον μαθητή, να επιλέξει τον επόμενο. Ο μαθητής επιλέγει την Σ., η οποία κάθεται στο τελευταίο θρανίο της αίθουσας. Η μαθήτρια διαβάζει: “*Timo beobachtet die beiden Tiere*” (ο Τίμο παρακολουθεί τα δυο ζώα). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει την πρόταση στη διαφάνεια, ενώ παράλληλα επαναλαμβάνει το υποκείμενο και το ρήμα της πρότασης. Η εκπαιδευτικός κλείνει το διαφανοσκόπιο, σηκώνεται από την έδρα και κλείνει τα φώτα της τάξης. Η εκπαιδευτικός αναφέρει: “*Trinkpause!*” (Διάλλειμα για νερό!) και ανοίγει τον βιντεοπροβολέα. Τα 2/4 των μαθητών πίνουν νερό από το παγούρι τους. Δυο μαθητές σηκώνονται από τη θέση τους και παίρνουν από ένα μπουκαλάκι νερό από τα κουτιά αποθήκευσης στο πίσω μέρος της αίθουσας. Ακούγονται συνομιλίες στην ελληνική και γερμανική γλώσσα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ ευχάριστο και συλλογικό. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού με προθυμία. Οι μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα, χωρίς να προκαλείται αναστάτωση μέσα στη τάξη.

21'-25': Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα, ζητά ευγενικά από τους μαθητές να ησυχάσουν και δείχνει ένα βίντεο από εκπαιδευτική πλατφόρμα με τίτλο “Was ist ein Subjekt?”⁵²⁸, στο οποίο δίνονται παραδείγματα για το τι είναι ένα ‘Υποκείμενο’. Σε ορισμένα σημεία της προβολής οι μαθητές γελούν με τον αστείο ήρωα της ιστορίας, που είναι ένας παπαγάλος με παράξενη φωνή.

Σ.Π. Επικρατεί ησυχία και το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με προσοχή το βίντεο. Όταν ολοκληρώνεται η προβολή, η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα στην ελληνική και γερμανική γλώσσα.

26'-30': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές ευγενικά να ησυχάσουν και ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν κατάλαβαν πως εντοπίζεται το υποκείμενο στην πρόταση: “Also, man fragt wer oder was macht etwas” (επομένως, ρωτά κανείς ποιος ή τι κάνει κάτι). *Das Prädikat macht eine Aussage über das Subjekt.* (το κατηγορημα κάνει μια δήλωση σχετικά με το υποκείμενο) *Το Prädikat λέγεται κατηγορημα και είναι αυτό το κομμάτι της πρόταση που λέει τι κάνει το υποκείμενο*” Οι μαθητές κουνούν καταφατικά το κεφάλι. Η εκπαιδευτικός αναφέρει φωναχτά: “*kleine Trinkprouse*” (μικρό διάλλειμα για νερό). Τρεις μαθητές και μια μαθήτρια ανοίγουν τα παγούρια τους για να πιούν νερό. Μια μαθήτρια ζητά από την εκπαιδευτικό να πάει στη τουαλέτα. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και η μαθήτρια βγαίνει από την αίθουσα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με το σύνολο των μαθητών δια της βλεμματικής επαφής, καθώς εξηγεί το φαινόμενο. Όταν η εκπαιδευτικός δίνει το σύνθημα για διάλειμμα, η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν χαμηλόφωνα. Ακούγονται συνομιλίες στην ελληνική και γερμανική γλώσσα.

31'-35': Η εκπαιδευτικός δείχνει μέσω του βιντεοπροβολέα μια άσκηση σε μορφή quiz από την ίδια εκπαιδευτική πλατφόρμα. Στην άσκηση με την εκφώνηση “Welches Prädikat passt in den Satz”(ποιο κατηγορημα ταιριάζει στην πρόταση), οι μαθητές πρέπει να βρουν το κατηγορημα που ταιριάζει σε κάθε πρόταση μέσα από τρεις επιλογές ρημάτων. Η εκπαιδευτικός ζητά από την Σ., η οποία κάθεται στο τελευταίο θρανίο, να βρει τη σωστή απάντηση. Η μαθήτρια επιλέγει ένα από τα τρία ρήματα και η εκπαιδευτικός επικροτεί και λέει: “*Merke..*”(να θυμάσαι). Οι μαθητές συμπληρώνουν τη φράση της εκπαιδευτικού, η οποία αναφέρεται στον κανόνα που έχουν μάθει από προηγούμενη διδασκαλία. Οι μαθητές λένε με μια φωνή: «*Merke, das Verb steht immer an zweiter Stelle!*”(να θυμάσαι. Το ρήμα βρίσκεται πάντα στην δεύτερη θέση). Η εκπαιδευτικός επιλέγει μαθητές και μαθήτριες από όλα τα σημεία της αίθουσας, οι οποίοι απαντούν σωστά σε οκτώ προτάσεις του κουίζ.

36'-40': Μετά από κάθε πρόταση οι μαθητές επαναλαμβάνουν με μια φωνή τον κανόνα που έχουν μάθει. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές, που διαβάζουν, και ρωτά

⁵²⁸ Εκπαιδευτικό υλικό από την ψηφιακή πλατφόρμα: www.sofatutor.com

σε κάθε πρόταση να της πουν ποιο είναι το κατηγορημα “Welches ist das Prädikat?”(ποιο είναι το κατηγορημα). Οι μαθητές επανάλαμβάνουν τα ρήματα και τα υποκείμενα σε κάθε πρόταση.

41’-45’: Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές για το ότι ήταν πολύ ήσυχοι και παρακολουθούσαν. Στη συνέχεια σηκώνεται από την έδρα και περνά από κάθε θρανίο, για να δείξει την άσκηση που θα έχουν οι μαθητές για το σπίτι από το τετράδιο εργασιών.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Οι μαθητές χαλαρώνουν όταν η εκπαιδευτικός κλείνει τον βιντεοπροβολέα και συνομιλούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα. Ακούγονται συνομιλίες στην ελληνική και γερμανική γλώσσα.

Μορφή διδασκαλίας	100% Μετωπική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	33%		67%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	56%	11%	22%	11%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία			56%	44%
(Π4)πολυτροπικότητα	33%	56%	11%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	78%	22%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			11%	89%

Πίνακας XLVI. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) Οι πρακτικές κίνησης (εκπαιδευτικός και ¼ συμμετέχοντων μαθητών). β) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών για το 1/3 του διδακτικού χρόνου. γ) Η χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων από τους μαθητές. δ) Η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (διαφανοσκόπιο, βιντεοπροβολέας, χρωματιστοί μαρκαδόροι, λεξικό) στα 2/3 του διδακτικού χρόνου. ε) Η αξιοποίηση διαγλωσσικών πρακτικών (εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων) μεμονωμένα από την εκπαιδευτικό και μια μαθήτρια σε δυο διδακτικά πεντάλεπτα για την ενίσχυση της διαγλωσσικής, διατομικής επικοινωνίας. ζ) Η συλλογικότητα ως προς τη διαμόρφωση συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Κατά τη διδασκαλία αξιοποιήθηκε αποκλειστικά η μετωπική- συλλογική μορφή εργασίας και αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» σε όλον τον χώρο της αίθουσας.

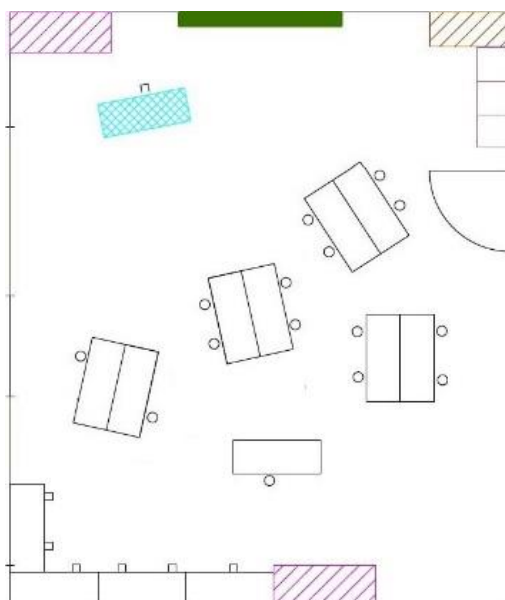
Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και διεξήχθη σε ιδιαίτερα συλλογικό και συμμετοχικό κλίμα. Οι δραστηριότητες αναπτύχθηκαν με καλό ρυθμό, ενώ οι μαθητές συμμετείχαν σε αυτές με προθυμία. Η ατμόσφαιρα ήταν ιδιαίτερα ευχάριστη και δημοκρατική, καθώς οι μαθητές κινούνταν ελεύθερα στον χώρο για να πλύνουν τα

χέρια τους ή να πάρουν αντικείμενα και υλικά από τους αποθηκευτικούς χώρους της αίθουσας. Επίσης, η ερευνήτρια διαπίστωσε, ότι η τάξη λειτουργούσε συνεκτικά, ως μια ενιαία συλλογικότητα, καθώς οι μαθητές ακολουθούσαν τους κανόνες λειτουργικής συμμετοχής και εμπλοκής στη διδασκαλία και συζητούσαν μεταξύ τους χαμηλόφωνα μόνο στη διάρκεια της αλλαγής των διδακτικών φάσεων (στάδιο αφόρμησης, στάδιο επεξεργασίας, στάδιο εμβάθυνσης). Επιπλέον, διαπιστώθηκε η εφαρμογή διδακτικών ενεργειών από την εκπαιδευτικό, που ενίσχυαν τη λήψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές (οι ίδιοι οι μαθητές επέλεγαν το ποιος συμμαθητής τους θα έλεγε την επόμενη απάντηση). Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι αξιοποιεί συστηματικά διαγλωσσικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία.

Ε τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας (7,40 επί 8,80= **65,12 τ.μ.**)



Κάτοψη 24. Διάταξη θρανίων σε ομάδες

Η αίθουσα είναι ευρύχωρη και αρκετά φωτεινή (μεγάλα παράθυρα στη μια πλευρά). Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε λευκό χρώμα. Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας εντοπίζεται ένας μεγάλος πίνακας, μια βιβλιοθήκη και δυο ραφιέρες αριστερά και δεξιά του πίνακα αντίστοιχα. Δίπλα από την είσοδο της αίθουσας εντοπίζονται σε τροχήλατη κατασκευή ένα διαφανοσκόπιο και ένας βιντεοπροβολέας. Πάνω στην έδρα εντοπίζεται φορητός Η/Υ. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζονται μια ντουλάπα και τέσσερα άδεια θρανία με έξι καρέκλες, παραταγμένα σε διάταξη προς τον τοίχο. Στους τοίχους εντοπίζονται λίγες κατασκευές των μαθητών (ζωγραφίες με θέμα τον πλανήτη γη) και εκπαιδευτικό υλικό (ανάθεση ρόλων στους μαθητές⁵²⁹ και εικονογραφημένες κάρτες με τους κανόνες λειτουργίας της τάξης). Η διεύθετηση των θρανίων σε ομάδες προϋδεάζει

⁵²⁹ Βλ. παράρτημα, εικόνα 36.

για την ανάπτυξη μαθητοκεντρικής και συνεργατικής διδασκαλίας, ενώ εντοπίζονται και άλλοι τόποι δράσης (παγκάκι δίπλα στην πόρτα, θρανία στο πίσω μέρος της αίθουσας σε σχήμα Γ).

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (47^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το παράλληλο πρόγραμμα είναι αρκετά απαιτητικό.</i>	<i>Το σχολείο είναι καλά εξοπλισμένο, έχεις καλούς χώρους.</i> <i>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 4,3 τ.μ.</i> <i>Βοηθά και ο χώρος και για αυτό έχουμε βάλει τα θρανία σε ομάδες</i>	<i>Το τμήμα δεν είναι πολύ μεγάλο και μπορούμε να κάνουμε αρκετά πράγματα στο μάθημα..</i> <i>Οι περισσότεροι μαθητές συμμετέχουν, τα πηγαίνουν αρκετά καλά.</i> <i>Δεν γνωρίζω καλά γερμανικά, μαθαίνω τώρα</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός: 15 (8 κορ.)</i> <i>Οι μισοί μαθητές έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Γνωρίζω ότι αρκετοί, 5 με 6, έχουν και άλλες μητρικές γλώσσες, όπως ρωσικά, τουρκικά, αλβανικά και σλοβάκικα. Δηλαδή ο ένας από τους δυο γονείς νομίζω μιλά και άλλη γλώσσα στο σπίτι.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στον χώρο της αίθουσας και χαιρετά τους μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και ανοίγει τον φορητό Η/Υ, ψάχνοντας το υλικό που θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία. Οι μαθητές συνομιλούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα στην ελληνική γλώσσα, το ½ του συνόλου είναι όρθιοι δίπλα στα θρανία τους και τακτοποιούν τα πράγματά τους. Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα τετράδια εργασιών για να ελέγξει τις ασκήσεις από την προηγούμενη διδασκαλία.

Σ.Π. Δεν πραγματοποιείται κάποια δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του διδακτικού πενταλέπτου⁵³⁰.

6'-10': Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τα θρανία, ξεκινώντας από το πρώτο θρανίο στην αριστερή πλευρά της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός ελέγχει τις ασκήσεις 9 και 10 του τετραδίου εργασιών⁵³¹, που αφορούν σε ένα κρυπτόλεξο και μια λεξιλογική άσκηση, στην οποία οι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν φράσεις που δηλώνουν χρόνο. Η εκπαιδευτικός συνομιλεί χαμηλόφωνα με κάθε μαθητή ξεχωριστά, καθώς ελέγχει τα τετράδια εργασιών.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο. Η πλειοψηφία των μαθητών συζητούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα στην ελληνική γλώσσα, καθώς περιμένουν την εκπαιδευτικό να ελέγξει τις ασκήσεις τους.

⁵³⁰ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 93 και Πίνακας 94.

⁵³¹ Ιορδανίδου, κ.α.(2012). *Γλώσσα Ε' τάξη, τετράδιο εργασιών*, τεύχος β'. Διόφαντος, σελ. 13-14.

11'- 15': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να πουν τις απαντήσεις που σημείωσαν στην άσκηση 1⁵³² με την εκφώνηση: «Σε μια φανταστική ιστορία...ας φανταστούμε τι θα σας ρώταγε ένα παιδί από την Ατλαντίδα». Η Η., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή πλευρά της αίθουσας, απαντά αυθόρμητα στις ερωτήσεις της άσκησης, διαβάζοντας τα αντίστοιχα σημεία από το κείμενο «Χαμένοι πολιτισμοί» (βιβλίο μαθητή, σελ. 60).

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός ελέγχει τις απαντήσεις, που δίνει η μαθήτρια, κοιτάζοντας το ψηφιακό βιβλίο της γλώσσας στον Η/Υ. Η πλειοψηφία των μαθητών δείχνουν αφηρημένοι, ενώ το 1/3 δεν έχει κάνει την άσκηση.

16'-20': Η εκπαιδευτικός ακούει τη μαθήτρια και κουνά καταφατικά το κεφάλι σε κάθε της απάντηση. Στο τέλος επιβραβεύει την μαθήτρια. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν έγραψαν έναν δικό τους μύθο, ως άσκηση για το σπίτι, που είχαν από την προηγούμενη διδασκαλία (άσκηση 3, βιβλίο μαθητή, τεύχος β., σελ 61). Το 1/3 των μαθητών αναφωνεί με ενθουσιασμό: «Ναι!». Η εκπαιδευτικός ζητά από την Μ.2⁵³³, η οποία κάθεται στο θρανίο που βρίσκεται στο κέντρο της αίθουσας, να διαβάσει το κείμενο που έχει γράψει.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό, οι μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα στην ελληνική γλώσσα χωρίς να προκαλείται φασαρία.

21'-25': Η μαθήτρια διαβάζει με καλή προφορά το κείμενο που έχει συντάξει, το οποίο εξιστορεί μια φανταστική επίσκεψη σε έναν πλανήτη. Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και στο τέλος επικροτεί: «μπράβο, πολύ ωραίος λόγος». Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από την Κ., η οποία κάθεται στο ίδιο θρανίο με την Μ.2 να διαβάσει το δικό της κείμενο. Η μαθήτρια διαβάζει με έντονα ξενική προφορά έναν διάλογο που έχει γράψει ανάμεσα στην ίδια και ένα κορίτσι από την Ατλαντίδα.

26'-30': Η εκπαιδευτικός δείχνει τον ενθουσιασμό της για το περιεχόμενο του κειμένου, που διαβάζει η μαθήτρια, χρησιμοποιώντας εκφράσεις προσώπου (χαμόγελο, κλείσιμο ματιού). Η εκπαιδευτικός διακόπτει σε αρκετά σημεία την ανάγνωση του διαλόγου και επαναλαμβάνει φράσεις, που λέει η μαθήτρια, αλλάζοντας το ύφος και τον τόνο της φωνής της κατά την εκφορά του λόγου. Η μαθήτρια μιμείται την εκπαιδευτικό και διαβάζει με περισσότερη παραστατικότητα τον διάλογο. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο, ωστόσο η πλειοψηφία των μαθητών δεν παρακολουθεί τη διδασκαλία και οι μαθητές δείχνουν αφηρημένοι.

31'-35': Η εκπαιδευτικός ζητά από την Γ., η οποία κάθεται στο θρανίο δίπλα στην είσοδο της αίθουσας, να διαβάσει το δικό της κείμενο. Η μαθήτρια διστάζει και λέει στην εκπαιδευτικό, ότι ντρέπεται να διαβάσει. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τη μαθήτρια και παίρνει το τετράδιό της. Η εκπαιδευτικός στέκεται στο κέντρο της αίθουσας και

⁵³²Ιορδανίδου, κ.α.(2012). *Γλώσσα Ε' τάξη, βιβλίο μαθητή, τεύχος β'*. Διόφαντος. σελ. 61.

⁵³³ Δυο μαθήτριες φέρουν το ίδιο όνομα, για αυτό η ερευνήτρια τις διαχωρίζει χρησιμοποιώντας και τους αριθμούς 1,2.

διαβάζει το κείμενο της μαθήτριας με γλαφυρότητα, τονίζοντας με έμφαση σημεία του κειμένου. Το κείμενο αναφέρεται σε ένα δημοτικό σχολείο στην Ατλαντίδα και σε περιστατικά που αφορούν μια ημέρα διδασκαλίας.

36'-40': Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο της μαθήτριας δείχνοντας τον ενθουσιασμό της με εκφράσεις προσώπου και στο τέλος την επιβραβεύει για τη δημιουργική φαντασία, που είχε η μαθήτρια κατά τη συγγραφή του κειμένου. Η εκπαιδευτικός σημειώνει με ένα μολύβι ορισμένα ορθογραφικά λάθη και ζητά από τη μαθήτρια να τα ελέγξει στο σπίτι.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό αλλά όχι συμμετοχικό. Το 1/3 των μαθητών δεν παρακολουθούν την εκπαιδευτικό, καθώς εκείνη διαβάζει το κείμενο της μαθήτριας.

41'-45': Η εκπαιδευτικός ρωτά, ποιος άλλος μαθητής θέλει να διαβάσει το κείμενό του. Ο Λ., ο οποίος κάθεται στο θρανίο στο κέντρο της αίθουσας λέει διστακτικά, ότι έχει γράψει μια μικρή ιστορία. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον μαθητή και τον ενισχύει να την διαβάσει. Ο μαθητής διαβάζει μια μικρή παράγραφο, η οποία αναφέρεται στο πως εξαφανίστηκε μια φανταστική πολιτεία από την έκρηξη ενός ηφαιστείου. Η εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στον μαθητή και τον ακούει καθώς εκείνος διαβάζει. Στο τέλος επικροτεί: «πολύ ωραίο ήταν, δεν πειράζει που ήταν μικρό».

Σ.Π. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται. Το 1/2 των μαθητών συνομιλούν μεταξύ τους στην ελληνική και τη γερμανική γλώσσα. Δυο μαθητές έχουν σηκωθεί άσκοπα από τις θέσεις τους, παρόλο, που ο συμμαθητής τους συνεχίζει να διαβάζει το κείμενό του.

Μορφές διδασκαλίας	78% Μετωπική, 11% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	33%	22%	44%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	44%	44%	11%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	11%	56%	33%	
(Π4) πολυτροπικότητα	22%	78%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	100%			
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		78%	22%	

Πίνακας XLVII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού. β) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική επαφή της εκπαιδευτικού με τους συμμετέχοντες μαθητές στο 1/2 του διδακτικού χρόνου. γ) Η αξιοποίηση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. δ) Η

αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων (παραγωγή αυθεντικών κειμένων από τους συμμετέχοντες μαθητές). ε) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύτηκε ως χαμηλού βαθμού, καθώς σχεδόν το ½ των μαθητών δεν συμμετείχε στις διδακτικές δραστηριότητες.

Κατά τη διδασκαλία αξιοποιήθηκε, κυρίως, η μετωπική-συλλογική διδασκαλία και η ατομική μορφή εργασίας για ένα διδακτικό πεντάλεπτο, ενώ η «ζώνη δράσης» αναπτύχθηκε κατά τόπους (θρανία).

Γενικά, το κλίμα ήταν αρκετά ευχάριστο και φιλικό, ωστόσο δεν ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικό. Η διδασκαλία ήταν αρκετά μονότονη, κύλησε με αργό ρυθμό, χωρίς εναλλαγές στις μορφές εργασίας και το είδος των διδακτικών δραστηριοτήτων. Η ερευνήτρια διαπίστωσε τη δημιουργία μιας υπο-ομάδας (μονόγλωσσοι και 1/5 των δίγλωσσων μαθητών) στο σύνολο των μαθητών της τάξης, η οποία συμμετείχε στις δραστηριότητες με προθυμία. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν συμμετείχαν σε αυτές και δεν παρακολουθούσαν τη διδασκαλία. Παρόλα αυτά, η ατμόσφαιρα ήταν ευχάριστη και ήσυχη, καθότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν παρεμπόδιζαν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός ήταν υποστηρικτική με τους μαθητές, που ήθελαν να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες αλλά αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Δεν ανιχνεύτηκε δραστηριότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους μαθητές (δίγλωσσοι), που ενδεχομένως είχαν σημαντικά γλωσσικά κενά. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε υψηλό βαθμό το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι εφαρμόζει συστηματικά πρακτικές πολυτροπικής διδασκαλίας.

Διδασκαλία γερμανικής γλώσσας (48^η διδασκαλία)

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το πρόγραμμα είναι αρκετά απαιτητικό, γιατί δεν ξεκινούν όλοι οι μαθητές με το ίδιο γλωσσικό επίπεδο,</i>	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 4,3 τ.μ.	Μαθητικός πληθυσμός: 15 (8 κορ.) <i>Έχουμε καλή συνεργασία μεταξύ των δυο γλωσσών. Είναι αρκετά δύσκολο το μάθημα σ' αυτήν την τάξη γιατί αρκετά παιδιά έχουν έρθει πρόσφατα από την Ελλάδα και δεν γνωρίζουν γερμανικά. Για αυτούς χρησιμοποιώ και ελληνικά στο μάθημα και τα παιδιά έχουν και λεξικά μαζί τους. Αυτοί οι μαθητές δεν βαθμολογούνται φέτος στο μάθημα.</i>	<i>Για τους μαθητές που έχουν έρθει πρόσφατα εδώ δεν γνωρίζω πολλά πράγματα. Νομίζω τέσσερις ήρθαν φέτος. Τους υπόλοιπους τους γνωρίζω από τα πρώτα χρόνια. Έχω συνεργασία με τους γονείς.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σηκωθούν όρθιοι για να κάνουν προσευχή⁵³⁴. Οι μαθητές σηκώνονται από τις θέσεις τους και λένε όλοι

⁵³⁴ Η διδασκαλία πραγματοποιείται την πρώτη διδακτική ώρα.

μαζί την πρωινή προσευχή. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα τετράδιά τους για να ελέγξει τις ασκήσεις για το σπίτι από την προηγούμενη διδασκαλία.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι, ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού με προθυμία⁵³⁵.

6'-10': Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει τις ασκήσεις των μαθητών. Η εκπαιδευτικός συνομιλεί για μικρό χρονικό διάστημα με κάθε μαθητή χαμηλόφωνα, προκειμένου να εξηγήσει λάθη που εντοπίζει στις ασκήσεις. Οι υπόλοιποι μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους στην ελληνική και τη γερμανική γλώσσα. Οι τέσσερις μαθητές, που συμπεριλαμβάνονται στον μονόγλωσσο πληθυσμό της τάξης, ανοίγουν τα τετράδιά τους και σηκώνονται από τις θέσεις τους αθόρυβα⁵³⁶ για να πάρουν γερμανοελληνικά λεξικά από τη βιβλιοθήκη στο πίσω μέρος της αίθουσας.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και ήσυχο. Οι μαθητές κάθονται στη θέση τους και περιμένουν την εκπαιδευτικό να ελέγξει τις ασκήσεις τους.

11'-15': Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται στην έδρα και απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών τους ρωτά: "*Welche sind die Satzglieder?*" (ποια είναι τα μέρη της πρότασης). Τα 3/5 των δίγλωσσων μαθητών απαντούν αυθόρμητα: "*Subjekt, Verb, Objekt*" (Υποκείμενο, Ρήμα, Αντικείμενο). Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και ρωτά: "*Wie können wir Satzglieder weglassen?*" (πως μπορούμε να παραλείψουμε μέρη του λόγου μιας πρότασης;). Η Μ., η οποία κάθεται στο θρανίο που βρίσκεται στο κέντρο της αίθουσας, απαντά αυθόρμητα: "*man kann Ersatzprobe machen*" (μπορεί κανείς να κάνει αντικατάσταση). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτριά και σημειώνει τις λέξεις: "*Satzglieder*" και "*Ersatzprobe*" στον πίνακα. Στη συνέχεια απευθύνεται στους μονόγλωσσους μαθητές και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα: "*Satzglieder είναι τα μέρη της πρότασης και Ersatzprobe κάνουμε όταν αντικαθιστούμε λέξεις μιας πρότασης με άλλες για να κάνουμε την πρόταση ποιο μικρή*". Η Β. (μονόγλωσση) ανοίγει το λεξικό και ψάχνει τις δυο λέξεις, τις οποίες σημειώνει στο τετράδιό της. Η εκπαιδευτικός αναφέρει ένα παράδειγμα στη γερμανική γλώσσα: "*Peter und Anna spielen Fußball. Was kann ich hier ersetzen?*" (Ο Πέτρος και η Άννα παίζουν ποδόσφαιρο. Τι μπορώ να αντικαταστήσω εδώ;). Η Η. λέει αυθόρμητα: "*Sie spielen Fußball*" (Αυτοί παίζουν ποδόσφαιρο). Η εκπαιδευτικός απαντά με έμφαση: "*genau!*" (ακριβώς) και σημειώνει τις δυο προτάσεις στον πίνακα, υπογραμμίζοντας την προσωπική αντωνυμία στη δεύτερη πρόταση. Οι μονόγλωσσοι μαθητές αντιγράφουν αυθόρμητα τις προτάσεις από τον πίνακα στα τετράδιά τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Η εκπαιδευτικός μιλά αργά, καθαρά και τονίζει με έμφαση τους όρους που χρησιμοποιεί. Οι μαθητές δείχνουν να αισθάνονται άνετα, χαμογελούν και παρακολουθούν τη διδασκαλία με ενδιαφέρον.

⁵³⁵ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 95 και Πίνακας 96.

⁵³⁶ Βλ. παράρτημα, εικόνα 37.

16'-20': Η εκπαιδευτικός ρωτά την Δ., η οποία κάθεται στο θρανίο δίπλα από την είσοδο της αίθουσας: *“Wie frage ich nach dem Subjekt?”* (πως ρωτώ για το υποκείμενο). Η μαθήτρια λέει: *“wer oder was macht etwas”* (ποιος ή τι κάνει κάτι). Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και σημειώνει τις λέξεις ‘Subjekt’ (υποκείμενο) και ‘Wer/Was’(ποιος/τι) στον πίνακα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ρωτά τον Χ. (μονόγλωσσος), ο οποίος κάθεται στο τελευταίο θρανίο: *“Wie heißt das auf Griechisch, das Subjekt”* Ο μαθητής απαντά διστακτικά: *«υποκείμενο»*. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και ρωτά απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών: *“Und was ist das Wichtigste in einem Satz?”* (και τι είναι το σημαντικότερο σε μια πρόταση), Η Μ., απαντά αυθόρμητα: *“das Prädikat”* (το κατηγορήμα). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια και εξηγεί: *“was tut jemand oder was geschieht”*(τι κάνει κάποιος ή τι συμβαίνει). Η εκπαιδευτικός ρωτά τον Γ., ο οποίος κάθεται στο θρανίο δίπλα στην είσοδο της αίθουσας: *“und was ist auf Griechisch ein Prädikat?”* (και τι είναι το Prädikat στα ελληνικά). Ο μαθητής απαντά στην ελληνική γλώσσα: *«το ρήμα»*. Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και σημειώνει τη λέξη ‘Prädikat’ στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ρωτά την Μ., η οποία κάθεται στο θρανίο στην αριστερή πλευρά της αίθουσας: *“wie viele Objekte haben wir?”* Η μαθήτρια απαντά: *“drei”*(τρια). Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει: *“wessen...”*(ποιανού-ης) ενώ παράλληλα γράφει στον πίνακα τα αρχικά *“OG”*(objekt-genitiv/αντικείμενο γενικής) και κοιτά την μαθήτρια προκειμένου να την παροτρύνει να πει τα υπόλοιπα αντικείμενα.

21'-25': Η μαθήτρια λέει: *“wem, also Dativ”* (σε ποιόν, επομένως Δοτική). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και συμπληρώνει τα αρχικά *“OD”* (objekt-dativ/αντικείμενο Δοτικής) στον πίνακα. Η μαθήτρια στη συνέχεια αναφέρει: *“wen, also Akkusativ”* (ποιόν, άρα αιτιατική). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει τα αρχικά *“OA”* (objekt-akkusativ/ αντικείμενο αιτιατικής) στον πίνακα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός απευθυνόμενη στους μονόγλωσσους μαθητές, εξηγεί στην ελληνική γλώσσα: *“υπάρχουν τρεις πτώσεις για τα αντικείμενα στα γερμανικά. Ένα σε γενική, που είναι πολύ σπάνιο, όταν λέμε ‘ποιανού, ποιός’, δυο σε δοτική, όταν λέμε σε ποιόν ανήκει κάτι για παράδειγμα και τρία σε αιτιατική..ποιόν εννοείς;»*. Η εκπαιδευτικός τονίζει με έμφαση τις ερωτηματικές λέξεις που χρησιμοποιεί για να εξηγήσει το φαινόμενο, ενώ σημειώνει στον πίνακα τη λέξη ‘selten’ (σπάνια), όταν εξηγεί το αντικείμενο σε γενική πτώση. Η εκπαιδευτικός ρωτά στη γερμανική γλώσσα τον Γ. (μονόγλωσσος): *“was ist Akkusativ auf Griechisch?”*. Ο μαθητής απαντά διστακτικά *«Αιτιατική;»*. Η εκπαιδευτικός επικροτεί *“Genau, bravo!”*

Σ.Π. Οι μονόγλωσσοι μαθητές σημειώνουν στα τετράδιά τους ότι γράφει η εκπαιδευτικός στον πίνακα. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία.

26'-30': Η εκπαιδευτικός ρωτά, απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών: *“was ist die Adverbial-Bestimmung?”* (τι είναι οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί;). Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν και η εκπαιδευτικός εξηγεί: *“Satzglieder mit einer Funktion, wie der Zeit, des Ortes, des Grundes, der Art und Weise”* (μέρη της πρότασης με μια λειτουργία, όπως του χρόνου, του τόπου, της αιτίας και του τρόπου). Η εκπαιδευτικός σημειώνει, καθώς μιλά, με τη σειρά τις συντομογραφίες *“ABZ, ABO, ABG, ABA”* στον

πίνακα. Έπειτα, εξηγεί στην ελληνική γλώσσα: «Οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί είναι λέξεις που δείχνουν τη λειτουργία του ρήματος στην πρόταση. Στα γερμανικά υπάρχουν τέσσερα είδη: επιρρηματικοί προσδιορισμοί του χρόνου, *der Zeit*, του τόπου, *des Ortes*, της αιτίας, *des Grundes* και του τρόπου, *der Art und Weise*». Η εκπαιδευτικός, καθώς εξηγεί τα τέσσερα είδη επιρρηματικών προσδιορισμών, δείχνει στον πίνακα τις αντίστοιχες συντομογραφίες στη γερμανική γλώσσα. Οι μονόγλωσσοι μαθητές σημειώνουν τις συντομογραφίες στα τετράδιά τους, καθώς και τους ελληνικούς όρους, που αναφέρει η εκπαιδευτικός.

31'-35': Η εκπαιδευτικός αναφέρει αργά και καθαρά την πρόταση: "*ich komme morgen mit der Straßenbahn in die Schule*" (αυριο θα έρθω με το τραμ στο σχολείο), ενώ παράλληλα την σημειώνει στον πίνακα. Έπειτα, ρωτά τους μαθητές: "*Welche ist die adverbial Bestimmung?*" (ποιος είναι ο επιρρηματικός προσδιορισμός;). Η Η. απαντά αυθόρμητα: "*in die Schule...des Ortes*" (στο σχολείο..του τρόπου). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κυκλώνει τον επιρρηματικό προσδιορισμό "*in die Schule*" εξηγώντας παράλληλα στην ελληνική γλώσσα: «*πού πάω, στο σχολείο*». Η Μ. λέει αυθόρμητα: «*da gibt's noch eine, mit der Straßenbahn*» (έχει άλλον έναν, με το τραμ). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει με έμφαση την μαθήτριά, κυκλώνει και τις λέξεις '*mit der Straßenbahn*' και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα: «*με το τραμ. Άρα δείχνει τον τρόπο που πάω σχολείο*». Οι μονόγλωσσοι μαθητές σημειώνουν το παράδειγμα στα τετράδιά τους και τους όρους που αναφέρει η εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται στο κέντρο της αίθουσας και ρωτά τους μονόγλωσσους μαθητές, στην ελληνική γλώσσα, εάν κατάλαβαν το παράδειγμα. Οι μαθητές γνέφουν καταφατικά.

36'-40': Η εκπαιδευτικός ρωτά: "*sind Adverbiale und Adverbien das gleiche?*" (είναι οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί και τα επιρρήματα το ίδιο;) Η Μ. απαντά "*Nein, Adverb ist nur ein Wort*" (όχι, το επίρρημα είναι μια λέξη μόνο). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και αναφέρει παραδείγματα επιρρημάτων: "*heute, viel, oft, leider...das sind Adverbien*" (σήμερα, πολύ, συχνά, δυστυχώς...αυτά είναι επιρρήματα). Η εκπαιδευτικός γράφει τη λέξη "*Adverbien*" στον πίνακα και συμπληρώνει από κάτω τις λέξεις που μόλις ανέφερε. Στη συνέχεια εξηγεί στην ελληνική γλώσσα: «*τα επιρρήματα είναι λέξεις όπως το σήμερα, πολύ, συχνά, δυστυχώς, ευχάριστα...*». Οι μονόγλωσσοι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή και σημειώνουν τις λέξεις στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει λέγοντας: "*die Adverbiale Bestimmung sagt etwas über den Ort, die Zeit, die Art und Weise eines Geschehens aus*" (ο επιρρηματικός προσδιορισμός δείχνει κάτι για τον τόπο, τον χρόνο ή τον τρόπο που συμβαίνει κάτι). Η εκπαιδευτικός δείχνει την αναγραφόμενη στον πίνακα συντομογραφία "*ABO*" (Adverbial-bestimmung-ort) και σημειώνει κάτω από αυτήν την πρόταση: "*Ich wohne in Berlin*", κυκλώνοντας παράλληλα τον επιρρηματικό προσδιορισμό '*in Berlin*'. Έπειτα, γράφει κάτω από την συντομογραφία "*ABZ*" (Adverbial-bestimmung-zeit) την πρόταση '*Ich esse um 14.00 Uhr*' και κυκλώνει τον επιρρηματικό προσδιορισμό '*um 14.00*'. Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει στην ελληνική γλώσσα: «*πότε τρώω; στις 2 η ώρα*».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Επικρατεί ησυχία και το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν τη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός διατηρεί

βλεμματική επαφή με όλους τους μαθητές, καθώς εξηγεί το γλωσσικό φαινόμενο.

41'-45': Η εκπαιδευτικός σημειώνει κάτω από την συντομογραφία "ABG" (Adverbialbestimmung-grund) τη φράση 'wegen des Regens' (λόγω της βροχής) και συμπληρώνει προφορικά: "sind wir zu Hause geblieben. Λόγω της βροχής μείναμε στο σπίτι. Δηλαδή δείχνει την αιτία, γιατί μείναμε στο σπίτι". Οι μαθητές γνέφουν καταφατικά το κεφάλι. Το 1/3 του συνόλου των μαθητών σημειώνουν τα παραδείγματα στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει κάτω από την συντομογραφία "ABA" (Adverbialbestimmung-Art und Weise) τη φράση 'schnell wie möglich' και συμπληρώνει προφορικά: "ich bin so schnell wie möglich angekommen, όσο πιο γρήγορα γινόταν έφτασα, αυτό δείχνει είπαμε τον τρόπο που κάνω κάτι, die Art und Weise". Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν έχουν απορίες. Στη συνέχεια προσεγγίζει τους μονόγλωσσους μαθητές και τους ρωτά στην ελληνική γλώσσα, εάν κατάλαβαν το φαινόμενο και τους λέει, ότι στο επόμενο μάθημα θα κάνουν και ασκήσεις. Έπειτα ζητά από το σύνολο των δίγλωσσων μαθητών να κάνουν επανάληψη για την επόμενη διδασκαλία την κλίση των ουσιαστικών: "Bitte, die Deklination von Nomen wiederholen. Morgen Machen wir Übungen" (παρακαλώ κάντε μια επανάληψη την κλίση των ουσιαστικών. Θα κάνουμε ασκήσεις αύριο).

Σ.Π. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται σε ήσυχο και φιλικό κλίμα. Οι μαθητές σημειώνουν στα τετράδιά τους τι θα έχουν για το επόμενο μάθημα και συνομιλούν μεταξύ τους στην ελληνική και γερμανική γλώσσα.

Μορφές διδασκαλίας	89% Μετωπική, 11% Ατομική			
Ατομική	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		56%	33%	11%
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	67%	22%		11%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία			67%	33%
(Π4) πολυτροπικότητα	89%	11%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	22%	22%	33%	22%
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			11%	89%

Πίνακας XLVIII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) Η συστηματική εφαρμογή πρακτικών κίνησης από την εκπαιδευτικό σε όλον τον χώρο για τα 2/3 του διδακτικού χρόνου. β) Η χρήση πρακτικών διαπροσωπικής εγγύτητας κατά τη διατομική επαφή εκπαιδευτικού- μαθητών στο 1/3 του διδακτικού χρόνου. γ) Η συστηματική εφαρμογή πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) από την εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες μαθητές στη διδασκαλία. δ) Η συστηματική εφαρμογή πρακτικών διαγλωσσικότητας από την εκπαιδευτικό σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας για την ενίσχυση της διαγλωσσικής/διομαδικής επικοινωνίας. ε) Η

αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (ελληνογερμανικό λεξικό) από τους μονόγλωσσους μαθητές σε ένα διδακτικό πεντάλεπτο. ζ) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύτηκε ως πολύ υψηλού βαθμού, καθώς το σύνολο των μαθητών συμμετείχαν με προθυμία στις διδακτικές δραστηριότητες.

Κατά τη διδασκαλία εφαρμόστηκε, κυρίως, η μετωπική-συλλογική μορφή εργασίας και αναπτύχθηκε «ενιαία ζώνη δράσης» στο κέντρο της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία είχε καλή ροή και το κλίμα ήταν ευχάριστο και συλλογικό. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε συστηματικά πρακτικές διαγλωσσικότητας (εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων) για την ερμηνεία των γλωσσικών φαινομένων και πρακτικές μη λεκτική επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, επιτονισμός, αργός και παραστατικός λόγος, χειρονομίες), προκειμένου να είναι περισσότερο κατανοητή στους μονόγλωσσους μαθητές και να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία. Η ερευνήτρια διαπίστωσε συνεργατικό, συνεκτικό κλίμα της τάξης από το πρώτο διδακτικό λεπτό (πρωινή προσευχή) μέχρι το τελευταίο, καθώς το σύνολο των μαθητών παρακολουθούσαν, σε όλα τα στάδια, τη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός προσαρμοσε τη διδασκαλία στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ταχύτητες μάθησης των μαθητών, καθώς εξηγούσε το κάθε γραμματικό και συντακτικό φαινόμενο στις δυο γλώσσες εργασίας. Παρόλο που η εκπαιδευτικός επιβράδυνε τον ρυθμό διδασκαλίας, προκειμένου να κατανοήσουν τα γλωσσικά φαινόμενα οι μονόγλωσσοι μαθητές της τάξης, οι υπόλοιποι μαθητές παρέμεναν ήσυχοι κατά την εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών ενεργειών της εκπαιδευτικού (γλωσσική διαμεσολάβηση για την κατανόηση των φαινομένων, χρήση λεξικού, διατομική επαφή δια της διαπροσωπικής εγγύτητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μονόγλωσσων μαθητών) Επίσης, σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας η εκπαιδευτικός διατηρούσε βλεμματική επαφή με το σύνολο των μαθητών και παρακινούσε συστηματικά τους μαθητές να συμμετάσχουν. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται προκύπτει ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δύναται να εφαρμόζει συστηματικά πρακτικές διαφοροποιημένης και πολυτροπικής διδασκαλίας.

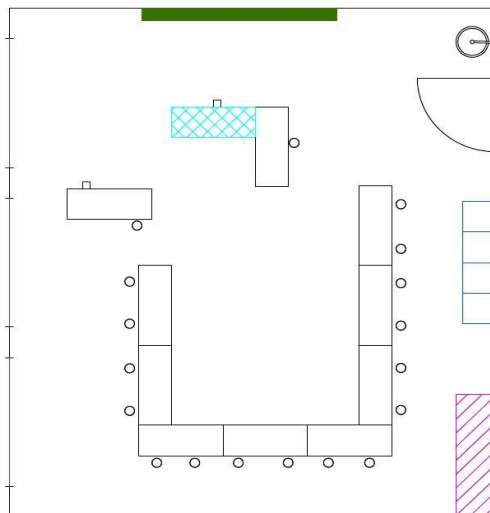
Σχολική μονάδα 3

Α τάξη

Τύπος σχολείου	ιδιωτικό δίγλωσσο Δημοτικό σχολείο
Μαθητικός πληθυσμός/ εκπαιδευτικό προσωπικό	115 μαθητές 12 εκπαιδευτικοί (6 ελληνικής γλώσσας, 6 γερμανικής γλώσσας/)
Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα	Ομοίως με τις άλλες σχολικές μονάδες της Βαυαρίας
Κτιριακές εγκαταστάσεις	Μεγάλο κτιριακό συγκρότημα με εσωτερική αυλή, στο οποίο συστεγάζονται και οι δυο βαθμίδες εκπαίδευσης. Το κτίριο είναι ευρύχωρο, πολύ καλά διατηρημένο με μεγάλο εσωτερικό διάδρομο.
Γεωγραφία	Εντός του αστικού ιστού, περιμετρικά του κέντρου της πόλης
Διάρκεια επίσκεψης	05.07.2022, 08.07.2022

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 8,50 επί 7,50= **63,75 τ.μ.**



Κάτοψη 25. Διατάξη θρανίων σε σχήμα Π

Η αίθουσα είναι ευρύχωρη, καθαρή και τακτοποιημένη. Ο φωτισμός είναι τεχνητός, καθώς τα παράθυρα είναι μικρά, με στόρια που δημιουργούν συσκότιση στον χώρο. Η θέα από τα παράθυρα αφορά σε φυσικό τοπίο (δέντρα). Η διεύθετηση των θρανίων έχει σχήμα Π, ενώ εντοπίζονται δυο θρανία απομονωμένα από τον ενιαίο σχηματισμό θρανίων, ένα στην αριστερή πλευρά της αίθουσας και ένα δίπλα στην έδρα. Στον χώρο εντοπίζεται μεγάλος πίνακας, ένας νιπτήρας δίπλα στην είσοδο, μια ντουλάπα στο πίσω μέρος και μια μεγάλη ραφιέρα κατά μήκος της μιας πλευράς της αίθουσας. Μέσα στη ραφιέρα είναι τοποθετημένα αποθηκευτικά κουτιά, που φέρουν το όνομα του κάθε μαθητή στον οποίο ανήκουν. Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας εντοπίζεται ο χάρτης της Ελλάδας και λίγες κατασκευές των μαθητών (ζωγραφίες σε χαρτόνια) στους τοίχους. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό (εικονογραφημένες καρτέλες με το ελληνικό αλφάβητο και λέξεις στην ελληνική γλώσσα, αναρτημένες κατά μήκος του τοίχου).

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (49^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτική της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Πιστεύω ότι το πρόγραμμα είναι καλό αλλά χρειάζεται αρκετές βελτιώσεις και αναπροσαρμογές, σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών.</i>	<i>Το σχολείο είναι καλά εξοπλισμένο, οι χώροι του είναι καλοί.</i> <i>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 4,25 τ.μ.</i> <i>Χρησιμοποιώ οπτικοποιημένο υλικό, καρτέλες, εικόνες για να</i>	<i>Γνωρίζω λίγα γερμανικά, τα βασικά δηλαδή</i> <i>Δεν μπορούμε να διδάξουμε εδώ το βιβλίο της Ελλάδας στην πρώτη τάξη. Είναι χαμηλό το επίπεδο, ανομοιογενές πολλές φορές. Απαιτείται διαφοροποίηση στη διδασκαλία και</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός: 13 (4 κορ.)</i> <i>Γνωρίζω ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν γεννηθεί στην Γερμανία. Νομίζω πέντε παιδάκια έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα.</i> <i>Η περίοδος του κορονοϊού έπαιξε μεγάλο</i>

	<i>μάθουν το αλφάβητο, συλλαβές, λέξεις.</i>	<i>εξατομίκευση. Υπάρχουν δυο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της διδασκαλίας είναι να μάθουν να διαβάσουν και να γράφουν, επομένως επικεντρώνομαι στις ανάγκες του κάθε παιδιού στο μάθημα</i>	<i>ρόλο, γιατί έλειπαν όλη τη χρονιά πολλοί μαθητές αλλά και αρκετοί δεν φοίτησαν στα νηπιαγωγεία. Μάλιστα λιγότερα από τα μισά έχουν πάει στο ελληνικό νηπιαγωγείο εδώ, επομένως δυσκολεύονται αρκετά με τα ελληνικά. Είναι ανήσυχο τμήμα αλλά τα παιδιά συνεργάζονται, συμμετέχουν στο μάθημα.</i>
--	--	---	--

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν με ενθουσιασμό στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός είναι χαμογελαστή και μιλά ήσυχα και αργά, καθώς ρωτά το σύνολο των μαθητών, γιατί ήταν τόσο αναστατωμένοι την προηγούμενη ώρα. Το 1/3 των μαθητών είναι όρθιοι και κινούνται γύρω από τα θρανία. Οι υπόλοιποι μαθητές ακούν την εκπαιδευτικό να μιλά. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ζητήσουν στο διάλειμμα μια συγγνώμη από την εκπαιδευτικό της γερμανικής γλώσσας για τη συμπεριφορά τους. Τρεις μαθήτριες γνέφουν καταφατικά, ένας μαθητής λέει: «Ναι!». Η εκπαιδευτικός δείχνει την ημέρα που είναι γραμμένη στον πίνακα στη γερμανική γλώσσα "Donnerstag" και ρωτά: «ποια μέρα είναι σήμερα;». Η Σ1. απαντά: «Πέμπτη». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτριά και γράφει τη λέξη «Πέμπτη» κάτω από την ημερομηνία, που έχει γράψει η εκπαιδευτικός της γερμανικής γλώσσας την προηγούμενη διδακτική ώρα. Ο Κ., ο οποίος κινείται γύρω από την καρέκλα του, λέει φωναχτά τις ημέρες της εβδομάδας στην γερμανική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός του χαμογελά και επικροτεί.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό αλλά ανήσυχο. Οι πέντε μαθήτριες της τάξης κάθονται στη σειρά στην δεξιά πλευρά της στοίχισης των θρανίων. Δίπλα στην έδρα κάθεται μόνος ένας μαθητής (Χ.). Επίσης, στο θρανίο που βρίσκεται στην αριστερή πλευρά της αίθουσας, κάθεται μόνος ένας μαθητής (Σ.)⁵³⁷.

6'-10': Η εκπαιδευτικός σημειώνει στην αριστερή πλευρά του πίνακα τη φράση 'η μαμά μου'. Έπειτα απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και λέει: «σήμερα θα μιλήσουμε και θα γράψουμε για τη μαμά μας». Οι μαθητές χαμογελούν. Η Ζ. λέει αυθόρμητα: «τη μαμά μου την λένε E...». Η εκπαιδευτικός απαντά «ωραία» και κοιτά έναν έναν τον κάθε μαθητή-τρια, οι οποίοι με τη σειρά αναφέρουν τα ονόματα των μητέρων τους. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές. Στη συνέχεια εξηγεί: «Σήμερα, θα γράψουμε για τη μαμά μας, ότι θέλουμε να πούμε στον διπλανό μας για αυτήν». Ο Χ. λέει αυθόρμητα: «Η μαμά μου είναι όμορφη». Η εκπαιδευτικός χαμογελά στον μαθητή και απαντά: «μόνο η μαμά του Χ., είναι όμορφη;». Η πλειοψηφία των μαθητών απαντά με μια φωνή δυνατά: «Όχι». Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να ανοίξουν τα τετράδιά τους για να γράψουν τις προτάσεις.

⁵³⁷ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 97 και Πίνακας 98.

Σ.Π. Το κλίμα είναι φιλικό και ευχάριστο. Οι μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία και ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές δείχνουν τον ενθουσιασμό τους για το θέμα που θα επεξεργαστούν τη συγκεκριμένη ημέρα.

11'-15': Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να γράψουν αρχικά την ημερομηνία της ημέρας και έπειτα τον τίτλο 'Η μαμά μου', που έχει σημειώσει στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός κινείται περιμετρικά της σχηματισμένης διάταξης θρανίων και ελέγχει, εάν οι μαθητές έχουν ανοίξει τα τετράδιά τους. Στη συνέχεια, απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών, λέει αργά και με καθαρή και δυνατή φωνή: «*Τι θέλουμε να γράψουμε για τη μαμά μας;*». Ο Θ. και η Σ⁵³⁸. λένε αυθόρμητα: «*για τα μαλλιά*» και ο Π. λέει: «*τι μάτια έχει*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ενισχύει: «*πολύ ωραία, μπράβο. Δεν είναι όμως όλες οι μαμάδες ίδιες. Πρέπει ο καθένας να γράψει για τη δική του μαμά*». Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται στο κέντρο της αίθουσας και εξηγεί διατηρώντας τη βλεμματική επαφή με όλους τους μαθητές, ότι θα πρέπει να γράψουν: «*πως την λένε, ότι είναι όμορφη, όπως είπαμε πριν*». Ο Κ. κινείται γύρω από την καρέκλα του, ψάχνει τα πράγματά του μέσα στην τσάντα του και έπειτα κάθεται κάτω από το θρανίο του.

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθούν τη διδασκαλία, δείχνουν χαρούμενοι και χαμογελούν στην εκπαιδευτικό. Ο μαθητής (Κ.) κινείται χωρίς να κάνει φασαρία, ωστόσο οι μαθητές που κάθονται δίπλα του, δείχνουν να ενοχλούνται από την άσκοπη κινητικότητα.

16'-20': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά, ξεκινώντας από τη δεξιά πλευρά των θρανίων και ελέγχει τις προτάσεις που γράφουν οι μαθητές στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός εντοπίζει ορισμένα λάθη και εξηγεί σε κάθε μαθητή ξεχωριστά τι πρέπει να διορθώσει. Στη συνέχεια, απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών αναφέρει: «*να γράψουμε ακόμα...έχει...τι χρώμα μαλλιά; και τι χρώμα μάτια;*».

Σ.Π. Ο Κ. κινείται άσκοπα γύρω από τα θρανία και έπειτα κάθεται κάτω από το θρανίο του. Η εκπαιδευτικός μιλά σε κάθε μαθητή αργά και καθαρά, διατηρώντας τη βλεμματική επαφή και με τους υπόλοιπους μαθητές.

21'-25': Η εκπαιδευτικός ζητά από κάποιον μαθητή να σηκωθεί στον πίνακα και να γράψει τις προτάσεις. Το 1/3 των δίγλωσσων μαθητών σηκώνουν το χέρι τους, η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Π. Ο μαθητής σηκώνεται από τη θέση του και γράφει στον πίνακα: «*Η μαμά μου. Τη μαμά τη λένε...*». Η εκπαιδευτικός τον διακόπτει λέγοντάς του: «*μη μας γράψεις πως την λένε, τράβα μια γραμμούλα για να γράψει ο καθένας διαφορετικό όνομα*». Ο μαθητής ακολουθεί την οδηγία και σχεδιάζει μια γραμμή. Στη συνέχεια γράφει: «*είναι πολύ όμορφη*». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει με έμφαση τον μαθητή: «*μπράβο, εξαιρετικά!*» και συμπληρώνει «*το πολύ θέλει το υ της Ύδρας που μάθαμε και στη μυθολογία*». Ο μαθητής διορθώνει το γράμμα και λέει στην εκπαιδευτικό διστακτικά: «*να γράψω τι μαλλιά έχει;*». Η εκπαιδευτικός απαντά καταφατικά και τον ρωτά: «*τι χρώμα έχουν τα μαλλιά της;*». Ο μαθητής σηκώνει τους

⁵³⁸ Δυο μαθήτριες της τάξης φέρουν το ίδιο όνομα, για αυτό χρησιμοποιείται για τη διάκριση μεταξύ των δυο μαθητριών από την ερευνήτρια η αρίθμηση «1,2»

ώμους διστάζοντας να απαντήσει. Η εκπαιδευτικός τον ενισχύει λέγοντας: «έχει μαύρα, καστανά, ξανθά;». Ο μαθητής απαντά: «όχι ξανθά». Η εκπαιδευτικός τον ρωτά χαμογελώντας: «καστανόξανθα;». Ο μαθητής γνέφει καταφατικά. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει στον πίνακα και σημειώνει στη δεξιά πλευρά του πίνακα τις λέξεις: 'καστανά, μαύρα, ξανθά'. Η Ζ. αναφέρει αυθόρμητα: «εμένα έχει κόκκινα». Η εκπαιδευτικός χαμογελά στην μαθήτριά και συμπληρώνει τη λέξη 'κόκκινα'. Ο Π., ο οποίος στέκεται ακόμα στον πίνακα, ρωτά την εκπαιδευτικό: «πως γράφεται το καστανόξανθα;». Η εκπαιδευτικός του χαμογελά και συμπληρώνει τη λέξη 'καστανόξανθα'.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Ο Σ., ο οποίος κάθεται δίπλα στην έδρα, είναι αφηρημένος και μιλά στον μαθητή που σηκώθηκε να γράψει στον πίνακα. Ο Κ. παραμένει κάτω από το θρανίο του. Οι υπόλοιποι μαθητές γράφουν τις προτάσεις στα τετράδιά τους.

26'-30': Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται πίσω από τα θρανία στο πίσω μέρος της αίθουσας, ελέγχει και συνομιλεί με τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά. Οι μαθητές την ρωτούν, εάν έγραψαν σωστά τις προτάσεις. Η εκπαιδευτικός διορθώνει και εξηγεί ορθογραφικά λάθη που εντοπίζει.. Στη συνέχεια λέει στον Π., ο οποίος παραμένει στον πίνακα: «δεν θα πούμε και κάτι για τα μάτια της μαμάς; τι χρώμα έχουν;». Ο μαθητής απαντά διστακτικά: «μαύρα;» Η εκπαιδευτικός τον ρωτά: «είναι μαύρα ή πιο ανοιχτά;». Ο μαθητής απαντά: «πιο ανοιχτά». Η εκπαιδευτικός απαντά: «άρα είναι καστανά, μπορούμε να πούμε». Ο μαθητής γνέφει καταφατικά και σημειώνει στον πίνακα «Έχει _____ μάτια». Η εκπαιδευτικός ευχαριστεί τον μαθητή και καθώς πλησιάζει στον πίνακα αναφέρει: «άλλες μαμάδες έχουν πράσινα μάτια, άλλες καφέ, άλλες μαύρα». Η εκπαιδευτικός σημειώνει στη δεξιά πλευρά του πίνακα τα τρία χρώματα και τα κυκλώνει όλα μαζί. Η πλειοψηφία των δίγλωσσων μαθητών αναφέρουν αυθόρμητα το χρώμα ματιών της μαμάς τους. Η εκπαιδευτικός χαμογελά και γνέφει καταφατικά. Στη συνέχεια κατευθύνεται στην αριστερή πλευρά του πίνακα και γράφει με μεγάλα γράμματα τις προτάσεις που έχει γράψει ο μαθητής στο κέντρο του πίνακα⁵³⁹.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Οι μαθητές δείχνουν να αισθάνονται άνετα, συνομιλούν χαμηλόφωνα με τους διπλανούς/ες τους, χωρίς να προκαλείται αναστάτωση. Ο Κ. έχει καθίσει στη θέση του και έχει αντιγράψει τις λέξεις 'μαμά, μάτια, καστανά' από τον πίνακα. Ο Σ. είναι αφηρημένος και ζωγραφίζει στο τετράδιό του. Η εκπαιδευτικός γράφει ξανά τις προτάσεις, που έχει γράψει ο μαθητής στον πίνακα, καθώς αρκετές λέξεις δεν είναι ευανάγνωστες.

31'-35': Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να κοιτούν στον πίνακα τις λέξεις, εάν δυσκολεύονται. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον Σ. και τον ενισχύει να συνεχίσει την άσκηση λέγοντάς του: «δεν θέλεις να το δείξεις στη μαμά στο σπίτι;». Ο μαθητής κουνά το κεφάλι καταφατικά, η εκπαιδευτικός του δείχνει την πρόταση στον πίνακα, για να την αντιγράψει. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τον Κ., ο οποίος είναι πλέον όρθιος και ενοχλεί τους μαθητές που κάθονται δίπλα του. Η εκπαιδευτικός του

⁵³⁹ Βλ. παράρτημα, εικόνες 38.

ζητά ευγενικά να καθήσει ακουμπώντας τον στην πλάτη. Ο μαθητής κάθεται με απροθυμία στην καρέκλα, η εκπαιδευτικός πιάνει με το χέρι της το χέρι του και τον βοηθά να αντιγράψει τη δεύτερη πρόταση από τον πίνακα. Η εκπαιδευτικός του μιλά χαμηλόφωνα και αναφέρει αργά και καθαρά τα γράμματα της κάθε λέξης. Έπειτα τον ρωτά τι χρώμα μάτια έχει η μαμά του. Ο μαθητής σηκώνει τους ώμους, η εκπαιδευτικός του λέει: «δεν πειράζει, βάλε όποιο χρώμα θέλεις από τις λέξεις που γράψαμε στον πίνακα». Η εκπαιδευτικός κινείται γύρω από τα θρανία και ελέγχει, εάν οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει τη δραστηριότητα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Ο κάθε μαθητής εργάζεται με το δικό του ρυθμό, ενώ η εκπαιδευτικός ενισχύει τον καθένα ξεχωριστά⁵⁴⁰.

36'-40': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να δείξουν το κείμενο στις μαμάδες τους, όταν θα πάνε στο σπίτι. Έπειτα, τους ζητά να ανοίξουν το βιβλίο της γλώσσας για να κάνουν ανάγνωση. Η πλειοψηφία των μαθητών ανοίγουν τα βιβλία τους. Ο Σ. και ο Κ. είναι όρθιοι και κινούνται άσκοπα στον χώρο. Η εκπαιδευτικός τους κάνει ένα νεύμα να κάνουν ησυχία. Η εκπαιδευτικός ζητά από την Ζ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στη δεξιά πλευρά του σχηματισμού των θρανίων να διαβάσει το κείμενο «Αντίο, θάλασσα»⁵⁴¹. Η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά. Η εκπαιδευτικός την ενισχύει διαβάζοντας μαζί της. Στη συνέχεια την επιβραβεύει και ζητά από την Σ1, η οποία κάθεται δίπλα της να διαβάσει. Η μαθήτρια διαβάζει κομπιάζοντας αλλά χωρίς λάθη τον μικρό διάλογο. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την διπλανή της να διαβάσει κι εκείνη. Η Σ2 διαβάζει συλλαβιστά και αργά τον διάλογο. Η εκπαιδευτικός την ενισχύει επαναλαμβάνοντας τις λέξεις που δυσκολεύουν την μαθήτρια. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Ρ. να διαβάσει κι εκείνη.

Σ.Π. Το κλίμα είναι αρκετά ανήσυχο. Η πλειοψηφία των μαθητών συνομιλούν χαμηλόφωνα στη γερμανική και την ελληνική γλώσσα. Ο Σ. και ο Κ. παίζουν στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός έχει πλησιάσει τις μαθήτριες που διαβάζουν, προκειμένου να μπορεί να τις ακούσει.

41'-45': Η μαθήτρια διαβάζει αργά και συλλαβιστά. Η εκπαιδευτικός την ενισχύει και στο τέλος την επιβραβεύει. Στη συνέχεια ζητά από τον Θ. να διαβάσει κι εκείνος. Ο μαθητής κουνά το κεφάλι του αρνητικά. Η εκπαιδευτικός τον πλησιάζει και του λέει: «Θα διαβάσουμε μαζί την πρώτη πρόταση». Ο μαθητής συλλαβίζει διστακτικά τις λέξεις και τις τονίζει λανθασμένα. Η εκπαιδευτικός διαβάζει μαζί του τις λέξεις, διορθώνοντας τον τονισμό. Έπειτα επικροτεί και ζητά από τον μαθητή να επαναλάβει την ανάγνωση στο σπίτι. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Σ. να διαβάσει την επόμενη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά και με έντονα ξενική προφορά. Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και ζητά από τον διπλανό του να διαβάσει όλο τον διάλογο. Ο Π. διαβάζει αργά και συλλαβιστά τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός επικροτεί.

⁵⁴⁰ Βλ. Παράρτημα, εικόνα 39.

⁵⁴¹ Καραντζόλα, κ.α.(2013). *Α' τάξη, βιβλίο μαθητή*, ά τεύχος, σελ. 22.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός στέκεται στο κέντρο της αίθουσας και αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες μαθητές. Η διδακτική ώρα τελειώνει, πριν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα της ανάγνωσης από όλους τους μαθητές της τάξης.

Μορφές διδασκαλίας	89% Μετωπική, 11% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		22%	67%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	44%	11%	33%	22%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία			44%	56%
(Π4) πολυτροπικότητα	89%	11%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	89%	11%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	33%	11%	56%	
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		22%	33%	44%

Πίνακας XLIX. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η συστηματική εφαρμογή πρακτικών κίνησης της εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας (λειτουργική κινητικότητα κατά μήκος της διάταξης των θρανίων και περιμετρικά αυτών). Β) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική επαφή της εκπαιδευτικού με τους μαθητές στο 1/2 του διδακτικού χρόνου. γ) Η συστηματική χρήση μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας (επιτονισμός, χαμόγελο, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες) κατά την αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με τους συμμετέχοντες μαθητές σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. δ) Η συλλογικότητα, ως προς τη διαμόρφωση συμπεριληπτικού κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας (αναφορές των μαθητών σε στοιχεία που αφορούν σε ατομικά στοιχεία, ενίσχυση της διαφορετικότητας των δυο μαθητών μέσα από εξατομικευμένες διδακτικές ενέργειες). Κατά τη διδασκαλία αξιοποιήθηκε, κυρίως, η μετωπική-συλλογική μορφή διδασκαλίας και για τρία διδακτικά πεντάλεπτα η ατομική μορφή εργασίας. Η αναπτυσσόμενη «ζώνη δράσης» ήταν ενιαία και εκτεινόταν σε όλον τον χώρο της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν λειτουργική, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε στις δραστηριότητες, ο καθένας με τον δικό του ρυθμό εργασίας. Η εκπαιδευτικός ήταν ευγενική, φιλική και ιδιαίτερα ενισχυτική, ενώ διατηρούσε τη βλεμματική επαφή με όλους τους μαθητές της τάξης. Η εκπαιδευτικός προσαρμοσε τη διδασκαλία στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και εφάρμοσε κατάλληλες για αυτές διδακτικές ενέργειες (καθαρός, παραστατικός λόγος, επιβράδυνση της ροής της διδασκαλίας, στοχευμένες διδακτικές ενέργειες διαμέσου διατομικής επικοινωνίας στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή). Το κλίμα ήταν ευχάριστο, η πλειοψηφία των μαθητών έδειχνε χαρούμενη και συμμετείχε με προθυμία στις δραστηριότητες. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε υψηλό βαθμό το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς και ότι η ίδια διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Φαίνεται από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, ότι

αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και ότι δύναται να εφαρμόζει πρακτικές πολυτροπικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Διδασκαλία γερμανικής γλώσσας (50^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
Θεωρώ ότι είναι δύσκολο πολύ το παράλληλο πρόγραμμα	Το σχολείο είναι καλά εξοπλισμένο Αναλογία μαθητή ανά τ.μ. = 4,25 τ.μ.	Υπάρχουν πολλές δυσκολίες στη συγκεκριμένη τάξη. Αρκετοί μαθητές δεν ακολουθούν τους κανόνες. Πιστεύω ότι έπαιξε ρόλο ότι έχασαν πολλά μαθήματα λόγω του κορονοϊού. Υπάρχουν και 2 μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.	Μαθητικός πληθυσμός: 13 (4 κορ.) Δεν γνωρίζω πολλά πράγματα για τις γλώσσες που μιλούν τα παιδιά στο σπίτι. Υπάρχουν αρκετά προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Ορισμένοι μαθητές δεν έχουν μάθει να παρακολουθούν το μάθημα

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα. Οι μαθητές είναι όρθιοι και τρέχουν γύρω από τα θρανία. Επικρατεί φασαρία. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καθίσουν στις θέσεις τους. Η πλειοψηφία των μαθητών καθονται στις θέσεις τους και βγάζουν τα βιβλία τους. Ο Κ., ο Σ. και ο Χ. τρέχουν γύρω από την εδρα. Η εκπαιδευτικός τους ζητά ευγενικά να ηρεμήσουν και να καθίσουν. Οι μαθητές δεν ακολουθούν την οδηγία της εκπαιδευτικού.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ανήσυχο, επικρατεί φασαρία. Η εκπαιδευτικός είναι ευγενική και φιλική προς τους μαθητές. Δεν πραγματοποιείται κάποια δραστηριότητα⁵⁴².

6'-10': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να βγάλουν την φωτοτυπία με τις ασκήσεις που είχαν για το σπίτι. Η πλειοψηφία των μαθητών ακολουθεί την οδηγία της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός κινείται περιμετρικά των θρανίων και ελέγχει ποιοι μαθητές έχουν κάνει τις ασκήσεις. Οι Κ, Σ και Χ. παίζουν στον μπροστινό χώρο της αίθουσας κυνηγητό. Η εκπαιδευτικός τους προσεγγίζει και τους παρακαλεί να καθίσουν στις θέσεις τους. Ο Σ. και ο Χ. κάθονται μαζί στο θρανίο μπροστά στην έδρα. Η εκπαιδευτικός μετακινεί ένα θρανίο προς την πλευρά των παραθύρων και ζητά από τους μαθητές να καθίσουν χωριστά. Οι μαθητές αρνούνται να ακολουθήσουν την οδηγία και φωνάζουν.

Σ.Π. Οι τρεις μαθητές είναι αναστατωμένοι και δημιουργούν φασαρία. Οι υπόλοιποι μαθητές συνομιλούν στη γερμανική και την ελληνική γλώσσα.

11'-15': Ακολουθεί διαπληκτισμός μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών για μικρό χρονικό διάστημα. Οι μαθητές κάθονται χωριστά και η εκπαιδευτικός ζητά από τους

⁵⁴² Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 99 και Πίνακας 100.

μαθητές να πουν την πρώτη πρόταση από την άσκηση 1⁵⁴³. Η άσκηση αφορά σε κείμενο με κενά, στα οποία οι μαθητές πρέπει να καταχωρήσουν το σωστό ρήμα σύμφωνα με το νόημα της κάθε πρότασης. Οι λέξεις-απαρέμφατα των ρημάτων αναφέρονται στην εκφώνηση της άσκησης. Το 1/3 του συνόλου των μαθητών σηκώνει το χέρι του. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Ζ. Η μαθήτρια διαβάζει την πρόταση: “*Die Katze schleicht durch die Tür*” (Η γάτα γλιστρά από την πόρτα). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και σημειώνει το ρήμα ‘schleichen’ στον πίνακα, εξηγώντας τη λέξη και στην ελληνική γλώσσα: «γλιστρώ, ξεγλιστρώ, περνάω αθόρυβα». Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Σ1, η οποία διαβάζει την πρόταση: “*Wir suchen nach einem Haus*” (ψάχνουμε για ένα σπίτι). Η εκπαιδευτικός σημειώνει το ρήμα ‘suchen’ στον πίνακα και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα: «ψάχνω...εμείς ψάχνουμε ένα σπίτι».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ανήσυχο. Οι μαθητές δυσκολεύονται να ακούσουν την εκπαιδευτικό καθώς οι Σ. και Χ. μιλούν δυνατά μεταξύ τους στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και ο Κ. τρέχει γύρω από τα θρανία.

16’-20’: Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Σ2., η οποία διαβάζει την πρόταση: “*Ich koche Nudeln mit meiner Mutter*” (εγώ μαγειρεύω με τη μητέρα μου ζυμαρικά). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει την μαθήτρια και σημειώνει το ρήμα “kochen” στον πίνακα, ενώ, παράλληλα, απευθυνόμενη στους μαθητές, εξηγεί στην ελληνική γλώσσα: «μαγειρεύω με τη μητέρα μου ζυμαρικά, kochen, μαγειρεύω». Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Ρ., η οποία διαβάζει: “*Das Kind lacht über einem Witz*” (Το παιδί γελάει με ένα αστείο). Η εκπαιδευτικός κουνά το κεφάλι καταφατικά και επιβραβεύει την μαθήτρια. Έπειτα σημειώνει το ρήμα “lachen” στον πίνακα και εξηγεί: «γελάω». Οι μαθητές παραπονιούνται, ότι δεν ακούν την εκπαιδευτικό λόγω της φασαρίας. Η εκπαιδευτικός ζητά επιτακτικά από τους μαθητές, που κάνουν φασαρία, να ησυχάσουν.

21’-25’: Η εκπαιδευτικός διαφωνεί έντονα με τους δυο μαθητές και τους ζητά να πάνε στο γραφείο της διευθύντριας. Οι μαθητές αρνούνται και κάθονται στις θέσεις τους. Ο Κ. τρέχει γύρω από τα θρανία και αγκαλιάζει έναν έναν όλους τους μαθητές. Ορισμένοι γελούν μαζί τους και κάποιοι δυσανασχετούν. Η πλειοψηφία των μαθητών ζητά από την εκπαιδευτικό να βγάλει τους συγκεκριμένους μαθητές από την αίθουσα. Η εκπαιδευτικός ζητά επιτακτικά από τους μαθητές να ησυχάσουν, διαφορετικά θα πρέπει να καλέσει τους γονείς τους.

Σ.Π. Επικρατεί αναστάτωση, καθώς οι συμπεριφορές των τριών μαθητών δεν είναι πλέον ανεκτές από τους συμμαθητές τους. Δεν πραγματοποιείται κάποια δραστηριότητα.

26’-30’: Ο Σ. και ο Χ. κάθονται στις θέσεις τους, ενώ ο Κ. κάθεται στο πάτωμα. Ο μαθητής λέει στην εκπαιδευτικό, ότι θέλει να πάει στο σπίτι του. Η εκπαιδευτικός τον πλησιάζει, τον ακουμπά στην πλάτη και του λέει ευγενικά, ότι σε λίγη ώρα θα τελειώσει η διδασκαλία και εάν δεν αισθάνεται καλά θα επικοινωνήσει με τη μητέρα του. Ο μαθητής ηρεμεί αλλά εξακολουθεί να κάθεται στο πάτωμα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Θ. να διαβάσει την επόμενη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει: “*die Blumen riechen*

⁵⁴³ Οι ασκήσεις αφορούν σε αυθεντικό, πρωτότυπο υλικό της εκπαιδευτικού.

stark” (τα λουλούδια μυρίζουν έντονα). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και επαναλαμβάνει το ρήμα, το οποίο και σημειώνει στον πίνακα. Έπειτα αναφέρει την πρόταση στην ελληνική γλώσσα: «*Τα λουλούδια μυρίζουν έντονα, πολύ*». Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Σω. να διαβάσει την επόμενη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει: “*Thomas macht am Nachmittag seine Hausaufgaben*” (Ο Τόμας κάνει τις ασκήσεις του αργά το μεσημέρι).

