



Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών

Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

Η μεθοδολογία CLIL στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:
Διερεύνηση διδακτικής επάρκειας και ετοιμότητας εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Νικόλαος Κακαϊδής

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλική Κάντζου

Πάτρα, Ιούνιος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Η μεθοδολογία CLIL στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:
Διερεύνηση διδακτικής επάρκειας και ετοιμότητας εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Νικόλαος Κακαϊδής

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Βασιλική Κάντζου
Καθηγήτρια-Σύμβουλος, ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Χριστίνα Μαλιγκούδη
Καθηγήτρια-Σύμβουλος, ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2021

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτού του δύσκολου και κοπιώδη κύκλου για τη ζωή μου, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου προς την καθηγήτριά μου, κ. Βασιλική Κάντζου, για την αμέριστη συμπαράσταση, την εύστοχη καθοδήγηση, τη χρήσιμη συμβουλευτική, τη συνεχή ενθάρρυνση και την αστείρευτη γνώση που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας μου.

Ιδιαίτερη αισθάνομαι και την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν με πολύ μεγάλη προθυμία και χαρά να συμμετάσχουν στην έρευνά μου και να με βοηθήσουν με τις γνώσεις τους να τη φέρω εις πέρας.

Ξεχωριστές ευχαριστίες οφείλω στους δύο γονείς μου, Βασίλη και Ελένη, που ήταν πάντα δίπλα μου, με στήριζαν ανεξάντλητα και με ενθάρρυναν σε κάθε απόφασή μου όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου.

Τέλος, ευχαριστώ όλους εκείνους τους ανθρώπους από το φιλικό μου περιβάλλον που στάθηκαν κοντά μου, μου παρείχαν ψυχολογική υποστήριξη και με γέμιζαν με αισιοδοξία και δύναμη.

Στην μικρή μου αδελφή, το στήριγμά μου...

Περίληψη

Η Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (ΟΕΠΓ) αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση στα πλαίσια διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Ανταποκρινόμενη στις σύνθετες γλωσσικές απαιτήσεις που επιβάλλει πλέον σε μια τάξη το φαινόμενο της πολυγλωσσίας, προκρίνει την παράλληλη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και του γνωστικού περιεχομένου στα πλαίσια ενός κανονικού ωρολογίου μαθήματος. Μολονότι ως μέθοδος κρίνεται ιδιαίτερα διαδεδομένη, στον ελλαδικό χώρο δεν εφαρμόζεται ακόμη συστηματικά. Πρωταρχικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει με ποιοτικό τρόπο τις συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να διαπιστωθεί εάν θα μπορούσε να ενσωματωθεί και η συγκεκριμένη μέθοδος στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Γι' αυτό το σκοπό, καταρτίστηκε ένα ερωτηματολόγιο και δόθηκε προς απάντηση με τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης σε ένα ικανοποιητικό για τις επιδιώξεις της έρευνας δείγμα εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, κλήθηκαν να το απαντήσουν 9 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, που προέρχονταν από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είχαν μια σχετική εμπειρία με τάξεις που φιλοξενούσαν μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Δύο είναι οι κεντρικοί άξονες διερεύνησης πάνω στους οποίους στηρίχτηκαν τα ερωτήματα της συνέντευξης, η διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πάνω στις αρχές της μεθόδου και οι διαθέσεις τους μπροστά σε μια ενδεχόμενη εφαρμογή της στην τάξη τους. Μετά την επιτέλεση της έρευνας, τα ποιοτικά δεδομένα κατέδειξαν πως το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν διαθέτει ικανοποιητική διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα για να διδάξει βάσει της λογικής της μεθόδου, ενώ διστάμενες είναι και οι απόψεις τους αναφορικά με τη θετική συνεισφορά της στα εκπαιδευτικά πράγματα. Συγκεντρωτικά, τα πορίσματα της έρευνας υπέδειξαν την ανάγκη για σημαντικές μεταβολές στο κομμάτι της εκπαίδευσης, προκειμένου να ενσωματωθούν ορθά παρόμοιες προσεγγίσεις δίγλωσσου προσανατολισμού.

Λέξεις-Κλειδιά

εκπαίδευση, διγλωσσία, μεθοδολογία CLIL, εκπαιδευτικός CLIL, διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών.

CLIL methodology in the Greek educational system: an inquiry into the teaching competence and awareness of Primary and Secondary school teachers

Nikolaos Kakaidis

Abstract

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach in the context of teaching a language as a second/foreign. Responding to the complex language requirements that the phenomenon of multilingualism now imposes on a classroom, the approach fosters a simultaneous teaching of the second/foreign language and the cognitive content in the context of a regular lesson. Although it is considered such a widespread method, it is not yet systematically applied in Greece. The primary goal of this thesis is to investigate through the qualitative method the conditions prevailing in the Greek educational system in order to determine whether this model could be integrated into the project of teaching Greek as a second language. For this purpose, a questionnaire was designed and was answered in the form of a semi-structured interview by a sample of teachers satisfied with the research objectives. More specifically, 9 active teachers from Primary and Secondary education who had a relevant experience with classes hosting students from different language backgrounds were asked to answer. Two main areas of inquiry emerged on which the interview questions were based, the teachers' teaching competence and readiness on the method's principles and their attitude towards the possibility of a systematic implementation in their classroom. After the completion of the research, the qualitative data demonstrated that the majority of the teaching staff does not have sufficient teaching competence and readiness to teach according to the method's logic, while their views regarding its positive contribution in educational matters are also differing. Collectively, the research findings indicated the need for significant changes in the field of education so as to properly integrate similar bilingual-oriented approaches.

Keywords

education, bilingualism, CLIL methodology, CLIL teacher, teaching competence and awareness.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων.....	x
Κατάλογος Πινάκων.....	xi
Συνομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xii
1. Εισαγωγή.....	1
2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	5
2.1. Ορισμός της έννοιας «γλώσσα».....	5
2.1.1. Η προέλευση της γλώσσας.....	6
2.1.2. Η πρώτη γλώσσα.....	7
2.1.3. Δεύτερη και Ξένη γλώσσα.....	8
2.2. Διγλωσσία.....	9
2.2.1. Ορισμός διγλωσσίας.....	9
2.2.2. Τύποι διγλωσσίας.....	9
2.2.3. Οφέλη διγλωσσίας.....	11
2.3. Το φαινόμενο της διγλωσσίας στην Ελλάδα.....	12
2.4. Προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	14
2.5. Ορίζοντας το μοντέλο CLIL.....	17
2.6. Ιστορική αναδρομή της προσέγγισης CLIL.....	19
2.7. Θεωρητικό υπόβαθρο του CLIL.....	21
2.7.1. Η Θεωρία του Krashen (Υπόθεση Γλωσσικού Εισαγομένου).....	21
2.7.2. Η Θεωρία του Vygotsky (Κοινωνιοπολιτισμική θεωρία).....	22
2.7.3. Η Γνωστική Θεωρία του Piaget.....	23
2.7.4. Η Θεωρία της Πλούσιας Διάδρασης του Long (Rich Interaction hypothesis) και η Υπόθεση του Γλωσσικού Εξαγομένου της Swain (Pushed Output hypothesis).....	24
2.7.5. Το μοντέλο του Cummins.....	25

2.8. Βασικά χαρακτηριστικά του CLIL.....	26
2.8.1. Τυπικά γνωρίσματα του CLIL.....	26
2.8.2. Οι 4 πυλώνες του CLIL (4Cs Framework).....	27
2.9. Πλεονεκτήματα του CLIL.....	30
2.10. Παρουσία του CLIL στην Ευρώπη.....	32
2.11. Παρουσία του CLIL στην Ελλάδα.....	33
2.11.1. Το CLIL πρόγραμμα του 3 ^{ου} Πειραματικού Δημοτικού σχολείου Ευόσμου Θεσσαλονίκης.....	34
2.11.2. Τα 12 CLIL projects στο μάθημα της Ιστορίας.....	35
2.11.3. Τα προγράμματα <i>Διάπολις</i> και ΕΠΠΑΣ.....	36
2.12. Παρουσία του CLIL στην Κύπρο.....	36
2.13. Ο εκπαιδευτικός CLIL.....	37
2.13.1. Διδακτική επάρκεια εκπαιδευτικών CLIL.....	40
2.13.2. Αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδακτική επάρκεια πάνω στο CLIL.....	43
3. Μεθοδολογία.....	46
3.1. Αιτιολόγηση της έρευνας.....	46
3.2. Ερευνητικοί στόχοι.....	46
3.3. Σχεδιασμός έρευνας.....	47
3.4. Συμμετέχοντες.....	47
3.5. Ερευνητικά εργαλεία.....	50
3.6. Διαδικασία.....	51
4. Αποτελέσματα.....	54
4.1. Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών.....	54
4.1.1. Ικανότητα αξιοποίησης πλήρους γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών στα πλαίσια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης μέσω του CLIL.....	54
4.1.2. Επίτευξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων κατά τη λογική του CLIL.....	56
4.1.3. Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών κατά τις αρχές του CLIL.....	58

4.2. Στάσεις και διαθέσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή αρχών του CLIL στη διδασκαλία τους.....	59
5. Συζήτηση.....	62
6. Συμπεράσματα.....	68
7. Περιορισμοί της έρευνας.....	70
Βιβλιογραφία.....	71
Παράρτημα Α: Έντυπο συγκατάθεσης εκπαιδευτικών.....	84
Παράρτημα Β: Ερευνητική συνέντευξη.....	85
Παράρτημα Γ: Απαντήσεις εκπαιδευτικών.....	87

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 2.1. The 4Cs Framework.....	28
Εικόνα 2.2. The Language Triptych.....	29
Εικόνα 2.3. CLIL’s 5 Dimensions.....	30
Εικόνα 3.1. The ‘Second Language Acquisition penta pie’.....	39
Εικόνα 3.2. Teaching Language Awareness from the perspective of the ‘Genre Egg’ model...42	

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Προφίλ εκπαιδευτικών.....	48
Πίνακας 2: Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών.....	59
Πίνακας 3: Στάσεις και διαθέσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη μέθοδο.....	60

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Γ1	πρώτη/μητρική γλώσσα
Γ2	δεύτερη γλώσσα
κ.ά.	κι άλλα/κι άλλοι
λ.χ.	λόγου χάριν
Μ.Κ.Ο.	Μη κυβερνητικές οργανώσεις
ΟΕΠΓ	Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας
π.χ.	παραδείγματος χάριν
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
Τ.Υ.	Τάξεις Υποδοχής
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
CALPS	Cognitive Academic Language Proficiency Skills
CBI	Content-Based Instruction
CLIL	Content and Language Integrated Learning
EMI	English-Medium Instruction
et al.	et alia/et alii
HOTS	Higher Order Thinking skills
ICT	Information and Communication Technology
LAC	Language across the curriculum
LOTS	Lower Order Thinking skills

1. Εισαγωγή

Οι σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ένα έντονο αίσθημα ρευστότητας και μεταβλητότητας σε όλους τους τομείς. Απόψεις περί αναγκαιότητας μιας αυστηρής εθνικής συνοχής και ομοιογένειας αρχίζουν σταδιακά να εκλείπουν και αντικαθίστανται από ένα κλίμα ετερότητας, διαφορετικότητας και ετερογένειας, το οποίο συγκροτείται σε μεγάλο βαθμό και από το φαινόμενο της μετανάστευσης. Πλέον μέλη μιας κοινωνίας δεν αποτελούν μονάχα οι άνθρωποι εκείνοι που έχουν γεννηθεί μέσα στην ίδια την κοινωνία και μιλούν τη γλώσσα που κυριαρχεί σε αυτή. Μια σύγχρονη κοινωνία συναπαρτίζεται και από ανθρώπους με διαφορετικό υπόβαθρο, που κατάγονται από διαφορετική χώρα, και συνεπώς μιλούν και διαφορετική γλώσσα. Ζητούμενο για την εύρυθμη λειτουργία της είναι να καταφέρει να ενσωματώσει με ομαλό και αρμονικό τρόπο το αλλόγλωσσο τμήμα του πληθυσμού στους κύκλους της.

Αναπόδραστα, ένας τέτοιος στόχος εμπλέκει και το μηχανισμό της εκπαίδευσης ως απαραίτητο αρωγό στη συνολική προσπάθεια. Όπως διαπιστώνει ο Baker (2001), η πολυπολιτισμικότητα και η γλωσσική ετερογένεια που αναπτύσσονται αδιαλείπτως στο σύγχρονο κόσμο τείνουν να ξεφεύγουν ολοένα και περισσότερο από τα καθορισμένα πλαίσια μιας κοινωνίας και να επεκτείνονται με ραγδαίους ρυθμούς και στο μικροεπίπεδο μιας σχολικής τάξης. Αυτό σημαίνει πως όπως και σε μια κοινωνία, έτσι και σε μια σχολική τάξη εντοπίζονται άτομα, τα οποία είτε έχουν προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο είτε προέρχονται από κάποια μειονοτική ομάδα, και στην καθημερινή τους επικοινωνία χρησιμοποιούν μια γλώσσα που διαφέρει από εκείνη που μαθαίνουν στο σχολείο ή ακούνε κατά τη συναναστροφή τους με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Τέτοιοι μαθητές χαρακτηρίζονται ως *δίγλωσσοι*, ενώ οι συνθήκες που διαμορφώνονται εντάσσονται στο ιδιαίτερα δημοφιλές στα γλωσσολογικά πράγματα φαινόμενο σύμπλευσης δύο διαφορετικών γλωσσών, που καλείται *διγλωσσία*.

Επιτακτική διαφαίνεται, λοιπόν, η ανάγκη να εφαρμοστεί ένας τύπος εκπαίδευσης που θα προάγει τη διγλωσσία στο σχολείο και θα προασπίζει τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας, κυρίως σε γλωσσικό επίπεδο. Ο τύπος αυτός εκπαίδευσης είναι γνωστός με τον όρο *διαπολιτισμική εκπαίδευση* και μετουσιώνεται μέσα από πληθώρα δίγλωσσων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που λαμβάνουν χώρα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο (π.χ. προγράμματα ‘εμβάπτισης’, διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο, προστατευμένη διδασκαλία, ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και

γλώσσας κ.ά.). Βασική αρχή όλων των προγραμμάτων είναι ότι επιδιώκουν να εμφυσήσουν σε όλους τους μαθητές ένα αίσθημα σεβασμού προς το διαφορετικό, ώστε να επιδείξουν την ανάλογη διαπολιτισμική ενημερότητα και ευαισθησία και να βοηθήσουν στην ομαλή ενσωμάτωση του δίγλωσσου τμήματος της μαθητικής κοινότητας αρχικά στη σχολική και μετέπειτα στην κοινωνική πραγματικότητα (Τσοκαλίδου, 2012).

Βέβαια, στον ελλαδικό χώρο ανάλογες προσεγγίσεις δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι αρκετά διαδεδομένες και δεν εφαρμόζονται συστηματικά παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις και έχουν κατά κύριο λόγο πιλοτικό χαρακτήρα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, το αυξανόμενο κύμα μεταναστευτικών ροών που παρατηρείται στη χώρα μας έχει θέσει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, γεγονός που δεν απασχολούσε ιδιαίτερα τα εκπαιδευτικά ζητήματα της χώρας τις προηγούμενες περιόδους. Ο εκπαιδευτικός καλείται πλέον να παίζει το ρόλο του θιασώτη της δίγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας, υπό την έννοια ότι πρέπει αφενός να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει στο μάθημά του νέες, πιο ολιστικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, αφετέρου να αναπτύξει κατάλληλες δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να διδάσκει τα ελληνικά τόσο ως μητρική όσο και ως δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου, 2011).

Η διδασκαλία μιας οποιασδήποτε γλώσσας ως δεύτερης ή και ξένης αποτελεί τον κεντρικό άξονα πάνω στον οποίο θα κινηθεί και η παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα, θα επικεντρωθεί σε μία από τις μεθόδους που συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση, την Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας ή Content and Language Integrated Learning (CLIL) όπως ονομάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Στόχος είναι να ερευνηθεί κατά πόσο μπορεί να ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μιας και η εκπαίδευση της χώρας μας δεν περιλαμβάνει ακόμη την υποχρεωτική διδασκαλία της. Η δομή της εργασίας στηρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος έχει καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα, ενώ στο δεύτερο παρέχονται πληροφορίες σχετικές με τη φύση της έρευνας πάνω στην οποία στηρίζεται η συνολική εργασία.

Αναφορικά με το πρώτο μέρος, αυτό αποτελεί στην ουσία μια ανασκόπηση της βασικής βιβλιογραφίας που έχει συνδεθεί με το μοντέλο CLIL. Αρχικά, παρέχονται κάποιες εισαγωγικές πληροφορίες σχετικές με τις έννοιες «γλώσσα» και «διγλωσσία». Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται μια προσπάθεια καθορισμού της έννοιας «γλώσσα», ενώ στη συνέχεια διασαφηνίζονται οι όροι «πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα, οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση συναρμογή με το θέμα που πραγματεύεται η εργασία. Έπειτα,

προσδιορίζεται η έννοια της δίγλωσσίας, με την έμφαση να δίνεται στην παρουσία του φαινομένου στην Ελλάδα και τη στενή σύνδεσή του με το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εν συνεχεία, παρατίθενται τα κυριότερα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, στα οποία συγκαταλέγεται και η προσέγγιση CLIL, που αφορά άμεσα την εργασία.

Σε επόμενη φάση, η έρευνα προσανατολίζεται περισσότερο σε ζητήματα μεθοδολογίας, προσεγγίζοντας θεωρητικά το μοντέλο CLIL. Στην αρχή, δίνεται ένας όσο το δυνατό πληρέστερος ορισμός της έννοιας, ο οποίος διανθίζεται με περαιτέρω λεπτομέρειες σχετικά με τις καταβολές της μεθόδου και τις θεωρίες πάνω στις οποίες βασίζονται οι θεμελιώδεις αρχές της. Κατόπιν, διατυπώνονται τα σημαντικότερα γνωρίσματα που διακρίνουν τη μέθοδο σε σχέση με άλλες μεθόδους, ενώ σε τελικό στάδιο καταγράφονται τα κυριότερα πλεονεκτήματα που προσφέρει η μέθοδος στη δίγλωσση εκπαίδευση.

Έπειτα, καταγράφονται παρατηρήσεις σχετικές με την παρουσία του μοντέλου στην εκπαίδευση. Ξεκινώντας από αντιλήψεις για την παρουσία του CLIL στην Ευρώπη, το ενδιαφέρον στρέφεται στη λειτουργικότητά του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου εντοπίζονται μεμονωμένες μελέτες περιπτώσεων με πιλοτικό χαρακτήρα, οι σπουδαιότερες από τις οποίες παρατίθενται συνοπτικά. Ξεχωριστή μνεία γίνεται και στην παρουσία του στην Κύπρο, όπου κατέχει εξέχουσα θέση στο σύστημα εκπαίδευσης. Αφότου έχει προσδιοριστεί ο ρόλος του στην εκπαίδευση, θεωρήθηκε απαραίτητη η σκιαγράφηση του προφίλ ενός εκπαιδευτικού CLIL, με την έρευνα να εστιάζει σε ζητήματα σχετικά με τη διδακτική επάρκεια που χρειάζεται να διαθέτει. Μάλιστα, αξιοποιήθηκαν και πορίσματα ερευνών που προέκυψαν από τις προσωπικές απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το θέμα, ώστε να διαλευκανθεί περισσότερο.

Μεταβαίνοντας στο δεύτερο μέρος, αυτό πλαισιώνεται από πέντε κεφάλαια που παρέχουν τα απαραίτητα στοιχεία αναφορικά με τη φύση της έρευνας που επιλέχθηκε να διενεργηθεί. Στο τρίτο κατά σειρά κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας. Σε ένα αρχικό υποκεφάλαιο, όπου θα αιτιολογούνται οι βασικοί στόχοι της έρευνας, θα γίνει η απαιτούμενη σύνδεση της θεωρίας που προηγήθηκε με την έρευνα που έπεται. Έπειτα, θα ακολουθήσει η περιγραφή της ανάλυσης της μεθόδου που θα υιοθετηθεί, όπου θα δίνονται γενικές πληροφορίες για το σχέδιο έρευνας, το δείγμα και τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, αλλά και για τη γενικότερη διαδικασία που θα εφαρμοστεί κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Στα επόμενα δύο κεφάλαια θα καταγραφούν τα αποτελέσματα της έρευνας και θα γίνει μια συγκριτική αντιπαραβολή τους με τα πορίσματα ερευνών από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Κατόπιν, θα ακολουθήσουν τα κυριότερα συμπεράσματα που εξάχθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ το κύριο μέρος της εργασίας θα ολοκληρωθεί με αναφορές σχετικές με τους περιορισμούς που ανέκυψαν κατά την υλοποίηση της έρευνας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Ορισμός της έννοιας «γλώσσα»

Κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ένας ερευνητής έρχεται αντιμέτωπος με πληθώρα ορισμών που αφορούν την έννοια «γλώσσα». Ωστόσο, κανένας από αυτούς τους ορισμούς δεν χαρακτηρίζεται για την πληρότητά του και δεν απολαμβάνει αναμφισβήτητης καθολικότητας από την έρευνα. Κάτι τέτοιο συμβαίνει για δύο λόγους: αφενός ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της έννοιας δεν επιτρέπει την καθιέρωση ενός ορισμού που να καλύπτει όλες τις πτυχές της, αφετέρου η εμπλοκή άλλων επιστημών (π.χ. ψυχολογία, κοινωνιολογία) είναι τόσο έντονη ώστε διευρύνεται το εύρος των αντικειμένων που εκφράζονται μέσα από την έννοια «γλώσσα». Έτσι, οι διάφοροι ορισμοί που προτείνονται κατά καιρούς μπορεί να βρίσκονται σε σύμπλευση μεταξύ τους, σε μερική διχογνωμία, αλλά κυρίως σε συμπληρωματική κατανομή (Χαραλαμπάκης, 1992).

O Lyons (1981: 3-8) προβαίνει σε μια καταγραφή των κυριότερων ορισμών που έχουν διατυπωθεί από τους γλωσσολόγους. Ο Sapir αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως «αποκλειστικά ανθρώπινο και μη ενστικτώδη μέθοδο επικοινωνίας ιδεών, συναισθημάτων και επιθυμιών μέσω της συνειδητής παραγωγής συμβόλων». Οι Bloch and Trager, από την πλευρά τους, θεωρούν ότι η γλώσσα αποτελεί «ένα σύστημα αυθαίρετων φωνητικών συμβόλων βάσει των οποίων μια κοινωνική ομάδα συνεργάζεται», ενώ ο Hall πρεσβεύει την άποψη ότι είναι «ο θεσμός εκείνος όπου οι άνθρωποι επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους βάσει αυθαίρετων ακουστικών συμβόλων τα οποία έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν». Ιδιαίτερη θέση κατέχει η τοποθέτηση του Chomsky, ο οποίος αναφέρει ότι η γλώσσα είναι «ένα σύνολο προτάσεων, η κάθε μια με πεπερασμένο μέγεθος και κατασκευασμένη από πεπερασμένο σύνολο στοιχείων».

Επιπρόσθετα, ο Χαραλαμπάκης (1992: 18-24) συμπληρώνει την έρευνα και παραθέτει μια σειρά από επιμέρους ορισμούς της γλώσσας εξίσου θεμελιώδεις. Ως σχετικά πληρέστερο αναγνωρίζει τον ορισμό που έχει δοθεί από την Bussmann, σύμφωνα με τον οποίο η γλώσσα αποτελεί ένα «φωνητικό-ακουστικό σύστημα συμβατικών σημείων για τη διατύπωση και συναλλαγή απόψεων, γνώσεων και πληροφοριών, καθώς και για την μετάδοσή τους από γενιά σε γενιά, το οποίο βασίζεται σε νοητικές διαδικασίες και καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα». Ίδια βαρύτητα θεωρεί ότι έχει και ο ορισμός του Ferdinand de Saussure. Ο Saussure λογίζει τη γλώσσα ως «σύστημα σημείων που εκφράζουν ιδέες». Μάλιστα, προχωρά και σε μια τριχοτόμηση της έννοιας ώστε να ισχυροποιήσει τον ορισμό του. Εισάγει

τις επιμέρους έννοιες *langage* (σηματοδοτεί τη γενική ικανότητα που έχει ένας άνθρωπος να συνομιλεί με το συνάνθρωπό του), *langue* (αντιπροσωπεύει το αφηρημένο σύστημα σημείων και κανόνων που αξιοποιεί ο άνθρωπος) και *parole* (υποδηλώνει την πραγμάτωση του *langue*, τη δεξιότητα του ανθρώπου για ομιλία). Τέλος, παραθέτει και έναν συνοπτικότερο ορισμό, του Martinet, που συγκεντρώνει κι αυτός μεγάλο ενδιαφέρον. Ο Martinet παρουσιάζει τη γλώσσα ως «όργανο το οποίο διαθέτει διπλή άρθρωση και έχει χαρακτήρα πρωταρχικά φωνητικό».

Το σύνολο των ορισμών που επιστημάνθηκαν αναδεικνύει την πρόθεση της γλωσσολογικής έρευνας να μην εγκλωβιστεί σε ρυθμιστικές προσεγγίσεις αυστηρού καθορισμού της έννοιας. Γι' αυτό το λόγο, επιχείρησε να την προσδιορίσει πραγματολογικά, σε σχέση με την ανθρώπινη επικοινωνία, προκειμένου να καταδείξει τη σχέση της με την ανθρώπινη νόηση και σκέψη. Συνεπώς, ένας ορισμός που θα μπορούσε να υιοθετηθεί υπό αυτή την οπτική είναι ότι η γλώσσα εκφράζει ένα σύστημα σημείων και σύμβολων που συμβάλλουν στην κωδικοποίηση και αποσαφήνιση μιας πληροφορίας προς διευκόλυνση της ευρύτερης επικοινωνίας. (Hoque, 2017; Lyons, 1981).

2.1.1. Η προέλευση της γλώσσας

Κατά καιρούς, έχει υποστηριχθεί από την έρευνα πως η γλώσσα αποτελεί μια δεξιότητα μοναδική για τον άνθρωπο, που τον διακρίνει από τα ζώα (Lyons, 1981). Βέβαια, μέσα στους αιώνες αναγνωρίζεται η παρουσία άναρθρου ήχου και κραυγών ως ιδιότητες που τις κατέχουν τα περισσότερα έμβια όντα. Όμως, κάτι τέτοιο δεν μπορεί επ' ουδενί να αποτελέσει ασφαλή ένδειξη για ανάπτυξη γλώσσας. Μορφές γλώσσας ενδεχομένως και να είχαν αναπτυχθεί ακόμη και πολλούς αιώνες πριν τη συμβίωση των ανθρώπων, ωστόσο δεν υπάρχει καμία φυσική απόδειξη που να επιβεβαιώνει τις ακριβείς καταβολές της γλώσσας.

Ο Yule (2016) παρουσιάζει μια σειρά από θεωρίες σχετικά με πιθανές προελεύσεις της γλώσσας. Αρχικά, αναφέρει το ενδεχόμενο θεικής προέλευσης της γλώσσας. Σε πολλές θρησκευτικές παραδόσεις, η γλώσσα θεωρείται ως δώρο του Θεού στον άνθρωπο. Η συγκεκριμένη θεωρία υπήρξε αρκετά διαδεδομένη και στην αρχαιότητα (π.χ. αναφορές στον Ηρόδοτο). Έπειτα, τονίζει την περίπτωση της φυσικής προέλευσης, κατά την οποία ο άνθρωπος ήδη πριν από τη γέννησή του βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και αρθρώνει τις πρώτες του λέξεις στηριζόμενος σε ήχους (λ.χ. μίμηση ήχων που έκαναν τα πουλιά ή μίμηση συναισθημάτων). Επιμέρους θεωρίες είναι αυτές της κοινωνικής συναναστροφής με άλλους ανθρώπους (αναπτύσσει τη γλώσσα στην προσπάθεια διατήρησης των ομάδων συναναστροφής), της φυσικής προσαρμογής στο περιβάλλον (αναπτύσσει τη

γλώσσα βάσει της μεταβολής των φυσικών και σωματικών χαρακτηριστικών του) και της χειρωνακτικής ικανότητας (αναπτύσσει τη γλώσσα ως απόρροια της νοημοσύνης που επιδεικνύει κατά την κατασκευή εργαλείων).

Τελευταία παραθέτει τη θεωρία της γενετικής προέλευσης, η οποία είναι η ισχυρότερη και η πιο διαδεδομένη. Σύμφωνα με τη γενετική προέλευση, ένα άτομο, από τη στιγμή που γεννιέται, συνεχώς αναπτύσσεται και μεταβάλλεται. Το γεγονός αυτό οδήγησε την έρευνα να ξεχωρίσει πίσω από αυτές τις φυσικές μεταβολές μια ειδική ικανότητα του ατόμου για παραγωγή λόγου, η οποία χαρακτηρίζει αποκλειστικά το ανθρώπινο είδος και δεν εντοπίζεται σε κανένα άλλο. Με πρωτεργάτη το μεγάλο γλωσσολόγο Noam Chomsky, άρχισε να επικρατεί μια θεωρία αρκετά διαφορετική από όσες είχαν καταγραφεί ως τότε που υποστήριζε πως η γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου ίσως να είναι γενετικά προκαθορισμένη (Saville-Troike & Barto, 2016).

2.1.2. Η πρώτη γλώσσα

Η αρχική επαφή του ανθρώπου με τη γλώσσα συντελείται κατά την πρώιμη παιδική του ηλικία, συνήθως μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, οπότε και φαίνεται να έχει κατακτήσει τις βασικές δομές της γλώσσας. Στη βιβλιογραφία η γλώσσα αυτή ονομάζεται πρώτη γλώσσα (Γ1), ενώ αρκετά συχνός είναι και ο χαρακτηρισμός της ως μητρική γλώσσα (Derakhshan & Karimi, 2015). Ενδεικτικό είναι ότι η διαδικασία κατάκτησής της εκτυλίσσεται ασυνείδητα, δίχως τις παρεμβάσεις της συστηματικής διδασκαλίας. Με βάση, λοιπόν, τη θεωρία της γενετικής προέλευσης, όπου ο άνθρωπος διαθέτει έμφυτη την προδιάθεση να δεχτεί τη γλώσσα, το παιδί έχει εφοδιαστεί με τα κατάλληλα γλωσσικά εφόδια πολύ πριν ξεκινήσει το σχολείο. Πάντως, δεν είναι μόνο του σε αυτή τη διαδικασία, αλλά υποβοηθείται και από το περιβάλλον ανατροφής του μέσω ερεθισμάτων (π.χ. ηχητικά κύματα) και αντιδράσεων (π.χ. παραγλωσσικά στοιχεία ή μιμήσεις) που δέχεται από τον περίγυρο γύρω του (Saville-Troike & Barto, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, τα στάδια ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας ενός παιδιού είναι σχεδόν ίδια και λαμβάνουν χώρα την ίδια χρονική περίοδο. Στο 1^ο στάδιο (πρώτοι 5 μήνες) μαθαίνει να διακρίνει απλά φωνήματα στο λόγο, όπως [i], [u], [ba] και [ga]. Το 2^ο στάδιο (5^{ος} έως 10^{ος} μήνας) είναι το λεγόμενο ‘στάδιο του βαβίσματος’, όπου το παιδί μέσω συλλαβικών επαναλήψεων (π.χ. ba-ba-ba) εκφράζει κατά κύριο λόγο τα συναισθήματά του. Στο 3^ο στάδιο (10^{ος} έως 18^{ος} μήνας) πραγματοποιείται η παραγωγή πολύ απλών λέξεων από το παιδί. Η παραγωγή διευρύνεται στο 4^ο στάδιο (18^{ος} έως 20^{ος} μήνας), όπου το παιδί συνδυάζει τις λέξεις

και αρχίζει σταδιακά να επικοινωνεί. Τέλος, στο 5^ο στάδιο (2 χρονών και άνω) χρησιμοποιεί το λόγο με μεγαλύτερη ευχέρεια, παράγοντας ποικιλία λέξεων και συνεχή ομιλία με απλές προτασιακές δομές, οι οποίες ραγδαία εξελίσσονται σε πιο σύνθετες. Έτσι, μέχρι την ηλικία των πέντε ετών έχει ολοκληρωθεί το βασικό στάδιο κατάκτησης της πρώτης γλώσσας και το παιδί καθίσταται πλέον έτοιμο να μάθει μια δεύτερη γλώσσα (Yule, 2016).

2.1.3. Δεύτερη και Ξένη γλώσσα

Ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ορίζεται οποιαδήποτε γλώσσα γνωρίζουμε πέρα από τη μητρική μας. Η εκμάθησή της αφορά μια συνειδητή διαδικασία, κατά την οποία η γλώσσα μελετάται συστηματικά μέσω κατάλληλων ερεθισμάτων που παρέχονται από το οικείο περιβάλλον, εν αντιθέσει με την πρώτη που κατακτιέται ασυνείδητα. Συντελείται αφότου έχει κατακτηθεί η μητρική κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (Μπέλλα, 2011). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας προσδιορίζεται κυρίως με γεωγραφικά κριτήρια. Δεύτερη γλώσσα (Γ2) ονομάζεται μια γλώσσα που μαθαίνεται στον τόπο όπου χρησιμοποιείται και ως κυρίαρχη γλώσσα (π.χ. εκμάθηση αγγλικής στην Αγγλία). Από την άλλη, ξένη γλώσσα ονομάζεται μια γλώσσα που μαθαίνεται στο χώρο χρήσης της μητρικής (π.χ. εκμάθηση αγγλικής στην Ελλάδα από κάποιον με μητρική την ελληνική) (Saville-Troike & Barto, 2016).

Εύλογα, μια τέτοια διάκριση σηματοδοτεί και αντίστοιχες διαφοροποιήσεις στους λόγους για τους οποίους μαθαίνεται καθεμιά από τις δύο. Η δεύτερη γλώσσα αποκτάται κατά κύριο λόγο από μειονοτικές ομάδες, οι οποίες έχουν μεταναστεύσει στο χώρο όπου χρησιμοποιείται ως μητρική. Τη μαθαίνουν, λοιπόν, μέσα από τη διεπίδρασή τους με φυσικούς ομιλητές της ώστε να συμμετέχουν αρμονικά στην κοινότητα σε τομείς κοινωνικούς, εργασιακούς ή οικονομικούς. Μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει και ευρύτερη γνώση του πολιτισμού και των κανόνων που συναπαρτίζουν την κοινότητα. Αντιθέτως, η ξένη γλώσσα δεν απαιτεί κάποια στενή επαφή με φυσικούς ομιλητές, γι' αυτό και δεν έχει κάποια ουσιαστική πρακτική και επικοινωνιακή χρήση. Συνήθως μαθαίνεται για περαιτέρω γνώση και για ενίσχυση της πολυγλωσσίας ενός ατόμου (Saville-Troike & Barto, 2016).

Βέβαια, ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνεται μια δεύτερη και μια ξένη γλώσσα δε συνιστά σημαντικές αποκλίσεις, αλλά παρουσιάζεται σχεδόν όμοιος. Και στις δύο περιπτώσεις, το άτομο θα πρέπει να κατέχει ένα ικανοποιητικό επίπεδο επάρκειας και προγενέστερης γνώσης της μητρικής, αφού ο μηχανισμός κατάκτησης επιβάλλει να γίνονται συγκρίσεις (ή παρεμβολές) μεταξύ Γ1 και Γ2. Μάλιστα, οι δομές της Γ1 και της Γ2 καλλιεργούνται σε ένα ενιαίο νοητικό σύστημα (κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα), γεγονός που κάνει την

αλληλεξάρτηση ακόμη πιο έντονη (Σκούρτου, 2011). Επιπρόσθετα, η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας στηρίζεται σε κανόνες και δομές που γίνονται συνεχώς αντικείμενο επεξεργασίας από ένα εσωτερικό γλωσσικό σύστημα που διαθέτει κάθε άτομο (διαγλώσσα), το οποίο και βοηθά στην ανάπτυξη και προώθηση της επικοινωνίας (Yule, 2016). Έτσι, όποιες ανεπάρκειες εντοπίζονται στο λόγο των ατόμων δεν αντιμετωπίζονται κατά το συνήθη παραδοσιακό τρόπο ως γλωσσικά λάθη, αλλά ως δράσεις της διαγλώσσας κατά την προσπάθεια αφομοίωσης των δομών της Γ2 (Μπέλλα, 2011).

2.2. Διγλωσσία

2.2.1. Ορισμός διγλωσσίας

Όσα παρατέθηκαν, υποδεικνύουν πως είναι φυσιολογικό ένα άτομο να μπορεί να χειρίζεται ταυτοχρόνως δύο ή περισσότερες γλώσσες. Η ικανότητα αυτή του ατόμου να χρησιμοποιεί επαρκώς και επιτυχώς δύο ή περισσότερες γλώσσες στο λόγο του καλείται συνοπτικά *διγλωσσία* και αποτελεί μια κατάσταση που πρακτικά ισχύει σχεδόν σε όλα τα κράτη του κόσμου (Saville-Troike & Barto, 2016). Η Bialystok (2001) διευρύνει τον ορισμό αυτό, δίνοντας έμφαση στην εναλλακτική χρήση των δύο γλωσσών, αφού το δίγλωσσο άτομο είναι σε θέση να έχει επίγνωση των δομών και των δύο γλωσσών, να ελίσσεται μεθοδικά ανάμεσά τους και να επιλέγει εκείνα τα στοιχεία που είναι προσφορότερα για το είδος επικοινωνίας που επιδιώκει να αναπτύξει. Βέβαια, σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργούνται προβλήματα, αφού ενδέχεται να έχει μεγαλύτερο βαθμό επίγνωσης στη μία από τις δύο γλώσσες, κάτι που αναπόδραστα τον οδηγεί σε αυτή προκειμένου να επικοινωνήσει. Το σύνολο όλων αυτών των παρατηρήσεων υποδηλώνει πως η διγλωσσία αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που ανανεώνεται συνεχώς και εκδηλώνεται με πολλές εκφάνσεις (Δαμανάκης, 2001).

2.2.2. Τύποι διγλωσσίας

Οι μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η διγλωσσία είναι πολλές. Η Τσοκαλίδου (2012) καταγράφει τις κυριότερες, οι οποίες συγκεντρώνουν μεγάλο ενδιαφέρον κατά την προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας. Μάλιστα, προτείνει και μια κατηγοριοποίησή τους σε αυτές που οφείλονται καθαρά σε γλωσσολογικούς παράγοντες και σε αυτές που οφείλονται σε περισσότερο κοινωνικές και ιδεολογικές παραμέτρους. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται τα είδη:

- *Ταυτόχρονη διγλωσσία*: το άτομο, κατά την πρώιμη ηλικία του, αναπτύσσεται δεχόμενο ερεθίσματα από δύο διαφορετικές γλώσσες που ενυπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον του, με

αποτέλεσμα να μην υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ τους, αλλά να κατέχουν το ρόλο δύο πρώτων γλωσσών.

- *Διαδοχική διγλωσσία*: το άτομο πρώτα μαθαίνει και παγιώνει τις δομές της πρώτης γλώσσας και ύστερα αναπτύσσει και κατακτά τη δεύτερη. Αφορά κυρίως περιπτώσεις αλλαγής περιβάλλοντος.

- *Πρώιμη διγλωσσία*: το άτομο μαθαίνει ήδη από την πιο μικρή ηλικία δύο γλώσσες είτε σε περιβάλλον ταυτόχρονης είτε διαδοχικής διγλωσσίας.

- *Όψιμη/μεταγενέστερη διγλωσσία*: το άτομο καλλιεργεί τη διγλωσσία του σε μεγαλύτερη ηλικία είτε ως έφηβος είτε ως ενήλικας.

- *Συντονισμένη διγλωσσία*: το άτομο, έχοντας αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δύο γλώσσες, ξεδιπλώνει δύο διαφορετικά νοήματα για τις έννοιες που μαθαίνει, ένα για την καθεμία από τις δύο γλώσσες.

- *Σύνθετη διγλωσσία*: το άτομο έχει κατορθώσει να συνδέσει διαφορετικά στοιχεία από τις δύο γλώσσες, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να αποδώσει τα νοήματα και των δύο γλωσσών σε μία γλώσσα.

- *Αμφίδρομη/ισοβαρής διγλωσσία*: το επίπεδο της διγλωσσίας που έχει αναπτύξει το άτομο είναι τόσο καλό ώστε μπορεί να ελιχθεί επιτυχώς στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας χωρίς να ανατρέχει πότε στη μία και πότε στην άλλη γλώσσα.

- *Κυρίαρχη/ανισοβαρής διγλωσσία*: το άτομο, μολονότι έχει αναπτύξει και τις δύο γλώσσες, διαθέτει ένα εμφανώς καλύτερο επίπεδο στη μία από τις δύο, με συνέπεια να επιδίδεται ικανοποιητικότερα στις δομές της.

- *Παθητική διγλωσσία*: το άτομο έχει τη δυνατότητα να κατανοεί χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα τους κανόνες μιας δεύτερης γλώσσας, αλλά δεν μπορεί να παραγάγει οργανωμένο γραπτό και προφορικό λόγο.

- *Δυναμική διγλωσσία*: το άτομο χαρακτηρίζεται για την επάρκειά του σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες μιας δεύτερης γλώσσας.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι τύποι:

- *Προσθετική διγλωσσία*: το άτομο αποκτά γλωσσική επάρκεια και σε μια δεύτερη γλώσσα δίχως να διαταράσσεται η ομαλή ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας. Συνήθως, επιτυγχάνεται ένα υψηλό επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες.
- *Αφαιρετική διγλωσσία*: το άτομο διακόπτει απότομα την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας και υποχρεώνεται να αναπτύξει μια δεύτερη που συμβαδίζει με το περιβάλλον που δημιουργείται γύρω του. Η διαδικασία έχει πολύ αρνητικές επιπτώσεις στη γλωσσική αλλά και συναισθηματική του ανάπτυξη. Κατά κύριο λόγο συμβαίνει σε περιπτώσεις μετανάστευσης.
- *Διγλωσσία της 'ελίτ'*: η δεύτερη γλώσσα επιλέγεται συνειδητά από το άτομο και χρησιμεύει ως μέσο κοινωνικής προβολής ή επαγγελματικής ανέλιξης.
- *Λαϊκή διγλωσσία*: το άτομο έρχεται σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα προκειμένου να επιτελέσει απλές συνήθειες της καθημερινής του ζωής και να επικοινωνήσει ικανοποιητικά με το περιβάλλον γύρω του.
- *Αφανής διγλωσσία*: ενδεχομένως το πιο ενδιαφέρον είδος διγλωσσίας, το οποίο χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αφορά κυρίως αλλόγλωσσα άτομα με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο και επιτάσσει να καλλιεργήσουν αποκλειστική επαφή με την κυρίαρχη γλώσσα παραγκωνίζοντας παράλληλα την πρώτη γλώσσα που έχουν κατακτήσει.

2.2.3. Οφέλη διγλωσσίας

Σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατέδειξαν σημαντικά οφέλη της διγλωσσίας στα δίγλωσσα άτομα, και ιδίως στους δίγλωσσους μαθητές. Οι Abu-Rabia and Sanitsky (2010) και Abu-Rabia and Bluestein-Danon (2012) εξήραν τη συμβολή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών στην ανάπτυξη των γλωσσικών και νοητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Οι δίγλωσσοι μαθητές παρατηρήθηκε πως σημείωναν καλύτερα αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο ανάγνωσης όσο και σε επίπεδο γραφής, ενώ αμβλύθηκαν και τυχόν διαφορές μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Μάλιστα, ο ικανοποιητικός βαθμός ανάπτυξης τόσο των γλωσσικών όσο και των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων συνιστούσε ανάλογες βελτιώσεις και στη χρήση της πρώτης γλώσσας. Εν ολίγοις, το στοιχείο εκείνο που διακρίνει τους δίγλωσσους μαθητές είναι ότι μπορούν να αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως ένα ενιαίο σύστημα δομών και κανόνων, κάτι που τους βοηθά και στην επικοινωνία με ένα μονόγλωσσο ή δίγλωσσο άτομο.

Παράλληλα, οι έρευνες των Bialystok and Martin-Rhee (2008) και Carlson and Meltzoff (2008) επεσήμαναν πως οι δίγλωσσοι μαθητές, εκτός από αυξημένες γλωσσικές

ικανότητες, διακρίνονται και για οξυμμένο βαθμό προσοχής και ανταπόκρισης σε ένα παρεχόμενο ερέθισμα. Αυτό συμβαίνει διότι έχουν να χειριστούν δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, στα οποία χρειάζεται να εναλλάσσονται συνεχώς ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Εκτενέστερα, έχουν την ικανότητα να επιδεικνύουν μεγαλύτερο έλεγχο και ανταπόκριση στο εξωτερικό ερέθισμα, ενώ είναι σε θέση να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικότερα σειρά ποικίλων δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι οποίες απαιτούν κριτική σκέψη, εργασιακή μνήμη και ευρύτερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και εξεύρεσης λύσεων.