31’-35’: Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και σημειώνει το ρήμα “*machen*”(κάνω) στον πίνακα. Έπειτα αναφέρει την πρόταση στην ελληνική γλώσσα: «*ο Τόμας κάνει τις ασκήσεις του το μεσημέρι*». Η εκπαιδευτικός ρωτά τον Π., εάν έκανε την επόμενη άσκηση, η οποία αφορά στη συμπλήρωση της σωστής κατάληξης των ρημάτων έξι προτάσεων. Ο Π. λέει στην εκπαιδευτικό, ότι δεν γνωρίζει, εάν έχει κάνει σωστά την άσκηση. Η εκπαιδευτικός τον ρωτά, εάν θυμάται τις καταλήξεις των ρημάτων. Ο μαθητής απαντά καταφατικά και η εκπαιδευτικός τον παροτρύνει να πει την πρώτη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά: “*Wann kommst du nach Hause?*” (Πότε έρχεται εσύ στο σπίτι;) Η εκπαιδευτικός ρωτά τον μαθητή “*wer kommt?ποιός έρχεται, αυτός ή εσύ;*» Ο μαθητής κοιτάζει την πρόταση και απαντά “*du*”. Η εκπαιδευτικός λέει: «*τι είπαμε σημαίνει το du*”. Ο μαθητής απαντά «*εσύ*» και η εκπαιδευτικός συμπληρώνει: «*άρα τι κατάληξη θέλει;*». Ο μαθητής απαντά διστακτικά και με ελληνική προφορά: “*st?*” Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και αναφέρει το ρήμα στον σωστό τύπο: “*kommst. Wann kommst du nach Hause*”, τονίζοντας με έμφαση την κατάληξη του ρήματος.

36’-40’: Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Θ., να πει την επόμενη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει αργά: “*Wann turnt ihr am Wochenende?*” (πότε αθλείστε το Σαββατοκύριακο;). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή και τον ρωτά: “*Wer turnt?*”. Ο μαθητής κοιτάζει διστακτικά την πρόταση. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει στην ελληνική γλώσσα: «*ποιος κάνει γυμναστική;*». Ο μαθητής απαντά διστακτικά: “*ihr?*” Η εκπαιδευτικός επικροτεί και εξηγεί: “*ihr, εσείς..αρα βάζουμε κατάληξη t*”. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Π. να πει την επόμενη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά: “*Tobi spielt Fußball jeden Tag.*” Η εκπαιδευτικός του ζητά να το επαναλάβει: “*nocheinmal, πεστο ξανά*”. Ο μαθητής επαναλαμβάνει την πρόταση και η εκπαιδευτικός διορθώνει: “*spielt, nicht spielt, δεν χρειάζεται να βάζεις και e ανάμεσα στην κατάληξη και το θέμα*”. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον μαθητή και του δείχνει με το δάχτυλο πάνω στην φωτοτυπία, ποιο είναι το θέμα του ρήματος και ποια η κατάληξη. Η εκπαιδευτικός παραμένει δίπλα στον μαθητή και ελέγχει, ότι έχει διορθώσει την κατάληξη του ρήματος.

Σ.Π. Ο Κ. βρίσκεται στον μπροστινό χώρο της αίθουσας και συνομιλεί με τον Χ. και τον Σ. Οι τρεις μαθητές δεν συμμετέχουν σε καμία δραστηριότητα και είναι αφηρημένοι. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία.

41’-45’: Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Β. να διαβάσει την επόμενη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει με άνεση: “*Wir singen Weihnachtslieder*” (εμείς τραγουδάμε χριστουγεννιάτικα τραγούδια). Η εκπαιδευτικός επικροτεί, αναφέρει το ρήμα και στην ελληνική γλώσσα: «*τραγουδάω*» και έπειτα, ζητά από τους μαθητές να κάνουν την επόμενη άσκηση στο πίσω μέρος της φωτοτυπίας. Η άσκηση αφορά σε έναν μικρό διάλογο με κενά, όπου οι

μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν το μέρος της πρότασης που λείπει κάθε φορά (προσωπική αντωνυμία ή ρηματικός τύπος στις παρενθέσεις). Η πλειοψηφία των μαθητών εργάζεται ατομικά. Η εκπαιδευτικός συνομιλεί με τους τρεις μαθητές που παραμένουν όρθιοι στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Μορφές διδασκαλίας	89% Μετωπική, 11% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		67%	33%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	44%	44%	11%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία	22%	56%	22%	
(Π4) πολυτροπικότητα	100%			
(Π5) διαγλωσσικότητα	33%	44%	22%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	100%			
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%	11%		
(Π8) συλλογικότητα	33%	67%		

Πίνακας L. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού (περιμετρική κίνηση γύρω από τα θρανία για τον έλεγχο των ασκήσεων, που έχουν κάνει οι μαθητές). β) Η διαπροσωπική εγγύτητα, κατά τη διατομική επαφή με τους συμμετέχοντες-ουσες μαθητές, στο ½ του διδακτικού χρόνου. γ) Η χρήση πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με τον κάθε συμμετέχοντα μαθητή ξεχωριστά. δ) Η εφαρμογή διαγλωσσικών πρακτικών από την εκπαιδευτικό στο ½ του διδακτικού χρόνου, κατά την διατομική επικοινωνία με το 1/3 των συμμετεχόντων μαθητών.

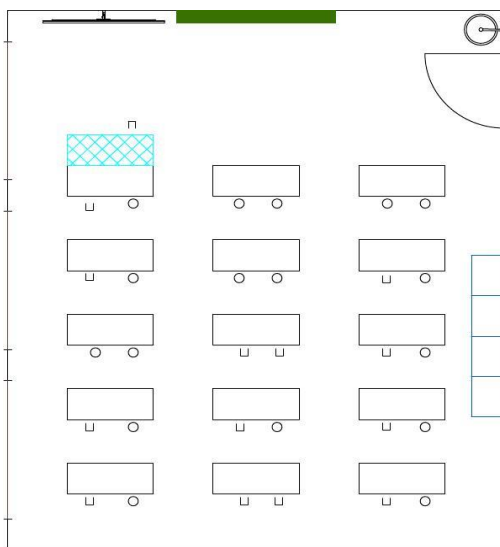
Κατά τη διδασκαλία αξιοποιήθηκε, κυρίως, η μετωπική-συλλογική μορφή διδασκαλίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο η ατομική μορφή εργασίας. Αναπτύχθηκε ζώνη δράσης στο μπροστινό μέρος της αίθουσας και κατά τόπους.

Γενικά, η διδασκαλία δεν ήταν λειτουργική, καθώς το κλίμα ήταν ανήσυχο και όχι συμμετοχικό. Η ερευνήτρια διαπίστωσε, ότι η τάξη δεν λειτουργούσε συνεκτικά, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών, που συμμετείχε στις διδακτικές δραστηριότητες, έδειχναν ενοχλημένοι από τους μαθητές που έκαναν φασαρία. Οι συμμετέχοντες μαθητές δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία λόγω της αναστάτωσης, ενώ η εκπαιδευτικός δεν εφάρμοσε καμία πρακτική συμπερίληψης των μαθητών, οι οποίοι παρέμειναν αμέτοχοι στη διδασκαλία. Η τάξη δεν λειτούργησε ως συλλογικότητα, ενώ οι συμπεριφορές ορισμένων μαθητών φανέρωσαν εχθρικό κλίμα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε γλωσσικό χάσμα ανάμεσα στις δυο υπο-ομάδες (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι) μαθητών, κάτι που απαιτούσε διδακτικές ενέργειες και μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός φαίνεται, ότι δεν γνωρίζει επαρκώς το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών.

Γ τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας: 7,50 επί 8,70= **65,25 τ.μ.**



Κάτοψη 26. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα είναι ευρύχωρη, καθαρή και τακτοποιημένη. Οι τοίχοι είναι βαμμένοι σε ανοιχτό πράσινο χρώμα. Ο φυσικός φωτισμός από τα παράθυρα δεν επαρκεί, καθώς τα στόρια στα παράθυρα δημιουργούν συσκότιση. Χρησιμοποιείται τεχνητός φωτισμός με μεγάλες λάμπες. Η θέα από τα παράθυρα αφορά σε φυσικό τοπίο (δέντρα). Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας εντοπίζεται μεγάλος πίνακας, ο οποίος μπορεί να μετακινηθεί σε ύψος, ενώ πίσω από τον πίνακα εντοπίζεται μεγάλο πανί προβολής. Στην αριστερή πλευρά του πίνακα εντοπίζεται μεγάλη τηλεόραση. Δίπλα από την είσοδο της αίθουσας εντοπίζεται ένας νιπτήρας. Στη μια πλευρά της αίθουσας εντοπίζεται μεγάλη ραφιέρα, μέσα στην οποία είναι τοποθετημένα αποθηκευτικά κουτιά, που φέρουν τα ονόματα των μαθητών. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζονται λίγες κατασκευές των μαθητών (ζωγραφιές).

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (51^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
-----------------	---------------	-------------------	-------------------

<p><i>Είναι καλό το σχολείο, λειτουργεί πολύ καλά.</i></p> <p><i>Το δίγλωσσο πρόγραμμα είναι απαιτητικό αλλά μπορεί να δουλέψει</i></p>	<p>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.=4,1 τ.μ.</p>	<p><i>Μιλώ γερμανικά, πολλές φορές οι μαθητές αναφέρουν λέξεις και καταλαβαίνω τι θέλουν να πουν.</i></p> <p><i>Το τμήμα είναι καλό, οι μαθητές συνεργάζονται.</i></p> <p><i>Δουλεύουμε πολύ τη γραμματική και τα κείμενα.</i></p> <p><i>Έχουμε προχωρήσει αρκετά στην ύλη.</i></p>	<p>Μαθητικός πληθυσμός: 16 (8 κορ.)</p> <p><i>Περίπου οι μισοί μαθητές έχουν έρθει από Ελλάδα, οι άλλοι έχουν μεγαλώσει εδώ. Γνωρίζω ότι δυο μαθητές είναι ρομά και μια μαθήτρια μιλά και ρουμάνικα στο σπίτι.</i></p>
---	---	---	---

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και συνομιλεί για μικρό χρονικό διάστημα με τους μαθητές που κάθονται στα μπροστινά θρανία. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο της γλώσσας για να κάνουν ανάγνωση. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Φ., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο στην αριστερή πλευρά θρανίων, να ξεκινήσει την ανάγνωση του κειμένου «Το πιο γλυκό ψωμί(συνέχεια)»⁵⁴⁴. Ο μαθητής διαβάσει τις τρεις πρώτες προτάσεις του κειμένου με άνεση. Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και κάνει ένα νεύμα στην μαθήτρια, η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην ίδια σειρά θρανίων με τον προηγούμενο μαθητή.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και συλλογικό. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού⁵⁴⁵.

6'-10': Η Η. διαβάσει καθαρά και σωστά τις επόμενες τρεις προτάσεις. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και η Ε., η οποία κάθεται στο τρίτο θρανίο της ίδιας σειράς διαβάσει αυθόρμητα τις επόμενες δυο προτάσεις του κειμένου. Η μαθήτρια διαβάσει σωστά τις προτάσεις. Η προφορά της μαθήτρια είναι έντονη ξενική. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτρια και ο Γ., ο οποίος κάθεται δίπλα στην Ε., ξεκινά να διαβάσει αυθόρμητα. Ο μαθητής διαβάσει με άνεση και σωστή προφορά τις επόμενες τρεις προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ο Κ., ο οποίος κάθεται στο τέταρτο θρανίο της ίδιας σειράς θρανίων, ξεκινά να διαβάσει αυθόρμητα. Ο μαθητής διαβάσει με άνεση τις επόμενες τρεις προτάσεις του κειμένου.

Σ.Π. Επικρατεί ησυχία, το κλίμα είναι καλό. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν την δραστηριότητα και διαβάζουν και εκείνοι σιωπηλά το κείμενο.

11'-15': Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ο Ν1⁵⁴⁶, ο οποίος κάθεται στο πέμπτο θρανίο της ίδιας σειράς θρανίων, ξεκινά να διαβάσει με τη σειρά του. Ο μαθητής διαβάσει με έντονα ξενική προφορά και κομπιάζει σε ορισμένα σημεία του κειμένου. Η εκπαιδευτικός διαβάσει μαζί του τις λέξεις που τον δυσκολεύουν. Στη συνέχεια τον επιβραβεύει και κάνει ένα νεύμα στην Κ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην μεσαία σειρά

⁵⁴⁴ Ιντζίδης, κ.α.(2010). *Γλώσσα Γ', βιβλίο μαθητή*, τεύχος γ'. Διόφαντος. σελ. 32.

⁵⁴⁵ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 101 και Πίνακας 102.

⁵⁴⁶ Δύο μαθητές φέρουν το ίδιο όνομα, για αυτό η ερευνήτρια χρησιμοποιεί για να τους διακρίνει τους αριθμούς 1,2.

θρανίων. Η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά αλλά σωστά τις επόμενες δυο προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και η Ηλ., η οποία κάθεται δίπλα της, ξεκινά να διαβάζει αυθόρμητα τη συνέχεια της ιστορίας. Η μαθήτρια διαβάζει σωστά και με βαριά προφορά τρεις προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και η Ι., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων, ξεκινά να διαβάζει με τη σειρά της. Η μαθήτρια διαβάζει σωστά τις επόμενες τρεις προτάσεις του κειμένου.

Σ.Π. Επικρατεί ησυχία. Ο κάθε μαθητής γνωρίζει το πότε είναι η δική του σειρά να διαβάσει και παρακολουθεί τη δραστηριότητα.

16'-20': Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτρια και η Β., η οποία κάθεται δίπλα στην Ι., ξεκινά να διαβάζει αυθόρμητα. Η μαθήτρια διαβάζει με άνεση τις επόμενες τρεις προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στην Α., να διαβάσει κι εκείνη. Η μαθήτρια διστάζει, η εκπαιδευτικός την παρακινεί να ξεκινήσει. Η μαθήτρια διαβάζει συλλαβιστά μια πρόταση του κειμένου. Η εκπαιδευτικός την ενισχύει να διαβάσει μια ακόμη πρόταση. Η μαθήτρια παραλείπει αρκετές λέξεις κατά την ανάγνωση. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει ολόκληρες τις προτάσεις και επιβραβεύει την μαθήτρια. Στη συνέχεια κάνει ένα νεύμα στον Ν2, ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο στην δεξιά πλευρά θρανίων. Ο μαθητής διαβάζει με άνεση τις επόμενες δυο προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ο Δ., ο οποίος κάθεται μαζί με τον Ν2, ξεκινά να διαβάζει με τη σειρά του. Ο μαθητής κομπιάζει, καθώς διαβάζει τις επόμενες δυο προτάσεις. Η εκπαιδευτικός τον ενισχύει διαβάζοντας μαζί του. Έπειτα, τον επιβραβεύει και κάνει ένα νεύμα στον Θ., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο της ίδιας σειράς θρανίων, να διαβάσει.

21'-25': Ο μαθητής διαβάζει με άνεση τις επόμενες τρεις προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και η Φ., η οποία κάθεται στο τέταρτο θρανίο της ίδιας σειράς θρανίων, ξεκινά να διαβάζει με τη σειρά της. Η μαθήτρια διαβάζει με άνεση δυο ακόμη προτάσεις του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τον Α. να διαβάσει κι εκείνος. Ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά και με έντονη, βαριά προφορά την επόμενη πρόταση του κειμένου. Η εκπαιδευτικός τον παροτρύνει να διαβάσει μια ακόμη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει διστακτικά αλλά σωστά την επόμενη πρόταση. Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα τετράδια εργασιών στη σελίδα 50⁵⁴⁷.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο. Οι μαθητές δείχνουν να αισθάνονται άνετα και παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός παραμένει καθισμένη στη θέση της στην έδρα.

26'-30. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κάνουν την πρώτη άσκηση στη σελίδα 50. Η εκφώνηση της άσκησης αναφέρει: «Βάλε διπλή τελεία και εισαγωγικά όπου χρειάζεται». Η εκπαιδευτικός αναφέρει δυνατά και καθαρά: «*κάντε ο καθένας μόνος του την πρώτη άσκηση, βάλτε άνω κάτω τελεία και εισαγωγικά όπου χρειάζεται στις προτάσεις*». Η Α. κάνει νοήματα στον Α (μονόγλωσσοι), ζητώντας του να έρθει να καθίσει μαζί της. Ο μαθητής παίρνει το βιβλίο του, σηκώνεται αθόρυβα από τη θέση του

⁵⁴⁷ Ιντζίδης κ.α.(2010). *Γλώσσα Γ' τάξη, τετράδιο εργασιών*, β' τεύχος, σελ. 50.

και κάθετα μαζί με την Α. στο τέταρτο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά. Ο Α. και η Α. συνομιλούν χαμηλόφωνα για την άσκηση. Ο Α. κάνει την άσκηση στο βιβλίο του. Έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα, η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών, εάν έχουν ολοκληρώσει την άσκηση. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντά καταφατικά. Η εκπαιδευτικός ζητά από τον Γ. να πει την άσκηση.

31'-35': Ο μαθητής διαβάσει τις πρώτες προτάσεις της άσκησης, αναφέροντας σε ποια σημεία έχει βάλει τα σημεία στίξης που ζητά η άσκηση. Όταν ολοκληρώνει και την τρίτη πρόταση, η εκπαιδευτικός τον διακόπτει, επικροτεί και ζητά από τον Δ. να συνεχίσει. Ο μαθητής διαβάσει την επόμενη πρόταση και αναφέρει σωστά τα σημεία στίξης. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από την Φ. να πει την τελευταία πρόταση της άσκησης. Η μαθήτρια απαντά σωστά, αναφορικά με τα σημεία στίξης στην πρόταση. Η εκπαιδευτικός την επιβραβεύει και στη συνέχεια διαβάσει με έμφαση την έκφραση «*φάε τη μπουκιά σου, μην αφήνεις τη δύναμή σου*», η οποία αναφέρεται στην εκφώνηση της δεύτερης άσκησης. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, τι θέλει να πει η συγκεκριμένη έκφραση. Ο Γ. λέει αυθόρμητα: «*πρέπει να φας όλο το φαί σου*», η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά, η Η. λέει: «*και την τελευταία μπουκιά*». Η εκπαιδευτικός χαμογελά και επιβραβεύει τους δυο μαθητές. Στη συνέχεια εξηγεί στο σύνολο των μαθητών, ότι θα πρέπει να αντιστοιχίσουν τις εκφράσεις με τη σημασία τους. Η εκπαιδευτικός διαβάσει το πρώτο παράδειγμα και εξηγεί: «*για ένα κομμάτι ψωμί, για λίγα χρήματα δηλαδή*». Στη συνέχεια διαβάσει την επόμενη έκφραση. Το ¼ των μαθητών, οι οποίοι κάθονται στα μπροστινά θρανία, απαντά αυθόρμητα, αναφέροντας τη σωστή σημασία. Η εκπαιδευτικός εξηγεί την έκφραση 'το ξεφούρνισα' λέγοντας: «*το είπα ξαφνικά, δηλαδή το έβγαλα από το στόμα μου όπως βγάζω το ψωμί από τον φούρνο, το ξεφούρνισα*».

Σ.Π. Επικρατεί ησυχία και η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές που συμμετέχουν στη δραστηριότητα. Οι μαθητές στα τελευταία θρανία δείχνουν αφηρημένοι αλλά παραμένουν σιωπηλοί.

36'-40': Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει και διαβάσει την επόμενη έκφραση. Η πλειοψηφία των μαθητών βρίσκει τη σωστή σημασία. Η εκπαιδευτικός διαβάσει τις επόμενες δυο εκφράσεις, τις οποίες αντιστοιχούν οι μαθητές με ευκολία. Η εκπαιδευτικός διαβάσει την έκφραση «*λέει το ψωμί ψωμάκι*». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν, ο Γ. βρίσκει τη σωστή σημασία. Η εκπαιδευτικός ρωτά: «*τι σημαίνει στερήσεις;*» από την πρόταση «*ζει με στερήσεις, πεινάει πολύ*». Οι μαθητές διστάζουν να απαντήσουν. Η εκπαιδευτικός εξηγεί: «*όταν μου λείπουν βασικά πράγματα, όταν στερούμαι ακόμα και το φαγητό για παράδειγμα*». Η πλειοψηφία των μαθητών γνέφουν καταφατικά. Η εκπαιδευτικός διαβάσει και την τελευταία έκφραση και ρωτά: «*ποια είναι τα ανάγκαία για επιβίωση;*» σύμφωνα με την πρόταση της άσκησης: «*εξασφαλίζω τα ανάγκαία για επιβίωση*». Δυο μαθήτριες λένε αυθόρμητα: «*το φαί, το νερό*». Η εκπαιδευτικός επικροτεί λέγοντας: «*ακριβώς, τα ανάγκαία για να επιβιώσω, να ζήσω*». Η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών: «*πόσο σημαντικό είναι το ψωμί στη ζωή μας;*». Οι μαθητές απαντούν με μια φωνή: «*πολύ*». Ο Α. λέει αυθόρμητα: «*όλα τα φαγητά με ψωμί τα τρώω*». Ακολουθούν αναφορές μαθητών, οι οποίοι μιλούν αυθόρμητα: «*τρώω με βούτυρο το*

πρώι»(Κ.), «στο τοστ είναι ωραίο» (Θ.), «έχει ωραία μυρωδιά όταν ψήνεται» (Η.), «εμείς στη ρουμανία το δώνουμε και στα σκυλία, η γιαγιά μου ψήνει κάθε μέρα» (Ε.)

41'-45': Η εκπαιδευτικός ακούει τους μαθητές και γνέφει καταφατικά χαμογελώντας. Η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι κι εκείνη τρώει πολύ ψωμί και ότι της αρέσουν ιδιαίτερα τα πολλά είδη ψωμιού, που έχουν οι φούρνοι στη Γερμανία. Οι μαθητές κουνούν τα κεφάλια καταφατικά, η Ι. λέει αυθόρμητα: «και τα *Bötchen* είναι *lecker*»(και τα ψωμάκια είναι νόστιμα). Η εκπαιδευτικός χαμογελά και γνέφει καταφατικά. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γυρίσουν στην επόμενη σελίδα. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, τι βλέπουν στην εικόνα της άσκησης 4 με την εκφώνηση:«Με τον νερόμυλο» (τετράδιο εργασιών β'τεύχος, σελ. 51). Η Η. λέει αυθόρμητα «μια γιαγιά φτιάχνει κάτι πάνω σε πέτρα». Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και εξηγεί: «το ψωμί φτιάχνεται με σιτάρι και τα παλιά τα χρόνια έπρεπε να αλέσεις το σιτάρι με τον χειρόμυλο». Η εκπαιδευτικός σηκώνει το βιβλίο και δείχνει την εικόνα στη σελίδα 41. Η εκπαιδευτικός εξηγεί: «αυτή είναι η μυλόπετρα και η γιαγιά την γυρνά γύρω γύρω για να αλέσει το σιτάρι». Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από τη θέση της και δείχνει με τα χέρια της πως γυρίζει μια μυλόπετρα κάνοντας κυκλικές κινήσεις.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία. Η Α. (μονόγλωσση) δείχνει να έχει απορίες και να μην καταλαβαίνει τα όσα λέγονται στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Μορφές διδασκαλίας	89% Μετωπική, 11% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	78%	11%	11%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	89%	11%		
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		33%	56%	11%
(Π4)πολυτροπικότητα	78%	22%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	89%	11%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	78%	22%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα			33%	67%

Πίνακας ΛΙ. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η εφαρμογή πρακτικών κίνησης μεμονωμένα (εκπαιδευτικός και ένας μαθητής) σε δυο διδακτικά πεντάλεπτα. Β) η αξιοποίηση πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνία από την εκπαιδευτικό (εκφράσεις προσώπου, μιμική, επιτονισμό, χαμόγελο, νεύμα). Γ) Η αξιοποίηση λίγων διαπολιτισμικών πρακτικών (διαπολιτισμικές αναφορές για τη χρήση του ψωμιού και αναφορές για τις ατομικές επιλογές διατροφής). Δ) Η συλλογικότητα, υπό το πρίσμα του ευχάριστου, διαλογικού κλίματος διεξαγωγής των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Κατά τη διδασκαλία εφαρμόστηκε, κυρίως, η μετωπική–συλλογική μορφή διδασκαλίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο η ατομική μορφή εργασίας. Η «ζώνη δράσης» αναπτύχθηκε μόνο στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και λειτουργική. Το κλίμα ήταν ευχάριστο και συλλογικό. Οι μαθητές συμμετείχαν στη δραστηριότητα της ανάγνωσης με προθυμία, ενώ γνώριζαν ο καθένας το πότε είναι η σειρά του, χωρίς να απαιτείται κάποια οδηγία από την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός ήταν χαμογελαστή και ευγενική προς τους μαθητές. Κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων – ασκήσεων, οι μαθητές εργάζονταν με προθυμία και συμμετείχαν ελεύθερα στην συζήτηση, την οποία κατεύθυνε η εκπαιδευτικός. Οι μαθητές στις τελευταίες δυο οριζόντιες σειρές θρανίων δεν αλληλεπιδρούσαν συστηματικά με την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός εφαρμόσε μια πρακτική συμπερίληψης των μονόγλωσσων μαθητών κατά τη δραστηριότητα της ανάγνωσης, ωστόσο δεν εφαρμόστηκαν άλλες εξατομικευμένες διδακτικές ενέργειες, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δυο μαθητών. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε υψηλό βαθμό το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι εφαρμόζει στοχευμένα και συστηματικά διαγλωσσικές πρακτικές, προκειμένου να ενισχύσει τη διαπροσωπική/διομαδική επικοινωνία.

Διδασκαλία γερμανικής γλώσσας (52^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
<i>Το σχολείο λειτουργεί πολύ καλά.</i> <i>Πιστεύω ότι το δίγλωσσο πρόγραμμα είναι καλό, αλλά χρειάζεται να γίνετα και δουλειά στο σπίτι.</i>	<i>Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.=4,1 τ.μ.</i>	<i>Το επίπεδο της τάξης είναι καλό, κάνουμε πολλά πράγματα, είναι αρκετά προχωρημένοι</i> <i>Υπάρχουν και δυο μαθητές οι οποίοι ήρθαν φέτος στη Γερμανία και τα μαθαίνουν σιγά σιγά</i>	<i>Μαθητικός πληθυσμός: 16 (8 κορ.)</i> <i>Τα παιδιά μιλάνε μεταξύ τους γερμανικά, δεν έχουν ιδιαίτερη δυσκολία..</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν με ενθουσιασμό στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να βγάλουν τα τετράδιά τους και τα βιβλία τους για να ελέγξει τις ασκήσεις που είχαν για το σπίτι. Οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία και ανοίγουν τα βιβλία και τα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τα μπροστινά θρανία και συνομιλεί με τους μαθητές στην γερμανική γλώσσα.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Το ½ του συνόλου των μαθητών κινούνται μέσα στον χώρο της αίθουσας αθόρυβα, καθώς τακτοποιούν τα πράγματά τους. Ακούγονται συνομιλίες μεταξύ των μαθητών στην ελληνική και γερμανική γλώσσα⁵⁴⁸.

6'-10': Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει τις ασκήσεις όλων των μαθητών. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές ή/και εξηγεί ορισμένες απορίες

⁵⁴⁸ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 103 και Πίνακας 104.

τους στην γερμανική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός μιλά στην ελληνική γλώσσα, όταν απευθύνεται στον Α, και στην Α. (μονόγλωσσοι)

Σ.Π. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη. Οι μαθητές χαμογελούν και συνομιλούν χαμηλόφωνα. Η εκπαιδευτικός είναι ευγενική και φιλική με τους μαθητές.

11'-15': Η εκπαιδευτικός επιστρέφει στον μπροστινό χώρο της αίθουσας και σημειώνει στον πίνακα την λέξη "Partnerdiktat" (ορθογραφία σε дуάδες). Οι μαθητές εκφράζουν τον ενθουσιασμό τους για τη δραστηριότητα της «ορθογραφίας ανά ζεύγος». Η εκπαιδευτικός σημειώνει την ημερομηνία της ημέρας και την σελίδα του βιβλίου⁵⁴⁹, από την οποία προέρχεται το κείμενο της ορθογραφίας. Ορισμένοι μαθητές (3 μαθητές) σηκώνονται από τη θέση τους και πηγαίνουν να καθίσουν με κάποιον συμμαθητή τους σε άλλο θρανίο. Η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές τα αυτοκόλλητα, που θα πάρουν όταν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Οι μαθητές χαίρονται. Ο Θ. σηκώνεται από την θέση του και προσφέρει στην εκπαιδευτικό μια μαστίχα. Η εκπαιδευτικός την παίρνει και τον ευχαριστεί. Έπειτα κρύβει τα δυο της χέρια πίσω από την πλάτη της. Η εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές, ότι όποιος βρίσκει σε ποιο χέρι έχει κρύψει τη μαστίχα, εκείνος θα διαβάζει πρώτος στον διπλανό του την ορθογραφία. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει το κάθε θρανίο με τη σειρά και προτάσσει τα δυο της χέρια με κλειστές τις παλάμες. Ένας μαθητής από κάθε ζευγάρι επιλέγει το ένα από τα δυο χέρια της εκπαιδευτικού, προκειμένου να βρει τη μαστίχα. Οι μαθητές χαίρονται με τη διαδικασία και γελούν μαζί με την εκπαιδευτικό, η οποία τους κάνει αστεία.

Σ.Π. Το κλίμα είναι πολύ ευχάριστο και συλλογικό. Ακούγονται συνομιλίες στην ελληνική και την γερμανική γλώσσα, καθώς οι μαθητές συνομιλούν χαμηλόφωνα για την ορθογραφία.

16'-20': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ξεκινήσουν να γράφουν την ορθογραφία. Σε κάθε θρανίο ένας/μία μαθητής διαβάζει τις προτάσεις του κείμενου "Draußen am See" (έξω στη λίμνη) από τη θεματική: "Wörter mit B" (λέξεις με διπλό σ). Ο διπλανός του γράφει τις προτάσεις στο τετράδιό του. Στο τρίτο θρανίο στη δεξιά σειρά θρανίων κάθονται δυο μαθητές, ενώ την ορθογραφία την διαβάζει η Φ, η οποία κάθεται στο μπροστινό θρανίο⁵⁵⁰. Η μαθήτριά έχει τοποθετήσει την καρτέλα της με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τους δυο μαθητές. Η Α. και ο Α. αντιγράφουν το κείμενο από το βιβλίο στα τετράδιά τους.

Σ.Π. Το κλίμα είναι συνεργατικό και συλλογικό. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και διορθώνει τα τετράδια των μαθητών. Η ατμόσφαιρα είναι φιλική και η πλειοψηφία των μαθητών εργάζονται ανά ζεύγος χωρίς να προκαλείται αναστάτωση. Τα 3/4 του συνόλου των μαθητών χρησιμοποιούν επιτονισμό κατά την εκφορά των λέξεων και διαβάζουν τις προτάσεις με παραστατικό ύφος. Οι μαθητές, που κάθονται μόνοι τους στο θρανίο, επέλεξαν ελεύθερα με ποιόν συμμαθητή τους θα συνεργαστούν.

⁵⁴⁹ Handt et al.(2017). *Abc der Tiere 3, Sprachbuch*. Mildenerger Verlag GmbH. pp.100

⁵⁵⁰ Βλ. παράρτημα, εικόνα 40

21'-25': Η δραστηριότητα της «συνεργατικής» ορθογραφίας συνεχίζεται με το ρυθμό της κάθε ομάδας. Όταν ολοκληρώνει το ένα μέλος της ομάδας την ορθογραφία, κλείνει το τετράδιό του και διαβάζει εκείνος με τη σειρά του το κείμενο στον διπλανό του. Η Α. και ο Α. έχουν ανοικτά τα βιβλία τους και αντιγράφουν το κείμενο στα τετράδιά τους. Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από την έδρα και προσεγγίζει τα πρώτα θρανία για να ελέγξει, εάν οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στην Β., η οποία κάθεται μαζί με την Ι. στο δεύτερο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων, και της δίνει οδηγίες για τον τρόπο που θα διαβάζει τις προτάσεις στην διπλανή της: “*Sag erst den ganzen Satz, auch Punkt..Fragenzeichen..dann Wort für Wort..*” (πες πρώτα όλη την πρόταση, και την τελεία..ερωτηματικό, μετά λέξη προς λέξη). Η μαθήτρια κουνά καταφατικά το κεφάλι. Η εκπαιδευτικός επιστρέφει στην έδρα.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός μιλά δυνατά και καθαρά, καθώς απευθύνεται στην μαθήτρια, ώστε να την ακούν και οι υπόλοιποι μαθητές.

26'-30': Η διδακτική δραστηριότητα συνεχίζεται με διαφορετικό ρυθμό για την κάθε ομάδα. Δυο ομάδες μαθητών ξεκινούν να διορθώνουν πλέον ο καθένας την ορθογραφία του διπλανού. Οι μαθητές χρησιμοποιούν χρωματιστά μολύβια, καθώς διορθώνουν, για να σημειώνουν τα λάθη, που εντοπίζουν στο τετράδιο του διπλανού τους⁵⁵¹. Η Α. σηκώνεται από τη θέση της και πλησιάζει την έδρα. Η μαθήτρια δείχνει το τετράδιό της στην εκπαιδευτικό. Εκείνη την επιβραβεύει και την παροτρύνει μιλώντας στην ελληνική γλώσσα, ώστε να συνεχίσει και να ολοκληρώσει την αντιγραφή του κειμένου. Η μαθήτρια επιστρέφει στη θέση της.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός παραμένει στην έδρα και διορθώνει τις ασκήσεις των μαθητών. Οι μαθητές συνομιλούν ανά θρανίο χαμηλόφωνα. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και συλλογική. Ένας μαθητής σηκώνεται αθόρυβα από τη θέση του και βγαίνει από την αίθουσα.

31'-35': Η Ηλ1. λέει στην εκπαιδευτικό, ότι έχει τελειώσει την ορθογραφία και την διόρθωση του κειμένου που έχει γράψει η συμμαθήτριά της. Η εκπαιδευτικός ζητά από τη μαθήτρια να της φέρει το τετράδιό της, ώστε να το ελέγξει. Η μαθήτρια σηκώνεται από τη θέση της και πλησιάζει την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός ελέγχει το τετράδιο, σημειώνει τη λέξη “*fehlerfrei*” (χωρίς λάθη) και βάζει ένα αυτοκόλλητο στο τέλος⁵⁵². Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών, λέγοντάς τους, ότι όποιος ολοκληρώνει τη δραστηριότητα της ορθογραφίας, θα πρέπει να φέρει το τετράδιό του στην έδρα. Η εκπαιδευτικός λέει στην Ηλ1⁵⁵³, ότι μπορεί να κάνει την επόμενη άσκηση στη σελίδα 101 του βιβλίου. Η άσκηση αφορά σε λέξεις με διπλά όμοια φωνήεντα (*Wörter mit doppeltem Selbstlaut*)⁵⁵⁴. Η μαθήτρια εργάζεται ατομικά.

⁵⁵¹ Βλ. παράρτημα, εικόνα 41.

⁵⁵² Παράρτημα, βλ. εικόνα 42.

⁵⁵³ Δυο μαθήτριες φέρουν το ίδιο όνομα, για αυτό η ερευνήτρια χρησιμοποιεί τους αριθμούς «1,2» για να τις διακρίνει.

⁵⁵⁴ Η εκφώνηση της άσκησης 1 αναφέρει: “*Welche der folgenden Wörter kannst du im Bild entdecken? Schreibe sie mit Artikel auf*” (ποιες από τις παρακάτω λέξεις μπορείς να αναγνωρίσεις στην εικόνα;Γράψε τις λέξεις μαζί με το άρθρο).

Σ.Π. Η πλειοψηφία των μαθητών συνεργάζονται αρμονικά. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό.

36'-40': Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από τη θέση της και κινείται ανάμεσα στα θρανία για να ελέγξει, εάν οι ομάδες έχουν ολοκληρώσει τη δραστηριότητα της ορθογραφίας. Η εκπαιδευτικός παίρνει από την έδρα τα αυτοκόλλητα και προσεγγίζει την ομάδα της Ι. και Β., οι οποίες κάθονται στο δεύτερο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων. Η εκπαιδευτικός ελέγχει τα δυο τετράδια, επιβραβεύει τις δυο μαθήτριες και κολλά από ένα αυτοκόλλητο σε κάθε τετράδιο. Έπειτα τους ζητά να κάνουν την άσκηση στην επόμενη σελίδα του βιβλίου. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει την ομάδα του Φ. και της Ηλ2, ελέγχει τα τετράδιά τους, τους επιβραβεύει και τους παροτρύνει να κάνουν την άσκηση στην επόμενη σελίδα του βιβλίου.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και συλλογικό. Η εκπαιδευτικός απευθύνεται σε κάθε μαθητή ξεχωριστά στην γερμανική γλώσσα. Μια μαθήτρια σηκώνεται αυθόρμητα από τη θέση της και πετά ένα χαρτί στον κάδο σκουπιδιών.

41'-45': Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει την ομάδα της Ε., του Γ. και του Κ., οι οποίοι κάθονται στο τρίτο και τέταρτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων. Η εκπαιδευτικός ελέγχει τα τετράδιά τους και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα ορισμένα λάθη που έχει κάνει ο Κ. στην ορθογραφία. Η εκπαιδευτικός ζητά στην ελληνική γλώσσα από τους μαθητές να κάνουν την επόμενη άσκηση. Η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον Θ. και τον Ν., οι οποίοι κάθονται στο δεύτερο θρανίο της δεξιάς σειράς θρανίων. Η εκπαιδευτικός ελέγχει τα τετράδιά τους και εξηγεί στην ελληνική γλώσσα τα λάθη που έχουν σημειώσει οι δυο μαθητές. Η εκπαιδευτικός κολλά δυο αυτοκόλλητα στα τετράδιά τους και εξηγεί στους δυο μαθητές στην ελληνική γλώσσα την εκφώνηση της άσκησης 1 στη σελίδα 101 του βιβλίου.

Σ.Π. Η διδακτική ώρα τελειώνει, προτού ολοκληρώσουν όλοι οι μαθητές τη δεύτερη δραστηριότητα. Η Α., ο Α. και η Φ. συνεχίζουν την αντιγραφή στο τετράδιό τους, ενώ παράλληλα συνομιλούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα στην ελληνική γλώσσα και τη ρομανί διάλεκτο.

Μορφές διδασκαλίας	44% Ατομική, 44% Εταιρική, 11% Μετωπική,			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	11%		78%	11%
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα		33%	44%	22%
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		22%	67%	11%
(Π4) πολυτροπικότητα	22%	44%	33%	
(Π5) διαγλωσσικότητα	56%	22%	22%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	89%	11%		
(Π8) συλλογικότητα			22%	78%

Πίνακας LII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) η αξιοποίηση πρακτικών κίνησης (εκπαιδευτικός και $\frac{1}{4}$ των μαθητών). β)η διαπροσωπική εγγύτητα, κατά τη διατομική επαφή εκπαιδευτικού-μαθητών, σε υψηλό κατά μέσο όρο βαθμό στο σύνολο του διδακτικού χρόνου διδασκαλία. γ) Η χρήση πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (χαμόγελο, χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου) αλλά και μεταξύ των μαθητών της κάθε ομάδας (χαμόγελο, επιτονισμός, παραστατικός λόγος, αλλαγή ύφους κατά την ανάγνωση, εκφράσεις προσώπου). δ) Η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσω διδασκαλίας (παιχνίδι για την επιλογή των ρόλων, διόρθωση με χρωματιστούς μαρκαδόρους, αυτοκόλλητα) για τα $\frac{2}{3}$ του διδακτικού χρόνου και για την πλειοψηφία των μαθητών. ε) Η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών στο $\frac{1}{3}$ του διδακτικού χρόνου κατα την επικοινωνία, μεταξύ των μονόγλωσσων μαθητών και μεταξύ της εκπαιδευτικού και του $\frac{1}{4}$ των δίγλωσσων μαθητών, για την ενίσχυση της διαγλωσσικής, διαπροσωπικής επικοινωνίας. στ) Η συλλογικότητα, η οποία ανιχνεύτηκε ως πολύ υψηλού βαθμού, λόγω του ευχάριστου, συμμετοχικού κλίματος διεξαγωγής της δραστηριότητας.

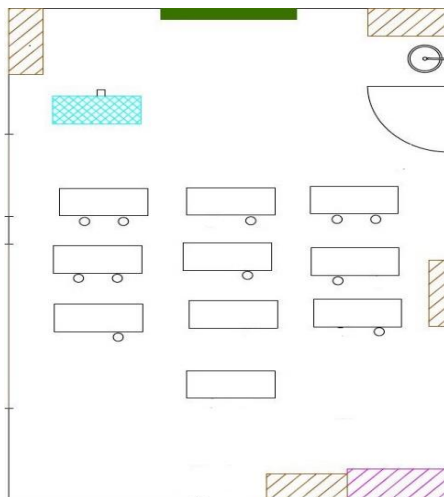
Κατά τη διδασκαλία εφαρμόστηκαν σε ίσο διδακτικό χρόνο οι μορφές της εταιρικής και της ατομικής μορφής εργασίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο η μετωπική-συλλογική μορφή εργασίας. Αναπτύχθηκε «ζώνη δράσης» κατά τόπους/ανά θρανίο.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη. Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό στη δραστηριότητα της «συνεργατικής» ορθογραφίας και έδειξαν να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εργαστούν σε αυτήν. Η εκπαιδευτικός ενίσχυσε το κλίμα δημιουργικότητας και συνεργασίας μέσω του παιχνιδιού, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές έπρεπε να εντοπίζουν την μαστίχα για να ξεκινήσουν να διαβάζουν εκείνοι την ορθογραφία στον διπλανό τους. Η δραστηριότητα της «εταιρικής» ορθογραφίας διεξήχθη σε διαφορετικό ρυθμό για κάθε ομάδα. Η εκπαιδευτικός επέβλεψε διακριτικά τη πορεία διεξαγωγής της συνεργατικής δραστηριότητας. Οι μαθητές κινούνταν ελεύθερα και αυθόρμητα στον χώρο και συνομιλούσαν χαμηλόφωνα, χωρίς να διαταράσσεται η ροή της διδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός ενίσχυσε την κάθε ομάδα, όταν ολοκλήρωσε την δραστηριότητα, στο να συνεχίσει με μια ατομική εργασία μέχρι να ολοκληρωθεί η διδακτική ώρα. Η εκπαιδευτικός εξηγούσε στην ελληνική γλώσσα στους μαθητές, οι οποίοι αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία στην κατανόηση των ασκήσεων. Οι δυο μονόγλωσσοι μαθητές δεν συμμετείχαν στη δραστηριότητα της ορθογραφίας, ωστόσο αντέγραψαν το κείμενο στο τετράδιό τους και παρακολουθούσαν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού ως μέρος του συνόλου. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας όλοι οι μαθητές εργάστηκαν είτε ατομικά είτε εταιρικά, ως μέρος της συλλογικότητας. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δύναται να αξιοποιήσει πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ενίσχυση της διδακτικής λειτουργικότητας των μαθητών.

Ε τάξη

Ο χώρος διδασκαλίας

Διαστάσεις αίθουσας (6,50 επί 8= 52 τ.μ.)



Κάτοψη 27. Μετωπική διάταξη θρανίων

Η αίθουσα έχει ορθογώνιο σχήμα, είναι ευρύχωρη και τακτοποιημένη. Η αίθουσα φωτίζεται από τεχνητό φωτισμό (μεγάλες λάμπες), ενώ στα παράθυρα υπάρχουν στόρια που δημιουργούν συσκότιση. Οι τοίχοι της αίθουσας είναι βαμμένοι σε ανοιχτό κίτρινο χρώμα. Στον μπροστινό χώρο της αίθουσας εντοπίζεται μεγάλος πίνακας, ο οποίος μετακινείται σε ύψος, μια ντουλάπα και ένας νιπτήρας. Στο πίσω μέρος της αίθουσας εντοπίζεται μια ραφιέρα με βιβλία και μια ντουλάπα. Στη μια πλευρά της αίθουσας εντοπίζεται ραφιέρα⁵⁵⁵ με επιτραπέζια παιχνίδια, καθώς και κατασκευές των μαθητών σε μορφή κολάζ.

⁵⁵⁵ Βλ. παράρτημα, εικόνα 43.

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας (53^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο ⁵⁵⁶	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 4,7 τ.μ.	<i>Το τμήμα είναι μικρό και γίνεται καλή δουλειά. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν ξεκινήσει από την πρώτη δημοτικού σε αυτό το σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι ήρθαν στη Γερμανία περίπου. Επομένως υπάρχει αρκετή διαφορά μεταξύ τους ως προς το επίπεδο στην ελληνική γλώσσα. Για αυτό το λόγο τους βάζω ακόμα και τώρα και έχουν αντιγραφή για το σπίτι.</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 11 (6 κορ.) <i>Τα παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ μιλάνε περισσότερο γερμανικά μεταξύ τους, ακόμη και μέσα στο μάθημα. Υπάρχει και μια μαθήτρια που η μητρική της είναι η ρωσική γλώσσα.</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν στον χαιρετισμό. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν τα βιβλία της γλώσσας για να ξεκινήσουν την ανάγνωση. Ορισμένοι μαθητές κινούνται για μικρό χρονικό διάστημα γύρω από τα θρανία τους, τακτοποιούν τα πράγματά τους και έπειτα κάθονται στη θέση τους. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα και ζητά από τον Ν., ο οποίος κάθεται στο πρώτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων, να διαβάσει το κείμενο με τίτλο: «Επιτραπέζια παιχνίδια»⁵⁵⁷, το οποίο είχαν επεξεργαστεί σε προηγούμενη διδασκαλία. Ο μαθητής διαβάζει με έντονα ξενική προφορά την πρώτη παράγραφο του κειμένου.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Οι μαθητές δείχνουν να αισθάνονται άνετα στον χώρο, καθώς κινούνται αυθόρμητα χωρίς όμως να προκαλείται αναστάτωση⁵⁵⁸.

6'-10': Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στον Κ1.⁵⁵⁹, ο οποίος κάθεται δίπλα στον Ν. Ο μαθητής διαβάζει σωστά την επόμενη παράγραφο του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στον Φ., ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων. Ο μαθητής διαβάζει με άνεση τις δυο επόμενες παραγράφους του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στον Κ2., ο οποίος κάθεται δίπλα στον Φ. Ο μαθητής διαβάζει με ξενική προφορά την επόμενη παράγραφο, ενώ κομπιάζει στις πολυσύλλαβες λέξεις: «γρηγορότερα...χρησιμοποιώντας...περιέχονται...». Η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει και κάνει ένα νεύμα στον Β., ο οποίος κάθεται στο τρίτο θρανίο της αριστερής σειράς θρανίων. Ο μαθητής διαβάζει με άνεση την επόμενη παράγραφο του κειμένου. Η

⁵⁵⁶ Η εκπαιδευτικός της ελληνικής γλώσσας έχει ήδη αναφερθεί στο θεσμικό και υλικό πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας κατά τη συζήτηση με την ερευνήτρια πριν την παρατήρηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη Γ' τάξη

⁵⁵⁷ Ιντζίδης κ.α.(2010). *Γλώσσα Ε' τάξης, βιβλίο μαθητή*, τεύχος β'. Διόφαντος. σελ. 75-76.

⁵⁵⁸ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 105 και Πίνακας 106.

⁵⁵⁹ Δυο μαθητές φέρουν το ίδιο όνομα. Προκειμένου να τους διακρίνει η ερευνήτρια χρησιμοποιεί την αρίθμηση (1.2)

εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στην Κ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στη μεσαία σειρά θρανίων. Η μαθήτρια διαβάζει με άνεση τις τελευταίες τρεις παραγράφους του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στην Αντ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο της μεσαίας σειράς θρανίων. Η μαθήτρια ξεκινά να διαβάζει το κείμενο από την αρχή. Η μαθήτρια διαβάζει σωστά τις πρώτες δυο παραγράφους του κειμένου.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και επικρατεί ησυχία. Η εκπαιδευτικός κάθεται στη θέση της στην έδρα, καθώς οι μαθητές διαβάζουν.

11'-15': Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στην Μ., η οποία κάθεται δίπλα στην Αντ. Η μαθήτρια διαβάζει με έντονα ξενική προφορά αλλά χωρίς λάθη τις επόμενες δυο παραγράφους. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στην Ε., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην δεξιά σειρά θρανίων. Η μαθήτρια διαβάζει σωστά την επόμενη παράγραφο του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στην Αν., η οποία κάθεται δίπλα στην Ε. Η μαθήτρια διαβάζει με άνεση τις επόμενες δυο παραγράφους του κειμένου. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κάνει ένα νεύμα στην Σ., η οποία κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην δεξιά σειρά θρανίων. Η μαθήτρια διαβάζει με έντονα ξενική προφορά δυο ακόμη παραγράφους του κειμένου, ενώ συλλαβίζει τις λέξεις: *«αρτικόλεξα... χρησιμοποιούν... εξελληνισμένη... ακρωτηρίων»*. Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτρια.

Σ.Π. Το ½ των μαθητών δεν παρακολουθεί τη δραστηριότητα και συνομιλούν χαμηλόφωνα στην ελληνική και γερμανική γλώσσα.

16'-20': Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν την ορθογραφία της ημέρας στον πίνακα. Το ¼ του συνόλου των μαθητών σηκώνει το χέρι για να σηκωθεί στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στον Φ. και ο μαθητής σηκώνεται από τη θέση του και πλησιάζει στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός ζητά από την Ε. να διαβάσει εκείνη την ορθογραφία δυνατά, προκειμένου να την γράψει ο μαθητής στον πίνακα. Η μαθήτρια διαβάζει αργά και καθαρά την πρόταση: *«Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα να μπορούν οι παίκτες να συμβουλευούνται λεξικό όταν διαφωνούν. Μπορεί ακόμη να συμφωνηθεί αλλαγή των κανόνων, και να γίνουν πιο ελαστικοί ή πιο αυστηροί, έτσι ώστε να απλοποιηθεί ή να δυσκολέψει ο τρόπος παιχνιδιού»*⁵⁶⁰ Ο μαθητής γράφει την ορθογραφία στον πίνακα. Ο μαθητής ρωτά σε ορισμένα σημεία της ορθογραφίας τη συμμαθήτριά του ορισμένες λέξεις, τις οποίες δεν έχει προλάβει να γράψει. Η Ε. επαναλαμβάνει τις λέξεις δυνατά και καθαρά. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και ζητά από τους μαθητές να ελέγξουν την ορθογραφία στον πίνακα για να εντοπίσουν τυχόν λάθη. Η Κ. σηκώνει το χέρι της και η εκπαιδευτικός της κάνει ένα νεύμα να σηκωθεί στον πίνακα. Η μαθήτρια σηκώνεται από τη θέση της και υπογραμμίζει τις λέξεις *«ακόμη, ελαστική, αυστηρή»*⁵⁶¹.

⁵⁶⁰ Βλ. οδηγίες παιχνιδιού «Βρες το-Πες το» (διασκευή) στο: Ιντζίδης κ.α. (2010). *Γλώσσα, βιβλίο μαθητή*, τεύχος Β', σελ. 76

⁵⁶¹ Βλ. παράρτημα, εικόνα 44.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός παραμένει στην έδρα. Τα 3/4 του συνόλου των μαθητών δεν παρακολουθούν την δραστηριότητα και μιλούν μεταξύ τους. Δυο μαθητές στο πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων μιλούν μεταξύ τους στη γερμανική γλώσσα.

21'-25': Η εκπαιδευτικός γνέφει το κεφάλι καταφατικά και ζητά από τον Κ2 να σηκωθεί στον πίνακα και να διορθώσει τα λάθη, που έχει εντοπίσει η συμμαθήτριά του. Ο μαθητής σηκώνεται από τη θέση του και διορθώνει τη λέξη «ακόμη» Η εκπαιδευτικός επικροτεί και τον παροτρύνει να βρει και τα άλλα δυο λάθη. Ο μαθητής λέει διστακτικά: «*μήπως είναι πολλοί;*» Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και ο μαθητής διορθώνει τις λέξεις «ελαστικοί, αυστηροί». Η εκπαιδευτικός, απευθυνόμενη στο σύνολο των μαθητών, ρωτά ποια εργασία είχαν για το σπίτι. Η πλειοψηφία των μαθητών δεν ανταποκρίνεται στο ερώτημα της εκπαιδευτικού. Η Κ. σηκώνεται αυθόρμητα από τη θέση της και δείχνει στην εκπαιδευτικό τις ασκήσεις 4 και 5⁵⁶², τις οποίες είχαν για το σπίτι. Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από τη θέση της και κινείται ανάμεσα στα θρανία, προκειμένου να ελέγξει τις ασκήσεις. Η εκπαιδευτικός εντοπίζει λάθη στον σχηματισμό της προστακτικής, καθώς ελέγχει τα τετράδια εργασιών των Ν. και Κ1. Η εκπαιδευτικός ζητά από την Μ., να σηκωθεί στον πίνακα και να σχηματίσει του τύπους της συνοπτικής προστακτικής (β' πρόσωπο ενικό και β' πρόσωπο πληθυντικό) του ρήματος «*παίρνω*».

Σ.Π. Το κλίμα είναι αρκετά ανήσυχο, καθώς αρκετοί μαθητές μιλούν μεταξύ τους και δεν παρακολουθούν τη διδασκαλία.

26'-30': Η μαθήτριά σηκώνεται στον πίνακα και γράφει τους τύπους του ρήματος. Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να ελέγξουν την άσκηση βλέποντας το παράδειγμα στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να ελέγχει τις ασκήσεις στα τετράδια εργασιών των μαθητών, ενώ εξηγεί δυνατά και καθαρά το κάθε λάθος που εντοπίζει, προκειμένου να την ακούν όλοι οι μαθητές. Η εκπαιδευτικός ρωτά: «*ποια είπαμε ότι είναι τα απρόσωπα ρήματα;*» Η Κ. και η Ε. σηκώνουν το χέρι τους. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στις δυο μαθήτριες και εκείνες απαντούν με μια φωνή: «*δεν έχουν υποκείμενο*». Η εκπαιδευτικός επανλαμβάνει δυνατά και καθαρά: «*είναι τα ρήματα που δεν έχουν κάποιο πρόσωπο για υποκείμενο, όπως το απαγορεύεται που λέει το κείμενο*». Οι μαθήτριες στα μπροστινά θρανία παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ανήσυχο και επικρατεί φασαρία. Η εκπαιδευτικός ζητά συστηματικά από τους μαθητές να ησυχάσουν, καθώς κινείται μέσα στον χώρο.

31'-35': Η εκπαιδευτικός ρωτά, απευθυνόμενη στις μαθήτριες στα μπροστινά θρανία «*και ποιο είναι το Υποκείμενο του απαγορεύεται;*». Η Κ., η Σ. και Ε. απαντούν με μια φωνή: «*να μιλάς*». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τις μαθήτριες και ρωτά ποια άλλα ρήματα εντόπισαν στο κείμενο⁵⁶³. Οι μαθήτριες λένε αυθόρμητα: «*φαίνεται...ρήμα...πως είσαι στρατηγός...υποκείμενο*» (Κ.), «*φαινόταν..ρήμα...πως ο στρατηγός...υποκείμενο*»

⁵⁶²Ιντζίδης κ.α. (2010).*Γλώσσα Ε' τάξη, Τετράδιο εργασιών*, β' τεύχος, Διόφαντος, σελ. 18-19.

⁵⁶³ Από το κείμενο «Σωστό σκάκι για όλους σε 40 μαθήματα, του Kostyev, Α» στο Ιντζίδης, κ.α. (2010). *Γλώσσα Ε' τάξη τετράδιο εργασιών*, β' τεύχος, Διόφαντος, σελ. 19

(Αν.), «αποδείχτηκε...ρήμα...πως δεν θα μάζευαν σιτάρι...υποκείμενο (Μ.). Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τις μαθήτριες. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει στο πίσω μέρος της αίθουσας και λεί, απευθυνόμενη στους μαθητές: «για ακούστε, θα σας αρέσει το κείμενο, είναι για το ποδόσφαιρο, στη σελίδα 78 γυρίστε». Η εκπαιδευτικός διαβάζει αργά, καθαρά και χρωματίζει τη φωνή της, καθώς διαβάζει το κείμενο με τίτλο «Ηλεκτρονικά παιχνίδια, ένα..ηλεκτρονικό ποδοσφαιράκι» (τετράδιο εργασιών, β' τεύχος, σελ.78).

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά περισσότερο με τις μαθήτριες, οι οποίες κάθονται στα μπροστινά θρανία. Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο, όρθια, από το πίσω μέρος της αίθουσας. Οι μαθητές ησυχάζουν και παρακολουθούν την ανάγνωση του κειμένου.

36'-40': Η εκπαιδευτικός ολοκληρώνει την ανάγνωση του κειμένου και ρωτά τους μαθητές: «τι έγινε το 2004;». Τα 2/3 του συνόλου των μαθητών απαντούν αυθόρμητα: «πήραμε το ευρωπαϊκό». Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και συμπληρώνει: «και κερδίσαμε τη Eurovision, αλλά δεν θα το θυμάστε μάλλον». Δυο μαθητές και μια μαθήτρια απαντούν: «ναι, η Παπαρίζου». Η εκπαιδευτικός χαμογελά στους μαθητές και ρωτά: «σημειώσατε κορίτσια άγνωστες λέξεις; Αγόρια μπορείτε να μας εξηγήσετε τι είναι το πέναλτι, το πλασέ..;». Οι μαθητές της τάξης σηκώνουν το χέρι με ενθουσιασμό. Ο Κ2 σηκώνεται από τη θέση του αυθόρμητα. Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται στον μπροστινό χώρο και ρωτά, απευθυνόμενη το σύνολο των μαθητών: «τι σημαίνει παιδιά σέντρα, βγαίνει από το center που σημαίνει κέντρο».

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό. Οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη διδασκαλία. Οι μαθητές της τάξης δείχνουν ενθουσιασμένοι για το παιχνίδι του ποδοσφαίρου.

41'-45': Η εκπαιδευτικός φτιάχνει ένα σκίτσο στον πίνακα, που αναπαριστά ένα γήπεδο ποδοσφαίρου. Στη συνέχεια ρωτά: «ποιος θα σηκωθεί να δείξει στον πίνακα αυτούς τους όρους, τους ποδοσφαιρικούς». Οι μαθητές ζητούν με ενθουσιασμό από την εκπαιδευτικό να σηκωθούν στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός κάνει έναν νεύμα στον Κ1. Ο μαθητής σηκώνεται στον πίνακα και σχεδιάζει το σημείο, το οποίο αφορά στον όρο «κόρνερ» και εξηγεί: «από εδώ χτυπάμε το κόρνερ, ενώ η σέντρα είναι στο κέντρο» και σχηματίζει ορισμένα βέλη μέσα στο σκίτσο⁵⁶⁴. Ο Φ. φωνάζει στον συμμαθητή του: «κάνε και το πέναλτι!». Ο Κ1 σχεδιάζει ένα ακόμη βέλος και εξηγεί: «από εδώ χτυπάμε το πέναλτι». Η εκπαιδευτικός ρωτά: «και το μαρκάρισμα ποιο είναι, για δείξτε μας». Ο Φ. και ο Ν. σηκώνονται αυθόρμητα από τη θέση τους και μαζί με τον Κ1, ο οποίος παραμένει στον μπροστινό χώρο της αίθουσας αναπαριστούν, ως ένα στιγμιότυπο ποδοσφαιρικού αγώνα τον όρο «μαρκάρισμα», υποκρινόμενοι ότι κλωτσούν μια μπάλα και σπρώχνουν ο ένας τον άλλον. Ο Ν. εξηγεί δυνατά, καθώς οι δυο συμμαθητές του «μαρκάρουν» ο ένας τον άλλον: «είσαι gessperrt έτσι στο ματς». Η εκπαιδευτικός ρωτά τι είναι αυτό. Ο Φ. απαντά: «κλεισμένος, δηλαδή σε κλείνει ο άλλος παίχτης».

⁵⁶⁴ Βλ. παράρτημα, εικόνα 45.

Σ.Π. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται σε ευχάριστο και φιλικό, συλλογικό κλίμα. Το σύνολο των μαθητών παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη δραστηριότητα. Οι μαθητές χαμογελούν με την αναπαράσταση των συμμαθητών τους.

Μορφές διδασκαλίας	89% Μετωπική, 11% Ατομική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση	22%		67%	11%
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	67%	22%	11%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		44%	33%	22%
(Π4) πολυτροπικότητα	44%	44%		11%
(Π5) διαγλωσσικότητα	89%	11%		
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	100%			
(Π8) συλλογικότητα		22%	44%	33%

Πίνακας LIII. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε, ότι στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

Α) η λειτουργική κινητικότητα από την εκπαιδευτικό για το 1/3 του διδακτικού χρόνου και από τρεις μαθητές για δυο διδακτικά πεντάλεπτα. Β) Η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική επαφή εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών σε δυο διδακτικά πεντάλεπτα αλλά και μεταξύ των μαθητών στο τελευταίο διδακτικό πεντάλεπτο. γ) Η χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό (μιμική κατά την αναπαράσταση των ποδοσφαιρικών όρων και από τους μαθητές) κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμετεχόντες μαθητές για την ενίσχυση της κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων από τους μαθητές. δ) Η αξιοποίηση πρακτικών πολυτροπικής διδασκαλίας (συλλογική δραστηριότητα της ορθογραφίας) για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. ε) Η συλλογικότητα, υπο το πρίσμα ευχάριστου και συμμετοχικού κλίματος διδασκαλίας.

Η διδασκαλία διεξήχθη, κυρίως, με τη μορφή της μετωπικής-συλλογικής διδασκαλίας και για ένα διδακτικό πεντάλεπτο με τη μορφή της ατομικής μορφής εργασίας. Η «ζώνη δράσης» αναπτύχθηκε, κυρίως, στο μπροστινό μέρος της αίθουσας.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν ενδιαφέρουσα και κύλησε με αρκετά καλό ρυθμό. Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε, χρησιμοποιώντας εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες και επιτονισμό, περισσότερο με τους μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν στις δραστηριότητες. Το 1/2 του συνόλου των μαθητών κινούνταν με άνεση στο χώρο, προκειμένου να συμμετάσχει στις δραστηριότητες. Το κλίμα ήταν ιδιαίτερα φιλικό, ωστόσο αρκετοί μαθητές παρέμειναν αμέτοχοι και αφηρημένοι στα 2/3 του διδακτικού χρόνου. Η εκπαιδευτικός εφάρμοσε διδακτικές ενέργειες, προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον του συνόλου των μαθητών αναφορικά με το διδαχθέν κείμενο (ανάγνωση από το πίσω μέρος της αίθουσας, αναφορές με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, όπως οι ποδοσφαιρικοί όροι και ο διαγωνισμός της Eurovision, προτροπή για αναπαράσταση τεχνικών του αθλήματος του ποδοσφαίρου). Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε στο 1/3 του διδακτικού χρόνου συμπεριληπτικές πρακτικές για τους μαθητές, οι οποίοι είτε είχαν γλωσσικές

δυσκολίες είτε ήταν αφηρημένοι (διαπροσωπική εγγύτητα και προτροπή για συμμετοχή στη συζήτηση περί του νοήματος του κειμένου). Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας φαίνεται, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό, κοινωνικο-πολιτισμικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δύναται να εφαρμόζει πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ενίσχυση της διδακτικής λειτουργικότητας των μαθητών.

Διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας(54^η διδασκαλία)

Από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης αντλήθηκαν οι εξής πληροφορίες:

Θεσμικό πλαίσιο	Υλικό πλαίσιο⁵⁶⁵	Διδακτικό πλαίσιο	Κοινωνικό πλαίσιο
	Αναλογία μαθητή ανά τ.μ.= 4,7 τ.μ.	<i>Για τους μαθητές που ήρθαν περίπου κάνο διαφορετικό υλικό. Είναι μικρό το τμήμα και μπορώ να δουλέψω με διαφορετικό ρυθμό.</i>	Μαθητικός πληθυσμός: 11 (6 κορ.) <i>Οι μαθητές που ήρθαν πρόσφατα μιλούν μόνο στο σχολείο γερμανικά, στο μάθημα δηλαδή. Στο σπίτι μιλάνε ελληνικά. Νομίζω μια μαθήτρια μιλά και ρωσικά στο σπίτι</i>

1'-5': Η εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και χαιρετά εγκάρδια τους μαθητές. Εκείνοι απαντούν στον χαιρετισμό με ενθουσιασμό. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο⁵⁶⁶ στη σελίδα 104. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές, εάν γνωρίζουν την τηλεοπτική σειρά "Pfefferkörner" (οι κόκκοι του πιπεριού)⁵⁶⁷. Τρεις μαθητές απαντούν, ότι γνωρίζουν τη σειρά και αναφέρουν στη γερμανική γλώσσα, ότι παιζόταν παλαιότερα στην τηλεόραση. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο με τίτλο "Medienhelden in Fernsehserien" (ήρωες τηλεοπτικών σειρών) και να σημειώσουν στα τετράδιά τους σημαντικές πληροφορίες για κάθε ήρωα σύμφωνα με την άσκηση 2 στη σελίδα 105 του βιβλίου (εκφώνηση άσκησης 2: Was erfährst du über die Pfefferkörner?a. Schreibe zu jeder Figur Stichwörterauf!) (Τι μαθαίνεις για τους Pfefferkörner⁵⁶⁸; α. Γράψε επιγραμματικά στοιχεία για κάθε ήρωα!).

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός μιλά στην γερμανική γλώσσα στους μαθητές, οι οποίοι έχουν ανοίξει τα βιβλία τους. Τέσσερις μαθητές παρακολουθούν τη διδασκαλία, χωρίς να έχουν βιβλία μπροστά τους⁵⁶⁹.

6'-10': Η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στα θρανία και ελέγχει, εάν οι μαθητές έχουν κατανοήσει την άσκηση και ξεκινούν την ανάγνωση του κειμένου. Στη συνέχεια

⁵⁶⁵ Η εκπαιδευτικός της γερμανικής γλώσσας έχει αναφερθεί στο πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας, κατά τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό, πριν από την παρατήρηση της διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας στη Γ' τάξη.

⁵⁶⁶ Bonora et al. (2017). *Doppel-Klick- das Sprach-und Lesebuch, Mittelschule Bayern, 5. Jahrgangstufe.* Verlag Cornelsen, pp. 104.

⁵⁶⁷ Μετάφραση της εκπαιδευτικής της παρούσας Δ.Δ.

⁵⁶⁸ Λόγω του ό,τι η λέξη αφορά σε ονομασία ηρώων επιλέγεται να μην μεταφράζεται στην ελληνική γλώσσα αλλά να διατηρηθεί αυτούσια.

⁵⁶⁹ Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 107 και Πίνακας 108.

επιστρέφει στον μπροστινό χώρο της αίθουσας και παίρνει από την εδρα εκπαιδευτικό υλικό το οποίο μοιράζει σε δυο μαθητές και δυο μαθήτριες. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στον Φ, ο οποίος κάθεται στο δεύτερο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων, στην ελληνική γλώσσα την άσκηση⁵⁷⁰ στην φωτοτυπία.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ευχάριστο και ήσυχο. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές, που θα εργαστούν με διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου εκπαιδευτικό υλικό, κάθονται ο καθένας σε διαφορετικό σημείο της αίθουσας.

11'-15': Η εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή να διαβάσει το κείμενο και να υπογραμμίσει τις άγνωστες λέξεις. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός προσεγγίζει το τρίτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων και κάθεται δίπλα στον Β. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στον μαθητή τι πρέπει να κάνει στην άσκηση της φωτοτυπίας. Η εκπαιδευτικός σηκώνεται και προσεγγίζει την Κ., η οποία κάθεται στο πρώτο θρανίο στην μεσαία σειρά θρανίων.

Σ.Π. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά και ο καθένας στον δικό του ρυθμό.

16'-20': Η εκπαιδευτικός κάθεται δίπλα στη μαθήτρια και της εξηγεί στην ελληνική γλώσσα τι θα πρέπει να κάνει στην συγκεκριμένη άσκηση. Στη συνέχεια σηκώνεται και πλησιάζει το πρώτο θρανίο στη δεξιά σειρά θρανίων. Η εκπαιδευτικός στέκεται όρθια δίπλα στην Αν. και της εξηγεί χαμηλόφωνα στην ελληνική γλώσσα το τι θα πρέπει να κάνει.

Σ.Π. Το κλίμα είναι ήσυχο και ευχάριστο. Η εκπαιδευτικός συνομιλεί χαμηλόφωνα στην ελληνική γλώσσα με τις δυο μαθήτριες. Καθώς κινείται στον χώρο η εκπαιδευτικός ελέγχει, παράλληλα, τι κάνουν οι υπόλοιποι μαθητές.

21'-25': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει ξανά τον Φ. και τον ρωτά χαμηλόφωνα, εάν έχει άγνωστες λέξεις. Ο μαθητής δείχνει στην εκπαιδευτικό τη φωτοτυπία και εκείνη του εξηγεί: “*Frühling... το φθινόπωρο. .neben... δίπλα... blühen... ανθίζουν... Schmetterling... πεταλούδες*». Ο μαθητής σημειώνει τις σημασίες των λέξεων και η εκπαιδευτικός τον προτρέπει στην ελληνική γλώσσα να φτιάξει μια ζωγραφιά με βάση το νόημα του κειμένου. Ο μαθητής γνέφει καταφατικά και η εκπαιδευτικός πλησιάζει τον Β. και κάθεται στην άδεια θέση δίπλα του. Η εκπαιδευτικός ελέγχει ποιες λέξεις έχει υπογραμμίσει ο μαθητής και εξηγεί: “*Wiese... λιβάδι. .Baum... δέντρο... Hase... λαγός... Blumen... λουλούδια... Schmetterling... πεταλούδα*”. Ο μαθητής σημειώνει τις σημασίες των λέξεων. Η εκπαιδευτικός επικροτεί και τον παρακινεί να φτιάξει μια ζωγραφιά.

Σ.Π. Η εκπαιδευτικός μιλά αργά και τονίζει με έμφαση τις λέξεις, καθώς τις αναφέρει στην γερμανική και την ελληνική γλώσσα.

⁵⁷⁰ Η άσκηση αφορά σε γλωσσικό κείμενο με τίτλο “die Frühlingswiese” (το ανοιξιάτικο λιβάδι). Οι μαθητές θα πρέπει να διαβάσουν το κείμενο και να φτιάξουν στο πλαίσιο κάτω από το κείμενο μια ζωγραφιά, σύμφωνα με το νόημα του κειμένου

26'-30': Η εκπαιδευτικός σηκώνεται από τη θέση, όπου έχει καθίσει και κατευθύνεται στον μπροστινό χώρο της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός κάθεται στην άδεια θέση δίπλα στην Κ. και ελέγχει, ποιες λέξεις έχει υπογραμμίσει η μαθήτρια. Η εκπαιδευτικός εξηγεί χαμηλόφωνα: “*Frühling... φθινόπωρο... Wiese... λιβάδι... Neben... δίπλα... Himmel... ουρανός... Wolken... σύννεφα... Sonne... ήλιος... fliegt... πετά... Schmetterling... πεταλούδα*”. Η μαθήτρια σημειώνει παράλληλα τις σημασίες των λέξεων πάνω στην φωτοτυπία⁵⁷¹. Η εκπαιδευτικός της ζητά να φτιάξει μια ζωγραφιά σύμφωνα με τα όσα αναφέρει το κείμενο. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός πλησιάζει την Α. Η εκπαιδευτικός στέκεται όρθια δίπλα στην μαθήτρια και ελέγχει ποιες άγνωστες λέξεις έχει. Έπειτα, η εκπαιδευτικός σκύβει κοντά στην μαθήτρια και της λέει χαμηλόφωνα: “*Gras... γρασίδι... Blumen... λουλούδια... Himmel... ουρανός... Schmetterling... πεταλούδα*”. Η μαθήτρια σημειώνει τις λέξεις πάνω στην φωτοτυπία. Η εκπαιδευτικός την παρακινεί να φτιάξει μια ζωγραφιά.

Σ.Π. Όλοι οι μαθητές εργάζονται ατομικά ο καθένας στον δικό του ρυθμό. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και δημιουργική.