Η πιο σημαντική, ωστόσο, συνεισφορά της διγλωσσίας σε ένα δίγλωσσο μαθητή είναι ότι τον βοηθά να απαγκιστρωθεί από ιδεολογίες περί γλωσσικής κυριαρχίας μιας μόνο γλώσσας. Ο δίγλωσσος μαθητής είναι πλέον σε θέση να εκτιμήσει με άλλο μάτι τη διαφορετικότητα που φαινομενικά εκπέμπει ένας αλλόγλωσσος συμμαθητής του. Πιο συγκεκριμένα, καλείται να σεβαστεί τον συμμαθητή του, να συνεργαστεί μαζί του και να συνδράμει και αυτός με τη σειρά του στην ομαλή ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου. Σε ευρύτερο επίπεδο, ένα καταρτισμένο δίγλωσσο άτομο χαρακτηρίζεται για την διαπολιτισμική του συνείδηση και ευαισθησία, αρετές που αποκτώνται μέσα από το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που χρειάζεται να υιοθετείται από κάθε σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα (Τσοκαλίδου, 2012).

2.3. Το φαινόμενο της διγλωσσίας στην Ελλάδα

Στον ελλαδικό χώρο, ο όρος διγλωσσία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον όρο πολυπολιτισμικότητα. Όπως διαπιστώνει η Tsokalidou (2005), το φαινόμενο ήταν ευρέως διαδεδομένο στη χώρα ακόμη και πριν τη μαζική έλευση των προσφύγων και μεταναστών, που διογκώνεται τα τελευταία χρόνια. Το δίγλωσσο στοιχείο στη χώρα ήταν ήδη εμφανές από μειονοτικούς πληθυσμούς που είχαν ήδη σχηματίσει έναν πολυγλωσσικό χάρτη για την Ελλάδα. Κυριότεροι μειονοτικοί πληθυσμοί με δική τους γλώσσα θεωρούνται στη χώρα οι Τούρκοι της δυτικής Θράκης, οι Πομάκοι, οι Ρομά, οι Βλάχοι, οι Αρμένιοι, οι Αρβανίτες, οι Λαντίνο και ορισμένα σλαβικά φύλα. Ωστόσο, παρόλη την έντονη παρουσία αυτών των πληθυσμών, η γλωσσική τους ενσωμάτωση δεν απασχόλησε παρά τα τελευταία χρόνια τους αρμοδίους. Αυτό συνέβη διότι το φαινόμενο διογκώθηκε με τις μαζικές συρροές επιπλέον αλλόγλωσσων πληθυσμών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Έτσι, τέθηκε το ζήτημα αναβάθμισης του μοντέλου εκπαίδευσης που παρέχεται στα ελληνικά σχολεία, ώστε

αφενός να ενσωματωθούν στην κοινωνία, αφετέρου να ομογενοποιηθούν γλωσσικά και πολιτισμικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Τέτοιες επιδιώξεις άρχισαν να ενσαρκώνονται σταδιακά στα πλαίσια του λεγόμενου διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας τάξης ενός σημερινού ελληνικού σχολείου είναι ο πλουραλισμός και η ποικιλομορφία στους μαθητές που φοιτούν σε αυτή. Σε μια τέτοια τάξη ενδέχεται να συνυπάρχουν άτομα που έχουν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική, άτομα που χρησιμοποιούν μια ποικιλία της Ελληνικής (π.χ. διάλεκτο), αλλά και άτομα με διαφορετική καταγωγή που είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα και έχουν την Ελληνική ως πρώτη γλώσσα είτε μετανάστευσαν από άλλες χώρες και διατήρησαν ως πρώτη τη γλώσσα της πατρίδας τους (Χατζηδάκη, 2000). Συνεπώς, η διερεύνηση του παρεχόμενου τύπου εκπαίδευσης, ιδίως στην τελευταία κατηγορία μαθητών, συγκεντρώνει μεγάλο ενδιαφέρον.

Κάνοντας μια γρήγορη ανασκόπηση στη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε πως το είδος της εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτούς τους μαθητές γεννά έντονο προβληματισμό. Οι Σκούρτου (2011) και Τσοκαλίδου (2012) εμμένουν στις σχέσεις εξουσίας και ιεραρχίας που χαρακτηρίζουν ακόμη και σήμερα την ελληνική εκπαίδευση. Τέτοιες σχέσεις συνάπτονται κατά κύριο λόγο από προσωπικές αντιλήψεις μερίδας εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στο φαινόμενο της διγλωσσίας που θέλουν το διαφορετικό να αντιμετωπίζεται ως ‘άλλο’ και ως ‘ξένο’. Η ιδεολογία που χτίζεται πίσω από παρόμοιες αντιλήψεις βασίζεται στην άποψη πως η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα λογίζεται ως πρόβλημα μελλοντικό για το ελληνικό σχολείο και κατ’ επέκταση για τη συνοχή της ίδιας της ελληνικής κοινωνίας.

Επομένως, και η εκπαίδευση που υιοθετείται κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Για παράδειγμα, η τάση του εκπαιδευτικού να διδάσκει την Ελληνική με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες μιας δίγλωσσης τάξης. Παράλληλα, η επιμονή που πολλές φορές επιδεικνύει να μιλούν οι μαθητές αποκλειστικά την Ελληνική και στο σπίτι και έξω από αυτό συνιστά αδιαφορία προς την πρώτη γλώσσα των μαθητών, ιδίως όταν δεν ενδιαφέρεται να ενημερώσει ή να πείσει τους γονείς για την αναγκαιότητα σύμπλευσης των δύο γλωσσών. Απόρροια είναι να υποβαθμίζει τη θέση αυτών των μαθητών στο σχολείο και να τους παραγκωνίζει σε τέτοιο βαθμό ώστε να κινδυνεύουν άμεσα να απωλέσουν τη μητρική τους γλώσσα και την πολιτισμική τους ταυτότητα (Χατζηδάκη, 2000). Στην ουσία, δε γίνεται λόγος για δίγλωσση εκπαίδευση, αφού για την εφαρμογή της δεν αρκεί η απλή παρουσία των παλλιννοστούτων μαθητών στην τάξη, αλλά χρειάζεται η πρώτη γλώσσα τους να αναπτυχθεί παράλληλα με την Ελληνική, που είναι γι’ αυτούς η Γ2 (Σκούρτου, 2002).

Παρόλα αυτά, η κλιμακωτή υποβάθμιση της ετερότητας στην εκπαίδευση μπορεί να αναχαιτιστεί και να υπερκεραστεί ως ένα βαθμό. Η έρευνα έχει προ πολλού εισηγηθεί την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών τύπων εκπαίδευσης στο τωρινό εκπαιδευτικό σύστημα. Βασικό γνώρισμα αυτών των προσεγγίσεων είναι η επίτευξη συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών που εκπροσωπούνται μέσα από την ποικιλία των μαθητών. Όλα τα μέλη που συναπαρτίζουν μια τάξη χρειάζεται να διακατέχονται από αρετές που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσέγγιση που συνίσταται από συγκεκριμένα παιδαγωγικά στοιχεία. Πρωταρχικό εφόδιο για κάθε μαθητή της τάξης πρέπει να είναι ο σεβασμός προς το πρόσωπο των συμμαθητών του, δίγλωσσων και μη. Ο σεβασμός μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από δραστηριότητες που επικροτούν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Οι δύο αυτές συνιστώσες διευκολύνουν την αποδοχή και την ίση αντιμετώπιση όλων των παιδιών της τάξης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν και την διαπολιτισμική τους επίγνωση (Τσοκαλίδου, 2012).

2.4. Προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης

Κατά καιρούς έχουν υιοθετηθεί συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις δίγλωσσης εκπαίδευσης, η σωστή επιτέλεση των οποίων έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει τα μέγιστα στην επίτευξη των στόχων του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Βέβαια, στην Ελλάδα, βάσει των προβληματισμών που επισημάνθηκαν, τέτοια προγράμματα δεν έχουν εφαρμοστεί στο επίσημο σύστημα εκπαίδευσης. Περισσότερο διαδεδομένη είναι η αξιοποίησή τους στα προγράμματα σπουδών του εξωτερικού, τόσο της Ευρώπης όσο και του υπόλοιπου κόσμου. Προκειμένου να οριοθετηθούν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, η έρευνα έχει αρκεστεί στη μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων, στις οποίες ορισμένα από αυτά τα προγράμματα έχουν εφαρμοστεί με πιλοτικό τρόπο (Σκούρτου, 2002).

Κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι πως στηρίζονται στις αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου, προάγοντας με κάθε ευκαιρία μαθητοκεντρικούς τρόπους διδασκαλίας. Πρακτικά, οι μαθητοκεντρικοί τρόποι διδασκαλίας συνάπτονται από δραστηριότητες που προασπίζουν την ομαλή επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και συμμαθητών μεταξύ τους. Ο λόγος τους προσαρμόζεται στην προσπάθεια επίτευξης του καλύτερου δυνατού επικοινωνιακού αποτελέσματος όχι μόνο στη Γ2 αλλά και στη Γ1. Ξεκάθαρα, το ζητούμενο είναι η γενική καλλιέργεια των μαθητών μέσα από την επίτευξη επικοινωνίας σε όλους τους τομείς, ακόμη

και σε αυτούς που μέχρι πρότινος λειτουργούσαν βάσει των αυστηρών ρυθμιστικών κανόνων πιο παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας (π.χ. γραμματική) (Μπέλλα, 2011).

Ιδωμένα από τη σκοπιά της επικοινωνιακής προσέγγισης, όλα τα προγράμματα σχεδιάζονται βάσει των αρχών της δίγλωσσης και κατ' επέκταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μολονότι, όμως, η προσέγγιση και οι στόχοι είναι ίδιοι σε όλα, παρουσιάζουν και κάποιες σημαντικές διαφορές, οι οποίες καθορίζουν και την ξεχωριστή φύση τους. Προτού απεικονισθούν οι διαφορές τους περισσότερο ενδελεχώς, η βασική τους διαφοροποίηση έγκειται στην ποικιλομορφία των παιδαγωγικών αρχών πάνω στις οποίες στηρίζονται και στον τρόπο εφαρμογής τους στην αίθουσα διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, τα πιο γνωστά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που υλοποιούνται σε πληθώρα σχολικών μονάδων είναι:

- *Language across the curriculum (LAC)*: περιλαμβάνει τη γενικότερη ενσωμάτωση του γλωσσικού μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών. Η γλώσσα θα πρέπει να χρησιμοποιείται για προσωπικούς, κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς σε όλα τα μαθήματα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί γλωσσικών μαθημάτων υπό την έννοια ότι στο περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκουν θα πρέπει να θέτουν επιπλέον και γλωσσικούς στόχους. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο στη διδασκαλία της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες σε όλους τους γλωσσικούς τομείς.
- *English-Medium Instruction (EMI)*: περιλαμβάνει τη διδασκαλία ενός μαθήματος με τη χρήση και της αγγλικής γλώσσας. Συνήθως, η διδασκαλία αναφέρεται σε μαθήματα που παρέχονται σε ενηλίκους, ενώ η αγγλική γλώσσα αποτελεί το «όχημα» κυρίως για τη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων. Καταλαμβάνει λίγα λεπτά του ωριαίου μαθήματος, με την πλειονότητα των μαθητών να προέρχεται από πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Αξιοποιούνται δραστηριότητες που βοηθούν τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, όπως το πρόσθετο οπτικοακουστικό υλικό ή το προσαρμοσμένο στις ανάγκες της δίγλωσσίας κειμενικό είδος. Συγγενές πρόγραμμα αποτελεί η *sheltered instruction* προσέγγιση.
- *Sheltered Instruction*: αποτελεί προέκταση του προγράμματος EMI, η οποία αναπτύχθηκε κυρίως στις Η.Π.Α. Περισσότερο έχει ως στόχο να συνδράμει στην ομαλή μετάβαση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο υποχρεωτικό σύστημα

εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται προσανατολίζονται στην βελτίωση των δυνατοτήτων των μαθητών στον αντιληπτικό και στον παραγωγικό τομέα.

- *Language Immersion and Two-way or Dual Immersion*: συνιστά ένα από τα πιο δημοφιλή δίγλωσσα προγράμματα που άνοιξε το δρόμο για πιο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στον τομέα της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Αναπτύχθηκε κυρίως στην περιοχή Κεμπέκ του Καναδά κατά τη δεκαετία του 1970. Σύμφωνα με τις αρχές του προγράμματος, επιχειρήθηκε η σταδιακή διδασκαλία μιας μειονοτικής γλώσσας (γαλλικά), η οποία χρησιμοποιούνταν ευρέως στο περιβάλλον του σχολείου, σε παιδιά τα οποία στην καθημερινότητά τους είχαν ως πρώτη γλώσσα την Αγγλική. Η μέθοδος είχε ευεργετικά αποτελέσματα, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζει ακόμη και σήμερα πολλά προγράμματα σπουδών, όπως αυτό της καταλανικής κοινότητας στην Ισπανία. Παραπλήσιο πρόγραμμα αποτελεί το dual immersion, στο οποίο άτομα που προέρχονται από δύο διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες προσπαθούν ταυτόχρονα να μάθουν να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες. Η καινοτομία των δύο προσεγγίσεων εδράζεται αφενός στην απόπειρα για βελτίωση της γλωσσικής επίγνωσης, αφετέρου στην επιδίωξη κοινωνικής συνοχής μέσω της αγαστούς επικοινωνίας των ατόμων.
- *Submersion*: πρόκειται για το αντίστοιχο πρόγραμμα ‘εμβάπτισης’ στις Η.Π.Α., το οποίο είχε και αυτό μεγάλο αντίκτυπο στη δίγλωσση εκπαίδευση. Εδώ, επιχειρήθηκε μαθητές με πρώτη γλώσσα άλλη και όχι την Αγγλική να αφομοιωθούν σε τάξεις όπου χρησιμοποιούνταν η Αγγλική ως κυρίαρχη γλώσσα. Οι προοπτικές του προγράμματος θεωρήθηκαν ευρύτερες, αφού απέβλεπε στην ομαλή ένταξη της συγκεκριμένης μερίδας μαθητών στην πραγματικότητα της αγγλόφωνης αμερικάνικης κοινωνίας. Το μοναδικό μειονέκτημα που αναφέρθηκε σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ήταν η δυσκολία των εκπαιδευτικών να αναζητήσουν και να σχεδιάσουν κατάλληλο υλικό που θα στελεχώνει περαιτέρω τους στόχους του προγράμματος.
- *Content-Based Instruction (CBI)*: αποτελεί τη γενικευμένη ονομασία των προγραμμάτων ‘εμβάπτισης’ που εφαρμόστηκαν στον Καναδά και στις Η.Π.Α. Αρχικά, αφορούσε την κατηγορία των παιδιών που δεν είχαν ως μητρική γλώσσα της Αγγλική, αλλά γρήγορα επεκτάθηκε και συμπεριέλαβε όλα εκείνα τα παιδιά που είχαν κάποιο μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι στόχοι που θέτονται από το CBI σχετίζονται με το περιεχόμενο του μαθήματος, ενώ επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ικανοτήτων που βελτιώνουν τη γνωστική επίγνωση των μαθητών. Αφότου επιτευχθούν αυτές οι βλέψεις, το πρόγραμμα προσανατολίζεται στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ

σχεδιάζεται πλήθος δραστηριοτήτων που παρέχουν μια σχετική ισορροπία ανάμεσα στη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου.

- *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*: ενδεχομένως το πιο γνωστό από τα συγκεκριμένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Έχει λάβει από την έρευνα το χαρακτηρισμό «ομπρέλα», αφού φαίνεται να διαμοιράζεται τις αρχές του με επιμέρους προγράμματα λιγότερο διαδεδομένα (π.χ. *Integrating Content and Language in Higher Education*, *Content-Rich Language Learning*, *Content Driven Clil*). Το βασικό του γνώρισμα είναι η παράλληλη διδασκαλία του περιεχόμενου του μαθήματος και μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας. Το γενικό αίσθημα που το συνοδεύει είναι ότι έχει αφήσει τεράστιο το στίγμα του στο εγχείρημα για εφαρμογή δίγλωσσων αλλά και διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία. Γι' αυτό το λόγο, έχει απασχολήσει επανειλημμένως πολύ έντονα τους ειδικούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι επικεντρώνονται σε διερευνητικές ενέργειες για πληρέστερο καθορισμό της φύσης του (Roberts, 1995; Urmeneta, 2019).

2.5. Ορίζοντας το μοντέλο CLIL

Γενικά, οι γλωσσικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ως στόχο να ενισχύσουν ένα διαφαινόμενο καθεστώς *πολυγλωσσίας*, που πρακτικά εκφράζεται πλήρως μέσα από το μοντέλο του πρότυπου Ευρωπαίου πολίτη. Βασικό μέλημα της πολιτικής των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων είναι η ανάδειξη μελλοντικών πολιτών ικανών να χειρίζονται δύο τουλάχιστον γλώσσες σε επίπεδο που να επικοινωνούν επαρκώς σε αυτές (Coyle, 2015). Μάλιστα, δεν αποσκοπούν αποκλειστικά στην επίτευξη μιας απλής επικοινωνίας, αλλά αποβλέπουν και σε μια διευρυμένη γλωσσική αλληλεπίδραση που θα εκτυλίσσεται μέσα σε διάφορες συνθήκες και περιβάλλοντα (Dalton-Puffer, 2011). Η επιδίωξη αυτή εξυπηρετείται από το σύνολο των προαναφερθέντων προγραμμάτων δίγλωσσίας, στα οποία συγκαταλέγεται και η προσέγγιση CLIL (Coyle, 2015; El-Daou & Abdallah, 2019; Urmeneta, 2019).

Η προσέγγιση CLIL κάνει την εμφάνισή της στο γλωσσολογικό προσκήνιο τη δεκαετία του 1990. Στην Ευρώπη έρχεται ως απόρροια των αναζητήσεων τρόπων διδασκαλίας μιας Γ2 στο σχολείο (Cenoz, Genesee & Gorter, 2013), προσδοκία που γέννησαν τα αντίστοιχα προγράμματα εμβάπτισης που έλαβαν χώρα στον Καναδά τις προηγούμενες δεκαετίες (Ζάγκα, 2004). Στα ελληνικά αποδίδεται μεταφραστικά με διάφορες ορολογίες, με συχνότερες τις *Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας*, *Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και*

Γλώσσας και Διδασκαλία διπλής εστίασης. Κοινό στοιχείο σε όλες αποτελεί ο διττός χαρακτήρας της προσέγγισης, η οποία εμμένει σε μια ισομερή εκμάθηση της ξένης γλώσσας και του περιεχομένου του διδασκόμενου μαθήματος (Marsh, 2002). Η συγκεκριμένη άποψη περί διπλής λειτουργικότητας αντανακλάται σχεδόν σε όλους τους ορισμούς που έχει προτείνει η διεθνής βιβλιογραφία για το CLIL, με κυριότερους αυτούς που δίνουν οι Coyle, Hood and Marsh (2010) και οι Mehisto, Marsh and Frigols (2008). Κατά τους Coyle et al. (2010: 1), το CLIL αποτελεί «μια εκπαιδευτική προσέγγιση διπλής εστίασης στην οποία μια πρόσθετη γλώσσα χρησιμοποιείται για την ισομερή εκπαίδευση και διδασκαλία του περιεχομένου και της γλώσσας». Από την άλλη, σύμφωνα με τους Mehisto et al. (2008:9), το CLIL μπορεί να οριστεί ως «μια εκπαιδευτική προσέγγιση όπου το περιεχόμενο του μαθήματος διδάσκεται μέσω μιας πρόσθετης γλώσσας σε μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης».

Κοινό στοιχείο και στους δύο ορισμούς είναι ότι χρησιμοποιούν τον όρο «πρόσθετη» γλώσσα προκειμένου να αναφερθούν στη γλώσσα που αξιοποιείται κατά τη διδασκαλία. Οι Ball (2006) και Cenoz et al. (2013) επιχειρούν να διασαφηνίσουν τον συγκεκριμένο όρο προβάλλοντας την άποψη πως με τον όρο πρόσθετη γλώσσα εννοείται κάθε άλλη γλώσσα που χρησιμοποιείται πέρα από τη μητρική (π.χ. δεύτερη, ξένη, μειονοτική). Βέβαια, υπάρχουν και έρευνες που διαφοροποιούνται από αυτή τη θέση (π.χ. Dalton-Puffer, 2011), αφού πιστεύουν ότι η προσέγγιση CLIL αφορά αποκλειστικά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας και όχι μιας δεύτερης. Επιπλέον, χαρακτηριστικό είναι πως και οι δύο ορισμοί δεν προσδίδουν το χαρακτηρισμό μέθοδο στην CLIL. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει πως τάσσονται υπέρ εκείνης της ερευνητικής θέσης που θέλει την προσέγγιση να μην στηρίζεται στην αυστηρή ακολουθία κανόνων ή οδηγιών για να επιτευχθεί, αλλά να επαφίεται κατά κύριο λόγο στην ελεύθερη βούληση των CLIL εκπαιδευτικών (Urmeneta, 2019). Παρόλα αυτά, στην παρούσα εργασία θα υιοθετηθεί μια πιο αποστασιοποιημένη ματιά, αφού θα υιοθετήσουμε τη διευρυμένη εκδοχή της έρευνας.

Εξειδικεύοντας περισσότερο όσα παρατέθηκαν για την έννοια CLIL, ενδεικτικός είναι ο χαρακτηρισμός «ομπρέλα», που αρκετά συχνά εντοπίζεται στη βιβλιογραφία. Με τον όρο «ομπρέλα» αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της, αφού αποτελεί τη γενικευμένη ονομασία για πληθώρα συνδυαστικών δίγλωσσων προγραμμάτων (π.χ. EMI, LAC, immersion, dual immersion κλπ.), στα οποία συγκαταλέγεται και η ίδια (Banegas, 2012a; Bonces, 2012). Ωστόσο, η πολυσχιδής αυτή υπόστασή της ορισμένες φορές περιπλέκει τα πράγματα, καθώς καθίσταται δύσκολη η εννοιολόγηση της τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Cenoz et al., 2013). Πάντως, ο όρος «ομπρέλα» δείχνει να στηρίζεται στην ευρύτερη θεώρηση

ότι η ξένη γλώσσα λογίζεται ως «όχημα» για κάθε μαθητή ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου ώστε να νοηματοδοτηθεί το συνολικό περιεχόμενο του μαθήματος (Richards & Rodgers, 2001).

Με τον όρο «όχημα» υποδηλώνεται η αδιάκοπη τριβή των μαθητών με στοιχεία εκμάθησης μιας Γ2 μέσα στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας κυρίως των μονάδων δίγλωσσης εκπαίδευσης, όταν, μάλιστα, έχει ήδη κατακτηθεί επαρκώς η πρώτη γλώσσα (Nassaji & Kartchava, 2019). Το γεγονός αυτό φανερώνει πως μέσω της CLIL επιλέγεται για διδασκαλία μια πρόσθετη γλώσσα που δεν προσεγγίζεται έξω από την τάξη, αλλά διοχετεύεται στο μεγαλύτερο βαθμό μέσα στο περιβάλλον της τάξης (Van Kampen, Admiraal & Berry, 2018). Σταδιακά, λοιπόν, ξεκινά μια απαγκίστρωση από παραδοσιακά προγράμματα διγλωσσίας που απορρίπτουν άλλες γλώσσες και χρησιμοποιούν αποκλειστικά την αγγλική *lingua franca* ως γλώσσα διδασκαλίας (Lasagabaster & Sierra, 2010). Συνεπώς, σε γενικές γραμμές η προσέγγιση CLIL διακρίνεται για τις καινοτόμες εισηγήσεις της και για την καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών. Παγκοσμίως, έχει αναγνωριστεί από την πλειονότητα της έρευνας ως ένα συνδυαστικού τύπου εκπαιδευτικό εγχείρημα με πολλαπλά οφέλη για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Durán-Martínez, Beltrán-Llavador & Martínez-Abad, 2016).