31'-35': Η εκπαιδευτικός πλησιάζει το πρώτο θρανίο στην αριστερή σειρά θρανίων και ρωτά τους μαθητές στη γερμανική γλώσσα, εάν έχουν ολοκληρώσει την άσκηση. Οι δυο μαθητές γνέφουν καταφατικά. Η εκπαιδευτικός ρωτά το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι εργάζονται με το κείμενο του βιβλίου, εάν έχουν τελειώσει την άσκηση. Η Αντζ. και η Μ. λένε αυθόρμητα, ότι θα τελειώσουν σύντομα. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει στον μπροστινό χώρο της αίθουσας και παίρνει μια πλαστικοποιημένη φωτογραφία από την έδρα. Η εκπαιδευτικός τοποθετεί την φωτογραφία με δυο αυτοκόλλητα πάνω στον πίνακα. Η φωτογραφία αναπαριστά έναν από τους ήρωες του κειμένου. Η εκπαιδευτικός ρωτά στη γερμανική γλώσσα, ποιος μαθητής έχει σημειώσει πληροφορίες σχετικά με τον συγκεκριμένο ήρωα. Οι μαθητές που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα σηκώνουν το χέρι τους. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Ε.

36'-40': Η μαθήτρια σηκώνεται από τη θέση της και σημειώνει στον πίνακα τις πληροφορίες “*Niklas, 12, Schule, schwänzen, raffiniert*” (Νικόλας, 12, σχολείο, κάνει κοπάνα, πανούργος). Η εκπαιδευτικός επικροτεί τη μαθήτρια και επαναλαμβάνει τα στοιχεία που έχει σημειώσει η μαθήτρια στον πίνακα. Στη συνέχεια ρωτά, εάν κάποιος μαθητής έχει να προσθέσει και άλλες πληροφορίες. Η Μ. σηκώνεται αυθόρμητα από τη θέση της και σημειώνει στον πίνακα τις λέξεις “*Wohnort: Campingplatz*” (τόπος κατοικίας: ο χώρος του κάμπινγκ). Η εκπαιδευτικός συμφωνεί και επιβραβεύει την μαθήτρια. Ο Ν. λέει αυθόρμητα δυνατά: “*er lebt allein mit seiner Mutter*” (μένει μόνος του με τη μητέρα του). Η εκπαιδευτικός γνέφει καταφατικά και τον προτρέπει να σημειώσει στον πίνακα την πληροφορία. Ο μαθητής σηκώνεται από τη θέση του και η εκπαιδευτικός τον βοηθά λέγοντας: “*also seine Mutter ist allein...*” (επομένως η μητέρα του είναι μονο..). Ο μαθητής συμπληρώνει: “*alleinerziehende*” (μονογονέας). Η εκπαιδευτικός επικροτεί και κινείται ανάμεσα στα θρανία προκειμένου να ελέγξει, εάν οι τέσσερις μαθητές έχουν ολοκληρώσει τη ζωγραφιά στην φωτοτυπία.

⁵⁷¹ Βλ. παράρτημα, εικόνα 45.

41'-45': Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους μαθητές για τις ζωγραφιές που έχουν κάνει και εξηγεί δυνατά και καθαρά στη γερμανική γλώσσα, ότι η άσκηση, που θα έχουν για το σπίτι, είναι αντιγραφή των λέξεων που έχει σημειώσει ο καθένας. Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την οδηγία στην ελληνική γλώσσα. Οι τέσσερις μαθητές σημειώνουν την άσκηση για το σπίτι. Η εκπαιδευτικός τοποθετεί φωτογραφία με τον επόμενο ήρωα του κειμένου στον πίνακα. Η πλειοψηφία των δίγλωσσων μαθητών σηκώνουν το χέρι τους. Η εκπαιδευτικός κάνει ένα νεύμα στην Σ. Η μαθήτρια σηκώνεται από τη θέση της και σημειώνει στον πίνακα κάτω από τη δεύτερη φωτογραφία τις λέξεις “Jessi...klettern...Menschen und Tiere im Not..”(η Τζέση, σκαρφαλώνω, άνθρωποι και ζώα σε κατάσταση ανάγκης). Το κουδούνι χτυπά και η εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές, ότι θα συνεχίσουν την άσκηση την επόμενη ώρα⁵⁷².

Σ.Π. Η διδακτική ώρα τελειώνει χωρίς να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα.

Μορφές διδασκαλίας	56% Ατομική, 44% Μετωπική			
	Βαθμός 1	Βαθμός 2	Βαθμός 3	Βαθμός 4
(Π1) κίνηση		22%	78%	
(Π2) διαπροσωπική εγγύτητα	22%		78%	
(Π3) μη λεκτική επικοινωνία		33%	67%	
(Π4)πολυτροπικότητα	11%	89%		
(Π5) διαγλωσσικότητα	33%	33%	33%	
(Π6) διαπολιτισμικότητα	89%	11%		
(Π7) λειτουργική αναδιάταξη του χώρου	56%	44%		
(Π8) συλλογικότητα			22%	78%

Πίνακας LIV. Βαθμός εμφάνισης των διερευνώμενων παραγόντων στο σύνολο του διδακτικού χρόνου

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα από το σύνολο του διδακτικού χρόνου διαπιστώθηκε ότι, στη διδασκαλία επέδρασαν, από χαμηλό έως πολύ υψηλό βαθμό, οι εξής παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της σχολικής τάξης:

α) η λειτουργική κινητικότητα της εκπαιδευτικού στα $\frac{3}{4}$ του διδακτικού χρόνου. β) Η συστηματική αξιοποίηση πρακτικών διαπροσωπικής εγγύτητας κατά τη διατομική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και συμμετεχόντων μαθητών. γ) Η συστηματική εφαρμογή πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες μαθητές (επιτονισμός, παραστατικός λόγος, χαμόγελο, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου) στα $\frac{2}{3}$ του διδακτικού χρόνου. δ) Η συστηματική χρήση διαγλωσσικών πρακτικών κατά την διατομική επικοινωνία με τους/τις τέσσερις μαθητές (μονόγλωσσοι). ε) Η αναδιάταξη του χώρου, όταν η εκπαιδευτικός μετακίνησε θρανία/καρέκλες προκειμένου να καθίσει δίπλα σε τρεις μαθητές για να τους ενισχύσει. ζ) Η συλλογικότητα, μέσω της δημιουργίας ευχάριστου, συλλογικού και συμπεριληπτικού κλίματος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων.

Η διδασκαλία διεξήχθη περι το $\frac{1}{2}$ του διδακτικού χρόνου με τη μορφή της μετωπικής-συλλογικής εργασίας και το άλλο $\frac{1}{2}$ με τη μορφή της ατομικής εργασίας. Η «ζώνη δράσης» αναπτύχθηκε στο μπροστινό μέρος της αίθουσας αλλά και κατά τόπους (θρανία).

⁵⁷² Η διδασκαλία αφορά σε συνεχόμενο δίωρο.

Γενικά, η διδασκαλία ήταν πολύ ενδιαφέρουσα, πρωτότυπη και είχε συμπεριληπτικό χαρακτήρα. Η διδασκαλία είχε καλό ρυθμό, ενώ η κινητικότητα της εκπαιδευτικού ακολουθούσε κυκλική ροή μέσα στον χώρο. Η εκπαιδευτικός είχε σχεδιάσει μια συμπεριληπτική διδασκαλία, διαφοροποιώντας το περιεχόμενο και τις διδακτικές ενέργειες, σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ αλλά και τη μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή. Η τάξη αφορούσε σε διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα, καθώς οι περισσότεροι μαθητές ακολουθούσαν το γλωσσικό επίπεδο της γερμανικής γλώσσας που αντιστοιχεί στην Ε' τάξη (A2+/B1-)⁵⁷³, ενώ τέσσερις μαθητές, οι οποίοι ξεκίνησαν να φοιτούν στην Δ' τάξη στο δίγλωσσο σχολείο, είχαν χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας (A1-/+). Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό (κείμενα και οπτικό υλικό με αναφορές σε ήρωες τηλεοπτικής σειράς/ παραγωγή αυθεντικού υλικού «ζωγραφιά» από τους τέσσερις μαθητές, σύμφωνα με την κατανόηση του νοήματος του κειμένου). Η εκπαιδευτικός προσέγγισε τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, εφαρμόζοντας εξατομικευμένες διδακτικές ενέργειες σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του καθενός (άσκηση για το σπίτι οι άγνωστες λέξεις, που είχε ο κάθε μαθητής ξεχωριστά). Η εκπαιδευτικός ήταν σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας χαμογελαστή και φιλική, ενίσχυε και παρακινούσε συστηματικά όλους τους μαθητές να συνεχίσουν τις εργασίες τους. Η εκπαιδευτικός οργάνωσε μια άρτια και πλούσια διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη, ότι τη συγκεκριμένη ημέρα η διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας αφορούσε σε διδακτικό δίωρο και οι δραστηριότητες θα ολοκληρώνονταν την επόμενη διδακτική ώρα. Από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκύπτει, ότι η εκπαιδευτικός γνωρίζει το γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και ότι εφαρμόζει συστηματικά και στοχευμένα πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ενίσχυση της διδακτικής λειτουργικότητας όλων των μαθητών.

⁵⁷³ Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ), βλ. http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf (Ανάκτηση: 10.08.2022)

7.2.3.1. Γερμανία (αποτελέσματα παρατήρησης)

Σύμφωνα με τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών των δυο γλωσσών-στόχος στα Δημοτικά σχολεία της Γερμανίας με δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, εξάγεται το συμπέρασμα, ότι πολλοί από τους παράγοντες επίδρασης της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης επέδρασαν, σε μεγάλο βαθμό, στην αποδοτικότητα της διδασκαλίας στις περισσότερες τάξεις αναφοράς της έρευνας. Η ερευνήτρια ανίχνευσε συστηματική εναλλαγή κοινωνικών μορφών εργασίας—κυρίως της μετωπικής/διαλογικής και ατομικής και σπανιότερα της εταιρικής— στο 1/3 των παρατηρούμενων διδασκαλιών, ενώ στις περισσότερες διδασκαλίες, που εφαρμόστηκε η μετωπική/διαλογική μορφή εργασίας, η «ζώνη δράσης» ήταν ενιαία και εκτεινόταν σε ολόκληρο τον χώρο της σχολικής αίθουσας. Επίσης, έπειτα από μετρήσεις των διαστάσεων των θρανίων και των καθισμάτων των μαθητών, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση, ως προς τα μέτρα των διαστάσεων, ανάμεσα στα έπιπλα, που χρησιμοποιούνται στις Α΄ και Γ΄ τάξη, και στα έπιπλα στην Ε΄ τάξη. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια μέτρησε το ύψος των καθισμάτων των μικρότερων τάξεων στα 40 εκατοστά, ενώ της μεγαλύτερης τάξης στα 45 εκατοστά ύψος. Στο ύψος των θρανίων διαπιστώθηκε διαφοροποίηση τριών εκατοστών (62 εκατοστά για τις μικρές τάξεις και 65 εκατοστά για τη μεγαλύτερη τάξη).

Σε ό,τι αφορά τους διερευνώμενους παράγοντες εντοπίστηκαν συνολικά τα εξής:
Παράγοντας κίνησης= βαθμός 3 στις διδασκαλίες 37,38,43,44,49,52 (Α΄ τάξη) 40,45, 46, 51,52 (Γ τάξη) 47,53,54(Ε΄ τάξη) **Παράγοντας διαπροσωπικής εγγύτητας**= Βαθμός 2 στις διδασκαλίες 37, 38, 43,44,49 (Α τάξη), 45,51 (Γ΄ τάξη), 47,53(Τάξη Ε) **Παράγοντας μη λεκτικής επικοινωνίας**= Βαθμός 3 στις διδασκαλίες 37, 38, 43, 44,49, 50, 52 (Α΄ τάξη) 39, 40,45, 46, 51(Γ τάξη) 41, 42, 48,53,54 (Ε τάξη) **Παράγοντας πολυτροπικότητας**= Βαθμός 2 στις διδασκαλίες 37,38, 43, 44, 52(Α τάξη), 40, 45,46, 51,52 (Γ΄ τάξη), 41,42,47,53,54 (Ε τάξη) **Παράγοντας διαγλωσσικότητας**= Βαθμός 2 στις διδασκαλίες 38,43, 49 (Α τάξη), 40 (Γ τάξη) 42,48,53, 54 (Ε τάξη) **Παράγοντας διαπολιτισμικότητας**=Βαθμός 3 στη διδασκαλία 49 (Ε΄ τάξη) **Παράγοντας ανασχεδιασμού του χώρου**=Βαθμός 2 στη διδασκαλία 54 (Ε΄ τάξη) **Παράγοντας συλλογικότητας**= Βαθμός 4 στις διδασκαλίες 37, 43, 44,49,50, 52(Α τάξη), 39,40, 45, 46, 51(Γ τάξη), 41,42,48, 53,54(Ε τάξη).

Σύμφωνα με τα παραπάνω εξαγόμενα πορίσματα συνάγεται το συμπέρασμα, ότι από τις παρατηρούμενες διδασκαλίες των δυο γλωσσών-στόχος στα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία της Γερμανίας, ανιχνεύτηκαν στις περισσότερες διδασκαλίες οι περισσότεροι από τους παράγοντες διερεύνησης σε **υψηλό** βαθμό. Επίσης, διαπιστώθηκε, ότι το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών ήταν αρκετά υψηλό, σύμφωνα με το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων και στις δυο γλώσσες-στόχος στις περισσότερες τάξεις, που πραγματοποιήθηκαν οι διδασκαλίες. Μάλιστα, η ερευνήτρια διαπίστωσε κατά τη διαδικασία της παρατήρησης της ελληνικής γλώσσας, ότι οι εφαρμοζόμενες κατά τη διδασκαλία διδακτικές δραστηριότητες «συμβάδιζαν» στις περισσότερες περιπτώσεις, χρονικά, με τη διδακτέα ύλη της ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα διδασκαλίας του σχολικού έτους στα Δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Επίσης, η

ερευνήτρια ανέχνευσε συστηματική, διαλειτουργική χρήση του χώρου διδασκαλίας από τους συμμετέχοντες στη διδακτική πράξη, καθώς οι μαθητές κινούνταν συχνά, αυθόρμητα, μέσα στον χώρο, προκειμένου να εμπλακούν περισσότερο στη διδασκαλία. Οι περισσότεροι χώροι διεξαγωγής της διδασκαλίας ήταν ευρύχωροι, με εναλλακτική και, συχνά, πολύ-λειτουργική διάταξη των θρανίων. Η ερευνήτρια ανέχνευσε τη δυνατότητα αξιοποίησης ποικίλων τροπικότητων των χώρων διδασκαλίας, καθώς εντόπισε βιβλιοθήκες με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, βοηθητικά έπιπλα με πρόσθετα σχολικά υλικά, άλλα υλικά για την εφαρμογή πολυαισθητηριακής μάθησης, γωνιές συνεργατικής δράσης. Σε όλες τις διδασκαλίες της γερμανικής γλώσσας αξιοποιήθηκαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό διαγλωσσικές πρακτικές με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Σε αρκετές διδασκαλίες της ελληνικής γλώσσας αξιοποιήθηκαν διαγλωσσικές πρακτικές, κυρίως, για την ερμηνεία γλωσσικών φαινομένων, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιπαρέβαλαν στις δυο γλώσσες γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα με σκοπό την ενίσχυση της κατανόησής τους από τους μαθητές. Η ερευνήτρια ανέχνευσε, ακόμη, αρκετές πρακτικές αυτενέργειας και πρωτοβουλίας από την πλευρά των μαθητών, ειδικά σε διδασκαλίες της γερμανικής γλώσσας, όπου οι μαθητές αναλάμβαναν ρόλους και ενεργούσαν αυτόνομα και στοχευμένα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

7.3. Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς των δίγλωσσων Δημοτικών σχολείων

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ Πάρα πολύ) και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της ειδικότητας του δασκάλου, που υπηρετεί σε δίγλωσσο Δημοτικό σχολείο των χωρών αναφοράς της έρευνας. Ειδικά, στην περίπτωση της Γερμανίας, το μάθημα της γερμανικής γλώσσας διδάσκεται από εκπαιδευτικούς ειδικότητας «Γερμανικής γλώσσας» (ΠΕ07). Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας 160 εκπαιδευτικοί. Τα ερωτήματα αποσκοπούσαν στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους διερευνώμενους παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διερεύνησης της διδασκαλίας της Γλώσσας (Γ1/Γ2).

7.3.1. Παρουσίαση των ερωτηματολογίων των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν στο προφίλ των εκπαιδευτικών και σε ερωτήσεις και υποερωτήματα, που αφορούν στους οκτώ παράγοντες διερεύνησης της παρούσας Δ.Δ. Η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS (Έκδοση 16) (Δαφέρμος, 2011).

Αλβανία- Γερμανία- Ελλάδα (ερωτηματολόγιο-συχνότητες)

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alfa στο σύνολο των **64 μεταβλητών** τύπου likert και η τιμή του δείκτη είναι πολύ ικανοποιητική $p=0,929>0,7$.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	160	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	160	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

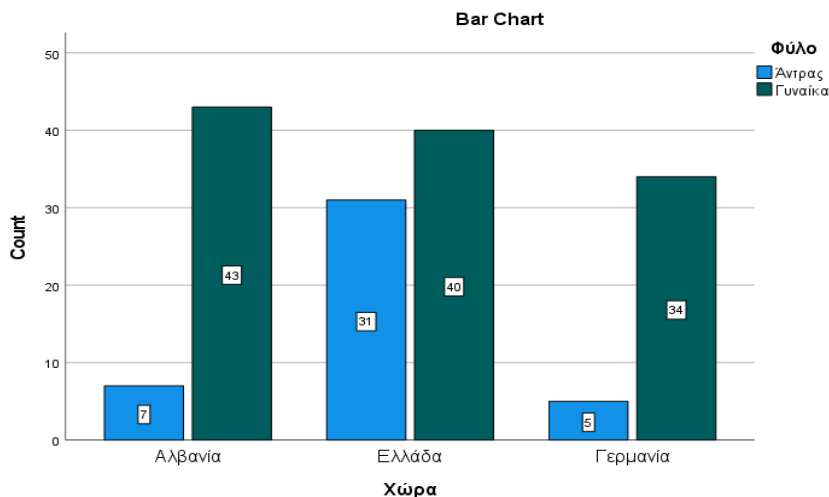
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,929	64

7.3.1.1. Δημογραφικά στοιχεία

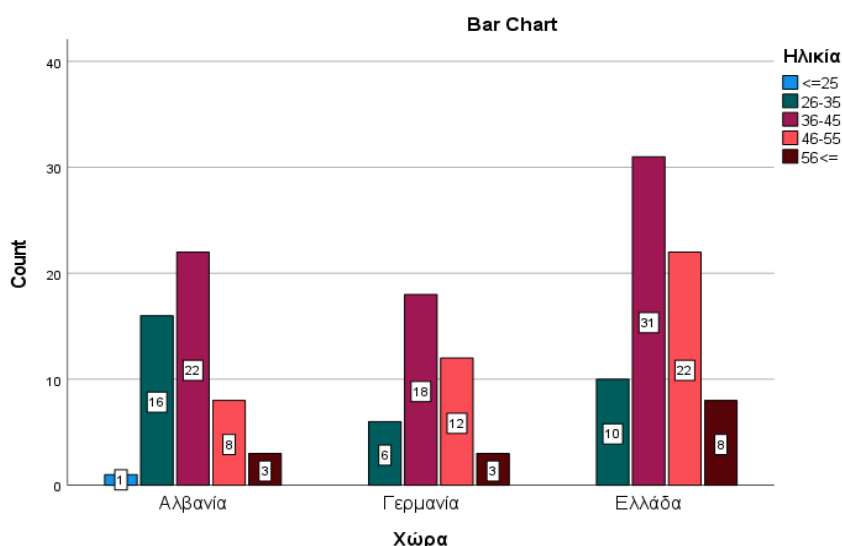
Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: Ως προς το «φύλο», οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν 7 άντρες και 43 γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν 31 άντρες και 40 γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν 5 άντρες και 34 γυναίκες. Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αποτυπώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στάσεις και απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας.



Διάγραμμα 1

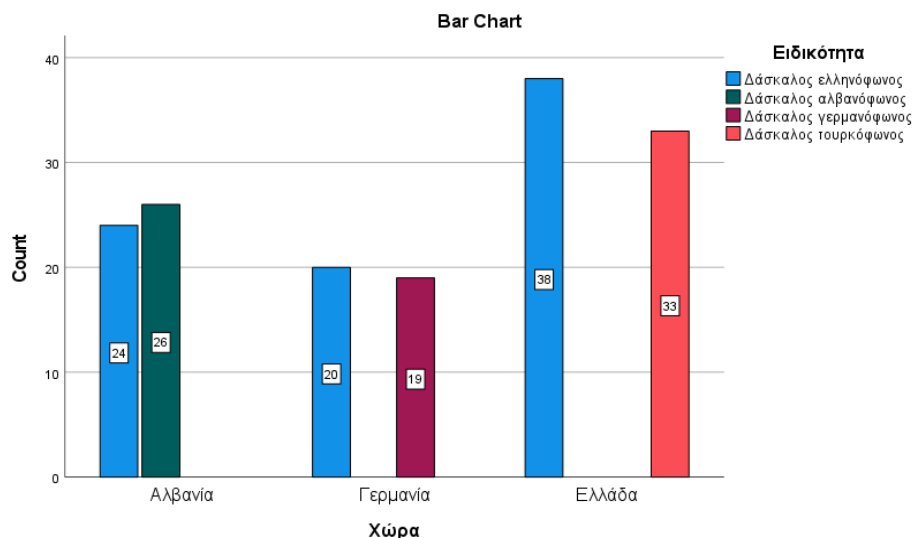
Ηλικία: Ως προς την «ηλικία», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από τα σχολεία της Αλβανίας, 1 υποκείμενο είναι ηλικίας κάτω των 25 ετών, 16 υποκείμενα είναι ηλικίας 26-35, 22 υποκείμενα είναι ηλικίας 36-45, 8 υποκείμενα είναι ηλικίας 46-55 και 3 υποκείμενα είναι ηλικίας άνω των 56 ετών. Από τα σχολεία της Ελλάδας, 10 υποκείμενα είναι ηλικίας 26-35, 31 υποκείμενα είναι ηλικίας 36-45, 22 υποκείμενα είναι ηλικίας 46-55 και 8 υποκείμενα είναι ηλικίας άνω των 56 ετών. Από τα σχολεία της Γερμανίας, 6 υποκείμενα είναι ηλικίας 26-35, 18 υποκείμενα είναι ηλικίας 36-45, 12 υποκείμενα είναι ηλικίας 46-55 και 3 υποκείμενα είναι ηλικίας άνω των 56 ετών. Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας βρίσκεται στο ηλικιακό διάστημα μεταξύ 36 και 45 ετών.



Διάγραμμα 2

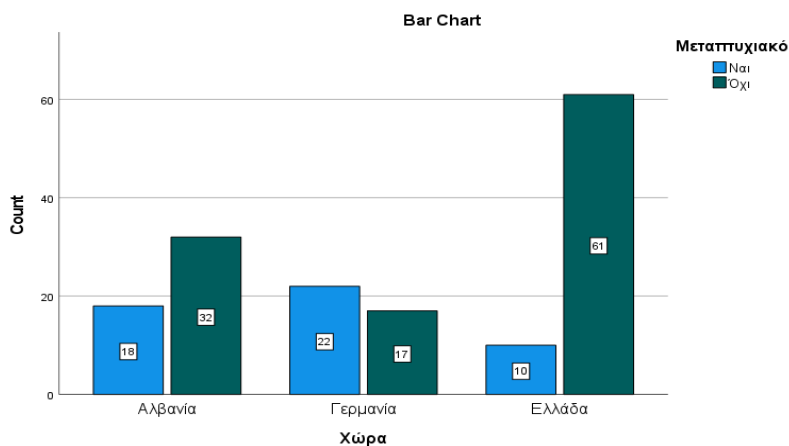
Γλώσσα αναφοράς των εκπαιδευτικών: Ως προς την «γλώσσα αναφοράς του εκπαιδευτικού», από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από τα σχολεία της Αλβανίας αφορούν σε 24 ελληνόφωνους και 26 αλβανόφωνους

εκπαιδευτικούς, από τα σχολεία της Ελλάδας αφορούν σε 38 ελληνόφωνους και 33 τουρκόφωνους εκπαιδευτικούς. Από τα σχολεία της Γερμανίας, τα υποκείμενα αφορούν σε 20 ελληνόφωνους και 19 γερμανόφωνους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει, ότι τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των δυο γλωσσών εργασίας για τις χώρες της Αλβανίας και της Γερμανίας σχεδόν ισομερώς, ενώ τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου από τα σχολεία της Ελλάδας αποτυπώνουν σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό τις απόψεις των ελληνόφωνων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απόψεις των τουρκόφωνων εκπαιδευτικών.



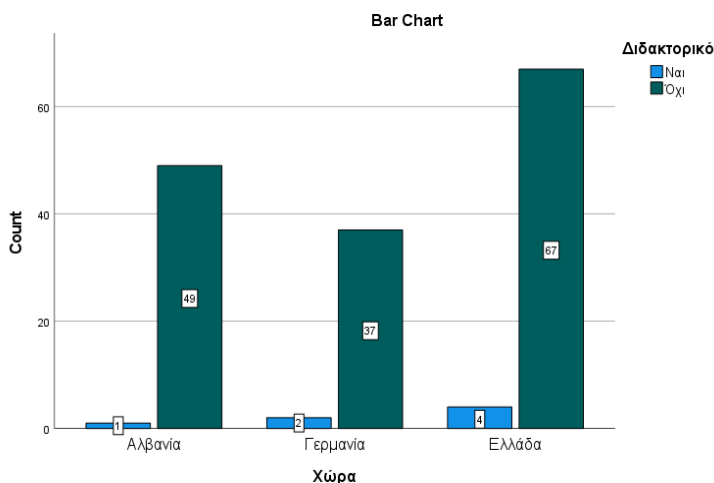
Διάγραμμα 3

Σπουδές/μεταπτυχιακός τίτλος: Ως προς τις σπουδές και, ειδικότερα, την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου, από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, 18 υποκείμενα (δηλαδή το 36%) από την Αλβανία κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, 22 υποκείμενα (δηλαδή 56,4%) από την Γερμανία κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και 10 υποκείμενα (δηλαδή το 14,1%) από την Ελλάδα κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Συνεπώς, από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας έχουν αυξημένες ακαδημαϊκές γνώσεις στη διδασκαλία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς από τα σχολεία της Αλβανίας και της Ελλάδας.



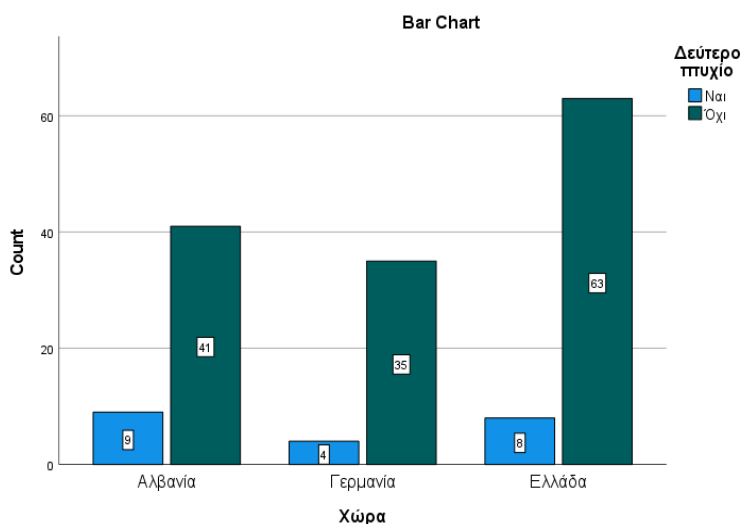
Διάγραμμα 4

Σπουδές/ Διδακτορικός τίτλος: Ως προς την κατοχή διδακτορικού τίτλου, από τα υποκείμενα της έρευνας, απάντησαν ότι κατέχουν διδακτορικό τίτλο, 1 υποκείμενο (το 2%) από την Αλβανία, 2 υποκείμενα (το 5,1%) από την Γερμανία και 4 υποκείμενα (5,6%) από την Ελλάδα. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών από τα σχολεία και των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας κατέχει πολύ αυξημένο επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών.



Διάγραμμα 5

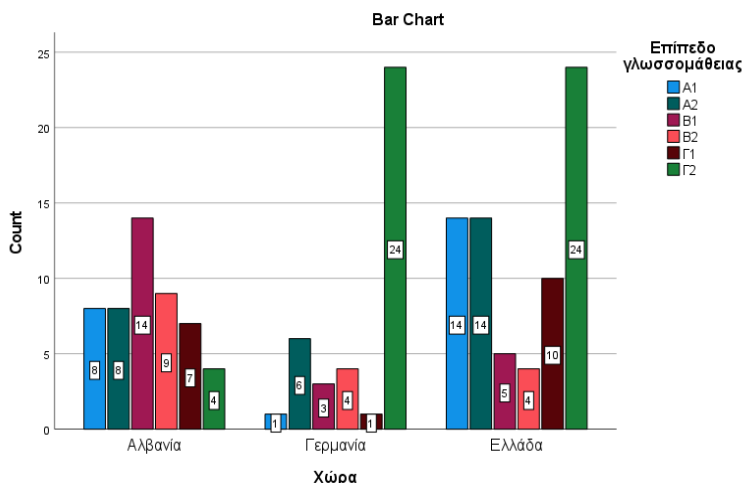
Σπουδές/Δεύτερο πτυχίο: Ως προς τις σπουδές και ειδικότερα, την κατοχή δεύτερου πτυχίου, από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, απάντησαν ότι έχουν δεύτερο πτυχίο 9 υποκείμενα (δηλαδή 18%) από την Αλβανία, 4 υποκείμενα (δηλαδή 11,3%) από την Γερμανία και 8 υποκείμενα (δηλαδή 10,3%) από την Ελλάδα. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών από τα σχολεία και των τριών χωρών έχει διευρυμένες γνώσεις και σε άλλα ακαδημαϊκά πεδία.



Διάγραμμα 6

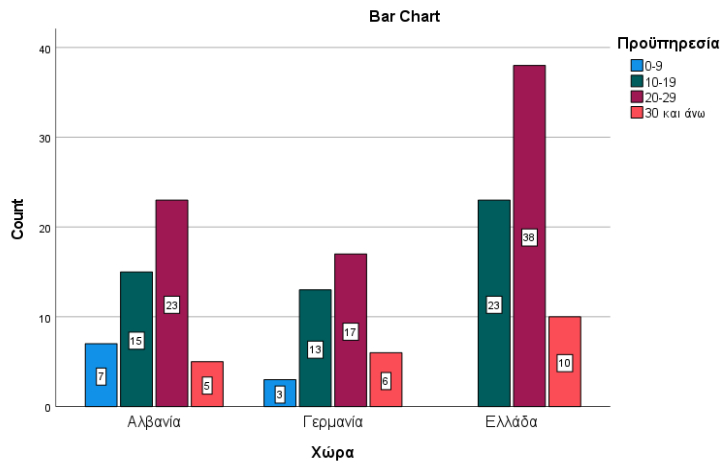
Επίπεδο γλωσσομάθειας. Ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας της δεύτερης γλώσσας εργασίας, από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από τα σχολεία της Αλβανίας κατέχουν το A1 επίπεδο γλωσσομάθειας 8 υποκείμενα (16%), το A2 επίπεδο γλωσσομάθειας 8 υποκείμενα (16%), το B1 επίπεδο γλωσσομάθειας 14

υποκείμενα(28%), το B2 επίπεδο γλωσσομάθειας κατέχουν 9 υποκείμενα(18%), το Γ1 επίπεδο γλωσσομάθειας κατέχουν 7 υποκείμενα (14%) και το Γ2 επίπεδο γλωσσομάθειας κατέχουν 4 υποκείμενα (8%). Από τα σχολεία της Γερμανίας κατέχουν το A1 επίπεδο γλωσσομάθειας 1 υποκείμενο(2,6), το A2 επίπεδο γλωσσομάθειας 6 υποκείμενα(15,4%), το B1 επίπεδο γλωσσομάθειας 3 υποκείμενα(7,7%), το B2 επίπεδο γλωσσομάθειας 4 υποκείμενα(10,3%), το Γ1 επίπεδο γλωσσομάθειας 1 υποκείμενο (2,6%) και το Γ2 επίπεδο γλωσσομάθειας 24 υποκείμενα (61,5%). Από τα σχολεία της Ελλάδας κατέχουν 14 υποκείμενα το A1 επίπεδο γλωσσομάθειας(19,7%), 14 υποκείμενα το A2 επίπεδο γλωσσομάθειας (19,7%), 5 υποκείμενα το B1 επίπεδο γλωσσομάθειας (7%), 4 υποκείμενα το B2 επίπεδο γλωσσομάθειας (5,6%), 10 υποκείμενα το Γ1 επίπεδο γλωσσομάθειας (14,1%) και 24 το Γ2 επίπεδο γλωσσομάθειας (33,8%). Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, μόνο στα σχολεία της Γερμανίας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέχει το Γ2 επίπεδο γλωσσομάθειας της δεύτερης γλώσσας εργασίας (ελληνική για τους γερμανόφωνους, γερμανική για τους ελληνόφωνους), κάτι που υποδηλώνει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δύνανται να αξιοποιούν με σημαντική ευχέρεια και τις δυο γλώσσες εργασίας κατά τη διδασκαλία της γλώσσας (Γ1 ή Γ2).



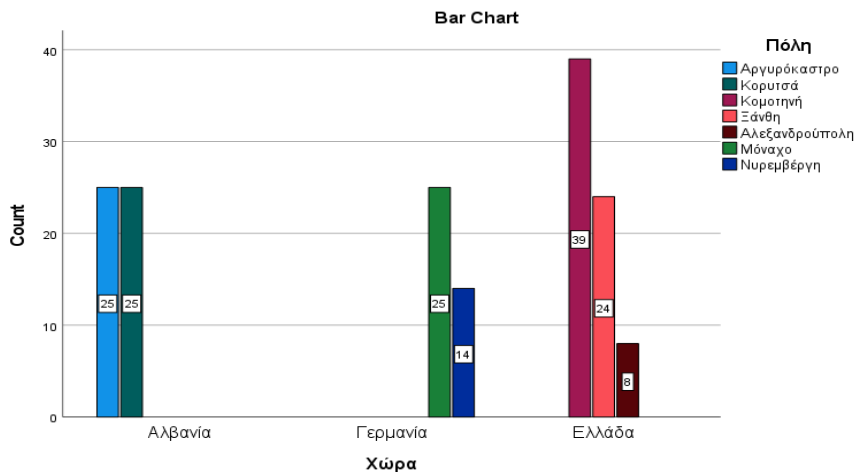
Διάγραμμα 7

Προϋπηρεσία: Ως προς την προϋπηρεσία, από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από τα σχολεία της Αλβανίας έχουν προϋπηρεσία 0-9 έτη 7 υποκείμενα(το 14%), 10 έως 19 έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι έχουν 15 υποκείμενα(το 30%), 20 έως 29 έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι έχουν υποκείμενα 23 υποκείμενα(το 46%), από 30 έτη προϋπηρεσίας και άνω δήλωσαν ότι έχουν 5 υποκείμενα(το 10%). Από τα σχολεία της Γερμανίας δήλωσαν ότι έχουν προϋπηρεσία από 0-9 έτη 3 υποκείμενα (δηλαδή το 7,7%), από 10 έως 19 έτη 13 υποκείμενα (33,3%), 20 έως 29 έτη προϋπηρεσίας 17 υποκείμενα (43,6%), από 30 έτη προϋπηρεσίας και πάνω 6 υποκείμενα (15,4%). Από τα σχολεία της Ελλάδας έχουν προϋπηρεσία 10 έως 19 έτη 23 υποκείμενα (32,4%), 20 έως 29 έτη δήλωσαν ότι, έχουν 38 υποκείμενα (53,5%) και πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι έχουν 10 υποκείμενα (14,1%). Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται, ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας και από τις τρεις χώρες έχει προϋπηρεσία 20 έως 29 έτη. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των σχολείων αναφοράς της έρευνας έχουν αρκετά μεγάλη διδακτική εμπειρία.



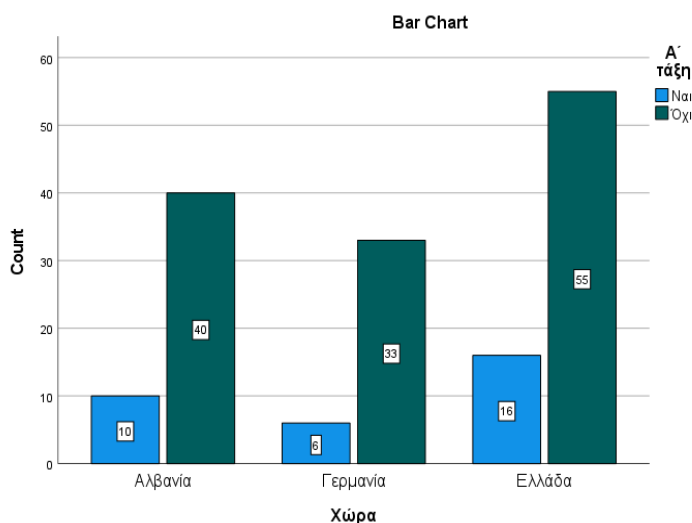
Διάγραμμα 8

Πόλη: Ως προς την πόλη εργασίας των υποκειμένων της έρευνας, από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από τα σχολεία της Αλβανίας, 25 υποκείμενα εργάζονται σε σχολεία του Αργυρόκαστρου(50%), 25 υποκείμενα εργάζονται σε σχολείο της Κορυτσάς (50%). Από τα σχολεία της Ελλάδας 47 υποκείμενα εργάζονται σε σχολεία της Κομοτηνής (54,9%), 24 υποκείμενα εργάζονται σε σχολείο της Ξάνθης (33,8%), 8 υποκείμενα εργάζονται σε σχολείο της Αλεξανδρούπολης(11,3%). Από τα σχολεία της Γερμανίας, 25 υποκείμενα εργάζονται σε σχολεία του Μονάχου (64,1%) και 14 υποκείμενα εργάζονται σε σχολεία της Νυρεμβέργης(35,9%). Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου απο τα σχολεία της Αλβανίας αποτυπώνονται στον ίδιο βαθμό απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών από τις πόλεις του Αργυρόκαστρου και της Κορυτσάς. Στα ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Γερμανίας αποτυπώνονται σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών από τα σχολεία του Μονάχου και λιγότερο εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία της Νυρεμβέργης. Στα ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Ελλάδας αποτυπώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Κομοτηνής και λιγότερο από τα σχολεία της Ξάνθης και της Αλεξανδρούπολης. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι μόνο στην περίπτωση της Αλβανίας παρουσιάζονται ισόποσα απόψεις των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στις πόλεις αναφοράς της έρευνας.



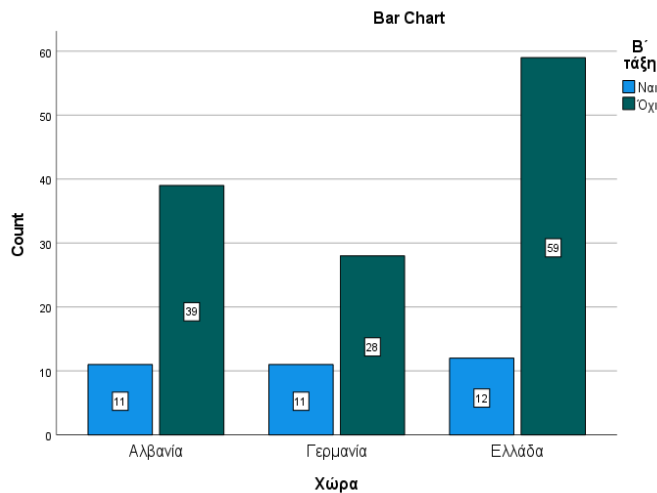
Διάγραμμα 9

Τάξη Α. Ως προς το ερώτημα «*εάν διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Α' τάξη*», από τα υποκείμενα της έρευνας, απάντησαν θετικά το 20% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 15,4% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας και το 22,5% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι από τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν στην Α' τάξη, παρουσιάζονται σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό οι απόψεις εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στα σχολεία της Ελλάδας.



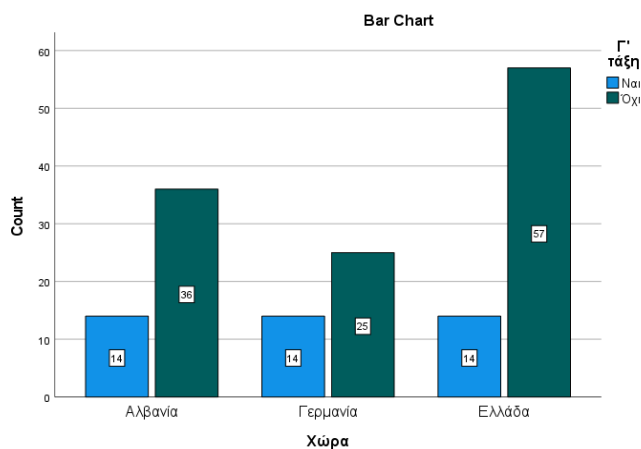
Διάγραμμα 10

Τάξη Β. Ως προς το ερώτημα «*εάν διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Β' τάξη*», από τα υποκείμενα της έρευνας, απάντησαν το 22% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 16,9% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας και το 28,2% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι από τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν στην Β' τάξη, αποτυπώνονται στα αποτελέσματα του παρόντος ερωτηματολογίου σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό απόψεις εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στα σχολεία της Γερμανίας.



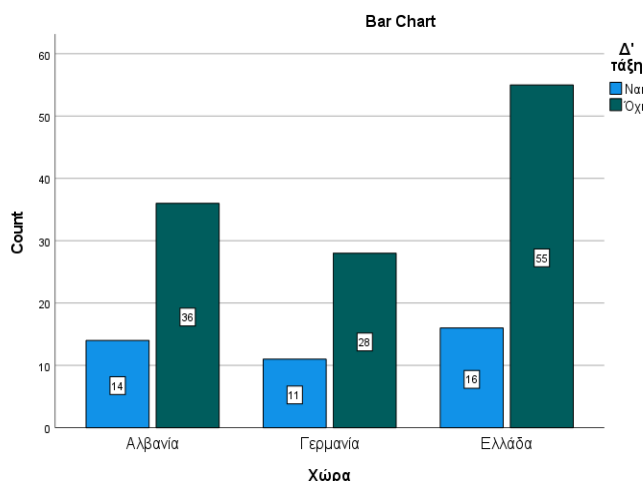
Διάγραμμα 11

Τάξη Γ. Ως προς το ερώτημα «*εάν διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Γ' τάξη*», από τα υποκείμενα της έρευνας, απάντησαν θετικά το 28% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 35,9% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας και το 19,7% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη Γ' τάξη, παρουσιάζονται στο παρόν ερωτηματολόγιο σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό απόψεις εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στα σχολεία της Γερμανίας.



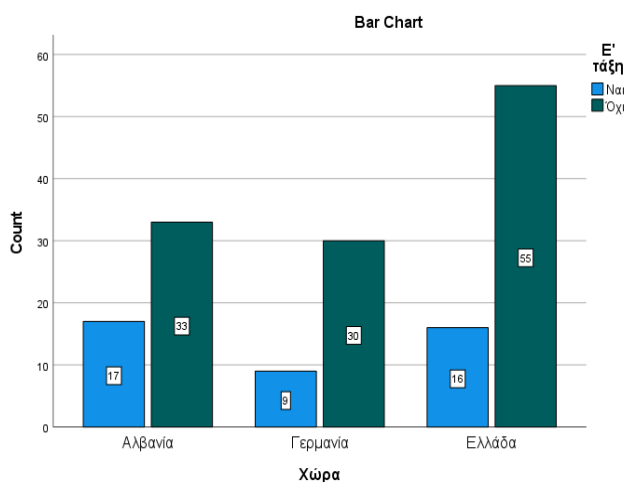
Διάγραμμα 12

Τάξη Δ. Ως προς το ερώτημα «*εάν διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Δ' τάξη*», από τα υποκείμενα της έρευνας, απάντησαν θετικά το 28% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 22,5% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας και το 28,2% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Δ' τάξη, αποτυπώνονται στο παρόν ερωτηματολόγιο στον ίδιο βαθμό απόψεις εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στα σχολεία της Γερμανίας και της Αλβανίας, και σε λίγο μικρότερο βαθμό οι απόψεις εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στα σχολεία της Ελλάδας.



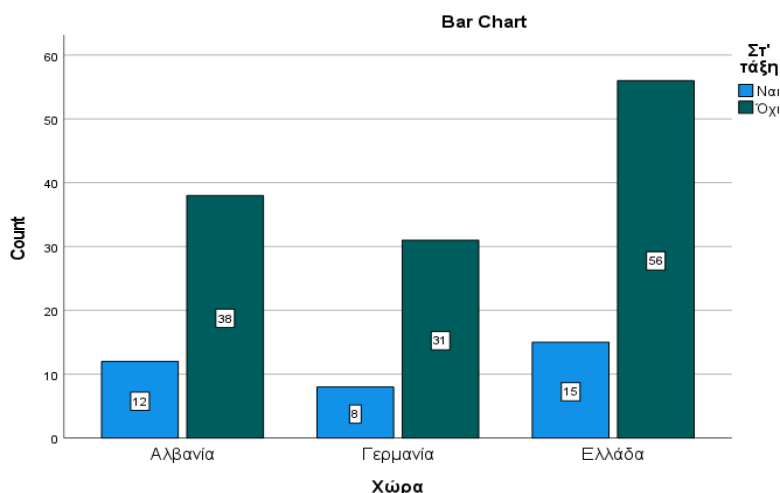
Διάγραμμα 13

Τάξη Ε. Ως προς το ερώτημα «*εάν διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Ε΄ τάξη*», από τα υποκείμενα της έρευνας, απάντησαν θετικά το 34% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 23,1% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας και το 22,5% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι από τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν στην Ε΄ τάξη, αποτυπώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό απόψεις εκπαιδευτικών, που διδάσκουν τα σχολεία της Αλβανίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων των άλλων χωρών.



Διάγραμμα 14

Τάξη Στ΄. Ως προς το ερώτημα «*εάν διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Στ΄ τάξη*», από τα υποκείμενα της έρευνας, απάντησαν θετικά το 24%) των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 21,1% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας και το 20,5% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αναφοράς της έρευνας, που διδάσκουν στην Στ΄ τάξη, παρουσιάζονται σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό απόψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία της Αλβανίας.



Διάγραμμα 15

Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι από τα δεδομένα με βάσει τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας προκύπτει, ότι λόγω των μειωμένων ωρών διδασκαλίας της γλώσσας ανά τάξη, σύμφωνα με τα προσαρμοσμένα στο δίγλωσσο πρόγραμμα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε αρκετές περιπτώσεις και στις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας ότι, διδάσκουν σε περισσότερες της μιας τάξης το μάθημα της Γλώσσας. Συνεπώς, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αφορούν στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας συνολικά στις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

7.3.1.2. Η σημασία της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδασκαλία.

(Υποερωτήματα 7)

Υποερώτημα 1: Ως προς το υποερώτημα «*αντιλαμβάνεστε την έννοια της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης ως χωροταξική σχέση*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, θετικά απάντησε το 16% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 20,5% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας και το 9,9% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας. Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι ένας μικρός αριθμός των υποκειμένων της έρευνας και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας θεωρεί, ότι η ανθρωπογεωγραφία της τάξης σχετίζεται με τη διάταξη των θρανίων και την θέση των συμμετεχόντων στη διδασκαλία μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας.

Η ανθρωπογεωγραφία της τάξης ως χωροταξική σχέση

		Ναι	Όχι	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	8	42	50
		% within Χώρα	16,0%	84,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	7	64	71
		% within Χώρα	9,9%	90,1%	100,0%
	Γερμανία	Count	8	31	39
		% within Χώρα	20,5%	79,5%	100,0%
Total		Count	23	137	160
		% within Χώρα	14,4%	85,6%	100,0%

Πίνακας 1

Υποερώτημα 2: Ως προς το υποερώτημα *«αντιλαμβάνεστε την έννοια της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης ως η αναπτυσσόμενη διαπροσωπική σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία»*, από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, θετικά απάντησαν το 38% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 33,3% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας και 28,2% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει, ότι περίπου το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας συνδέουν την έννοια της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης με την παραγόμενη διαπροσωπική επικοινωνία και διατομική/διομαδική σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία.

Η ανθρωπογεωγραφία της τάξης ως διαπροσωπική σχέση

			Ναι	Όχι	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	19	31	50
		% within Χώρα	38,0%	62,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	20	51	71
		% within Χώρα	28,2%	71,8%	100,0%
	Γερμανία	Count	13	26	39
		% within Χώρα	33,3%	66,7%	100,0%
Total		Count	52	108	160
		% within Χώρα	32,5%	67,5%	100,0%

Πίνακας 2

Υποερώτημα 3. Ως προς το υποερώτημα *«αντιλαμβάνεστε την έννοια της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης ως κοινωνική σύνθεση»*, από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, απάντησαν θετικά το 70% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 69,2% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας και το 60,6% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας, συσχετίζουν την ανθρωπογεωγραφία της τάξης με τη διαμορφούμενη, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, κοινωνική σύνθεση της τάξης.

Η ανθρωπογεωγραφία της τάξης ως κοινωνική σύνθεση

			Ναι	Όχι	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	35	15	50
		% within Χώρα	70,0%	30,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	43	28	71
		% within Χώρα	60,6%	39,4%	100,0%
	Γερμανία	Count	27	12	39
		% within Χώρα	69,2%	30,8%	100,0%
Total		Count	105	55	160
		% within Χώρα	65,6%	34,4%	100,0%

Πίνακας 3

Υποερώτημα 4. Ως προς το υποερώτημα «*αντιλαμβάνεστε την έννοια της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης ως διαδραστική σχέση ανθρώπων και χώρου*», από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, απάντησε θετικά το 68% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 92,3% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας και το 62% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας και από τις τρεις χώρες, συσχετίζει την ανθρωπογεωγραφία της τάξης με τη σχέση αλληλεπίδρασης ανθρώπων και χώρου κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Η ανθρωπογεωγραφία της τάξης ως διαδραστική σχέση ανθρώπων και χώρου

			Ναι	Όχι	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	34	16	50
		% within Χώρα	68,0%	32,0%	100,0%
	Γερμανία	Count	36	3	39
		% within Χώρα	92,3%	7,7%	100,0%
	Ελλάδα	Count	44	27	71
		% within Χώρα	62,0%	38,0%	100,0%
Total		Count	114	46	160
		% within Χώρα	71,3%	28,7%	100,0%

Πίνακας 4

Υποερώτημα 5. Ως προς το υποερώτημα «*αντιλαμβάνεστε την έννοια της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης ως πλαίσιο διδακτικών μεθοδεύσεων στη διδασκαλία*», από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, θετικά απάντησαν το 16% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 17,9% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας και το 39,4% των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι ένας μικρός σχετικά αριθμός εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας και της Γερμανίας και ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας θεωρούν ότι, η ανθρωπογεωγραφία της τάξης σχετίζεται με τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας.

Η ανθρωπογεωγραφία της τάξης ως πλαίσιο διδακτικών μεθοδεύσεων

			Ναι	Όχι	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	8	42	50
		% within Χώρα	16,0%	84,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	28	43	71
		% within Χώρα	39,4%	60,6%	100,0%
	Γερμανία	Count	7	32	39
		% within Χώρα	17,9%	82,1%	100,0%
Total		Count	43	117	160
		% within Χώρα	26,9%	73,1%	100,0%

Πίνακας 5

Υποερώτημα 6. Ως προς το υποερώτημα *«αντιλαμβάνεστε την έννοια της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης ως πλαίσιο διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος»*, από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, θετικά απάντησε το 42% των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας, το 41% των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας και το 49,3% των υποκειμένων από την Ελλάδα. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες θεωρεί, ότι η ανθρωπογεωγραφία της τάξης συνιστά, ενδεχομένως, το πλαίσιο διαμόρφωσης του κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Η ανθρωπογεωγραφία της τάξης ως πλαίσιο διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

		Ναι	Όχι	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	21	29	50
		% within Χώρα	42,0%	58,0%	100,0%
Ελλάδα	Count	35	36	71	
		% within Χώρα	49,3%	50,7%	100,0%
Γερμανία	Count	16	23	39	
		% within Χώρα	41,0%	59,0%	100,0%
Total	Count	72	88	160	
		% within Χώρα	45,0%	55,0%	100,0%

Πίνακας 6

Υποερώτημα 7. Ως προς το υποερώτημα *«πόσο αναγκαίο θεωρείτε τη διαμόρφωση ενός διδακτικού ‘εργαλείου’ εντοπισμού των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης για την εφαρμογή κοινωνικών διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία»*, από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, δήλωσαν από τα σχολεία της Αλβανίας «λίγο» το 6% των υποκειμένων, «αρκετά» το 8%, «πολύ» το 66% και «πάρα πολύ» το 10% των υποκειμένων. Από τα σχολεία της Ελλάδας δήλωσαν «αρκετά» το 28,2%, «πολύ» το 43,6% και «πάρα πολύ» το 28,2% των υποκειμένων. Από τα σχολεία της Γερμανίας δήλωσαν «λίγο» το 1,4% των υποκειμένων, «αρκετά» το 29,6% των υποκειμένων, «πολύ» το 45,1 και «πάρα πολύ» το 23,9%. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, επέλεξαν ως βαθμό αναγκαιότητας της διαμόρφωσης διδακτικού εργαλείου εντοπισμού της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης τον βαθμό «πολύ». Συνεπώς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών θεωρούν πολύ σημαντικό το να δημιουργηθεί ένα διδακτικό εργαλείο, διαμέσου του οποίου ο εκπαιδευτικός θα ανιχνεύει την ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της ως κοινωνικό σύνολο και ως κοινωνικός χώρος. Η χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης βοηθά τον εκπαιδευτικό στο να σχεδιάσει μια άρτια οργανωμένη διδασκαλία και να επιλέξει τις κατάλληλες κοινωνικές μορφές διδασκαλίας προκειμένου να ενισχύσει τον βαθμό της αποτελεσματικότητας της.

Διδακτικό εργαλείο εντοπισμού της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης

			Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	3	4	33	10	50
		% within Χώρα	6,0%	8,0%	66,0%	20,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	11	17	11	39
		% within Χώρα	0,0%	28,2%	43,6%	28,2%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	21	32	17	71
		% within Χώρα	1,4%	29,6%	45,1%	23,9%	100,0%
Total	Count		4	36	82	38	160
	% within Χώρα		2,5%	22,5%	51,2%	23,8%	100,0%

Πίνακας 7

7.3.1.3. Γλωσσικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών

(υποερωτήματα 5)

Υποερώτημα 1. Ως προς το υποερώτημα «σε ποιον βαθμό γνωρίζετε το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών» από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από τα υποκείμενα από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν: «αρκετά» το 34%, «πολύ» 38% των υποκειμένων και «πάρα πολύ» 28%. Από τα υποκείμενα από τα σχολεία της Ελλάδας δήλωσαν: «καθόλου» το 1,4%, «λίγο» το 1,4% των υποκειμένων, «αρκετά» το 250,7%, «πολύ» το 40,8% των υποκειμένων και «πάρα πολύ» 5,6%. Από τα υποκείμενα από τα σχολεία της Γερμανίας δήλωσαν: «λίγο» το 5,1% των υποκειμένων, «αρκετά» το 28,2%, «πολύ» το 51,3% και «πάρα πολύ» το 15,4% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υπο-ερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία και τη Γερμανία δηλώνει ότι, γνωρίζει «πολύ καλά» το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών, ενώ η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα δηλώνει ότι, γνωρίζει «αρκετά καλά» το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών. Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία που αφορούν στη γλωσσική ταυτότητα κάθε μαθητή, τη μητρική του γλώσσα, τις γλωσσικές ικανότητες του και τα ενδεχόμενα γλωσσικά κενά, που έχουν οι μαθητές αναφορικά με τις δυο γλώσσες εργασίας.

Γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	0	0	17	19	14	50
		% within Χώρα	0,0%	0,0%	34,0%	38,0%	28,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	1	36	29	4	71
		% within Χώρα	1,4%	1,4%	50,7%	40,8%	5,6%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	2	11	20	6	39
		% within Χώρα	0,0%	5,1%	28,2%	51,3%	15,4%	100,0%
Total	Count		1	3	64	68	24	160
	% within Χώρα		0,6%	1,9%	40,0%	42,5%	15,0%	100,0%

Πίνακας 8

Υποερώτημα 2. Ως προς το υποερώτημα «σε ποιόν βαθμό γνωρίζετε το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν: «καθόλου» το 6% των υποκειμένων, «λίγο» το 14%, «αρκετά» το 30%, «πολύ» το 38% και «πάρα πολύ» το 12% των υποκειμένων. Από τα υποκείμενα από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν: «καθόλου» το 2,6 % των

υποκειμένων, «λίγο» το 10,3%, «αρκετά» το 43,6%, «πολύ» το 38,5% και «πάρα πολύ» το 5,1% των υποκειμένων. Από τα υποκείμενα από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν: «καθόλου» το 1,4 % των υποκειμένων, «λίγο» το 8,5%, «αρκετά» το 38%, «πολύ» το 46,5% και «πάρα πολύ» το 5,6% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, τα περισσότερα υποκείμενα από την Αλβανία και την Ελλάδα, δηλώνουν, ότι γνωρίζουν «πολύ καλά» το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας από την Γερμανία δηλώνει ότι, γνωρίζει «αρκετά καλά» το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει, ότι τα περισσότερα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν, ότι γνωρίζουν από αρκετά έως πολύ στοιχεία που αφορούν τη πολιτισμική ταυτότητα του κάθε μαθητή, το θρήσκευμα, τη κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα της κοινότητας στην οποία ανήκει ο κάθε μαθητής.

Πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	3	7	15	19	6	50
		% within Χώρα	6,0%	14,0%	30,0%	38,0%	12,0%	100,0%
Ελλάδα	Count	1	4	17	15	2	39	
		% within Χώρα	2,6%	10,3%	43,6%	38,5%	5,1%	100,0%
Γερμανία	Count	1	6	27	33	4	71	
		% within Χώρα	1,4%	8,5%	38,0%	46,5%	5,6%	100,0%
Total	Count	5	17	59	67	12	160	
		% within Χώρα	3,1%	10,6%	36,9%	41,9%	7,5%	100,0%

Πίνακας 9

Υποερώτημα 3. Ως προς το υποερώτημα «*Σε ποιόν βαθμό γνωρίζετε την ικανότητα γλωσσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών βάσει του γλωσσικού τους υπόβαθρου στη διδασκαλία*», από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, απάντησαν από τα υποκείμενα από τα σχολεία της Αλβανίας το 6% των υποκειμένων «καθόλου», το 16% «λίγο», το 22% των υποκειμένων «αρκετά», 40% «πολύ» και το 16% «πάρα πολύ». Από τα υποκείμενα από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 17,9%, «αρκετά» το 30,8%, «πολύ» το 48,7% και «πάρα πολύ» το 2,6% των υποκειμένων. Από τα υποκείμενα από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «καθόλου» το 1,4%, «λίγο» το 12,7%, «αρκετά» το 47,9%, «πολύ» το 32,4% και «πάρα πολύ» το 5,6% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία και την Γερμανία, δηλώνει ότι, γνωρίζει «πολύ καλά» την ικανότητα γλωσσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών σύμφωνα με το γλωσσικό τους υπόβαθρο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ενώ η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα δηλώνει, ότι γνωρίζει «αρκετά καλά» την ικανότητα γλωσσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών σύμφωνα με το γλωσσικό τους υπόβαθρο. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει οτι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό το πως αξιοποιούν οι μαθητές το γλωσσικό τους ρεπερτόριο βάσει του γλωσσικού τους υπόβαθρου κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Γλωσσικές αλληλεπιδράσεις σύμφωνα με το γλωσσικό υπόβαθρο

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	3	8	11	20	8	50
		% within Χώρα	6,0%	16,0%	22,0%	40,0%	16,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	9	34	23	4	71
		% within Χώρα	1,4%	12,7%	47,9%	32,4%	5,6%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	7	12	19	1	39
		% within Χώρα	0,0%	17,9%	30,8%	48,7%	2,6%	100,0%
Total		Count	4	24	57	62	13	160
		% within Χώρα	2,5%	15,0%	35,6%	38,8%	8,1%	100,0%

Πίνακας 10

Υποερώτημα 4. Ως προς το υποερώτημα «σε ποιόν βαθμό γνωρίζετε την ικανότητα γλωσσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών βάσει του οικογενειακού τους υπόβαθρου», από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, απάντησαν από τα σχολεία της Αλβανίας «καθόλου» το 14% των υποκειμένων, «λίγο» το 16%, «αρκετά» το 36%, «πολύ» το 28% και «πάρα πολύ» το 6% των υποκειμένων. Από τα σχολεία της Ελλάδας δήλωσαν «καθόλου» το 2,8% των υποκειμένων, «λίγο» το 29,6%, «αρκετά» το 46,3%, «πολύ» το 21,1% και «πάρα πολύ» το 4,2% των υποκειμένων. Από τα σχολεία της Γερμανίας δήλωσαν «καθόλου» το 2,6% των υποκειμένων, «λίγο» το 30,8%, «αρκετά» το 46,2%, «πολύ» το 15,4% και «πάρα πολύ» το 5,1% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων και των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας, δηλώνει ότι γνωρίζει «αρκετά καλά» την ικανότητα γλωσσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών βάσει του οικογενειακού τους υπόβαθρου. Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι σε θέση να γνωρίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό το πως αξιοποιούν οι μαθητές στοιχεία από το οικογενειακό τους υπόβαθρο, όπως είναι η μητρική γλώσσα, συνήθειες και παραδόσεις της κάθε οικογένειας, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η διαπροσωπική επικοινωνία.

Γλωσσικές αλληλεπιδράσεις σύμφωνα με το οικογενειακό υπόβαθρο

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	7	8	18	14	3	50
		% within Χώρα	14,0%	16,0%	36,0%	28,0%	6,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	21	30	15	3	71
		% within Χώρα	2,8%	29,6%	42,3%	21,1%	4,2%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	12	18	6	2	39
		% within Χώρα	2,6%	30,8%	46,2%	15,4%	5,1%	100,0%
Total		Count	10	41	66	35	8	160
		% within Χώρα	6,3%	25,6%	41,3%	21,9%	5,0%	100,0%

Πίνακας 11

Υποερώτημα 5. Ως προς το υποερώτημα «σε ποιόν βαθμό γνωρίζετε την ικανότητα γλωσσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών βάσει του ευρύτερου πολιτισμικού τους υπόβαθρου», από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, απάντησαν από τα σχολεία της Αλβανίας το 20% των υποκειμένων «καθόλου», το 10% των υποκειμένων «λίγο», το 42% των υποκειμένων «αρκετά», το 16% των υποκειμένων «πολύ» και το 12% «πάρα πολύ». Από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησε το 5,6% των υποκειμένων «καθόλου», το 33,8% των υποκειμένων «λίγο», το 42,3% των υποκειμένων

«αρκετά», το 15,5% των υποκειμένων «πολύ» και το 2,8% «πάρα πολύ». Από τα σχολεία της Γερμανίας, το 7,7% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 35,9% των υποκειμένων «λίγο», το 46,2% των υποκειμένων «αρκετά» και το 10,3% των υποκειμένων «πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει, ότι από τα υποκείμενα που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων και των τριών χωρών δηλώνει, ότι γνωρίζει «αρκετά καλά» την ικανότητα γλωσσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών σύμφωνα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τους μαθητές στο να αξιοποιούν στοιχεία από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, όπως αναφορές σε ήθη και έθιμα ή/και στην κουλτούρα της κοινότητας στην οποία ανήκουν, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη διαπροσωπική επικοινωνία.

Γλωσσικές αλληλεπιδράσεις σύμφωνα με το πολιτισμικό υπόβαθρο

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	10	5	21	8	6	50
		% within Χώρα	20,0%	10,0%	42,0%	16,0%	12,0%	100,0%
Ελλάδα	Count	4	24	30	11	2	71	
		% within Χώρα	5,6%	33,8%	42,3%	15,5%	2,8%	100,0%
Γερμανία	Count	3	14	18	4	0	39	
		% within Χώρα	7,7%	35,9%	46,2%	10,3%	0,0%	100,0%
Total	Count	17	43	69	23	8	160	
		% within Χώρα	10,6%	26,9%	43,1%	14,4%	5,0%	100,0%

Πίνακας 12

7.3.1.4. «Κοινωνιογλωσσικές- αλληλεπιδράσεις κατά τη διδασκαλία (υποερωτήματα 6).

Υποερώτημα 1. Ως προς το υποερώτημα «σε ποιον βαθμό εναλλάσσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους γλωσσικούς τους κώδικες (των δυο γλωσσών εργασίας) ώστε να αναπτύξουν τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ τους», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 4% των υποκειμένων, «λίγο» το 8%, «αρκετά» το 20%, «πολύ» το 56% και «πάρα πολύ» 12% των υποκειμένων. Από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 12,8%, «αρκετά» το 30,8% και «πολύ» το 56,4%. Από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 5,6%, «αρκετά» το 42,3%, «πολύ» το 42,3% και «πάρα πολύ» 9,9% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία και την Γερμανία δηλώνει ότι, οι μαθητές εναλλάσσουν «πολύ» τους γλωσσικούς κώδικες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα δηλώνει, ότι οι μαθητές εναλλάσσουν από «αρκετά έως πολύ» τις δυο γλώσσες εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι οι μαθητές εναλλάσσουν πολύ συχνά τους γλωσσικούς κώδικες των γλωσσών εργασίας κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία.

Διαγλωσσικές πρακτικές μαθητών

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	2	4	10	28	6	50
		% within Χώρα	4,0%	8,0%	20,0%	56,0%	12,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	5	12	22	0	39
		% within Χώρα	0,0%	12,8%	30,8%	56,4%	0,0%	100,0%
Γερμανία	Count	0	4	30	30	7	71	
	% within Χώρα	0,0%	5,6%	42,3%	42,3%	9,9%	100,0%	
Total	Count	2	13	52	80	13	160	
	% within Χώρα	1,3%	8,1%	32,5%	50,0%	8,1%	100,0%	

Πίνακας 13

Υποερώτημα 2α. Ως προς το υποερώτημα «κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές αξιοποιούν διαγλωσσικές/πολλαπλογλωσσικές πρακτικές (μητρική γλώσσα-3^η γλώσσα) για την ενίσχυση της επικοινωνίας στη διδασκαλία» από τα υποκείμενα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, απάντησαν από τα σχολεία της Αλβανίας «καθόλου» το 10% των υποκειμένων, «λίγο» το 12%, «αρκετά» το 24%, «πολύ» το 46% και «πάρα πολύ» το 8% των υποκειμένων. Από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «καθόλου» το 5,1% των υποκειμένων, «λίγο» το 43,6%, «αρκετά» το 33,3% και «πολύ» το 17,9% των υποκειμένων. Από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 5,6% των υποκειμένων, «αρκετά» το 46,5%, «πολύ» το 36,6% και «πάρα πολύ» το 11,3% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών από την Αλβανία δηλώνει ότι, οι μαθητές αξιοποιούν «πολύ» πολλαπλογλωσσικές πρακτικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών από την Ελλάδα δηλώνει, ότι οι μαθητές αξιοποιούν «αρκετά» πολλαπλογλωσσικές πρακτικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών από την Γερμανία δηλώνει ότι, οι μαθητές αξιοποιούν σε πολύ μικρό βαθμό άλλους γλωσσικούς κώδικες κατά τη διδασκαλία. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν ότι, η συστηματική χρήση πολλαπλογλωσσικών πρακτικών από τους μαθητές κατά τη διδασκαλία ενδέχεται να ενισχύει τον βαθμό επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδακτική πράξη.

Πολλαπλογλωσσικές πρακτικές μαθητών

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	5	6	12	23	4	50
		% within Χώρα	10,0%	12,0%	24,0%	46,0%	8,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	17	13	7	0	39
		% within Χώρα	5,1%	43,6%	33,3%	17,9%	0,0%	100,0%
Γερμανία	Count	0	4	33	26	8	71	
	% within Χώρα	0,0%	5,6%	46,5%	36,6%	11,3%	100,0%	
Total	Count	7	27	58	56	12	160	
	% within Χώρα	4,4%	16,9%	36,3%	35,0%	7,5%	100,0%	

Πίνακας 14

Υποερώτημα 2β. Ως προς το υποερώτημα: «ποιες γλώσσες-διαλέκτους εντοπίζετε στους μαθητές σας»:

2β1. Από το δείγμα της έρευνας από τα σχολεία της Αλβανίας συγκεντρώθηκαν τα ακόλουθα δεδομένα:

Το 26% των υποκειμένων αναφέρει την χρήση της Αγγλικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας.

Αγγλική					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	13	26,0	26,0	26,0
	Όχι	37	74,0	74,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

Πίνακας 15

Το 12% των υποκειμένων αναφέρει την χρήση της *αρωμανικής* γλώσσας/διαλέκτου “*arumune*” κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αρωμανική					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	6	12,0	12,0	12,0
	Όχι	44	88,0	88,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

Πίνακας 16

2β2. Από το δείγμα από τα σχολεία της Γερμανίας, συγκεντρώθηκαν τα εξής δεδομένα:

Το 69,2% των υποκειμένων αναφέρει τη χρήση της ρωσικής γλώσσας από τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ρώσικη					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	27	69,2	69,2	69,2
	Όχι	12	30,8	30,8	100,0
Total		39	100,0	100,0	

Πίνακας 17

Το 38,5% των υποκειμένων αναφέρει τη χρήση της ποντιακής διαλέκτου. κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

Ποντιακή					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	15	38,5	38,5	38,5
	Όχι	24	61,5	61,5	100,0
Total		39	100,0	100,0	

Πίνακας 18

Το 25,6% των υποκειμένων αναφέρει τη χρήση της ρομανί διαλέκτου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ρομανί					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	10	25,6	25,6	25,6
	Όχι	29	74,4	74,4	100,0
Total		39	100,0	100,0	

Πίνακας 19

Το 25,6% των υποκειμένων αναφέρει τη χρήση της αλβανικής γλώσσας, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αλβανική					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	10	25,6	25,6	25,6
	Όχι	29	74,4	74,4	100,0
Total		39	100,0	100,0	

Πίνακας 20

Το 5,1% των υποκειμένων αναφέρει τη χρήση της αγγλικής γλώσσας από τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αγγλική					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	2	5,1	5,1	5,1
	Όχι	37	94,9	94,9	100,0
Total		39	100,0	100,0	

Πίνακας 21

2β3. Από το δείγμα της έρευνας από τα σχολεία της Ελλάδας συγκεντρώθηκαν τα ακόλουθα δεδομένα:

Το 63,4% των υποκειμένων αναφέρει τη χρήση της πομακικής διαλέκτου από τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πομακική					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	45	63,4	63,4	63,4
	Όχι	26	36,6	36,6	100,0
Total		71	100,0	100,0	

Πίνακας 22

Το 9,9% των υποκειμένων αναφέρει την χρήση τη ρομανί διαλέκτου από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ρομανί					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	7	9,9	9,9	9,9
	Όχι	64	90,1	90,1	100,0
Total		71	100,0	100,0	

Πίνακας 23

Το 2,8% των υποκειμένων αναφέρει τη χρήση της αγγλικής γλώσσας από τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αγγλική					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	2	2,8	2,8	2,8
	Όχι	69	97,2	97,2	100,0
Total		71	100,0	100,0	

Πίνακας 24

Συνεπώς, από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι, τα περισσότερα υποκείμενα από τα σχολεία της Γερμανίας αναφέρουν τη χρήση αρκετών γλωσσικών κωδίκων, που αφορούν είτε σε μητρικές γλώσσες ή τρίτες γλώσσες των γλωσσικών ρεπερτορίων των μαθητών, η οποία αποσκοπεί στην ενίσχυση της διαπροσωπικής/διομαδικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία.