2.6. Ιστορική αναδρομή της προσέγγισης CLIL

Εάν λάβει κανείς υπόψη τα πορίσματα ερευνών που έχουν διενεργηθεί για την ιστορικότητα του μοντέλου CLIL, αντιλαμβάνεται πως η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει μεγάλη ιστορία, μολονότι φαίνεται να είναι αρκετά πρόσφατη. Οι Mehisto et al. (2008) αναγνωρίζουν την ύπαρξή της ήδη από το μακρινό παρελθόν, όταν οι Ακκάδιοι κυρίευσαν τον πολιτισμό των Σουμερίων. Η γλώσσα των Σουμερίων χρησιμοποιήθηκε ως μέσο μεταλαμπάδευσης στους Ακκαδίους του τρόπου ζωής των Σουμερίων, που περιλάμβανε μεταξύ άλλων βασικές γνώσεις γύρω από σύνθετα ζητήματα που είχαν σχέση με τομείς όπως η θεολογία, η βοτανολογία και η γεωλογία. Παράλληλα, κάτι ανάλογο συνέβη και με την περίπτωση των Λατινικών, κατά την εποχή που ήταν η *lingua franca* στην Ευρώπη. Με σταθερά βήματα, η λατινική γλώσσα εξαπλώθηκε και κυριάρχησε σε ευρύτερους τομείς του κράτους όπως η νομική, η φαρμακολογία, η επιστήμη και η φιλοσοφία (Martínez Adrián, 2011).

Βέβαια, η ουσιαστική εδραίωση του CLIL πραγματοποιήθηκε το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με στοιχεία από τις Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζάγκα και Ματθαιουδάκη

(2014), συζητήσεις για αλλαγή στον προσανατολισμό της διδακτικής της γλώσσας είχαν ήδη ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1950, όταν η διδασκαλία στηριζόταν αποκλειστικά στη μέθοδο της γραμματικής και μετάφρασης. Οι συζητήσεις αυτές συνεχίστηκαν αμείωτες και κατά τις επόμενες δεκαετίες, όταν σε αρχικό στάδιο ήδη πριν από το 1970 θεσπίστηκαν προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας ενός αντικειμένου του προγράμματος σπουδών σε μια γλώσσα πέρα από τη μητρική (Eurgydice, 2006). Αποκορύφωμα υπήρξαν δύο ρηξικέλευθα για την εποχή προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία κυριαρχίας της δομιστικής προσέγγισης (1970) και άλλαξαν τον τρόπο θέασης της διδακτικής της γλώσσας, προλειαίνοντας το έδαφος για την επικράτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, τομή στα γλωσσολογικά ζητήματα αποτέλεσαν τα δίγλωσσα προγράμματα εμβάπτισης στον Καναδά (immersion programs) και τα αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. που συνδύαζαν την ταυτόχρονη διδασκαλία της γλώσσας και του περιεχομένου (content-based language teaching). Όπως διαπιστώνει η Martínez Adrián (2011), στο Κεμπέκ του Καναδά εκφράστηκε η επιθυμία των γονέων για τα αγγλόφωνα παιδιά τους να διδαχθούν εξίσου την πρώτη γλώσσα του Κεμπέκ (γαλλική), η οποία χρησιμοποιούνταν και στα σχολεία τους. Με αυτό τον τρόπο, θα ανέπτυσαν πληθώρα γλωσσικών δεξιοτήτων που θα τους επέτρεπαν να αναπτύξουν μεγαλύτερη γλωσσική και πολιτισμική επάρκεια. Αντιστοίχως, η συγκεκριμένη μέθοδος αξιοποιήθηκε και στα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών, όπου εισήχθησαν νέες οπτικές του γλωσσικού μαθήματος που στόχευαν κυρίως στην αφομοίωση δίγλωσσων μειονοτικών ομάδων. Εύλογα, λοιπόν, ο Mehisto (2008) θεωρεί τα δύο αυτά προγράμματα προαγέλους εκείνης της συνδυαστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης που θα εμφανιζόταν τη δεκαετία του 1990 με το γενικευμένο όρο CLIL (Urmeneta, 2019).

Ωστόσο, παρόλη την εμβέλεια των συγκεκριμένων προγραμμάτων που ευνοούσαν την επικοινωνία μέσα στο οργανωμένο κοινωνικό σύνολο και παραγκώνιζαν συνάμα τα γραμματικές και μεταφραστικές διατυπώσεις, τέθηκε το ζήτημα για παράλληλη όξυνση της γλωσσικής ικανότητας των ανθρώπων. Για το σκοπό αυτό, θεσπίστηκαν επιμέρους αλλαγές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι οποίες απέβλεπαν στην ενίσχυση της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ενδεικτικότερες υπήρξαν η διδασκαλία και δεύτερης ξένης γλώσσας στα σχολεία, η συνεργασία και αλληλόδραση εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και η γενικευμένη εφαρμογή συνδυαστικών προσεγγίσεων δίγλωσσης εκπαίδευσης που εστίαζαν στη σύμπλευση γλώσσας και περιεχομένου. Συνοπτικά, η νέα αυτή τάση ενσαρκώθηκε σταδιακά μέσα από το μοντέλο CLIL, το οποίο έκτοτε θα αποτελούσε σταθμό στη δίγλωσση εκπαίδευση, με

σημαντική συνεισφορά σε πολλούς αναπτυξιακούς τομείς (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2014).

2.7. Θεωρητικό υπόβαθρο του CLIL

Έχοντας ήδη κατατάξει το μοντέλο CLIL στις συνδυαστικές προσεγγίσεις δίγλωσσης εκπαίδευσης, είναι αντιληπτό πως τα βασικά του σημεία θα εμφορούνται από αρχές προερχόμενες από διάφορες θεωρίες σχετικές με την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Ο Meyer (2010) καταγράφει τις σημαντικότερες επιρροές της προσέγγισης. Μεταξύ άλλων, τονίζει τη σπουδαιότητα των θεωριών του Γλωσσικού Εισαγομένου του Krashen, της Κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky, της Γνωστικής θεωρίας του Piaget, της θεωρίας Διεπίδρασης και Γλωσσικού Εξαγομένου του Long και της Swain, της θεωρίας της διαπολιτισμικής διάστασης, της στρατηγικής των δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερης τάξης (Higher Order Thinking), αλλά και του μοντέλου των τριών διαστάσεων γλωσσικής ικανότητας του Cummins. Από την πλευρά τους, οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2014) επιβεβαιώνουν τη συγκεκριμένη θέση, ενώ συμπληρώνουν την έρευνα με την αναφορά επιμέρους θεωριών, όπως αυτών της Πολλαπλής Νοημοσύνης, της αυτονομίας του μαθητή, της γλωσσικής επίγνωσης και της διδασκαλίας και μάθησης με χρήση στρατηγικών. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, θεωρήθηκε πρόσφορο να αναδειχθούν οι βασικές πτυχές ορισμένων από αυτές τις θεωρίες, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως εισαγωγή σε κάποιες από τις θεμελιώδεις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η μέθοδος CLIL.

2.7.1. Η Θεωρία του Krashen (Υπόθεση Γλωσσικού Εισαγομένου)

Η θεωρία που διατυπώθηκε από τον Krashen για το γλωσσικό εισαγόμενο σε μια Γ2 επηρέασε την έρευνα σε μεγάλο βαθμό και αποτέλεσε ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά πάνω στο οποίο στηρίχθηκε το CLIL. Το μοντέλο που εισήγαγε έχει τα ερείσματά του σε 5 υποθέσεις που διατυπώθηκαν από τον ίδιο τον Krashen (1985) και εξηγούν τη δική του οπτική στην κατάκτηση μιας Γ2.

1. Η υπόθεση διάκρισης μεταξύ εκμάθησης και κατάκτησης (*the acquisition-learning hypothesis*): πραγματεύεται τη βασική στη γλωσσολογία διάκριση μεταξύ εκμάθησης και κατάκτησης. Σύμφωνα με την Μπέλλα (2011), η εκμάθηση συντελείται με συστηματικό τρόπο, αφού η γλώσσα μελετάται ρητά και συνειδητά σε περιβάλλοντα οργανωμένης διδασκαλίας (π.χ. εστίαση στους κανόνες στο περιβάλλον της τάξης). Αντιθέτως, η κατάκτηση συντελείται με υποσυνείδητο τρόπο, καθώς περιλαμβάνει την

τριβή των ατόμων με φυσικές καταστάσεις επικοινωνίας σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης, ο Meyer (2010: 298) προτείνει τρόπους αξιοποίησης αυθεντικού υλικού στην τάξη μέσω πολυτροπικών εισαγομένων (multi-modal input) (λ.χ. βίντεο, χάρτες, διαγράμματα), τα οποία παρέχουν κίνητρο και υποστήριξη στους μαθητές.

2. *Η υπόθεση της φυσικής σειράς κατάκτησης (the natural order hypothesis)*: κατά την επαφή του μαθητή με τη Γ2, οι κανόνες της κατακτώνται με μια συγκεκριμένη φυσική σειρά. Κατά την άποψη αυτή, δε λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο δυσκολίας των κανόνων που χορηγούνται, αφού η φυσική σειρά επιτάσσει να κατακτηθεί ενδεχομένως πρώτα ένας θεωρητικά πιο δύσκολος κανόνας.
3. *Η υπόθεση του εποπτικού μηχανισμού (the monitor hypothesis)*: πρόκειται για ένα εσωτερικευμένο σύστημα που διαθέτουν τα άτομα, το οποίο τους επιτρέπει να ελέγχουν τον τρόπο ομιλίας τους, και γενικά την ποιότητα του γλωσσικού εξαγομένου που παράγουν.
4. *Η υπόθεση του κατανοητού γλωσσικού εισαγομένου (the comprehensible input hypothesis)*: το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο λειτουργεί ως ερέθισμα για την ενεργοποίηση της νοητικής γραμματικής κάθε ανθρώπου, που του επιτρέπει να κατανοεί τόσο τις δομές με τις οποίες έχει έρθει σε επαφή όσο και δομές περισσότερο σύνθετες που δεν τις έχει ακόμα αφομοιώσει στον απόλυτο βαθμό. Το στάδιο αυτό αποτελεί ένδειξη πως η κατάκτηση προχωρά με φυσιολογικό τρόπο.
5. *Η υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου (the affective filter hypothesis)*: η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου είναι καθοριστικός παράγοντας για την κατάκτηση. Το συναισθηματικό φίλτρο γνωστοποιεί τις ατομικές διαφορές μεταξύ των ατόμων και τους κατηγοριοποιεί ανάλογα με το επίπεδο χρήσης της Γ2. Άτομα που αφήνουν τον συναισθηματικό τους κόσμο να εισχωρήσει στη διαδικασία κατάκτησης (π.χ. μέσω του άγχους ή της έλλειψης κινήτρων) δε φαίνεται να επιτυγχάνουν το επιθυμητό επίπεδο κατάκτησης. Απεναντίας, άτομα που διαχειρίζονται τις συναισθηματικές τους μεταπτώσεις και υποστηρίζονται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα.

2.7.2. Η Θεωρία του Vygotsky (Κοινωνιοπολιτισμική θεωρία):

Η Κοινωνιοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky πηγάζει από επιμέρους θεωρίες του κλάδου της κοινωνικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η κατάκτηση μιας Γ2 αποτελεί μια κοινωνιοπολιτισμική διαδικασία, υπό την έννοια ότι υλοποιείται μέσα στα πλαίσια του οργανωμένου κοινωνικού συνόλου, με το οποίο αλληλεπιδρά συνεχώς το άτομο (Saville-

Troike & Barto, 2016). Η αρραγής σχέση της με το CLIL προκύπτει από την πολύ σημαντική έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding), η οποία, μολονότι δεν κατονομάζεται ρητά από τον ίδιο τον Vygotsky (1978), λογίζεται από την έρευνα ως αναπόσπαστο κομμάτι της μεθόδου (Marsh, Mehisto, Wolff & Frigols, 2011; Meyer, 2010).

Ειδικότερα, όπως παρατηρούν οι Saville-Troike and Barto (2016), η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και κοινωνικού συνόλου είναι διαπροσωπικού τύπου, καθώς αναπτύσσεται μέσα στην κοινωνία με τη βοήθεια και υποστήριξη ολόκληρου του κοινωνικού περιγύρου. Το περιβάλλον δράσης και υποστήριξης καλείται από το Vygotsky (1978) *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης* (Zone of Proximal Development). Σε αυτή τη «ζώνη», το άτομο λαμβάνει από το περιβάλλον την απαραίτητη υποστήριξη (scaffolding) που θα το βοηθήσει να επιτελέσει ένα στόχο. Απώτερη επίδιωξη είναι η διαρκής αυτή υποστήριξη να φθάσει σε ένα σημείο τελικό, κατά το οποίο δε θα χρειάζεται πλέον, αφού θα επιτευχθεί η επιθυμητή γλωσσική ανεξαρτητοποίηση του ατόμου. Τότε, το άτομο θα μπορεί ελεύθερα, από μόνο του, να νοηματοδοτήσει την καινούργια γνώση που δεν είχε συναντήσει προηγουμένως. Υπό αυτό το πρίσμα, επιβεβαιώνονται οι έρευνες που εντάσσουν το CLIL στις top-down προσεγγίσεις (Perez Cañado, 2016).

Αναλύοντας λίγο περισσότερο την έννοια του scaffolding, οι Saville-Troike and Barto (2016) εκτιμούν πως γενικά κάθε είδους υποστήριξη που λαμβάνει το άτομο βοηθά στην εσωτερίκευση του εξωτερικού ερεθίσματος (input→intake). Επιπλέον, διευκολύνει τη νοηματοδότηση του αυθεντικού υλικού που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός CLIL στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ αποτελεί έναυσμα και για μια ευρύτερη προσπάθεια του μαθητή να ασκηθεί βαθύτερα στις δομές της Γ2 ώστε να παράγει κατανοητό γλωσσικό εξαγόμενο και ακαδημαϊκού τύπου γλώσσα (Meyer, 2010). Βέβαια, δεν πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός πως σε κάποιες περιπτώσεις δεν συντελείται αυτή η διεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον, αφού άλλες στρατηγικές επικοινωνίας (π.χ. προϋπάρχουσα γνώση, παραγλωσσικά στοιχεία) είναι υπεύθυνες για την κατάκτηση της Γ2 (Saville-Troike & Barto, 2016).

2.7.3. Η Γνωστική Θεωρία του Piaget

Η γνωστική θεωρία του Jean Piaget εξελίσσεται στη βάση των διδαγμάτων του κονστρουκτιβισμού. Η κεντρική ιδέα της θεωρίας του είναι πως ο άνθρωπος, από τη στιγμή που γεννιέται, είναι ικανός να «οικοδομεί» τα νοήματα του κόσμου που τον περιβάλλει μέσα από τις δικές του προσωπικές εμπειρίες. Αυτό συμβαίνει διότι διαθέτει πλήθος γενετικά

καθορισμένων ικανοτήτων, οι οποίες έχουν ήδη πυροδοτηθεί πριν το τελικό στάδιο της γλωσσικής του ανάπτυξης και μελλοντικά ενέχουν υποστηρικτικό ρόλο στην αφομοίωση των γλωσσικών κανόνων (Piaget, 1963).

Αρκετά συχνά, όμως, οι γλωσσικές πληροφορίες που καλείται να επεξεργαστεί αποδεικνύονται συνθετότερες, με αποτέλεσμα να χρειάζεται να προσαρμόσει ή να τροποποιήσει με κάποιο τρόπο την αντιληπτική του ικανότητα. Σε αυτό το σημείο, αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της διδακτικής πράξης, η οποία κατά τον Piaget, τοποθετεί στο επίκεντρο τον μαθητή και κατευθύνει τη σκέψη του στην πραγμάτευση συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων. Δηλαδή, στην ήδη προϋπάρχουσα κατακτημένη γνώση προστίθεται μια πληροφορία καινούργια, η οποία επιτάσσει να καλλιεργείται σε ένα νοηματικά σαφές περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή εκλαμβάνεται ως ζωτικής σημασίας για μια τάξη CLIL (Mattheoudakis, Alexiou & Laskaridou, 2014). Με λίγα λόγια, αυτό που διατείνεται ο Piaget είναι πως ο ίδιος ο άνθρωπος είναι αυτός που ξεκινά και ολοκληρώνει την κατάκτηση, στοιχείο που τον καθιστά ενεργό μέτοχο της διαδικασίας και όχι παθητικό δέκτη (Μπέλλα, 2011).

2.7.4. Η Θεωρία της Πλούσιας Διάδρασης του Long (Rich Interaction hypothesis) και η Υπόθεση του Γλωσσικού Εξαγομένου της Swain (Pushed Output hypothesis)

Σύμφωνα με τον Long (1996), το στοιχείο της διάδρασης κατέχει εξέχουσα θέση στις προσεγγίσεις κατάκτησης μιας Γ2. Ο όρος διάδραση αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να μεταβάλλει το λόγο του ώστε να γίνεται κατανοητός και να επικοινωνεί με επιτυχία με τους άλλους ανθρώπους γύρω του. Εποικοδομητικό στοιχείο κατά τη διάδραση μπορεί να αποτελέσει η ανάλογη ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία ενισχύει τη διαγλώσσα του μαθητή και τον ωθεί σε μια πληρέστερη γλωσσική παραγωγή των δομών της Γ2 (Meyer, 2010). Όσον αφορά τις τάξεις όπου χρησιμοποιείται η τεχνική CLIL, η διάδραση συγκαταλέγεται στους παράγοντες εκείνους που προωθούν τη συνεργασία μεταξύ του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα οφέλη για το μαθητή είναι πολλά, αφού έχει πλέον τη δυνατότητα να διαπραγματεύεται τη σημασία του εισερχόμενου ερεθίσματος για να συμμετέχει επαρκώς σε συζητήσεις σχετικές με τη γλώσσα αλλά και το περιεχόμενο του μαθήματος (Mattheoudakis et al., 2014).

Σε πιο πρακτικό επίπεδο, η γλωσσική παραγωγή των δομών της Γ2 μεταφράζεται σε μια προσπάθεια από πλευράς μαθητών να αξιοποιήσουν όσο το δυνατό καλύτερα τη γνώση που διαθέτουν, ώστε να βελτιώσουν τη συνολική παραγωγή του λόγου τους. Το εγχείρημα αυτό εξαρτάται εν πολλοίς από την ποιότητα και το είδος του γλωσσικού εξαγομένου, το οποίο

πρέπει να είναι ακριβές και κατάλληλο για το γλωσσικό περιεχόμενο. Χαρακτηριστικό είναι ότι πολλές φορές ο μαθητής, προκειμένου να επιτύχει την κατανόηση και την ακρίβεια του γλωσσικού εκφωνήματος, χρειάζεται να «πιεστεί» και να χρησιμοποιήσει τις γλωσσικές του ικανότητες στο μέγιστο δυνατό βαθμό (pushed output) (Swain, 1985). Όπως παραθέτει ο Meyer (2010), κάτι τέτοιο μπορεί να ευοδωθεί μέσα από το σχεδιασμό δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό (task-based language teaching), οι οποίες θα προκρίνουν τη διάδραση και την παραγωγή.

2.7.5. Το μοντέλο του Cummins

Μέσα από το μοντέλο του Cummins (1984) προβάλλεται η θέση πως η γλωσσική επάρκεια ενός ανθρώπου προκύπτει ως αποτέλεσμα της μείξης δύο διαφοροποιημένων μεταξύ τους πτυχών της γλωσσικής ικανότητας. Σε συνθήκες διγλωσσίας, ο εν δυνάμει ομιλητής μιας Γ2 χρειάζεται να αναπτύξει αφενός βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (BICS= Basic Interpersonal Communicative Skills) αφετέρου γνωστικές ακαδημαϊκές γλωσσικές ικανότητες (CALPS= Cognitive Academic Language Proficiency Skills) (Ματθαιουδάκη, 2013). Η διάκριση εμφανίζεται ως συνέπεια της χρήσης διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων για καθεμία από τις δύο συνιστώσες.

Από τη μια πλευρά, οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν τις δεξιότητες που ανακύπτουν από την καθημερινή επικοινωνία των ανθρώπων, η οποία διενεργείται σε φυσικά περιβάλλοντα, όπου δεν απαιτείται συστηματική καθοδήγηση και διδασκαλία. Κατακτώνται σε αρκετά μικρό χρονικό διάστημα, αφού περιλαμβάνουν ως επί το πλείστον τη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας, απλές γραμματικές δομές, αλλά και πληθώρα παραγλωσσικών στοιχείων που συνοδεύουν την επικοινωνία. Από την άλλη, οι γνωστικές ακαδημαϊκές γλωσσικές ικανότητες αναπτύσσονται εντός σχολικής μονάδας, με συστηματική καθοδήγηση και στη βάση της ακαδημαϊκής γλώσσας. Εύλογα, απαιτούν μεγαλύτερο διάστημα αφομοίωσης (5-7 χρόνια), καθώς συνιστούν μια βαθύτερη προσέγγιση των δομών της γλώσσας στόχου. Τα χαρακτηριστικά τους απορρέουν από τη γνώση λιγότερο γνωστού και πιο εξειδικευμένου λεξιλογίου, αλλά και από την παραγωγή συνθετότερων γραπτών και προφορικών εκφωνημάτων (Σκούρτου, 2011).

Ο συγκερασμός των δύο διαστάσεων μπορεί να ιδωθεί και ως προαπαιτούμενο για τη δίγλωσση εκπαίδευση, αφού η φυσική πορεία της κατάκτησης ορισμένες φορές -αλλά όχι πάντα- επιβάλλει από το άτομο να μάθει πρώτα να επικοινωνεί επαρκώς στην καθημερινότητά του και στη συνέχεια να εξασκηθεί σε πολυπλοκότερες μορφές της Γ2. Ο στόχος καθίσταται

ο ίδιος και για τη μέθοδο CLIL, στην οποία υιοθετούνται πλήθος δραστηριοτήτων που προκρίνουν την όξυνση της κριτικής σκέψης των μαθητών ώστε να αντιλαμβάνονται ορθά τη γλώσσα και να δίνουν νόημα στο παρεχόμενο περιεχόμενο (Mattheoudakis et al., 2014).

2.8. Βασικά χαρακτηριστικά του CLIL

Η μεθοδολογία CLIL εντάσσεται στους λεγόμενους μαθητοκεντρικούς τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι χαρακτηρίζονται για μια αυτόνομη και ευέλικτη πορεία μάθησης (Custodio-Espinar, 2019; Perez Cañado, 2016) που παραχωρεί ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα ρωτώντας, αμφισβητώντας, εκφράζοντας απορίες και επιχειρηματολογώντας. Γενικά, η μαθητοκεντρική διδασκαλία που συστήνει το CLIL οδηγεί τους μαθητές να παραγάγουν καλύτερα εκφωνήματα στη Γ2 τόσο σε ποιοτικό όσο και σε ποσοτικό επίπεδο (Urmeneta, 2019). Για κάτι τέτοιο ευθύνονται και οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται, οι οποίες, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους σε αυθεντικό υλικό που προέρχεται από την καθημερινότητα των μαθητών, τους δίνουν το απαραίτητο κίνητρο για να εξασκηθούν (Ζάγκα, 2005). Σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων καταλαμβάνει και η Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) ή διεθνώς ICT (Information and Communication Technology,) που ευνοεί την αυτενέργεια των μαθητών αλλά και την τεχνολογική τους εγρήγορση (Custodio-Espinar, 2019; Prentza, 2013).

2.8.1. Τυπικά γνωρίσματα του CLIL

Μεταβαίνοντας σε ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης του μοντέλου, η ιδιαιτερότητα που διακρίνει τη μέθοδο από άλλες μεθόδους δίγλωσσης εκπαίδευσης έγκειται στον διπλό παιδαγωγικό στόχο που επιτελεί. Εκείνο που έχει σημασία για την προσέγγιση είναι αφενός η γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών μέσα από τη διδασκαλία της Γ2, αφετέρου η γνωστική τους ανάπτυξη μέσα από τη διδασκαλία του περιεχομένου. Χαρακτηριστικό είναι πως στο ωρολόγιο πρόγραμμα μιας δίγλωσσης σχολικής μονάδας, τα μαθήματα CLIL υπολογίζονται στις ώρες που διδάσκονται τα μαθήματα περιεχομένου, γεγονός που υποδεικνύει πως η Γ2 διδάσκεται ταυτόχρονα την ώρα της Φυσικής ή της Βιολογίας, για παράδειγμα. Ωστόσο, στο πρόγραμμα εξακολουθούν να υπάρχουν κανονικά οι ώρες κατά τις οποίες η ξένη γλώσσα διδάσκεται από εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών. Απλά, κατά τις ώρες του μαθήματος CLIL, η διδασκαλία πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς ειδικούς στη διδασκαλία του ακαδημαϊκού περιεχομένου. Το συγκεκριμένο στοιχείο κατατάσσει την προσέγγιση CLIL στην κατηγορία των ενισχυτικών μέτρων διδασκαλίας της ξένης γλώσσας

σε συνθήκες, μάλιστα, κανονικού ωρολογίου προγράμματος (Dalton-Puffer, 2011; Van Kampen et al., 2018).

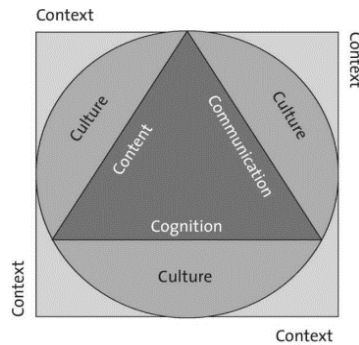
Η έρευνα έχει αναγνωρίσει δύο τύπους CLIL στο ευρωπαϊκό έδαφος (Eurydice, 2012). Ο πρώτος τύπος περιλαμβάνει τη διδασκαλία μη γλωσσικών μαθημάτων μέσω μιας ξένης γλώσσας. Ο αριθμός των μη γλωσσικών μαθημάτων παρουσιάζεται να ποικίλει ανάλογα με το εκάστοτε νομοσχέδιο της χώρας αναφοράς. Δηλαδή, σε κάποιες χώρες μπορεί όλα τα μη γλωσσικά μαθήματα να διδάσκονται στην ξένη γλώσσα επιλογής, ενώ σε κάποιες άλλες ορισμένα να διδάσκονται στην ξένη γλώσσα και κάποια στην επίσημη γλώσσα που έχει θεσπίσει το κράτος. Ο δεύτερος τύπος πραγματεύεται τη διδασκαλία μη γλωσσικών μαθημάτων μέσω δύο διαφορετικών γλωσσών, από τις οποίες η μία γλώσσα μπορεί να είναι είτε μια τοπική ή μειονοτική είτε μια γλώσσα που δε χαρακτηρίζεται ως επίσημη για την πολιτεία είτε μια γλώσσα της πολιτείας σε περίπτωση που αναγνωρίζονται παραπάνω από μία. Η δεύτερη γλώσσα μπορεί να είναι οποιαδήποτε άλλη γλώσσα. Αυτό το σχήμα αποτελεί και τον κανόνα, μολονότι σε ορισμένες χώρες ενυπάρχει και μια τρίτη ξένη γλώσσα, με την πρώτη να είναι μια τοπική ή μειονοτική και τη δεύτερη μία από τις επίσημες γλώσσες του κράτους.

Επιπρόσθετα, ποικιλία συναντάται και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί το CLIL στην τάξη. Ιδιαίτερα διαδεδομένα είναι τα λεγόμενα *γλωσσικά ντους* (CLIL showers), τα οποία εφαρμόζονται τακτικά μέσα στην εβδομάδα για λίγα λεπτά μέσα στο μάθημα. Κατά τη διάρκειά τους, οι μαθητές ασκούνται στο περιεχόμενο του προβλεπόμενου μαθήματος, ενώ παράλληλα παρεμβάλλονται και δραστηριότητες στην ξένη γλώσσα. Άλλος τρόπος υλοποίησης του CLIL είναι να επιλεγούν *ορισμένες ενότητες κάποιου μαθήματος* και να διδαχθούν μέσα από την ξένη γλώσσα, ενώ το υπόλοιπο μάθημα θα διεξάγεται κανονικά σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Άλλοτε πάλι μπορούν να απομονωθούν ολόκληρα σχολικά μαθήματα για να διδαχθούν *εξ ολοκλήρου* μέσα από τη μέθοδο CLIL (Παύλου & Ιωάννου, 2008).

2.8.2. Οι 4 πυλώνες του CLIL (4Cs Framework)

Όπως διευκρινίστηκε, η βασικότερη αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται το CLIL αποτελεί η σύζευξη γλώσσας και περιεχομένου. Για να καταστεί εφικτή η σύζευξη, χρειάζεται να εφαρμοστεί ένας τύπος διδασκαλίας που θα ευνοεί μια ολιστική συνύπαρξη διαφορετικών αρχών της μεθόδου (περιεχόμενο, γνώση, επικοινωνία, πολιτισμός), οι οποίες μέχρι πρότινος ήταν αντικείμενο μονομερούς προσέγγισης. Το σκοπό αυτό εξυπηρετεί το σχήμα των τεσσάρων πυλώνων του CLIL (4Cs Framework), το οποίο διαμορφώθηκε για να καταδείξει

την αλληλεπίδραση που συμβαίνει ανάμεσα στους συγκεκριμένους τομείς (βλέπε Εικόνα 2.1.). Μέσω της αλληλεπίδρασης, αρχίζει να «ζωντανεύει» το μοντέλο της ολοκληρωμένης μάθησης που εκπροσωπεί το CLIL, ενώ ανακύπτουν και νέα χαρακτηριστικά του όπως η γλωσσική και γνωστική ετοιμότητα, η διανοητική επάρκεια και η διαπολιτισμική ενημερότητα των μαθητών (Coyle, 2007).

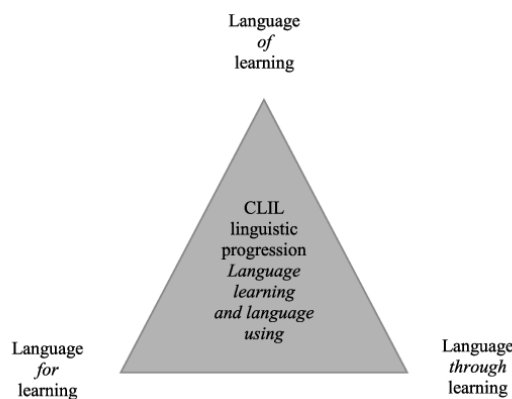


Εικόνα 2.1. The 4Cs Framework (Coyle et al., 2010)

- *Περιεχόμενο (content)*: αναφέρεται στα εφόδια που αντλεί ο μαθητής από το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος που του παρέχεται (λ.χ. την περιβαλλοντική συνείδηση από το μάθημα της Γεωγραφίας). Λειτουργεί συνδυαστικά με την πρότερη γνώση του μαθητή και του δίνει το κίνητρο να αναπτύξει περαιτέρω τις ικανότητές του και να ανακαλύψει τη γνώση (εξατομικευμένη μάθηση).
- *Νόηση (cognition)*: αναφέρεται στην όξυνση του νοητικού συστήματος του μαθητή ως απόρροια των ερεθισμάτων που δέχεται από το γνωστικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη μέριμνα δίνεται στην καλλιέργεια της αυτονομίας του μαθητή και όχι στην παροχή έτοιμου υλικού από τον δάσκαλο. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως ο μαθητής μόνος του, μέσα από τις δικές του ικανότητες θα πρέπει να οικοδομήσει τη νέα, βαθύτερη γνώση και κατόπιν να της προσδώσει νόημα. Παρουσιάζεται, λοιπόν, μια ανάγκη «αναβάθμισης» της σκέψης, με την έννοια ότι οι μαθητές καλούνται από δεξιότητες σκέψης χαμηλότερης τάξης (LOTS = Lower Order Thinking Skills) να μεταβούν σε υψηλότερης τάξης (HOTS = Higher Order Thinking Skills), ώστε να διαμορφώσουν συνθετότερα νοήματα (Custodio-Espinar, 2019).
- *Επικοινωνία (communication)*: επιχειρείται η μετουσίωση της νοηματικά φορτισμένης σκέψης των μαθητών (language learning) σε οργανωμένο λόγο (language using), ώστε να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη διεπίδραση με το περιβάλλον. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αгаστή συνεργασία γλωσσικών και γνωστικών δραστηριοτήτων, η οποία αποβαίνει ευεργετική για κάθε CLIL εκπαιδευτικό. Την

αλληλεξάρτηση προσφέρει το *Τρίπτυχο μοντέλο της γλώσσας* (Language Triptych), που αναπτύχθηκε από τους Coyle et al. (2010) για να καλύψει την ανάγκη χρήσης της γλώσσας ως οδηγού για την κατανόηση όλων ανεξαιρέτως των γνωστικών περιεχομένων που παρέχονται μέσω του CLIL. Το Τρίπτυχο αναλύεται σε τρεις κύριους άξονες (βλέπε Εικόνα 2.2.), σε καθέναν από τους οποίους παρουσιάζεται το είδος των γλωσσικών δραστηριοτήτων που απαιτούνται για τη μάθηση:

- *Γλώσσα της μάθησης (Language of learning)*: εστιάζει στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που «υποστηρίζουν» την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου (content-obligatory language). Για παράδειγμα σε ένα CLIL μάθημα, προτού κάποιος μαθητής χρησιμοποιήσει τον μελλοντικό τύπο, πρέπει να κατανοήσει την μελλοντική λειτουργία, αλλά και πιθανούς ενδείκτες του μέλλοντα. Γι' αυτό, ο εκπαιδευτικός καταφεύγει σε τεχνικές όπως λέξεις-κλειδιά, εκφράσεις, παραγλωσσικά νοήματα και ειδικό λεξιλόγιο που συμπορεύεται με το περιεχόμενο.
- *Γλώσσα για τη μάθηση (Language for learning)*: περιλαμβάνει στρατηγικές που αφήνουν τον μαθητή να ενεργήσει ελεύθερα στο περιβάλλον της ξένης γλώσσας (content-compatible language). Αφορά την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον εντός της αίθουσας CLIL. Ενδεικτικές στρατηγικές μπορούν να θεωρηθούν η ευέλικτη ομαδοσυνεργατική μάθηση, αλλά και οι ικανότητες τοποθέτησης, συζήτησης, τεκμηρίωσης, αμφισβήτησης και διαπραγμάτευσης.
- *Γλώσσα μέσω της μάθησης (Language through learning)*: προσβέυεται η θέση πως η επαρκής γλωσσική ικανότητα πρέπει να συνδέεται με μια βαθύτερη επίγνωση του γλωσσικού περιεχομένου του CLIL (content-enriching language). Εκφράζεται μέσα από την προσπάθεια του μαθητή να εμβαθύνει τη σκέψη του για να εξασφαλίσει νέα γνώση, η οποία θα χρησιμεύσει στην εξελιξιμότητα της ήδη υπάρχουσας (Coyle, 2007).

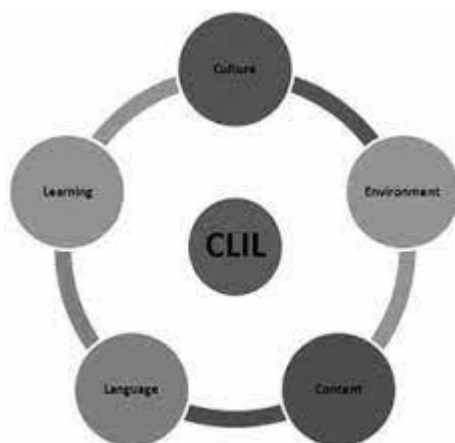


Εικόνα 2.2. The Language Triptych (Coyle et al., 2010)

- *Πολιτισμός (culture)*: εξασφαλίζεται ένα από τα ζητούμενα της CLIL προσέγγισης, η διαπολιτισμική ενημερότητα του μαθητή. Μέσα από τη διαπολιτισμική επάρκεια, ο μαθητής συνειδητοποιεί πληρέστερα τη δική του υπόσταση, αλλά κατανοεί και την υπόσταση του διπλανού του. Όταν υπάρχει δεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό, το άτομο μπορεί να ελιχθεί καλύτερα, να επικοινωνήσει και να λειτουργήσει μέσα στις σημερινές συνθήκες πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας (Coyle, 2015).

2.9. Πλεονεκτήματα του CLIL

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα που συγκεντρώνει η μέθοδος CLIL, η έρευνα συμφωνεί σε μια κατάταξή τους σε πέντε βασικές κατηγορίες (βλέπε Εικόνα 2.3.) ανάλογα με την επάρκεια που προσφέρουν στους μαθητές (Ball, 2006; Bonces, 2012; Ravelo, 2014).



Εικόνα 2.3. CLIL's 5 Dimensions (Bonces, 2012)

Η πρώτη κατηγορία στην οποία εντοπίζονται πλεονεκτήματα από το CLIL σχετίζεται με τον πολιτισμό (culture). Η επιτυχία του εγχειρήματος έγκειται κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επάρκειας των CLIL μαθητών. Η πλειονότητα των φύλλων εργασίας που ανατίθενται στους μαθητές έχει εξακριβωθεί πως παρέχει μια συνολικότερη γνώση του πολιτισμού, των συνηθειών και του τρόπου ζωής των γειτονικών στη χώρα αναφοράς λαών. Με λίγα λόγια, μέσα από τη διδακτική του CLIL, αρχίζει σταδιακά να ενισχύεται στους μαθητές ένα αίσθημα θετικής στάσης και σεβασμού προς τη διαφορετικότητα που βρίσκεται δίπλα τους (Mattheoudakis, 2017; Ravelo, 2014).

Ο θετικός αντίκτυπος του CLIL ανιχνεύεται και στη νέα καθημερινότητα που επιτάσσουν οι συνεχείς αλλαγές που υφίστανται σε όλους τους τομείς σε παγκόσμιο επίπεδο

(environment). Όπως συμπεραίνουν οι Cenoz et al. (2013) και Dalton-Puffer (2008), η μέθοδος προετοιμάζει ικανοποιητικά τους μαθητές για την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία του μέλλοντος, αφού τους εμφυσά την ικανότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Ιδιαίτερα η επιδίωξη να κατακτήσουν τόσο τις βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες (BICS) όσο και τις συνθετότερες ακαδημαϊκές (CALPS) υποδηλώνει την πρωτοπορία της προσέγγισης να διαπλάσει πρώτη το μοντέλο του μελλοντικού πολύγλωσσου Ευρωπαίου πολίτη (Bonces, 2012).

Αναμφισβήτητα, σημαντική επίδραση της μεθόδου παρατηρείται και στον χώρο του περιεχομένου (content). Το CLIL αναβαθμίζει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών μέσα από σειρά μεθοδολογιών (π.χ. ICT) που συνιστούν μια διαφορετική οπτική των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί από το δάσκαλο. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγούν σε μια βαθύτερη κατανόηση του συνολικού περιεχομένου. Στις κυριότερες αρετές που γεννιούνται από την υποστήριξη του περιεχομένου εντάσσονται η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η γνωστική ευελιξία και η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση (Ρανόν Vázquez, 2014).

Ενδεχομένως η δυναμική της μεθόδου να αναγνωρίζεται ακραιφνέστερα στον τομέα της γλώσσας (language). Η μέθοδος CLIL έχει δώσει νέα πνοή στη σημασία που δίνεται στη διδασκαλία της Γ2 στα σχολεία, αφού οι μαθητές προγραμμάτων CLIL σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις και σε γλωσσικό και σε γνωστικό επίπεδο (Martínez Adrián, 2011; Dalton-Puffer, 2008). Πρακτικά, οι γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών συνιστούν επαρκέστερη γνώση των δομών και της γλώσσας στόχου και της μητρικής (λ.χ. προσληπτικό και παραγωγικό λεξιλόγιο, ισομερής έμφαση στη μορφή και στη σημασία), κατοχή δεξιοτήτων σκέψης χαμηλότερης τάξης (LOTS), αλλά και πιο σύνθετων υψηλότερης τάξης (HOTS) και διάπλαση ενός πολυγλωσσικού τρόπου σκέψης ως απόρροια της διαθεματικής προσέγγισης που επιχειρείται (cross-curricular approach) (Mattheoudakis, 2017; Ravelo, 2014).

Ωστόσο, το σημαντικότερο όφελος του Clil στη δίγλωσση εκπαίδευση είναι ότι προάγει ένα μοντέλο εξατομικευμένης μάθησης (learning). Η Mattheoudakis (2017) στέκεται εκτενώς στη σχέση που συνάπτεται μεταξύ γλωσσικού εισαγομένου και εξαγομένου. Μέσω του CLIL, οι μαθητές εκτίθενται με ενεργητικό τρόπο σε πληθώρα ερεθισμάτων, τα οποία καλούνται να ερμηνεύσουν για να παραγάγουν κατανοητό γλωσσικό λόγο που θα διακρίνεται για την ευχέρεια και την ακρίβειά του. Παράλληλα, το CLIL φαίνεται να είναι υπεύθυνο και για σωρεία προτερημάτων στο ψυχολογικό κομμάτι των ατόμων, αφού διευρύνει τα ενδιαφέροντα

και τα κίνητρα για μάθηση, μειώνει το άγχος και αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση και τον αυθορμητισμό, ενώ διευκολύνει τη συνεργασία και κατοχυρώνει όλα εκείνα τα εφόδια για μελλοντική ανέλιξη και πρόοδο (Pavón Vázquez, 2014).

2.10. Παρουσία του CLIL στην Ευρώπη

Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία που παρέχει η αναφορά του Eurydice (2012), η μεθοδολογία CLIL αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Χώρες όπως η Ισπανία, η Φινλανδία, η Ολλανδία, η Ιταλία και η Εσθονία έχουν ενσωματώσει με νομοσχέδιο την CLIL στο κύριο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Άλλες χώρες, όπως το γερμανόφωνο τμήμα του Βελγίου, το Λουξεμβούργο και η Μάλτα, περνούν εξελικτικά στην εποχή του CLIL, σχεδιάζοντας με συστηματικό τρόπο συνθήκες δίγλωσσης διδασκαλίας που βασίζονται κυρίως στις αρχές του. Απεναντίας, οι μόνες χώρες οι οποίες έχουν περιοριστεί στη σποραδική εκτέλεση ελάχιστων πιλοτικών προγραμμάτων χωρίς συστηματική εφαρμογή της μεθόδου είναι η Δανία, η Ελλάδα, η Ισλανδία και η γειτονική Τουρκία.

Το CLIL στην Ευρώπη ξεκίνησε από τη φιλοδοξία των κυβερνήσεων να ενσωματώσουν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων (Perez Cañado, 2012). Μέσα σε μια δεκαετία, είχε εμφανιστεί κατά κύριο λόγο σε χώρες που είχαν πάνω από μία επίσημη γλώσσα αλλά και σε χώρες στις οποίες ήταν έντονο το στοιχείο των τοπικών ή μειονοτικών γλωσσών (π.χ. Ισπανία). Κατόπιν, εξαπλώθηκε και στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών (Eurydice, 2006). Χαρακτηριστικό είναι πως δεν αναπτύχθηκε σε όλες τις χώρες με τον ίδιο τρόπο. Παρουσιάστηκαν πολλές παραλλαγές του (216 μορφές), οι οποίες, ωστόσο, συνέκλιναν στο διττό στόχο της παράλληλης διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και του περιεχομένου μετριάζοντας το αίσθημα ετερογένειας που σταδιακά άρχισε να το χαρακτηρίζει (Perez Cañado, 2012).

Παρόλα αυτά, δεν έχει εδραιωθεί με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες. Για παράδειγμα, ορισμένες χώρες προτάσσουν κάποια προαπαιτούμενα προτού δοκιμάσουν να εφαρμόσουν το CLIL. Η Perez Cañado (2012) τονίζει πως κάποιες χώρες (π.χ. Τσεχία, Βουλγαρία) λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, ενώ άλλες ενδιαφέρονται κυρίως για το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών στη Γ2 (π.χ. Γαλλία, Ρουμανία). Βέβαια, δε λείπουν και εκείνες που δε θέτουν κανέναν απολύτως περιορισμό, όπως η Ισπανία και η Γερμανία. Για να

γίνουν περισσότερο εύληπτες οι συνθήκες παρουσίας του CLIL σε κάθε χώρα, προέβη σε μια κατανομή των χωρών βάσει γεωγραφικών κριτηρίων.

Διαπίστωσε, λοιπόν, πως οι χώρες που βρίσκονται στο βόρειο τμήμα της Ευρώπης (π.χ. Φινλανδία, Σουηδία, Νορβηγία, Εσθονία) και στο κεντρικό (λ.χ. Γερμανία, Ολλανδία, Αυστρία, Ελβετία) έχουν ενσωματώσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη μέθοδο στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Μάλιστα, έχουν αρχίσει να διενεργούν και ερευνητικά προγράμματα για να καταγράψουν τον αντίκτυπο της προσέγγισης σε διάφορους τομείς, με κυριότερους τις γλωσσικές και γνωστικές επιδόσεις των μαθητών τόσο στη γλώσσα στόχο όσο και στη μητρική. Αντιθέτως, στις ανατολικότερες χώρες, όπως στην Τσεχία, την Πολωνία και την Ουγγαρία, η μέθοδος είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο και δεν είναι τόσο διαδεδομένη. Απόρροια είναι η έρευνα να διαθέτει μόνο απλές καταγραφές των βασικών βημάτων που ακολουθούνται. Αναφορικά με τις νοτιότερες χώρες (π.χ. Ιταλία, Ισπανία), τα πράγματα περιπλέκονται, αφού οι τρόποι εφαρμογής ποικίλλουν σημαντικά. Ειδικά στην Ισπανία, με τις πολλές τοπικές γλώσσες (λ.χ. βασκικά, καταλανικά), το CLIL λαμβάνει πολλές διαφορετικές μορφές.