Υποερώτημα 3. Ως προς το υποερώτημα *«κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι σημαντικό οι μαθητές να κινούνται μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας»* από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των υποκειμένων από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν το 20% των υποκειμένων *«καθόλου»*, το 62% των υποκειμένων *«λίγο»*, το 14% των υποκειμένων *«αρκετά»*, το 4% των υποκειμένων *«πολύ»*. Από το δείγμα των υποκειμένων από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν, το 19,7% των υποκειμένων *«καθόλου»*, το 35,2% των υποκειμένων *«λίγο»*, το 38% των υποκειμένων *«αρκετά»*, το 5,6% των υποκειμένων *«πολύ»* και το 1,4% των υποκειμένων *«πάρα πολύ»*. Από το δείγμα των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν το 15,4% των υποκειμένων *«καθόλου»*, το 28,2% των υποκειμένων *«λίγο»*, το 48,7% των υποκειμένων *«αρκετά»*, το 5,1% των υποκειμένων *«πολύ»* και το 2,6% των υποκειμένων *«πάρα πολύ»*. Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας από τη Γερμανία και την Ελλάδα επιδιώκουν την λειτουργική κινητικότητα των μαθητών μέσα στον χώρο σε αρκετά μεγάλο βαθμό, προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δεν θεωρούν, ότι η συστηματική κινητικότητα των μαθητών συμβάλλει στην επίτευξη μιας αποτελεσματικότερης διδασκαλίας.

Κίνηση μαθητών μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	10	31	7	2	0	50
		% within Χώρα	20,0%	62,0%	14,0%	4,0%	0,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	14	25	27	4	1	71
		% within Χώρα	19,7%	35,2%	38,0%	5,6%	1,4%	100,0%
	Γερμανία	Count	6	11	19	2	1	39
		% within Χώρα	15,4%	28,2%	48,7%	5,1%	2,6%	100,0%
Total	Count		30	67	53	8	2	160
	% within Χώρα		18,8%	41,9%	33,1%	5,0%	1,3%	100,0%

Πίνακας 25

Υποερώτημα 4. Ως προς το υποερώτημα «ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αξιοποιεί διαγλωσσικές πρακτικές (εναλλαγή των δυο γλωσσικών κωδίκων) κατά τη διδασκαλία», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, απάντησαν από το δείγμα της έρευνας από την Αλβανία, το 12% των υποκειμένων «καθόλου», το 16% των υποκειμένων «λίγο», το 46% των υποκειμένων «αρκετά», το 24% των υποκειμένων «πολύ» και το 2% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα της έρευνας από την Ελλάδα, το 2,8% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», 16,9 % των υποκειμένων απάντησε «λίγο», το 43,7% των υποκειμένων «αρκετά», το 29,6% των υποκειμένων «πολύ» και το 7% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα της έρευνας από την Γερμανία, το 15,4% των υποκειμένων απάντησε «λίγο», το 23,1% των υποκειμένων «αρκετά», το 43,6% των υποκειμένων «πολύ» και το 17,9% «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Γερμανία θεωρεί πολύ σημαντικό το να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός διαγλωσσικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία και την Ελλάδα θεωρεί αρκετά σημαντικό το να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός διαγλωσσικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία αναφοράς της έρευνας εναλλάσσουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τους γλωσσικούς κώδικες των δυο γλωσσών εργασίας, κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη διαπροσωπική και διομαδική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδακτική διαδικασία.

Διαγλωσσικές πρακτικές απο τον εκπαιδευτικό

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	6	8	23	12	1	50
		% within Χώρα	12,0%	16,0%	46,0%	24,0%	2,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	12	31	21	5	71
		% within Χώρα	2,8%	16,9%	43,7%	29,6%	7,0%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	6	9	17	7	39
		% within Χώρα	0,0%	15,4%	23,1%	43,6%	17,9%	100,0%
Total	Count		8	26	63	50	13	160
	% within Χώρα		5,0%	16,3%	39,4%	31,3%	8,1%	100,0%

Πίνακας 26

Υποερώτημα 5. Ως προς το υποερώτημα «ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αξιοποιεί διαπολιτισμικές πρακτικές (για την προάσπιση του διαφορετικού) κατά τη διδασκαλία», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα από την Αλβανία απάντησαν το 4% των υποκειμένων «λίγο», το 40% «αρκετά», το 40% των υποκειμένων «πολύ» και το 16% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα από

την Ελλάδα απάντησαν το 7% των υποκειμένων «λίγο», το 23,9% των υποκειμένων «αρκετά», το 57,7% των υποκειμένων «πολύ» και το 11,3% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα από την Γερμανία απάντησαν το 20,5% των υποκειμένων «αρκετά», το 59% των υποκειμένων «πολύ» και το 20,5% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Γερμανία και την Ελλάδα θεωρεί *πολύ* σημαντικό το να αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό διαπολιτισμικές πρακτικές στη διδασκαλία, ενώ η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία το θεωρεί από *αρκετά* έως *πολύ* σημαντικό. Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά διαφαίνεται η τάση των εκπαιδευτικών από τα σχολεία αναφοράς της έρευνας να αξιοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό πρακτικές ενίσχυσης της διαφορετικότητας των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα αρμονικό και συνεργατικό κλίμα διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Διαπολιτισμικές πρακτικές απο τον εκπαιδευτικό

			Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	2	20	20	8	50
		% within Χώρα	4,0%	40,0%	40,0%	16,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	5	17	41	8	71
		% within Χώρα	7,0%	23,9%	57,7%	11,3%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	8	23	8	39
		% within Χώρα	0,0%	20,5%	59,0%	20,5%	100,0%
Total		Count	7	45	84	24	160
		% within Χώρα	4,4%	28,1%	52,5%	15,0%	100,0%

Πίνακας 27

7.3.1.5. Ο παράγοντας του χώρου της σχολικής τάξης

Ερώτηση 1. Ως προς την ερώτηση «ο χώρος της αίθουσας είναι κατάλληλος για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 6% των υποκειμένων «λίγο», το 12% των υποκειμένων «αρκετά», το 40% των υποκειμένων «πολύ» και το 42% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 1,4% «καθόλου», το 14,1% των υποκειμένων «λίγο», το 56,3% των υποκειμένων «αρκετά», το 23,9% των υποκειμένων «πολύ» και το 4,2 % των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 2,6% των υποκειμένων «λίγο», το 43,6% των υποκειμένων «αρκετά», το 48,7% των υποκειμένων «πολύ» και το 5,1 % των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών από την Αλβανία θεωρεί «πάρα πολύ» κατάλληλο τον χώρο της αίθουσας για την διεξαγωγή της διδασκαλίας, η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών από τη Γερμανία θεωρεί «πολύ» κατάλληλο τον χώρο της σχολικής αίθουσας για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ενώ η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα θεωρεί «αρκετά» κατάλληλο τον χώρο της τάξης για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς από τα σχολεία της Αλβανίας, η ποιότητα του χώρου διδασκαλίας δύναται να ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Κατάλληλότητα του χώρου της σχολικής αίθουσας

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	0	3	6	20	21	50
		% within Χώρα	0,0%	6,0%	12,0%	40,0%	42,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	10	40	17	3	71
		% within Χώρα	1,4%	14,1%	56,3%	23,9%	4,2%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	17	19	2	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	43,6%	48,7%	5,1%	100,0%
Total		Count	1	14	63	56	26	160
		% within Χώρα	0,6%	8,8%	39,4%	35,0%	16,3%	100,0%

Πίνακας 28

Ερώτηση 2. Ως προς την ερώτηση «ο φωτισμός στην αίθουσα διδασκαλίας είναι κατάλληλος για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 6% των υποκειμένων «καθόλου», το 4% των υποκειμένων «λίγο», το 22% των υποκειμένων «αρκετά», το 28% των υποκειμένων «πολύ» και το 40% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 18,3% των υποκειμένων «λίγο», το 47,9% των υποκειμένων «αρκετά», το 23,9% των υποκειμένων «πολύ» και το 9,9% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 2,6% των υποκειμένων «λίγο», το 46,2% των υποκειμένων «αρκετά», το 43,2% των υποκειμένων «πολύ» και το 7,7% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών από την Αλβανία θεωρεί ότι, ο φωτισμός της αίθουσας διδασκαλίας είναι «πάρα πολύ» κατάλληλος. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα και τη Γερμανία θεωρεί «αρκετά» κατάλληλο τον φωτισμό της αίθουσας διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας θεωρούν, ότι η ποιότητα του χώρου σε ό,τι αφορά τη φωτεινότητά του, δύναται να ενισχύει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Φωτισμός του χώρου της σχολικής αίθουσας

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	3	2	11	14	20	50
		% within Χώρα	6,0%	4,0%	22,0%	28,0%	40,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	13	34	17	7	71
		% within Χώρα	0,0%	18,3%	47,9%	23,9%	9,9%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	18	17	3	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	46,2%	43,6%	7,7%	100,0%
Total		Count	3	16	63	48	30	160
		% within Χώρα	1,9%	10,0%	39,4%	30,0%	18,8%	100,0%

Πίνακας 29

Ερώτηση 3. Ως προς την ερώτηση «οι χρωματισμοί των τοίχων της αίθουσας διδασκαλίας συμβάλλουν εποικοδομητικά στην αποδοτικότητα της διδασκαλίας», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 6% των υποκειμένων «καθόλου», το 40% των υποκειμένων «αρκετά», το 30% των υποκειμένων «πολύ» και το 24% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 2,8% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 32,4% των

υποκειμένων «λίγο», το 46,5% των υποκειμένων «αρκετά», το 12,7% των υποκειμένων «πολύ» και το 5,6 % των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 2,6% των υποκειμένων «καθόλου», το 17,9% απάντησε «λίγο», το 53,8% των υποκειμένων «αρκετά», το 23,1% των υποκειμένων «πολύ» και το 2,6% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν το συγκεκριμένο ερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας θεωρεί, ότι οι χρωματισμοί των τοίχων της σχολικής αίθουσας συμβάλλουν «αρκετά» εποικοδομητικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Χρωματισμοί των τοίχων της αίθουσας διδασκαλίας

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	3	0	20	15	12	50
		% within Χώρα	6,0%	0,0%	40,0%	30,0%	24,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	23	33	9	4	71
		% within Χώρα	2,8%	32,4%	46,5%	12,7%	5,6%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	7	21	9	1	39
		% within Χώρα	2,6%	17,9%	53,8%	23,1%	2,6%	100,0%
Total		Count	6	30	74	33	17	160
		% within Χώρα	3,8%	18,8%	46,3%	20,6%	10,6%	100,0%

Πίνακας 30

Ερώτηση 4. (υποερωτήματα 4)

Υποερώτημα 4α. Ως προς το υποερώτημα «ο χώρος της σχολικής αίθουσας διαμορφώνεται πολυτροπικά με τη χρήση χαρτών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας», από τα υποκείμενα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 14% των υποκειμένων «λίγο», το 44% των υποκειμένων «αρκετά», το 30% των υποκειμένων «πολύ» και το 12% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 12,7% των υποκειμένων «λίγο», το 42,3% των υποκειμένων «αρκετά», το 40,8% των υποκειμένων «πολύ» και το 4,2% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 2,6% των υποκειμένων «καθόλου», το 17,9% απάντησε «λίγο», το 41% των υποκειμένων «αρκετά», το 35,9% των υποκειμένων «πολύ» και το 2,6% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων και από τις τρεις χώρες αξιοποιεί «αρκετά» χάρτες, ως πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί, ότι η συστηματική αξιοποίηση χαρτών, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ενδέχεται να ενισχύει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Χάρτες ως πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	0	7	22	15	6	50
		% within Χώρα	0,0%	14,0%	44,0%	30,0%	12,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	9	30	29	3	71
		% within Χώρα	0,0%	12,7%	42,3%	40,8%	4,2%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	7	16	14	1	39
		% within Χώρα	2,6%	17,9%	41,0%	35,9%	2,6%	100,0%
Total		Count	1	23	68	58	10	160
		% within Χώρα	0,6%	14,4%	42,5%	36,3%	6,3%	100,0%

Πίνακας 31

Υποερώτημα 4β. Ως προς το υποερώτημα «ο χώρος της σχολικής αίθουσας διαμορφώνεται πολυτροπικά με τη χρήση πινάκων», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 4% των υποκειμένων «καθόλου», το 20% των υποκειμένων «λίγο», το 30% των υποκειμένων «αρκετά», το 28% των υποκειμένων «πολύ» και το 18% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 1,4% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 8,5% των υποκειμένων «λίγο», το 39,4% των υποκειμένων «αρκετά», το 42,3% των υποκειμένων «πολύ» και το 8,5% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 2,6% των υποκειμένων «καθόλου», το 10,3% απάντησε «λίγο», το 25,6% των υποκειμένων «αρκετά», το 48,7% των υποκειμένων «πολύ» και το 12,8% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα και τη Γερμανία θεωρεί ότι, αξιοποιεί «πολύ» πίνακες, ως πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία θεωρεί, ότι χρησιμοποιεί «αρκετά» πίνακες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας θεωρούν, ότι η συστηματική αξιοποίηση πινάκων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ενδέχεται να ενισχύει σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Πίνακες ως πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	2	10	15	14	9	50
		% within Χώρα	4,0%	20,0%	30,0%	28,0%	18,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	6	28	30	6	71
		% within Χώρα	1,4%	8,5%	39,4%	42,3%	8,5%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	4	10	19	5	39
		% within Χώρα	2,6%	10,3%	25,6%	48,7%	12,8%	100,0%
Total		Count	4	20	53	63	20	160
		% within Χώρα	2,5%	12,5%	33,1%	39,4%	12,5%	100,0%

Πίνακας 32

Υποερώτημα 4γ. Ως προς το υποερώτημα «ο χώρος της σχολικής αίθουσας διαμορφώνεται πολυτροπικά με τη χρήση παιχνιδιών», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 16% των υποκειμένων «καθόλου», το 24% των υποκειμένων

«λίγο», το 34% των υποκειμένων «αρκετά», το 22% των υποκειμένων «πολύ» και το 4% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 19,7% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 28,2% των υποκειμένων «λίγο», το 33,8% των υποκειμένων «αρκετά», το 11,3% των υποκειμένων «πολύ» και το 7% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 10,3% των υποκειμένων «καθόλου», το 28,2% απάντησε «λίγο», το 33,3% των υποκειμένων «αρκετά» και το 28,2% των υποκειμένων «πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων και των τριών χωρών χρησιμοποιεί αρκετά τα παιχνίδια, ως πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των σχολείων αναφοράς της έρευνας θεωρούν, ότι η συστηματική αξιοποίηση παιχνιδιών, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, δύναται να ενισχύσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Παιχνίδια ως πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	8	12	17	11	2	50
		% within Χώρα	16,0%	24,0%	34,0%	22,0%	4,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	14	20	24	8	5	71
		% within Χώρα	19,7%	28,2%	33,8%	11,3%	7,0%	100,0%
	Γερμανία	Count	4	11	13	11	0	39
		% within Χώρα	10,3%	28,2%	33,3%	28,2%	0,0%	100,0%
Total		Count	26	43	54	30	7	160
		% within Χώρα	16,3%	26,9%	33,8%	18,8%	4,4%	100,0%

Πίνακας 32

Υποερώτημα 4δ. Ως προς το υποερώτημα «ο χώρος της σχολικής αίθουσας διαμορφώνεται πολυτροπικά με την αξιοποίηση Η/Υ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 34% των υποκειμένων «καθόλου», το 22% των υποκειμένων «λίγο», το 14% των υποκειμένων «αρκετά», το 18% των υποκειμένων «πολύ» και το 12% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 1,4% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 2,8% των υποκειμένων «λίγο», το 19,7% των υποκειμένων «αρκετά», το 53,5% των υποκειμένων «πολύ» και το 22,5% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 12,8% των υποκειμένων «καθόλου», το 20,5% απάντησε «λίγο», το 10,3% των υποκειμένων «αρκετά» και το 41% των υποκειμένων «πολύ» και το 15,4% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα και την Γερμανία αξιοποιεί πολύ τον Η/Υ, ως πολυτροπικό μέσο διδασκαλίας, ενώ η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία δεν αξιοποιεί «καθόλου» τον Η/Υ στη διδασκαλία. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει η τάση να αξιοποιούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας και της Ελλάδας συστηματικά τον Η/Υ, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, προκειμένου να ενισχύσουν τον βαθμό αποτελεσματικότητάς της.

Η/Υ ως πολυτροπικό μέσο διδασκαλίας

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	17	11	7	9	6	50
		% within Χώρα	34,0%	22,0%	14,0%	18,0%	12,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	2	14	38	16	71
		% within Χώρα	1,4%	2,8%	19,7%	53,5%	22,5%	100,0%
	Γερμανία	Count	5	8	4	16	6	39
		% within Χώρα	12,8%	20,5%	10,3%	41,0%	15,4%	100,0%
Total		Count	23	21	25	63	28	160
		% within Χώρα	14,4%	13,1%	15,6%	39,4%	17,5%	100,0%

Πίνακας 33

Ερώτηση 5. (Υποερωτήματα 3)

Υποερώτημα α. Ως προς την ερώτηση «*επιθυμώ να ανασχεδιάζω τον χώρο της σχολικής αίθουσας διαμέσου της αναδιάταξης των θρανίων σύμφωνα με τις ανάγκες της διδασκαλίας*», από τα υποκείμενα, που συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 28% των υποκειμένων «καθόλου», το 24% των υποκειμένων «λίγο», το 24% των υποκειμένων «αρκετά», το 18% των υποκειμένων «πολύ» και το 6% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 1,4% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 12,7% των υποκειμένων «λίγο», το 53,5% των υποκειμένων «αρκετά», το 26,8% των υποκειμένων «πολύ» και το 5,6% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 2,6% των υποκειμένων «καθόλου», το 2,6% απάντησε «λίγο», το 30,8% των υποκειμένων «αρκετά» και το 35,9% των υποκειμένων «πολύ» και το 28,2% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από τη Γερμανία ανασχεδιάζει «πολύ» τον χώρο της σχολικής αίθουσας διαμέσου της αναδιάταξης των θρανίων. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα αναδιαμορφώνει την διάταξη των θρανίων «αρκετά» κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία αναδιαμορφώνει την διάταξη των θρανίων της σχολικής αίθουσας από «λίγο έως αρκετά», κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συνεπώς από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνουν, ότι η συστηματική αναδιάταξη των θρανίων της σχολικής αίθουσας σύμφωνα με τις διαμορφούμενες εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δύναται να ενισχύσει σε πολύ μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Αναδιάταξη των θρανίων

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	14	12	12	9	3	50
		% within Χώρα	28,0%	24,0%	24,0%	18,0%	6,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	9	38	19	4	71
		% within Χώρα	1,4%	12,7%	53,5%	26,8%	5,6%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	1	12	14	11	39
		% within Χώρα	2,6%	2,6%	30,8%	35,9%	28,2%	100,0%
Total		Count	16	22	62	42	18	160
		% within Χώρα	10,0%	13,8%	38,8%	26,3%	11,3%	100,0%

Πίνακας 34

Υποερώτημα β. Ως προς το υποερώτημα **«επιθυμώ να ανασχεδιάζω τον χώρο της σχολικής αίθουσας διαμέσου της αναδιάταξης της έδρας σύμφωνα με τις ανάγκες τις ανάγκες της διδασκαλίας»**, από τα υποκειμένα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 28% των υποκειμένων «καθόλου», το 36% των υποκειμένων «λίγο», το 24% των υποκειμένων «αρκετά», το 8% των υποκειμένων «πολύ» και το 4% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 32,4% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 42,3% των υποκειμένων «λίγο», το 11,3% των υποκειμένων «αρκετά», το 9,9% των υποκειμένων «πολύ» και το 4,2% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 7,7% των υποκειμένων «καθόλου», το 28,2% απάντησε «λίγο», το 30,8% των υποκειμένων «αρκετά» και το 12,8% των υποκειμένων «πολύ» και το 20,5% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται, ότι από τα υποκειμένα της έρευνας, που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από τη Γερμανία αναδιαμορφώνει «αρκετά» τον χώρο της σχολικής αίθουσας διαμέσου της αναδιάταξης της έδρας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα και την Αλβανία ανασχεδιάζει «λίγο» την διάταξη της έδρας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνουν, ότι η αλλαγή της θέσης της έδρας μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας σύμφωνα με τις διαμορφούμενες εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ενισχύει, ενδεχομένως σε πολύ μεγάλο βαθμό, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Αναδιάταξη της έδρας

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	14	18	12	4	2	50
		% within Χώρα	28,0%	36,0%	24,0%	8,0%	4,0%	100,0%
Ελλάδα	Count	23	30	8	7	3	71	
		% within Χώρα	32,4%	42,3%	11,3%	9,9%	4,2%	100,0%
Γερμανία	Count	3	11	12	5	8	39	
		% within Χώρα	7,7%	28,2%	30,8%	12,8%	20,5%	100,0%
Total	Count	40	59	32	16	13	160	
		% within Χώρα	25,0%	36,9%	20,0%	10,0%	8,1%	100,0%

Πίνακας 35

Υποερώτημα γ. Ως προς το υποερώτημα **«επιθυμώ να ανασχεδιάζω τον χώρο της σχολικής αίθουσας διαμέσου της αναδιάταξης άλλων επίπλων της αίθουσας σύμφωνα με τις ανάγκες της διδασκαλίας»**, από τα υποκειμένα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 30% των υποκειμένων «καθόλου», το 34% των υποκειμένων «λίγο», το 16% των υποκειμένων «αρκετά», το 16% των υποκειμένων «πολύ» και το 4% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 5,6% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 49,3% των υποκειμένων «λίγο», το 31% των υποκειμένων «αρκετά», το 7% των υποκειμένων «πολύ» και το 7% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 2,6% των υποκειμένων «καθόλου», το 25,6% απάντησε «λίγο», το 30,8% των υποκειμένων «αρκετά» και το 25,6% των υποκειμένων «πολύ» και το 15,4% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα προκύπτει ότι,

από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών από τη Γερμανία, δηλώνει ότι, ανάσχεδιάζει «αρκετά» τον χώρο της σχολικής αίθουσας διαμέσου της αναδιάταξης άλλων επίπλων σύμφωνα με τις ανάγκες της διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία και την Ελλάδα δηλώνει ότι, αναδιαμορφώνει λίγο τον χώρο της σχολικής αίθουσας με το να αλλάζει τη θέση άλλων επίπλων. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας επιδιώκουν αρκετά συχνά την αναδιάταξη βοηθητικών επίπλων μέσα στον χώρο διδασκαλίας προκειμένου να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά της.

Αναδιάταξη άλλων επίπλων

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	15	17	8	8	2	50
		% within Χώρα	30,0%	34,0%	16,0%	16,0%	4,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	4	35	22	5	5	71
		% within Χώρα	5,6%	49,3%	31,0%	7,0%	7,0%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	10	12	10	6	39
		% within Χώρα	2,6%	25,6%	30,8%	25,6%	15,4%	100,0%
Total		Count	20	62	42	23	13	160
		% within Χώρα	12,5%	38,8%	26,3%	14,4%	8,1%	100,0%

Πίνακας 36

Ερώτηση 6. (υποερωτήματα 3).

Υποερώτημα α. Ως προς το υποερώτημα «*θεωρείτε σημαντική τη δημιουργία γωνιών-περιοχών στον χώρο της αίθουσας ως τόπων μάθησης/δράσης*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 18% των υποκειμένων «καθόλου», το 14% των υποκειμένων «λίγο», το 42% των υποκειμένων «αρκετά», το 20% των υποκειμένων «πολύ» και το 6% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 11,3% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 32,4% των υποκειμένων «λίγο», το 36,6% των υποκειμένων «αρκετά», το 15,5% των υποκειμένων «πολύ» και το 4,2% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 2,6% των υποκειμένων «καθόλου», το 15,4% απάντησε «λίγο», το 17,9% των υποκειμένων «αρκετά» και το 46,2% των υποκειμένων «πολύ» και το 17,9% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Γερμανία θεωρεί ότι είναι «πολύ» σημαντική για τη διδασκαλία η δημιουργία γωνιών-περιοχών μάθησης στον χώρο της σχολικής αίθουσας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία και την Ελλάδα θεωρεί «αρκετά» σημαντική τη δημιουργία γωνιών/περιοχών μάθησης ως τόπων δράσης μέσα στον χώρο της αίθουσας διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δημιουργούν πολύ συχνά γωνιές και περιοχές μάθησης μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας, προκειμένου να ενισχύσουν τον βαθμό αποτελεσματικότητάς της.

Δημιουργία γωνιών/περιοχών μάθησης

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	9	7	21	10	3	50
		% within Χώρα	18,0%	14,0%	42,0%	20,0%	6,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	8	23	26	11	3	71
		% within Χώρα	11,3%	32,4%	36,6%	15,5%	4,2%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	6	7	18	7	39
		% within Χώρα	2,6%	15,4%	17,9%	46,2%	17,9%	100,0%
Total		Count	18	36	54	39	13	160
		% within Χώρα	11,3%	22,5%	33,8%	24,4%	8,1%	100,0%

Πίνακας 37

Υποερώτημα β. Ως προς το υποερώτημα «*θεωρείτε σημαντική τη δημιουργία κέντρου δικτύου στον χώρο διεξαγωγής της σχολικής αίθουσας*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 26% των υποκειμένων «καθόλου», το 28% των υποκειμένων «λίγο», το 22% των υποκειμένων «αρκετά», το 14% των υποκειμένων «πολύ» και το 10% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 5,6% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 15,5% των υποκειμένων «λίγο», το 29,6% των υποκειμένων «αρκετά», το 38% των υποκειμένων «πολύ» και το 11,3% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 7,7% των υποκειμένων «καθόλου», το 2,6% απάντησε «λίγο», το 28,2% των υποκειμένων «αρκετά» και το 35,9% των υποκειμένων «πολύ» και το 25,6% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα και την Γερμανία, δηλώνει ότι, είναι *πολύ* σημαντική για τη διδασκαλία η δημιουργία Κέντρου Η/Υ μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία δηλώνει, ότι είναι *λίγο* σημαντική η δημιουργία Κέντρου Η/Υ στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας αξιοποιούν συστηματικά τον Η/Υ κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας προκειμένου να ενισχύσουν τον βαθμό αποτελεσματικότητάς της.

Δημιουργία κέντρου Η/Υ

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	13	14	11	7	5	50
		% within Χώρα	26,0%	28,0%	22,0%	14,0%	10,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	4	11	21	27	8	71
		% within Χώρα	5,6%	15,5%	29,6%	38,0%	11,3%	100,0%
	Γερμανία	Count	3	1	11	14	10	39
		% within Χώρα	7,7%	2,6%	28,2%	35,9%	25,6%	100,0%
Total		Count	20	26	43	48	23	160
		% within Χώρα	12,5%	16,3%	26,9%	30,0%	14,4%	100,0%

Πίνακας 38

Υποερώτημα γ. Ως προς το υποερώτημα «*θεωρείτε σημαντική τη δημιουργία βιβλιοθήκης στον χώρο της σχολικής αίθουσας*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 18% των υποκειμένων «καθόλου», το 20% των υποκειμένων

«λίγο», το 26% των υποκειμένων «αρκετά», το 24% των υποκειμένων «πολύ» και το 12% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 2,8% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 15,5% των υποκειμένων «λίγο», το 32,4% των υποκειμένων «αρκετά», το 40,8% των υποκειμένων «πολύ» και το 8,5% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 5,1% των υποκειμένων «καθόλου», το 5,1% απάντησε «λίγο», το 33,3% των υποκειμένων «αρκετά» και το 30,8% των υποκειμένων «πολύ» και το 25,6% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα και την Αλβανία δηλώνει ότι, είναι *αρκετά* σημαντική η δημιουργία βιβλιοθήκης στον χώρο της σχολικής αίθουσας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Γερμανία δηλώνει, ότι είναι *πολύ* σημαντική η δημιουργία βιβλιοθήκης στον χώρο της σχολικής αίθουσας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δημιουργούν πολύ συχνά βιβλιοθήκες μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας, καθώς θεωρούν, ότι διαμέσου της χρήσης εξωσχολικών βιβλίων ενισχύεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Δημιουργία βιβλιοθήκης

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	9	10	13	12	6	50
		% within Χώρα	18,0%	20,0%	26,0%	24,0%	12,0%	100,0%
Ελλάδα	Count	2	11	23	29	6	71	
		% within Χώρα	2,8%	15,5%	32,4%	40,8%	8,5%	100,0%
Γερμανία	Count	2	2	13	12	10	39	
		% within Χώρα	5,1%	5,1%	33,3%	30,8%	25,6%	100,0%
Total	Count	13	23	49	53	22	160	
		% within Χώρα	8,1%	14,4%	30,6%	33,1%	13,8%	100,0%

Πίνακας 39

Ερώτηση 7. Ως προς την ερώτηση «*οι μαθητές συν-διαμορφώνουν τον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 10% των υποκειμένων «καθόλου», το 20% των υποκειμένων «λίγο», το 36% των υποκειμένων «αρκετά», το 26% των υποκειμένων «πολύ» και το 8% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 2,8% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 31% των υποκειμένων «λίγο», το 45,1% των υποκειμένων «αρκετά», το 19,7% των υποκειμένων «πολύ» και το 1,4% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 5,1% των υποκειμένων «καθόλου», το 25,6% απάντησε «λίγο», το 38,5% των υποκειμένων «αρκετά» και το 28,2% των υποκειμένων «πολύ» και το 2,6% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών της έρευνας και από τις τρεις χώρες, δηλώνει, ότι οι μαθητές συν-διαμορφώνουν, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, από κοινού με τον εκπαιδευτικό τον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία αναφοράς της έρευνας δηλώνουν, ότι η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες ανασχεδιασμού του χώρου διδασκαλίας, σύμφωνα με τις διαμορφούμενες εκπαιδευτικές ανάγκες, δύναται να ενισχύσει τον βαθμό αυτενέργειας και λήψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές και την αίσθηση της συλλογικότητας για τους συμμετέχοντες στη διδακτική πράξη.

Συν-διαμόρφωση του χώρου απο μαθητές και εκπαιδευτικό

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	5	10	18	13	4	50
		% within Χώρα	10,0%	20,0%	36,0%	26,0%	8,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	22	32	14	1	71
		% within Χώρα	2,8%	31,0%	45,1%	19,7%	1,4%	100,0%
	Γερμανία	Count	2	10	15	11	1	39
		% within Χώρα	5,1%	25,6%	38,5%	28,2%	2,6%	100,0%
Total		Count	9	42	65	38	6	160
		% within Χώρα	5,6%	26,3%	40,6%	23,8%	3,8%	100,0%

Πίνακας 40

Ερώτηση 8. Ως προς την ερώτηση «*οι μαθητές αισθάνονται οικεία στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διδασκαλία*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Αλβανίας απάντησαν: το 6% των υποκειμένων «λίγο», το 28% των υποκειμένων «αρκετά», το 36% των υποκειμένων «πολύ» και το 30% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Ελλάδας απάντησαν: το 1,4% των υποκειμένων απάντησε «καθόλου», το 1,4% των υποκειμένων «λίγο», το 26,8% των υποκειμένων «αρκετά», το 53,5% των υποκειμένων «πολύ» και το 16,9% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από το δείγμα των εκπαιδευτικών των σχολείων της Γερμανίας απάντησαν: το 2,6% των υποκειμένων «αρκετά» και το 74,4% των υποκειμένων «πολύ» και το 23,1% των υποκειμένων «πάρα πολύ». Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων-εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, δηλώνει ότι, οι μαθητές αισθάνονται πολύ οικεία στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και από τις τρεις χώρες ανιχνεύουν πολύ υψηλό βαθμό αίσθησης του *ανήκειν* για τους μαθητές κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, πράγμα που καταδεικνύει, ότι οι μαθητές λειτουργούν και δρουν σε πολύ μεγάλο βαθμό, ως συλλογικότητες, κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της γλώσσας.

Αίσθηση του ανήκειν

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	0	3	14	18	15	50
		% within Χώρα	0,0%	6,0%	28,0%	36,0%	30,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	1	19	38	12	71
		% within Χώρα	1,4%	1,4%	26,8%	53,5%	16,9%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	0	1	29	9	39
		% within Χώρα	0,0%	0,0%	2,6%	74,4%	23,1%	100,0%
Total		Count	1	4	34	85	36	160
		% within Χώρα	0,6%	2,5%	21,3%	53,1%	22,5%	100,0%

Πίνακας 41

7.3.1.6. Αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδασκαλία. (ερωτήσεις 4/ υποερωτήματα 5)

Ερώτηση 1. Υποερώτημα α. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας (συλλογική σχέση μαθητών/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να κινείται σε όλον τον χώρο της σχολικής αίθουσας*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, απάντησαν από το δείγμα των εκπαιδευτικών

από τα σχολεία της Αλβανίας: «καθόλου» το 4%, «λίγο» το 10%, «αρκετά» το 38%, «πολύ» το 20% και «πάρα πολύ» το 28% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν: «λίγο» το 2,6%, «αρκετά» το 17,9%, «πολύ» το 38,5% και «πάρα πολύ» το 41% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν: «καθόλου» το 1,4%, «λίγο» το 11,3%, «αρκετά» το 23,9%, «πολύ» το 39,4% και «πάρα πολύ» το 23,9% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας από τη Γερμανία δηλώνει, ότι είναι πάρα πολύ σημαντική την κινητικότητα του εκπαιδευτικού στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της μετωπικής διαλογικής μορφής εργασίας, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα δηλώνει, ότι είναι πολύ σημαντικό, ενώ η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας από την Αλβανία, δηλώνει ότι είναι αρκετά σημαντικό το να κινείται ο εκπαιδευτικός στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας αξιοποιούν συστηματικά πρακτικές κίνησης μέσα στον χώρο διδασκαλίας προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη διδασκαλία, ενώ οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία των δυο άλλων χωρών δηλώνουν, ότι κινούνται λιγότερο στον χώρο διδασκαλίας.

Μετωπική διδασκαλία και κίνηση εκπαιδευτικού στον χώρο

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	2	5	19	10	14	50
		% within Χώρα	4,0%	10,0%	38,0%	20,0%	28,0%	100,0%
Ελλάδα	Count	1	8	17	28	17	71	
		% within Χώρα	1,4%	11,3%	23,9%	39,4%	23,9%	100,0%
Γερμανία	Count	0	1	7	15	16	39	
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	17,9%	38,5%	41,0%	100,0%
Total	Count	3	14	43	53	47	160	
		% within Χώρα	1,9%	8,8%	26,9%	33,1%	29,4%	100,0%

Πίνακας 42

Υποερώτημα β. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας (συλλογική σχέση μαθητών/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιεί διαγλωσσικές/πολλαπλογλωσσικές πρακτικές διδασκαλίας*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, απάντησαν από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας «καθόλου» το 6% των υποκειμένων, «λίγο» το 12%, «αρκετά» το 38%, «πολύ» το 32% και «πάρα πολύ» το 12% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 5,1%, «αρκετά» το 20,5%, «πολύ» το 56,4% και «πάρα πολύ» το 17,9% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 9,9%, «αρκετά» το 35,2%, «πολύ» το 47,9% και «πάρα πολύ» το 7% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τη Γερμανία και από την Ελλάδα αξιοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό διαγλωσσικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από την Αλβανία αξιοποιεί σε

αρκετά μεγάλο βαθμό διαγλωσσικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας δηλώνουν, ότι η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επίτευξη αποτελεσματικότερης διαπροσωπικής/διομαδικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, ενώ οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι η διαγλωσσικότητα συμβάλλει σε μικρότερο βαθμό στην επικοινωνία στη διδασκαλία.

Μετωπική διδασκαλία και χρήση διαγλωσσικών πρακτικών απο τον εκπαιδευτικό

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	3	6	19	16	6	50
		% within Χώρα	6,0%	12,0%	38,0%	32,0%	12,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	7	25	34	5	71
		% within Χώρα	0,0%	9,9%	35,2%	47,9%	7,0%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	2	8	22	7	39
		% within Χώρα	0,0%	5,1%	20,5%	56,4%	17,9%	100,0%
Total		Count	3	15	52	72	18	160
		% within Χώρα	1,9%	9,4%	32,5%	45,0%	11,3%	100,0%

Πίνακας 43

Υποερώτημα 1γ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας (συλλογική σχέση μαθητών/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιεί διαπολιτισμικές πρακτικές*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 2%, «λίγο» το 4%, «αρκετά» το 36%, «πολύ» το 48% και «πάρα πολύ» το 10%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 2,6%, «αρκετά» το 20,5%, «πολύ» το 61,5% και «πάρα πολύ» το 15,4%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «καθόλου» το 1,4%, «λίγο» το 2,8%, «αρκετά» το 26,8%, «πολύ» το 60,6% και «πάρα πολύ» το 8,5%. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας, αξιοποιεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό διαπολιτισμικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία αναφοράς της έρευνας θεωρούν, ότι η αξιοποίηση διαπολιτισμικών πρακτικών από τον εκπαιδευτικό, όπως η ενίσχυση του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της προάσπισης της πολυπολιτισμικότητας, ενδέχεται να ενισχύει αρκετά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κατά τη διαλογική μορφή εργασίας στη διδακτική πράξη.

Μετωπική διδασκαλία και χρήση διαπολιτισμικών πρακτικών απο τον εκπαιδευτικό

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	1	2	18	24	5	50
		% within Χώρα	2,0%	4,0%	36,0%	48,0%	10,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	2	19	43	6	71
		% within Χώρα	1,4%	2,8%	26,8%	60,6%	8,5%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	8	24	6	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	20,5%	61,5%	15,4%	100,0%
Total		Count	2	5	45	91	17	160
		% within Χώρα	1,3%	3,1%	28,1%	56,9%	10,6%	100,0%

Πίνακας 44

Ερώτηση 1. Υποερώτημα δ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας (συλλογική σχέση μαθητών/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να χρησιμοποιεί πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας (χάρτες, πίνακες, λεξικά, παιχνίδια, Η/Υ, άλλα συναφή αντικείμενα)*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «λίγο» το 6%, «αρκετά» το 24%, «πολύ» το 48% και «πάρα πολύ» το 22%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 2,6%, «αρκετά» το 12,8%, «πολύ» το 59% και «πάρα πολύ» το 25,6%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «καθόλου» το 1,4%, «λίγο» το 2,8%, «αρκετά» το 21,1%, «πολύ» το 53,5% και «πάρα πολύ» το 21,1%. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων και από τις τρεις χώρες χρησιμοποιούν συστηματικά πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία αναφοράς της έρευνας δηλώνουν, ότι η διαμόρφωση μιας πολυτροπικής διδασκαλίας με τη χρήση πολυτροπικών και ψηφιακών μέσων διδασκαλίας κατά τη μετωπική-διαλογική μορφή εργασίας, ενδέχεται να ενισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά της.

Μετωπική διδασκαλία και χρήση πολυτροπικών μέσων απο τον εκπαιδευτικό

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	0	3	12	24	11	50
		% within Χώρα	0,0%	6,0%	24,0%	48,0%	22,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	2	15	38	15	71
		% within Χώρα	1,4%	2,8%	21,1%	53,5%	21,1%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	5	23	10	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	12,8%	59,0%	25,6%	100,0%
Total		Count	1	6	32	85	36	160
		% within Χώρα	0,6%	3,8%	20,0%	53,1%	22,5%	100,0%

Πίνακας 45

Ερώτηση 1. Υποερώτημα ε. Ως προς το υποερώτημα «*ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αξιοποιεί πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) κατά τη διδασκαλία*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «λίγο» το 10%, «αρκετά» το 46%, «πολύ» το 42% και «πάρα πολύ» το 2%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «αρκετά» το

23,1%, «πολύ» το 59% και «πάρα πολύ» το 17,9%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «αρκετά» το 36,6%, «πολύ» το 59,2% και «πάρα πολύ» το 4,2%. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από τη Γερμανία και την Ελλάδα χρησιμοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της μετωπικής-διαλογικής μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία χρησιμοποιεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές στη διάρκεια της μετωπικής-διαλογικής κοινωνικής μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας δηλώνουν ότι, η συστηματική χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων εντός του πλαισίου της αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας με τους μαθητές της τάξης κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής εργασίας, ενισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι η αξιοποίηση μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας συμβάλει λιγότερο στην επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία.

Μετωπική διδασκαλία και χρήση πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας απο τον εκπαιδευτικό

			Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	5	23	21	1	50
		% within Χώρα	10,0%	46,0%	42,0%	2,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	26	42	3	71
		% within Χώρα	0,0%	36,6%	59,2%	4,2%	100,0%
Γερμανία	Count	0	9	23	7	39	
	% within Χώρα	0,0%	23,1%	59,0%	17,9%	100,0%	
Total	Count	5	58	86	11	160	
	% within Χώρα	3,1%	36,3%	53,8%	6,9%	100,0%	

Πίνακας 46

Ερώτηση 1. Υποερώτημα ζ. Ως προς το υποερώτημα «ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αναδιαμορφώνει τον χώρο της σχολικής αίθουσας διαμέσου της αναδιάταξη των επίπλων (έδρα, θρανία, πίνακας) κατά την εφαρμογή της μετωπικής μορφής διδασκαλίας», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 18% των υποκειμένων, «λίγο» το 34%, «αρκετά» το 24%, «πολύ» το 16% και «πάρα πολύ» το 4%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «καθόλου» το 7,7% των υποκειμένων, «λίγο» το 10,3%, «αρκετά» το 56,4%, «πολύ» το 17,9% και «πάρα πολύ» το 7,7%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «καθόλου» το 8,5% των υποκειμένων, «λίγο» το 28,2%, «αρκετά» το 52,1%, «πολύ» το 9,9% και «πάρα πολύ» το 1,4%. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Ελλάδα και τη Γερμανία χρησιμοποιεί αρκετά την πρακτική αναδιάταξης των επίπλων της σχολικής αίθουσας κατά τη διεξαγωγή της μετωπικής μορφής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία αναδιαμορφώνει σε μικρό βαθμό τον χώρο της σχολικής αίθουσας με τον αλλάζει τη διάταξη των επίπλων κατά την εφαρμογή της μετωπικής μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Συνεπώς,

από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας δηλώνουν, ότι η αναδιάταξη των επίπλων, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής εργασίας, μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι η αναδιάταξη των επίπλων στην σχολική αίθουσα δεν συμβάλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Αναδιάταξη επίπλων κατά τη μετωπική διδασκαλία

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	9	17	12	8	4	50
		% within Χώρα	18,0%	34,0%	24,0%	16,0%	8,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	6	20	37	7	1	71
		% within Χώρα	8,5%	28,2%	52,1%	9,9%	1,4%	100,0%
	Γερμανία	Count	3	4	22	7	3	39
		% within Χώρα	7,7%	10,3%	56,4%	17,9%	7,7%	100,0%
Total		Count	18	41	71	22	8	160
		% within Χώρα	11,3%	25,6%	44,4%	13,8%	5,0%	100,0%

Πίνακας 47

Υποερώτημα η. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας (συλλογική σχέση μαθητών-εκπαιδευτικού) θεωρεί σημαντικό το να προσεγγίζει τους μαθητές δια της διαπροσωπικής εγγύτητας*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «*λίγο*» το 4%, «*αρκετά*» το 36%, «*πολύ*» το 40% και «*πάρα πολύ*» το 20%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «*καθόλου*» το 2,8%, «*αρκετά*» το 21,1%, «*πολύ*» το 43,7% και «*πάρα πολύ*» το 32,4%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «*λίγο*» το 2,6%, «*αρκετά*» το 12,8% και «*πολύ*» το 30,8% και «*πάρα πολύ*» το 53,8% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας προσεγγίζει συστηματικά δια της διαπροσωπικής εγγύτητας τους μαθητές κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Αλβανίας προσεγγίζει επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας με τη μετωπική-διαλογική μορφή εργασίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριων χωρών δηλώνουν, ότι είναι πολύ σημαντικό το να προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία στο πλαίσιο της εφαρμογής της μετωπικής-διαλογικής διδασκαλίας, προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών στις διδακτικές δραστηριότητες.

Μετωπική διδασκαλία και διαπροσωπική εγγύτητα

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	0	2	18	20	10	50
		% within Χώρα	0,0%	4,0%	36,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	0	15	31	23	71
		% within Χώρα	2,8%	0,0%	21,1%	43,7%	32,4%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	5	12	21	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	12,8%	30,8%	53,8%	100,0%
Total		Count	2	3	38	63	54	160
		% within Χώρα	1,3%	1,9%	23,8%	39,4%	33,8%	100,0%

Πίνακας 48

Υποερώτημα θ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας (συλλογική σχέση μαθητών-εκπαιδευτικού) θεωρεί σημαντικό το να κινούνται οι μαθητές ελεύθερα μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 18%, «λίγο» το 36%, «αρκετά» το 32%, «πολύ» το 12% και «πάρα πολύ» το 2%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «καθόλου» το 15,4%, «λίγο» το 48,7% και «αρκετά» το 35,9%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «καθόλου» το 15,5% των υποκειμένων, «λίγο» το 56,3%, «αρκετά» το 19,7% και «πολύ» το 8,5% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υπο-ερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας, δεν ενθαρρύνει την λειτουργική κινητικότητα των μαθητών κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία αναφοράς της έρευνας δηλώνουν, ότι η κίνηση των μαθητών μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής εργασίας, δεν μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Μετωπική διδασκαλία και κίνηση μαθητών μέσα στον χώρο

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	9	18	16	6	1	50
		% within Χώρα	18,0%	36,0%	32,0%	12,0%	2,0%	100,0%
	Γερμανία	Count	11	40	14	6	0	71
		% within Χώρα	15,5%	56,3%	19,7%	8,5%	0,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	6	19	14	0	0	39
		% within Χώρα	15,4%	48,7%	35,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Total		Count	26	77	44	12	1	160
		% within Χώρα	16,3%	48,1%	27,5%	7,5%	0,6%	100,0%

Πίνακας 49

Ερώτηση 2. (υποερωτήματα 5)

Υποερώτημα 1. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (διατομική σχέση μαθητή/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να κινείται σε όλον τον χώρο της σχολικής αίθουσας*», από τα υποκείμενα της έρευνας

που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 10%, «λίγο» το 26%, «αρκετά» το 26%, «πολύ» το 22% και «πάρα πολύ» το 16%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «καθόλου» το 5,6%, «λίγο» το 18,3% και «αρκετά» το 15,5%, «πολύ» το 42,3% και «πάρα πολύ» το 18,3% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «καθόλου» το 2,6% των υποκειμένων, «λίγο» το 23,1%, «αρκετά» το 25,6% και «πολύ» το 30,8% των υποκειμένων και «πάρα πολύ» το 17,9% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας κινούνται συστηματικά μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας κινείται σε πολύ μικρότερο βαθμό μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα και την Γερμανία δηλώνουν, ότι είναι πολύ σημαντική η αξιοποίηση πρακτικών κίνησης από τον εκπαιδευτικό, όταν οι μαθητές εργάζονται ατομικά κατά τη διδασκαλία, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει την διαπροσωπική επικοινωνία με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, ενώ οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι δεν είναι τόσο σημαντική η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού.

Εξατομικευμένη διδασκαλία και κίνηση εκπαιδευτικού στον χώρο

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	5	13	13	11	8	50
		% within Χώρα	10,0%	26,0%	26,0%	22,0%	16,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	4	13	11	30	13	71
		% within Χώρα	5,6%	18,3%	15,5%	42,3%	18,3%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	9	10	12	7	39
		% within Χώρα	2,6%	23,1%	25,6%	30,8%	17,9%	100,0%
Total		Count	10	35	34	53	28	160
		% within Χώρα	6,3%	21,9%	21,3%	33,1%	17,5%	100,0%

Πίνακας 50

Ερώτηση 2. Υποερώτημα 2. Ως προς το υποερώτημα «όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (διατομική σχέση μαθητή/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιεί διαγλωσσικές/πολλαπλογλωσσικές πρακτικές», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 2%, «λίγο» το 14%, «αρκετά» το 42%, «πολύ» το 22% και «πάρα πολύ» το 18%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 9,9%, «αρκετά» το 33,8%, «πολύ» το 50,7% και «πάρα πολύ» το 5,6% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 7,7%, των υποκειμένων, «αρκετά» το 20,5%, «πολύ» το 48,7% και «πάρα πολύ» το 23,1% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό διαγλωσσικές/πολλαπλογλωσσικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας χρησιμοποιούν αρκετά συχνά διαγλωσσικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής διδασκαλίας. Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας δηλώνουν, ότι η συστηματική χρήση διαγλωσσικών/πολλαπλογλωσσικών πρακτικών από τον εκπαιδευτικό κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία με τους μαθητές, όταν αυτοί-ες εργάζονται ατομικά στη διδασκαλία, ενισχύει ενδεχομένως την εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες της διδασκαλίας και συνακόλουθα τον αποτελεσματικότητάς της, ενώ οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν ότι, η διαγλωσσικότητα δεν είναι τόσο τόσο σημαντική στη διδασκαλία.

Εξατομικευμένη διδασκαλία και χρήση διαγλωσσικών πρακτικών απο τον εκπαιδευτικό

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	2	7	21	11	9	50
		% within Χώρα	4,0%	14,0%	42,0%	22,0%	18,0%	100,0%
Ελλάδα	Count	0	7	24	36	4	71	
		% within Χώρα	0,0%	9,9%	33,8%	50,7%	5,6%	100,0%
Γερμανία	Count	0	3	8	19	9	39	
		% within Χώρα	0,0%	7,7%	20,5%	48,7%	23,1%	100,0%
Total	Count	2	17	53	66	22	160	
		% within Χώρα	1,3%	10,6%	33,1%	41,3%	13,8%	100,0%

Πίνακας 51

Ερώτηση 2. Υποερώτημα γ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (διατομική σχέση μαθητή/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιεί διαπολιτισμικές πρακτικές*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 2%, «λίγο» το 6%, «αρκετά» το 36%, «πολύ» το 36% και «πάρα πολύ» το 20%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 2,8%, «αρκετά» το 28,2%, «πολύ» το 63,4% και «πάρα πολύ» το 5,6% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 2,6%, των υποκειμένων, «αρκετά» το 20,5%, «πολύ» το 51,3% και «πάρα πολύ» το 25,6% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία και των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας, αξιοποιεί συστηματικά διαπολιτισμικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής εργασίας. Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών δηλώνουν ότι, είναι πολύ σημαντική η αξιοποίηση πρακτικών ενίσχυσης της διαφορετικότητας και προάσπισης της πολυπολιτισμικότητας στη διδασκαλία, όταν οι μαθητές εργάζονται ατομικά, προκειμένου να ενισχύσουν την αίσθηση του ανήκειν για τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά και συνακόλουθα τον βαθμό εμπλοκής του στις δραστηριότητες της διδασκαλίας.

Εξατομικευμένη διδασκαλία και χρήση διαπολιτισμικών πρακτικών απο τον εκπαιδευτικό

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	1	3	18	18	10	50
		% within Χώρα	2,0%	6,0%	36,0%	36,0%	20,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	2	20	45	4	71
		% within Χώρα	0,0%	2,8%	28,2%	63,4%	5,6%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	8	20	10	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	20,5%	51,3%	25,6%	100,0%
Total		Count	1	6	46	83	24	160
		% within Χώρα	0,6%	3,8%	28,7%	51,9%	15,0%	100,0%

Πίνακας 52

Ερώτηση 2. Υποερώτημα δ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (διατομική σχέση μαθητή/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιεί πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας (χάρτες, πίνακες, λεξικά, παιχνίδια, Υ/Η, άλλα συναφή αντικείμενα)*», από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «*λίγο*» το 12%, «*αρκετά*» το 34%, «*πολύ*» το 28% και «*πάρα πολύ*» το 26%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «*λίγο*» το 7%, «*αρκετά*» το 28,2%, «*πολύ*» το 45,1% και «*πάρα πολύ*» το 19,7% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «*λίγο*» το 5,1%, των υποκειμένων, «*αρκετά*» το 15,4%, «*πολύ*» το 66,7% και «*πάρα πολύ*» το 12,8% των υποκειμένων. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας, αξιοποιούν σε μικρότερο βαθμό πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα και την Γερμανία δηλώνουν ότι η συστηματική χρήση πολυτροπικών μέσων από τον εκπαιδευτικό κατά τη διατομική σχέση με τον μαθητή, όταν αυτός εργάζεται ατομικά, ενισχύει σημαντικά τη συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία και τον/την βοηθά ενδεχομένως στο να ολοκληρώσει επιτυχώς τις δραστηριότητες/ατομικές εργασίες. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι δεν συμβάλει σε μεγάλο βαθμό η χρήση πολυτροπικών μέσων κατά την διεξαγωγή της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Εξατομικευμένη διδασκαλία και χρήση πολυτροπικών μέσων απο τον εκπαιδευτικό

			Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	6	17	14	13	50
		% within Χώρα	12,0%	34,0%	28,0%	26,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	5	20	32	14	71
		% within Χώρα	7,0%	28,2%	45,1%	19,7%	100,0%
	Γερμανία	Count	2	6	26	5	39
		% within Χώρα	5,1%	15,4%	66,7%	12,8%	100,0%
Total		Count	13	43	72	32	160
		% within Χώρα	8,1%	26,9%	45,0%	20,0%	100,0%

Πίνακας 53

Ερώτηση 2. Υποερώτημα ε. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (διατομική σχέση μαθητή/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιεί πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) κατά τη διδασκαλία*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «λίγο» το 10%, «αρκετά» το 46%, «πολύ» το 42% και «πάρα πολύ» το 2%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «αρκετά» το 36,6%, «πολύ» το 59,2% και «πάρα πολύ» το 4,2%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «αρκετά» το 23,1%, «πολύ» το 59% και «πάρα πολύ» το 17,9%. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων από τα σχολεία της Γερμανίας και της Ελλάδας χρησιμοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία χρησιμοποιεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση με τον κάθε μαθητή-τρια στη διάρκεια της εφαρμογής της ατομικής μορφής εργασίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας δηλώνουν ότι, η συστηματική χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία, που αναπτύσσεται όταν ο/η μαθητής εργάζεται ατομικά, ενισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό την συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία και τον βοηθά ενδεχομένως στην ολοκλήρωση των ατομικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι η χρήση μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας δεν συμβάλει σημαντικά στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

**Εξατομικευμένη διδασκαλία και χρήση πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας
από τον εκπαιδευτικό**

			Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	5	23	21	1	50
		% within Χώρα	10,0%	46,0%	42,0%	2,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	26	42	3	71
		% within Χώρα	0,0%	36,6%	59,2%	4,2%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	9	23	7	39
		% within Χώρα	0,0%	23,1%	59,0%	17,9%	100,0%
Total		Count	5	58	86	11	160
		% within Χώρα	3,1%	36,3%	53,8%	6,9%	100,0%

Πίνακας 54

Υποερώτημα 7β. Ως προς το υποερώτημα «*«ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αναδιαμορφώνει τον χώρο της σχολικής αίθουσας διαμέσου της αναδιάταξης των επίπλων (έδρα, θρανία, πίνακας) κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής εργασίας»* από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 18% των υποκειμένων, «λίγο» το 24%, «αρκετά» το 42% και «πολύ» το 16%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «καθόλου» το 2,8%, «λίγο» το 31%, «αρκετά» το 53,5% και «πολύ» το 12,7%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «καθόλου» το 5,1%, «λίγο» το 33,3%, «αρκετά» το 33,3%, «πολύ» το 20,5% και «πάρα πολύ» το 7,7% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας και της Ελλάδας αναδιαμορφώνουν αρκετά συχνά τον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνει, ότι αναδιαμορφώνει σε μικρότερο βαθμό τη διάταξη των επίπλων κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Αλβανίας δηλώνουν ότι, είναι αρκετά σημαντική η αναδιαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας κατά την διεξαγωγή ατομικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνουν, ότι η αναδιάταξη των επίπλων μέσα στην σχολική αίθουσα δεν συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Αναδιάταξη επίπλων κατά την εξατομικευμένη διδασκαλία

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	9	12	21	8	0	50
		% within Χώρα	18,0%	24,0%	42,0%	16,0%	0,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	22	38	9	0	71
		% within Χώρα	2,8%	31,0%	53,5%	12,7%	0,0%	100,0%
	Γερμανία	Count	2	13	13	8	3	39
		% within Χώρα	5,1%	33,3%	33,3%	20,5%	7,7%	100,0%
Total		Count	13	47	72	25	3	160
		% within Χώρα	8,1%	29,4%	45,0%	15,6%	1,9%	100,0%

Πίνακας 55

Υποερώτημα η. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (διατομική σχέση μαθητή/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, θεωρεί σημαντικό το να προσεγγίζει τους μαθητές δια της διαπροσωπικής εγγύτητας*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «*λίγο*» το 4%, «*αρκετά*» το 36%, «*πολύ*» το 40% και «*πάρα πολύ*» το 20%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «*καθόλου*» το 2,8%, «*αρκετά*» το 21,1%, «*πολύ*» το 43,7% και «*πάρα πολύ*» το 32,4%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «*λίγο*» το 2,6%, «*αρκετά*» το 12,8% και «*πολύ*» το 30,8% και «*πάρα πολύ*» το 53,8% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας προσεγγίζει συστηματικά δια της διαπροσωπικής εγγύτητας τους μαθητές κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Αλβανίας προσεγγίζει, επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας με την μορφή της εξατομικευμένης εργασίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών δηλώνουν, ότι είναι πολύ σημαντικό το να προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές στο πλαίσιο της διατομικής σχέσης, που αναπτύσσεται με τον κάθε μαθητή-τρια, όταν εκείνος-η εργάζεται ατομικά, προκειμένου να ενισχυθεί ο κάθε μαθητής στο να ολοκληρώσει επιτυχώς τις ατομικές δραστηριότητες.

Εξατομικευμένη διδασκαλία και διαπροσωπική εγγύτητα

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	0	2	18	20	10	50
		% within Χώρα	0,0%	4,0%	36,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	0	15	31	23	71
		% within Χώρα	2,8%	0,0%	21,1%	43,7%	32,4%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	5	12	21	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	12,8%	30,8%	53,8%	100,0%
Total		Count	2	3	38	63	54	160
		% within Χώρα	1,3%	1,9%	23,8%	39,4%	33,8%	100,0%

Πίνακας 56

Υποερώτημα θ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (διατομική σχέση μαθητή/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό, οι μαθητές να κινούνται ελεύθερα μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «*καθόλου*» το 14% των υποκειμένων, «*λίγο*» το 48%, «*αρκετά*» το 26%, «*πολύ*» το 8% και «*πάρα πολύ*» το 4%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «*καθόλου*» το 9,9%, «*λίγο*» το 46,5%, «*αρκετά*» το 38% και «*πολύ*» το 5,6%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «*καθόλου*» το 10,3%, «*λίγο*» το 48,7%, «*αρκετά*» το 38,5% και «*πολύ*» το 2,6% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο

υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας επιτρέπει σε πολύ μικρό βαθμό το να κινούνται οι μαθητές μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία αναφοράς της έρευνας δηλώνουν, ότι η κινητικότητα των μαθητών μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας, όταν εκείνοι εργάζονται ατομικά, δεν δύναται να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Εξατομικευμένη διδασκαλία και κίνηση μαθητών μέσα στον χώρο

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	7	24	13	4	2	50
		% within Χώρα	14,0%	48,0%	26,0%	8,0%	4,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	7	33	27	4	0	71
		% within Χώρα	9,9%	46,5%	38,0%	5,6%	0,0%	100,0%
	Γερμανία	Count	4	19	15	1	0	39
		% within Χώρα	10,3%	48,7%	38,5%	2,6%	0,0%	100,0%
Total		Count	18	76	55	9	2	160
		% within Χώρα	11,3%	47,5%	34,4%	5,6%	1,3%	100,0%

Πίνακας 57

Ερώτηση 3. (Υποερωτήματα 5)

Υποερώτημα 3α. Ως προς το υποερώτημα *«όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εταιρικής διδασκαλίας (δυναμικές σχέσεις μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να κινείται σε όλον τον χώρο της σχολικής τάξης»*, από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «λίγο» το 20%, «αρκετά» το 42%, «πολύ» το 22% και «πάρα πολύ» το 8%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «καθόλου» το 1,4%, «λίγο» το 8,5%, «αρκετά» το 31%, «πολύ» το 33,8% και «πάρα πολύ» το 25,4% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 12,8%, «αρκετά» το 17,9%, «πολύ» το 43,6% και «πάρα πολύ» το 25,6% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας κινείται συστηματικά μέσα στον χώρο της σχολικής τάξης κατά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων από την Αλβανία κινείται σε μικρότερο βαθμό μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής εργασίας αρκετά σημαντική. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας δηλώνουν, ότι η συστηματική, λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας όταν οι μαθητές εργάζονται εταιρικά, δύναται να ενισχύσει σε πολύ σημαντικό βαθμό τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών με σκοπό την ολοκλήρωση των εταιρικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι η κινητικότητα του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα δεν συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή εταιρικών δραστηριοτήτων.

Εταιρική διδασκαλία και κίνηση του εκπαιδευτικού μέσα στον χώρο

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	0	10	21	11	8	50
		% within Χώρα	0,0%	20,0%	42,0%	22,0%	16,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	6	22	24	18	71
		% within Χώρα	1,4%	8,5%	31,0%	33,8%	25,4%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	5	7	17	10	39
		% within Χώρα	0,0%	12,8%	17,9%	43,6%	25,6%	100,0%
Total		Count	1	21	50	52	36	160
		% within Χώρα	0,6%	13,1%	31,3%	32,5%	22,5%	100,0%

Πίνακας 58

Υποερώτημα 3β. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εταιρικής διδασκαλίας (δυναμικές σχέσεις μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό το να αξιολογούν οι μαθητές διαγλωσσικές/πολλαπλογλωσσικές πρακτικές*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 2%, «λίγο» το 16%, «αρκετά» το 40%, «πολύ» το 26% και «πάρα πολύ» το 16%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 8,5%, «αρκετά» το 28,2%, «πολύ» το 52,1% και «πάρα πολύ» το 11,3% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 2,6%, «αρκετά» το 28,2%, «πολύ» το 56,4% και «πάρα πολύ» το 12,8% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας ενισχύει συστηματικά τους μαθητές στο να χρησιμοποιούν διαγλωσσικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανία επιδιώκει σε λίγο μικρότερο βαθμό το να χρησιμοποιούν οι μαθητές διαγλωσσικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Συνεπώς, από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας δηλώνουν, ότι η συστηματική εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων από τους μαθητές, όταν εκείνοι εργάζονται εταιρικά, δύναται να ενισχύσει την διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ τους και συνακόλουθα την επιτυχή ολοκλήρωση των εταιρικών δραστηριοτήτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι η διαγλωσσικότητα συμβάλλει λιγότερο στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία κατά τη διεξαγωγή των εταιρικών δραστηριοτήτων.

Εταιρική διδασκαλία και χρήση διαγλωσσικών πρακτικών απο τους μαθητές

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	1	8	20	13	8	50
		% within Χώρα	2,0%	16,0%	40,0%	26,0%	16,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	6	20	37	8	71
		% within Χώρα	0,0%	8,5%	28,2%	52,1%	11,3%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	11	22	5	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	28,2%	56,4%	12,8%	100,0%
Total		Count	1	15	51	72	21	160
		% within Χώρα	0,6%	9,4%	31,9%	45,0%	13,1%	100,0%

Πίνακας 59

Υποερώτημα 3γ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εταιρικής διδασκαλίας (δυναδικές σχέσεις μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό το να αξιοποιούν οι μαθητές διαπολιτισμικές πρακτικές*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσα το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 2%, «λίγο» το 8%, «αρκετά» το 34%, «πολύ» το 36% και «πάρα πολύ» το 20%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 5,6%, «αρκετά» το 25,4 %, «πολύ» το 62% και «πάρα πολύ» το 7% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 7,7%, «αρκετά» το 17,9%, «πολύ» το 66,7% και «πάρα πολύ» το 7,7% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας, ενισχύει συστηματικά τους μαθητές στο να αξιοποιούν διαπολιτισμικές πρακτικές όταν εκείνοι εργάζονται εταιρικά, προκειμένου να ενισχυθεί η δημιουργία συνεργατικής σχέσης με βάση τον σεβασμό και την αλληλενέργεια.

Εταιρική διδασκαλία και χρήση διαπολιτισμικών πρακτικών απο τους μαθητές

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	1	4	17	18	10	50
		% within Χώρα	2,0%	8,0%	34,0%	36,0%	20,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	4	18	44	5	71
		% within Χώρα	0,0%	5,6%	25,4%	62,0%	7,0%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	3	7	26	3	39
		% within Χώρα	0,0%	7,7%	17,9%	66,7%	7,7%	100,0%
Total		Count	1	11	42	88	18	160
		% within Χώρα	0,6%	6,9%	26,3%	55,0%	11,3%	100,0%

Πίνακας 60

Υποερώτημα 3δ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εταιρικής διδασκαλίας (δυναδικές σχέσεις μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό το να αξιοποιούν οι μαθητές πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «λίγο» το 12%, «αρκετά» το 20%, «πολύ» το 48% και «πάρα πολύ» το 20%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το

8,5%, «αρκετά» το 33,8 %, «πολύ» το 49,3% και «πάρα πολύ» το 8,5% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 2,6%, «αρκετά» το 25,6%, «πολύ» το 56,4% και «πάρα πολύ» το 15,4% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των υποκειμένων και από τις τρεις χώρες επιδιώκει συστηματικά το να χρησιμοποιούν οι μαθητές πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας δηλώνουν, ότι η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (ψηφιακών και νεών τεχνολογιών και άλλων υλικών) συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, όταν εκείνοι εργάζονται εταιρικά.

Εταιρική διδασκαλία και χρήση πολυτροπικών μέσων απο τους μαθητές

		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	6	10	24	10	50
		% within Χώρα	12,0%	20,0%	48,0%	20,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	6	24	35	6	71
		% within Χώρα	8,5%	33,8%	49,3%	8,5%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	10	22	6	39
		% within Χώρα	2,6%	25,6%	56,4%	15,4%	100,0%
Total		Count	13	44	81	22	160
		% within Χώρα	8,1%	27,5%	50,6%	13,8%	100,0%

Πίνακας 61

Ερώτηση 3. Υποερώτημα ε. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εταιρικής διδασκαλίας (δυναμικές σχέσεις μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιεί πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας (παραγωγιστικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) κατά τη διδασκαλία*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «λίγο» το 10%, «αρκετά» το 46%, «πολύ» το 42% και «πάρα πολύ» το 2%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «αρκετά» το 36,6%, «πολύ» το 59,2% και «πάρα πολύ» το 4,2%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «αρκετά» το 23,1%, «πολύ» το 59% και «πάρα πολύ» το 17,9%. Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας και της Ελλάδας δηλώνουν, ότι οι μαθητές αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την εφαρμογή της εταιρικής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνει ότι, οι μαθητές χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διεξαγωγή εταιρικών δραστηριοτήτων. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας ενθαρρύνουν τη συστηματική χρήση εξωγλωσσικών και παραγωγιστικών στοιχείων επικοινωνίας από τους μαθητές κατά την διαπροσωπική επικοινωνία που εκείνοι αναπτύσσουν όταν εργάζονται εταιρικά, προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνακόλουθα η επιτυχής ολοκλήρωση των εταιρικών δραστηριοτήτων, ενώ οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δεν ενθαρρύνουν τη συστηματική χρήση μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας από τους μαθητές στην εταιρική διδασκαλία.

Εταιρική διδασκαλία και χρήση πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας από τους μαθητές

			Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	5	23	21	1	50
		% within Χώρα	10,0%	46,0%	42,0%	2,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	26	42	3	71
		% within Χώρα	0,0%	36,6%	59,2%	4,2%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	9	23	7	39
		% within Χώρα	0,0%	23,1%	59,0%	17,9%	100,0%
Total		Count	5	58	86	11	160
		% within Χώρα	3,1%	36,3%	53,8%	6,9%	100,0%

Πίνακας 62

Υποερώτημα 3ζ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εταιρικής διδασκαλίας (δυναδικές σχέσεις μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αναδιαμορφώνει τον χώρο με την αναδιάταξη των επίπλων (θρανία, έδρα, πίνακας)*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 4%, «λίγο» το 14%, «αρκετά» το 36%, «πολύ» το 42% και «πάρα πολύ» το 4%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 14,1%, «αρκετά» το 47,9%, «πολύ» το 33,8% και «πάρα πολύ» το 4,2%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «καθόλου» το 2,6%, «λίγο» το 17,9%, «αρκετά» το 33,3%, «πολύ» το 33,3% και «πάρα πολύ» το 12,8%. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας, αλλάζει συστηματικά τη διάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο διδασκαλίας κατά τη διεξαγωγή εταιρικών δραστηριοτήτων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας αναδιαμορφώνει, επίσης, σε μεγάλο βαθμό τον χώρο διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής εργασίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας αλλάζει αρκετά συχνά τη διάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο, όταν διεξάγονται εταιρικές δραστηριότητες. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από την Αλβανία και τη Γερμανία δηλώνουν ότι, ο συστηματικός ανασχεδιασμός του χώρου διεξαγωγής της διδασκαλίας, όταν οι μαθητές εργάζονται εταιρικά, ενισχύει σημαντικά το βαθμό λειτουργικότητας του χώρου και συνακόλουθα την επιτυχή ολοκλήρωση των εταιρικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας δηλώνουν, ότι η αναμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας δεν συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της εταιρικής διδασκαλίας.

Εταιρική διδασκαλία και αναδιάταξη των επίπλων

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	2	7	18	21	2	50
		% within Χώρα	4,0%	14,0%	36,0%	42,0%	4,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	10	34	24	3	71
		% within Χώρα	0,0%	14,1%	47,9%	33,8%	4,2%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	7	13	13	5	39
		% within Χώρα	2,6%	17,9%	33,3%	33,3%	12,8%	100,0%
Total	Count		3	24	65	58	10	160
	% within Χώρα		1,9%	15,0%	40,6%	36,3%	6,3%	100,0%

Πίνακας 63

Υποερώτημα 3.η.Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εταιρικής διδασκαλίας (δυναμικές σχέσεις μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, θεωρεί σημαντικό το να προσεγγίζει τους μαθητές δια της διαπροσωπικής εγγύτητας*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «*λίγο*» το 4%, «*αρκετά*» το 36%, «*πολύ*» το 40% και «*πάρα πολύ*» το 20%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «*καθόλου*» το 2,8%, «*αρκετά*» το 21,1%, «*πολύ*» το 43,7% και «*πάρα πολύ*» το 32,4%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «*λίγο*» το 2,6%, «*αρκετά*» το 12,8% και «*πολύ*» το 30,8% και «*πάρα πολύ*» το 53,8% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας προσεγγίζει συστηματικά δια της διαπροσωπικής εγγύτητας τους μαθητές κατά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Αλβανίας προσεγγίζει επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές όταν εκείνοι εργάζονται εταιρικά. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνουν, ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό το να προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές κατά τη διεξαγωγή εταιρικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να ενισχύσει την διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και να διευκολύνει τη συνεργασία τους κατά την από κοινού επεξεργασία και ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα και την Αλβανία δηλώνουν, ότι η διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών συμβάλλει σε μικρότερο βαθμό στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή των εταιρικών δραστηριοτήτων.

Εταιρική διδασκαλία και διαπροσωπική εγγύτητα

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	0	2	18	20	10	50
		% within Χώρα	0,0%	4,0%	36,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	0	15	31	23	71
		% within Χώρα	2,8%	0,0%	21,1%	43,7%	32,4%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	5	12	21	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	12,8%	30,8%	53,8%	100,0%
Total	Count		2	3	38	63	54	160
	% within Χώρα		1,3%	1,9%	23,8%	39,4%	33,8%	100,0%

Πίνακας 64

Υποερώτημα 3θ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εταιρικής διδασκαλίας (δυναδικές σχέσεις μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό το να κινούνται οι μαθητές ελεύθερα μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 20%, «λίγο» το 26%, «αρκετά» το 36%, «πολύ» το 14% και «πάρα πολύ» το 4%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «καθόλου» το 7%, «αρκετά» το 28,2%, «πολύ» το 50,7% και «πάρα πολύ» το 1,4%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «καθόλου» το 12,8%, «λίγο» το 30,8%, «αρκετά» το 43,6%, «πολύ» το 10,3% και «πάρα πολύ» το 2,6% των υποκειμένων.. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες επιδιώκει σε αρκετά μεγάλο βαθμό το να κινούνται οι μαθητές μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας, δηλώνουν ότι είναι αρκετά σημαντική η λειτουργική κινητικότητα των μαθητών, μέσα στον χώρο διδασκαλίας, προκειμένου να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και να ενισχυθεί η από κοινού ολοκλήρωση των εταιρικών διδακτικών δραστηριοτήτων.