Όμως, παρόλη τη σχετική εξάπλωση του CLIL στην Ευρώπη, η μέθοδος βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο και χρειάζονται πολλές προσπάθειες για να αφομοιωθεί πλήρως από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Aiello, Di Martino and Di Sabato (2015) υπογραμμίζουν αφενός την έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού σχολικών μονάδων που θα μπορούσαν να φιλοξενήσουν μαθήματα CLIL, αφετέρου την ανεπαρκή εκπαίδευση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, τα πορίσματα της έρευνάς τους υποδεικνύουν πως λίγες ευρωπαϊκές χώρες προτείνουν ή υποχρεώνουν τους εκπαιδευτικούς να λάβουν περαιτέρω εξειδίκευση ώστε να έλθουν στο επιθυμητό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που θα τους επιτρέψει να υλοποιήσουν με αξιώσεις μαθήματα CLIL. Μεμονωμένες περιπτώσεις όπως η Ιταλία, η Ολλανδία, η Ρουμανία και η Κύπρος κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση και υποχρεώνουν τους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν τις γνώσεις τους.

2.11. Παρουσία του CLIL στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η μέθοδος CLIL δεν εφαρμόζεται συστηματικά. Κάνει την εμφάνισή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την τελευταία δεκαετία, όχι ως οργανωμένη παιδαγωγική μέθοδος αλλά ως πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμογής των αρχών διδασκαλίας μιας Γ2 σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων. Οι καταγεγραμμένες δράσεις της προσέγγισης στα ελληνικά σχολεία αφορούν πρωταρχικά μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ δε

φαίνεται να έχουν πραγματοποιηθεί συντονισμένες προσπάθειες και σε μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει στην υπόλοιπη Ευρώπη (Mattheoudakis, 2017). Εξαιρέση αποτελούν οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), όπου κρίνεται επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής μοντέλων συνδυαστικής διδασκαλίας που θα βοηθήσουν στην ομαλότερη ένταξη των προσφύγων μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα (Ζάγκα, Κεσίδου & Μαθθαιουδάκη, 2014).

Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2014) επισημαίνουν τους κυριότερους λόγους για τους οποίους η προσέγγιση CLIL δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη στη χώρα μας. Το εκπαιδευτικό σύστημα δε μοιάζει έτοιμο να υποδεχθεί παρόμοιες συνδυαστικές μορφές διδασκαλίας, αφού δεν υπάρχει ούτε η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή ούτε το διδακτικό προσωπικό είναι κατάλληλα προετοιμασμένο. Πριν σχεδιαστούν μαθήματα CLIL, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να λάβουν πρόσθετη επιμόρφωση και εξειδίκευση πάνω στην παράλληλη διδασκαλία ξένης γλώσσας και περιεχομένου ώστε να καλλιεργήσουν περαιτέρω δεξιότητες και να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερος σημαντικό κομμάτι είναι και αυτό της αξιολόγησης, στο οποίο λείπουν τα μέσα εκείνα που θα βοηθούσαν στην πληρέστερη αποτίμηση της προσφοράς των μαθημάτων. Ωστόσο, η έρευνα έχει εντοπίσει αξιόλογες δράσεις σε σχολεία, οι οποίες, μολονότι προγραμματίστηκαν πιλοτικά, ενέχουν έντονο ενδιαφέρον για μια μελλοντική εφαρμογή της μεθόδου στην Ελλάδα.

2.11.1. Το CLIL πρόγραμμα του 3^{ου} Πειραματικού Δημοτικού σχολείου Ευόσμου Θεσσαλονίκης

Η είσοδος του CLIL στην Ελλάδα εγκαινιάζεται ουσιαστικά από το πιλοτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε από το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο 3^ο Πειραματικό Δημοτικό σχολείου Ευόσμου κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Η σπουδαιότητά του έγκειται στο γεγονός ότι υπήρξε η πρώτη οργανωμένη απόπειρα να εφαρμοστεί η μέθοδος της Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Γλώσσας και Περιεχομένου σε ένα δημόσιο σχολείο της Ελλάδας. Ως μέσο διδασκαλίας του περιεχομένου επιλέχθηκε η αγγλική γλώσσα. Θεωρήθηκε ως μια αρχική εισαγωγή του CLIL στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στόχος ήταν να αξιολογηθεί η πιθανή απήχηση της μεθόδου στη βελτίωση των γλωσσικών και γνωστικών επιδόσεων των μαθητών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2014).

Για δύο χρόνια (2010-2012), η μέθοδος εξελίχθηκε αρκετά αργά, αφού καταλάμβανε λίγες μόνο ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος στα μαθήματα της Γεωγραφίας και των

Θρησκευτικών της Ε΄ Δημοτικού και στα μαθήματα της Γεωγραφίας και της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού. Βέβαια, οι έρευνες που διενεργήθηκαν από τους Mattheoudakis et al. (2014) κατέδειξαν ευεργετικά αποτελέσματα της μεθόδου, αφού καταγράφηκαν καλύτερες επιδόσεις των μαθητών τόσο στην αγγλική γλώσσα όσο και στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Έτσι, τα επόμενα χρόνια η προσέγγιση επεκτάθηκε και στις υπόλοιπες βαθμίδες, ενώ αυξήθηκαν και τα μαθήματα στα οποία διατίθονταν ώρες CLIL μαθημάτων (π.χ. Φυσική Αγωγή και Καλλιτεχνικά στην Α και Β΄ Δημοτικού, Ιστορία στη Γ΄ Δημοτικού και Μελέτη Περιβάλλοντος στη Δ΄ Δημοτικού). Μάλιστα, έχουν ξεκινήσει προσπάθειες να διδαχθούν μαθήματα και μέσω της γαλλικής γλώσσας, ενώ το σχολείο έχει αναπτύξει επαφές και συνεργασίες για την προώθηση του CLIL και με πανεπιστημιακά ιδρύματα του εξωτερικού (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2014).

2.11.2. Τα 12 CLIL projects στο μάθημα της Ιστορίας

Οι Griva and Kasvikis (2014) παραθέτουν μια σειρά από 12 πιλοτικά προγράμματα CLIL, τα οποία πραγματοποιήθηκαν μέσα σε μια τριετία (2011-2014) σε τάξεις δημοτικών σχολείων της χώρας. Όλα τα προγράμματα σχεδιάστηκαν από την ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και είχαν ως θέμα τη διδακτική πτυχών της Ιστορίας μέσω των αρχών του CLIL. Στην πλειοψηφία των προγραμμάτων (8 τον αριθμό), χρησιμοποιήθηκε η αγγλική γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας, ενώ σε 4 από αυτά αξιοποιήθηκε η ελληνική. Πρόθεση των ερευνητών ήταν η βελτίωση της γλωσσικής, γνωστικής αλλά και διαπολιτισμικής επάρκειας των μαθητών μέσα από την πολυεπίπεδη παρουσίαση της Ιστορίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας και σε αυτή την περίπτωση επιβεβαίωσαν τη θετική συνεισφορά του CLIL. Μεταξύ άλλων, εξάχθηκε το συμπέρασμα πως οι μαθητές που ασκήθηκαν στα συγκεκριμένα μαθήματα ήλθαν αντιμέτωποι με νέες οπτικές του γλωσσικού μαθήματος, ενώ αναβάθμισαν και το γλωσσικό επίπεδο που ήδη κατείχαν. Επιπλέον, κατέκτησαν νέο λεξιλόγιο σχετικό με τους τομείς της ιστορίας και του πολιτισμού, γεγονός που τους επέτρεψε να διευρύνουν το γνωστικό τους επίπεδο. Η ουσιαστικότερη, όμως, συμβολή των projects ήταν ότι κατόρθωσαν να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική επάρκεια των μαθητών, οι οποίοι πλέον είναι σε θέση να αντιληφθούν με άλλο μάτι τη διαφορετικότητα, να την ενστερνιστούν και εν τέλει να την προωθήσουν. Ειδικά στα μαθήματα που δεύτερη γλώσσα υπήρξε η ελληνική, ο προσανατολισμός ήταν να ενταχθούν όσο το δυνατό πιο ομαλά οι μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο (Griva & Kasvikis, 2014).

2.11.3. Τα προγράμματα Διάπολις και ΕΠΠΑΣ

Αξιοσημείωτες δράσεις έχουν γίνει και στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσω του CLIL. Από όσες έχουν γίνει, ξεχωρίζουν τα προγράμματα ΕΠΠΑΣ και Διάπολις. Το πρόγραμμα ΕΠΠΑΣ έλαβε χώρα κατά τη διετία 2006-2008. Αναγνωρίστηκε ως η κυριότερη μέχρι εκείνο το σημείο προσπάθεια επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με συνδυαστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας. Η παρέμβαση έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο μήνυμα ότι ο συνδυαστικός τρόπος μάθησης περιλαμβάνει και μαθήματα τα οποία δεν είναι κατεξοχήν γλωσσικά αλλά μπορούν να αποτελέσουν δίοδο στην παράλληλη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας και περιεχομένου (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2014).

Όσον αφορά το πρόγραμμα Διάπολις πάνω στην εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών, διήρκησε 4 χρόνια (2010-2014) και αφορούσε δράσεις συνδυαστικής διδασκαλίας σε 50 σχολικές μονάδες. Πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αναμόρφωσης του έργου των Τ.Υ. ώστε να υποδεχθούν αποτελεσματικά τους πρόσφυγες μαθητές. Εφαρμόστηκε ένα συνδυαστικό είδος ταυτόχρονης διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του περιεχομένου του μαθήματος, το οποίο είχε ως στόχο να βελτιώσει την επικοινωνιακή τους ικανότητα αλλά και να τους καταστήσει συμμετόχους σε εκπαιδευτικές δράσεις εντός της σχολικής αίθουσας. Κάτι τέτοιο παρείχε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν τις δεξιότητές τους μέσα σε ένα κλίμα αλληλεπίδρασης και συνεργατικότητας. Στην ουσία, η πράξη Διάπολις είχε ως απώτερο στόχο να χρησιμοποιήσει την προσέγγιση CLIL ως συνδετικό κρίκο των Τ.Υ. και του συνολικού εκπαιδευτικού έργου προκειμένου να καταστεί όσο το δυνατό ομαλότερη η μετάβαση των προσφύγων μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη (Ζάγκα κ.ά., 2014).

2.12. Παρουσία του CLIL στην Κύπρο

Εν αντιθέσει με την Ελλάδα, στην Κύπρο το μοντέλο CLIL έχει ήδη γίνει αναπόσπαστο μέρος της επίσημης εκπαίδευσης. Ιστορικά, εφαρμόστηκε για πρώτη φορά την τετραετία 2006-2010 μέσω του πιλοτικού προγράμματος PROCLIL, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια της πράξης Comenius 2.1. και σχεδιάστηκε υπό τη συνεπίβλεψη του Πανεπιστημίου Κύπρου και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Στην αρχή αναπτύχθηκε σε μικρό αριθμό προδημοτικών και δημοτικών σχολικών μονάδων, αλλά γρήγορα τα ενθαρρυντικά του αποτελέσματα οδήγησαν σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων της

Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πλέον, από το 2011, η προσέγγιση έχει ενσωματωθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και απασχολεί μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών.

Το CLIL στην Κύπρο χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο ως ξένη γλώσσα την αγγλική, δεδομένης της επικράτησής της στο νησί μετά τη βρετανική κυριαρχία. Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται περιλαμβάνει μια εναλλαγή των διάφορων μοντέλων εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν στο υποκεφάλαιο 2.4.1, όπως τα «γλωσσικά ντους» ή η αποκλειστική διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου μέσω της ξένης γλώσσας. Ζωτικής σημασίας για τη γλωσσική και γνωστική επάρκεια των μαθητών θεωρείται η έννοια του scaffolding. Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, προβαίνει σε μια κλιμακωτή ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών εφοδίων των μαθητών ώσπου να ανεξαρτητοποιηθούν και να τα αξιοποιούν μόνοι τους σε πολλές πτυχές της ζωής τους εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Εκείνο που χαρακτηρίζει, ωστόσο, το CLIL στην Κύπρο είναι η αυστηρή οργάνωση και δομή που το διέπει. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτελέσει κάποιος εκπαιδευτικός μαθήματα CLIL είναι να έχει λάβει και την κατάλληλη επιμόρφωση πάνω στις βασικές αρχές της μεθόδου. Η επιμόρφωση δεν έχει ως στόχο μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά απευθύνεται και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, από τους σχολικούς συμβούλους και το διευθυντή της σχολικής μονάδας ως τους γονείς των παιδιών. Ρόλο παίζει και η δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα τίθεται ο μαθητής και οι ανάγκες του. Συνολικά, η όλη διαδικασία διευκολύνεται από τη σχεδίαση ευρηματικού υλικού για το μάθημα, αλλά και από την τεχνική της αξιολόγησης που ερευνά το επίπεδο των μαθητών και τη γενικότερη συνεισφορά του CLIL (Παύλου & Ιωάννου, 2008).

2.13. Ο εκπαιδευτικός CLIL

Όσα παρατέθηκαν, παρεμφαίνουν την άποψη πως ένα μάθημα CLIL δεν μπορεί να ολοκληρωθεί από έναν συνηθισμένο εκπαιδευτικό μέσης εκπαίδευσης, καθώς οι απαιτήσεις της προσέγγισης υπερβαίνουν το ρόλο του. Με άλλα λόγια, το προφίλ ενός εκπαιδευτικού CLIL -χαρακτηρισμός που συνηθίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Marsh et al., 2011)- επιτάσσει την αναδίπλωση συνθετότερων δεξιοτήτων σε σχέση με αυτές που κατέχει ένας παραδοσιακός εκπαιδευτικός. Ο ρόλος που έχει να επιτελέσει είναι διττός, αφού πρέπει να είναι ταυτόχρονα και πολύ καλός γνώστης της ξένης γλώσσας που επιλέγεται και πολύ καλός

γνώστης του περιεχομένου του μαθήματος που διδάσκει. Ιδανικά, όταν πρόκειται για την αγγλική γλώσσα, με βάση τα στοιχεία του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (2001), η επάρκειά του θα πρέπει να είναι στο επίπεδο C2, ώστε να μην κομπιάζει και να μην ανατρέχει συνεχώς στη μητρική (Hillyard, 2011). Σε κάθε άλλη περίπτωση, οι περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν πως το επίπεδο στην ξένη γλώσσα θα πρέπει να κυμαίνεται μεταξύ C1 και B2, ενώ στο περιεχόμενο στο B2 (García Laborda & Alcalde Penalver, 2020).

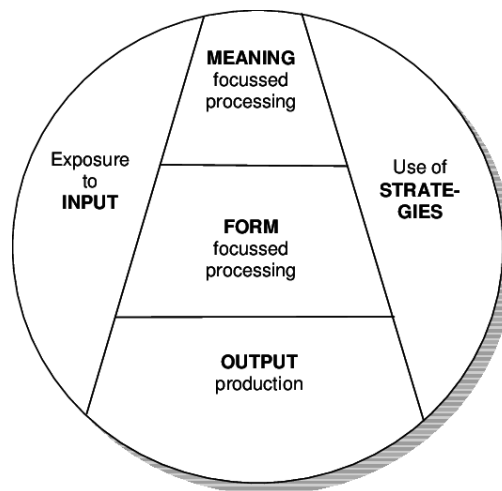
Παράλληλα, χρειάζεται να είναι σχετικά καλός γνώστης και της Γ1, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα σημεία που δυσκολεύουν τους μαθητές στην εκμάθηση της Γ2. Επιμέρους αρετή που μπορεί να ξεδιπλώσει είναι η διορατικότητα, η ικανότητα, δηλαδή, να προβλέπει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να σχεδιάζει το μάθημά του με τέτοιο τρόπο ώστε να τις καλύπτει (Pistorio, 2009). Ακόμη, βελτίωση της παιδευτικής διαδικασίας προσφέρει και η προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού, με την έννοια ότι εναρμονίζει τις δυνατότητές του με το περιβάλλον εκπαίδευσης. Πρακτικά, αυτό συμβαίνει μέσα από την εναλλαγή τεχνικών (λ.χ. αργή ομιλία, παράφραση, συνώνυμα, παραγλωσσικά στοιχεία), οι οποίες αποτελούν αρωγό στην παροχή βοήθειας προς εκείνη τη μερίδα μαθητών που τη χρειάζεται. Επιπλέον, στα γλωσσικά μαθήματα, όταν διδάσκει τη γραμματική, για παράδειγμα, δεν ακολουθεί τον παραδοσιακό γραμματικοκεντρικό τρόπο, στον οποίο παρέχεται έτοιμος ο γραμματικός κανόνας, αλλά αξιοποιεί τεχνικές, όπως την οπτικοποίηση του ίδιου του κανόνα, ώστε να τον συλλάβουν μόνοι τους οι μαθητές. Έτσι, διευκολύνει την ακαδημαϊκή και επικοινωνιακή τους επάρκεια (Vázquez & Ellison, 2013).

Γενικά, το προφίλ του εκπαιδευτικού CLIL αναδεικνύεται παραστατικά από τη θεώρηση των De Graaff, Koopman and Westhoff (2007), οι οποίοι προέβησαν σε έναν καθορισμό των κυριότερων χαρακτηριστικών που πρέπει να συγκεντρώνει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (βλέπε Εικόνα 3.1.). Τα γνωρίσματα αυτά υποδηλώνονται, επίσης, και από μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας (Hillyard, 2011; Pistorio, 2009; Urmeneta, 2019):

- 1) Αξιοποιώντας την τεχνική του scaffolding, βοηθά τους μαθητές να προσδώσουν νόημα στα ερεθίσματα που εκτίθενται. Τα ερεθίσματα διαχωρίζονται σε δύο είδη, σε ερεθίσματα γλώσσας και σε ερεθίσματα περιεχομένου. Για τη νοηματοδότηση τους, καταστρώνει πληθώρα task-based δραστηριοτήτων. Σε αυτές, καταφεύγει σε μεθόδους οι οποίες αντιμετωπίζουν το ερέθισμα ποικιλοτρόπως (multi-modal input), όπως τα

διαγράμματα, τα γλωσσάρια, οι οπτικοποιήσεις μέσω βίντεο ή εικόνων, τα παραγλωσσικά στοιχεία και η χρήση τεχνολογιών ICT (Vázquez & Ellison, 2013).

- 2) Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μορφή μιας λέξης (form-focused processing), χωρίς να παραλείπει και το ίδιο το νόημά της (meaning-focused processing). Η εξισορρόπηση επιτυγχάνεται μέσα από την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Το χαρακτηριστικό αυτό έχει απασχολήσει πολύ την έρευνα και συχνά συγκαταλέγεται στα μειονεκτήματα του CLIL, αφού πολλές φορές δεν κατορθώνεται.
- 3) Εφαρμόζει στην πράξη το μοντέλο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Αποποιείται το ρόλο της αυθεντίας και παρακινεί συνεχώς το ενδιαφέρον των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να διατυπώσουν εμπειριστατωμένα την άποψή τους και να παραγάγουν ορθά εκφωνήματα στη Γ2 και σε προφορικό και σε γραπτό επίπεδο (output production).
- 4) Χρησιμοποιεί στοχευμένες στρατηγικές που ευνοούν την αντιληπτική και παραγωγική ικανότητα των μαθητών στη Γ2. Οι στρατηγικές αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ξεπεράσουν όποια προβλήματα τυχόν έχουν στον επικοινωνιακό τομέα.



Εικόνα 3.1. The ‘Second Language Acquisition penta pie’ (De Graaff et al., 2007)

Από την άλλη, είναι συχνό το φαινόμενο ένας εκπαιδευτικός, που δε διαθέτει όλες τις προηγούμενες αρετές, να χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκής για να διδάξει με βάση το CLIL. Αυτό οφείλεται στη συνδυαστική φύση της προσέγγισης. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που έχει ως μητρική του τη Γ2 δεν είναι σίγουρο ότι είναι ο πλέον ενδεδειγμένος για να διδάξει τη γλώσσα, αφού ενδεχομένως να μην έχει τόσο καλή επίγνωση του περιεχομένου. Συνεπώς, το

προφίλ των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται κάθε φορά αναλόγως των στόχων της προσέγγισης (Yi Lo, 2020). Παρόμοιοι προβληματισμοί μπορούν να υπερκεραστούν από τη σύναψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχείο που έχει καταλυτική σημασία για την έρευνα, καθώς προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στη μάθηση (Hillyard, 2011; Ρανόν Vázquez, 2014). Πιθανές συνεργασίες που μπορούν να προκύψουν είναι μεταξύ των εκπαιδευτικών της γλώσσας, μεταξύ αυτών του περιεχομένου, αλλά και μεταξύ αυτών της γλώσσας και αυτών του περιεχομένου, ενώ συστηματικά ενδείκνυται και η πραγμάτωση του μαθήματος από δύο εκπαιδευτικούς.

2.13.1. Διδακτική επάρκεια εκπαιδευτικών CLIL

Συχνά, όταν γίνεται αναφορά στα εφόδια του εκπαιδευτικού CLIL, χρησιμοποιείται ο όρος *επάρκεια* για να τα προσδιορίσει. Ως επάρκεια ορίζεται η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανασυνθέτουν και να επαναπροσδιορίζουν τη γνώση τους και τις πεποιθήσεις τους προκειμένου να εξελίξουν τις εκπαιδευτικές τους μεθόδους (Andrews & Lin, 2017). Στα αυστηρά πλαίσια της διδασκαλίας, είναι έκδηλη και η έννοια *διδακτική επάρκεια*, η οποία αντανακλά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει το σύστημα της γλώσσας σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Marsh, 2012; Spratt, 2017). Υπό συνθήκες CLIL, η διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως σημείο διασύνδεσης μεταξύ της γνώσης των δομών της Γ2 και της γνώσης του περιεχομένου του μαθήματος. Συνιστά μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διεργασία που στοιχειοθετείται από την επάρκεια σε πολλούς μεμονωμένους τομείς (Del Pozo, 2016).