Εταιρική διδασκαλία και κίνηση μαθητών μέσα στον χώρο

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	10	13	18	7	2	50
		% within Χώρα	20,0%	26,0%	36,0%	14,0%	4,0%	100,0%
Ελλάδα	Count	5	20	36	9	1	71	
		% within Χώρα	7,0%	28,2%	50,7%	12,7%	1,4%	100,0%
Γερμανία	Count	5	12	17	4	1	39	
		% within Χώρα	12,8%	30,8%	43,6%	10,3%	2,6%	100,0%
Total	Count	20	45	71	20	4	160	
		% within Χώρα	12,5%	28,1%	44,4%	12,5%	2,5%	100,0%

Πίνακας 65

Υποερώτημα 4α. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας (διομαδική/συλλογική σχέση μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να κινείται σε όλον τον χώρο της σχολικής τάξης*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «λίγο» το 4%, «αρκετά» το 42%, «πολύ» το 32% και «πάρα πολύ» το 22%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «καθόλου» το 1,4%, «λίγο» το 2,8%, «αρκετά» το 16,9%, «πολύ» το 42,3% και «πάρα πολύ» το 36,6% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 5,1%, «αρκετά» το 10,3%, «πολύ» το 38,5% και «πάρα πολύ» το 46,2 % των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας κινείται συστηματικά μέσα στον χώρο της σχολικής τάξης κατά την εφαρμογή της ομαδικής μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας κινείται, επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της

ομαδικής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας κινείται αρκετά μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, όταν οι μαθητές εργάζονται ομαδικά. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνουν, ότι όταν ο εκπαιδευτικός κινείται συστηματικά μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές, τότε μπορεί να ενισχύσει σε πολύ σημαντικό βαθμό τη διομαδική συνεργασία μεταξύ των μαθητών με σκοπό την ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Αλβανίας δηλώνουν, ότι η λειτουργική κινητικότητα του εκπαιδευτικού μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας συμβάλλει αρκετά στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή ομαδικών διδακτικών δραστηριοτήτων.

Ομαδική διδασκαλία και κίνηση του εκπαιδευτικού μέσα στον χώρο

			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Χώρα	Αλβανία	Count	0	2	21	16	11	50
		% within Χώρα	0,0%	4,0%	42,0%	32,0%	22,0%	100,0%
Ελλάδα	Count	1	2	12	30	26	71	
		% within Χώρα	1,4%	2,8%	16,9%	42,3%	36,6%	100,0%
Γερμανία	Count	0	2	4	15	18	39	
		% within Χώρα	0,0%	5,1%	10,3%	38,5%	46,2%	100,0%
Total	Count	1	6	37	61	55	160	
		% within Χώρα	0,6%	3,8%	23,1%	38,1%	34,4%	100,0%

Πίνακας 66

Υποερώτημα 4β. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας (διομαδική/συλλογική σχέση μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιούν οι μαθητές διαγλωσσικές/ πολλαπλογλωσσικές πρακτικές*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 2%, «λίγο» το 10%, «αρκετά» το 38%, «πολύ» το 28% και «πάρα πολύ» το 22%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 2,8%, «αρκετά» το 15,5%, «πολύ» το 64,8% και «πάρα πολύ» το 16,9% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 2,6%, «αρκετά» το 15,4%, «πολύ» το 51,3% και «πάρα πολύ» το 30,8 % των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν διαγλωσσικές πρακτικές κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας επιδιώκει σε λίγο μικρότερο βαθμό το να εναλλάσσουν οι μαθητές τους γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας κατά την εφαρμογή της ομαδικής μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας δηλώνουν, ότι η συστηματική χρήση και των δύο γλωσσών εργασίας από τους μαθητές, όταν εκείνοι εργάζονται ομαδικά, ενισχύει ενδεχομένως σε πολύ μεγάλο βαθμό την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και την ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Ενώ οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν ότι, η διαγλωσσικότητα συμβάλλει σε μικρότερο βαθμό στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή των ομαδικών δραστηριοτήτων.

Ομαδική διδασκαλία και χρήση διαγλωσσικών πρακτικών απο τους μαθητές

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	1	5	19	14	11	50
		% within Χώρα	2,0%	10,0%	38,0%	28,0%	22,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	2	11	46	12	71
		% within Χώρα	0,0%	2,8%	15,5%	64,8%	16,9%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	6	20	12	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	15,4%	51,3%	30,8%	100,0%
Total		Count	1	8	36	80	35	160
		% within Χώρα	0,6%	5,0%	22,5%	50,0%	21,9%	100,0%

Πίνακας 67

Υποερώτημα 4γ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας (διομαδική/συλλογική σχέση μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιούν οι μαθητές διαπολιτισμικές πρακτικές*», από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 2%, «αρκετά» το 34%, «πολύ» το 40% και «πάρα πολύ» το 24%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 4,2%, «αρκετά» το 15,5%, «πολύ» το 66,2% και «πάρα πολύ» το 14,1% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 5,1%, «αρκετά» το 17,9%, «πολύ» το 48,7% και «πάρα πολύ» το 28,2 % των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία και των τριων χωρών αναφοράς της έρευνας, ενθαρρύνουν συστηματικά τους μαθητές στο να αξιοποιούν διαπολιτισμικές πρακτικές κατά την διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών δηλώνουν ότι, η συστηματική χρήση πρακτικών ενίσχυσης της διαφορετικότητας και προάσπισης του σεβασμού για τον «άλλον» από τους μαθητές, κατά την διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων, ενδυναμώνει, σε πολύ μεγάλο βαθμό, το αίσθημα του ανήκειν στην συλλογικότητα και συνακόλουθα την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας/των ομάδων.

Ομαδική διδασκαλία και χρήση διαπολιτισμικών πρακτικών απο τους μαθητές

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	1	0	17	20	12	50
		% within Χώρα	2,0%	0,0%	34,0%	40,0%	24,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	3	11	47	10	71
		% within Χώρα	0,0%	4,2%	15,5%	66,2%	14,1%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	2	7	19	11	39
		% within Χώρα	0,0%	5,1%	17,9%	48,7%	28,2%	100,0%
Total		Count	1	5	35	86	33	160
		% within Χώρα	0,6%	3,1%	21,9%	53,8%	20,6%	100,0%

Πίνακας 68

Υποερώτημα 4δ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας (διομαδική/συλλογική σχέση μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιούν οι μαθητές πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το

ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «λίγο» το 6%, «αρκετά» το 20%, «πολύ» το 52% και «πάρα πολύ» το 22%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 2,8%, «αρκετά» το 22,5%, «πολύ» το 56,3% και «πάρα πολύ» το 18,3% των υποκειμένων. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 2,6%, «αρκετά» το 23,1%, «πολύ» το 43,6% και «πάρα πολύ» το 30,8% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται, ότι από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία και των τριών χωρών ενθαρρύνει συστηματικά την αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας από τους μαθητές κατά την εφαρμογή της ομαδικής μορφής διδασκαλίας. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και από τις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας δηλώνουν, ότι η συστηματική αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων (ψηφιακών και νέων τεχνολογιών και άλλων υλικών) από τους μαθητές, όταν εκείνοι εργάζονται ομαδικά, ενισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της συνεργατικών ενεργειών των μελών της ομάδας/των ομάδων για την ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Ομαδική διδασκαλία και χρήση πολυτροπικών μέσων απο τους μαθητές

		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	3	10	26	11	50
		% within Χώρα	6,0%	20,0%	52,0%	22,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	16	40	13	71
		% within Χώρα	2,8%	22,5%	56,3%	18,3%	100,0%
	Γερμανία	Count	1	9	17	12	39
		% within Χώρα	2,6%	23,1%	43,6%	30,8%	100,0%
Total		Count	6	35	83	36	160
		% within Χώρα	3,8%	21,9%	51,9%	22,5%	100,0%

Πίνακας 69

Υποερώτημα ε. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας (διομαδική/συλλογική σχέση μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιεί πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας (παραγωγιστικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) κατά τη διδασκαλία*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «λίγο» το 10%, «αρκετά» το 46%, «πολύ» το 42% και «πάρα πολύ» το 2%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «αρκετά» το 36,6%, «πολύ» το 59,2% και «πάρα πολύ» το 4,2%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «αρκετά» το 23,1%, «πολύ» το 59% και «πάρα πολύ» το 17,9%. Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας και της Ελλάδας δηλώνουν, ότι οι μαθητές αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την εφαρμογή της ομαδικής μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνει ότι, οι μαθητές χρησιμοποιούν αρκετά συχνά πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας όταν εργάζονται ομαδικά. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της

Ελλάδας και της Γερμανίας ενθαρρύνουν τη συστηματική χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από τους μαθητές κατά την διομαδική επικοινωνία, που εκείνοιαναπτύσσουν, όταν εργάζονται ανά ομάδες, προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός αποτελεσματικής επικοινωνίας και να επιτευχθεί συνακόλουθα η ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι δεν συμβάλλει σημαντικά η χρήση μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας από τους μαθητές στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή των ομαδικών, διδακτικών δραστηριοτήτων.

Ομαδική διδασκαλία και χρήση πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας απο τους μαθητές

		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	5	23	21	1	50
		% within Χώρα	10,0%	46,0%	42,0%	2,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	0	26	42	3	71
		% within Χώρα	0,0%	36,6%	59,2%	4,2%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	9	23	7	39
		% within Χώρα	0,0%	23,1%	59,0%	17,9%	100,0%
Total		Count	5	58	86	11	160
		% within Χώρα	3,1%	36,3%	53,8%	6,9%	100,0%

Πίνακας 70

Υποερώτημα 3ζ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας (διομαδική/συλλογική σχέση μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό να αναδιαμορφώνει τον χώρο με την αναδιάταξη των επίπλων (θρανία, έδρα, πίνακας)*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «καθόλου» το 6%, «λίγο» το 6%, «αρκετά» το 26%, «πολύ» το 48% και «πάρα πολύ» το 14%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «καθόλου» το 1,4%, «λίγο» το 11,3%, «αρκετά» το 33,8%, «πολύ» το 32,4% και «πάρα πολύ» το 21,1%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «λίγο» το 7,7%, «αρκετά» το 23,1%, «πολύ» το 48,7% και «πάρα πολύ» το 20,5%. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας και της Γερμανίας αλλάζει συστηματικά τη διάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της ομαδικής μορφής εργασίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας αλλάζει αρκετά συχνά τη διάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο, όταν διεξάγονται ομαδικές δραστηριότητες. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από την Αλβανία και την Γερμανία δηλώνουν, ότι ο συστηματικός ανασχεδιασμός του χώρου διεξαγωγής της διδασκαλίας, όταν οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, ενισχύει σημαντικά το βαθμό λειτουργικότητας του χώρου για την παραγωγική εργασία της ομάδας/των ομάδων και συνακόλουθα την ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Ενώ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας δηλώνουν, ότι η συστηματική αναμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας δεν συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή ομαδικών, διδακτικών δραστηριοτήτων.

Ομαδική διδασκαλία και αναδιάταξη των επίπλων

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	3	3	13	24	7	50
		% within Χώρα	6,0%	6,0%	26,0%	48,0%	14,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	1	8	24	23	15	71
		% within Χώρα	1,4%	11,3%	33,8%	32,4%	21,1%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	3	9	19	8	39
		% within Χώρα	0,0%	7,7%	23,1%	48,7%	20,5%	100,0%
Total		Count	4	14	46	66	30	160
		% within Χώρα	2,5%	8,8%	28,7%	41,3%	18,8%	100,0%

Πίνακας 71

Υποερώτημα 4η.Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας (διομαδική/συλλογική σχέση μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, θεωρεί σημαντικό το να προσεγγίζει τους μαθητές δια της διαπροσωπικής εγγύτητας*», από τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «*λίγο*» το 4%, «*αρκετά*» το 36%, «*πολύ*» το 40% και «*πάρα πολύ*» το 20%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «*καθόλου*» το 2,8%, «*αρκετά*» το 21,1%, «*πολύ*» το 43,7% και «*πάρα πολύ*» το 32,4%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «*λίγο*» το 2,6%, «*αρκετά*» το 12,8% και «*πολύ*» το 30,8% και «*πάρα πολύ*» το 53,8% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν το συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας προσεγγίζει συστηματικά δια της διαπροσωπικής εγγύτητας τους μαθητές κατά την εφαρμογή της ομαδικής μορφής εργασίας στη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Αλβανίας προσεγγίζει, επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές όταν εκείνοι εργάζονται ομαδικά. Συνεπώς, από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνουν, ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό το να επιδιώκει ο εκπαιδευτικός τη συστηματική διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας/των ομάδων με σκοπό την ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας και της Ελλάδας δηλώνουν, ότι η συστηματική διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, συμβάλλει σε μικρότερο βαθμό στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή των ομαδικών, διδακτικών δραστηριοτήτων.

Ομαδική διδασκαλία και διαπροσωπική εγγύτητα

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Χώρα	Αλβανία	Count	0	2	18	20	10	50
		% within Χώρα	0,0%	4,0%	36,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Ελλάδα	Count	2	0	15	31	23	71
		% within Χώρα	2,8%	0,0%	21,1%	43,7%	32,4%	100,0%
	Γερμανία	Count	0	1	5	12	21	39
		% within Χώρα	0,0%	2,6%	12,8%	30,8%	53,8%	100,0%
Total		Count	2	3	38	63	54	160
		% within Χώρα	1,3%	1,9%	23,8%	39,4%	33,8%	100,0%

Πίνακας 72

Υποερώτημα 4θ. Ως προς το υποερώτημα «*όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας (διομαδική/συλλογική σχέση μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό το να κινούνται οι μαθητές ελεύθερα μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας*», από τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας απάντησαν «λίγο» το 20%, «αρκετά» το 50%, «πολύ» το 24% και «πάρα πολύ» το 6%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας απάντησαν «λίγο» το 21,1%, «αρκετά» το 21,1%, «πολύ» το 49,3% και «πάρα πολύ» το 8,5%. Από το δείγμα των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας απάντησαν «καθόλου» το 5,1%, «λίγο» το 20,5%, «αρκετά» το 23,1%, «πολύ» το 33,3% και «πάρα πολύ» το 17,9% των υποκειμένων. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι, από τα υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας επιδιώκει σε πολύ μεγάλο βαθμό το να κινούνται οι μαθητές μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, κατά την εφαρμογή της ομαδικής μορφής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας επιτρέπει σε λίγο μικρότερο βαθμό τη λειτουργική κινητικότητα των μαθητών, όταν εκείνοι εργάζονται ομαδικά. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας και της Γερμανίας, δηλώνουν, ότι είναι πολύ σημαντική η λειτουργική κινητικότητα των μαθητών μέσα στον χώρο διδασκαλίας για την διευκόλυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και την ενίσχυση της από κοινού ολοκλήρωσης των ομαδικών διδακτικών δραστηριοτήτων. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι η κινητικότητα των μαθητών κατά τη διεξαγωγή των ομαδικών δραστηριοτήτων συμβάλλει σε μικρότερο βαθμό στην αποτελεσματικότερη υλοποίησή τους.

Ομαδική διδασκαλία και κίνηση μαθητών μέσα στον χώρο

Χώρα		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Αλβανία	Count	0	10	25	12	3	50
	% within Χώρα	0,0%	20,0%	50,0%	24,0%	6,0%	100,0%
Ελλάδα	Count	0	15	15	35	6	71
	% within Χώρα	0,0%	21,1%	21,1%	49,3%	8,5%	100,0%
Γερμανία	Count	2	8	9	13	7	39
	% within Χώρα	5,1%	20,5%	23,1%	33,3%	17,9%	100,0%
Total	Count	2	33	49	60	16	160
	% within Χώρα	1,3%	20,6%	30,6%	37,5%	10,0%	100,0%

Πίνακας 73

7.3.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

7.3.2.1. Αλβανία (αποτελέσματα ερωτηματολογίου)

Από τα δεδομένα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς σε Δημοτικά σχολεία της Αλβανίας με δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας είναι γυναίκες, ηλικίας 36 έως 45 ετών. Το δείγμα αφορά σε ίσο σχεδόν αριθμό ελληνόφωνων και αλβανόφωνων εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των υποκειμένων κατέχει το Β1 επίπεδο γλωσσομάθειας σε ό,τι αφορά τη δεύτερη γλώσσα εργασίας σύμφωνα με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού (ελληνόφωνος/αλβανόφωνος) και έχει προϋπηρεσία 20 έως 29 έτη. Το δείγμα αναφοράς της έρευνας αφορά σε ίσο αριθμό εκπαιδευτικών, που εργάζονται στην πόλη του Αργυρόκαστρου και της Κορυτσάς. Λαμβάνοντας υπόψη, ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σύμφωνα με τα εφαρμοζόμενα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα συχνά σε περισσότερες των μια τάξεις διαπιστώθηκε, ότι επιλέχθηκε περισσότερο από τα υποκείμενα της έρευνας, ως τάξη διδασκαλίας, όπου διδάσκουν τις περισσότερες ώρες, η Ε΄ τάξη.

Σε ό,τι αφορά την εννοιολόγηση του όρου «ανθρωπογεωγραφία της τάξης», η πλειοψηφία των υποκειμένων δηλώνει, ότι η έννοια της ανθρωπογεωγραφίας συνιστά τη διαμορφούμενη κοινωνική σύνθεση της τάξης, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας συσχετίζουν την έννοια της «ανθρωπογεωγραφίας της τάξης» με τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης των μαθητών και του χώρου διεξαγωγής της διδασκαλίας, ενώ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσαν, ότι η ανθρωπογεωγραφία της τάξης αποτελεί το πλαίσιο διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Αρκετοί εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία της Αλβανίας ερμηνεύουν την ανθρωπογεωγραφία της τάξης, ως το πλαίσιο ανάπτυξης της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Επίσης, μικρός αριθμός εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας συσχετίζει την ανθρωπογεωγραφία της τάξης με τη διάταξη και τη θέση των επίπλων και των υποκειμένων μέσα στον χώρο διδασκαλίας, καθώς και με το πλαίσιο ανάπτυξης των διδακτικών μεθοδεύσεων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας δηλώνει ότι, γνωρίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό το γλωσσικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και την ικανότητα των μαθητών να αλληλεπιδρούν γλωσσικά, αξιοποιώντας σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στοιχεία στην κουλτούρας της κοινότητας, στην οποία ανήκουν.

Από τα δεδομένα της έρευνας στα σχολεία της Αλβανίας προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώνει τη συστηματική αξιοποίηση διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών πρακτικών μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, τα περισσότερα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν τη χρήση και άλλων- τρίτων γλωσσικών κωδίκων, όπως την χρήση της αγγλικής και σε μικρότερο βαθμό της αρωμανικής (βλαχικής) διαλέκτου κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας της γλώσσας.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνει ότι, οι μαθητές θα πρέπει να κινούνται σε πολύ μικρό βαθμό, μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διδασκαλία. Επίσης, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό διαγλωσσικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός κατανόησης και επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι είναι πολύ σημαντικό για τη δημιουργία ενός συνεργατικού και αρμονικού κλίματος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να προωθούνται με ενδεδειγμένες πρακτικές οι αξίες της ισότητας, της δημοκρατίας και της προάσπισης της διαφορετικότητας, προκειμένου όλοι οι μαθητές να αισθάνονται, ότι ανήκουν στη συγκροτούμενη «συλλογικότητα της τάξης».

Από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας από τα σχολεία της Αλβανίας θεωρεί, ότι η ποιότητα του χώρου της σχολικής αίθουσας είναι υψηλή και επιδρά σε πολύ σημαντικό βαθμό στην αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει, ότι χρησιμοποιεί αρκετά συχνά χάρτες, πίνακες και παιχνίδια, ως πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της αλλά αξιοποιεί σε μικρότερο βαθμό τον Η/Υ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία της Αλβανίας δηλώνουν, ότι δεν θεωρούν πολύ σημαντική για τη διδασκαλία την αναδιαμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας με την αναδιάταξη των επίπλων, που ενυπάρχουν μέσα σ αυτήν. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει, ότι δημιουργεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό ξεχωριστές γωνιές/περιοχές για την ανάπτυξη διδακτικών δράσεων, για την επίτευξη της μάθησης, καθώς και βιβλιοθήκες μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας, προκειμένου να ενισχυθούν οι ικανότητες πολυγραμματισμού των μαθητών. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν, ότι οι μαθητές συν-διαμορφώνουν από κοινού, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, τον χώρο της σχολικής αίθουσας και αισθάνονται πολύ οικεία μέσα σε αυτόν κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά τις τέσσερις μορφές διδασκαλίας στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει, ότι κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν, ότι κινούνται, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, μέσα στον χώρο, εναλλάσσουν αρκετά συχνά τους δυο γλωσσικούς κώδικες εργασίας, αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό διαπολιτισμικές πρακτικές καθώς και πρακτικές πολυτροπικής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιεί αρκετά συχνά πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας και προσεγγίζει συστηματικά τους μαθητές δια της διαπροσωπικής εγγύτητας κατά τη διεξαγωγή των διαλογικών, διδακτικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι επιτρέπουν σε πολύ μικρό βαθμό την κίνηση των μαθητών μέσα στον χώρο και ότι δεν αλλάζουν συχνά τη διάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας. Σε ό,τι αφορά την εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας δηλώνει, ότι κινείται αρκετά μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας, χρησιμοποιεί σε αρκετά μεγάλο

βαθμό διαγλωσσικές πρακτικές και ενισχύει σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή/τριας κατά την ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας με τον κάθε έναν/κάθε μια ξεχωριστά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν, ότι εφαρμόζουν αρκετά συχνά εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας, κατά την αλληλεπίδραση με κάθε έναν/μια μαθητή/τρια ξεχωριστά και επιλέγουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό την αναδιάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διεξαγωγή ατομικών δραστηριοτήτων. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές, όταν εκείνοι εργάζονται ατομικά και επιτρέπει τη λειτουργική κινητικότητα των μαθητών, όταν αυτή είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωση των ατομικών δραστηριοτήτων. Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής διδασκαλίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία της Αλβανίας αναφέρουν ότι, κινούνται συστηματικά μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, προκειμένου να ενισχύσουν την συνεργασία μεταξύ των μαθητών, όταν εργάζονται σε δυάδες και παροτρύνουν τους μαθητές, προκειμένου να χρησιμοποιούν και τις δυο γλώσσες εργασίας κατά την ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας επισημαίνει τη σημασία της ενθάρρυνσης της χρήσης διαπολιτισμικών πρακτικών από τους μαθητές, προκειμένου να ενισχυθεί το συνεργατικό και δημοκρατικό πνεύμα κατά τη δημιουργική, από κοινού, ενασχόληση με τις διδακτικές δραστηριότητες. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας επιδιώκουν τη συστηματική χρήση πολυτροπικών μέσων από τους μαθητές κατά την εταιρική μορφή εργασίας και θεωρούν αρκετά σημαντικό για την αποτελεσματική επικοινωνία τη χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων της επικοινωνίας από τους μαθητές, όταν εργάζονται ανά ζεύγη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας αναφέρει ακόμη, ότι η αναδιάταξη των επίπλων για την ενίσχυση της λειτουργικότητας του χώρου είναι πολύ σημαντική, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να εργαστούν εκ του σύνεγγυς και να διευκολυνθεί πρακτικά και χωρικά η συνεργατική δράση κατά τη διδασκαλία. Σε ό,τι αφορά την ομαδική μορφή διδασκαλίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας από την Αλβανία επισημαίνει, ότι η αναδιάταξη των επίπλων για τη διευκόλυνση της δράσης και της συνεργασίας των μελών εντός της ομάδας/των ομάδων, μπορεί να συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας σημειώνουν, ότι η συστηματική χρήση διαπολιτισμικών πρακτικών, η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας και η διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διαδικασία αλληλενέργειας των μαθητών, ενδέχεται να συμβάλει σε πολύ σημαντικό βαθμό στην ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας αναφέρει, ότι η αξιοποίηση διαγλωσσικών πρακτικών και πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας από τους μαθητές ενισχύει αρκετά την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών δράσεων κατά τη διδασκαλία.

7.3.2.2. Ελλάδα (αποτελέσματα ερωτηματολογίου)

Από τα δεδομένα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς σε Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας με δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας είναι γυναίκες, ηλικίας 36 έως 45 ετών. Στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αποτυπώνονται σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό απόψεις και στάσεις ελληνόφωνων δασκάλων σε σχέση με τους τουρκόφωνους δασκάλους. Το 1/3 των εκπαιδευτικών δήλωσε, ότι κατέχει το Γ2 επίπεδο γλωσσομάθειας της δεύτερης γλώσσας εργασίας, ενώ το ένα τρίτο δήλωσε ότι έχει πολύ λίγες γνώσεις της δεύτερης γλώσσας εργασίας (επίπεδο A1/A2). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη διδακτική εμπειρία και εργάζεται σε σχολεία της πόλης της Κομοτηνής. Η τάξη διδασκαλίας, που επιλέχθηκε περισσότερο, ως η τάξη στην οποία διδάσκουν τις περισσότερες ώρες οι εκπαιδευτικοί αναφοράς της έρευνας, είναι η Γ' τάξη.

Αναφορικά με την εννοιολόγηση του όρου «ανθρωπογεωγραφία της τάξης», η πλειοψηφία των υποκειμένων συσχετίζει την έννοια της «ανθρωπογεωγραφίας» με την σχέση αλληλεπίδρασης, που αναπτύσσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί με τον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων συνδέει, επίσης, την ανθρωπογεωγραφία της τάξης με την κοινωνική σύνθεση της διαμορφούμενης συλλογικότητας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος συσχετίζει την ανθρωπογεωγραφία της τάξης με τις διεργασίες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι η ανθρωπογεωγραφία της τάξης ως έννοια συνδέεται με το πλαίσιο διδακτικών μεθοδεύσεων κατά τη διδασκαλία και σε μικρότερο βαθμό με τις διαδικασίες ανάπτυξης της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επίσης, λιγότερο επιλέχθηκε από τους εκπαιδευτικούς- υποκείμενα της έρευνας η απάντηση περί της συσχέτισης της έννοιας της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης με τη χωροταξική σχέση ανθρώπων και χώρου. Και στην περίπτωση της Ελλάδας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (δηλαδή το 45,1%) δηλώνουν, ότι είναι πολύ σημαντική η δημιουργία ενός διδακτικού εργαλείου εντοπισμού των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας δηλώνει, ότι γνωρίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό στοιχεία που αφορούν τη πολιτισμική ταυτότητα του κάθε μαθητή αλλά σε μικρότερο βαθμό το γλωσσικό τους υπόβαθρο, καθώς και το εάν εφαρμόζουν οι μαθητές πολλαπλόγλωσσικές ικανότητες και γνώσεις που απορρέουν από το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο διαβιών, προκειμένου να ενισχύσουν την διαπροσωπική επικοινωνία κατά τη διδασκαλία.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία της Ελλάδας δηλώνουν, ότι επιδιώκουν να εναλλάσσουν οι μαθητές συστηματικά τους γλωσσικούς κώδικες των δυο γλωσσών εργασίας, κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Μάλιστα, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας αναφέρει και τη χρήση τρίτων γλωσσών (μητρικές γλώσσες και άλλων διαλέκτων από το ευρύτερο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών) από τους

μαθητές κατά τη διδασκαλία, όπως την πομακική και τη ρομανί διάλεκτο και σε πολύ μικρό βαθμό την αγγλική γλώσσα. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό διαγλωσσικές πρακτικές και εφαρμόζουν συστηματικά διαπολιτισμικές πρακτικές για την ενίσχυση της διαφορετικότητας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Γλώσσας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν, ότι η λειτουργική κινητικότητα των μαθητών μέσα στον χώρο, ενδέχεται να συμβάλλει σε αρκετά μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει, ότι για τη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας από τα σχολεία της Ελλάδας, η ποιότητα του χώρου της σχολικής αίθουσας συμβάλλει αρκετά στην αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό πίνακες, αλλά και τον Η/Υ κατά τη διδασκαλία, ενώ σε μικρότερο βαθμό φαίνεται να αξιοποιούν χάρτες και παιχνίδια. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας επισημαίνει, ότι ανασχεδιάζει, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, τον χώρο της σχολικής αίθουσας σύμφωνα με τις ανάγκες της διδασκαλίας, κυρίως, διαμέσου της αναδιάταξης των θρανίων μέσα στον χώρο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας αναφέρουν, επίσης, ότι θεωρούν τη δημιουργία βιβλιοθήκης και κέντρου Η/Υ μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας πολύ σημαντική για την αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Σε μικρότερο βαθμό επιδιώκουν τη δημιουργία γωνιών/περιοχών δράσης και μάθησης μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι, ανιχνεύουν ως πολύ υψηλή την αίσθηση του *ανήκειν* και της συλλογικότητας για τους μαθητές κατά τη διδασκαλία και αρκετά συχνά επιδιώκουν τη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες αναδιαμόρφωσης του χώρου.

Σε ό,τι αφορά τις τέσσερις μορφές διδασκαλίας στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας(Γ1/Γ2), από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει, ότι κατά την εφαρμογή της μετωπικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας εφαρμόζει συστηματικά πρακτικές λειτουργικής κινητικότητας μέσα στον χώρο αλλά επιτρέπει σε μικρό βαθμό την κινητικότητα των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συστηματικά διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές καθώς και παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στις διδακτικές διαδικασίες. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας αναφέρει ότι, χρησιμοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας και επιδιώκει αρκετά το να προσεγγίζει δια της διαπροσωπικής εγγύτητας τους μαθητές, καθώς και να αναδιαμορφώνει τον χώρο της σχολικής αίθουσας, προκειμένου να ενισχύσει την αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής διδασκαλίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας αναφέρει, ότι κατά τη διατομική σχέση, που αναπτύσσεται κατά την αλληλεπίδραση με τον κάθε έναν μαθητή, εφαρμόζει σε πολύ μεγάλο βαθμό διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές για την ενίσχυση της κατανόησης των ατομικών εργασιών από τους μαθητές και της εμπλοκής τους στη διδασκαλία. Μάλιστα,

οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας σημειώνουν, ότι εφαρμόζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας και διαπροσωπικής εγγύτητας και επαφής με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός συμμετοχής του στη διδασκαλία.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας από τα σχολεία της Ελλάδας αναφέρει, ότι κινείται σε πολύ μεγάλο βαθμό μέσα στον χώρο διδασκαλίας, όταν οι μαθητές εργάζονται ατομικά, προκειμένου να ενισχύσει την εμπλοκή των μαθητών στις διδακτικές δραστηριότητες. Επίσης, δηλώνει ότι αξιοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους ενθαρρύνει στην προσπάθεια ολοκλήρωσης των ατομικών διδακτικών δραστηριοτήτων τους. Επίσης, ως αρκετά σημαντική αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας την πρακτική αναδιαμόρφωσης του χώρου για την ενίσχυση της διδασκαλίας, ενώ δηλώνουν, ότι η κινητικότητα των μαθητών μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, δεν είναι σημαντική για την ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής διδασκαλίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας δηλώνει, ότι κινείται συστηματικά μέσα στον χώρο διδασκαλίας και προσεγγίζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τις δυάδες μαθητών, καθώς εκείνοι εργάζονται εταιρικά, προκειμένου να κινήσουν τις διαδικασίες αλληλενέργειας των μαθητών στις διδακτικές δραστηριότητες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία της Ελλάδας σημειώνουν, ότι η χρήση διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών πρακτικών, καθώς και παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας από τους μαθητές κατά τη διεξαγωγή των εταιρικών δραστηριοτήτων ενδέχεται να συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στη επίτευξη αποτελεσματικότερης επικοινωνίας μεταξύ των μελών των δυάδων. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας επιδιώκουν το να αξιοποιούν οι μαθητές συστηματικά πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας κατά τη διεξαγωγή των συνεργατικών δραστηριοτήτων, αλλά και να κινούνται ελεύθερα και αυθόρμητα μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, προκειμένου να ενισχύσουν την αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Ακόμη, σε μικρότερο βαθμό αξιοποιούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πρακτικές αναδιαμόρφωσης του χώρου για τη διευκόλυνση της αποτελεσματικής διεξαγωγής και ολοκλήρωσης των εταιρικών δραστηριοτήτων.

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της ομαδικής μορφής διδασκαλίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας από τα σχολεία της Ελλάδας δηλώνει, ότι όταν οι μαθητές εργάζονται ομαδικά χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές αλλά και εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας/των ομάδων κατά τη διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει, ότι η συστηματική αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας από τους μαθητές της ομάδας/των ομάδων, καθώς και η διαπροσωπική εγγύτητα που αναπτύσσεται μεταξύ τους κατά την διδακτική πράξη, ενισχύει σημαντικά την αποδοτικότητα των ομαδικών δράσεων. Ακόμη, διαπιστώνεται, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία της Ελλάδας δηλώνουν, ότι κινούνται συστηματικά κατά τη διεξαγωγή

ομαδικών δραστηριοτήτων προκειμένου να ελέγχουν και να ενθαρρύνουν τις συμπεριφορές ομαδικής δράσης των μαθητών, ενώ σε μικρότερο βαθμό φαίνεται να χρησιμοποιούν την αναδιάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο για την ενίσχυση της λειτουργικότητας του χώρου, ως παράγοντα επίδρασης της αποδοτικότητας της διδασκαλίας.

7.3.2.3. Γερμανία (αποτελέσματα ερωτηματολογίου)

Από τα δεδομένα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς σε δίγλωσσα ελληνικά Δημοτικά σχολεία της Γερμανίας προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας είναι γυναίκες, ηλικίας 36 έως 45 ετών. Το δείγμα αφορά σε σχεδόν ίσο αριθμό ελληνόφωνων και γερμανόφωνων εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, έχουν αυξημένες ακαδημαϊκές γνώσεις σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών και ότι, κατέχουν άριστο γλωσσικό επίπεδο στην δεύτερη γλώσσα εργασίας (ελληνική/γερμανική). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη διδακτική εμπειρία και εργάζεται στα σχολεία του Μονάχου. Οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα αναφοράς της έρευνας τις περισσότερες ώρες, διδάσκουν περισσότερο στη Γ΄ τάξη.

Αναφορικά με την εννοιολόγηση του όρου «ανθρωπογεωγραφία της τάξης», η πλειοψηφία των υποκειμένων συσχετίζει την έννοια της ανθρωπογεωγραφίας με την αλληλεπιδραστική σχέση που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία με τον χώρο της σχολικής αίθουσας. Ως η επόμενη συχνότερα επιλεγμένη απάντηση από την πλειοψηφία των υποκειμένων στη δοκιμή εννοιολογής του όρου *ανθρωπογεωγραφία της τάξης*, δηλώνεται η διαμορφούμενη κοινωνική σύνθεση της σχολικής τάξης ως η παραγόμενη συλλογικότητα μανθανόντων και εκπαιδευτικού. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας απαντά, ότι η ανθρωπογεωγραφία της τάξης συνιστά το πλαίσιο διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, ενώ ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς συνδέει την ανθρωπογεωγραφία της τάξης με την αναπτυσσόμενη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών συσχετίζει την ανθρωπογεωγραφία της τάξης με την διαμορφούμενη διάταξη των επίπλων και την θέση των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Σύμφωνα με την λιγότερο επιλεγμένη απάντηση από τα υποκείμενα αναφοράς της έρευνας, η ανθρωπογεωγραφία συνδέεται με το πλαίσιο σχεδιασμού και οργάνωσης της διδακτικών μεθόδων και ενεργειών της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας (41%) θεωρούν πολύ σημαντικό, το να δημιουργηθεί ένα εργαλείο εντοπισμού των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης, προκειμένου να μπορεί ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη τα ατομικά και ομαδικά χαρακτηριστικά των μανθανόντων αλλά και τα ποιοτικά και τροπικά χαρακτηριστικά του χώρου με σκοπό την αποτελεσματικότερη εφαρμογή κοινωνικών διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων αναφοράς της έρευνας δηλώνει, ότι γνωρίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και τις πολλαπλογλωσσικές ικανότητες των μαθητών κατά τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις στην

μεταξύ τους επικοινωνία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν, ότι γνωρίζουν σε μικρότερο όμως βαθμό το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και τον βαθμό αξιοποίησης πολιτισμικών στοιχείων από το ευρύτερο περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές διαβιούν, όταν αλληλεπιδρούν στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνει ότι, οι μαθητές εναλλάσσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις δυο γλώσσες εργασίας κατά τη διδασκαλία και χρησιμοποιούν αρκετά συχνά και τρίτες/μητρικές γλώσσες. Οι εκπαιδευτικοί σε ό,τι αφορά τη χρήση των μητρικών γλωσσών των μαθητών, αναφέρουν περισσότερο τη χρήση της ρωσικής γλώσσας και σε μικρότερο βαθμό τη χρήση της ποντιακής και της ρομανί διαλέκτου και της αλβανικής γλώσσας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνουν ότι είναι αρκετά χρηστική για τη διδασκαλία τη λειτουργική κινητικότητα των μαθητών μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας. Επίσης, δηλώνουν, ότι εφαρμόζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να ενισχύσουν την διαπροσωπική/διομαδική επικοινωνία και την αίσθηση της συλλογικότητας για το μαθητικό κοινωνικό σύνολο της τάξης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας δηλώνει, ότι είναι πολύ σημαντική η ποιότητα του χώρου της σχολικής αίθουσας για την αποδοτικότητα της διδασκαλίας και επισημαίνει, ότι ο φωτισμός και οι χρωματισμοί των τοίχων είναι αρκετά κατάλληλοι για τη αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας. Μάλιστα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν, ότι χρησιμοποιούν συστηματικά πίνακες και τον Η/Υ, ως πολυτροπικά και ψηφιακά μέσα διδασκαλίας και σε λίγο μικρότερο βαθμό χάρτες και παιχνίδια, προκειμένου να ενισχύσουν την αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας δηλώνει, ότι ανάσχεδιάζει τον χώρο της σχολικής αίθουσας, κυρίως, με την αναδιάταξη των θρανίων και σε μικρότερο βαθμό με την αλλαγή της θέσης της έδρας και άλλων επίπλων, σύμφωνα με τις διαμορφούμενες στη διδασκαλία εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνουν, ότι η συστηματική δημιουργία γωνιών/περιοχών μάθησης μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας και κέντρου Η/Υ, στοχεύει στην αξιοποίηση των τροπικοτήτων του χώρου και κατ' επέκταση στην ενίσχυση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας. Σε μικρότερο βαθμό, αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας τη σημασία της δημιουργίας βιβλιοθήκης μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας σημειώνουν, ότι οι μαθητές αισθάνονται πολύ οικεία στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και συμμετέχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό στις διαδικασίες αναδιαμόρφωσης του χώρου.

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή των κοινωνικών μορφών εργασίας στη διδασκαλία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας από τα σχολεία της Γερμανίας δηλώνει, ότι όταν η διδασκαλία διεξάγεται διαλογικά μέσω της συλλογικής

σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικού, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κινούνται πάρα πολύ μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας εναλλάσσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις δυο γλώσσες εργασίας και χρησιμοποιεί συστηματικά πρακτικές ενίσχυσης της διαφορετικότητας, προκειμένου να ενισχυθεί η αίσθηση της συλλογικότητας για όλους τους συμμετέχοντες-ουσες στη διδασκαλία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας χρησιμοποιούν συστηματικά πολυτροπικά και ψηφιακά μέσα διδασκαλίας, καθώς και ποικίλες πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας, προκειμένου να ενισχύσουν τον βαθμό κατανόησης της διδασκαλίας από τους μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας προσεγγίζουν συστηματικά τους μαθητές κατά τη διεξαγωγή διαλογικών δραστηριοτήτων και αξιοποιούν σε λίγο μικρότερο βαθμό τις τροπικότητες του χώρου μέσω της αναδιάταξης των επίπλων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν, ότι η κινητικότητα των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της μετωπικής-διαλογικής μορφής εργασίας δεν είναι ιδιαίτερα χρηστική για τη επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της εξατομικευμένης μορφής διδασκαλίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κινείται σε πολύ μεγάλο βαθμό μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας και εφαρμόζει συστηματικά διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές, καθώς και πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία με τους μαθητές, που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της διατομικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας επιδιώκει την χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας, όταν οι μαθητές εργάζονται ατομικά προκειμένου να ενισχυθεί η αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας προσεγγίζει συστηματικά τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά, προκειμένου να εφαρμόσει πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρακτικές αναδιαμόρφωσης του χώρου για τη διευκόλυνση της διεξαγωγής των ατομικών δραστηριοτήτων. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι η λειτουργική κινητικότητα των μαθητών μέσα στον χώρο δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στην αποδοτικότητα της διδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της εταιρικής μορφής εργασίας στη διδασκαλία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Γερμανίας κινείται συστηματικά μέσα στον χώρο στη διάρκεια της διδασκαλίας, προκειμένου να ελέγχει και να κατευθύνει την πορεία της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας ενθαρρύνουν τους μαθητές στο να εναλλάσσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους γλωσσικούς κώδικες των γλωσσών εργασίας κατά την ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ τους αλλά και να εφαρμόζουν διαπολιτισμικές πρακτικές κατά τη διεξαγωγή των εταιρικών δραστηριοτήτων. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας επιδιώκει το να αξιοποιούν συστηματικά οι μαθητές πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας αλλά και εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας, όταν εργάζονται ανά ζεύγη, προκειμένου να διευκολυνθεί η επικοινωνία και μεταξύ τους και να ενισχυθεί η αποδοτικότητα της εταιρικής δράσης κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας φαίνεται να προσεγγίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό δια της εγγύτητας τους μαθητές, όταν

εκείνοι εργάζονται εταιρικά, προκειμένου να ενθαρρύνει τη συνεργατική δράση και την αλληλενέργεια των μαθητών. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας φαίνεται να αναδιαμορφώνουν αρκετά συχνά τον χώρο της σχολικής αίθουσας, προκειμένου να αξιοποιηθούν λειτουργικά οι τροπικότητες του χώρου. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας επιτρέπει, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, την κίνηση των μαθητών μέσα στον χώρο με σκοπό την ενίσχυση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της ομαδικής μορφής διδασκαλίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας κινείται σε πολύ μεγάλο βαθμό μέσα στον χώρο προκειμένου να ενορχηστρώσει την ομαλή και αποτελεσματική διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι ενθαρρύνουν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές/τριες-μέλη της ομάδας/των ομάδων να χρησιμοποιούν διαγλωσσικές, διαπολιτισμικές πρακτικές και πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας, προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους. Επίσης, φαίνεται ότι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Γερμανίας επιδιώκουν το να χρησιμοποιούν συστηματικά οι μαθητές πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, όταν εργάζονται ομαδικά, και ενθαρρύνουν την αξιοποίηση της λειτουργικής κινητικότητας των μαθητών αλλά και πρακτικών διαπροσωπικής εγγύτητας μεταξύ τους, προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας/των ομάδων με στόχο την αποδοτικότερη διδασκαλία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Εξαγόμενα πορίσματα/συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα εξαγόμενα πορίσματα, μέσα από τη συγκριτική, συσχετιστική προσέγγιση των αποτελεσμάτων του φύλλου παρατήρησης και των ερωτηματολογίων για εκπαιδευτικούς σε σχολικές μονάδες των χωρών της Αλβανίας, της Ελλάδας και της Γερμανίας, προκειμένου να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα της παρούσας ΔΔ.

8.1. Συγκριτική προσέγγιση του φύλλου παρατήρησης σε σχολικές μονάδες των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας

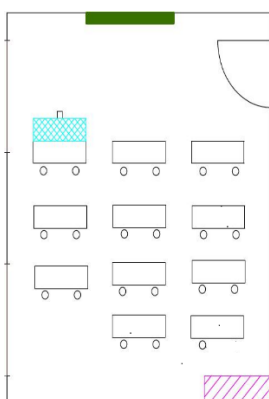
Μέσω των φύλλων παρατήρησης συλλέχθηκαν δεδομένα, που αφορούν τους χώρους και το πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας της Γλώσσας, καθώς και τους παράγοντες ανθρωπογεωγραφικής διαμόρφωσης της διδασκαλίας, όπως αυτοί ανιχνεύτηκαν κατά τη παρατήρηση των διδασκαλιών.

8.1.1. Συγκριτική παρουσίαση των χώρων διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας

Η συγκριτική παράθεση των κατόψεων των σχολικών αιθουσών στοχεύει στην κατανόηση τόσο των μεγεθών των χώρων διδασκαλίας όσο και στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την ποιότητα τους. Επιλέγεται η συγκριτική παράθεση κατόψεων των σχολικών αιθουσών των σχολικών μονάδων με τον μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό σε κάθε χώρα (Αλβανία, σχολική μονάδα 3=325 μαθητές/τριες, Ελλάδα, σχολική μονάδα 2=225 μαθητές/τριες, Γερμανία, σχολική μονάδα 2=150 μαθητές/τριες).

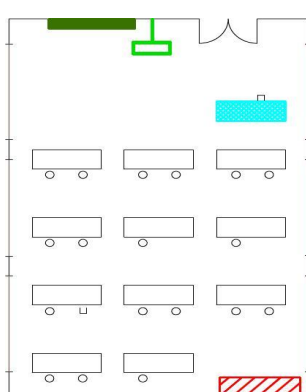
Α΄ τάξη

Αλβανία



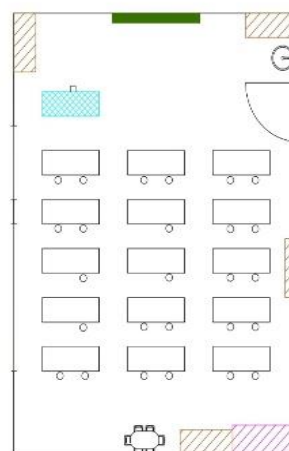
Σύν. μαθ.= 22

Ελλάδα



18

Γερμανία



26

Διαστάσεις=42 τ.μ.

40,56 τ.μ.

63 τ.μ.

Αναλογία μαθ/τ.μ.= 2 τ.μ.

2,25 τ.μ.

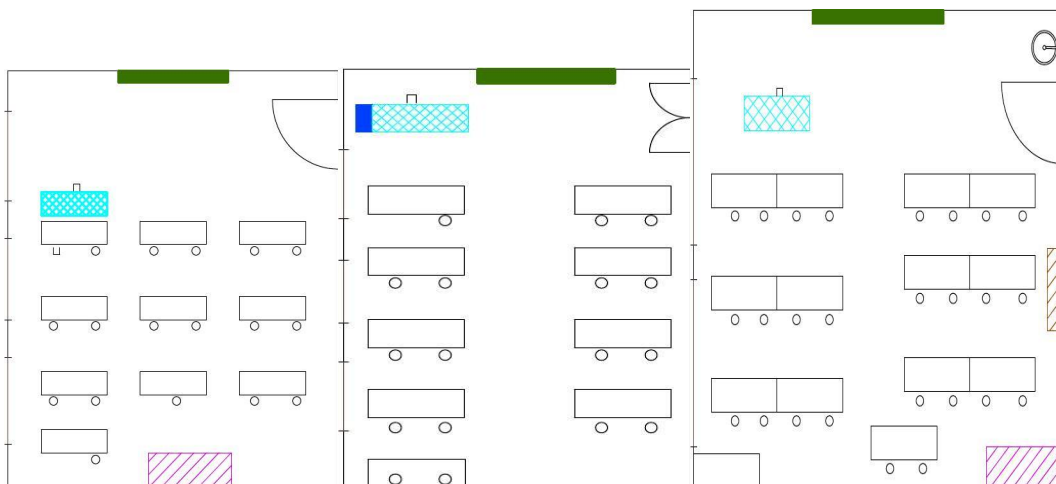
2,4 τ.μ.

Γ' τάξη

Αλβανία

Ελλάδα

Γερμανία



Σύν.μαθ. =16

20

26

Διαστάσεις = 43,2 τ.μ.

42,64 τ.μ.

58,4 τ.μ.

Αναλογία μαθ./τ.μ.= 2,7 τ.μ.

2,14 τ.μ.

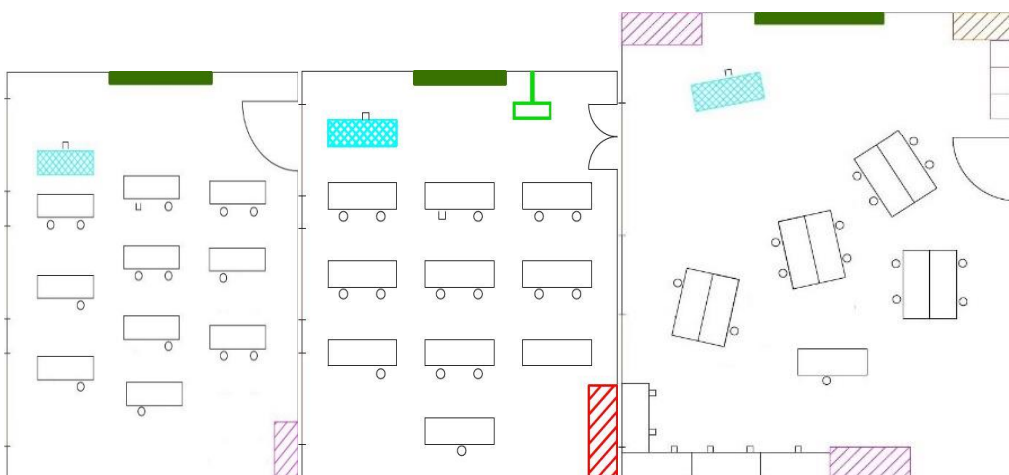
2,24 τ.μ.

Ε' τάξη

Αλβανία

Ελλάδα

Γερμανία



Συν. Μαθ.= 14

15

15

Διαστάσεις= 43,5 τ.μ.

42,9 τ.μ.

65,12 τ.μ.

Αναλογία μαθ./τ.μ.= 3,125 τ.μ.

2,86 τ.μ.

4,3 τ.μ.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται συγκριτικά οι μέσοι όροι των διαστάσεων των αιθουσών ανά τάξη και ανά χώρα:

Χώρα	Α΄ τάξη	Γ΄ τάξη	Ε΄ τάξη
Αλβανία	32,6 τ.μ.	33,7 τ.μ.	34,5 τ.μ.
Ελλάδα	36,22 τ.μ.	36,7 τ.μ.	36,4 τ.μ.
Γερμανία	58,75 τ.μ.	57,7 τ.μ.	59,6 τ.μ.

Από τη συγκριτική παράθεση των κατόψεων ανά τάξη και ανά χώρα και των μέσων ορών των διαστάσεων των σχολικών αιθουσών διαπιστώνεται, ότι οι αίθουσες διδασκαλίας στα σχολεία της Γερμανίας είναι αρκετά μεγαλύτερες σε μέγεθος από τις αίθουσες διδασκαλίας στα σχολεία των άλλων δυο χωρών. Επίσης, διαφαίνεται από τις κατόψεις όλων των αιθουσών των σχολείων της Γερμανίας, ότι οι σχολικές αίθουσες είναι εξοπλισμένες με Η/Υ, βιντεοπροβολέα, νιπτήρα, βιβλιοθήκες, ράφια και αρκετά βοηθητικά έπιπλα. Γεγονός που δεν συναντάται συνολικά σε κανένα από τα σχολεία των άλλων δυο χωρών. Ακόμη, διαπιστώνεται, ότι μόνο στα σχολεία της Γερμανίας εντοπίστηκε διαφορετικού τύπου διάταξη των θρανίων από την ‘παραδοσιακή μετωπική διάταξη’. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια κατέγραψε διατάξεις σε σχήμα ‘παραδοσιακή μετωπική διάταξη’, σε ‘διάταξη Π’, σε ‘γωνία Γ’ και ‘ανά συστάδες θρανίων’. Ένα ακόμη διαφοροποιητικό στοιχείο, που κατέγραψε η ερευνήτρια αναφορικά με την υλική υποδομή και τον εξοπλισμό των χώρων των σχολικών αιθουσών, είναι ότι μόνο στα σχολεία της Γερμανίας αξιοποιούνταν, συνολικά, διαφορετικού ύψους καθίσματα από τους μαθητές/τριες της Α΄ και Γ΄ τάξης σε σχέση με τους μαθητές της Ε΄ τάξης. Συγκεκριμένα, οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές χρησιμοποιούσαν μόνο καθίσματα με ύψος τα 40 εκατοστά, ενώ οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων χρησιμοποιούσαν καθίσματα ύψους 45 εκατοστών. Επίσης, διαπιστώθηκε μικρή διαφοροποίηση στο ύψος και των θρανίων μεταξύ των τάξεων Α΄, Γ΄ και Ε΄ στα 3 εκατοστά διαφορά (62 εκατοστά για τις μικρές τάξεις και 65 εκατοστά για την Ε΄ τάξη). Η διαφορά στα μεγέθη των καθισμάτων αποσκοπεί στην ενίσχυση της λειτουργικότητας της χωροθέτησης των μαθητών στα καθίσματα⁵⁷⁴ και τη βελτίωση της αίσθησης της άνεσης των μικρών μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτή η λειτουργική διαφοροποίηση στα μεγέθη των καθισμάτων και των θρανίων δεν διαπιστώθηκε, συνολικά, στις σχολικές μονάδες των άλλων δυο χωρών αναφοράς της έρευνας. Συνεπώς, προκύπτει, ότι οι χώροι διεξαγωγής της διδασκαλίας στα σχολεία της Γερμανίας είναι σημαντικά πιο ποιοτικοί

⁵⁷⁴ Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανθρωπομετρικές διαστάσεις των μαθητών των σχολικών βαθμίδων, αποφασίστηκε το 1995 από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (πρώην ΟΣΚ) η τροποποίηση των επίπλων (θρανίων και καθισμάτων) παλαιού τύπου με νέου τύπου, όπως τα διαφορετικού μεγέθους θρανία και καθίσματα (ένα μέγεθος για τις τρεις πρώτες τάξεις/ No.3 (θρανίο:65 εκ. και καρέκλα:37 εκ.) και ένα για τις τρεις τελευταίες/ No.4 (θρανίο:70 εκ. και καρέκλα:41 εκ.)(Κουκουλάκη, 2013: 34-36, βλ. <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/genika/1138-exoplismos-scholikwn-monadwn-osk>, ανάκτηση: 10.06.2023). Ωστόσο, η υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία αναφοράς της έρευνας στην Ελλάδα δεν έχει μέχρι σήμερα ανανεωθεί συνολικά, σύμφωνα με τα ανωτέρω πρότυπα των σύγχρονων σχολικών επίπλων, με αποτέλεσμα να γίνεται μίξη επίπλων, των παλαιού και νέου τύπου καθισμάτων και θρανίων, γεγονός που δεν διευκολύνει τη σωστή και εργονομική θέση όλων των μαθητών.

και λειτουργικοί και παρέχουν περισσότερες δυνατότητες πολυτροπικής αξιοποίησής τους σε σχέση με τους χώρους των σχολικών αιθουσών στα σχολεία της Ελλάδας και της Αλβανίας.

8.1.2. Συγκριτική προσέγγιση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς των παρατηρούμενων διδασκαλιών

Από τη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων των παρατηρήσεων των διδασκαλιών προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας στα σχολεία της Γερμανίας αναφέρουν στις συνεντεύξεις, ότι γνωρίζουν και τις δυο γλώσσες-στόχος/εργασίας, γεγονός που διαπίστωσε και η ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι περισσότεροι από αυτούς εφάρμοσαν συστηματικά διαγλωσσικές πρακτικές για την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες μαθητές κατά τη διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων. Επίσης, η ερευνήτρια εντόπισε σε αρκετές περιπτώσεις τη συστηματική εφαρμογή εξατομικευμένων πρακτικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας (διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου ασκήσεις σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και όχι μεμονωμένα).

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς-υποκείμενα της έρευνας στα σχολεία της Γερμανίας, οι περισσότεροι δήλωσαν στις συνεντεύξεις, ότι γνωρίζουν τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνικής σύνθεσης των τάξεων, στις οποίες διδάσκουν, καθώς ανέφεραν πολλά στοιχεία αναφορικά με την προέλευση των μαθητών, τις μητρικές γλώσσες-διαλέκτους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αρκετοί μαθητές λόγω του διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου σε σχέση με τις διδασκόμενες γλώσσες-στόχος. Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε ότι ειδικά στα ολιγομελή τμήματα των δυο σχολικών μονάδων στην Αλβανία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, ως επι το πλείστον, ότι γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι προσαρμόζουν τις διδασκαλίες τους στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που δεν γνώριζαν την δεύτερη γλώσσα και δίδασκαν στα πολυπληθή τμήματα της τρίτης σχολικής μονάδας της Αλβανίας δεν γνώριζαν στοιχεία, που αφορούσαν τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζουν, συστηματικά, διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές, σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς-υποκείμενα της έρευνας στα σχολεία της Γερμανίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι γνωρίζουν το γλωσσικό, κοινωνικο-πολιτισμικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών αλλά δεν ανέφεραν, ότι χρησιμοποιούν, συστηματικά, πρακτικές πολυτροπικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μάλιστα αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι δεν γνωρίζουν τη δεύτερη γλώσσα διδασκαλίας με αποτέλεσμα να μην μπορούν να χρησιμοποιήσουν διαγλωσσικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία.

8.1.3. Συγκριτική προσέγγιση των φύλλων παρατήρησης από τις διδασκαλίες σε σχολικές μονάδες των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας

Αναφορικά με τους παράγοντες διερεύνησης, που παρατήρησε η ερευνήτρια μέσα στις τάξεις κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών σχετικά με τη λειτουργική κινητικότητα των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, τη διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ τους, την εφαρμογή μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, την αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας, τη χρήση διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών πρακτικών και την ανίχνευση πρακτικών αναμόρφωσης του χώρου διδασκαλίας και ενίσχυσης της αίσθησης του ανήκειν στη συλλογικότητα, εξάγονται τα ακόλουθα πορίσματα:

- ✓ Στις σχολικές μονάδες και των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας, ανιχνεύτηκε σημαντική λειτουργική κινητικότητα των εκπαιδευτικών μέσα στον χώρο διδασκαλίας, περισσότερο στις μικρές τάξεις (Α΄ και Γ΄). Σε ό,τι αφορά τη λειτουργική, στοχευμένη κινητικότητα των μαθητών διαπιστώθηκε, ότι αναπτύχθηκε συνολικά περισσότερο στις διδασκαλίες στα σχολεία της Γερμανίας.
- ✓ Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα της «διαπροσωπικής εγγύτητας», διαπιστώθηκε, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στα σχολεία και των τριών χωρών εφάρμοσαν συστηματικά πρακτικές διαπροσωπικής εγγύτητας δια της χωρικής προσέγγισης και ενίοτε δια της αφής, προκειμένου να ενισχύσουν τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών στις διδασκαλίες. Οι περισσότερες πρακτικές εγγύτητας εντοπίστηκαν στις μικρότερες τάξεις (Α΄ και Γ΄) των περισσότερων σχολείων και των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας.
- ✓ Αναφορικά με την αξιοποίηση μορφών και συμπεριφορών μη λεκτικής επικοινωνίας, ανιχνεύθηκε πλήθος πρακτικών και συμπεριφορών ενίσχυσης της διαπροσωπικής/διομαδικής επικοινωνίας στις περισσότερες διδασκαλίες στα σχολεία και των τριών χωρών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας εφάρμοσε αποτελεσματικά σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό εναλλακτικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως: χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, μιμική, παραστατικό λόγο με προσωδιακά στοιχεία, χιούμορ, χαμόγελο, με σκοπό την ενίσχυση της διαγλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων. Σε αυτές τις διδασκαλίες ανιχνεύθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό συλλογικό, συμμετοχικό και δημοκρατικό, σχολικό κλίμα. Ακόμη, διαπιστώθηκε, ότι σε αρκετές περιπτώσεις σε διδασκαλίες σε τάξεις των χωρών της Ελλάδας και της Αλβανίας, αρκετοί εκπαιδευτικοί, που δεν γνώριζαν τη δεύτερη γλώσσα, χρησιμοποιούσαν περισσότερο μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας (γλώσσα του σώματος, επιφωνήματα, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου που δείχνουν τη διάθεση), προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητοί από τους μαθητές-τριές τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Συνεπώς, η πρακτική της χρήσης μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας ήταν ιδιαίτερα χρηστική για την ενδυνάμωση της διαγλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδακτική διαδικασία.
- ✓ Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα της «πολυτροπικότητας», ανιχνεύτηκε η συστηματική χρήση ψηφιακών και πολυτροπικών μέσων και υλικών (λεξικά, καρτέλες, πίνακες,

παιχνίδια) στις περισσότερες διδασκαλίες στα σχολεία της Γερμανίας. Στις περισσότερες διδασκαλίες στα σχολεία της Ελλάδας αξιοποιήθηκαν συστηματικά τα ψηφιακά βιβλία της Γλώσσας (ή/και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό) αλλά και ο διαδραστικός πίνακας σε κάποιες περιπτώσεις. Στα σχολεία της Αλβανίας, δεν διαπιστώθηκε η συστηματική χρήση πολυτροπικών υλικών και μέσων, πέρα από μεμονωμένες περιπτώσεις στη δεύτερη σχολική μονάδα.

- ✓ Αναφορικά με τον παράγοντα της «διαγλωσσικότητας» (εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων), διαπιστώθηκε κατά τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών και των τριών χωρών, ότι αποτελεί μια προσφιλή τακτική των εκπαιδευτικών, που γνωρίζουν και τις δυο γλώσσες στόχος/εργασίας. Η ερευνήτρια διαπίστωσε συστηματική εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων στις περισσότερες διδασκαλίες στα σχολεία της Γερμανίας. Σε μικρότερο βαθμό, ανίχνευσε διαγλωσσικές πρακτικές στις διδασκαλίες στα σχολεία της Ελλάδας και της Αλβανίας. Μάλιστα, διαπιστώθηκε, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των σχολείων της Γερμανίας, οι οποίοι δήλωσαν υψηλό επίπεδο (Γ2) στη δεύτερη γλώσσα, εφαρμόζαν διαγλωσσικές πρακτικές, που στόχευαν στην ενίσχυση της διαγλωσσικής επικοινωνίας και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές και όχι μόνο με σκοπό να εξηγήσουν γραμματικά και γλωσσικά φαινόμενα, γεγονός που παρατηρήθηκε περισσότερο στις διδασκαλίες στα σχολεία στην Ελλάδα και την Αλβανία.
- ✓ Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα της «διαπολιτισμικότητας», ανιχνεύθηκαν ποικίλες πρακτικές ενίσχυσης της ετερότητας και προάσπισης της διαφορετικότητας μέσα από αναφορές διεθνικού χαρακτήρα (παγκόσμια γεγονότα, ιστορικά πρόσωπα, συνήθειες και στοιχεία των κουλτούρων) περισσότερο στις διδασκαλίες της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της Ελλάδας, σε αρκετές διδασκαλίες και των δυο γλωσσών στα σχολεία της Γερμανίας και σε μικρότερο βαθμό στις διδασκαλίες της ελληνικής γλώσσας στις σχολικές μονάδες της Αλβανίας.
- ✓ Αναφορικά με τον παράγοντα της «αναμόρφωσης του χώρου διδασκαλίας», εντοπίστηκαν αρκετές χωρικές πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στη Γερμανία και μεμονωμένα σε μια διδασκαλία σε σχολείο της Ελλάδας. Βέβαια, η διαρρύθμιση των σχολικών αιθουσών στα σχολεία της Γερμανίας και η χωροθέτηση των επίπλων εντός τους, έδιναν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναδιαμορφώνουν χρηστικά τον χώρο διδασκαλίας, όταν το έκριναν απαραίτητο (τροχήλατα έπιπλα με φορητές ψηφιακές συσκευές, αναδιάταξη των θρανίων, όταν αυτό ήταν απαραίτητο για την βελτίωση της ροής της διδασκαλίας, χρήση άδειων καθισμάτων δίπλα σε μαθητές, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να καθίσουν, προκειμένου να τους προσεγγίσουν χωρικά, μετακίνηση των πινάκων). Συνεπώς, η ύπαρξη πλούσιας υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία της Γερμανίας, φάνηκε να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν πολυτροπικά τους χώρους διδασκαλίας, όταν το έκριναν απαραίτητο, για την ενίσχυση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας.
- ✓ Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα της «συλλογικότητας», από τα δεδομένα διαπιστώθηκε διαφορετικού βαθμού κοινωνική συνοχή και αίσθηση του *ανήκειν* για τις παρατηρούμενες συλλογικότητες στις διδασκαλίες στα σχολεία και των τριών χωρών. Και στις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας, η ερευνήτρια ανίχνευσε άλλοτε

υψηλό κλίμα συλλογικότητας και άλλοτε ως χαμηλού βαθμού την αίσθηση του ανήκειν για τους μαθητές των τάξεων. Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι κατά τη παρατήρηση των διδασκαλιών στα σχολεία της Γερμανίας, οι μαθητές έδειχναν να ενεργούν για λειτουργικούς σκοπούς περισσότερο αυτόνομα και αυθόρμητα με αποτέλεσμα να δείχνουν, ότι αισθάνονται ιδιαίτερα οικεία μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Η ίδια παρατήρηση ισχύει και για αρκετές από τις διδασκαλίες στη δεύτερη σχολική μονάδα της Αλβανίας.

8.2. Συγκριτική προσέγγιση των ερωτηματολογίων προς εκπαιδευτικούς των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας

Επιχειρώντας τη συγκριτική και συσχετιστική ερμηνεία των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων για εκπαιδευτικούς που παρουσιάστηκαν στο υπο-κεφάλαιο 6.1.2. εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Τα περισσότερα υποκείμενα της έρευνας αφορούν σε γυναίκες εκπαιδευτικούς, ηλικίας κατά μέσο όρο 36-έως 45 ετών, με μεγάλη διδακτική εμπειρία (κατά μέσο όρο 20 έως 29 έτη). Από τη συγκριτική μελέτη των Crosstabs, διαφαίνεται η τάση, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα και διαθέτουν πολύ υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας της δεύτερης γλώσσας (Γ1) φαίνεται να είναι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν στα σχολεία της Γερμανίας. Επίσης, διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί στα περισσότερα σχολεία αναφοράς της έρευνας διδάσκουν σε περισσότερες της μιας τάξης, συνεπώς οι απόψεις που ανιχνεύονται από το ερωτηματολόγιο δεν αφορούν σε αναπτυσσόμενες διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με την εφαρμογή διδασκαλίας σε συγκεκριμένη τάξη (πρώτη/ δευτέρα/ τρίτη/ τετάρτη/ πέμπτη/ έκτη τάξη) αλλά στις συνήθεις πρακτικές, που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί σε όποιες τάξεις και αν αυτοί διδάσκουν, σε καθημερινή βάση.

Αναφορικά με το πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας την έννοια της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης», διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ότι ο όρος «ανθρωπογεωγραφία της τάξης» ενέχει σημαντικές κοινωνικές πτυχές και παραμέτρους, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνολικά, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, επέλεξαν ως πρώτη απάντηση, τη συσχέτιση της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης με την κοινωνική της σύνθεση, δηλαδή τις ταυτότητες, τις φωνές, τις κουλτούρες των ετεροτήτων που την συγκροτούν. Σημαντικό εύρημα, συνιστούν και οι δηλώσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας από τα σχολεία της Γερμανίας, ότι η ανθρωπογεωγραφία της τάξης αφορά, κυρίως, τη διαδραστική σχέση ανθρώπων και χώρου και σε πολύ μικρό βαθμό στη χωροταξική σχέση, δηλαδή στη διάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο διδασκαλίας και την θέση των προσώπων μέσα σε αυτόν. Πολλοί εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας συσχετίζουν ακόμη την έννοια της ανθρωπογεωγραφίας με το πλαίσιο διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος αλλά και με τις αναπτυσσόμενες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία. Η σύνδεση της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης με το πλαίσιο διδακτικών μεθοδεύσεων, δηλαδή του διδακτικού σχεδιασμού και των διδακτικών ενεργειών κατά τη διεξαγωγή

της διδασκαλίας, φαίνεται να ανιχνεύεται σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Ελλάδας.

Σε ό,τι αφορά την ανάγκη δημιουργίας ενός διδακτικού εργαλείου, το οποίο θα ανιχνεύει τα επιμέρους ανθρωπογενή, γλωσσικά, κοινωνικο-πολιτισμικά και χωρικά χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης, διαφαίνεται η τάση, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία και των τριών χωρών θεωρούν πολύ σημαντική την ανάπτυξη ενός τέτοιου χρηστικού για τη διδασκαλία εργαλείου.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών δηλώνουν, ότι επιτρέπουν ή και παροτρύνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εφαρμογή διαγλωσσικών πρακτικών και την αξιοποίηση των γλωσσικών ρεπερτορίων τους από τους μαθητές, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Οι αναφορές σε «τρίτες» (μητρικές) γλώσσες των μαθητών δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αρκετά τις ικανότητες γλωσσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών σύμφωνα με το οικογενειακό τους υπόβαθρο. Η ελεύθερη κίνηση των μαθητών στον χώρο διδασκαλίας, εκλαμβάνεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, συνολικά, όχι σαν μια λειτουργική πρακτική για την ενίσχυση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και από τις τρεις χώρες δηλώνουν, ότι χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό, κατά μέσο όρο, διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές στη διδασκαλία, προκειμένου να ενισχύσουν τους μαθητές στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την επίτευξη αποτελεσματικότερης επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων.

Σε ό,τι αφορά τον χώρο διδασκαλίας διαφαίνεται η τάση, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Αλβανίας θεωρούν τους χώρους των σχολικών αιθουσών περισσότερο ποιοτικούς για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών δηλώνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (χάρτες, πίνακες, παιχνίδια, Η/Υ). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια, η αναμόρφωση του χώρου διδασκαλίας, με την αναδιάταξη των επίπλων εντός της, δεν αποτελεί μια συστηματική χωρική πρακτική αλλά μπορεί να εφαρμόζεται σποραδικά. Επίσης, αρκετά σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί συνολικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, τη δημιουργία ξεχωριστών περιοχών δράσης/μάθησης (θεματικές γωνιές, βιβλιοθήκη, κέντρο Η/Υ) για την ενίσχυση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών δηλώνουν, ότι οι μαθητές αισθάνονται πολύ οικεία μέσα στον χώρο διεξαγωγής της διδασκαλίας και ότι συχνά συνδιαμορφώνουν τον χώρο της σχολικής αίθουσας για δια-λειτουργικούς σκοπούς.

Αναφορικά με τις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας κατά την εφαρμογή της μετωπικής μορφής διδασκαλίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία και των τριών χωρών δηλώνουν, ότι κινούνται συστηματικά μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, εναλλάσσουν συστηματικά τους γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας και εφαρμόζουν πολύ συχνά πρακτικές ενίσχυσης της διαφορετικότητας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα

της έρευνας δηλώνουν, ότι αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας και χρησιμοποιούν αρκετά συχνά ποικίλα στοιχεία/μορφές της μη λεκτικής επικοινωνίας, προκειμένου να ενισχύσουν την διαγλωσσική/διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Αναφέρουν, επίσης, ότι αλλάζουν αρκετά συχνά τη διάταξη των επίπλων με λειτουργική σκοπιμότητα. Ακόμη, προσεγγίζουν χωρικά σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων αλλά δεν επιτρέπουν την ελεύθερη κινητικότητα των μαθητών μέσα στον χώρο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές κατά τη διεξαγωγή της εξατομικευμένης διδασκαλίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία και των τριών χωρών δηλώνουν, ότι κινούνται αρκετά έως πολύ μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, εφαρμόζουν αρκετά έως πολύ διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία με κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά, προκειμένου να ενισχύσουν τη διαπροσωπική επικοινωνία και τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών στις διδακτικές δραστηριότητες. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό συνολικά πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας και διαπροσωπικής εγγύτητας. Επίσης, διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας ότι, όταν οι μαθητές εργάζονται ατομικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλλάζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη διάταξη των επίπλων για λειτουργικούς σκοπούς και επιτρέπουν σε μικρό βαθμό τη λειτουργική κινητικότητα των μαθητών μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας.

Όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την εταιρική μορφή διδασκαλίας, φαίνεται ότι κινούνται από αρκετά έως πολύ μέσα στον χώρο διδασκαλίας, προκειμένου να ελέγχουν την πορεία της διδακτικής διαδικασίας, παρακινούν τους μαθητές στο να εναλλάσσουν αρκετά έως πολύ τους γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας μεταξύ τους όταν αυτοί εργάζονται ανά δυάδες αλλά και στο να εφαρμόζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό διαπολιτισμικές πρακτικές προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός συνεργατικής δράσης. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών δηλώνουν ότι, παρέχουν συστηματικά πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας στους μαθητές, όταν εκείνοι εργάζονται εταιρικά και παρακινούν τους μαθητές να αξιοποιούν συχνά πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την διεξαγωγή εταιρικών δραστηριοτήτων. Η αναδιάταξη των επίπλων για λειτουργικούς σκοπούς συνιστά επίσης για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς μια καλή πρακτική ενίσχυσης της αποδοτικότητας της εταιρικής διδασκαλίας, ενώ σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την χωρική/διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ των μαθητών και τη λειτουργική κινητικότητα στον χώρο, όταν εκείνοι εργάζονται εταιρικά.

Σε ό,τι αφορά τις συνήθειες διδακτικές πρακτικές, που εφαρμόζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία και των τριών χωρών αναφοράς της έρευνας, όταν εφαρμόζουν την ομαδική διδασκαλία, διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ότι κινούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό συνολικά μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, παρακινούν συστηματικά τους μαθητές στον να εναλλάσσουν τους γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας και να εφαρμόζουν πολύ συχνά διαπολιτισμικές

πρακτικές, όταν εκείνοι εργάζονται ομαδικά, παρέχουν συστηματικά πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας στους μαθητές, προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός αποτελεσματικής συνεργασίας, παρακινούν τους μαθητές να επικοινωνούν μεταξύ τους με εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (παραγωγιστικά και εξωγωγιστικά στοιχεία επικοινωνίας), αναδιαμορφώνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό συνολικά τον χώρο διδασκαλίας για λειτουργικούς σκοπούς, παροτρύνουν τους μαθητές να εργάζονται εκ του σύνεγγυς αλλά και να κινούνται λειτουργικά μέσα στον χώρο διδασκαλίας, όταν εργάζονται ομαδικά.

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας⁵⁷⁵ διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει στατιστική σημαντική σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή «χώρα» και τις εξής δέκα μεταβλητές:

1) Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας διαπιστώθηκε ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «χώρα» και «**Η ανθρωπογεωγραφία της τάξης ως διαδραστική σχέση ανθρώπων και χώρου**» ($p=0,003<0,05$)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,684 ^a	2	,003
Likelihood Ratio	13,811	2	,001
Linear-by-Linear Association	1,010	1	,315
N of Valid Cases	160		

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,21.

Πίνακας 74

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα Crosstabs (Πίνακας 4) προκύπτει, ότι από τις τρεις χώρες αναφοράς τις έρευνες, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συνδέουν την ανθρωπογεωγραφία της τάξης με την αναπτυσσόμενη διαδραστική σχέση ανθρώπων και χώρων είναι από τη Γερμανία.

2) Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «χώρα» και «**ανθρωπογεωγραφία της τάξης ως πλαίσιο διδακτικών μεθοδεύσεων**» ($0,006<0,05$)

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,291 ^a	2	,006
Likelihood Ratio	10,335	2	,006
Linear-by-Linear Association	8,814	1	,003
N of Valid Cases	160		

0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,48.

⁵⁷⁵ Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ² δείχνει αν δυο μεταβλητές αλληλοεξαρτώνται.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα Crosstabs (Πίνακας 5) προκύπτει ότι, από τις τρεις χώρες αναφοράς τις έρευνες, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που συσχετίζουν την ανθρωπογεωγραφία της τάξης με το πλαίσιο διδακτικών μεθοδεύσεων, είναι από την Ελλάδα.

3) Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «**χώρα**» και «**χρήση Η/Υ ως πολυτροπικό μέσο διδασκαλίας**» ($p=0,001 < 0,05$)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,131 ^a	8	<,001
Likelihood Ratio	50,012	8	<,001
Linear-by-Linear Association	34,314	1	<,001
N of Valid Cases	160		

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,12.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα Crosstabs (Πίνακας 33) προκύπτει ότι, από τις τρεις χώρες αναφοράς τις έρευνες, χρησιμοποιούν τον Η/Υ ως πολυτροπικό μέσο διδασκαλίας περισσότερο οι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα.

4) Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «**χώρα**» και «**Αναδιάταξη των θρανίων**» ($p=0,001 < 0,05$).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,340 ^a	8	<,001
Likelihood Ratio	51,865	8	<,001
Linear-by-Linear Association	9,809	1	,002
N of Valid Cases	160		

2 cells (13,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,90.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα Crosstabs (Πίνακας 34) προκύπτει ότι, από τις τρεις χώρες αναφοράς τις έρευνες, αλλάζουν την διάταξη των θρανίων μέσα στον χώρο κατά τη διδασκαλία περισσότερο οι εκπαιδευτικοί από την Γερμανία.

5) Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «**χώρα**» και «**Αναδιάταξη της έδρας**» ($p=0,003 < 0,05$).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,390 ^a	8	,003
Likelihood Ratio	23,523	8	,003
Linear-by-Linear Association	,887	1	,346
N of Valid Cases	160		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,17.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα Crosstabs (Πίνακας 35) προκύπτει ότι, από τις τρεις χώρες αναφοράς τις έρευνες, αλλάζουν την διάταξη της έδρας κατά τη διδασκαλία περισσότερο οι εκπαιδευτικοί από την Γερμανία.

6) Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «χώρα» και «Αναδιάταξη άλλων επίπλων».

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,848 ^a	8	<,001
Likelihood Ratio	33,602	8	<,001
Linear-by-Linear Association	1,313	1	,252
N of Valid Cases	160		

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,17.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα Crosstabs (Πίνακας 36) προκύπτει ότι, από τις τρεις χώρες αναφοράς τις έρευνες, αλλάζουν την διάταξη άλλων επίπλων μέσα στον χώρο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας περισσότερο οι εκπαιδευτικοί από την Γερμανία.

7) Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «χώρα» και «Δημιουργία γωνιών/περιοχών μάθησης» ($p=0,001 < 0,05$).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,798 ^a	8	<,001
Likelihood Ratio	30,088	8	<,001
Linear-by-Linear Association	,988	1	,320
N of Valid Cases	160		

3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,17.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα Crosstabs (Πίνακας 37) προκύπτει ότι, από τις τρεις χώρες αναφοράς τις έρευνες, δημιουργούν γωνιές/περιοχές μάθησης περισσότερο οι εκπαιδευτικοί από την Γερμανία.

8) Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «χώρα» και «Δημιουργία κέντρου Η/Υ» ($p=0,001 < 0,05$).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,948 ^a	8	<,001
Likelihood Ratio	32,137	8	<,001
Linear-by-Linear Association	10,469	1	,001
N of Valid Cases	160		

a. 1 cells (6,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,88.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα Crosstabs (Πίνακας 38) προκύπτει ότι, από τις τρεις χώρες αναφοράς τις έρευνες, δημιουργούν κέντρα Η/Υ μέσα στον χώρο διδασκαλίας περισσότερο οι εκπαιδευτικοί από την Γερμανία.

9) Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «χώρα» και «Δημιουργία βιβλιοθήκης» ($p=0,007 < 0,05$).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,063 ^a	8	,007
Likelihood Ratio	20,534	8	,008
Linear-by-Linear Association	3,746	1	,053
N of Valid Cases	160		

a. 2 cells (13,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,17.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα Crosstabs (Πίνακας 39) προκύπτει ότι, από τις τρεις χώρες αναφοράς τις έρευνες, δημιουργούν βιβλιοθήκες μέσα στον χώρο διδασκαλίας περισσότερο οι εκπαιδευτικοί από την Γερμανία.

10) Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «χώρα» και «Εξατομικευμένη διδασκαλία και χρήση πολυτροπικών μέσων από τον εκπαιδευτικό» ($p=0,035 < 0,05$).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,550 ^a	6	,035
Likelihood Ratio	13,822	6	,032
Linear-by-Linear Association	,268	1	,605
N of Valid Cases	160		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,17.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα από τον πίνακα Crosstabs (Πίνακας 53) προκύπτει ότι, από τις τρεις χώρες αναφοράς τις έρευνες, αξιοποιούνται πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας κατά την εξατομικευμένη μορφή εργασίας στη διδασκαλία περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς από την Γερμανία.

8.3. Συγκριτική προσέγγιση φύλλων παρατήρησης και ερωτηματολογίων των χωρών Αλβανίας, Ελλάδας και Γερμανίας

Από τη συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου και του φύλλου παρατήρησης, για κάθε χώρα αναφοράς της έρευνας, διαφαίνεται η τάση σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τις συνήθειες διδακτικές πρακτικές, αναφορικά με τους παράγοντες/μεταβλητές της έρευνας, και της εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη, έτσι όπως αυτή ανιχνεύεται από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών.

Η συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων αφορά στα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα από τις χώρες της Ελλάδας και της Γερμανίας, καθώς δεν μπορούν να συσχετιστούν οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών από τα σχολεία της Αλβανίας με τα αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών, διότι μεταξύ των τριών σχολικών μονάδων εντοπίστηκαν, όπως προαναφέρεται, σημαντικές δομικές και λειτουργικές διαφορές.

Συνεπώς, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία της Ελλάδας, όταν εφαρμόζεται η μετωπική-διαλογική μορφή διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι: κινούνται πολύ μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, εναλλάσσουν συστηματικά τους δυο γλωσσικούς κώδικες, εφαρμόζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό διαπολιτισμικές πρακτικές, χρησιμοποιούν πολύ συχνά πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, αναδιαμορφώνουν αρκετά συχνά τον χώρο διδασκαλίας, προσεγγίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό χωρικά τους μαθητές και δεν επιτρέπουν σε μεγάλο βαθμό την κίνηση των μαθητών μέσα στον χώρο.

Από την άλλη πλευρά, στις σχολικές τάξεις της Ελλάδας, από τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν με το φύλλο παρατήρησης φαίνεται, ότι κατά την εφαρμογή της μετωπικής μορφής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί κινούνται από λίγο έως αρκετά μέσα στον χώρο διδασκαλίας, προσεγγίζουν λίγο έως αρκετά τους μαθητές δια της διαπροσωπικής εγγύτητας, χρησιμοποιούν λίγο έως αρκετά εναλλακτικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, αξιοποιούν λίγο πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, εναλλάσσουν λίγο τους δυο γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας, αξιοποιούν σε μικρό βαθμό διαπολιτισμικές πρακτικές, δεν αναδιαμορφώνουν τον χώρο διδασκαλίας και εφαρμόζουν λίγο έως αρκετά πρακτικές ενίσχυσης της συλλογικότητας.

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία της Ελλάδας δηλώνουν, ότι θεωρούν πολύ σημαντική τη λειτουργική κινητικότητα, τη διαπροσωπική εγγύτητα με τους συμμετέχοντες μαθητές, τη χρήση πολυτροπικών μέσων, την αξιοποίηση μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας καθώς και τη λειτουργική

αναδιάταξη των επίπλων της σχολικής αίθουσας, διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα από το φύλλο παρατήρησης, ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν συγκλίνουν συνολικά με τις παρατηρούμενες συμπεριφορές και τη, διδακτική δράση. Αντίθετα, ανιχνεύτηκαν σε αρκετά μικρότερο βαθμό συμπεριφορές και πρακτικές που αφορούν σε όλους τους παράγοντες διερεύνησης. Ενδεικτικά, η αναδιάταξη του χώρου, αν και προτείνεται ως αρκετά καλή πρακτική δεν εφαρμόστηκε στη διδακτική πράξη.

Αναφορικά με την εφαρμογή της ατομικής μορφής εργασίας, προκύπτει από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας, ότι θεωρούν πολύ σημαντικό το: να κινούνται μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, να προσεγγίζουν τους μαθητές όταν εκείνοι εργάζονται ατομικά, να αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία με τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά, να αξιοποιούν συστηματικά μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας όταν αλληλεπιδρούν με τον κάθε έναν μαθητή ξεχωριστά, να παρέχουν πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας στους μαθητές για να διευκολύνουν την ολοκλήρωση των ατομικών εργασιών, να ανάσχεδιάζουν λειτουργικά σε σημαντικό βαθμό τη θέση των θρανίων των μαθητών.

Από τα αποτελέσματα των φύλλων παρατήρησης προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί κινούνταν αρκετά συχνά μέσα στον χώρο αίθουσας, όταν οι μαθητές εργάζονταν ατομικά, χρησιμοποιούσαν αρκετά συχνά διαγλωσσικές πρακτικές και πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας προκειμένου να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας με τους μαθητές και προσέγγιζαν χωρικά αρκετά συχνά τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά ανιχνεύτηκαν συνολικά λίγες διαπολιτισμικές πρακτικές, λίγες πρακτικές πολυτροπικής διδασκαλίας και σχεδόν καμία αναδιάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο αίθουσας, όταν οι μαθητές εργάζονταν ατομικά.

Σε ό,τι αφορά την εταιρική και την ομαδική μορφή εργασίας, δεν μπορούν να παρουσιαστούν συγκριτικά τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και των φύλλων παρατήρησης, καθότι δεν εφαρμόστηκαν συνολικά αυτές οι μορφές εργασίας στις διδασκαλίες, που παρατήρησε η ερευνήτρια, των δυο γλωσσών στα σχολεία της Ελλάδας (εφαρμόστηκαν μόνο στη διδασκαλία 52^η η εταιρική μορφή κατά το ½ του διδακτικού χρόνου και στη διδασκαλία 28^η η ομαδική μορφή κατά το ½ του διδακτικού χρόνου και στη διδασκαλία).

Από τις απαντήσεις, που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας από τα σχολεία της Γερμανίας αναφορικά με τις συνήθεις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι ίδιοι, όταν εφαρμόζουν την μετωπική-διαλογική μορφή διδασκαλίας, διαφαίνεται, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κινούνται συστηματικά μέσα στον χώρο της αίθουσας, προσεγγίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους συμμετέχοντες μαθητές, αλληλεπιδρούν συστηματικά αξιοποιώντας μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διαπροσωπική/διομαδική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες μαθητές, χρησιμοποιούν συστηματικά πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας αλλά και διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές και αλλάζουν αρκετά συχνά τη διάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο. Από την άλλη πλευρά, από τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από το φύλλο παρατήρησης, διαφαίνεται, ότι πράγματι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από τα

σχολεία της Γερμανίας κινούνται αρκετά συχνά μέσα στον χώρο διδασκαλίας, όταν εφαρμόζεται η μετωπική-διαλογική μορφή εργασίας και αξιοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας, προκειμένου να ενισχύσουν την διαπροσωπική/διομαδική επικοινωνία. Αντίθετα διαπιστώθηκε, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν συνολικά λίγες διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές πρακτικές, αξιοποιούσαν σε μικρό βαθμό πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, προσέγγιζαν σε μικρό βαθμό συνολικά τους μαθητές και εφάρμοσαν ελάχιστες πρακτικές αναδιάταξης του χώρου.

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της ατομικής μορφής εργασίας, προκύπτει από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι, κινούνται πολύ μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, εναλλάσσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους δυο γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας, αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό διαπολιτισμικές πρακτικές για την ενίσχυση της διαφορετικότητας, χρησιμοποιούν συστηματικά πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας, προσεγγίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές, όταν εκείνοι εργάζονται ατομικά και αλλάζουν αρκετά συχνά τη διάταξη των επίπλων μέσα στον χώρο για λειτουργικούς σκοπούς. Από τα αποτελέσματα από το φύλλο παρατήρησης, διαφαίνεται, ότι πράγματι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό πρακτικές λειτουργικής κινητικότητας, διαπροσωπικής εγγύτητας, διαγλωσσικές πρακτικές αλλά και πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας, όταν αλληλεπιδρούν με τον κάθε μαθητή-τρια ξεχωριστά κατά την διεξαγωγή ατομικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εφάρμοσαν συχνά διαπολιτισμικές πρακτικές και πρακτικές αναδιαμόρφωσης του χώρου, ούτε παρείχαν συστηματικά πολυτροπικά μέσα και υλικά στους μαθητές για να ενισχύσουν την αποδοτικότητα της ατομικής εργασίας.

Σε ό,τι αφορά την εταιρική και την ομαδική μορφή εργασίας, δεν μπορούν να παρουσιαστούν συγκριτικά τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια και από το φύλλο παρατήρησης των διδασκαλιών, καθώς οι συγκεκριμένες μορφές εργασίας δεν εφαρμόστηκαν συνολικά σχεδόν σε καμία διδασκαλία (βλ. σχετική σημείωση παραπάνω).

8.4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα Δ.Δ. επιχείρησε να επαναπροσεγγίσει τον όρο «ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης», ως έναν συνεκτικό όρο, ο οποίος συμπεριλαμβάνει όλες τις σημαντικές παραμέτρους της διδασκαλίας της πρώτης και δεύτερης γλώσσας σε σχολικές τάξεις, δίγλωσσων ελληνόφωνων Δημοτικών σχολείων στον χώρο της Ευρώπης.

Η συστηματική διερεύνηση και η συγκριτική και συσχετιστική ερμηνεία των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, που συλλέχθηκαν κατά την έρευνα σε δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία των χωρών της Αλβανίας, της Ελλάδας και της Γερμανίας, οδήγησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με την επίδραση των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης Γλώσσας (Γ1/Γ2). Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την επιστημολογική εννοιολόγηση του όρου «ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης» στο θεωρητικό μέρος της ΔΔ., επισημαίνεται η σημασία της ανίχνευσης και του εντοπισμού των επιμέρους χαρακτηριστικών των δίγλωσσων τάξεων, ως κοινωνικά σύνολα και ως ανθρωπογενείς, υλικοί χώροι.

Η παρούσα Δ.Δ. εμβαθύνει στην αναγκαιότητα *χαρτογράφησης* της ανθρωπογεωγραφίας της εκάστοτε σχολικής τάξης, προκειμένου να επιτευχθεί ο ακριβέστερος προσδιορισμός των πραγματικών αναγκών της διδασκαλίας της πρώτης και δεύτερης Γλώσσας (Γ1/Γ2) για την εφαρμογή λειτουργικών διδακτικών πρακτικών, που θα ενισχύσουν την αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Τη θεώρηση αυτή, επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς-υποκείμενα της έρευνας, βάσει των οποίων προκύπτει, ότι η δημιουργία ενός διδακτικού εργαλείου εντοπισμού των επιμέρους χαρακτηριστικών των σχολικών τάξεων, στις οποίες εκείνοι θα διδάξουν, κρίνεται απαραίτητη και ιδιαίτερα χρηστική για τον διδακτικό σχεδιασμό. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας προκύπτει, ότι η ανθρωπογεωγραφία της τάξης δεν αφορά απλά τη χωροθέτηση των επίπλων και των υποκειμένων μέσα στον χώρο, όπως σημασιοδοτούνταν παλαιότερα η έννοια αυτή, αλλά τη διαμορφούμενη κοινωνική σύνθεση της τάξης, τη διαδραστική σχέση, που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία μεταξύ τους αλλά και με τον χώρο της σχολικής αίθουσας. Η ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης αφορά περισσότερο τους τρόπους, που τα υποκείμενα της διδασκαλίας αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, που συνδιαμορφώνουν το κοινωνικο-χωρικό πλαίσιο και που (ανα-)παράγουν τον ψυχο-συναισθηματικό τόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Η *χαρτογράφηση* των δίγλωσσων ελληνόφωνων Δημοτικών σχολείων στον χώρο της Ευρώπης, προσφέρει σημαντικά ευρήματα για την παιδαγωγική κοινότητα, σε ό,τι αφορά το πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας της πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αρχικά, παρουσιάζονται πλούσια ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία αφορούν τους μαθητικούς πληθυσμούς των συγκεκριμένων τύπων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται στοιχεία αναφορικά με τις ομιλούμενες γλώσσες στα δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα και τα πολιτισμικά δεδομένα, που συνιστούν τη

συγκρότηση πολυφωνικών, πλουραλιστικών σχολικών συλλογικοτήτων, στοιχεία για τα εφαρμοζόμενα διδακτικά εγχειρίδια στο μάθημα της Γλώσσας (Γ1/Γ2) αλλά και για τα ποιοτικά και τροπικά χαρακτηριστικά των σχολικών αιθουσών, όπου διεξάγονται οι διδασκαλίες.

Μελετώντας τα δεδομένα της κάθε παρατήρησης συνδυαστικά με τα στοιχεία της κάθε κάτοψης και τα αριθμητικά δεδομένα, στους αντίστοιχους για κάθε διδασκαλία πίνακες στο παράρτημα της ΔΔ, δύναται ο αναγνώστης-εκπαιδευτικός να μεταφερθεί νοητά στον χώρο-χρόνο της κάθε διδασκαλίας και μέσω αυτής της φαντασιακής αναπαράστασης να κατανοήσει τις ιδιαίτερες και μοναδικές όψεις της διδασκαλίας της Γλώσσας (Γ1/Γ2) σε διγλωσσικό σχολικό περιβάλλον. Με αναστοχαστική και κριτική διάθεση, δύναται ο αναγνώστης να εντοπίσει τις «καλές» διδακτικές πρακτικές, που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες και, ίσως, να διακρίνει τυχόν αστοχίες, που θα μπορούσαν να αποφευχθούν, εάν ο εκπαιδευτικός γνώριζε, συνειδητά, το ψυχο-χωρικό αποτυπώμα της τάξης του.

Συσχετίζοντας τα αποτελέσματα των μεθοδολογικών εργαλείων, που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα, προκύπτει ότι:

Η ποιότητα και οι τροπικότητες των χώρων διδασκαλίας φαίνεται να διευκολύνουν την εφαρμογή εναλλαγών στις κοινωνικές μορφές εργασίας, δημιουργώντας διδασκαλίες, που προσφέρουν ποικίλα ερεθίσματα στους μαθητές και διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους στη διδασκαλία.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των χώρων διδασκαλίας, που αφορούν στην καλή, φυσική φωτεινότητα των χώρων, τους γήινους, φυσικούς χρωματισμούς των τοίχων, τη λειτουργική διαρρύθμιση των επίπλων μέσα στον χώρο, την ευρυχωρία και τους δημιουργικά και ευφάνταστα κατασκευασμένους τόπους μάθησης και δράσης, προμηνύουν τη διεξαγωγή λειτουργικών και αποτελεσματικών διδασκαλιών. Επίσης, το αναρτημένο εκπαιδευτικό υλικό, ως ο «*περιβάλλον έντυπος λόγος*» με διγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιεχόμενο, τα ποικίλα, ατομικά και συλλογικά έργα/κατασκευές των μαθητών, τα προσωποποιημένα αντικείμενα μέσα στους χώρους των σχολικών αιθουσών, φανερώνουν τη συστηματική ανάπτυξη συλλογικών, συνεργατικών δράσεων, τη συλ-λειτουργικότητα υποκειμένων και χώρων, την αρμονική και δημιουργική συνέργεια των ετεροτήτων εντός των σχολικών κοινωνικών υπο-συστημάτων.

Στις διδασκαλίες, που αναπτύχθηκαν συστηματικά πρακτικές λειτουργικής κίνησης και εγγύτητας, πρακτικές ενσώματης και πολυτροπικής διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς (μιμική, αναπαραστάσεις, βίντεο, ψηφιακό υλικό, παιχνίδια ψηφιακά και βιωματικά) και πρακτικές εναλλαγής των γλωσσικών κωδίκων από τους συμμετέχοντες, δημιουργήθηκαν περισσότερα ερεθίσματα για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές και ανιχνεύθηκε μεγαλύτερος βαθμός εμπλοκής στις διδακτικές δραστηριότητες, καθώς και της αίσθησης του *ανήκειν* στη συλλογικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί, που γνώριζαν αρκετά στοιχεία αναφορικά με τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, εφάρμοσαν συστηματικά διαγλωσσικές πρακτικές αλλά και πρακτικές συμπερίληψης μαθητών με κάποια δυσκολία. Στις διδασκαλίες, όπου εντοπιζόνταν γλωσσικό χάσμα μεταξύ των συμμετεχόντων, η εφαρμογή διαγλωσσικών πρακτικών ήταν κάτι περισσότερο από αναγκαία. Αντίθετα σε ορισμένες

τάξεις, που το γλωσσικό επίπεδο ήταν υψηλό, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη γλώσσα-στόχο της κάθε διδασκαλίας. Ωστόσο, αυτό δεν ήταν ο κανόνας. Στις περισσότερες περιπτώσεις στα σχολεία και των τριών χωρών, διαπιστώθηκε σημαντικό γλωσσικό έλλειμμα των μαθητών. Στις περιπτώσεις της Ελλάδας και της Αλβανίας, ανιχνεύτηκαν περισσότερες δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση της δεύτερης/ξένης γλώσσας⁵⁷⁶ (ελληνικής). Κάτι που θεωρείται μάλλον αυτονόητο, μιας και μιλάμε για γλωσσική διδασκαλία σε μειονοτικούς μαθητικούς πληθυσμούς. Αντίθετα, στα σχολεία της Γερμανίας, εντοπίστηκαν δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση και των δυο γλωσσών-στόχος, κατά περίπτωση. Δηλαδή ανάλογα με την κοινωνική σύνθεση της κάθε τάξης και τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, σε ορισμένες τάξεις οι μαθητές δυσκολεύονταν περισσότερο στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, σε άλλες στη χρήση της γερμανικής γλώσσας και σε άλλες στη χρήση και των δυο γλωσσών. Στην προκειμένη περίπτωση το εύρημα δεν είναι οι διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες στα δίγλωσσα σχολεία της κάθε χώρας, αλλά η ανάγκη ανάπτυξης μιας προσαρμοσμένης σε αυτά τα μοναδικά χαρακτηριστικά διδασκαλίας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας λοιπόν προκύπτει, ότι όταν οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν και τις δυο γλώσσες στόχος-εργασίας, πρόσφεραν περισσότερα ερεθίσματα στους μαθητές στο να αναπτύξουν και εκείνοι με τη σειρά τους, συχνότερα, γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες. Το «γλωσσικό μοίρασμα» μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία φάνηκε σε όλες τις περιπτώσεις να διευκολύνει τη διαγλωσσική/διομαδική επικοινωνία και να ενδυναμώνει την αίσθηση της συλλογικότητας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ειδικότερα, η λειτουργική κινητικότητα των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, όπου αυτή εφαρμόστηκε στοχευμένα και λογικά, διευκόλυνε τη διαπροσωπική επικοινωνία αλλά και την αίσθηση του ανήκειν στη συγκροτούμενη κοινότητα. Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι η λελογισμένη χρήση χωρικών πρακτικών, ειδικά από τους μικρούς μαθητές, συνιστά μια κουλτούρα ενεργειών και δράσεων στην οποία θα πρέπει να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές μας. Όπως παρατηρήθηκε, στις διδασκαλίες των δυο γλωσσών στα σχολεία της Γερμανίας, στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές αναλάμβαναν ρόλους και πρωτοβουλίες και λειτουργούσαν αυτόνομα με καλή σκοπιμότητα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρότρυναν συστηματικά τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, χωρίς να διαταράσσεται η πορεία της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας κοινωνικός χώρος με φυσική ενέργεια και δυναμική, όπου όλοι οι μαθητές συνδιαμόρφωναν, ως ατομικότητες, την εκάστοτε συλλογικότητα και συν-κατασκεύαζαν τον κοινωνικό και μαθησιακό χώρο.

Αναφορικά με τις πρακτικές διαπροσωπικής εγγύτητας διαπιστώθηκε, ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί προσέγγιζαν τοπο-χωρικά τους μαθητές, ως ομάδες ή ως μονάδες, ενισχύθηκε ο βαθμός εμπλοκής τους στη διδασκαλία. Συνεπώς, φαίνεται, ότι ο παράγοντας της διαπροσωπικής εγγύτητας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της δράσης και της συμμετοχής. Για τους μικρότερους μαθητές, η χωρική εγγύτητα ή το άγγιγμα του εκπαιδευτικού ως μια πράξη φροντίδας, φάνηκε να λειτουργεί ενδυναμωτικά, στο να ενισχυθεί η αίσθηση του

⁵⁷⁶ Στην περίπτωση των Δημοτικών σχολείων της Μειονοτικής Ζώνης της Αλβανίας γίνεται λόγος για διδασκαλία της ελληνικής ως μητρική γλώσσα.

ανήκειν για τον κάθε μαθητή-τρια. Αντίστοιχα, για τους μεγαλύτερους μαθητές, η χωρική προσέγγιση του/της εκπαιδευτικού λειτούργησε ως παρώθηση, καθώς οι μαθητές φαινόταν να εκλαμβάνουν αυτές τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ως την προσωποκεντρική ενθάρρυνση, που αποζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς, για να ολοκληρώσουν τις διδακτικές δραστηριότητες.

Σε ό,τι αφορά τις πρακτικές που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε εναλλακτικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, θα πρέπει να πούμε, ότι είχαν σε πολλές περιπτώσεις την ίδια, αν όχι μεγαλύτερη σχεδόν δυναμική και αξία, από την ίδια την λεκτική επικοινωνία. Στις διδασκαλίες που οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν συστηματικά ποικίλες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας (νεύματα, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, γλώσσα του σώματος, χαμόγελο, χιούμορ, προσωδιακά, παραγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας) ανιχνεύτηκε, ως επι το πλείστον, αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Ειδικά στις περιπτώσεις, που εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν την άλλη γλώσσα των δι-πολύγλωσσων μαθητών, η συχνή χρήση των παραπάνω μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας φάνηκε να καλύπτει τις διαγλωσσικές ανάγκες της διδασκαλίας, καθότι η διαρκής αλληλεπίδραση με τους μαθητές, ενθάρρυνε την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη επικοινωνία και συνακόλουθα την αποδοτικότερη διδασκαλία.

Στις διδασκαλίες που εφαρμόστηκαν διαπολιτισμικές πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς, ανιχνεύτηκε ένα περισσότερο δημοκρατικό, ελεύθερο και συλλογικό κλίμα. Στις διαπολιτισμικές αναφορές του/της εκπαιδευτικού απαντούσαν συχνά οι μαθητές με ατομικές παραδοχές και αφηγήσεις για το διαφορετικό, γεγονός που ενίσχυσε πολλές φορές την αίσθηση του ανήκειν στη συλλογικότητα. Η συστηματική χρήση διαπολιτισμικών αναφορών με επίκεντρο την προάσπιση της διαφορετικότητας, της πολυφωνίας και τη σύνθεση κουλτούρων και πολιτισμών ενίσχυσε την (ανα-)παραγωγή «διεθνικών» χώρων διδασκαλίας και μάθησης, όπου η μοναδικότητα του κάθε μαθητή δεν περιοριζόταν στην εθνοτική του προέλευση ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις αλλά στα μοναδικά χαρακτηριστικά των πολλαπλών ταυτοτήτων, που ενδεχόμενα εκείνος έχει. Στις διδασκαλίες, όπου οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν διαπολιτισμικές πρακτικές ή/και ενίσχυσαν τη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, ανιχνεύθηκε σε υψηλό βαθμό το χαρακτηριστικό του συν-ανήκειν στη συλλογικότητα, καθώς διαπιστώθηκαν συμπεριφορές ενίσχυσης, αλληλοβοήθειας, ευγένειας, φιλικότητας, χαράς, επιβεβαίωσης, κατανόησης.

Αναφορικά με τη χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας, σε όλες τις διδασκαλίες που εντοπίστηκε η αξιοποίηση εναλλακτικών μέσων διδασκαλίας στα σχολεία και των τριών χωρών, ανιχνεύθηκε ευχάριστο, δημιουργικό και συμμετοχικό κλίμα μέσα στην τάξη. Οι μαθητές και των τριών χωρών, όταν έρχονταν σε επαφή με το ψηφιακό βιβλίο, τον διαδραστικό πίνακα, το οπτικό, βιντεοσκοπημένο υλικό, τα παιχνίδια ρόλων, το τραγούδι, την κατασκευή έργων, συμμετείχαν με μεγαλύτερο ενθουσιασμό και ανέπτυσαν ακόμη περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και αποτελεσματικότερη διαπροσωπική/διομαδική επικοινωνία.

Από τα ανωτέρω δεδομένα εξάγεται, ότι η διδασκαλία της Γλώσσας (Γ1/Γ2)σε διγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα προϋποθέτει, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, την

αξιοποίηση διαφορετικών λειτουργικών διδακτικών πρακτικών - όπως χωρικών, διαγλωσσικών, διαπολιτισμικών, πολυτροπικών πρακτικών αλλά και πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας, κινητικότητας και εγγύτητας - διαμέσου της εφαρμογής κοινωνικών μορφών διδασκαλίας, απ' ότι, ίσως, απαιτεί η διδασκαλία της Γλώσσας σε αμιγή γλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα. Η γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών διδακτικών εφαρμογών αποτελεί ζητούμενο, όχι μόνο για τους μειονοτικούς ομιλητές του μαθητικού συνόλου μιας πλουραλιστικής σχολικής τάξης αλλά και για τους ομιλητές της γλώσσας της πλειονότητας. Η διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης, η κατάκτηση και η εφαρμογή διαπολιτισμικών και πολλαπολογιστικών δεξιοτήτων, η συνδιαλλαγή φωνών, σκέψεων, συνηθειών με κύριο γνώρισμα τη διαφορετικότητα μέσα σε έναν κοινό και συμπεριληπτικό τόπο διδασκαλίας, μπορεί να εμψυχήσει στους μικρούς μαθητές-μελλοντικούς πολίτες το ευρωπαϊκό πνεύμα αλληλοστήριξης, σεβασμού και δημοκρατικότητας. Επίσης, η κοινωνική και διδακτική λειτουργικότητα των συμμετεχόντων στη διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης γλώσσας φαίνεται, ότι μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τη στοχευμένη αξιοποίηση κοινωνικών μορφών διδασκαλίας, όπως της μετωπικής-διαλογικής μορφής, της εξατομικευμένης, της εταιρικής και ομαδικής μορφής διδασκαλίας. Οι εν λόγω κοινωνικές μορφές διδασκαλίας ευνοούν την ανάπτυξη διαπροσωπικών/διομαδικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στη διδασκαλία και συμβάλουν στη δημιουργία ενεργών, συνεργατικών και δημιουργικών μικρο-περιβαλλόντων μάθησης.

Συνεπώς, από τα γενικά πορίσματα της έρευνας προκύπτει η αναγκαιότητα ανάπτυξης πολυεπίπεδων και αναπροσαρμοζόμενων διδακτικών σχεδίων της εκάστοτε δι-γλωσσικής διδασκαλίας, υπο το πρίσμα της σύνθεσης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας -βάσει των εκάστοτε εκπαιδευτικών αναγκών - και της αξιοποίησης των κατάλληλων κοινωνικών μορφών διδασκαλίας.

Καταληκτικά επισημαίνεται, ότι η παρούσα Δ.Δ. αποτελεί μια «μαρτυρία» της καθημερινής σχολικής δράσης ετεροτήτων σε πλουραλιστικά σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία φέρουν το γνώρισμα των διεθνικών χώρων, των κοινωνικών τοπο-χώρων της υπερποικιλότητας και της διαφορετικότητας, όπου ο κάθε μαθητής, εκλαμβάνεται ως μοναδική ατομικότητα και όχι ως ένα μέρος της πλειονοτικής ή μειονοτικής ομάδας. Ο αναγνώστης-εκπαιδευτικός δύναται να συλλάβει, μέσα από τη συνδυαστική ανάγνωση και συσχετιστική ερμηνεία των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων κάθε μιας από τις διδασκαλίες στα σχολεία αναφοράς της έρευνας, το μοναδικό και ανεπανάληπτο χωρο-χρονικό διδακτικό συγκείμενο της διεξαγωγής της διδασκαλίας της πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Μελετώντας κριτικά τα δεδομένα αυτά, ο εκπαιδευτικός δύναται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αναστοχαστικά το ποιες διδασκαλίες ήταν αποδοτικές και πλούσιες σε ερεθίσματα και μαθησιακά αποτελέσματα και ποιες διδασκαλίες διεξήχθησαν με σημαντικά ελλείματα και διδακτικές αστοχίες. Ο αναγνώστης δύναται να μεταφερθεί νοητά, ως εν δυνάμει διδάσκων, στον «τρίτο» χώρο της εκάστοτε σχολικής τάξης και, νοερά, να υιοθετήσει/εφαρμόσει «καλές» διδακτικές πρακτικές και ευέλικτες, ποιοτικές και καταλληλες, για τις ανάγκες της ανθρωπογεωγραφίας της εκάστοτε σχολικής τάξης, διδακτικές ενέργειες.

Συγκεραστικά των ανωτέρω, κρίνεται αναγκαίο, ο κάθε εκπαιδευτικός να γνωρίζει τα μοναδικά χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης του, προκειμένου να σχεδιάζει στοχευμένα τη διδασκαλία του αλλά και να μπορεί να την αναπροσαρμόζει, εφαρμόζοντας κατάλληλες και ποιοτικές διδακτικές πρακτικές, σύμφωνα με την εκπαιδευτική κατάσταση, που διαμορφώνει η συμβίωση και η συνέργεια μαθητικών ετεροτήτων. Συνεπώς, προτείνεται η δημιουργία ενός διδακτικού εργαλείου χαρτογράφησης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης, το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο μιας νέας εκπαιδευτικής έρευνας.

Μέσα από τα εξαγόμενα συμπεράσματα-πορίσματα αναδύονται νέα ερωτήματα και προβληματισμοί αναφορικά με τη διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης γλώσσας σε Δημοτικά σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ειδικότερα το διδακτικό, εφαρμοστικό πλαίσιο διεξαγωγής της δι-πολυγλωσσικής διδασκαλίας. Ζητήματα που αφορούν τη στοχευμένη εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών μεθοδεύσεων και κοινωνικο-χωρικών, διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών πρακτικών, τη διερεύνηση της δυνατότητας ενίσχυσης των δίγλωσσων αναλυτικών προγραμμάτων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με εναλλακτικές διδακτικές εφαρμογές, τα οποία θα πρέπει να διερευνηθούν μέσα από νέες συσχετιστικές ή/και πειραματικές έρευνες σε σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αλλά και σε αμιγή ελληνικά σχολεία. Επίσης, μέσα από τα εξαγόμενα συμπεράσματα, προκύπτει η ανάγκη αναμόρφωσης και ανασχεδιασμού των χώρων διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες σε χώρους πολύ-τροπικούς και πολυ-λειτουργικούς. Η ελληνική πολιτεία θα πρέπει να προχωρήσει στον σχεδιασμό αρχιτεκτονικών μελετών για τις σχολικές αίθουσες των ελληνικών Δημοτικών σχολείων, σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι αναγκαίο να δημιουργηθούν σύγχρονοι, βιοκλιματικοί χώροι διδασκαλίας, με κύρια χαρακτηριστικά την άνεση, την ασφάλεια, την προσαρμοστικότητα, την ευελιξία και τη χωρική οικονομία, προκειμένου να μπορούν να εφαρμοστούν αρτιότερα και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Η καθολική ανανέωση των σχολικών επίπλων, θρανίων και καθισμάτων, σύμφωνα με τα πρότυπα των σύγχρονων, εργονομικών επίπλων, κρίνεται βάσει των τελευταίων μελετών⁵⁷⁷ αναγκαία, για την ασφαλή και άνετη θέση/στάση των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, η ανθρωπογεωγραφική προσέγγιση στη διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης γλώσσας σε ελληνόφωνα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία στον χώρο της Ευρώπης, συμπεριλαμβάνει σκέψεις, γνώσεις και πρακτικές των σύγχρονων κατευθύνσεων και τάσεων στον τομέα της Διδακτικής Μεθοδολογίας και αναδεικνύει την ευρωπαϊκή προοπτική της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

⁵⁷⁷ Βλ. Δημολιάτης, Γ. (2013:77).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες και μεταφρασμένες

Αδαμίδης, Λ., Σεραφειμίδου, Α., Σουλτάνη, Α. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (Παιδεία Ομογενών ΙΙ, 2002-2004). *Μαργαρίτα 3. Δεύτερο επίπεδο*, ΕΔΙΑΜΜΕ. ΟΕΔΒ.

Αδαμίδης, Λ., Σεραφειμίδου, Α., Σουλτάνη, Α. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (Παιδεία Ομογενών ΙΙ, 2002-2004). *Μαργαρίτα 4*, Τετράδιο εργασιών, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Εκδόσεις Εφύρα.

Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Α. (2002) Η Διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής. Θεματικό τεύχος 2002*, 23-44.

Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β. (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών, στο Τσάφος, Β. *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, σελ. Gutenberg.

Ανδρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2020). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Gutenberg.

Αποστόλου, Ζ. & Κονδύλη, Μ. (2011). Η «πολυτροπικότητα» στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Γραμματισμός ή δημιουργικότητα; Στο *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMEP «Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία»* (σελ.341-347). ISBN: 978-9963-7377-0-3

Αραβανής, Γ. (2007). *Ψυχοκοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη

Aronson, E., Tim, W.S. & Sam, S. (2020). *Κοινωνική Ψυχολογία* (μτφρ. Κωνσταντινίδη, Κ.). Εκδόσεις Τζιόλας.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Αυγελής, Ν. (2001). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*. Θεσσαλονίκη.

Βαγκίδου, Ε. (2010). *Η εβραϊκή κοινότητα Θεσσαλονίκης και το σχολείο της: μια ιστορική επισκόπηση* [Μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. ΙΚΕΕ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/115487/files/>

Bandura, A. (1990). Λήμμα: «Κοινωνικοποίηση» (μτφρ. Μ. Τερζίδου) Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Ελληνικά Γράμματα. (Σελ. 2712)

Βαρθαλίτης – Σακελαρίου, Ν. & Χαχούλη, Α. (2012). *Το κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του δασκάλου, Διδακτική Μεθοδολογία και Πράξη Ι*, Εθνικό και Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ακαδημαϊκά Συγγράμματα.

Βέλτσος, Γ. (1983, Ιούνιος). Σημειωτική και κοινωνιολογία, περιοδικό Διαβάζω, Τεύχος 71. σελ. 36-38. Βλ.

<https://diavazo.gr/periodiko/%cf%84%ce%b5%cf%8d%cf%87%ce%bf%cf%82-071/>
(Ανάκτηση: 27.09.2021)

Βούρη, Σ. & Καψάλης, Γ. (2003). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Bollnow, O.F. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική* (μτφρ. Βαϊνά, Μ.). Γρηγόρη.

Bourdieu, P. (2006). *Η Αίσθηση της Πρακτικής*. (μτφρ. Παραδέλλης, Θ.) Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Brandhorst, A.R. (1990). Λήμμα: «Κοινωνικές δεξιότητες». (μτφρ. Τερζίδου, Μ.). Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Τόμος 5^{ος}. Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 2665.

Βρεττός, Ι. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Ατραπός.

Brotto, F., Huber, J., Karwacka-Vögele, K., Neuener, G., Rufino, R., Teutsch, R. (2012). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους*, σειρά Pestalozzi 2. (μτφρ. Χιονά, Π. & Καραβασίλης, Β.) Συμβούλιο της Ευρώπης. <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>

Bryman, A. (2000). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (μτφρ. Σακελλαρίου, Π.) Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2004). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο. Στο Χρυσοφίδης, Κ. & Σιβροπούλου, Ρ (επιμ.) *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσοθανού* (σελ. 23-44). Εκδόσεις Κυριακίδης.

Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών στον χώρο για το παιδί. Στο Τζεκάκη, Μ. & Κανατσούλη, Μ. (επιμ.) *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. (σελ. 448-467) Θεσσαλονίκη. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. http://ikee.lib.auth.gr/record/266984/files/Germanos_CongresTEPAE.pdf (Ανάκτηση: 20.04.2021)

Γερμανός, Δ. (2015). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή

της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Στο Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ.Α. (επιμ.) *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο* [συλ. τόμος], (σελ. 45-58). Εκδόσεις Δίσιγμα.

Γερμανός, Δ. (2018). Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου. Στο Τσουκαλά, Κ. & Γερμανός, Δ. (επιμ.) «*Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*»(19-21 Μαΐου 2017) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (τομ.1) (σελ. 40-59). <https://doi.org/10.12681/%CF%87%CF%80.1427>

Γερμανός, Δ. (2020). «Από τον χώρο για το παιδί, στον χώρο του παιδιού στο σχολείο: Σχεδιάζοντας από την πλευρά του χρήστη». Στο Γερμανός, Δ. & Τσουκαλά, Κ. (επιμ.) *Παιδική, χωρική αφηγηματικότητα* (συλ. τόμος) Εκδόσεις Επίκεντρο.

Γερμανός, Δ. & Τσουκαλά, Κ. (2020). *Παιδική χωρική αφηγηματικότητα. Πόλη-παιχνίδι-εκπαίδευση*. Εκδόσεις: Επίκεντρο.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Το Λαϊκό Πανεπιστήμιο. Αλλαγή Φιλοσοφίας και Στρατηγικής στη Δια Βίου Μάθηση. Κατάρτιση και Λαϊκή Επιμόρφωση με Πρωταγωνιστή τον Πολίτη*. Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βήματα για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Αυτοέκδοση.

Γιάννου, Β. (2013). *Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή: η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στη μη λεκτική επικοινωνία με μαθητές, μαθήτριες*. [Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών] www.ekd.gr

Γκαραγκούνης, Θ. (2013). *Εισαγωγή στην Ανθρωπογεωγραφία, Κοινωνική Θεωρία και Χώρος*. Σειρά εν καινώ, Αριθμός σειράς: 36. ebook- www.24grammata.gr

Γκέφου- Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. Ελληνικά Γράμματα.

Γκιζέλη, Β. Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ. Ιατρού, Κ. & Αγγελάκης, Κ. (2007). Υλικο-τεχνική υποδομή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 281-326.

Γκλούμπου, Α. (2014). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Τόμος Α'. [Διδακτορική Διατριβή]. ΙΚΕΕ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/134482/files/GRI-2014-12507.pdf>

Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της Παιδείας*. Αυτοέκδοση.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μεταίχμιο.

Cohen, L., Lawrence, M. & Keith, M. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος Β'. Δαρδανός.

Γούτσος, Δ & Φραγκάκη, Γ. (2015). Γλωσσική ποικιλότητα και σώματα κειμένων. Στο Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη, Γ. (επιμ.) *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων Κεφ. 7. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.*, <http://hdl.handle.net/11419/1937>

- Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι, Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2018). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*, Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γρόσδος, Στ. (2011). *Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων*. *Νέα Παιδεία, Τεύχος 138*, 63-83.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες* (μτφρ. Σιατίτσας, Φ.) Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπο διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας* (μτφρ. Αργύρη, Σ.). Gutenberg.
- Cummins, J. (2009). Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα, Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.
- Craib, I. (1998). *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Creswell, J. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Gutenberg
- Δασκαλάκη, Η., Τσιώλη, Σ. & Ανδρουλάλης, Γ. (2017) Ο Σχεδιασμός της Μάθησης. Στο *Πρακτικά 9^{ου} Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Αθήνα, 23-26 Νοεμβρίου 2017) Τόμος 9, Αρ. 4^Α <https://doi.org/10.12681/icodl.1352>
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική & Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*. Ζητή.
- Δαφέρμου, Χ., Μπασαγιάννη, Ε. & Κουλούρη, Π. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* (σε συνεργασία με ΠΙ & ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ). http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf
- Derbolav., J. (1967). Λήμμα: «Ανθρωπολογία και Παιδαγωγική». (μτφρ. Ανδρουτσόπουλος, Γ., Γεωργοπούλου, Ν., Καρπούζα-Καρασάββα, Δ., Μαγουλας, Γ., Ντόκας, Α., Οικονόμος, Η., Ρέλλια, Π. & Στασινοπούλου-Σκιαδά, Α.) Στο *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*. Τόμος 1^{ος}. (Σελ.281). Ελληνικά Γράμματα.
- Derruau, M. (1987). *Ανθρωπογεωγραφία*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Derruau, M. (2007). *Ανθρωπογεωγραφία*. Πολιτεία.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Μαυροσκούφης Δ. Κ. (επιμ.) *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*. *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 67-85). ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Δημολιάτης, Γ. (2013). Τι νούμερο θρανίο φοράνε οι πιο σκληρά εργαζόμενοι: τα παιδιά σας! Στο Υγεία και Ασφάλεια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας, ά έκδοση, σελ. 69-79.

Dickopp, K.-H. (1991). Λήμμα: «Η Παιδαγωγική Ανθρωπολογία» (μτφρ. Βεργή, Κ.) Στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμος 6^{ος} (Σελ. 3596). Ελληνικά Γράμματα.

Δραγώνα, Θ. (2020). Αναζητώντας ένα σχολείο για όλους και όλες. Στο Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (επιμ.) *Επιστήμες της Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Δραγώνα Θ. & Φραγκουδάκη Α. (επιμ.) (2008). *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Μεταίχμιο.

Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης της πράξης με τίτλο: «*Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη*» με MIS 295403 την περίοδο 2010-2014, <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/2205> (Ανάκτηση: 20.03.2021)

Έκο, Ο. (1994). *Θεωρία Σημειωτικής* (μτφ. Καλλιφατίδη, Ε.). Γνώση.

Eriksen, T.H. (2007) *Μικροί τόποι, μεγάλα ζητήματα, Μια εισαγωγή στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία* (μτφ. Κατσικέρος, Θ.). Πολιτεία.

Eurydice Report (2021), βλ. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/bachelor> (Ανάκτηση: 22.02.2022).

Flanders, N.-A. (1990). Λήμμα: «Αλληλεπίδραση: Πρότυπα Μοντέλα Διδασκαλίας» (μτφ. Κυριαζόπουλος, Γ.). Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Τόμος 1^{ος}. Σελ. 233-234. Ελληνικά Γράμματα.

Foucault, M. (2012). *Ετεροτοπίες και άλλα κείμενα* (μτφρ. Μπετζέλος, Τ.). Πολιτεία.

Harvey, D. (2017). *Δρόμοι και Τρόποι του Κόσμου. Καπιταλισμός – Χώρος- Τόποι* (μτφ. Βογιατζής, Γ.). Angelus Novus.

Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα*. (μτφρ. Σταματάκη, Ι.) Gutenberg.

Ζάγκα, Ε. (2014). Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτικές εφαρμογές, στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Ενότητα Β., Επιμορφωτικό υλικό για τη Δράση «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας»* (σελ. 311-329) http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_b/zagka.pdf

Ζαφειρόπουλος, Κ. & Μυλωνάς, Ν. (2018). *Στατιστική με SPSS*. Τζιόλας.

Ζάχαρος, Κ. (2006). *Οι μαθηματικές έννοιες στην προσχολική εκπαίδευση και η διδασκαλία τους*. Μεταίχμιο.

Ζήκος-Βάρφης, Ε. (1995). «*Διαλέγω και διαβάζω*». Ινστιτούτο Νεολληνικών Σπουδών.

Ζησοπούλου, Ε. (2015). Ο χώρος ως εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο. Στο Γερμανός, Δ. (εκδ.) *Διάλογοι! Θεωρία*

και Πράξη Στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τεύχος 1, 56-57.
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/1989/9208>

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2010). *Γλώσσα Γ' τάξη, βιβλίο μαθητή, τεύχος β'*, Αθήνα: Διόφαντος, σελ. 27-28.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιάς, Π. (2012). *Γλώσσα Ε' τάξη, βιβλίο μαθητή, τεύχος β'*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόφαντος.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιάς, Π. (2012). *Γλώσσα Ε' τάξη, Τετράδιο εργασιών, β'* τεύχος. Διόφαντος.

Ιορδανίδου, Α. & Μοσχονάς, Σ. (επιστ. Επιμέλεια) *Γλώσσα, Τάξη Ε'*, «Περίπατοι με τις λέξεις», τεύχος γ'. ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Α. & Μοσχονάς, Σ. (επιστ. Επιμέλεια) *Καλό ταξίδι, Βιβλίο 4ο*. ΟΕΔΒ. βλ. www.museduc.gr

Ιορδανίδου, Α. & Μοσχονάς, Σ. (επιστ. Επιμέλεια). *Γλώσσα Γ' τάξη, «Μια φορά και έναν καιρό, Λενίτσα»*, Τεύχος 2ο. ΟΕΔΒ.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας και Μεθοδολογία των Κοινωνικών Ερευνών*. Εκδόσεις Τζιόλας.

Jammer, M. (1993/1997). *Οι έννοιες του χώρου, Η ιστορία των θεωριών του χώρου στη Φυσική*. (μτφρ. Χριστακόπουλος, Θ. & Λάζαρη, Τ.). Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Κάβουρας, Μ., Δάρρα, Α., Κόκλα, Μ., Κονταξάκη, Σ., Πανόπουλος, Γ. & Τομαή, Ε. (2016). Χωρική Σκέψη και η Σημασία της στην Εκπαίδευση [Κεφ. Συγγράμματος 9] στο Κάβουρας Μ., Δάρρα, Α., Κόκλα, Μ., Κονταξάκη, Σ., Πανόπουλος, Γ. & Τομαή, Ε. *Επιστήμη Γεωγραφικής Πληροφορίας-Ολοκληρωμένη Προσέγγιση και Ειδικά Θέματα*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/6386>

Κακανά, Δ. (2020). Παιδαγωγικά Θέματα και εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Α. Ανδρούτσου & Τσάφος, Β. *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα διεπιστημονικό πεδίο*. (σελ. 361-367). Gutenberg.

Κακανά, Δ. & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης, στο Τσάφος, Β. (επιμ.) *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*. Gutenberg.

Kalantzis, M. & Core, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Χριστίδης, Α.Φ. (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος Projekt και Διαθεματικότητα: Θεωρία, Έρευνα και πράξη*. Γρηγόρη.

Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (2001). Συγκριτική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά Φαινόμενα: Μια θεωρητική-κριτική προσέγγιση. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, Μεθοδολογικά Προβλήματα και Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση*. (Σελ. 37-55). Gutenberg.

Καλογήρου, Σ. (2015). Μοντέλα Χωρικής Αλληλεπίδρασης: Εσωτερική Μετανάστευση. [Κεφάλαιο 7.], στο : Καλογήρου, Σ. (επιμ.) *Χωρική ανάλυση*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5036>

Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2013). *Γλώσσα Α' τάξη, βιβλίο μαθητή*, τεύχος β', Έκδοση: Διόφαντος.

Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2013). *Γλώσσα, Α' τάξη, Τετράδιο εργασιών*, β' τεύχος. Διόφαντος.

Κατσαλήρου, Α. (2009). Η Σημασία της Γλώσσας του Σώματος κατά τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου: «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς»* (12-14 Δεκεμβρίου 2008) Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας-Τομέας Γλωσσολογίας και Διδακτικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη (682-695).

Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2012). *Σύγχρονη Διδακτική*. Αφοί Κυριακίδη.

Κελπανίδης, Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες και πραγματικότητα* (β' έκδοση). Ελληνικά Γράμματα.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Πολιτεία.

Κοντοσόπουλος, Ν. (1998). *Γλώσσες και Διάλεκτοι της Ευρώπης*. Γρηγόρη.

Κοσμόπουλος, Π. (2000). *Περιβαλλοντική κοινωνική ψυχολογία*. University studio press.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική- Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Gutenberg

Κουκουλάκη, Θ. (2013). Εργονομικοί παράγοντες στα σχολεία. Στο *Υγεία και Ασφάλεια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας, 4 έκδοση. Σελ.33-40.

Κουρλιούρος, Η. (2001). *Διαδρομές στις θεωρίες του χώρου: Οικονομικές γεωγραφίες της παραγωγής και της ανάπτυξης*. Ελληνικά Γράμματα.

Κουρλιούρος, Η. (2008). Δύο επιστημολογικές τομές στη μεταπολεμική ευρωπαϊκή Γεωγραφία. Στο Λεοντίδου, Λ., κ.α. (επιμ.) *Ευρωπαϊκές Γεωγραφίες, Τεχνολογία και Γλικός Πολιτισμός*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λάγιου, Α. (2019). *Ο σχολικός χώρος και οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Αισθητικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. [Μεταπτυχιακή, διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών], [//nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/10889/12471/1/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ%20ΛΑΓΙΟ](http://nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/10889/12471/1/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ%20ΛΑΓΙΟ)

Λαγόπουλος, Α.-Φ. (1983, Ιούνιος). *Σημειωτική του οικισμού*, στο: Διαβάζω, Τεύχος 71 (σελ. 43-46) <https://diavazo.gr/periodiko/%cf%84%ce%b5%cf%8d%cf%87%ce%bf%cf%82-071/>

Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση, Διακριτές Προσεγγίσεις*. Μεταίχμιο.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Εκδόσεις Σάκκουλας.

Λεοντίδου, Λ. (2015). *Αγεωγράφητος χώρος*. Προπομπός.

Λεοντίδου, Λ., Πετροπούλου, Κ., Σκλιάς, Π., Κουρλιούρος, Η. Αράπογλου, Η., Αφουξενίδης, Α., Τσάμπρα, Μ., Λουκάκη, Α., Γρίτζας, Γ. (2013). *Γενική Γεωγραφία, Ανθρωπογεωγραφία και Υλικός Πολιτισμός της Ευρώπης: Ευρωπαϊκές Γεωγραφίες, Τεχνολογία και Υλικός Πολιτισμός*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λουκά-Crann, Μ. («Παιδεία Ομογενών» 1997-2008). «Παίζω και Μιλώ», *Επίπεδο πρώτο, Τεύχος Ι^ο* ΟΕΔΒ.

Λουκά-Crann, Μ. («Παιδεία Ομογενών» 1997-2008) «Παίζω και Μιλώ», *Επίπεδο πρώτο, Τετράδιο δραστηριοτήτων. Τεύχος Ι^ο*. ΟΕΔΒ.

Maisonneuve, J. (1973). *Intoduction è la Psycholosociologie*. Paris: Presses Universitaires de France-PUF [ελλ. Εκδ. Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία* (μτφ. Χρηστάκης, Ν. Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Μακράκης, Β. (2001). Η Διεθνοποίηση της Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*. (Σελ. 207-226). Gutenberg,

Μάζης, Ι. (1999). V. Friedrich Ratzel: Η γερμανική γεωγραφία και η γένεσις της γεωπολιτικής. Στο *Πρακτικά της 1^{ης} Επιστημονικής Ημερίδας Συλλόγου Φοιτητών Τμήματος Γεωγραφίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Διαστάσεις της Σύγχρονης Γεωγραφίας: Σπουδές και επαγγελματικές προοπτικές, διεπιστημονικότητα και εφαρμογές*. (Μυτιλήνη 22 Μαΐου 1999), http://scholar.uoa.gr/sites/default/files/yianmazis/files/1._v.pdf

Μαλούτας, Θ. (1988). Θεωρίες του Χώρου και Χώρος της Θεωρίας(ΙΙ) Γεωγραφική μετα-θεωρία ή γεωγραφική σκέψη και κοινωνικοί μετασχηματισμοί. Στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. Τεύχος 71*, 125-191. <https://doi.org/10.12681/grsr.835>

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη, Χώρος, ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Ιδιωτική Έκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Γρηγόρη.

Mialaret, G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Μιχαλακόπουλος, Γ., (1997). *Το Σχολείο και η Σχολική Τάξη*. Κυριακίδη.

Μουζέλης, Ν. (1992). *Μεταμαρξιστικές προοπτικές*. Θεμέλιο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002) Λήμματα: «πολιτισμικός» και «πολιτιστικός». Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Β' έκδοση*. Κέντρο Λεξικολογίας. Σελ. 1441.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λήμμα: «πολιτισμός». Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας. Σελ. 1441.

Μπετσάκος, Β. (2008). *Αριστοτέλης Φυσικά, Βιβλία Γ' και Δ', Κίνηση - Απειρο - Χώρος - Κενό - Χρόνος*. Ζήτρος.

Μπιτσάκη, Μ. (2018). Πως ο χώρος μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών, στο Τσουκαλά, Κ. & Γερμανός, Δ. (επιμ.) *Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού*,

Διεπιστημονικό Διεθνές Συνέδριο (19-21 Μαΐου 2017) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (σελ. 152-174, <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1483/2183>)

Μποτσάκης, Δ. (2018). Η αναπαράσταση του «συνολικού φυσικού χώρου» μέσα από τις «θεάσεις» των αρχαίων Ελλήνων στοχαστών και φιλοσόφων, 4^ο Διεπιστημονικό Συνέδριο «Προσωκρατικοί Φιλόσοφοι και Αριστοτέλης». <http://deeaef.gr/wp-content/uploads/2018/06/Botsakis-Presocratics-Aristoteles-2017-full-text.pdf>

Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*, Επιμορφωτικό υλικό για τη Δράση «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας». Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μπουζάκης, Σ. & Κουστουράκης, Γ. (2001). Επιστημολογικά παραδείγματα στη Συγκριτική Παιδαγωγική: Σύγχρονες τάσεις. Στο Μπουζάκης, Σ. *Συγκριτική Παιδαγωγική III*. (Σελ. 57-92). Gutenberg.

Νασιπούλου, Β. (2017). *Η έννοια της Ετεροτοπίας, Σύγχρονες θεωρίες και κριτική της Αρχιτεκτονικής*, <https://issuu.com/offvi/docs/>

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές Αρχές*. Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2003). Το σχολείο Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρούς», ένα παράδειγμα δίγλωσσης εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.* 16, 175-200.

Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Gutenberg

Νικολάου, Σ.-Μ. (2021). *Εκπαιδύοντας για τη Δημοκρατία*. Gutenberg

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Νόμος Υπ. Αριθμ. 4652 4692/2020, Άρθρο 32, Εδάφιο β, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, Μετατροπή σχολικών μονάδων σε δίγλωσσες, (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020)

Οδηγός για την Έγκριση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Ερευνών, 2021, <http://iep.edu.gr/el/>

Οικονομίδης, Β. & Λιναρδάκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνίες δραστηριοτήτων και εξοπλισμών. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρούμάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.) *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, Πρακτικά συνεδρίου, том. Α.*, (σελ. 770-781). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Οικονόμου, Λ. (2009). Το εθνογραφικό έργο της Σχολής του Σικάγου και η Αστική Ανθρωπολογία. Στο: Τάτσης, Ν., Χ. & Θανοπούλου, Μ. (επιμ.) *Η κοινωνιολογία της Σχολής του Σικάγου*. (σ.149-165). Εκδόσεις Παπαζήση.

Ουγγρίνης, Κ. Α. & Λιάπη, Μ. (2015). Εκπαιδóτοποι: Διατυπώνοντας το δυναμικό χωρικό αποτύπωμα της ευχάριστης εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Ηλεκτρονικός τόμος*

Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Παναγίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014) Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στον λόγο της διαπολιτισμικότητας: Πολιτική, Προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. (σελ. 153-172). Εκδόσεις Σαΐτα.

Παπαδοπούλου, Β. (2015). *Παρατήρηση διδασκαλίας*. Β' έκδοση. Αφοί Κυριακίδη.

Παπαδοπούλου, Κ. (2008). Η θεωρία του L. S. Vygotsky Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών. Στο Γ. Τσιαντής & Α. Αλεξανδρίδης (Επιμ.). *Προσχολική Παιδοψυχιατρική*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η ολική γλώσσα, στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Παπαντωνίου, Ζ.(1920). «Οι δυο φίλοι». Ποίημα από τη συλλογή «*Τα χελιδόνια, ποιήματα για παιδιά*». Βιβλιοθήκη Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Πασχαλίδου, Α. (2013) Κοινωνιολογική μελέτη απόψεων μαθητών για το σχολικό του περιβάλλον. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος. Σελ. 103-184.

Περισυνάκης, Α. & Πετρουλάκη, Ε. (2019). *Ο Γραφούλης και η Γραφούλα στην πρώτη τάξη*. Ειδική έκδοση για Μειονοτικά Δημοτικά σχολεία.

Περρή, Ε. (2014) *Γεωγραφία και Ανθρωπογεωγραφία της Σχολικής Αίθουσας: Μια Ερμηνευτική προσέγγιση*. [Μεταπτυχιακή Διατριβή στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων] <https://olympias.lib.uoi.gr> (Ανάκτηση: 10.06.2021)

Πετρούνιας, Ε. (επιμ.) (1998). Λήμμα: «Ανθρωπογεωγραφία». Στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Εκδόσεις Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Σελ 124.

Πηγιάκη, Δ. (1988). *Εθνογραφία, η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Γρηγόρης.

Πουρκός, Μ. (2015α). *Βίωμα και βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*. Πολιτεία.

Πουρκός, Μ. (2015β). Ο Κενός Χώρος για Ενσώματες –Βιωματικές Πολυτροπικές Δραστηριότητες ως Τόπος Εμπειρίας, Μάθησης και Ανάπτυξης: Η Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική, στο Γερμανός, Δ. & Λιάπη, Μ. (επιμ.) *Τόποι για εμπειρίες Μάθησης: Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Σελ.280-292.

Πλεξουσάκη, Ε. (2020). Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης και Εθνογραφία του Σχολείου. Στο Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (επιμ.) *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Σελ. 291-316. Gutenberg.

Queiroz, J.-M. (2000). *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*. (Μτφ. Χριστοδούλου, Ε. & Σταμέλος, Γ). Δαρδανός.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Εκδόσεις Πολιτεία
- Σελλά- Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα, στο: Σκούρτου, Ε. & Κούρτη - Καζούλη, Β. (επιμ.) *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, (σελ. 20-69). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα.
- Σελλά-Μάζη (2016). *Διγλωσσία ,εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Λείμων.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2009) Η Γλωσσική πολυμορφία στο ελληνικό σχολείο: Αντιφάσεις και προοπτικές. Στο Ανδρούσου,Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα, Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. σελ. 152-164. Μεταίχμιο.
- Σκούρτου, Ε. (2011) *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλη, Β. (2015). Εισαγωγή. Στο Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλη, Β. (επιμ.) *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας* (σελ. 14-17) //repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/6347/3/01_eisagogi.pdf
- Smith, P. & Bond, M. (1997/2011). *Διαπολιτισμική, Κοινωνική Ψυχολογία* (επιμ. Παπαστυλιανού, Α.).Gutenberg.
- Στεφάνου, Ι. & Χατζοπούλου, Α. (1995). Ανθρωπολογία του χώρου, *Συμπεράσματα της 1^{ης} Διεθνούς Συνάντησης, Πυρφόρος, Αρ.20* (1995), σελ.107-110 <http://journals.lib.ntua.gr/index.php/pyrforos/article/view/519/508>
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Συμεωνίδης, Β. (2014). Νομοθετικό πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης. [Μεταπτυχιακή Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο] <https://repo.lib.duth.gr/jsrui/handle/123456789/13877> (Ανάκτηση: 07.05.2021)
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο
- Σύσταση Συμβουλίου Ευρωπαϊκής Ένωσης 2019/C189/03 «για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση σχετικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών», [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=HU) (Ανάκτηση: 09.05.2021)
- Σωτηρόπουλος, Λ. (2002). *Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Σωτηρόπουλος, Λ. (2011). *Κάποιες πτυχές της Ανθρωπολογίας στην εκπαίδευση και πιθανοί συσχετισμοί με την έρευνα δράσης* (σελ. 1-5). http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_01_p01-05.pdf
- Σωτηρούδας, Β, Τσακίριδου Ε. & Γρίβα (2020). Το πολυποίκιλο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία, Στο Δημάση, Μ., Γρίβα, Έ. & Γαβρηλίδου, Ζ. (επιμ.) : *Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξέινιο Χώρο και στα Βαλκάνια: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ.176-193). Εκδόσεις Σαΐτα.

Τερκενλή, Θ. (2007). «Πολιτισμική Γεωγραφία». Στο Τερκενλή, Θ., Ιωσηφίδης, Θ. & Χωριανόπουλος, Ι. (επιμ.) *Ανθρωπογεωγραφία. Άνθρωπος, Κοινωνία και Χώρος*. Εκδόσεις Κριτική.

Τερκενλή Θ., Ιωσηφίδης, Θ. & Χωριανόπουλος, Ι. (επιμ.) (2007). *Ανθρωπογεωγραφία: Άνθρωπος, Κοινωνία και Χώρος*. Εκδόσεις Κριτική.

Τζεκάκη Μ. (1996). *Μαθηματικές δραστηριότητες για την Προσχολική ηλικία*. Gutenberg.

Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Gutenberg.

Τσακίρη, Δ. (2009). Κοινωνικές φαντασιακές σημασίες των χωρικών πρακτικών, στο Σπυριδάκης, Μ (επιμ..) *Μετασχηματισμοί του Χώρου, Κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις* (συλλογικός τόμος). Νήσος.

Τσαμάτος, Π. (2014). *Τοπολογία*. Εκδόσεις Τζιόλα.

Τσιπλακου, Σ. (2016). «Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: it's complicated. Στο Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *«Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο»*. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό τεύχος για το 2015*, σσ. 140-160.

Τσιπλητάρης, Α. (2012). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Εκδόσεις Διάδραση.

Τσιτσελίκης, Κ. (2010). *Μειονοτικά ελληνικά σχολεία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην Αλβανία: Ορισμένα ζητήματα που απαιτούν άμεση παρέμβαση*. Έκθεση εμπειρογνώμονα του μητρώου εμπειρογνομόνων της ΕΥΔ ΕΠΕΔΜΒ (απόφαση 7291/17-05-2010) του «Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση της 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων, Στο Πουρκός, Μ. (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*, (σελ. 271-292). Εκδόσεις Ίων.

Τσιώλης, Γ. (2020). Η ποιοτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο Ανδρούτσου, Α. & Τσάφος, Β. (επιμ.) *Επιστήμες της εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Σελ. 610-630. Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Gutenberg-Γιώργος- Κώστας Δαρδανός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2018β). Διαγλωσσικότητα και παιδαγωγικά εργαλεία. Στο Τσιπλάκου, Σ. (επιμ.) *Οδηγός διαχείρισης Κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο*, σελ. 45-78. Ινστιτούτο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: <https://docplayer.gr/86841891-Odigos-diaheirisiskoinonikopolitismikis-eterotitas-sto-sholeio-epimeleia-stayroyla-tsiplakoy.html>

Τσουκαλά, Κ., (2006). Η γεωγραφία και αντίληψη του τόπου. Παλαιότερες και σύγχρονες εκδοχές. Στο Σ. Έφη (επιμ.) *Περιβαλλοντική Ψυχολογία. Σύγχρονες τάσεις στον Ελλαδικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Τσουκαλά, Κ. (2018). Διαλογικότητα, Εκπαίδευση, χώρος: Συμμετοχικές πρακτικές σχεδιαστικές εκτροπές και μετασχηματιστική μάθηση. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού: Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*. (Τόμ. 1, σελ.86-94).

Τσουκαλά, Κ. & Γερμανός, Δ. (2020). *Παιδική χωρική αφηγηματικότητα*. (συλλογικός τόμος). Εκδόσεις Επίκεντρο.

Τσούλος, Χ., Σκοπελίτη, Α. & Στάμου, Λ. (2015). *Χαρτογραφική Σύνθεση & Απόδοση σε Ψηφιακό Περιβάλλον*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Εκδόσεις Διάδραση.

Flanders, N.-A. (1990). Λήμμα: «Αλληλεπίδραση: Πρότυπα Μοντέλα Διδασκαλίας» (μτφ. Κυριαζόπουλος, Γ.). Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Τόμος 1^{ος}. Σελ. 233-234.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Gutenberg.

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Αφοί Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Λ. (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. (Σελ. 225-244). Εκδόσεις Πεδίο.

Φύκαρης, Ι. (2014). Διδακτικές εφαρμογές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία, στο: Λιακοπούλου, Μ. & Κατσαρού, Ε. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, (σελ. 43-62).Υ.ΠΑΙ.Θ,

Φύκαρης, Ι. (2015). *Θέματα Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 99-1.

Worchel, S. & Coutant, D. (2016). Χρειάζονται δυο για να χορέψεις ταγκό: Συσχέτιση της ομαδικής με την ατομική ταυτότητα στο πλαίσιο της ομαδικής ανάπτυξης, σελ. 687-

716. Στο Hogg, M.A. & Tindale, S. (2016) *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας: Διεργασίες Ομάδας* (μτφ. Παπαστυλιανού, Α.) Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηδάκη, Α. (2015). Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης. Στο Τζακώστα, Μ. (επιμ.) *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Σελ. 90-110. Gutenberg.

Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Πεδίο.

Χατζηδάκης, Κ. (2007). Η πολιτισμική στροφή και οι μη οικονομικοί παράγοντες στην οικονομική γεωγραφία και την περιφερειακή ανάπτυξη στο: Στο Τερκενλή, Θ., Ιωσηφίδης, Θ. & Χωριανόπουλος, Ι. (επιμ.) *Ανθρωπογεωγραφία. Άνθρωπος, Κοινωνία και Χώρος*. (σελ. 409-421). Εκδόσεις Κριτική.