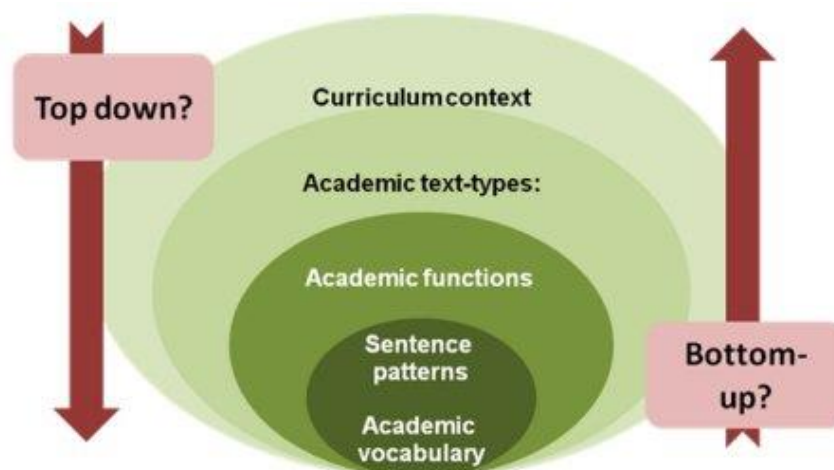
Οι Bier (2016) και Pérez Agustín (2019) επιχείρησαν να διασαφηνίσουν το περιεχόμενο αυτών των τομέων. Έτσι, τη διδακτική επάρκεια ενός εκπαιδευτικού CLIL συναπαρτίζουν στοιχεία όπως:

- *η γλωσσολογική επάρκεια (linguistic competence)*: σε μακρογλωσσολογικό επίπεδο περιλαμβάνει την πολύ καλή γνώση βασικών δομών της Γ2 (π.χ. γραμματική, συντακτικό, μορφολογία, προφορά). Σε μικρογλωσσολογικό επίπεδο κινείται κατά κύριο λόγο στη γνώση του ειδικού λεξιλογίου, της καθημερινής γλώσσας (BICS) αλλά και της πιο ακαδημαϊκής (CALPS). Εντάσσονται, επίσης, και ζητήματα γνωστικά που έχουν άμεση σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος.
- *η μεθοδολογική επάρκεια (methodological competence)*: σε αυτό το σημείο ενσαρκώνεται η προσδοκία της μαθητοκεντρικής προσέγγισης του CLIL. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη γλώσσα από τη σκοπιά του μαθητή. Συνειδητοποιεί τις

ανάγκες των μαθητών, τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμενοποιεί τους στόχους της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών (Andrews & Lin, 2017). Για να επιτύχει το συγκεκριμένο μοντέλο, εισάγει νέες κατευθύνσεις στη μάθηση που αναδεικνύουν κάθε πτυχή της γλώσσας, όπως τη χρήση τεχνολογιών ICT.

- *η επιστημονική επάρκεια (scientific competence)*: περιλαμβάνει τη γνώση των βασικών θεωρητικών αρχών πάνω στις οποίες στηρίζεται το CLIL. Αυτές αποτελούν και τον κυριότερο σύμμαχό του στην προσπάθεια να εξακριβώσει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τη γλώσσα οι μαθητές (Marsh, 2012).
- *η οργανωτική επάρκεια (organizational competence)*: προσόν του εκπαιδευτικού που του επιτρέπει να διαχειρίζεται ορθά και να ελέγχει την τάξη και το μάθημά του. Μεριμνά και φροντίζει για ένα υγιές, ασφαλές και υποστηρικτικό προς τους μαθητές περιβάλλον διδασκαλίας. Μέσω συντονισμένων κινήσεων, οργανώνει και σχεδιάζει το μάθημά του (planning), και κατόπιν αναλαμβάνει δράση επιτελώντας τους βασικούς στόχους που έχει θέσει (implementing).
- *η διαπροσωπική επάρκεια (interpersonal competence)*: αρκετά σημαντική η επίτευξή της, καθώς αφορά την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Αξιοποιούνται τεχνικές όπως η αναδιάρθρωση του υλικού, η παράφραση και η επεξήγηση των σημείων-κλειδιών του μαθήματος. Υποδηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατανοήσουν τη γλώσσα, να ελιχθούν πάνω στις δομές της και να τη χρησιμοποιήσουν επαρκώς. Όπως παρατηρεί ο Marsh (2012), όλα αυτά τα πλεονεκτήματα εκφράζονται μέσα από μια μεταγλωσσική ικανότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν και να ολοκληρώνουν αρμονικά το μάθημά τους.
- *η συνεργατική επάρκεια (collaborative competence)*: πραγματεύεται την αναγκαία και αμοιβαία συνεργασία και σύμπραξη των εκπαιδευτικών, και γενικά όλων των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- *η επάρκεια σκέψης και εξελιξιμότητας (competence to think and develop)*: αναδεικνύει περισσότερο διανοητικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, όπως την ικανότητα πρόβλεψης και καθορισμού των αναγκών των μαθητών ή την ικανότητα σύνθεσης κομματιών από διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της διγλωσσικής εκπαίδευσης. Υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τις αρχές δύο πολύ διαδεδομένων στη βιβλιογραφία ειδών μάθησης, της διαθεματικής και της δια βίου μάθησης.

Εκτενέστερα, οι Andrews and Lin (2017) προτείνουν έναν ακόμη πιο εξειδικευμένο ορισμό του διδακτικά επαρκή εκπαιδευτικού CLIL. Η τοποθέτησή τους βρίσκεται σε σύμπλευση με την άποψη πως η μέθοδος CLIL, αναλόγως με τη σκοπιά που θα την προσεγγίσει κανείς, μπορεί να ιδωθεί τόσο ως top-down μέθοδος όσο και ως bottom-up (βλέπε Εικόνα 3.2.). Στη θεώρησή τους φαίνεται να εμμένουν στη θέση πως ο εκπαιδευτικός λαμβάνει έναν τριπλό ρόλο. Είναι, καταρχάς, *χρήστης*, με την έννοια ότι διαθέτει ένα τόσο επαρκές επίπεδο γνώσης της Γ2 και του περιεχομένου του μαθήματος ώστε να μπορεί εύκολα να τα συνδυάζει στο μάθημα. Είναι, επιπλέον, *αναλυτής*, αφού διαθέτει ένα ικανοποιητικό υπόβαθρο μεθοδολογικής επίγνωσης που του παρέχει τη δυνατότητα να σχεδιάζει και να πραγματοποιεί ένα είδος μαθήματος που έχει τα ερείσματά του σε μεταγλωσσικές δεξιότητες που έχει ήδη αναπτύξει. Συνάμα, όμως, είναι και *εκπαιδευτικός*, καθώς επιβάλλεται να έχει μια πολύ καλή γνώση των συνθηκών που επικρατούν στη σχολική του βαθμίδα, όπως του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.



Εικόνα 3.2. Teaching Language Awareness from the perspective of the 'Genre Egg' model (Lin, 2016)

Ωστόσο, χαρακτηριστικό είναι να διευκρινιστεί και σε ποιες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει την κατάλληλη διδακτική επάρκεια για να διδάξει βάσει του μοντέλου CLIL. Η Spratt (2017) έχει καταδείξει ορισμένα σημεία, τα οποία λειτουργούν για έναν εκπαιδευτικό ως ενδείξεις διδακτικής ανεπάρκειας. Το κυριότερο από αυτά είναι όταν δεν έχει επιτύχει την κατάλληλη γλωσσική και γνωστική επίγνωση που χρειάζεται για να διδάξει σωστά και επαρκώς ένα μάθημα CLIL. Αυτομάτως, η ανεπάρκεια αυτή τον οδηγεί μοιραία στο να αδυνατεί να αντιληφθεί τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του.

επιπτώσεις είναι αρκετά έντονες και στο συναισθηματικό κομμάτι, αφού στην πλειονότητα των περιπτώσεων δεν καταφέρνει να εισπράξει την εμπιστοσύνη και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Αλυσιδωτά, ανακύπτουν και άλλες συνέπειες πιο διαδικαστικές, όπως η αποτυχία του στον σχεδιασμό και στην επιτέλεση ενός μαθήματος αλλά και στην εξεύρεση νέων καινοτόμων υλικών και δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητα σε μια τάξη CLIL.

2.13.2. Αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδακτική επάρκεια πάνω στο CLIL

Διατρέχοντας τη σχετική βιβλιογραφία, είναι αντιληπτό πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δίνει έμφαση στις πλευρές εκείνες της μεθόδου που δημιουργούν προβληματισμό στην επιτέλεση ενός μαθήματος CLIL. Οι παραινέσεις τους, υπό μια ευρεία σκοπιά, μπορούν να αποτελέσουν και τα βασικότερα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η προσέγγιση. Οι Banegas (2012b), Vázquez and Rubio (2010) και Mehisto (2008) αναφέρουν ως πρωταρχικό μειονέκτημα την έλλειψη γνώσης που διακρίνει πολλούς εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται είτε από ελλιπές επίπεδο στη Γ2 είτε δε γνωρίζουν τον τρόπο να συνεργαστούν αρμονικά μεταξύ τους είτε αγνοούν σε μεγάλο βαθμό τη μεθοδολογία για να οργανώσουν σωστά το μάθημα. Η συνθήκη αυτή διογκώνεται και από την έλλειψη ισορροπίας που συχνά υπάρχει μεταξύ γλώσσας και περιεχομένου, αφού η διδασκαλία άλλοτε εστιάζει περισσότερο στη γλώσσα και άλλοτε στο περιεχόμενο (Andrews & Lin, 2017; Mattheoudakis, 2017; Urmeneta, 2019).

Εξαιρετικά σημαντική παράμετρος είναι και η ανεπάρκεια σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Banegas, 2012b; Mattheoudakis, 2017). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σχεδόν ομόφωνα συμφωνεί πως το επιλεγμένο διδακτικό εγχειρίδιο (textbook) αδυνατεί σε μεγάλο βαθμό να ανταποκριθεί και να καλύψει τις αυξημένες απαιτήσεις ενός μαθήματος CLIL. Αυτό οφείλεται και στην ιδιαιτερότητα της φύσης του μαθήματος, όπου προτάσσεται η ανάγκη προσαρμογής γλωσσολογικών στόχων σε μη γλωσσικά μαθήματα (π.χ. διδασκαλία δομών μιας ξένης γλώσσας σε μαθήματα όπως τα Μαθηματικά και η Φυσική). Με άλλα λόγια, οι διδακτικές ενότητες (didactic units) που δημιουργούνται βασίζονται και σε υλικό CLIL αλλά και σε non CLIL υλικό. Ο διαφαινόμενος συνδυασμός των δύο προκαλεί έντονη δυσaréσκεια στους εκπαιδευτικούς (Vázquez & Rubio, 2010).

Ένα άλλο μείζον ζήτημα που καταγράφεται είναι η ελλιπής κατάρτιση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, ιδίως όσων προτίθενται να αναλάβουν τάξεις CLIL. Η αίσθηση που

επικρατεί σχετικά με τη συγκεκριμένη ανεπάρκεια είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καθόλου εύκολη πρόσβαση σε επιμορφωτικά σεμινάρια ώστε να λάβουν την απαραίτητη κατάρτιση και να αναπτύξουν ειδικές στρατηγικές και μεθόδους που θα τους μετατρέψουν σε δασκάλους CLIL (Mattheoudakis, 2017; Urmeneta, 2019). Η ανεπάρκεια αυτή επιτείνεται και από απόψεις που στέκονται κυρίως στην έλλειψη οργάνωσης και απαιτούμενου χρόνου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, μολονότι ενδέχεται να γνωρίζουν καλά τη Γ2 ή το περιεχόμενο, εντούτοις δε δέχονται την κατάλληλη συνδρομή για να οργανώσουν ένα μάθημα CLIL (Andrews & Lin, 2017; Ravelo, 2014). Άλλες μελέτες υπογραμμίζουν το ζήτημα της ποικιλότητας των εκπαιδευτικών ως ανασταλτικό παράγοντα αφομοίωσης της μεθόδου. Για παράδειγμα, μοιάζει αρκετά πιο δύσκολο ένας παραδοσιακός εκπαιδευτικός, πενήντα ετών, που διδάσκει σε ένα ορεινό χωριό, να καλλιεργήσει τη μέθοδο CLIL σε σχέση με έναν τριαντάχρονο εκπαιδευτικό που διδάσκει σε ένα σύγχρονο σχολείο της πόλης (Mehisto et al., 2008).

Επιμέρους εμπόδια σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί και κατά την πραγμάτωση της μεθόδου μέσα στη σχολική αίθουσα. Πρόκειται για εμπόδια περισσότερο λειτουργικά που παρεμποδίζουν την ομαλή ροή ενός μαθήματος CLIL. Αρχικά, αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την εφαρμογή της μετάβασης από τον μέχρι πρότινος παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τύπο διδασκαλίας (instruction-type class) στον ενεργητικό μαθητοκεντρικό (participative-type class). Στην πράξη, φαίνεται να μη λειτουργούν οι τεχνικές που συνοδεύουν τη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας, όπως η παράφραση, η επεξήγηση, η πρόβλεψη ή η σύγκριση (Vázquez & Rubio, 2010). Ταυτοχρόνως, έχουν να διαχειριστούν και αρκετές δυσκολίες κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πράξης. Στρατηγικές αξιολόγησης, όπως το χαρτοφυλάκιο (portfolio) και οι ρουμπρίκες (rubrics) (Barbero, 2012), δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ορισμένους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να δώσουν αξιόπιστα αποτελέσματα της προόδου των μαθητών (Ravelo, 2014).

Η τελευταία κατηγορία προβλημάτων που διαπιστώνεται από μερίδα εκπαιδευτικών έχει άμεση σύνδεση με το επίπεδο των μαθητών. Φυσιολογικά, όπως σε όλες τις τάξεις, έτσι και σε μια τάξη CLIL οι μαθητές δεν είναι δυνατό να βρίσκονται όλοι στο ίδιο επίπεδο. Άλλοι αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα και άλλοι διακρίνονται από σχετικά μεγάλη ανεπάρκεια στο επίπεδο κατοχής της Γ2 (Ravelo, 2014; Urmeneta, 2019). Επομένως, είναι συχνό το φαινόμενο να στρέφονται στη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, επειδή οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα ή την επιμόρφωση να αντισταθμίσουν παρόμοιες ελλείψεις, προχωρούν είτε σε μια μαζική χρήση της μητρικής στην αίθουσα είτε σε μια καθ' ολοκλήρου

απαγόρευσής της. Η επιλογή τους αυτή δε συνάδει με τους στόχους μιας τάξης CLIL, αφού οι μαθητές δεν εξελίσσονται επικοινωνιακά. Αναλυτικότερα, αδυνατούν να κάνουν επικοινωνιακές συγκρίσεις μεταξύ των δομών της Γ1 και της Γ2, με αποτέλεσμα να αναστέλλεται και μια ενδεχόμενη διαδικασία θετικής παρεμβολής της Γ1 στη Γ2 (Urmeneta, 2019). Από τέτοιες αστοχίες, ανακύπτουν μαζικότερα προβλήματα, αφού συχνά οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη δυσκολία τους να πείσουν τους γονείς και τον περίγυρο των μαθητών για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου (Mattheoudakis, 2017).

3. Μεθοδολογία

3.1. Αιτιολόγηση της έρευνας

Η παρατιθέμενη βιβλιογραφία των προηγούμενων κεφαλαίων κατέδειξε πως στην Ελλάδα η μέθοδος CLIL δεν εφαρμόζεται συστηματικά στην εκπαίδευση, αλλά η χρήση της περιορίζεται σε μεμονωμένες προσπάθειες πιλοτικού χαρακτήρα σε ελάχιστα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, ο κυριότερος λόγος που δικαιολογεί την παρούσα έρευνα είναι η διερεύνηση του εδάφους για μια μελλοντική συστηματική εφαρμογή της μεθόδου στη χώρα. Δύο είναι οι βασικοί στόχοι βάσει των οποίων θα εξετασθεί το συγκεκριμένο ζήτημα. Σε πρώτη φάση, μέσα από την απομόνωση σημαντικών χαρακτηριστικών της μεθόδου, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, θα ελεγχθεί το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών ώστε να διαπιστωθεί εάν διαθέτουν την κατάλληλη διδακτική επάρκεια για να σχεδιάσουν και να επιτελέσουν ένα μάθημα CLIL. Σε δεύτερο χρόνο, θα καταγραφούν οι στάσεις και οι διαθέσεις τους προς μια ενδεχόμενη εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη τους.

Ένας δεύτερος λόγος που θα μπορούσε να αιτιολογήσει μια τέτοια έρευνα σχετίζεται με την αναγκαιότητα ενίσχυσης του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα συρρέει μεγάλος αριθμός ανθρώπων με αρκετά διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι άνθρωποι αυτοί με κάποιο τρόπο πρέπει να ενσωματωθούν και να αποτελέσουν μέρος της ευρύτερης κοινωνίας. Έτσι, διανοίγονται νέοι ορίζοντες σε όλους τους κρατικούς τομείς, μεταξύ των οποίων βρίσκεται και ο τομέας της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στο επίκεντρο τίθεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, κάτι που μέχρι πρότινος δεν συγκαταλέγονταν στις άμεσες προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος είναι να καταδειχθεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα τέτοιο εγχείρημα, αλλά και η γενικότερη στάση τους. Γι' αυτό το λόγο, το 1/3 του δείγματος επιλέχθηκε να προέρχεται από το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.2. Ερευνητικοί στόχοι

Ο ευρύτερος στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διεξαχθεί μια ενδεδειγμένη έρευνα στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό δυναμικό ώστε να εξακριβωθεί εάν είναι έτοιμο να πραγματοποιήσει προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης όπως το CLIL. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε στη βαθύτερη διερεύνηση των αντιλήψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών, που εργάζονται στα ελληνικά δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης. Ως εργαλείο διερεύνησης, προτιμήθηκε η προσωπική συνέντευξη ώστε να αναδειχθούν πληρέστερα οι απόψεις, οι ενστάσεις και οι δισταγμοί που ενδεχομένως να προβληματίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό. Δύο ερευνητικοί στόχοι μπορούν να διατυπωθούν, οι οποίοι συνοψίζονται ως εξής:

1. Να διερευνηθεί το επίπεδο διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ώστε να γίνει αντιληπτό εάν μπορούν να διδάξουν βάσει της μεθόδου CLIL.
2. Να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών και οι διαθέσεις τους απέναντι σε μια πιθανή εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη τους.

3.3. Σχεδιασμός έρευνας

Για τη διερεύνηση των δύο παραπάνω ερωτημάτων ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Με δεδομένο πως οι επιδιώξεις της έρευνας βασίζονται στις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα διότι διευκολύνει τη σύλληψη της πραγματικότητας μέσα από την αξιοποίηση εμπειρικών δεδομένων που προέρχονται από τους ίδιους τους ερευνώμενους. Ουσιαστικά, η ποιοτική μέθοδος καλύπτει την ευρύτερη στοχοθεσία της έρευνας, καθώς μέσα από τις προσωπικές κρίσεις των συμμετεχόντων, περιγράφεται η οπτική τους για το υπό μελέτη φαινόμενο (Μακράκης, 1998).

3.4. Συμμετέχοντες

Κατά την επιλογή του δείγματος, προτιμήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία. Η σκόπιμη δειγματοληψία εξυπηρετεί τέτοιου είδους ποιοτικές έρευνες, οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση των βαθύτερων απόψεων συγκεκριμένων υποκειμένων. Αντιθέτως, αποφεύχθηκε μια τυχαία δειγματοληψία αφού στόχος ήταν να συλλεχθεί αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης που ενδιαφέρουν την έρευνα (Μαντζούκας, 2007). Γενικά, το δείγμα που προτιμάται σε παρόμοιες έρευνες είναι σχετικά μικρό και συμπυκνώνει ποιοτικά και όχι ποσοτικά τα συμπεράσματα του συνολικού πληθυσμού. Ένα διευρυμένο δείγμα θα συσκοτίζε τα πορίσματα και θα δυσχέραινε το έργο της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων (Creswell, 2011).