Χατζηδήμου, Δ. (2007) *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής*. Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική: συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2019). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής*. Αφοί Κυριακίδη.

Χλαπάνα, Ε. (2015). Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στο Τζακώστα, Μ. (επιμ.) *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. (σελ.276-298). Gutenberg,

Χρηστάκης, Ν. (2010). *Το πρόσωπο και οι άλλοι. Θέματα επικοινωνίας και κοινωνικής ψυχολογίας*. Εκδόσεις Παπαζήσης.

Χρηστάκης, Ν. & Χαλάτσης, Π. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη, στο Η.G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Π.Ι. Σταμάτης (επιστ.επιμ.), *Με Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1, σ.87-110. Αθήνα: Διάδραση

Χριστιάς, Ι. (1989). Λήμμα: «Ανθρωπογεωγραφία». Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Τόμος 1^{ος}. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 496.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ackermann, E. (2015). Everywhere and all the time ain't good enough. What places for learners on the run?, In Germanos, D. & Liapi, M. (edt.) *Πρακτικά συμποσίου: Places for learning experience: Think, Make, Change*. pp. 56-65.

Adams, P.C., Hoelscher, S.D. & Till, K.D. (2001). Textures of Place: Exploring Humanistic Geographies. *Contemporary Sociology*, 31(3) <http://doi.10.2307/3089687> (Ανάκτηση: 03.02.2021)

Aitken, S. & Valentine, G. (eds.) (2009). *Approaches to Human Geography*. Sage Publications Ltd.

Allen, L. Q. 1999. Functions of nonverbal communication in teaching and learning a foreign language. *The French Review*, 72(3), 469–480.

Alqarni, N. & Dewaele, J.M. (2020). A bilingual emotional advantage? An investigation into the effects of psychological factors in emotion perception in Arabic and in English of Arabic-English bilinguals and Arabic/English monolinguals. *International Journal of Bilingualism* Vol 24(2) 141-158. <https://doi.org/10.1177/1367006918813597> (Ανάκτηση: 22.07.2021)

Anderson, S., Butterfield, J., Crozier, J., Daintith, J., Davidson, G., Grandison, A., Hands, P., Holmes, A., Hughes, G., Isaacs, A., Krebs, B., Law, J., Lilly, C., Martin, E., McKeown, C., Mumford, D., Munto, M., Pountain, R., Stibbs, A. & Summers, E. (eds.) (2006). Λήμμα: “civilization”. In *English language dictionary*. Collins Cobuild. 8th ed. pp.313.

Anderson, S., Butterfield, J., Crozier, J., Daintith, J., Davidson, G., Grandison, A., Hands, P., Holmes, A., Hughes, G., Isaacs, A., Krebs, B., Law, J., Lilly, C., Martin, E., McKeown, C., Mumford, D., Munto, M., Pountain, R., Stibbs, A. & Summers, E. (eds.) (2006) Λήμμα: “culture” In *English language dictionary*. Collins Cobuild. 8th ed. pp 408.

Anderwald, L. & Szmrecsanyi, B. (2008). Corpus linguistics and dialectology. In A. Lüdeling & M. Kytö (eds) *Corpus Linguistics: An International Handbook*. Walter de Gruyter, pp. 1126-1140.

BAKER, C. 2010. Increasing bilingualism in bilingual education. Στο *Welsh in the 21st Century*, D. Morris, (edt.) Cardiff, University of Wales Press. pp. 61–79.

Bambaeeroo F & Shokrpour N. (2017, Apr). *The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching*. J Adv Med Educ Prof. 5(2)51-59. PMID: 28367460; PMCID: PMC5346168.

Baker, C. & Prys-Jones, S.-P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters Ltd.

Barmaki, R. (2014). Nonverbal communication and teaching Performance. In Proceedings of the 7th International Conference of Education Data Mining (EDM 2014), https://www.educationaldatamining.org/EDM2014/uploads/procs2014/YRT/441_EDM-2014-Full-Proceedings.pdf (Ανάκτηση: 25.09.2021).

Barnett, C. (2004). A critique of the cultural turn. In Duncan, J., Johnson, N. & Shein, R. (eds.) *A Companion to Cultural Geography*. Blackwell. pp. 38-48.

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D. Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621> (Ανάκτηση: 08.02.2021).

Beetham, H. & Sharpe, R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203961681>(Ανάκτηση: 10.03.2021)

Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

Bhabha, H. (2006). Cultural Diversity and Cultural Differences. *The Post-Colonial Studies Reader*. Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. Routledge. pp.155-157.

Birdwell, T., Roman, A., Hammersmith, L. & Jerolimov, D. (20016). Vtive Learning Classroom Observation Tool: A Practical Tool for Classroom Observation and Instructor Reflection in Active Learning Classrooms. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, Vol 8, 28-50. <https://openjournal.lib.miamioh.edu/index.php/jctl/article/view/157/83> (Ανάκτηση: 22.03.2021)

Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J. and Aranda, G. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*, Department of Education and Early Childhood Development, East Melbourne, (1-62) <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30036968> (Ανάκτηση:18.02.2021)

Blommaert, J., Leppänen, S. & Spotti, M. (2012). *Endangering Multilingualism*. Palgrave Macmillan.

Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities*, 13(2) 1-21. https://newdiversities.mmg.mpg.de/?page_id=2056 (Ανάκτηση: 25.06.2021)

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*, N.J., Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

Bond S. & Featherstone, D. (2009). *The possibilities of a politics of place beyond place? A conversation with Doreen Massey* <https://doi.org/10.1080/14702540903364443> (Ανάκτηση: 05.01.2021)

Bonora, S., Leipold, S., Potyra, H., Maier-Hundhammer, P., Meyer, S., Möller, B., Müller, A., Kufner, M., Kaiser, L., Grond, U., Vogel, B. & Beierl, C. (2017). “*Doppel-Klick*”, *Spach- und Lesebuch Deutsch 5, Mittelschule Bayern*. Cornelsen

Botz-Bornstein, T. (2012). “What is the Difference Between Culture and Civilisation? Two Hundred Fifty Years of Confusion”. *Comparative Civilisations Review*. Vol. 66(4). <https://scholarsarchive.buy.edu/ccr/vol66/iss66/4> (Ανάκτηση: 15.09.2021)

Brandhorst, A.R. (1990). Λήμμα: «Κοινωνικές δεξιότητες». (μτφρ. Τερζίδου Μαρία). Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Τόμος 5^{ος}. Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 2665

Brillante, P. & Mankiw, S. (2015,July). A Sense of Place: Human Geography in the Early Childhood Classroom, In: *Young Children*, Vol. 70(3) <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/jul2015/sense-of-place-human-geography> (Ανάκτηση: 16.02.2021)

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Klett Verlag.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education (2nd ed., Vol. 3)* (pp. 1643–1647). Pergamon Press/Elsevier Science.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P-A. (2006). The bioecological model of human development. Στο R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology, Volume 1 Theoretical models of human development* (6 ed.) Hoboken, NJ: Wiley. pp. 793-828.

Brooker, L. (2000). *Pedagogy, class and culture: a study of young children at home and school*. [Doctoral thesis, University of London] <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10018902> (Ανάκτηση: 09.09.2021)

Brubaker, R. & Cooper, F. (2002, February) Beyond “Identity”. *Theory and Society*, Vol. 29(1) 1-47. <http://jstor.org/stable/3108478> (Ανάκτηση: 03.08.2021)

Burnes B. (2012). Field Theory of Learning. In Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_617 (Ανάκτηση: 05.06.2021)

Bourdieu, P. (1990). Structures, habitus, practices. In: *The Logic of Practice*, (trans. Nice, R.) Polity. pp.52-65.

Byers, T., Imms, W. & Hartnell-Young (2014). Making the case for space: The effect of learning spaces on teaching and learning. *Curriculum and Teaching* 29(1) 5-19. DOI:10.7459/ct/29.1.02 (Ανάκτηση: 09.03.2021)

Campbell, C. (2016). Space, Place and Scale: Human Geography and Spatial History in *Past and Present*, Vol. 239(1), e23-e45, <https://doi.org/10.1093/pastj/gtw006> (Ανάκτηση: 20.22.2020)

Canagarajah, S. (2014). In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. In *TESOL Journal*. Vol 5(4) 767-785. <https://doi.org/10.1002/tesj.168> (Ανάκτηση: 22.02.2022)

Cardellino, P., Araneda, C.R. & Alvarado, R.G. (2017). Classroom environments: an experiential analysis of the pupil-teacher visual interaction in Uruguay. In *Learning Environment Research*, Vol 20(1) <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-017-9236-y> (Ανάκτηση: 20.05.2021)

Cárdenas-Rodríguez, R., & Terrón-Caro, T. (2021). Inclusive Intercultural Education in Multicultural Societies. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-803>. (Ανάκτηση: 04.02.2022)

Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity and Education*, 16 (4), 193-198. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348458.2017.1327816> (Ανάκτηση: 5.1.2022)

Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: a functional perspective*. Continuum.

Chumak-Horbatsch, R. (2018). *Γλωσσικά κατάλληλη πρακτική, Οδηγός για την παιδαγωγική στήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο* (μτφ. Τρίκκα, Α.). Εκδόσεις Δίσιγμα.

Ćinar, A. (2010). Classroom geography: who sit where in the traditional classroom, in: *The Journal of International Social Research*, Volume 3/10, Winter, 2010 (Ανάκτηση: 17.02.2021) <https://www.researchgate.net/publication/42637312>

Clout, H. (2003). Albert Demangeon, 1872-1940: Pioneer of La Géographie Humaine, *Scottish Geographical Journal*, 119:1, 1-24, DOI: 10.1080/00369220318737159 (Ανάκτηση: 03.02.2021)

Crampton, J. & Elden, S. (2007). *Space, Knowledge and Power. Foucault and Geography*. Ashgate

Cresswell, T. (2004). *Place: A short Introduction*. Blackwell Publishing

Cresswell, T. (2013). *Geographic Thought, A critical Introduction*. Wiley-Blackwell.

Damşa, C., Nerland, M. & Andreadakis, Z. (2019). An ecological perspective on learner-constructed learning spaces. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 50 (5), 2075-2089 <https://doi.org/10.1111/bjet.12855> (Ανάκτηση: 07.03.2021)

Dane, J. (2016). The Effective Teaching and Learning Spatial Framework, In *Evaluating Learning Environments* (211-228) <https://brill.com/display/book/edcoll/9789463005371/BP000016.xml> (Ανάκτηση: 05.05.2021)

Demangeon, A. (1942). *Problèmes de géographie humaine*. Armand Colin

Derbolav., J. (1967). Λήμμα: «Ανθρωπολογία και Παιδαγωγική». (μτφρ. Ανδρουτσόπουλος, κ.α.) Στο *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*. Τόμος 1^{ος}. Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 281

Dickopp, K.-H. (1991). Λήμμα: «Η Παιδαγωγική Ανθρωπολογία» (μτφρ. Κωνσταντίνα Βεργή) Στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμος 6^{ος}. Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 3596.

Dimasi, M & Theologou, S. (2019). Muslim Students Learning L2 and FL in Minority Primary Schools in Thrace: Relational Instances of Tri/Bilingualism. In *Journal of Education and Learning; Vol. 8,(6)*, 150-158. Published by Canadian Center of Science and Education, <https://pdfs.semanticscholar.org/0362/8720d26f8d757c50e905b6c5292b8ab6416e.pdf> (Ανάκτηση: 22.06.2021)

Dixon, K. (2011). *Literacy, Power and the Schooled Body: Learning in Time and Space*. Routledge.

Dodds, A., Lawrence, J. & Valsiner, J. (1997). *The Personal and the Social, Mead's Theory of the 'Generalized Other' in Theory and Psychology*, DOI: 10.1177/0959354397074003 (Ανάκτηση: 24.03.2021)

Ellemers, N., Spears, R. & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, Vol 53(1) 161-186. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135228> (Ανάκτηση: 02.01.2022)

Ellen, R. (2010). Theories in anthropology and 'anthropological theory', In: *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 16(2), 387-404.

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T. & Okkolin, M-A. (2017). Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684-702.

Epstein, J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Corwin Press.

Fisher, K. D. (2005). *The New learning environment: Hybrid designs for hybrid learning*, <https://www.oecd.org/education/innovation-education/37905387.pdf> (Ανακτήθηκε: 16.09.2021)

Ford, D. (2016). A pedagogy for space: Teaching, learning and studying in the Baltimore Rebellion. *Policy Futures in Education*, Vol. 14(2), 176-193, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210315608272> (Ανάκτηση: 19.05.2021)

Foster, H., Röder, K., Koenen, M., Behle-Saure, B., Hubbert, P., Schick, S. & Sinemus, A. (2011). *der-die-das, Basisbuch Sprache und Lesen, 1. Schuljahr*. Cornelsen.

Fotheringham, A.S. (1991). Migration and spatial structure: the development of the competing destinations model. In J. Stillwell & P. Congdon (Edts.), *Migration Models, Macro and Micro Approaches* (pp. 57 – 72). Belhaven Press.

Fotheringham, A.S., Brunsdon, C. & Charlton, M.E. (2000). *Quantitative Geography*. Sage Publications.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (A. Sheridan, trans.) Random House Vintage Books.

French, S.E., Seidman, E., Allen, L. & Aber, J.L. (2006, January) The development of social identity during adolescence. *Dev. Psychol.* 42(1) 1-10. DOI:10.1037/0012-1649.42.1.1

Frey, K. (1991). *Die Projekt Methode*, 4. Aufl. BertzVerlag.

Frey, S. Hirsbrunner, H.P., Florin, A., Daw, W. & Crawford, R.A. (1983). Unified Approach to the investigation of Nonverbal and Verbal Behavior in Communication Research. In Doise, W. & Moscovici, S. (eds.) *Current Issues in European Social Psychology*. pp. 143-199. Cambridge University Press.

Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and Interaffectivity, In Meyer, C., Streeck, J. & Jordan, S. (eds.) *Interecorporeality: Emerging Socialities in Interaction*. Oxford University Press, DOI: 10.1093/acprof:oso/9780190210465.003.0001 (Ανάκτηση:10.03.2021)

Gana, E., Stathopoulou, C. & Chaviaris, P. (2015). Considering the Classroom Space: Towards a Multimodal Analysis of the Pedagogical Discourse. In *Educational Paths to Mathematics* (pp.225-236). Springer International Publishing.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: Global Perspectives*. Wiley Blackwell.

García, O & Wei, L. (2014). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In W. Wright, S. Boun, & O. García (eds.) *The handbook of bilingual and multilingual education*, Wiley-Blackwell. pp. 223–240. <https://ofeliagarcia.org/files.wordpress.com/2011/02/liweigarcia2015.pdf> (Ανάκτηση: 8.1.2022)

García, O, May, S. & Lin, M.Y. (eds.) (2017) *Encyclopaedia of Language and Education*. Springer.

Germanos, D. (2015). The Place as factor of the pedagogical quality of space. In Germanos, D. & Liapi, M. (eds). *Places for Learning Experiences. Think, Make, Change*. Digital Proceedings of the Symposium with International Participation, Thessaloniki, 09-10 January 2015. Athens: Greek National Documentation Centre, 46-55. <http://epublishing.ekt.gr/el/12239>

- Ghaziani, R. (2010). School Design: Researching Children's Views. *Childhoods Today*, Vol. 4(1.)
https://www.academia.edu/10179370/School_Design_Researching_Children_s_Views
 (Ανάκτηση: 20.09.2021)
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
- Goffman, E. (1972). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face behavior*. Penguin Books.
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology*. Vol 7(1) Fall. <https://doi.org/10.21061/jte.v7i1.a.2> (Ανάκτηση: 20.06.2021)
- Gómez-Parra, E. (2018). Bilingual and Intercultural Education (BIE): Meeting 21st Century Educational Demands. *Theoria et Historia Scientiarum* Vol. 15. <https://apcz.umk.pl/THS/article/view/ths.2018.006> (Ανάκτηση: 02.03.2021)
- Ghorzang, S., Omari, M. & Yahyazai, M. (2021). *Elementary Education Ilkogretim Online*. Vol 20 (6), 3043-3051. <https://ilkogretim-online.org/doi:10.17051/ilkonline.2021.06.282> (Ανάκτηση 25.02.2022)
- Gjokutaj, M., Rrokaj, S., Krasniqi, I. & Kumnova, S. (2013). "Abetare pune", *A Klasa*. Botime/Pegi.
- Goffman, E. (1977). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Penguin.
- Gold, J. (1980). *An Introduction to Behavioral Geography*. Oxford
- Gould, C.A., Grossman, S. & Williston, J. (2000). Building classroom communities at the university level. *Childhood Education*, 77, 104-106
- Graetz, K.A.(2006).The psychology of learning environments. *EDUCAUSE*, 41(6), 60–75.
- Grossen, M. & Orvig, A.S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4) 491-509. <https://doi.10.1177/1354067X11418541> (Ανάκτηση: 22.02.2022)
- Gruenewald, D. (2003a). The best of both worlds: A critical Pedagogy of place, *Educational Research*, 32(4), 3-12.
- Gruenewald, D. (2003b). Foundations of place: Multidisciplinary frameworks for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619-654.
- Gudjons, H. (2021). *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsform*. Klinkhardt.
- Gullberg, M. (1993). The role of co-verbal gestures in second language discourse — A case study. *Working Papers*, 40, 49–70.

Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, Counterscript and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown versus Board of Education, *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471, <http://dx.doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384> (Ανάκτηση: 28.05.2021)

Guy Di Méo. (2008). Une géographie sociale entre représentations et action. Montagnes méditerranéennes et développement territorial, *Institut de géographie alpine*, pp.13-21. ffhalshs-00281573

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*, τόμος 2, T. McCarthy (μτφρ.). Polity Press.

Hall, E.T. (1966). *The hidden Dimension*. Anchor Books Doubleday.

Handt, R., Kittel, D., Kunh, K., Mrowka-Nienstedt, K. & Zeller, I. (2017). *Abc der Tiere 3, Sprachbuch*. Mildenerger Verlag GmbH.

Hargreaves, D.H. (1975). *Interpersonal Relations and Education: Student Edition*, Routledge and Keegan Paul Ltd.

Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Blackwell.

Harvey, D. (2004). Space as a key word. *Paper for Marx and Philosophy Conference, 29 May 2004, Institute of Education, London*, <http://frontdeskapparatus.com/files/harvey2004.pdf> (Ανάκτηση: 11.05.2021)

Hasan, R. (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: Some implications for tomorrow's schooling. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. pp. 112-126. Blackwell.

Heile, H. (1990). Λήμμα: «Κοινωνικές επιστήμες και Κοινωνιολογία» (μτφρ. Νικόλαος Αθανασιάδης). Στην *Παιδαγωγική & Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. Τόμος 2^{ος}*. Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 2667-2668.

Herbert, S. (2000). *Progress in Human Geography*, <http://phg.sagepub.com/cgi/content/abstract/24/4/550> (Ανάκτηση: 12.03.2021)

Higgins, S. Hall, E. Wall, K. Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). The Impact of School Environments: A Literature Review. *The Centre for Learning and Teaching. School of Education, Communication and Language Science*. University of Newcastle.

Hirschy, A.S. & Wilson, M.E. (2002, July). The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning, *Peabody Journal of Education*, 77 (3), pp. 85-100 DOI: 10.1207/S15327930PJE7703_5 (Ανάκτηση 15/06/2021)

Hoffmann von Fallersleben, (1859). *Schöner Frühling* .2. Aufl. Engelmann.

Humphris, R. (2015). *Intersectionality and superdiveristy: What's the difference?* <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1525.6800> (ανάκτηση: 26.10.2021)

- Ikinci, E. (2005). *Türkçe 5, öğrenci çalışma kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim, *Türkçe 1*, Ders Kitabı.
- Islam, G. (2014: 1781). *Social Identity Theory*”, in Encyclopedia of Critical Psychology.
- Ivić ,S. (2016). Frequency of Applying Different Teaching Strategies and Social Teaching Methods in Primary Schools. *Journal of Education and Practice. Vol.7(33)* 66-71.
- Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor.
- Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. 2nd edition. Routledge. <https://doi.org/10.4324/97802034633552> (Ανάκτηση: 10.05.2021)
- Jewitt, C. (2009). *Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge Falmer
- JISC (2006). *Designing Spaces for Effective Learning*, <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/learningspaces.pdf> (Ανάκτηση: 15.09.2021)
- Johnston, R.J., Gregory, D., Pratt, G. & Watts, M. (eds.) (2000). *The dictionary of Human Geography, 4th Revised edition*. Wiley–Blackwell. pp.353.
- Jones, M.G. (1990). Action Zone Theory, Target Students and Science Classroom Interactions, In *Journal of Research in Science Teaching, Vol. 27(7)* 651-660. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/tea.3660270705> (Ανάκτηση 18.02.2021)
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, N. & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Κριτική.
- Kelly, J.R. (2016). Διάθεση και συναίσθημα στις ομάδες, στο Hogg, M.A. & Tindale, S. (2016) *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας: Διεργασίες Ομάδας*, (μτφ. Παπαστυλιανού, Α.). σελ. 262-287. Gutenberg.
- Kiel, E., Syring, M. & Weiss, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture & Society, 25(2)* 243-261, <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.12524> (Ανάκτηση: 05.10.2021)
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. In *Computers and Composition, Vol. 22 (1)* 5-22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.004> (Ανάκτηση: 22.03.2022)
- Kress, G., Jewitt, C., Jones, K. Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J. & Reid, E. (2005). *Urban English Classrooms: Multimodal Perspectives*. Routledge.
- Kroon, S. & Vallen, T. (2006). Immigrant Language Education. In Brown, K. et al. (eds.) *Educational Linguistics*. Elsevier, p.554-557 (Encyclopedia of Language and Linguistics, no.5).

Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology (1st.ed.)* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009292> (Ανάκτηση: 10.03.2021)

Lagiou, A., Asimaki, A., Koustourakis, G. & Nikolaou, G. (2021). The Effect of School Space on Pedagogical Practices and Students' Learning Outcomes: A Review of Scientific Sociological Literature., *Open Journal for Sociological Studies*, 5 (1), 31-42. <https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0501.040311> (Ανάκτηση: 11.10.2021)

Lang, D. C. (2002). *Teacher Interaction within the Physical Environment: How Teachers Alter Their Spaces and/or Routines Because of Classroom Character.* [Dissertation. University of Washington]. Seattle

Lee, R. (1985). The future of the region: regional geography as education for transformation. In R. King (eds). *Geographical Futures*. Sheffield. The Geographical Association.

Lee, M., Kwahk, J. Han, S. & Lee, H. (2020). Relative Pointing Interface: A gesture interaction method based on the ability to divide space. In *International Journal of Industrial Ergonomics Vol. 75*, 102878. <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2019.102878> (Ανάκτηση: 20.01.2022)

Leech, G. & Short, M. (1981). *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. Longman.

Lefebvre, H. (1974/1984). *La production de l'espace*, Paris: Anthropos.

Lefebvre, H. (1974/1991). *The production of space*, Nicholson-Smith, D. (transl.) Blackwell Publishing.

Lewin, K. (2008/1946). Resolving social conflicts % Field theory in social science. American Psychological Association.

Lewis, J. (2002). From Culturalism to Transculturalism. *Iowa Journal of Cultural Studies*, Vol.1(1), Article 4, 14-32. <https://core.ac.uk/download/pdf/61174561.pdf> (Ανάκτηση: 12.02.2021)

Li, G., Anderson, J., Hare, J. & McTavish, M. (2021). *Superdiversity and Teacher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003038887> (Ανάκτηση: 20.02.2022)

Lim, F.-M., O'Halloran, K.-L. & Podlasov, A. (2012). Spatial pedagogy: mapping meanings in the use of classroom space. *Cambridge Journal of Education*, Vol.42, Iss.2, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676629> (Ανάκτηση: 14.05.2021)

- Lim, F-V. (2020). *Designing Learning with Embodied Teaching*. Routledge. <https://bookshelf.vitalsource.com/#/books/9781000098464/> (Ανάκτηση: 17.05.2021)
- Makaiau, A. & Miller, C. (2012). The Philosopher's Pedagogy, Educational Perspectives, Vol. 44(1,2)pp.8-19, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1005643.pdf> (Ανάκτηση: 06.05.2021)
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.) *Handbook of Adolescent Psychology* (pp.159-187). Wiley.
- Martin-Jones, M. & Saxena, M. (2003). Bilingual Resources and 'Funds of Knowledge' for Teaching and Learning in Multi-ethnic Classrooms in Britain, *International Journal of Bilngual Education and Bilingualism*, 6:3-4, 267-282, DOI: 10.1080/13670050308667785 (Ανάκτηση: 25.02.2022).
- Martin-Jones, M. (2000, January). Bilingual classroom interaction: A review of recent research. *Language Teaching*, 33(1) 1-9. <https://doi.org/10.1017/S0261444800015123> (Ανάκτηση: 22.03.2022)
- Mason, J. (2006). Mixing Methods in a Qualitatively Driven Way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-25.
- Massey, D. (1984). *Spatial Divisions of Labour: Social structures and the geography of production*. Macmillan.
- Massey, D. (1991a). "The political place of locality studies". *Environment and planning A*, 23(2) 267-281.
- Massey, D. (1991b). "A global sense of place", *Marxism today*, Ιούνιος 1991: 24-29.
- Massey, D. (1999). Space-Time, 'Science' and the Relationship between Physical Geography and Human Geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*. 24(3) 261-276.
- Massey, (2001). Geography on the agenda (1). *Progress in Human Geography* 25 (1) 5-17, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/030913201670520885> (Ανάκτηση: 25.11.2021)
- Massey, D. (2005). *For space*. Thousand Oaks. Sage.
- Matthiesen, C.I.M. (2010). Multisemiosis and context-based register typology: Registeral variation in the complementarity of semiotic systems. In Ventola, E. & Moya, J. (eds.) *The wolrd told and the world shown: Multisemiotic issues* (pp.11-38). Palgrave Macmillan.

- McGregor, J. (2003). Making Spaces: teacher workplace topologies, In *Pedagogy, Culture and Society*, 11(3) 353-377. <https://doi.org/10.1080/14681360300200179> (Ανάκτηση: 22.09.2021)
- McGregor, J. (2004a). Space Power and the classroom. *Forum for Promoting Comprehensive Education* 46(1) <http://dx.doi.org/10.2304/forum.2004.46.1.2> (Ανάκτηση: 22.08.2021)
- McGregor, J. (2004b). Spatiality and the place of the material un schools. In *Pedagogy, Culture & Society, Vol 12(3)* 347-372, <https://doi.org/10.1080/14681360400200207> (Ανάκτηση: 22.09.2021)
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self, and Society*. C. Morris.
- Meier, G. (2018). The multilingual socialization in education, Introducing the M-SOC approach, In: *Language Education and Multilingualism, LEM* 1, 103-125.
- Merchant, G. (1989) *StRoBe: A Classroom-on-Task Measure*. <https://eric.ed.gov/?id=ED312308> (Ανάκτηση: 03.05.2021)
- Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichts-Methoden I: Theorieband*. Cornelsen.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichts-Methoden I: Theorieband*. Cornelsen Verlag Scriptor.
- Meyer, H. (2017). *Unterrichts-Methoden I: Theorieband*. 17. Auflage. Cornelsen.
- Mills, K-A. & Comber, B.(2013). Space, place and power: the spatial turn in literacy research. In Hall, K., Cremin, T., Comber, B., & Moll, L. (Edts.) *International Handbook of Research in Children's Literacy, Learning and Culture*. Wiley-Blackwell Publishing Inc., pp. 412-423. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118323342.ch30> (Ανάκτηση: 18.02.2021)
- Milne, A. (2007). *Entering the Interaction Age: Implementing a Future Vision for Campus Learning Spaces*. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0710.pdf> (Ανάκτηση: 20.03.2022)
- Minkowski, H. (1909). Raum und Zeit, *Physikalische Zeitschrift* 10, (1909):75-88. <https://archive.org/details/gesammelteabhan02weylgoog/page/n438/mode/2up?view=theater> (Ανάκτηση: 11.05.2021)
- Monahan, T. (2002). Flexible space & built pedagogy: Emerging IT embodiments. *Inventio*, 4(1), 1-19.
- Montello, D.J. (1993). Scale and multiple psychologies of space. In Frank, A.U. Campari, I. (eds.) *Spatial Information Theory: A Theoretical Basis for GIS*. COSIT 1993. Lecture Notes in Computer Science, Vol 716. Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-57207-4_21 (Ανάκτηση: 22.04.2021)

Murray – Tiedge, D. (2012). A review of the Research Literature on Classroom Spaces, In: *DIG Classroom Design Workshop, NAEA National Convention 2012*, (pp.1-19) https://naeaworkspace.org/session_handouts_12/DIG_PPT_NAEA2012_Donna%20Murray%E2%80%90Tiedge.pdf (Ανάκτηση:22.02.2021)

Naylor, S., Ryan, J., Cook, I. & Crouch, D. (2000). *Cultural Turns/Geographical Turns, Perspectives on Cultural Geography*. Routledge.

National Research Council (NRC) (2006). *Learning to Think Spatially*. DC: The National Academic Press. <https://doi.org/10.17226/11019> (Ανάκτηση: 15.04.2021)

Neumann A. (2008). *Web Mapping and Web Cartography*, In Encyclopedia of GIS (Shekar S., Xiong H., eds.), New York: Springer Science, 1261-1269.

Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In: May, S. (ed.) *The multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. pp.32-35. Routledge.

Pan, Q. (2014, December) Nonverbal Teacher-student Communication in the Foreign Language Classroom. *Theory and Practice in Language Studies, Vol. 4(12)* 2627-2632. Academy Publisher. Manufactured in Finland. doi:10.4304/tpis.4.12.2627-2632 (Ανάκτηση: 17.04.2022)

Parlett, M. (1991). Reflections on Field Theory. *The British Gestalt Journal, 1(1)* 69-80.

Parsons, T. (1985). *The Social System*. Routledge.

Peck, J. & Tickel, A. (1995). The social regulation of uneven development: ‘regulatory deficit’, England’s South East and the collapse of Thatcherism. *Environment and Planning A*. (τόμ.27).

Petro, R. Shehri, D. & Pepivani, N. (2017). *Gjuha shiqpe 3*. Albas.

Petro, R., Pepivani, N. & Shehri, D. (2019). *Gjuha shipe 5*. Albas.

Phinney, J.S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use Diverse Groups. *Journal Adolescent Research, 7(2)* 156-176. <https://doi.org/10.1177.074355489272003> (Ανάκτηση: 10.10.2021)

Phinney, J.S. & Ogg, A.D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology, Vol 54(3)* 271-281. DOI:10.1037/0022-0167.54.3.271 (Ανάκτηση: 10.10.2021)

Philo, C. (2000). More words, more worlds: Reflections on the ‘cultural turn’ and human geography. In Cool, I., Crouch, D., Naylor, S. & Ryan, J. *Cultural Turns/Geographical Turns: Perspectives in Human Geography*. Routledge. Taylor and Francis Group. (pp. 26-53).

- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis. *Frontiers in Psychology*, Vol 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169> (Ανάκτηση: 19.9.2021)
- Picciano, A.G. (2009). Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. Vol. 13(1) 7-18.
- Popescu-Willigmann, S., Ebbeler, S. & Remmele, B. (2019). *Erstorientierung für Geflüchtete: Eine Handreichung aus der Praxis Sozialer Arbeit*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkked9> (Ανάκτηση: 25.01.2022)
- Pratt, M-L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33-40. <http://www.jstor.org/stable/25595464> (Ανάκτηση: 03.02.2021)
- Preece, S. & Marshall, S. (2020). Plurilingualism, teaching and learning, and Anglophone Higher education: an introduction Anglophone universities and linguistic diversity. In *Language Culture and Curriculum* 44(2) 117-125. <https://doi.10.1080/07908318.1723931> (Ανάκτηση: 22.02.2021)
- Rands, M.& Gansemer-Topf, A. (2017). The Room Itself is Active: How Classroom Design Impacts Student Engagement. In: *Journal of Learning Spaces, Volume 6, Number 1*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152568.pdf> (Ανάκτηση: 09.03.2021)
- Reichenbach, H. (1928/2010). *Philosophie der Raum-Zeit-Lehre*, DeGruyter, <https://doi.org/10.1515/9783111485676> (Ανάκτηση: 11.05.2021)
- Reitzel, A., Yee, K. & Moran, R. (2022). Nonverbal Elements of Communication. [chapter 5] In *Interpersonal Communication: Context and Connection. ASCCC Open Educational Resources Initiative* (OERI). LibreTexts.
- Rißler, G., Bossen, A. & Blasse, N. (2014, January) School as Space: Spatial Alterations, Teaching, Social Motives and Practices. *Studia Paedagogika* 19(4)145-160. DOI:10.5817/SP2014-4-7 (Ανάκτηση: 28.03.2022)
- Romaine, S. (2008). Corpus linguistics and sociolinguistics. In A. Lüdeling & M. Kytö (eds) *Corpus Linguistics: An International Handbook*. Walter de Gruyter. pp. 96-111.
- Rubin, K.H., Bukowski, W. & Parker, J.G. (1998). Peer, Interactions, Relationships and Groups. In W. Damon & N. Eisenberg (eds.) *Handbook of Child Psychology* (pp. 619-700) Wiley.
- Sayer, A. (1985). Realism and geography. In R.J. Johnston (ed.) *The Future of Geography*. Methuen.
- Schneekloth, L.H. & Shibley, R.G. (1995). *Placemaking: The Art and Practice of Building Communities*. Copyrighted Material.
- Scott, H. (2004). Cultural Turns. In Duncan, J., Johnson, N. & Schein, R. (eds.) *A Companion to Cultural Geography*. Blackwell. pp. 24-37

Seff, G. (2002). SVG and GIS. *Directions Magazine*. <https://www.directionsmag.com/article/3916> (Ανάκτηση: 02.10.2021)

Sheehy, M. (2004). Between a thick and a thin place: Changing literacy practices. In K.M. Leander & M. Sheehy (Eds.) *Spatializing literacy research and practice* (pp. 91-114). Peter Lang.

Sinemus, A., Ecker, W., Foster, H., Röder, K., Koenen, M. & Behle-Saure, B. (2012). *“der, die das, Sprache und Lesen 3”*, Basisbuch. Cornelsen.

Sorkos, G. & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm, *Pedagogy Culture and Society*, 29 (4) 517-536. <http://dx.doi.org/10.1080/146481366.2020.1765193> (Ανάκτηση: 25.11.2021)

Soja, E. (1985). The spatiality of social life: Towards a transformative retheorisation. In Gregory, D. & Urry, J. (eds.) *Social Relations and Spatial Structures*. Palgrave. pp. 90-127.

Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. Verso.

Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and Imagined Places*. Wiley-Blackwell.

Soja, E. (2000). *Postmetropolis: Critical Studies of Cities and regions*. Blackwell Publishers Ltd.

Spindler, G. & Hammond, L. (2000, Spring). The use of anthropological methods in educational research: Two perspectives, In *Harvard Educational Review, Cambridge*, Vol. 70, (1) 39-48. <https://search.proquest.com/openview/6dd52d36d5a45e6cbcc22b48a1a58632/1?cbl=41677&pq-origsite=gscholar> (Ανάκτηση: 05.09.2021).

Spoonley, P. (2014). Superdiversity, social cohesion, and economic benefits. *IZA World of Labor*. <https://wol.iza.org/articles/superdiversity-social-cohesion-and-economic-benefits> (Ανάκτηση: 29.05.2021)

Spotti, M. & Kroon, S. (2016). Multilingual classrooms at times of superdiversity. In Wortham, S., Kim, D., May, S. (eds) *Discourse and Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02322-9_21-1 (Ανάκτηση: 15.01.2022)

Stam, G. & Tellier, M. (2021). Gesture Helps Second and Foreign Language Learning and Teaching. In Morgenstern A. & Goldin-Meadow S. (Eds). *Gesture in Language: Development Across the Lifespan*. pp.336-363. Mouton de Gruyter.

Stolier, R.M., Hehman, E. & Freeman, J.B. (2020). Trait knowledge forms a structure across social cognition. *Nat Hum Behav* 4, pp. 361-371. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0800-6> (Ανάκτηση: 22.06.2021)

Strandling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680493c9e> (Ανάκτηση:15.03.2021)

Strozyk, K., Sinemus, A. & Jeuk, S. (2013). *der-die-das*, Sprache und Lesen 3. Schuljahr. Arbeitsheft. Cornelsen

Strozyk, K., Sinemus, A. & Jeuk, S. (2011). “*der-die-das*”, *Sprache und Lesen 2. Schuljahr*. Basisbuch. Cornelsen.

Stryker, S. & Serpe, R.T. (1994). Identity and psychological centrality: Equivalent overlapping, or complementary concepts? *Social Psychology Quarterly*, 57(1) 16-35. <https://doi.org/10.2307/2786972> (Ανάκτηση 05.05.2021)

Tajfel, H. & Turner, J.C. (2004). The Social Identity Theory of intergroup Behaviour. In J.T. Jost & J. Sidanius (eds.) *Political Psychology: Key readings* (pp.276-293) Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16> (Ανάκτηση: 09.04.2021)

Taylor, P.J. (1985). The value of a geographical perspective. Στο R.J. Johnston. *The Future of Geography*. Methuen.

Tërove, M. & Mustafa, I. (2017). *Gjuhe Shqipe 1*, Albas..

Thomas, H. (2010). Learning spaces, learning environments and the dis’placement’ of learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(3) 502-511.

Tomlinson, C-A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all Learners*. 2nd Edition, ASCD.

Towndrow, P.A., Nelson. M.E. & Yusuf, W.F. (2013). Squaring Literacy Assessment with multimodal Design: An Analytic Casefor Semiotic Awareness. In *Journal of Literacy Research*, Vol 45(4). <https://doi.org/10.1177/1086296X13504155> (Ανάκτηση: 28.10.2021)

Tsokolidou, R. & Skourtou, E. (2020). Translanguaging as a Cultural Sustaining Pedagogical Approach: Bi/Multilingual Educator’s Perspectives. In Panagiotopoulou, J.A., Rosen, L. & Stryzykala, J. (eds). *Inclusion, Education and Translanguaging*, pp. 219-235. Springer.

Tuan, Y-F. (1971). *Geography, Phenomenology, And the Study of Human Natur*. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0064.1971.tb00156.x> (Ανάκτηση: 05.02.2021)

Tuan, Y-F. (1974). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*. Englewood Cliffs.

Turner, J.H. (1988). *A Theory of social interaction*. Polity Press.

Turner, J.C. & Taifel, H. (1986). The identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. Austin (eds.) *Psychology of Intergroup Behaviour* (pp. 7-24) Nelson-Hall.

Udvari-Solner, (2012). Λήμμα: “collaborative and cooperative learning” In Seel, N.M. (ed.) (2012). *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp.631). Springer. [Htpps://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_910](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_910) (Ανάκτηση: 20.08.2021)

Umaña-Taylor, A.J., Yazedjian, A. & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the meeting identity scale using Eriksonian and social identity perspectives. *Identity: An International Journal of Theory and Research, Vol 4 (1)* 9-38. https://doi.org/10.1207/S1532706XD0401_2 (Ανάκτηση: 20.10.2021)

Vallejo, C. & Dooly, M. (2019). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 23(1)* 1-16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469> (Ανάκτηση: 5.09.2021)

Van Sledright, B. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. In O.L. Davies, E. A. Yeager & S. Foster (eds) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Rowman & Littlefield.

Vertovec, S. (2007). *Super-diversity and its implications*. *Ethnic and Racial Studies, 30(6)* 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465> Ανάκτηση: 12.05.2021)

Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies, 42(1)* 125-139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128> (Ανάκτηση: 12.05.2021)

Vogel, A. (1979). *Unterrichtsformen I. Arbeits- und Aktionsformen im Unterricht*. Ravensburger Verlag.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1981). “The genesis of higher mental function”. In J.V. Wertsch (ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*. pp.144-188. Sharp.

Wan, G. (ed.) (2008). *The Education of Diverse Student Populations. A Global Perspective*. Springer.

Watkins, M. (2010). Teachers’ tears and the affective geography of the classroom, <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.03.001> (Ανάκτηση: 10.03.2021)

- Weber, M. (1949). *Methodology of the Social Sciences*. Glencoe: Free Press
- Weiner, B. (1985). *Human Motivation*. Springer-Verlag, https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4612-5092-0_4.pdf (Ανάκτηση: 23.03.2021)
- Wells, G. (2007, September). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge, In: *Human Development*. <https://www.researchgate.net/publication/232428994>(προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 30.03.2021)
- Whalmsley, D. J. & Lewis, G.J (1989). *The Pace of Pedestrian Flows in Cities*. <https://doi.org/10.1177/0013916589212001> (Ανάκτηση:20.02.2021)
- White, J. & Gardner, J. (2012). *The Classroom X-Faktor: The Power of Body Language and Non-Verbal Communication in Teaching*. Routledge.
- Wragg, E.C. (1999). *An introduction to classroom observation*. Routledge and Falmer.
- Ziemilski, A. (1981). The social forms of the transfer of knowledge. In Ribes, B., Ziemilski, A., Gutelman, M., Berque, J., Chompard de Lauwe, P.-H., Hall, B., Lenoble, J., Ost, F., Roy, E., Entelman, R., Crousse, B., Greffe, X., Aubry, M., Lallement, J., Hislop, D., Aithnard, M., Pavageau, J., Poitevin, G., Rairkar, H & Teysseidre, G. *Dominating or sharing? Endogenous development and the transfer of knowledge*. pp. 19-30. The Unesco Press.
- Živković, L., Jovanović, S. & Đorđević, I. (2018). *Analysis of fieldwork Methodology anthropogeographic works of Jovan Cvijić*. pp 133-141 <http://dx.doi.org/10.5937/zrgfub1802133Z> (Ανάκτηση: 12.04.2021)

Ηλεκτρονικές πηγές

- Σύσταση Συμβουλίου Ευρωπαϊκής Ένωσης (2019/C189/03), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=HU) (Ανάκτηση: 22.02.2021)
- Αναφορά στο έργο “Anthropogeographie” του Ratzel, F., <https://www.britannica.com/biography/Friedrich-Ratzel>
- Η έννοια του «πολιτιστικού τοπίου», <https://tclf.org/places/about-cultural-landscapes> (Ανάκτηση: 02.03.2021)
- Η έννοια της «χωρηκότητας» (spatiality), <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100521647> (Ανάκτηση: 01.02.2021).
- Το βιβλίο της Γεωγραφίας-Γεωλογίας ‘Α τάξη, <http://e-library.iep.edu.gr>, ‘B γυμνασίου, (2012) και https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/2017_18_v3_signed.pdf (Ανάκτηση: 01.02.2021).
- «Μοντέλα Χωρικής Αλληλεπίδρασης: Εσωτερική Μετανάστευση» <http://hdl.handle.net/11419/5036> (Ανάκτηση: 12.05.2021)

Προγράμματα Χαρτογράφησης, <https://www.esri.com/en-us/what-is-gis/overview> (Ανάκτηση:30.03.2021) και <https://www.nationalgeographic.org/education/classroom-resources/mapping/> (Ανάκτηση: 01.02.2021)

Το Συμβούλιο της Ευρώπης για τη Γλωσσική Ένταξη Ενηλίκων Μεταναστών (ΓΕΕΜ), <https://rm.coe.int/-55-/168075b947>(Ανάκτηση: 02.02.2021) και <https://rm.coe.int/-57-/168075b949> (Ανάκτηση: 02.02.2021)

Εργαλείο Ψηφιακής Χαρτογράφησης, <https://culturalgems.jrc.ec.europa.eu/> (Ανάκτηση: 02.02.2021)

Εργαλείο αναφοράς για την παρακολούθηση των επιδόσεων πολιτιστικών και δημιουργικών πόλεων στην Ευρώπη, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019DC0548&from=EN> (Ανάκτηση: 03.02.2021).

Δράσεις πολιτιστικής χαρτογράφησης, <http://culturalmapping.gr/> (Ανάκτηση: 03.02.2021)

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες χωρο-κοινωνικής αλληλεπίδρασης, https://www.nationalgeographic.org/education/resource-library/?q=&page=1&per_page=25 (Ανάκτηση: 17.02.2021)

Η έννοια της Τοπολογίας, <https://www.lexigram.gr/lex/enni/%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1#Hist1>

The meaning of “Traits”, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/trait> (Ανάκτηση: 22.06.2021)

Έκθεση της Eurostat για το μαθητικό πληθυσμό με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ευρώπη, <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16679&langId=en> (Ανάκτηση 07.04.2021).

Eurydice Report (data 2018), https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf (Ανάκτηση:07.04.2021)

Eurydice Report (data 2019), https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/internationalt/eurydice/the-teaching-of-regional-or-minority-languages-in-schools-in-europe.pdf (Ανάκτηση: 15.01.2022)

Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000/C 364/01), http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf (Ανάκτηση: 31.03.2021)

Πολυγλωσσική Εκπαιδευτική πολιτική και Ευρωπαϊκή Επιτροπή https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/multilingual-classrooms_el (Ανάκτηση: 31.03.2021)

Δίκτυο Eurydice και διδασκαλία Ξένων Γλωσσών, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3b929832-3f61-11e7-a08e-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF> (Ανάκτηση: 31.03.2021)

Έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2013) για τη γλωσσική ποικιλία, http://gdm.eurominority.org/www/gdm/actualites2.asp?id_gdmnews=144 (Ανάκτηση:24.05.2021)

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (ΚΕΠΑ), http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf (Ανάκτηση: 25.08.2021)

Ανθρωπολογικές – εθνογραφικές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1352> (ανάκτηση: 05.030.2021),

Ανθρωπολογική Εταιρία,
<https://archive.org/stream/internationaldir00thom#page/114/mode/2up>. (Ανάκτηση
02.02.2021)

Η Ελληνική Ανθρωπολογική Εταιρία, <http://www.aee.gr/>(Ανάκτηση 02.02.2021)

Η έννοια του «χωρο-χρόνου», <https://www.merriam-webster.com/dictionary/space-time> (Ανάκτηση 25.04.2021)

Οι Κοινωνικές Μορφές Διδασκαλίας, https://www.ibw.uni-heidelberg.de/md/ibw/schulpaed/02_aller_folien_schwerpunkt_2.pdf (Ανάκτηση:
19.11.2021)

The Pedagogy of Multiliteracies,
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u> (Ανάκτηση: 05.04.2021)

Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού. Παράγραφος 29
και 39(2019), https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0066_EL.html (Ανάκτηση: 03.04.2021)

Guidance for Defining and Implementing Two Way Immersion Programs
<https://www.doe.mass.edu/ele/programs/dle.html> (Ανάκτηση: 25.02.2021)

National Action Plan of Integration
http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf (Ανάκτηση: 31.03.2021) και https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education-25_en (Ανάκτηση: 31.03.2021)

Το Εκπαιδευτικό σύστημα στη Γερμανία, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the_structure_of_the_european_education_systems_201819_schematic_diagrams_-_final_report.pdf (Ανάκτηση: 31.03.2021)

Το ειδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δίγλωσσων Δημοτικών Σχολείων της Βαυαρίας,
https://www.gr-news.de/wp-content/uploads/2017/02/analitiko_programma_diglosou_sxoleiou-1.pdf (Ανάκτηση: 20.07.2022)

Quality Assurance in Pre-University Education <https://rm.coe.int/5th-sr-albania-en/1680a2614c> (Ανάκτηση: 08.12.2021)

Μελέτη του Κέντρου Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων για την Εκπαίδευση της Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία
<https://www.kemo.gr/doc.php?fld=doc&doc=182.pdf> (Ανάκτηση: 10.02.2023)

European Commission (2016-2017),
https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/multilingual-classrooms_el
(Ανάκτηση:31.03.2021)

Έκθεση της Unesco για την ανάγκη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας,
<https://www.globalpartnership.org/blog/children-learn-better-their-mother-tongue>
(Ανάκτηση: 31.03.2021)

Spatial Development Glossary (2007), <https://rm.coe.int/16806f7d5b> (Ανάκτηση: 09.12.2021).

Τα δίγλωσσα σχολεία της Βαυαρίας, https://sgk-m.com/diglosa_dimotika_sxoleia/(Ανάκτηση:10.2021).

Οδηγός για την Έγκριση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Ερευνών, 2021,
<http://iep.edu.gr/el/>(Ανάκτηση: 21.11.2021)

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση,
http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf(Ανάκτηση: 10.08.2022)

Εξοπλισμός σχολικών κτιρίων, <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/genika/1138-exoplismos-scholikwn-monadwn-osk> (Ανάκτηση:10.06.2023)

Παράρτημα Ι

Αλβανία

Δεδομένα της 1^{ης} διδασκαλίας

Α΄ τάξη/ ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				

Πίνακας 1 (Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης⁵⁷⁸)

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'	4/5 ⁵⁸⁰				4/5										4/5	
6'-10'					3/5	1/5				1/5					3/5	1/5
11'-15'					3/5										3/5	
16'-20'	2/5		2/5	1/5	3/5	1/5	2/5								3/5	
21'-25'	1/5		2/5		2/5										3/5	
26'-30'			1/5		3/5	1/5									3/5	
31'-35'			3/5		3/5										3/5	
36'-40'			1/5		1/5										4/5	
41'-45'			4/5		4/5		4/5		1/5						4/5	

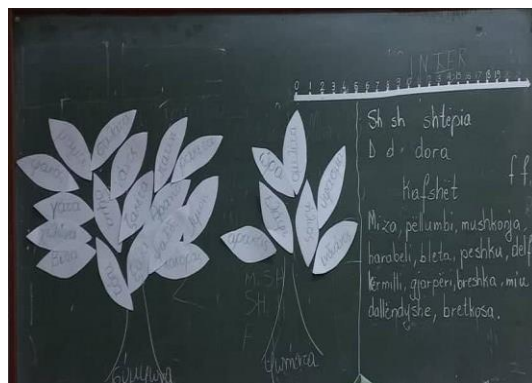
Πίνακας 2 (Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού)⁵⁷⁹

Υπόμνημα
 Χ.Μ.= Χρονική Μερίδα
 Δ=Δίγλωσσος μαθητής-τρια
 Μ= Μονόγλωσσος μαθητής-τρια
 Π=Παράγοντας
 Π1=Κίνηση
 Π2=Εγγύτητα
 Π3= Αλληλεπιδράσεις
 Π4= Πολυτροπικότητα
 Π5= Διαγλωσσικότητα
 Π6= Διαπολιτισμικότητα
 Π7= Ανασχεδιασμός χώρου
 Π8= Συλλογικότητα

⁵⁷⁸ Ο βαθμός ταξινόμησης αντιστοιχεί στον βαθμό εμφάνισης των συμπεριφορών, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στην αναλυτική κλίμακα διασύνδεσης των διαβαθμισμένων κριτηρίων της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης και της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

⁵⁷⁹ Τα δεδομένα από τον Πίνακα 2. αναφέρονται στο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού τάξης, που ανέπτυξε τις συμπεριφορές αναφοράς των παραγόντων προς διερεύνηση.

⁵⁸⁰ Το κλάσμα αφορά στο σύνολο των μαθητών-τριών της τάξης=5 μαθητές



Εικόνα 1. Γλωσσική δραστηριότητα με πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας

**Δεδομένα της 2^{ης} διδασκαλίας
Α΄ τάξη/ αλβανική γλώσσα**

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Λιγλωσσικότητα				Αυτοαξιολογικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 3. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης.

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8		
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	
0'-5'	3/5		2/5	1/5	4/5	1/5										4/5	1/5
6'-10'			4/5		4/5											4/5	
11'-15'			1/5	3/5	1	3/5	1									4/5	
16'-20'			1/5	3/5	1/5	3/5										4/5	
21'-25'	2/5			1/5	2/5	1/5										4/5	1/5
26'-30'	3/5		1/5		1/5											4/5	
31'-35'	1/5		4/5	1/5	1/5	1/5										4/5	1/5
36'-40'				1/5	1/5	1/5										4/5	1/5
41'-45'					4/5											4/5	

Πίνακας 4. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.

Δεδομένα της 3^{ης} διδασκαλίας

Γ' τάξη- ελληνική γλώσσα

Πίνακας 5. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'					1/5	1/5	4/5				3/5				1/5	4/5
6'-10'			1/5	4/5	1/5	4/5									1/5	4/5
11'-15'			1/5	1/5	1/5	4/5									1/5	3/5
16'-20'					1/5	1/5	4/5					1/5			1/5	4/5
21'-25'			1/5	4/5	1/5	4/5									1/5	4/5
26'-30'			1/5	4/5	1/5	4/5				3/5					1/5	3/5
31'-35'					1/5	1/5	4/5								1/5	3/5
36'-40'					1/5	1/5	4/5								1/5	3/5
41'-45'					1/5	1/5	4/5		1/5	3/5					1/5	3/5

Πίνακας 6. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.



Εικόνα 2: Διαπροσωπική εγγύτητα κατά την εξατομικευμένη μορφή εργασίας

Διδασκαλία 4^η

(Γ' τάξη –αλβανική γλώσσα)

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας										
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Πίνακας 7. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8		
	Δ ⁵⁸¹	Μ ⁵⁸²	Δ	Μ	Δ	Μ ⁵⁸³	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	
0'-5'																3/3	4/4
6'-10'				1/4		1/4					1/4						
11'-15'				1/4	3/3	3/4					1/4					3/3	3/4
16'-20'			3/3	4/4		1/4					1/4					3/3	3/4
21'-25'				1/4		1/4					1/4					3/3	2/4
26'-30'				1/4												3/3	2/4
31'-35'				1/4		1/4					1/4					3/3	2/4
36'-40'				1/4		1/4					1/4					3/3	2/4
41'-45'				1/4	2/3	2/4					1/4					3/3	2/4

Πίνακας 8. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.

Διδασκαλία 5^η

Ε' τάξη - ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας										
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Πίνακας 9. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁵⁸¹ Το κλάσμα που χρησιμοποιείται αφορά στο δίγλωσσο πληθυσμό της τάξης και όχι το σύνολο των μαθητών-τριες.

⁵⁸² Το κλάσμα που χρησιμοποιείται αφορά τον μονόγλωσσο πληθυσμό της τάξης και όχι το σύνολο των μαθητών-τριες.

⁵⁸³ Από τα 4/5 των μονόγλωσσων μαθητών της τάξης, το 1/4 αφορά σε μαθητή μονόγλωσσο ως προς την ελληνική γλώσσα, ο οποίος αλληλοεπιδρά με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁵⁸⁴	Μ ⁵⁸⁵	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'																
6'-10'																
11'-15'					3/3				3/3						3/3	1/3
16'-20'									1/3							
21'-25'				1		1									3/3	1/3
26'-30'				1/3	3/3	1/3				1					3/3	1/3
31'-35'					2/3										3/3	1/3
36'-40'				1/3		1/3				1/3					3/3	1/3
41'-45'				2/3	1/3	3/3	1/3									

Πίνακας 10. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.

Διδασκαλία 6^η

Ε' τάξη αλβανική γλώσσα

Χ Ρ Ο Ν Ο Σ	Κίνηση	Εγγύτητα	Αλληλεπιδράσεις	Πολυτροπικότητα	Διαγλωσσικότητα	Λιπολιτισμικότητα	Χόρος	Συλλογικότητα	Μορφές διδασκαλίας				
									Μ	Α	Ε	Ο	
0'-5'	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Μ	Α	Ε	Ο
6'-10'	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Μ	Α	Ε	Ο
11'-15'	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Μ	Α	Ε	Ο
16'-20'	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Μ	Α	Ε	Ο
21'-25'	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Μ	Α	Ε	Ο
26'-30'	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Μ	Α	Ε	Ο
31'-35'	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Μ	Α	Ε	Ο
36'-40'	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Μ	Α	Ε	Ο
41'-45'	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Μ	Α	Ε	Ο

Πίνακας 11. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁵⁸⁶	Μ ⁵⁸⁷	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'					1				1						3/3	1/3
6'-10'					1/3										3/3	1/3
11'-15'					2/3	1/3			2/3	1/3					3/3	1/3
16'-20'				1/3	2										3/3	1/3
21'-25'				1		1/3									3/3	1/3
26'-30'				2/3	1	2/3	1								3/3	1/3
31'-35'					2/3										3/3	1/3
36'-40'																
41'-45'															3/3	1/3

Πίνακας 12 Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.

⁵⁸⁴ Το κλάσμα αφορά στον δίγλωσσο πληθυσμό της τάξης.

⁵⁸⁵ Το κλάσμα αφορά στον μονόγλωσσο πληθυσμό της τάξης.

⁵⁸⁶ Το κλάσμα αναφέρεται σε πληθυσμό 6 δίγλωσσων μαθητών.

⁵⁸⁷ Το κλάσμα αναφέρεται σε πληθυσμό 6 μονόγλωσσων μαθητών.

Σχολική μονάδα (2)

Διδασκαλία 7^η – Α τάξη ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας																							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4												
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O								
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O								
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O								
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O								
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O								
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O								

Πίνακας 13. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁵⁸⁸	Μ ⁵⁸⁹	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'	5/5		1/5		5/5								1/5			5/5
6'-10'	4/5		5/5		5/5											5/5
11'-15'	4/5		5/5		5/5											5/5
16'-20'	2/5		1/5		5/5						1/5					5/5
21'-25'	4/5		5/5		5/5						1/5					5/5
26'-30'			1/5		3/5						1/5					5/5
31'-35'			1/5		5/5						5/5					5/5
36'-40'	2/5		2/5		5/5						5/5					5/5
41'-45'	3/5		2/5		5/5						5/5					5/5

Πίνακας 14. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.



Εικόνα 3. Πολυτροπικός γραμματισμός με τη χρήση μουσικοκινητικής δραστηριότητας.

⁵⁸⁸ Το κλάσμα αναφέρεται στο σύνολο των μαθητών = 5 δίγλωσσοι μαθητές.

⁵⁸⁹ Δεν συμμετέχουν στη διδασκαλία μονόγλωσσοι ως προς την ελληνική ή την αλβανική γλώσσα μαθητές.

Διδασκαλία 8^η

Α' τάξη/ αλβανική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 15. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8		
	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	
0'-5'	1/5		2/5		5/5											5/5	
6'-10'	2/5		1/5		5/5						1/5					5/5	
11'-15'			1/5		1/5		4/5				1/5					5/5	
16'-20'	2/5		5/5		5/5											5/5	
21'-25'	2/5		2/5		2/5						1/5					5/5	
26'-30'			5/5		5/5											5/5	
31'-35'	1/5		1/5		4/5		5/5									4/5	
36'-40'	2/5		2/5		5/5		3/5		1/5							4/5	
41'-45'	2/5		2/5		5/5											5/5	

Πίνακας 16. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.



Εικόνα 4. Συμπερίληψη και ενίσχυση της διαφορετικότητας

Διδασκαλία 9^η

Γ' τάξη/ ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολιτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας															
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				

Πίνακας 17. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'						3/3										3/3
6'-10'				2/3		3/3										3/3
11'-15'		3/3		3/3		3/3		3/3								3/3
16'-20'		3/3		3/3		3/3		3/3						3/3		3/3
21'-25'		3/3		3/3		3/3		3/3								3/3
26'-30'		3/3				3/3		3/3								3/3
31'-35'				3/3		3/3		3/3								3/3
36'-40'						3/3						3/3				3/3
41'-45'						3/3										3/3

Πίνακας 18. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.



Εικόνες 5 και 6. Λειτουργική κινητικότητα και ομαδική μορφή εργασίας.

Διδασκαλία 10^η

Γ' τάξη αλβανική γλώσσα

Χ Ρ Ο Ν Ο Σ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότη α				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμική τα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Πίνακας 19. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμηση

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ ⁵⁹⁰	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'																3/3
6'-10'			2/3		3/3											3/3
11'-15'			3/3		3/3											3/3
16'-20'			2/3		3/3				2/3							3/3
21'-25'			3/3		3/3				1/3							3/3
26'-30'			3/3		1/3		3/3		1/3							3/3
31'-35'			1/3		3/3		3/3									3/3
36'-40'					3/3											3/3
41'-45'					3/3				1/3							3/3

Πίνακας 20. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.

Διδασκαλία 11^η

Ε' τάξη – ελληνική γλώσσα

Χ Ρ Ο Ν Ο Σ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότη α				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμική τα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Πίνακας 21. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁵⁹⁰ Το κλάσμα αντιστοιχεί στον μαθητικό πληθυσμό της τάξης που είναι 6 μαθητές.

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'					3/3											3/3
6'-10'					2/3											3/3
11'-15'					3/3											3/3
16'-20'					2/3											3/3
21'-25'					2/3											3/3
26'-30'					2.3											3/3
31'-35'					2/3											3/3
36'-40'					2/3											2/3
41'-45'					2/3											2/3

Πίνακας 22. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.



Εικόνα 7. Αυθεντικό υλικό (επιτραπέζιο παιχνίδι) ως μέσο πολυτροπικής διδασκαλίας

Διδασκαλία 12^η

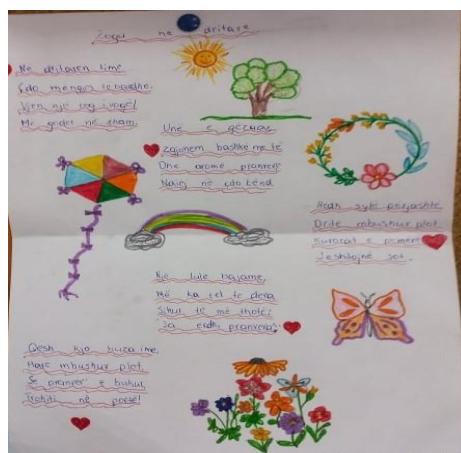
Ε΄ τάξη/ αλβανική γλώσσα

	Κίνηση	Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
ΧΡΟΝΟΣ	0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 23. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8		
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	
0'-5'	1		1		2/3		1		Δ		Δ		Δ		Δ		3/3
6'-10'					1/3												3/3
11'-15'					2/3												3/3
16'-20'																	3/3
21'-25'																	3/3
26'-30'			1/3		3/3												3/3
31'-35'					1/3												3/3
36'-40'					1/3												3/3
41'-45'					1/3												2/3

Πίνακας 24. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.



Εικόνα 8. Ατομικό έργο (ποίημα) μαθήτριας

Σχολική μονάδα 3

13^η διδασκαλία

Α΄ τάξη /ελληνική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας																								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4													
Χ	0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Ρ	6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Θ	11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Ν	16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Ο	21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Σ	26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Πίνακας 25. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁵⁹¹	Μ ⁵⁹²	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'					3/4	4/5									3/4	4/5
6'-10'	2	1	1	1	3/4	3/5					1				3/4	3/5
11'-15'			1	2	2/4	2/5									3/4	3/5
16'-20'			2/4	1/5	3/4	1/5									3/4	2/5
21'-25'		1	1/4	2/5	1/4	2/5									2/4	2/5
26'-30'		1	2/4	3/5	2/4	3/5									2/4	3/5
31'-35'	2	1	2/4	2/5	2/4	2/5									2/4	2/5
36'-40'			2/4	3/5	2/4	3/5									2/4	2/5
41'-45'	2/4	2/5	2/4	2/5	2/4	2/5									2/4	2/5

Πίνακας 26. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.

⁵⁹¹ 12 δίγλωσσοι μαθητές-τριες (8 ως προς και την ελληνική γλώσσα και 4 ως προς και την βλάχικη διάλεκτο) συμπεριλαμβάνονται στο μαθητικό πληθυσμό της τάξης

⁵⁹² 10 μονόγλωσσοι ως προς την αλβανική γλώσσα συμπεριλαμβάνονται στο μαθητικό πληθυσμό της τάξης.

Διδασκαλία 14^η

Α' τάξη/ αλβανική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'																																												
6'-10'																																									M	A	E	O
11'-15'																																					M	A	E	O				
16'-20'																																					M	A	E	O				
21'-25'																																					M	A	E	O				
26'-30'																																					M	A	E	O				
31'-35'																																					M	A	E	O				
36'-40'																																					M	A	E	O				
41'-45'																																					M	A	E	O				

Πίνακας 27. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ X.M.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁵⁹³	M ⁵⁹⁴	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'					3/4	4/5									3/4	4/5
6'-10'					3/4	4/5	3/4	4/5							3/4	4/5
11'-15'					3/4	4/5			1						3/4	4/5
16'-20'	2/4	2/5	2/4	2/5	3/4	4/5									3/4	4/5
21'-25'	3/4	2/5	2/4	2/5	2/4	2/5									3/4	4/5
26'-30'	1/4	2/5	2/4	2/5	3/4	3/5									3/4	4/5
31'-35'					2/4	3/5									3/4	4/5
36'-40'		3/5	3/4	2/5	3/4	2/5									3/4	2/5
41'-45'		3/5		2/5	3/4	2/5									3/4	2/5

Πίνακας 28. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.



Εικόνα 9. Αξιοποίηση των δυο αλφάβητων σε οπτικοποιημένη μορφή κατά την αντιπαραβολή των όμοιων γλωσσικών συμβόλων των δυο γλωσσών(Γ1/Γ2)

⁵⁹³ 12 δίγλωσσοι μαθητές-τριες (8 ως προς την ελληνική γλώσσα και 4 ως προς τη βλάχικη διάλεκτο) συμπεριλαμβάνονται στο μαθητικό πληθυσμό της τάξης

⁵⁹⁴ 10 μονόγλωσσοι ως προς την αλβανική γλώσσα συμπεριλαμβάνονται στο μαθητικό πληθυσμό της τάξης.

15^η διδασκαλία

Γ' τάξη/ ελληνική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 29. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁵⁹⁵	Μ ⁵⁹⁶	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'			2/4	1/4	4/4	3/4					1/4				4/4	3/4
6'-10'			2/4	2/4	2/4	2/4									4/4	4/4
11'-15'		1	3/4	4/4	2/4	2/4									4/4	4/4
16'-20'	3		3		1/4		3								4/4	4/4
21'-25'					4/4	2/4			2/4						4/4	3/4
26'-30'	1	1/4	1	1/4	1/4	1/4	1	1/4	1		1	1/4			4/4	4/4
31'-35'					2/4	2/4			2/4	1/4					4/4	4/4
36'-40'				2/4	1	2/4									4/4	2/4
41'-45'				2/4	3/4	3/4									4/4	4/4

Πίνακας 30. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.



Εικόνα 10. Πολυτροπική, ενσώματη διδασκαλία με παιχνίδια ρόλων.

⁵⁹⁵ 8 δίγλωσσοι μαθητές (ομιλούντες την ελληνική γλώσσα ή βλάχικη διάλεκτο).

⁵⁹⁶ 8 μονόγλωσσοι μαθητές που έχουν ως μητρική αποκλειστικά την αλβανική γλώσσα.

Διδασκαλία 16^η

Γ' τάξη αλβανική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				

Πίνακας 31. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμηση

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁵⁹⁷	M ⁵⁹⁸	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'					3/4	3/4									4/4	4/4
6'-10'					3/4	3/4									4/4	4/4
11'-15'					2/4	3/4									2/4	3/4
16'-20'					2/4	2/4									2/4	3/4
21'-25'					3/4	2/4									3/4	2/4
26'-30'					1/4	1/4									3/4	3/4
31'-35'			2/4	1/4	1/2	2/4									3/4	3/4
36'-40'	1/4		1/4	2/4	2/4	3/4									2/4	3/4
41'-45'			1/4	1/4	1/4	2/4									3/4	3/4

Πίνακας 32. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.

⁵⁹⁷ 8 μαθητές που λόγω μειονοτικής προέλευσης συμπεριλαμβάνονται στους δίγλωσσους μαθητές.

⁵⁹⁸ 8 μαθητές που έχουν αποκλειστικά μητρική την αλβανική γλώσσα και αφορούν στους μονόγλωσσους μαθητές.

Διδασκαλία 17^η

Ε΄ τάξη ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Αιγλωσσοκτικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας															
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 33: Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁵⁹⁹	Μ ⁶⁰⁰	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'			2/7													
6'-10'											1/7				3/7	1/7
11'-15'			1/7	2/7	1/7	1/7										
16'-20'			2/7	2/7											4/7	
21'-25'			1/7		1/7											
26'-30'	1/7		3/7	1/7	3/7	1/7			1/7	1/7					3/7	1/7
31'-35'					1/7										4/7	2/7
36'-40'															4/7	1/7
41'-45'			2/7		2/7										4/7	1/7

Πίνακας 34. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού.



Εικόνα 11. Διαπροσωπική εγγύτητα σε εταιρική γλωσσική δραστηριότητα

⁵⁹⁹ Στο δίγλωσσο πληθυσμό της τάξης συγκαταλέγονται 7 μαθητές-τριες (4 επιτόπιοι/ομογενείς και 3 που ομιλούν τη βλαχική διάλεκτο)

⁶⁰⁰ Στο μονόγλωσσο πληθυσμό της τάξης συγκαταλέγονται 7 μαθητές-τριες με μητρική γλώσσα την αλβανική.

Διδασκαλία 18^η

Ε΄ τάξη/ αλβανική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο

Πίνακας 35. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8		
	Δ ⁶⁰¹	Μ ⁶⁰²	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	
0'-5'			2/7	3/5												5/7	4/5
6'-10'			3/7	2/5												3/7	2/5
11'-15'					2/7	1/5										7/7	5/5
16'-20'						2/5										7/7	4/5
21'-25'					1/7	2/5										6/7	4/5
26'-30'			4/7	3/5	4/7	3/5										6/7	4/5
31'-35'			2/7	2/5	2/7	1/5										6/7	5/5
36'-40'						2/5										5/7	5/5
41'-45'					3/7	2/5										7/7	5/5

Πίνακας 36. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

Ελλάδα

Διδασκαλία 19^η

Α΄ τάξη/ ελληνική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο

Πίνακας 37. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁶⁰¹ Στο δίγλωσσο πληθυσμό της τάξης συγκαταλέγονται 7 μαθητές (4 επιτόπιου/ομογενείς και 3 που ομιλούν την αρωμανική/κουτσοβλαχική διάλεκτο)

⁶⁰² Στο μονόγλωσσο πληθυσμό της τάξης συγκαταλέγονται 11 μαθητές με μητρική γλώσσα την αλβανική. Επιλέγεται το κλάσμα 5/5 κατά προσέγγιση.

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶⁰³	Μ ⁶⁰⁴	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'			5/5 ⁶⁰⁵	1	4/5	1									5/5	1
6'-10'	2/5		3/5	1	3/5	1			1	1					5/5	
11'-15'	1/5		2/5	1	4/5	1			1	1			1		5/5	1
16'-20'	2/5		4/5		3/5				2						5/5	
21'-25'			3/5	1	3/5	1									4/5	1
26'-30'					2/5										3/5	
31'-35'			3/5	1	3/5	1			2/5						4/5	1
36'-40'			1/5		5/5										5/5	
41'-45'					3/5	1			1/5	1					3/5	

Πίνακας 38. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 12. Μη λεκτική επικοινωνία και αξιοποίηση ψηφιακών μέσων διδασκαλίας,

Διδασκαλία 20^η

Α' τάξη/ τουρκική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροποκότη α				Διαγνωστικότητα				Διαπολιτισμική τα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
0'-5'																																												
6'-10'																																												
11'-15'																																												
16'-20'																																												
21'-25'																																												
26'-30'																																												
31'-35'																																												
36'-40'																																												
41'-45'																																												

Πίνακας 39: Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁶⁰³ Στο δίγλωσσο μαθητικό δυναμικό συμπεριλαμβάνονται 14 μαθητές.

⁶⁰⁴ Σύμφωνα με τα στοιχεία που έδωσε η εκπαιδευτικός της τάξης, ένας μαθητής είναι μονόγλωσσος ως προς την τουρκική γλώσσα.

⁶⁰⁵ Το κλάσμα αφορά στο σύνολο των μαθητών της τάξης = 5 μαθητές.

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'	5/5	1	4/5 ⁶⁰⁶	1	5/5	1	5/5	1					1/5		5/5	1
6'-10'	1/5				5/5	1					5/5				5/5	
11'-15'					3/5										5/5	
16'-20'	1/5		4/5	1	4/5	1									5/5	
21'-25'	1/5			1		1									5/5	1
26'-30'	1			1	1	1	1								5/5	1
31'-35'				1		1									5/5	1
36'-40'	1		1		5/5		1								5/5	
41'-45'	1		1		5/5										5/5	

Πίνακας 40. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 13. Λειτουργική κινητικότητα και διαπροσωπική εγγύτητα κατά την διδακτική φάση της ψυχολογικής προετοιμασίας της έναρξης της διδασκαλίας



Εικόνα 14. Εξατομικευμένη μορφή εργασίας και διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

⁶⁰⁶ Το κλάσμα 5/5 αφορά κατά αναλογία στο σύνολο των μαθητών της τάξης=15 μαθητές.

Διδασκαλία 21^η

Γ' τάξη/ ελληνική γλώσσα

	Κίνηση	Εγγύτητα	Αλληλεπιδράσεις	Πολυτροπικότητ α	Διαγλωσσικότητα	Διαπολιτισμική τα	Χώρος	Συλλογικότητα	Μορφές διδασκαλίας																			
										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο				
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο

Πίνακας 41- Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶⁰⁷	Μ ₆₀₈	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'					1/4										4/4	
6'-10'					2/4				1						3/4	
11'-15'					2/4				1/4						3/4	
16'-20'					2/4										2/4	
21'-25'					2/4				1						3/4	
26'-30'					2/4										2/4	
31'-35'					2/4										2/4	
36'-40'			1/4		1/4										3/4	
41'-45'					2/4										3/4	

Πίνακας 42. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

Διδασκαλία 22^η

Γ' τάξη/ τουρκική γλώσσα

	Κίνηση	Εγγύτητα	Αλληλεπιδράσεις	Πολυτροπικότητ α	Διαγλωσσικότητα	Διαπολιτισμική τα	Χώρος	Συλλογικότητα	Μορφές διδασκαλίας																			
										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο				
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο

Πίνακας 43- Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁶⁰⁷ Στο μαθητικό δυναμικό της τάξης συμπεριλαμβάνονται 16 μαθητές.

⁶⁰⁸ Σύμφωνα με την ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό της ελληνικής γλώσσα δεν συμπεριλαμβάνονται μονόγλωσσοι μαθητές στον μαθητικό πληθυσμό της τάξης.

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'			2		3/4								1		3/4	
6'-10'					3/4										3/4	
11'-15'			4/4		1/4										3/4	
16'-20'			2												2/4	
21'-25'			2/4		3/4										3/4	
26'-30'			2		2										2/4	
31'-35'			2		2										2/4	
36'-40'			1/4		1/4										1/4	
41'-45'																

Πίνακας 44. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

Διδασκαλία 23^η

Ε' τάξη/ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο

Πίνακας 45. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶⁰⁹	Μ ⁶¹⁰	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'					3/4										4/4	
6'-10'					2/4										4/4	
11'-15'					1/4										4/4	
16'-20'					2/4										4/4	
21'-25'					2/4										3/4	
26'-30'					2/4										2/4	
31'-35'					1/4										2/4	
36'-40'															2/4	
41'-45'					2/4						1/4				3/4	

Πίνακας 46. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

⁶⁰⁹ Στο μαθητικό δυναμικό συμπεριλαμβάνονται 16 μαθητές-τριες.

⁶¹⁰ Δεν συμπεριλαμβάνονται μονόγλωσσοι μαθητές-τριες στον πλυσμό της τάξης.

24^η διδασκαλία

Ε΄ τάξη/ τουρκική γλώσσα

Χ Ρ Ο Ν Ο Σ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Σύλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας																			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				

Πίνακας 47: Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶¹¹	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'					4/4											4/4
6'-10'					1/4											4/4
11'-15'					4/4											4/4
16'-20'																3/4
21'-25'					3/4											3/4
26'-30'					4/4											4/4
31'-35'					1/4						2					4/4
36'-40'			3/4		3/4											3/4
41'-45'					3/4											3/4

Πίνακας 48. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

⁶¹¹ Ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης αποτελείται από 16 δίγλωσσους μαθητές.

Σχολική μονάδα 2

Διδασκαλία 25^η

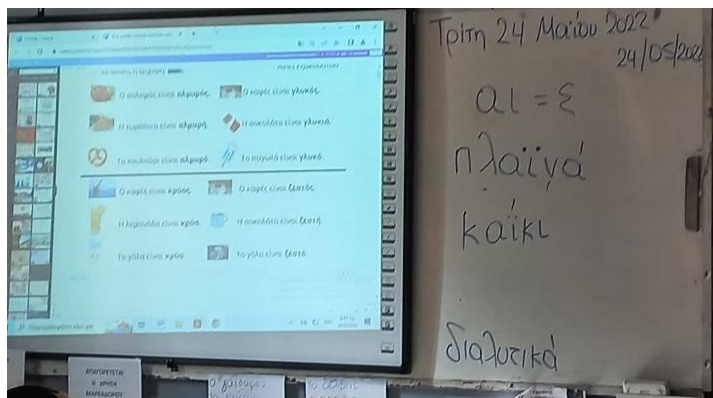
Α' τάξη/ελληνική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Λιπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας															
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 49- Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ X.M.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8		
	Δ	M ⁶¹²	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	
0'-5'					3/4											4/4	
6'-10'			3/4		4/4											4/4	1
11'-15'					3/4											4/4	1
16'-20'	1/4	1		1	4/4	1										4/4	1
21'-25'	2		2		4/4											4/4	2
26'-30'					4/4	2			1							4/4	2
31'-35'					2/4											4/4	
36'-40'	2				4/4	2			2		2					4/4	2
41'-45'					4/4						2					4/4	2

Πίνακας 50. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 15. Αυθεντικό ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό από την εκπαιδευτικό της τάξης

⁶¹² Το μαθητικό σύνολο της τάξης συμπεριλαμβάνονται 4 μονόγλωσσοι μαθητές. Οι δυο εξ' αυτών ως προς την πομάκικη διάλεκτο και δυο ως προς τη ρομανί διάλεκτο.

Διδασκαλία 26^η

Α΄ τάξη-τουρκική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O	
Χ	0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Ρ	6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Ο	11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Ν	16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Ο	21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Σ	26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 51. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8		
	Δ	M ⁶¹³	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	
0'-5'	2				3/4				2							4/4	
6'-10'		1	2		2/4				2	1						4/4	1
11'-15'			2	1	1/4							1				3/4	1
16'-20'					1/4											3/4	
21'-25'				2		2										4/4	2
26'-30'						2										4/4	2
31'-35'				2		2						2				2/4	2
36'-40'					3/4											4/4	
41'-45'					¼				¼							¾	

Πίνακας 52. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 16. Μετωπική-διαλογική διδασκαλία με τη χρήση ψηφιακών μέσων.

⁶¹³ Το μαθητικό σύνολο της τάξης συμπεριλαμβάνει 2 μονόγλωσσους ως προς την μητρική-τουρκική-γλώσσα μαθητές.

Διδασκαλία 27^η

Γ' τάξη/ ελληνική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 53. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ X.M.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8		
	Δ ⁶¹⁴	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	
0'-5'					3/5											5/5	
6'-10'	1/5		1/5		1/5		1/5									4/5	
11'-15'	1/5		1/5		3/5		1/5		1/5							4/5	
16'-20'					1/4											3/4	
21'-25'					4/5											5/5	
26'-30'	2/5		2/5		2/5		2/5		1/5							5/5	
31'-35'					3/5		1/5									4/5	
36'-40'			1/5		5/5											4/5	
41'-45'			1/5		2/5											4/5	

Πίνακας 54. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 17. Παιγνιώδης, διαλογική διδασκαλία με τη χρήση διαδραστικού πίνακα και λειτουργική κινητικότητα

⁶¹⁴ Το κλάσμα αφορά το σύνολο του μαθητικού δυναμικού κατά ανά της τάξης που είναι 20 μαθητές.

Διδασκαλία 28^η

Γ' τάξη-τουρκική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
X P O N O Σ	0'-5'																																					M	A	E	O
	6'-10'																																					M	A	E	O
	11'-15'																																					M	A	E	O
	16'-20'																																					M	A	E	O
	21'-25'																																					M	A	E	O
	26'-30'																																					M	A	E	O
	31'-35'																																					M	A	E	O
	36'-40'																																					M	A	E	O
	41'-45'																																					M	A	E	O

Πίνακας 55. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8			
	Δ ⁶¹⁵	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ		
0'-5'							2/5										5/5	
6'-10'							2/5										5/5	
11'-15'							2/5										5/5	
16'-20'	2/5		2/5		5/5												5/5	
21'-25'	3/5		1/5		4/5												5/5	
26'-30'	5/5		5/5		5/5		5/5										5/5	
31'-35'	5/5		5/5		5/5		5/5										5/5	
36'-40'	5/5		5/5		5/5		5/5										5/5	
41'-45'	1/5		\		1/5												4/5	

Πίνακας 56. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνες 18 και 19. Παιγνιώδης, ομαδική διδασκαλία με αλλαγή του χώρου διδασκαλίας

⁶¹⁵ Το κλάσμα αφορά το σύνολο του μαθητικού δυναμικού που είναι 20 μαθητές.

Διδασκαλία 29^η

Ε΄ τάξη / ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Πίνακας 57: Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶¹⁶	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'					2/5											5/5
6'-10'					3/5											3/5
11'-15'					2/5											3/5
16'-20'					1/5											3/5
21'-25'					3/5											3/5
26'-30'					2/5						2					3/5
31'-35'					3/5											3/5
36'-40'					2/5											3/5
41'-45'					2/5											3/5

Πίνακας 58. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

Διδασκαλία 30^η

Ε΄ τάξη/ τουρκική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Πίνακας 59: Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁶¹⁶ Στο μαθητικό δυναμικό συμπεριλαμβάνονται 20 δίγλωσσοι μαθητές.

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶¹⁷	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'	2															
6'-10'			1		1											
11'-15'			1		1											
16'-20'			1		1											
21'-25'	2		1		1											
26'-30'			1		1											
31'-35'			1		1											
36'-40'			1		1											
41'-45'	2															

Πίνακας 60. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

Σχολική μονάδα 3

Διδασκαλία 31^η

Α' τάξη / ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
0'-5'																																												
6'-10'																																												
11'-15'																																												
16'-20'																																												
21'-25'																																												
26'-30'																																												
31'-35'																																												
36'-40'																																												
41'-45'																																												

Πίνακας 61. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶¹⁸	Μ ⁶¹⁹	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'			¼													
6'-10'			¼		¼											
11'-15'	1		2/4		2/4										2/4	
16'-20'	2		2/4		2/4										2/4	
21'-25'	1/4		2/4		2/4										2/4	
26'-30'			2/4		2/4										2/4	
31'-35'			¾		¾										¾	
36'-40'			¼	3	¼	3			1/4	3					3/4	3
41'-45'	1/4		2/4		2/4				2/4						¾	3

Πίνακας 62. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 20. Διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή

⁶¹⁷ Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό συμπεριλαμβάνονται 15 μαθητές, που μιλούν και τις δυο γλώσσες διδασκαλίας, 4 από αυτούς μιλούν και την Πομακική διάλεκτο.

⁶¹⁸ Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό συμπεριλαμβάνονται 16 μαθητές.

⁶¹⁹ Από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της τάξης, δυο μαθητές και μια μαθήτρια αφορούν σε μονόγλωσσους μαθητές, καθώς σύμφωνα με την ενημέρωση από την εκπαιδευτικό της τάξης, δεν έχουν φοιτήσει σε δημόσια νηπιαγωγεία και δεν έχουν κατακτήσει βασικές γνώσεις της ελληνικής γλώσσας.

Διδασκαλία 32^η

Α΄ τάξη τουρκική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 63. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ X.M.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'			2/4		3/4										4/4	3
6'-10'			1/4		1/4										2/4	1
11'-15'			1/4		1/4										2/4	1
16'-20'			1/4	2	1/4	2									2/4	2
21'-25'			2		1/4										3/4	1
26'-30'			1/4	1	1/4	1									2/4	1
31'-35'			1/4		1/4										2/4	1
36'-40'					2/4	1									3/4	3
41'-45'			1/4		3/4	3									4/4	3

Πίνακας 64. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 21. Λειτουργική κινητικότητα εκπαιδευτικού και διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διατομική σχέση με μαθήτρια

Διδασκαλία 33^η

Γ' τάξη/ ελληνική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Χ	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
P	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
O	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
N	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
O	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Σ	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 65. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ ⁶²⁰	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'					3/4											3/4
6'-10'					3/4											4/4
11'-15'	2		2		1/4				2							4/4
16'-20'	1/4		1/4		1/4				1							4/4
21'-25'	2		2		2				2							4/4
26'-30'			1/4		1				1							3/4
31'-35'			2/4		4/4											4/4
36'-40'			2/4		2/4				3							4/4
41'-45'	1/4		1/4		1/4											3/4

Πίνακας 66. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 22. Ψηφιακά μέσα και διαπροσωπική εγγύτητα κατά τη διαλογική διδασκαλία

⁶²⁰ Ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης αριθμεί 13 δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες.

Διδασκαλία 34^η

Γ' τάξη/ τουρκική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας										
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Πίνακας 67. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ ⁶²¹	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'					2/4											4/4
6'-10'					2/4											4/4
11'-15'					1/4											4/4
16'-20'			1		3/4											4/4
21'-25'	1/4		1/4		1/4											4/4
26'-30'			2/4		2											4/4
31'-35'			1/4		2/4											4/4
36'-40'	1/4		3/4		3/4		3/4									4/4
41'-45'	1/4		2		1/4											3/4

Πίνακας 68. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

Διδασκαλία 35^η

Ε' τάξη/ ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας										
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Πίνακας 69. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁶²¹ Ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης αριθμεί 13 δίγλωσσους μαθητές και μαθητές

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ ¹	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'					3/4											4/4
6'-10'					1						1					3/4
11'-15'					1/4											3/4
16'-20'					2/4				1							4/4
21'-25'					3/4											4/4
26'-30'					2/4											3/4
31'-35'			2		2											3/4
36'-40'					2/4											3/4
41'-45'					3/4											3/4

Πίνακας 70. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 23. Διαθεματικές εργασίες διαπολιτισμικού περιεχομένου



Εικόνα 24. Ψηφιακά μέσα για την ενίσχυση της διαφορετικότητας

Διδασκαλία 36^η

Ε΄ τάξη/ τουρκική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Λιγισοσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Σύλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
Χ																																								
Ρ																																								
Ο																																								
Ν																																								
Ο																																								
Σ																																								

Πίνακας 71. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ ⁶²³	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'	1/4				3/4		3/4								4/4	
6'-10'			2		1/4										4/4	
11'-15'	2				1/4						1				4/4	2
16'-20'					4/4	1									4/4	2
21'-25'	3		2		2/4										4/4	
26'-30'					4/4										4/4	
31'-35'					1										4/4	
36'-40'			2/4		2/4										4/4	
41'-45'	1				2/4										4/4	

Πίνακας 72. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

Γερμανία

Σχολική μονάδα 1

Διδασκαλία 37^η

Α' τάξη / ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο

Πίνακας 73. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ ⁶²²	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'			2/4		3/4										4/4	
6'-10'			2/4		2/4										3/4	
11'-15'					3/4										3/4	
16'-20'			1	1	2/1	1				1					4/4	1
21'-25'			3/4												3/4	
26'-30'					1/4										3/4	
31'-35'					3/4										3/4	
36'-40'			1/4		3/4										3/4	
41'-45'			3/4		3/4										3/4	

Πίνακας 74. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

⁶²² Στον μαθητικό πληθυσμό της τάξης συμπεριλαμβάνεται στη συγκεκριμένη διδασκαλία ένας μαθητής της Α τάξης, ο οποίος δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα. Ο μαθητής ομιλεί την τουρκική και την γερμανική γλώσσα, ωστόσο σε ότι αφορά το δείγμα αναφοράς τις έρευνες εκλαμβάνεται ως μονόγλωσσος ως προς τις δυο γλώσσες αναφοράς της έρευνας.

⁶²³ Το μαθητικό σύνολο της τάξης συμπεριλαμβάνει 2 μονόγλωσσους ως προς την μητρική (ελληνική) γλώσσα μαθητές.



Εικόνα 25. Διαπροσωπική εγγύτητα και εξατομίκευση της διδασκαλίας με την παράλληλη στήριξη άλλου εκπαιδευτικού.

Διδασκαλία 38^η

Α΄ τάξη / γερμανική γλώσσα

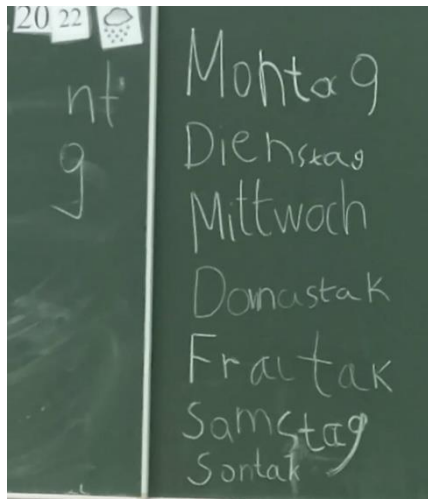
	Κίνηση	Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Λιγισοσικότητα				Αιπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
Χ Ρ Ο Ν Ο Σ	0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 75. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	M ⁶²⁴	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'																
6'-10'		3		3		1/4										2/4
11'-15'						1/4										2/4
16'-20'		1		1		2/4										
21'-25'																3/4
26'-30'						3/4										3/4
31'-35'				2	1	2	1									3/4 1
36'-40'		3		2/4		2/4										4/4 1
41'-45'		2		2		4/4										4/4

Πίνακας 76. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμο

⁶²⁴ Το μαθητικό σύνολο της τάξης συμπεριλαμβάνει 2 μονόγλωσσους ως προς την μητρική ελληνική γλώσσα μαθητές.



Εικόνα 26. Διαγλωσσική πρακτική στον λόγο



Εικόνα 27. Ατομικό, εκπαιδευτικό υλικό σε γραπτό οπτικοποιημένη μορφή(καρτέλες)

Διδασκαλία 39^η

Γ' τάξη/ ελληνική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 77. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ X.M.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	M ⁶²⁵	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'					2/4											4/4
6'-10'					3											4/4
11'-15'					2	1										4/4
16'-20'	1		1		¼						1					4/4
21'-25'	1		1		2/4						1					4/4
26'-30'			4/4		4/4	2			1							4/4
31'-35'					¼											4/4
36'-40'					4/4											4/4
41'-45'			4/4		4/4											4/4

Πίνακας 78. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

⁶²⁵ Το μαθητικό σύνολο της τάξης συμπεριλαμβάνει 2 μονόγλωσσους ως προς την μητρική ελληνική γλώσσα μαθητές.



Εικόνα 28. Εταιρική μορφή εργασίας στη διδασκαλία

Διδασκαλία 40^η

Γ' τάξη/ γερμανική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 79. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	M ⁶²⁶	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'					¼		4/4	2							4/4	2
6'-10'					4/4		4/4	2							4/4	2
11'-15'	1		3		4/4	1									4/4	2
16'-20'	1				¼										4/4	2
21'-25'	3				2/4				1						¾	1
26'-30'	2				4/4	2									4/4	2
31'-35'					4/4	1	1/3								4/4	2
36'-40'					4/4		3								4/4	2
41'-45'			3		4/4										4/4	1

Πίνακας 80. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

⁶²⁶ Το μαθητικό σύνολο της τάξης συμπεριλαμβάνει 2 μονόγλωσσους ως προς την μητρική ελληνική γλώσσα μαθητές.



Εικόνα 29. Εισαγωγική φάση διδασκαλίας: δράση ενίσχυσης της μαθησιακής ετοιμότητας



Εικόνα 30. Διαλογική μορφή διδασκαλίας με αλλαγή ρόλων εκπαιδευτικού-μαθητών

Διδασκαλία 41^η

Ε΄ τάξη- ελληνική γλώσσα

	Κίνηση	Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
ΧΡΟΝΟΣ	0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 81. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶²⁷	Μ ⁶²⁸	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'																
6'-10'					1											2/4
11'-15'					2											2/4
16'-20'																2/4
21'-25'					2											2/4
26'-30'	3		3		3											2/4
31'-35'	3		3		2											2/4
36'-40'					1/4											2/4
41'-45'																2/4

Πίνακας 82. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

⁶²⁷ Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό της τάξης, σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφορές της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται 6 μαθήτριες και 7 μαθητές. Από αυτούς 2 μαθητές έχουν, ως μητρική, την ρωσική γλώσσα.

⁶²⁸ Στον μαθητικό σύνολο της τάξης συμπεριλαμβάνεται 1 μονόγλωσσος μαθητής. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της τάξης, ο μαθητής ήρθε στην πέμπτη τάξη από γερμανικό σχολείο και δεν ομιλεί την ελληνική γλώσσα.

Διδασκαλία 42^η

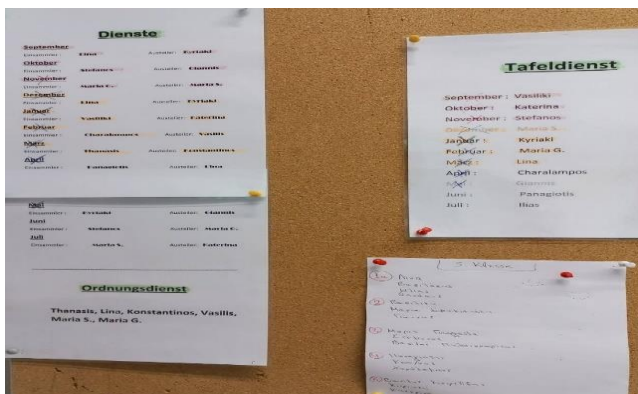
Ε΄ τάξη/ γερμανική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 83. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8			
	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M		
0'-5'					$\frac{3}{4}$	1											4/4	1
6'-10'	1		$\frac{1}{4}$		2/4	1											4/4	1
11'-15'					$\frac{3}{4}$		1										4/4	1
16'-20'					2/4		3										4/4	1
21'-25'					2/4	1	3		1								4/4	1
26'-30'	1		1/4		4/4	1	1		3								4/4	1
31'-35'					$\frac{3}{4}$	1			1								4/4	1
36'-40'			1/4		2/4		$\frac{3}{4}$		3								4/4	1
41'-45'	$\frac{1}{4}$		3		$\frac{1}{4}$		4/4	1									4/4	1

Πίνακας 84. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 31. Μηνιαίο πρόγραμμα ανάθεσης ρόλων για την ανάληψη πρωτοβουλιών στη διδασκαλία



Εικόνα 32. Διαλογική μορφή διδασκαλίας με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων (ποιημάτων).

Διδασκαλία 43^η

Α' τάξη- ελληνική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶²⁹	Μ ⁶³⁰	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'	3/5		3/5		4/5										5/5	1
6'-10'	5/5	1	3/5		2/5		5/5	1							5/5	1
11'-15'	2		2		1/5										5/5	1
16'-20'	2		2		1/5										5/5	1
21'-25'					1/5										5/5	1
26'-30'					4/5										5/5	1
31'-35'	2/5	1	1/5		5/5	1	2/5								5/5	1
36'-40'					5/5		5/5	1							5/5	1
41'-45'	1/5		1/5		1/5		1/5								5/5	1

Πίνακας 85. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

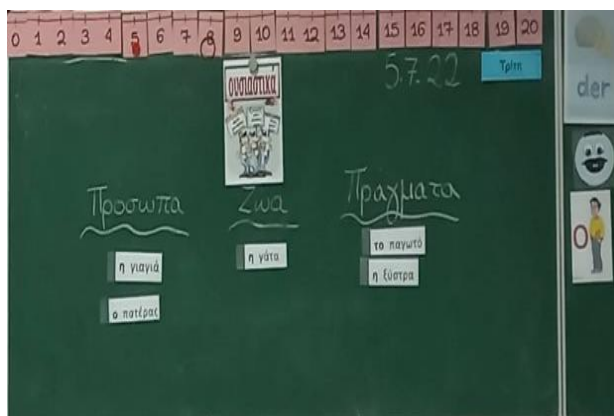
Πίνακας 86. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 33. Μουσικοκινητική δράση, ως εισαγωγική διδακτική δραστηριότητα, για την ενίσχυση του συλλογικού κλίματος

⁶²⁹ Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό της τάξης, σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφορές της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται 25 μαθήτριες και μαθητές. Από αυτούς το 1/5 έχουν μια τρίτη γλώσσα ως μητρική.

⁶³⁰ Στο μαθητικό σύνολο της τάξης συμπεριλαμβάνεται 1 μονόγλωσσος μαθητής, ο οποίος έχει μια τρίτη γλώσσα ως μητρική αλλά έχει έρθει πρόσφατα από γερμανικό δημοτικό σχολείο και δεν ομιλεί την ελληνική γλώσσα.



Εικόνα 34. Πολυτροπικότητα (καρτέλες με μαγνήτη) κατά την εκμάθηση γλωσσικών φαινομένων

Διδασκαλία 44^η Α΄ τάξη/ γερμανική γλώσσα

	Κίνηση	Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας										
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 87. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ X.M.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶³¹	Μ ⁶³²	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'	3/5	1	4/5		2/5										4/5	1
6'-10'					1/5										5/5	1
11'-15'					2/5	1									5/5	1
16'-20'					3/5	1	4/5	1							5/5	1
21'-25'			1		1						1		1		5/5	1
26'-30'					3/5										4/5	1
31'-35'			2/4		2/4										4/5	1
36'-40'			1/4		3/5	1	4/5	1							5/5	1
41'-45'			1		1						1				5/5	1

Πίνακας 88. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

⁶³¹ Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό της τάξης, σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφορές της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται 25 μαθήτριες και μαθητές. Από αυτούς το 1/5 έχουν μια τρίτη γλώσσα ως μητρική.

⁶³² Στο μαθητικό σύνολο της τάξης συμπεριλαμβάνεται 1 μονόγλωσσος μαθητής, ο οποίος έχει μια Τρίτη γλώσσα ως μητρική και όχι την ελληνική γλώσσα, ενώ έχει έρθει πρόσφατα από γερμανικό δημοτικό σχολείο.

Παράγοντας/	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8
-------------	----	----	----	----	----	----	----	----

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Διδασκαλία 45^η Γ' τάξη – ελληνική γλώσσα

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶³³	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'	3/4		2/4		4/4		3/4								4/4	
6'-10'			4/4		1/4										4/4	
11'-15'					4/4										4/4	
16'-20'					3/4										4/4	
21'-25'					3/4										4/4	
26'-30'	2		2		2/4										4/4	
31'-35'					3/4										4/4	
36'-40'	2				3/4		3/4		1						4/4	
41'-45'			2/4		4/4		3/4								4/4	

Πίνακας 89. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Πίνακας 90. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

Διδασκαλία 46^η

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Γ' τάξη- γερμανική γλώσσα

Πίνακας 91. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁶³³ Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό της τάξης, σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφορές της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται 24 μαθήτριες και μαθητές. Από αυτούς 2 μαθητές έχουν και μια τρίτη γλώσσα ως μητρική.

	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M	Δ	M
0'-5'	2		2		4/4										4/4	
6'-10'	1		4/4		1										4/4	
11'-15'	1				4/4		4/4								4/4	
16'-20'	2		2		4/4		4/4		1						4/4	
21'-25'					4/4										4/4	
26'-30'	1				4/4										4/4	
31'-35'					4/4		¼								4/4	
36'-40'					4/4		¼								4/4	
41'-45'			4/4		4/4										4/4	

Πίνακας 92. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 35.Πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό (λεξικό) για τους μονόγλωσσους μαθητές κατά την εκμάθηση γλωσσικών φαινομένων

Διδασκαλία 47^η

Ε' τάξη- ελληνική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολιτροπικότητα				Λιγλωσσικότητα				Λιπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				

Πίνακας 93. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶³⁴	Μ ⁶³⁵	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'																
6'-10'			3/3	4	3/3	4									3/3	4
11'-15'					1										2/3	3
16'-20'					2	4									2/3	4
21'-25'					1	1	1	1							2/3	3
26'-30'					1		1								1/3	3
31'-35'			1		1										2/3	2
36'-40'			1		1										1/3	2
41'-45'				1		1		1							1/3	1

Πίνακας 94. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 36. Μηνιαίο πρόγραμμα ανάθεσης ρόλων για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές της τάξης.

Διδασκαλία 48^η

Ε' τάξη- γερμανική γλώσσα

	Κίνηση	Εγγύτητα	Αλληλεπιδράσεις	Πολυτροπικότη α	Διαγλωσσικότητα	Διαπολιτισμικότη τα	Χώρος	Συλλογικότητα	Μορφές διδασκαλίας																				
										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Χ										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
Ρ										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Θ										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Ν										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Ο										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Σ										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 95. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁶³⁴ Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό της τάξης, σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφορές της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται 11 μαθήτριες και μαθητές. Από αυτούς 1 μαθητής και 3 μαθήτριες έχουν μια τρίτη ως μητρική γλώσσα (ρωσικά, τουρκικά, ιταλικά, σλοβάκινα).

⁶³⁵ Από το σύνολο των μαθητών-τριών της τάξης, 4 μαθητές εκλαμβάνονται ως μονόγλωσσοι μαθητές σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφοράς της έρευνας, καθώς έχουν έρθει στην Ε τάξη από σχολεία της Ελλάδας.

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶³⁶	Μ ⁶³⁷	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'	3/3	4			3/3	4	3/3	4							3/3	4
6'-10'		4	2/3	2	3/3										3/3	4
11'-15'					1/3	4		1							3/3	4
16'-20'					1/3	2				2					3/3	4
21'-25'					1	4				1					3/3	4
26'-30'					3/3	4									3/3	4
31'-35'				2	2	4									3/3	4
36'-40'					3/3	4									3/3	4
41'-45'				4	3/3	4				4					3/3	4

Πίνακας 96. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 37. Ελεύθερη διάταξη θρανίων και λειτουργική κινητικότητα των μαθητών

Διδασκαλία 49^η

Α' τάξη Νορεμβέργη

	Κίνηση	Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας														
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4							
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

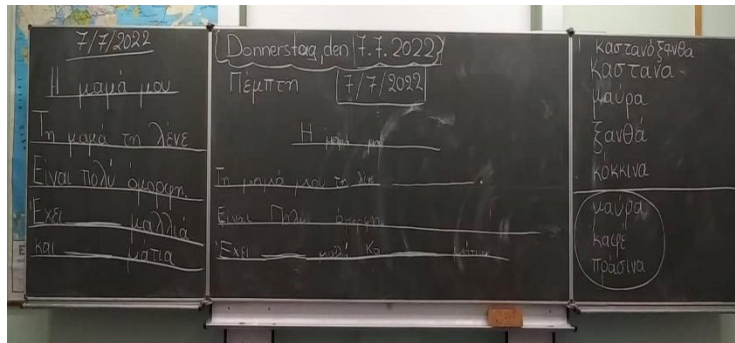
Πίνακας 97. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁶³⁶ Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό της τάξης, σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφορές της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται 11 μαθήτριες και μαθητές. Από αυτούς 1 μαθητής και 3 μαθήτριες έχουν μια τρίτη ως μητρική γλώσσα (ρωσικά, τουρκικά, ιταλικά, σλοβάκικα).

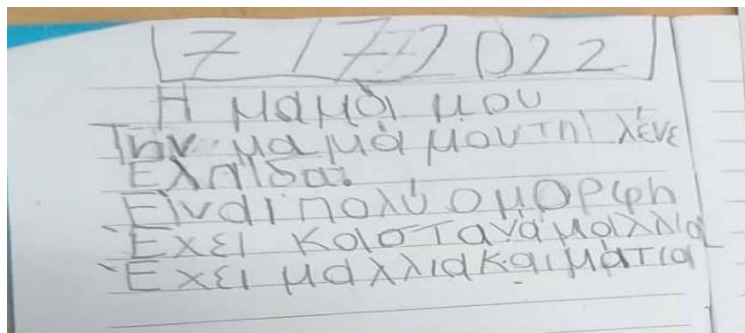
⁶³⁷ Από το σύνολο των μαθητών-τριών της τάξης, 4 μαθητές εκλαμβάνονται ως μονόγλωσσοι σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφοράς της έρευνας, καθώς έχουν έρθει στην Ε τάξη από ελληνικά σχολεία.

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶³⁸	Μ ⁶³⁹	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'	3	3			4	3			1		1				7	5
6'-10'					6	5					6	3			6	5
11'-15'					6	5	5	4							6	5
16'-20'			6	6	6	6									6	5
21'-25'	1		1	1	2						2				5	4
26'-30'	1		6	5	6	5					3	2			6	5
31'-35'			3	3	3	3					1				6	5
36'-40'			2	2	2	2									4	4
41'-45'			2	2	2	2									4	4

Πίνακας 98. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμο



Εικόνες 38. Τεχνικές ενίσχυσης της κατανόησης των μαθησιακών προϊόντων.



Εικόνα 39. Ενίσχυση της διαφορετικότητας μέσα από κείμενα ταυτότητας

⁶³⁸ Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό της τάξης, σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφορές της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται 7 μαθήτριες και μαθητές, οι οποίοι φοίτησαν στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

⁶³⁹ Από το σύνολο των μαθητών-τριών της τάξης, 6 μαθητές εκλαμβάνονται ως μονόγλωσσοι σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφοράς της έρευνας, καθώς φοίτησαν σε γερμανικό νηπιαγωγείο.

Διδασκαλία 50^η

Α΄ τάξη- γερμανική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Πίνακας 99. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶⁴⁰	Μ ⁶⁴¹	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'																
6'-10'			3	3	3	3										
11'-15'					2										5	5
16'-20'					5	5									5	5
21'-25'			1	1												
26'-30'	1	2	1		2	1									5	5
31'-35'	1		1	1	1	1			1						5	5
36'-40'				1		2									5	5
41'-45'			1	2	1										5	5

Πίνακας 100. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

Διδασκαλία 51η

Γ΄ τάξη – ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O			

Πίνακας 101. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

⁶⁴⁰ Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό της τάξης, σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφορές της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται 7 μαθήτριες και μαθητές, οι οποίοι φοίτησαν στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

⁶⁴¹ Από το σύνολο των μαθητών-τριών της τάξης, 6 μαθητές εκλαμβάνονται ως μονόγλωσσοι σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφοράς της έρευνας, καθώς φοίτησαν σε γερμανικό νηπιαγωγείο.

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ ⁶⁴²	Μ ⁶⁴³	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'					2										4/4	
6'-10'					3										4/4	2
11'-15'					1/4										4/4	2
16'-20'					¼	1									4/4	2
21'-25'					¼	1									4/4	2
26'-30'		1		2	¾	2									4/4	2
31'-35'					2/4										3/4	
36'-40'					¾	1					¼				4/4	1
41'-45'					4/4	1			1		1				4/4	1

Πίνακας 102. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

Διδασκαλία 52^η

Γ' τάξη- γερμανική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητ α				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότη τα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Μ	Α	Ε	Ο

Πίνακας 103. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'	2/4		¼		¼										4/4	2
6'-10'			2/4	2	2/4	2			2		2				4/4	2
11'-15'	1/4		2/4	2	4/4		2/4		¼				1		4/4	
16'-20'			2/4		¾		¾								4/4	2
21'-25'			2		4/4		4/4								4/4	2
26'-30'	1	1		1	4/4	1	4/4			1					4/4	2
31'-35'	1		1		3/4		3/4								4/4	2
36'-40'	1		2/4		2/4		2/4								4/4	2
41'-45'			2/4		2/4		2/4			2					4/4	2

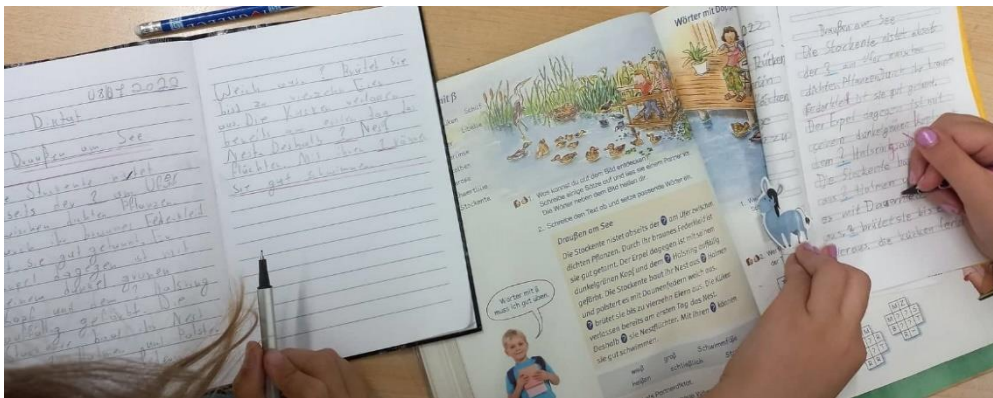
Πίνακας 104. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού

⁶⁴² Στον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό της τάξης, σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφορές της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται 14 μαθήτριες και μαθητές.

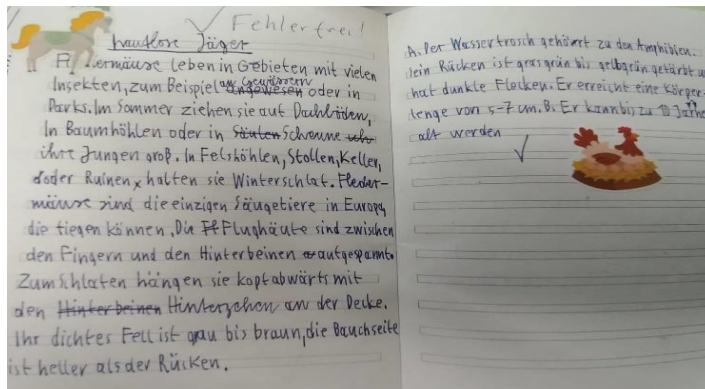
⁶⁴³ Από το σύνολο των μαθητών-τριών της τάξης, 2 μαθητές εκλαμβάνονται ως μονόγλωσσοι σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφοράς της έρευνας, καθώς έχουν ως μητρική γλώσσα τη ρομανική γλώσσα, και δεν έχουν φοιτήσει μέχρι την γ' τάξη σε ελληνικό σχολείο.



Εικόνα 40. «Εταιρική Ορθογραφία» (Partnerdiktat)



Εικόνα 41. Εταιρική μορφή διδασκαλίας: η τεχνική της συνεργατικής διόρθωσης της ορθογραφίας



Εικόνα 42. Τελικός έλεγχος και επιβράβευση (αυτοκόλλητα) από την εκπαιδευτικό

Διδασκαλία 53^η

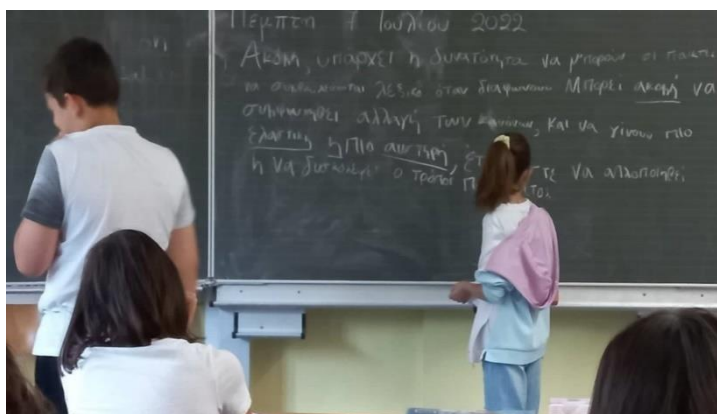
Ε΄ τάξη/ελληνική γλώσσα

ΧΡΟΝΟΣ	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O				
0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 105. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ X.M.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8		
	Δ ⁶⁴⁴	Μ ⁶⁴⁵	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	
0'-5'	2/4	1			4/4	3										4/4	3
6'-10'					1/4	3										4/4	3
11'-15'					2/4											3/4	
16'-20'	2				1/4		2									1/4	
21'-25'	2	1	3	1	1/4	1	1									2/4	1
26'-30'	1		2/4		1/4											1/4	
31'-35'					1/4	1										1/4	2
36'-40'	1				4/4	3										4/4	3
41'-45'	3		3		4/4	3	3		1							4/4	3

Πίνακας 106. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 43. Διαλογική μορφή εργασίας: η δραστηριότητα της ορθογραφίας ως συλλογικό έργο

⁶⁴⁴ Στο δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό της τάξης, σε ότι αφορά τις γλώσσες αναφοράς της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται οκτώ μαθήτριες και μαθητές.

⁶⁴⁵ Στον μονόγλωσσο μαθητικό δυναμικό (ως προς την ελληνική γλώσσα) της τάξης συμπεριλαμβάνονται τρεις μαθητές.

Διδασκαλία 54^η

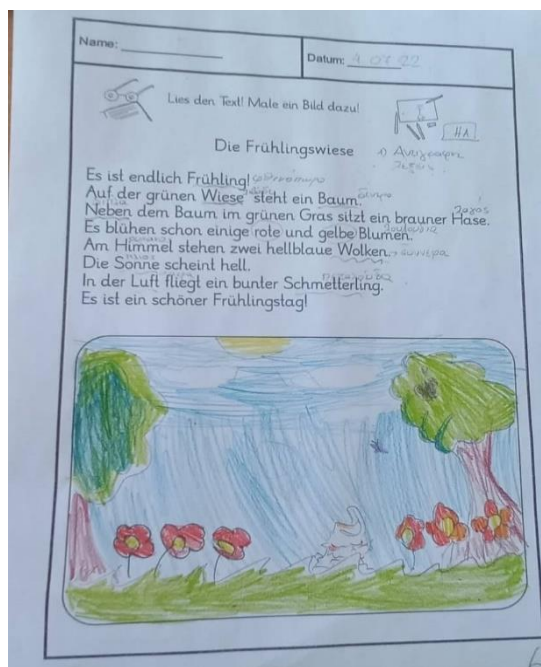
Ε' τάξη- γερμανική γλώσσα

	Κίνηση				Εγγύτητα				Αλληλεπιδράσεις				Πολυτροπικότητα				Διαγλωσσικότητα				Διαπολιτισμικότητα				Χώρος				Συλλογικότητα				Μορφές διδασκαλίας												
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O					
Χ	0'-5'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Ρ	6'-10'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Ο	11'-15'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Ν	16'-20'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Ο	21'-25'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
Σ	26'-30'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	31'-35'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	36'-40'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O
	41'-45'	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	M	A	E	O

Πίνακας 107. Παράγοντες ανά χρονική υπο-μερίδα και βαθμό ταξινόμησης

Παράγοντας/ Χ.Μ.	Π1		Π2		Π3		Π4		Π5		Π6		Π7		Π8	
	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ	Δ	Μ
0'-5'					2/3											3/3
6'-10'			1/3		1/3		1/3									3/3
11'-15'			2		2		2				2		1			3/3
16'-20'			2		2		2				2		1			3/3
21'-25'			2		2		2				2					3/3
26'-30'			2		2		2				2					3/3
31'-35'			2		2/3											3/3
36'-40'	2		2		3/3		2									3/3
41'-45'	1		1/3		3/3		1				4					3/3

Πίνακας 108. Παράγοντες ανα χρονική υπο-μερίδα και συμμετοχή μαθητικού πληθυσμού



Εικόνα 45. Πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο διαφοροποίησης της διδασκαλίας για ένα μέρος του μαθητικού δυναμικού (πολυτροπικό κείμενο χαμηλότερου γλωσσικού επιπέδου).

Παράρτημα II

Αναλυτική κλίμακα (ρουμπρίκα) διαβαθμισμένων κριτηρίων διασύνδεσης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης και της αποτελεσματικής εφαρμογής κοινωνικών μορφών διδασκαλίας

Κλίμακα ταξινόμησης/ Εννοιολογικές κατηγορίες	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Αρκετά	4. Πολύ
Θέση - Κίνηση στο χώρο (εκπαιδευτικών/μαθητών)	Authorative / personal space Καμία κινητικότητα στον χώρο	Supervisory space Μικρή κινητικότητα στον χώρο (μόνο ο εκπαιδευτικός κινείται στον μπροστινό χώρο της αίθουσας) (1 έως 3 συμπεριφορές)	Social-consultative space Αυξημένη κινητικότητα στο χώρο (εκπαιδευτικός κινείται σε όλο το χώρο/ μαθητές κινούνται περιμετρικά του θρανίου τους) (3 έως 10 συμπεριφορές)	Interactional space Συχνή, λειτουργική κινητικότητα (εκπαιδευτικός και μαθητές κινούνται αυτόνομα = ανοιχτός, δημιουργικός χώρος) (πάνω από 10 συμπεριφορές)
Εγγύτητα -Proxemics (εκπαιδευτικών/μαθητών)	Διαχωριστικές περιοχές (έδρα/θρανία), μεγάλες αποστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικού/μαθητών	Μικρές αποστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικού/μαθητών	Διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού/μαθητών (3 έως 10 συμπεριφορές)	Συχνή διαπροσωπική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικού/μαθητών (πάνω από 10 συμπεριφορές)
Αλληλεπιδράσεις (μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας)	Εξαιρετικά χαμηλός βαθμός αλληλεπίδρασης συμμετεχόντων (καμία πρακτική μη λεκτικής επικοινωνίας)	Λίγες πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό (1 έως 3 συμπεριφορές)	Αρκετές πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού/μαθητών (3 έως 10 συμπεριφορές)	Συχνή εφαρμογή πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού/μαθητών (πάνω από 10 συμπεριφορές)
Πολυτροπική – ενσώματη διδασκαλία	Καμία πρακτική αξιοποίησης των τροπικοτήτων του χώρου (ψηφιακά μέσα, χάρτες, πίνακες)	Λίγες πρακτικές πολυτροπικότητας (1 έως 3 εφαρμογές)	Αρκετές πρακτικές πολυτροπικότητας (3 έως 10 εφαρμογές)	Πολύ συχνή χρήση πολλαπλών υλικών και μέσων από εκπαιδευτικό/μαθητές (ατομικά/συλλογικά προϊόντα, προσωπικά αντικείμενα-έργα) (πάνω από 10 εφαρμογές)
Διαγλωσσικές πρακτικές	Καμία πρακτική διαγλωσσικότητας μεταξύ μαθητών/εκπαιδευτικών	Ελάχιστες πρακτικές διαγλωσσικότητας (1 έως 3 εφαρμογές)	Αρκετές πρακτικές διαγλωσσικότητας (3 έως 10 εφαρμογές)	Πολύ συχνή εφαρμογή διαγλωσσικών πρακτικών από εκπαιδευτικό/μαθητές (πάνω από 10 εφαρμογές)
Διαπολιτισμικές πρακτικές	Καμία εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών (αναφορές στη διαφορετικότητα, αναπαραστάσεις άλλων πολιτισμών, κουλτουρών, διαπραγμάτευση ταυτοτήτων)	Ελάχιστες εφαρμογές διαπολιτισμικών πρακτικών (1 έως 3 εφαρμογές)	Συχνή εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών (3 έως 10 εφαρμογές)	Πολύ συχνή εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών από εκπαιδευτικό/μαθητές (πάνω από 10 εφαρμογές)
Ο χώρος ως παιδαγωγικό εργαλείο / ανασχεδιασμός-αναδιάταξη του χώρου	Καμία ανακατασκευή/αναδιάταξη του χώρου (αναδιάταξη επίπλων-θρανίων)	Λίγες πρακτικές ανακατασκευής του χώρου (1 έως 3 συμπεριφορές)	Αρκετές πρακτικές ανακατασκευής του χώρου από τον εκπαιδευτικό (3 έως 10 συμπεριφορές)	Συμμετοχική αναδιάταξη του χώρου, αυτονομία, πρωτοβουλία μαθητών, διαλειτουργική χρήση του χώρου, κατασκευή τόπων/μικρο-περιβαλλόντων μάθησης (πάνω από 10 συμπεριφορές)
Ατμόσφαιρα/ αίσθηση του ανήκειν/	Απουσία συλλογικότητας/αδιάφορο, εχθρικό κλίμα	Χαμηλή αίσθηση συλλογικότητας/μονάδες σε δράση	Αυξημένη αίσθηση συλλογικότητας (καλό κλίμα)	Ευχάριστη, συνεργατική ατμόσφαιρα (κλίμα συμπερίληψης) "community ball"

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Χώρα: _____ Πόλη: _____ Σχολείο: _____ Τάξη: _____ Μάθημα: _____

Χαρακτηριστικά Ανθρωπογεωγραφίας Χρόνος κοινωνικές, διδ. μορφές	Θέση /κίνηση	Εγγύτητα	Μη λεκτική επικοινωνία	Πολυτροπική - ενσώματη διδασκαλία	Διαγλωσσικές πρακτικές	Διαπολιτικές πρακτικές	Συμμετοχικός ανασχεδιασμός του χώρου	Συλλογικότητα Αίσθηση του ανήκειν
1-5/ Μ Ε Α Ο	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6-10 Μ Ε Α Ο	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
11-15/ Μ Ε Α Ο	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
16-20 Μ Ε Α Ο	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
21-25/ Μ Ε Α Ο	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
26-30/ Μ Ε Α Ο	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
31-35/ Μ Ε Α Ο	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
36-40/ Μ Ε Α Ο	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
41-45/ Μ Ε Α Ο	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Αγαπητοί Γονείς / Κηδεμόνες,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής που υλοποιώ στο γνωστικό αντικείμενο της «Διδακτικής Μεθοδολογίας» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, συμπεριλαμβάνεται και η παρατήρηση σχολικών τάξεων δίγλωσσων και μειονοτικών Δημοτικών σχολείων της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης.

Η Διατριβή έχει τίτλο: *«Τα χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης ως παράγοντας αποτελεσματικής εφαρμογής κοινωνικών διδακτικών μεθόδων σε δίγλωσσα σχολεία: Διακρατική συγκριτική διερεύνηση»*. Κύριος στόχος της είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί Εκπαίδευσης, που διδάσκουν σε μειονοτικά και δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία στις χώρες της Ελλάδας, της Αλβανίας και της Γερμανίας, τις επιδράσεις των χαρακτηριστικών (γλωσσικών και κοινωνικο-πολιτισμικών) των μαθητών και των χαρακτηριστικών του χώρου της σχολικής τάξης στη διδασκαλία.

Μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία επιδιώκεται να διαφανεί σε ποιο βαθμό η ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης ενισχύει διαμέσου της εφαρμογής εναλλακτικών, κοινωνικο-χωρικών, εκπαιδευτικών πρακτικών την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η διαδικασία της παρατήρησης θα πραγματοποιηθεί κατόπιν συνεργασίας με τους Διευθυντές και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς των σχολείων και θα καταβληθεί κάθε προσπάθεια, ώστε να μη διαταραχτεί η εύρυθμη λειτουργία και το ημερήσιο πρόγραμμα αυτών. Κατά τη διαδικασία της παρατήρησης θα πραγματοποιηθεί λήψη φωτογραφιών του χώρου της σχολικής αίθουσας. Επιπλέον, σας διαβεβαιώνω ότι θα υπάρξει κάθε φροντίδα, ώστε να διαφυλαχτούν πλήρως τα προσωπικά δεδομένα και η ανωνυμία των μαθητών καθώς και όλων των εμπλεκόμενων σε αυτή.

Η παρατήρηση μέσα στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος στοχεύει στις ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων της Γλώσσας (μία (1) διδακτική ώρα για την ελληνική γλώσσα και μια (1) διδακτική ώρα για τη δεύτερη γλώσσα εργασίας), δηλαδή το μέγιστο δύο (2) διδακτικές ώρες ανά τμήμα.
2. Επικεντρώνεται στον τρόπο που εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και αξιοποιούν το χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διδασκαλία.
3. Τέλος, συμβάλλει στον εντοπισμό και την καταγραφή των διδακτικών εφαρμογών (γλωσσικών, διαπολιτισμικών, κοινωνικο-χωρικών), που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία και που αποτελούν ζητούμενο στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Ευελπιστώ στη συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτήν την έρευνα. Αν συμφωνείτε, παρακαλώ να το δηλώσετε γραπτά υπογράφοντας την υπεύθυνη δήλωση που επισυνάπτεται και να την επιδώσετε στη Διεύθυνση του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, το παιδί σας έχει το δικαίωμα να αρνηθεί να συμμετάσχει στην έρευνα ή και να αποχωρήσει από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιό της.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Η Υπεύθυνη της Έρευνας

Ιωάννα Κατερίνη

Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ / ΚΗΔΕΜΟΝΑ

ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ:

.....

ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

.....

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ συνάδερφε, Αγαπητή συναδέρφισσα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως όργανο συλλογής δεδομένων έρευνας, στο πλαίσιο της εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής, που υλοποιώ στο γνωστικό αντικείμενο της «Διδακτικής Μεθοδολογίας» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η Διατριβή έχει τίτλο: «*Τα χαρακτηριστικά της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης ως παράγοντας αποτελεσματικής εφαρμογής κοινωνικών διδακτικών μεθόδων σε δίγλωσσα σχολεία: Διακρατική συγκριτική διερεύνηση*». Κύριος στόχος της Διδακτορικής Διατριβής είναι η διερεύνηση της αξιοποίησης της επίδρασης των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας των σχολικών τάξεων στην εφαρμογή κοινωνικών διδακτικών μεθόδων (μετωπικής/συλλογικής, εξατομικευμένης, εταιρικής και ομαδικής εργασίας) στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν σε ελληνικά δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία στον ελληνικό και ευρωπαϊκό χώρο.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και τα πορίσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας!

Συναδερφικά
Ιωάννα Κατερίνη,
Φιλόλογος Εκπαιδευτικός
Γερμανικής Γλώσσας
Υποψήφια Διδάκτωρ

Ερωτήσεις

Προφίλ εκπαιδευτικού (Συμπληρώνετε τα κουτάκια με X)

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: ≤ 25 26-35 36-45 46-55 56 ≤

3. Ειδικότητα εκπαιδευτικού: _____

4. Σπουδές:

Μεταπτυχιακό

Δεύτερο πτυχίο

Διδακτορικό

5. Επίπεδο Γλωσσομάθειας της δεύτερης γλώσσας (του δίγλωσσου προγράμματος σπουδών)

A1 A2 B1 B2 Γ1 Γ2

6. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση: 0-9 10-19 20-29 30 ≤

7. Χώρα: _____ (Συμπληρώνετε τη χώρα εργασίας σας)

8. Πόλη: _____ (Συμπληρώνετε την πόλη εργασίας σας)

9. Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

Α' τάξη Β' τάξη Γ' τάξη Δ' Τάξη Ε' τάξη Στ' τάξη

A. Η σημασία της «ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης» στη διδασκαλία

1. Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια επιλογές);

- Ως χωροταξική σχέση
- Ως διαγλωσσική σχέση
- Ως κοινωνική συνύπαρξη
- Ως διαπροσωπική επικοινωνία
- Ως διαδραστική σχέση ανθρώπων και χώρου

2. Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη διαμόρφωση ενός διδακτικού «εργαλείου» εντοπισμού των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης για την εφαρμογή κοινωνικών διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

B. Γλωσσικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών

Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε:

(Σημειώνω: 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5= Πλήρως)

1. Το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πλήρως

2. Το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πλήρως

3. Την ικανότητα γλωσσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών βάσει του γλωσσικού τους υπόβαθρου στη διδασκαλία;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πλήρως

4. Την ικανότητα γλωσσικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών βάσει του οικογενειακού τους υπόβαθρου στη διδασκαλία;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πλήρως

Γ. Κοινωνιο-γλωσσικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διδασκαλία

(Σημειώνω: 1=καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ)

1. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές εναλλάσσουν τους γλωσσικούς τους κώδικες (των δυο γλωσσών εργασίας), ώστε να αναπτύξουν τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ τους

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

2. α. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές αξιοποιούν διαγλωσσικές/ πολλαπλογλωσσικές πρακτικές (μητρική γλώσσα-3^η γλώσσα) για την ενίσχυση της επικοινωνίας στη διδασκαλία

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

β. Ποια/ες γλώσσες-διαλέκτους εντοπίζετε στους μαθητές σας; -----

3. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι σημαντικό οι μαθητές να κινούνται μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

4. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αξιοποιεί διαγλωσσικές πρακτικές (μίξη των γλωσσικών κωδίκων των δυο γλωσσών εργασίας) κατά τη διδασκαλία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

5. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αξιοποιεί διαπολιτισμικές πρακτικές (για την προάσπιση του διαφορετικού) κατά τη διδασκαλία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Δ. Ο χώρος της σχολικής αίθουσας

(1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5 =πάρα πολύ)

1. Ο χώρος της αίθουσας είναι κατάλληλος για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας:

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

2. Ο φωτισμός στην αίθουσα διδασκαλίας είναι κατάλληλος για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

3. Οι χρωματισμοί των τοίχων της αίθουσας διδασκαλίας συμβάλλουν εποικοδομητικά στην αποδοτικότητα της διδασκαλίας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

4. Ο χώρος της σχολικής αίθουσας διαμορφώνεται πολυτροπικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας:

α. Χάρτες_ Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

β. Πίνακες Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

γ. Παιχνίδια Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

δ. Η/Υ Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

5. Επιθυμώ να ανασχεδιάζω τον χώρο της σχολικής αίθουσας (θρανία, έδρα, έπιπλα) σύμφωνα με τις ανάγκες της διδασκαλίας:

α. θρανία Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

β. έδρα Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

γ. άλλα έπιπλα Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

(πίνακες, ράφια, βιβλιοθήκες κλπ.)

6. Δημιουργία τόπων μάθησης/ δράσης μέσα στο χώρο της σχολικής αίθουσας:

α. Γωνιές-περιοχές Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

β. Κέντρο δικτύου Y/H Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

γ. Βιβλιοθήκη Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

7. Οι μαθητές συν-διαμορφώνουν τον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

8. Οι μαθητές αισθάνονται οικεία στον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Ε. Αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στη διδασκαλία.

(1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5 =πάρα πολύ)

1. Όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της μετωπικής- διαλογικής διδασκαλίας (συλλογική σχέση μαθητών/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό (να):

α. Κινείται σε όλον τον χώρο της σχολικής αίθουσας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

β. Αξιοποιεί διαγλωσσικές/ πολλαπλογλωσσικές πρακτικές

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

γ. Αξιοποιεί διαπολιτισμικές πρακτικές

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

δ. Χρησιμοποιεί πολυτροπικά (χάρτες, πίνακες, λεξικά, παιχνίδια, Υ/Η, άλλα συναφή αντικείμενα) μέσα διδασκαλίας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ε. Αξιοποιεί πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) κατά τη διδασκαλία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ζ. Αναδιαμορφώνει τον χώρο της αίθουσας διδασκαλίας με την αναδιάταξη των επίπλων (έδρα, θρανία, πίνακας)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

η. Προσεγγίζει δια της διαπροσωπικής εγγύτητας τους μαθητές μέσα στον χώρο της τάξης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

θ. Οι μαθητές να κινούνται ελεύθερα μέσα στον χώρο της αίθουσας διδασκαλίας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

2. Όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (διατομική σχέση μαθητή/εκπαιδευτικού) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό (να):

α. Κινείται σε όλον τον χώρο της σχολικής αίθουσας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

β. Αξιοποιεί διαγλωσσικές/ πολλαπλογλωσσικές πρακτικές

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

γ. Αξιοποιεί διαπολιτισμικές πρακτικές

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

δ. Χρησιμοποιεί πολυτροπικά (χάρτες, πίνακες, λεξικά, παιχνίδια, Υ/Η, άλλα συναφή αντικείμενα) μέσα διδασκαλίας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ε. Αξιοποιεί πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) κατά τη διδασκαλία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ζ. Αναδιαμορφώνει τον χώρο της αίθουσας διδασκαλίας με την αναδιάταξη των επίπλων (έδρα, θρανία, πίνακας)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

η. Προσεγγίζει δια της διαπροσωπικής εγγύτητας τους μαθητές μέσα στον χώρο της τάξης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

θ. Οι μαθητές να κινούνται ελεύθερα μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

3. Όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της εταιρικής διδασκαλίας (δυναμικές σχέσεις μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό (να):

α. Κινείται σε όλον τον χώρο της σχολικής τάξης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

β. Οι μαθητές να αξιοποιούν διαγλωσσικές/ πολλαπλογλωσσικές πρακτικές

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

γ. Οι μαθητές να αξιοποιούν διαπολιτισμικές πρακτικές

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

δ. Οι μαθητές να χρησιμοποιούν πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ε. Αξιοποιεί πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) κατά τη διδασκαλία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ζ. Αναδιαμορφώνει τον χώρο της αίθουσας διδασκαλίας με την αναδιάταξη των επίπλων (έδρα, θρανία, πίνακας)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

η. Προσεγγίζει δια της διαπροσωπικής εγγύτητας τους μαθητές μέσα στον χώρο της τάξης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

θ. Οι μαθητές να κινούνται ελεύθερα μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

4. Όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας (διομαδική/συλλογική σχέση μαθητών) στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι σημαντικό (να):

α. Κινείται σε όλον τον χώρο της σχολικής τάξης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

β. Οι μαθητές να αξιοποιούν διαγλωσσικές/ πολλαπλογλωσσικές πρακτικές

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

γ. Οι μαθητές να αξιοποιούν διαπολιτισμικές πρακτικές

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

δ. Οι μαθητές να χρησιμοποιούν πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ε. Αξιοποιεί πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) κατά τη διδασκαλία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ζ. Αναδιαμορφώνει τον χώρο της αίθουσας διδασκαλίας με την αναδιάταξη των επίπλων (έδρα, θρανία, πίνακας)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

η. Προσεγγίζει δια της διαπροσωπικής εγγύτητας τους μαθητές μέσα στον χώρο της τάξης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

θ. Οι μαθητές να κινούνται ελεύθερα μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ΣΤ. Στις παρακάτω σειρές μπορείτε να καταγράψετε ό,τι σχετικό με την έρευνα επιθυμείτε

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας

Kodi i pyetësorit.....

PYETËSOR⁶⁴⁶

I nderuar koleg, E nderuar kolege,

Pyetëtori që mbani në dorë është një mjet për grumbullimin e të dhënave kërkimore, në kuadrin e përgatitjes së Disertacionit të Doktoraturës me temë “Karakteristikat e gjeografisë njerëzore të klasës si faktor për zbatimin efektiv të metodave sociale didaktike në shkolla dygjuhëshe”, të cilin implementoj në lëndën “Metodologjia e Mësimdhënies” pranë Departamentit Pedagogjik të Arsimit Fillor të Universitetit të Janinës.

Objektivi kryesor i doktoraturës është të hetojë shfrytëzimin e ndikimit të karakteristikave të “gjeografisë njerëzore të klasave shkollore” në zbatimin e metodave sociale didaktike (frontale/kolektive, individuale, korporative dhe në grupe) gjatë mësimdhënies nga arsimtarë që japin mësim në shkolla filllore dygjuhëshe në shtete evropiane.

Plotësimi i pyetësorit është anonim dhe rezultatet do të përdoren ekskluzivisht për qëllimet kërkimore të disertacionit.

Faleminderit paraprakisht për bashkëpunimin tuaj!

Ioanna Katerini,
Filolog, Arsimtare e
Gjuhës Gjermane
Kandidate Phd

⁶⁴⁶ Η μετάφραση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από την Αγάπη-Αγλαΐα Μάλλιου (μεταφράστρια της αλβανικής γλώσσας).

Pvetie

Profil i arsimtarit *(Plotësoni kutitë me X)*

1. Gjinia: Mashkull Femër

2. Moshë: ≤ 25 26-35 36-45 46-55 56 ≤

3. Specialiteti i arsimtarit: _____

4. Studime:

Diplomë e dytë Pasunivesitare

Doktoraturë Tjetër _____

5. Nivel i njohjes së gjuhës së dytë (të programit shkollor mësimor)

A1 A2 B1 B2 Γ1 Γ2

6. Ekspierenca në mësimdhënie (vite): 0-9 10-19 20-29 30 ≤

7. Shteti: _____ *(Plotësoni shtetin ku punoni)*

8. Qyteti: _____ *(Plotësoni qytetin ku punoni)*

9. Klasa në të cilën jepni më shumë mësin gjatë javës:

Klasa I Klasa II Klasa III Klasa IV Klasa V Klasa VI

A. Rëndësia e "gjeografisë njerëzore të klasës" gjatë mësimdhënies

1. Si e konceptoni kuptimin e "gjeografisë njerëzore të klasës"? (mund të zgjidhni më shumë se një opsion)

Si marrëdhënie hapësinore

Si marrëdhënie ndërpersonale

Si përbërje shoqërore

Si marrëdhënie ndërvepruese midis njerëzve dhe ambientit Si kuadër
metodash didaktike

Si kuadër formimi të klimës shkollore

2. Sa të nevojshme për mësimdhënien e konsideroni krijimin e një "mjeti" didaktik për identifikimin e karakteristikave të "gjeografisë njerëzore të klasës" për zbatimin e metodave sociale didaktike në mësimdhënie?

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

B. Prejardhja gjuhësore dhe kulturore e nxënësve

Në çmasë njihni:

(Shënoni: 1= Aspak, 2= Pak, 3=Mjaft, 4=Shumë, 5= Plotësisht)

1. Sfondin gjuhësor të nxënësve?

Aspak Pak Mjaft Shumë Plotësisht

2. Sfondin kulturor të nxënësve?

Aspak Pak Mjaft Shumë Plotësisht

3. Aftësinë ndërvepruese gjuhësore të nxënësve gjatë mësimdhënies bazuar në formimin e tyre gjuhësor?

Aspak Pak Mjaft Shumë Plotësisht

4. Aftësinë ndërvepruese gjuhësore të nxënësve gjatë mësimdhënies bazuar në prejardhjen e tyre familjare?

Aspak Pak Mjaft Shumë Plotësisht

C. Ndërveprime socio-gjuhësore gjatë mësimdhënies

(Shënoni: 1=Aspak, 2=Pak, 3=Mjaft, 4=Shumë, 5=Tepër)

1. Gjatë mësimdhënies nxënësit alternojnë kodet e tyre gjuhësore (të të dy gjuhëve të programmit), për të zhvilluar ndërmjet tyre komunikimin ndërpersonal

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

2. a. Gjatë mësimdhënies nxënësit përdorin praktika ndërgjuhëshe / shumëgjuhëshe (gjuhë amtare - gjuhë të tretë) për të përmirësuar komunikimin gjatë mësimdhënies

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

b. Cilat gjuhë-dialekte identifikoni tek nxënësit tuaj? -----

3. Gjatë mësimdhënies është e rëndësishme që nxënësit të lëvizin nëpër klasë

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

4. Është e rëndësishme që mësuesi të përdorë praktikatat ndërgjuhësore (përzierje të kodeve gjuhësore të dy gjuhëve të programit) gjatë mësimdhënies.

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

5. Është e rëndësishme që mësuesi të përdorë praktika ndërkulturore (për të ruajtur diversitetin) gjatë mësimdhënies

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

D. Ambienti i klasës

(Shënoni: 1= Aspak, 2= Pak, 3=Mjaft, 4=Shumë, 5= Tepër)

1. Ambienti i klasës është i përshtatshëm për zhvillimin e mësimit:

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

2. Ndrëimi në klasë është i përshtatshëm për zhvillimin e mësimit

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

3. Ngjyrat e mureve të klasës kontribuojnë në mënyrë efektive në mësime

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

4. Ambienti i klasës formësohet në mënyrë multimodale gjatë mësimit

a. Harta	Aspak	Pak	Mjaft	Shumë	Plotësisht
b. Tabela	Aspak	Pak	Mjaft	Shumë	Plotësisht
c. Lodra	Aspak	Pak	Mjaft	Shumë	Plotësisht
d. Kompjuter	Aspak	Pak	Mjaft	Shumë	Plotësisht

5. Dëshiroj të ridizajnoj ambientin e klasës (bankat, karriget, mobiljet) sipas nevojave të mësimit:

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. bankat	Aspak <input type="checkbox"/>	Pak <input type="checkbox"/>	Mjaft <input type="checkbox"/>	Shumë <input type="checkbox"/>	Tepër <input type="checkbox"/>
b. tavolina e mësuesit	Aspak <input type="checkbox"/>	Pak <input type="checkbox"/>	Mjaft <input type="checkbox"/>	Shumë <input type="checkbox"/>	Tepër <input type="checkbox"/>
c. mobiljet e tjera	Aspak <input type="checkbox"/>	Pak <input type="checkbox"/>	Mjaft <input type="checkbox"/>	Shumë <input type="checkbox"/>	Tepër <input type="checkbox"/>

(tabela, raftet, biblioteka, etj.)

6. Krijimi i pikave mësimore/vepruese brenda ambientit të klasës shkollore:

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Kënde-zona	Aspak <input type="checkbox"/>	Pak <input type="checkbox"/>	Mjaft <input type="checkbox"/>	Shumë <input type="checkbox"/>	Tepër <input type="checkbox"/>
b. Qendër rrjeti Kompjuterik	Aspak <input type="checkbox"/>	Pak <input type="checkbox"/>	Mjaft <input type="checkbox"/>	Shumë <input type="checkbox"/>	Tepër <input type="checkbox"/>
c. Bibliotekë	Aspak <input type="checkbox"/>	Pak <input type="checkbox"/>	Mjaft <input type="checkbox"/>	Shumë <input type="checkbox"/>	Tepër <input type="checkbox"/>

7. Nxënësit bashkëformojnë ambientin e klasës gjatë mësimit

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

8. Nxënësit ndihen të familjarizuar në klasë gjatë orës së mësimit

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

E. Shfrytëzimi i karakteristikave të gjeografisë njerëzore të klasës së shkollës në mësimit.

(Shënimi: 1= Aspak, 2= Pak, 3=Mjaft, 4=Shumë, 5= Tepër)

1. Kur mësuesi zgjedh zbatimin e mësimit frontalë-ndërvepruese (marrëdhënie kolektive nxënës/mësues) në mësimin e Gjuhës, është e rëndësishme që të:

a. Lëviz në gjithë ambientin e klasës

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

b. Shfrytëzojë praktika ndërgjuhëshe/shumëgjuhëshe

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

c. Shfrytëzojë praktika ndërkulturore

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

d. Përdorë mjete multimodale mësimit (harta, tabela, fjalorë, lodra, kompjutera, objekte të tjera)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

e. Shfrytëzon praktikën e komunikimit joverbal (elemente parajohësore dhe jashtëgjuhësore gjatë mësimit)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

f. Rimodelon hapësirën e klasës duke riorganizuar mobiljet (karrige, Banka shkollore, dërrasë e zezë)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

g. "I afrohet nxënësve përmes afërsisë ndërpersonale brenda hapësirës së klasës"

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

h. Nxënësit të lëvizin lirish në ambientin e mësimit

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

2. Kur mësuesi zgjedh zbatimin e mësimit individualizuar (marrëdhënie individuale nxënës/mësues) në mësimin e Gjuhës është e rëndësishme (të):

a. Lëviz në gjithë ambientin e klasës

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

b. Shfrytëzojë praktika ndërgjuhëshe/shumëgjuhëshe

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

c. Shfrytëzojë praktika ndërkulturore

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

d. Përdorë mjete multimodale mësimdhënieje (harta, tabela, fjalorë, lodra, kompjutera, objekte të tjera)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

e. Shfrytëzon praktikat e komunikimit joverbal (elemente parajjuhësore dhe jashtëgjuhësore gjatë mësimin)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

f. Rimodelon hapësirën e klasës duke riorganizuar mobiljet (karrige, Banka shkollore, dërrasë e zezë)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

g. "I afrohet nxënësve përmes afërsisë ndërpersonale brenda hapësirës së klasës"

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

h. Nxënësit të lëvizin lirisht në ambientin e mësimdhënies

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

3. Kur mësuesi zgjedh zbatimin e mësimdhënies korporative (marrëdhëniet nxënësish në dyshe) në mësimin e Gjuhës është e rëndësishme (të):

a. Lëviz në gjithë ambientin e klasës

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

b. Nxënësit të shfrytëzojnë praktika ndërgjuhëshe/shumëgjuhëshe

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

c. Nxënësit të shfrytëzojnë praktika ndërkulturore

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

d. Nxënësit të përdorin mjete multimodale mësimdhënieje

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

e. Përdorë mjete multimodale mësimdhënieje (hartat, tabela, fjalorë, lodra, kompjutera, objekte të tjera)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

f. Shfrytëzon praktikatat e komunikimit joverbal (elemente paragjuhësore dhe jashtëgjuhësore gjatë mësimin)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

g. Rimodelon hapësirën e klasës duke riorganizuar mobiljet (karrige, Banka shkollore, dërrasë e zezë)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

h. "I afrohet nxënësve përmes afërsisë ndërpersonale brenda hapësirës së klasës"

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

h. Nxënësit të lëvizin lirisht në ambientin e mësimdhënies

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

4. Kur mësuesi zgjedh zbatimin e mësimdhënies në grupe (marrëdhënie nxënësish në grupe) në mësimin e Gjuhës është e rëndësishme (të):

a. Lëviz në gjithë ambientin e klasës

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

b. Nxënësit të shfrytëzojnë praktika ndërgjuhësore/shumëgjuhësore

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

c. Nxënësit të shfrytëzojnë praktika ndërkulturore

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

d. Nxënësit të përdorin mjete multimodale mësimdhënieje

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

e. Përdorë mjete multimodale mësimdhënieje (hartat, tabela, fjalorë, lodra, kompjutera, objekte të tjera)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

f. Shfrytëzon praktikatat e komunikimit joverbal (elemente paragjuhësore dhe jashtëgjuhësore gjatë mësimin)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

g. Rimodelon hapësirën e klasës duke riorganizuar mobiljet (karrige, Banka shkollore, dërrasë e zezë)

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

h. "I afrohet nxënësve përmes afërsisë ndërpersonale brenda hapësirës së klasës"

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

h. Nxënësit të lëvizinin lirisht në ambientin e mësimdhënies

Aspak Pak Mjaft Shumë Tepër

F. Më poshtë mund të shënoni gjithçka që dëshironi dhe që lidhet me kërkiminë fjalë

Ju falenderoj për pjesëmarrjen tuaj!