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 9 εκπαιδευτικοί, 4 από τους οποίους προέρχονταν από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 5 από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τους 5 της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι 3 απασχολούνταν σε Τάξεις Υποδοχής. Όσον αφορά την ειδικότητά τους, δεν επιλέχθηκαν αποκλειστικά Φιλολόγοι, αλλά προτιμήθηκαν εκπαιδευτικοί

από διάφορες ειδικότητες, ώστε να δοθεί μια συνολικότερη εικόνα του εκπαιδευτικού προσωπικού που δε θα περιορίζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Το 33% των εκπαιδευτικών έχουν 1 έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας στη βαθμίδα τους, το 44% διαθέτουν 6 έως 15 χρόνια, ενώ το υπόλοιπο 23% έχουν πάνω από 15 χρόνια. Ως προς τη γνώση ξένων γλωσσών, το 78% των εκπαιδευτικών διαθέτουν κάποια επάρκεια σε γλώσσες όπως τα Αγγλικά, τα Ιταλικά, τα Γερμανικά, τα Ισπανικά, τα Γαλλικά, αλλά και τα Αλβανικά. Αντιθέτως, μόνο δύο εκπαιδευτικοί (22%) ανέφεραν πως δε γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα υπογράμμισαν πως τη γνωρίζουν σε μέτριο επίπεδο, με μοναδικές εξαιρέσεις τους εκπαιδευτικούς 2, 7 και 9 που τόνισαν πως γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα σε άριστο επίπεδο. Ως προς τις περαιτέρω σπουδές είτε σε μεταπτυχιακό/διδακτορικό επίπεδο είτε σε επίπεδο δεύτερου πτυχίου, μόνο 5 εκπαιδευτικοί έχουν επεκτείνει περισσότερο τις βασικές σπουδές τους (εκπαιδευτικοί 1, 2, 6, 7 και 9). Τέλος, οι επτά από τους εννέα εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως κάποια στιγμή στην εκπαιδευτική τους πορεία έχουν λάβει μερική επιμόρφωση σε ορισμένους τομείς σχετικούς με τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης (βλέπε Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Προφίλ εκπαιδευτικών	
Εκπαιδευτικός 1	
Φύλο	Ανδρας
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Χρόνια προϋπηρεσίας	3 χρόνια
Ειδικότητα	Δάσκαλος
Γνώσης ξένης γλώσσας	Αγγλικά
Επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας	B2
Περαιτέρω σπουδές	Ναι
Επιμόρφωση	Νέες Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας
Εκπαιδευτικός 2	
Φύλο	Γυναίκα
Βαθμίδα	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση/Τάξη Υποδοχής
Χρόνια προϋπηρεσίας	1 χρόνο
Ειδικότητα	Φιλολόγος
Γνώση ξένης γλώσσας	Αγγλικά, Ιταλικά, Γερμανικά
Επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας	Αγγλικά: Γ2/Ιταλικά, Γερμανικά: B2
Περαιτέρω σπουδές	Ναι
Επιμόρφωση	Επιμόρφωση στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικός 3	
Φύλο	Γυναίκα
Βαθμίδα	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση/Τάξη Υποδοχής
Χρόνια προϋπηρεσίας	15 χρόνια
Ειδικότητα	Μαθηματικός
Γνώση ξένης γλώσσας	Ισπανικά
Επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας	B2
Περαιτέρω σπουδές	Όχι
Επιμόρφωση	Νέες Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας
Εκπαιδευτικός 4	
Φύλο	Γυναίκα
Βαθμίδα	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση/Τάξη Υποδοχής
Χρόνια προϋπηρεσίας	33 χρόνια
Ειδικότητα	Φιλολόγος
Γνώση ξένης γλώσσας	Γαλλικά, Αλβανικά
Επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας	B2
Περαιτέρω σπουδές	Όχι
Επιμόρφωση	Νέες Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας
Εκπαιδευτικός 5	
Φύλο	Γυναίκα
Βαθμίδα	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Χρόνια προϋπηρεσίας	25 χρόνια
Ειδικότητα	Θεολόγος
Γνώση ξένης γλώσσας	Όχι
Επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας	-
Περαιτέρω σπουδές	Όχι
Επιμόρφωση	Επιμόρφωση στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Εκπαιδευτικός 6	
Φύλο	Άνδρας
Βαθμίδα	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Χρόνια προϋπηρεσίας	15 χρόνια
Ειδικότητα	Οικονομολόγος
Γνώση ξένης γλώσσας	Όχι
Επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας	-
Περαιτέρω σπουδές	Ναι

Επιμόρφωση	Επιμόρφωση στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Εκπαιδευτικός 7	
Φύλο	Γυναίκα
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Χρόνια προϋπηρεσίας	1 χρόνο
Ειδικότητα	Δασκάλα
Γνώση ξένης γλώσσας	Αγγλικά, Γερμανικά
Επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας	Αγγλικά: Γ2/Γερμανικά: B2
Περαιτέρω σπουδές	Ναι
Επιμόρφωση	Νέες Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας
Εκπαιδευτικός 8	
Φύλο	Γυναίκα
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Χρόνια προϋπηρεσίας	13 χρόνια
Ειδικότητα	Δασκάλα
Γνώση ξένης γλώσσας	Αγγλικά
Επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας	B2
Περαιτέρω σπουδές	Όχι
Επιμόρφωση	Όχι
Εκπαιδευτικός 9	
Φύλο	Γυναίκα
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Χρόνια προϋπηρεσίας	11 χρόνια
Ειδικότητα	Δασκάλα
Γνώση ξένης γλώσσας	Αγγλικά
Επίπεδο γνώσης ξένης γλώσσας	Γ2
Περαιτέρω σπουδές	Ναι
Επιμόρφωση	Όχι

3.5. Ερευνητικά εργαλεία

Στα πλαίσια σχεδιασμού της έρευνας, αφότου καθορίστηκε το δείγμα των εκπαιδευτικών που θα έπαιρναν μέρος στην έρευνα, επιλέχθηκε και η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Ως μέθοδος επιλέχθηκε ένα από τα κατεξοχήν εργαλεία της ποιοτικής έρευνας, η προσωπική συνέντευξη. Η προσωπική συνέντευξη θεωρήθηκε το προσφορότερο για την ποιοτική έρευνα εργαλείο, αφού επιτρέπει στον ερευνητή να εξετάσει σε βάθος το ερευνητικό

ζήτημα μέσα από τη συνεργασία αλλά και τις προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν επιλέχθηκαν να διεξαχθούν με τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης. Όπως και κάθε συνέντευξη, έτσι και ο ημιδομημένος τύπος συνέντευξης στην παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ορισμένα κεντρικά ερωτήματα που ανέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Οι λόγοι που προτιμήθηκε η ημιδομημένη μορφή έχουν να κάνουν κυρίως με την προσαρμοστικότητα που προσφέρει στη διαδικασία. Οι ερωτήσεις προσαρμόζονται στη συζήτηση, με την έννοια ότι ο ερευνητής διαθέτει μεγαλύτερη ευχέρεια να παρέμβει στη συζήτηση και να αποκομίσει επιπλέον πληροφορίες που μπορεί να αποβούν χρήσιμες για την έρευνα. Αυτομάτως, η διαδικασία αποκτά έναν χαρακτήρα μη-τυπικό, ο οποίος εξασφαλίζει πλουσιότερα και πιο αυθεντικά δεδομένα για την έρευνα, ενώ κατοχυρώνει και ένα κλίμα οικειότητας και χαλαρότητας μεταξύ των εμπλεκόμενων στη συζήτηση. Από την άλλη, μέσα από το συγκεκριμένο μοντέλο αποφεύχθηκε ο καθορισμός ενός αυστηρού πλαισίου, που προσφέρεται μέσα από ένα πλήρες δομημένο μοντέλο συνέντευξης, το οποίο θα εμπόδιζε τον συνεντευξιαζόμενο να εκφραστεί ελεύθερα και αβίαστα (Christensen, 2007).

Το σύνολο των συνεντεύξεων διεξάχθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 και περιλάμβανε δείγμα 9 εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική περιφέρεια της Ηπείρου. Λόγω των πρωτοφανών για την εκπαίδευση συνθηκών που επέφερε η πανδημία COVID-19, οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν εξ αποστάσεως, εκτός σχολικού ωραρίου, μέσα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Αξίζει να αναφερθεί πως παρόλες τις αντίξοες για μια τέτοια έρευνα συνθήκες, όλοι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγάλη προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα και να προσφέρουν τις γνώσεις τους για ένα τόσο επίκαιρο ζήτημα που απασχολεί όλο και πιο έντονα την εκπαίδευση της χώρας.

3.6. Διαδικασία

Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας που εφαρμόστηκε, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις σε εννέα εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας, αλλά και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος ήταν να καλλιεργηθεί ένα κλίμα οικειότητας μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου ώστε να αναδυθούν με αβίαστο τρόπο οι προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις του δεύτερου σχετικά με μια ενδεχόμενη

συστηματική εφαρμογή του μοντέλου δίγλωσσης εκπαίδευσης CLIL στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αρχικά, μια πρώτη εκδοχή της ημιδομημένης συνέντευξης δοκιμάστηκε πιλοτικά σε τέσσερις εκπαιδευτικούς του οικείου περιβάλλοντος του ερευνητή. Αφότου καταγράφηκαν οι απαντήσεις, επιχειρήθηκε μια πρόχειρη απομαγνητοφώνηση και ανάλυση των δεδομένων ώστε να διαπιστωθεί η καταλληλότητα της συνέντευξης. Οι αναλύσεις κατέδειξαν ότι η αρχική εκδοχή ήταν ελλιπής, καθώς τα ερωτήματα δεν οδηγούσαν σε λογικές για την έρευνα παρατηρήσεις. Απεναντίας, φάνηκε ότι περιέπλεκαν την έρευνα και μπερδευαν τη σκέψη των συνεντευξιαζόμενων. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν κάποιες στοχευμένες αλλαγές, που είχαν ως αποτέλεσμα μια νέα εκδοχή, περισσότερο βελτιωμένη, που βασιζόταν σε ορισμένους σημαντικούς θεματικούς άξονες που αξιοποιήθηκαν και στη μετέπειτα ανάλυση.

Κάθε συνέντευξη ξεκινούσε με την ενημέρωση των συμμετεχόντων για τους στόχους και το περιεχόμενο της έρευνας (βλέπε Παράρτημα Α). Σε κάθε περίπτωση, τους διευκρινίστηκε ρητά πως οι στόχοι είναι καθαρά ερευνητικοί και ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους. Πριν τεθούν οι ερωτήσεις, τους ζητήθηκε η συγκατάθεση ώστε να μαγνητοφωνηθεί η όλη διαδικασία και στη συνέχεια τα δεδομένα να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας και περαιτέρω ανάλυσης. Ακόμη, έγινε υπενθύμιση του δικαιώματός τους να διακόψουν τη συνέντευξη σε περίπτωση που αισθανθούν πίεση ή κάποιο άλλο αρνητικό συναίσθημα εξαιτίας κάποιας ερώτησης.

Η συνέντευξη περιλάμβανε δύο είδη ερωτήσεων, 6 εισαγωγικές ερωτήσεις και 10 κύριες ερωτήσεις (βλέπε Παράρτημα Β). Οι εισαγωγικές ερωτήσεις χρησίμευσαν ώστε να συλλεχθούν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα μαθήματα που διδάσκουν στο σχολείο, η γνώση ξένων γλωσσών αλλά και το επίπεδο επάρκειάς τους και οι περαιτέρω σπουδές που ενδεχομένως να έχουν πραγματοποιήσει. Όσον αφορά τις κύριες ερωτήσεις, αυτές αντανακλούσαν την διμερή διάταξη των στόχων που παρουσιάστηκε στο υποκεφάλαιο 4.2.

Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με τις ευχαριστίες του ερευνητή προς το πρόσωπο των συμμετεχόντων για την πολύτιμη συμβολή τους στην έρευνα. Η συνολική συνέντευξη διήρκησε περίπου 15 λεπτά για κάθε συμμετέχοντα (βλέπε Παράρτημα Γ), ενώ ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης κατά την οποία επιχειρήθηκε η δημιουργία επαναλαμβανόμενων

νοηματικών μοτίβων μέσα από την συγκριτική αντιπαραβολή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ειδικότερα, σε ένα πρώτο στάδιο απομονώθηκαν από το απομαγνητοφωνημένο κείμενο βασικοί όροι και λέξεις-κλειδιά, τα οποία κωδικοποιήθηκαν αρχικώς σε σχέση με τους στόχους της έρευνας και τη γενικότερη θεωρία. Σε ένα δεύτερο στάδιο, οι κωδικοί που προέκυψαν έγιναν αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας, με σκοπό να διαφανούν ομοιότητες ανάμεσά τους και να αρχίσουν να συγκροτούνται θεματικές/κατηγορίες αναλόγως του εννοιολογικού περιεχομένου που έφεραν. Έτσι, σταδιακά οι θεματικοί άξονες που είχαν τεθεί άρχισαν να διασαφηνίζονται περισσότερο και να συσχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τη βιβλιογραφία. Σε όλη τη διαδικασία της ανάλυσης, οι κωδικοί που προκύπταν ελέγχονταν συνεχώς για την καταλληλότητα τους, με αποτέλεσμα αρκετές φορές να αντικαθίστανται ή να παραλείπονται εντελώς.

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις οδήγησε στη δημιουργία 11 κωδικών, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν εννοιολογικά στις θεματικές/κατηγορίες κάθε στόχου της έρευνας. Στον πρώτο στόχο, που αφορούσε τη διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις μεθόδους του CLIL, αναγνωρίστηκαν τρεις θεματικές/κατηγορίες με 8 κωδικούς, ενώ στον δεύτερο στόχο, που αφορούσε τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια συστηματική εφαρμογή του CLIL στις τάξεις τους, αναγνωρίστηκε μία θεματική/κατηγορία με 3 κωδικούς.

4. Αποτελέσματα

Σε γενικές γραμμές, μέσα από την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι θεωρητικές αρχές του CLIL στις ελληνικές τάξεις του σήμερα, όπου συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, απομονώθηκαν εκείνα τα σημεία που καταδεικνύουν το ποσοστό διδακτικής τους επάρκειας απέναντι σε ένα τέτοιο εγχείρημα αλλά και τις διαθέσεις τους μπροστά σε μια τέτοια μορφή διδασκαλίας. Οι δύο άξονες θα προσεγγιστούν ξεχωριστά στις δύο επόμενες υποενότητες μέσα από συγκεκριμένες θεματικές/κατηγορίες, οι οποίες έχουν συνταχθεί με βάση ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του CLIL.

4.1. Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών

4.1.1. Ικανότητα αξιοποίησης πλήρους γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών στα πλαίσια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης μέσω του CLIL

Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να αξιοποιήσουν το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών τους προκειμένου να τους διδάξουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα αλλά και την ελληνική γλώσσα. Το στοιχείο αυτό κρίνεται βασικό για την αξιοποίηση των αρχών του CLIL στη διδασκαλία. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών υποστήριξαν ότι ένα τέτοιο εγχείρημα δεν είναι τόσο εύκολο. Για τους περισσότερους, είναι απαραίτητη έστω και η ελάχιστη κατοχή της Γ2 προκειμένου να αξιοποιηθεί το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών: *«τα παιδιά αυτά πρέπει να έχουν ένα επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας. Εάν δεν μάθουν την ελληνική γλώσσα, είναι δύσκολο να παρακολουθήσουν σε κανονικές τάξεις»* (εκπαιδευτικός 4). Μοναδικές εξαιρέσεις αποτέλεσαν δύο εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι θεωρούν πως κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τη διδακτική επάρκεια για κάτι τέτοιο.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που έχουν θητεύσει και σε Τάξεις Υποδοχής, η διδασκαλία του γνωστικού περιεχομένου και της ελληνικής γλώσσας προσκρούει στη σύνθετη φύση της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Γλώσσες όπως η Φαρσί, η οποία χαρακτηρίζεται για την ποικιλότητά της, εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών: *«δυσκολεύτηκα να τους διδάξω τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Ίσως αυτό να οφείλεται και στη φύση της μητρικής τους γλώσσας, γιατί είδα ότι τα Φαρσί ήταν μια γλώσσα με τρεις βασικές διαλέκτους που κάποια παιδιά τις ήξεραν ενώ άλλα*

όχι» (εκπαιδευτικός 2). Παραδόξως, λοιπόν, παρατηρείται πως πολλοί μαθητές δεν κατέχουν παρά ελάχιστα τη μητρική τους γλώσσα, πόσο μάλλον την ελληνική Γ2. Παράλληλα, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα των περιπτώσεων δεν είναι ομιλητές της μητρικής των παιδιών, γεγονός που τους στερεί τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν και το δικό τους γλωσσικό ρεπερτόριο: *«κανείς από εμάς δεν ξέρει την γλώσσα των παιδιών, οπότε για να επικοινωνήσεις χρειάζεται έντονη βιωματική δράση στην διαδικασία της διδακτικής»* (εκπαιδευτικός 4). Γι' αυτό το λόγο, όπως χαρακτηριστικά παραθέτει ο εκπαιδευτικός 2, προσπαθούν να αντισταθμίσουν την παραπάνω ανεπάρκεια με στρατηγικές όπως η χρήση του λεξικού (*«κατέβασα ένα λεξικό της Φαρσί και τους έδινα τους νέους όρους πρώτα στα Φαρσί και μετά στα Ελληνικά»*) και η μεσολάβηση της αγγλικής lingua franca που είναι περισσότερο προσιτή στη συγκεκριμένη μερίδα μαθητών (*«είδα πως καταλάβαιναν καλύτερα την αγγλική. Έτσι, κατέληξα να χρησιμοποιώ τρεις γλώσσες στο μάθημα, τα Φαρσί να τους τα δίνω πρώτα στην αγγλική και μετά στην ελληνική»*). Μάλιστα, η ενδιάμεση χρήση της αγγλικής φαίνεται να εξυπηρετεί αρκετά και την επίτευξη της επικοινωνιακής επάρκειας των συγκεκριμένων μαθητών: *«είπα στα παιδιά στο μάθημα τη λέξη Θεός, God στα Αγγλικά. Είδα πως την αφομοίωσαν αμέσως, και μάλιστα ταύτιζαν τη λέξη με κάτι τεράστιο, νόμιζαν πως ήταν γίγαντας. Αυτό μου έκανε μεγάλη εντύπωση»* (εκπαιδευτικός 5).

Επιπρόσθετα, ανασταλτικός παράγοντας στην αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου συνιστά και η ποικιλομορφία του γνωστικού και κυρίως του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έδειξαν πως υπάρχουν τεράστιες διαφορές στο επίπεδο των μαθητών, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται αρκετά να διαχειριστούν: *«είδα ότι το επίπεδο των μαθητών μια τέτοιας τάξης είναι πολύ διαφορετικό από αυτό που ξέρουμε σε μια κανονική τάξη και με δυσκόλευε να διδάξω τα Ελληνικά με τον παραδοσιακό τρόπο»* (εκπαιδευτικός 2). Επιμέρους συνιστώσες όπως η προέλευση και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (*«νομίζω πως μπορώ να τους μεταδώσω σημεία στα ελληνικά, αν και είναι δύο οι κατηγορίες των μαθητών, οπότε υπάρχει μια διαφορά στο επίπεδο»*), αλλά και η συχνή απροθυμία τους να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα (*«δε θέλουν να έρχονται στο σχολείο, δε θέλουν να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Και αυτό, βέβαια, εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά δε θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα»*) επιτείνουν τις διαφορές και δυσχεραίνουν την προσπάθεια ακόμη περισσότερο. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση σχεδιάζονται δράσεις από τους εκπαιδευτικούς για τον περιορισμό αυτού του χάσματος. Για παράδειγμα, για την άμβλυνση των αποκλίσεων σε γλωσσικό επίπεδο προτάθηκε η τοποθέτηση των δυνατότερων γλωσσικά μαθητών ως «βοηθών» των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας:

«είδα πως ένα από τα παιδιά αυτά βρίσκεται σε πολύ καλύτερο επίπεδο σε σχέση με τα υπόλοιπα, κάνει βασική χρήση της ελληνικής και η συνεννόηση μαζί του είναι καλή. Μετά από σκέψη έβαλα αυτό το παιδί να με βοηθήσει στη διδασκαλία και να μεταφέρει στα υπόλοιπα παιδιά τους νέους όρους. Προς έκπληξή μου διαπίστωσα πως προσπαθούσε μέσω της μίμησης και της Φαρσί να τους μεταφέρει τους νέους όρους και αυτό δούλενε» (εκπαιδευτικός 2).

Από την άλλη, η δυσκολία αξιοποίησης του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών δεν υποβοηθείται και από τις μεθόδους που επιλέγονται. Μια παράλληλη διδασκαλία γνωστικού περιεχομένου και Γ2 θα μπορούσε να διευκολυνθεί από ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, όπου οι μαθητές θα αλληλεπιδρούν και θα ξεδιπλώνουν ελεύθερα τις γλωσσικές τους αρετές. Επιπλέον, ο σχεδιασμός και η επιτέλεση ευρηματικών δραστηριοτήτων και εργασιών στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης μπορεί να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, η εφαρμογή τους δεν κρίνεται συστηματική στις περισσότερες ελληνικές τάξεις. Βέβαια, η σημασία και η χρησιμότητά τους αναγνωρίστηκε και από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίοι τις εξέλαβαν ως προαπαιτούμενο για την αξιοποίηση του πλήρους γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών κατά την διδασκαλία.

4.1.2. Επίτευξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων κατά τη λογική του CLIL

Η δεύτερη θεματική αφορά ενδεχομένως τη βασικότερη αρχή της μεθόδου CLIL, την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, και κατ' επέκταση όλων των φορέων της εκπαίδευσης. Η ύπαρξη συνεργασίας ενδεχομένως και να μπορεί να βοηθήσει να ξεδιπλωθεί το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών. Στο αίτημα για ύπαρξη συνεργασίας παρατηρείται για πρώτη -και μοναδική- φορά ομοφωνία όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν τη συνεργασία ως καταλυτικό παράγοντα για μια καλύτερη και πιο ολιστική διδασκαλία.

Ενδεικτικά, ο συνδυασμός των γνώσεων ενός εκπαιδευτικού γνωστικού περιεχομένου και ενός εκπαιδευτικού γλωσσικών μαθημάτων θα μπορούσε να δώσει νέες κατευθύνσεις στη διδασκαλία, αφού σε ένα γνωστικό μάθημα θα τίθεντο και γλωσσικοί στόχοι. Το στοιχείο αυτό είναι ουσιώδες για μια τέτοια προσέγγιση, αφού δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να οργανώνουν καλύτερα το μάθημα ανταλλάζοντας απόψεις, παίρνοντας συμβουλές ο ένας από τον άλλο και αναπτύσσοντας ένα είδος συνεργατικής μάθησης που μπορεί να ενισχύσει τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως μέσα από τη

συνεργασία μπορεί να σχεδιαστεί χρήσιμο διδακτικό υλικό για την παράλληλη διδασκαλία γνωστικού περιεχομένου και Γ2. Το πρόσθετο διδακτικό υλικό ενέχει σημαντική θέση σε παρόμοιες διδακτικές προσεγγίσεις με επιρροές από το CLIL υπό την έννοια πως συχνά χαρακτηρίζεται ελλιπές και ανεπαρκές για την επικοινωνιακή επάρκεια των μαθητών στη Γ2: *«γενικά το άκαιρο λεξιλόγιο δε βοηθάει στο βασικό στόχο που είναι το παιδί να μάθει να επικοινωνεί στη Γ2 για να μπορεί μετά στη συνέχεια να «χτίσει» πάνω σε αυτό»* (εκπαιδευτικός 4). Επιπρόσθετα, κατά την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας σημαντική κρίνεται και η συνεισφορά των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας, οι οποίοι έχουν επίγνωση των δομών της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Σχετικά με το αν η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων είναι εφικτή, οι απόψεις που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μοιάζουν να δίστανται, με πέντε εκπαιδευτικούς να τη θεωρούν εφικτή και τέσσερις να εγείρουν ενστάσεις σχετικά με την πραγματοποίησή της. Όσοι τη θεωρούν εφικτή, στάθηκαν σε εκείνη τη μορφή συνεργασίας που ονομάζεται συμβουλευτική και επιτάσσει την από κοινού οργάνωση του μαθήματος με στόχο την αρτιότερη διδασκαλία γνωστικού περιεχομένου και δεύτερης γλώσσας. Μάλιστα, η συνεργασία αυτή πολλές φορές χαρακτηρίζεται και για τη συστηματικότητά της, υπό την έννοια ότι πραγματοποιείται συχνά εντός σχολικού περιβάλλοντος. Βέβαια, μπορεί να υλοποιηθεί και εκτός σχολικής αίθουσας, όπως στο διάλειμμα, σε ώρες κενών ή τηλεφωνικά ανεξαρτήτως σχολικού ωραρίου. Σε όλες τις περιπτώσεις θεωρείται ως προϋπόθεση για το καλό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων και για την αγαστή αλληλόδραση στα πλαίσια οργάνωσης συνδυαστικών προσεγγίσεων μάθησης. Γι' αυτό, λοιπόν, και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα συχνά μεριμνά να την προωθήσει και εν τέλει να την ενσωματώσει στους εκπαιδευτικούς κύκλους.

Παρόλα αυτά, η πραγματικότητα που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβεβαιώνει όσους θεωρούν δύσκολη την πραγμάτωσή της. Γενικά, όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, αυτή δε φαίνεται να ξεπερνά το επίπεδο της απλής συμβουλευτικής. Ειδικότερα, η δυσκολία στο εγχείρημα της συνεργασίας έγκειται στην αυστηρή δομή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, το οποίο περιορίζει τους εκπαιδευτικούς στην διδασκαλία της απαιτούμενης ύλης και δε διευκολύνει ενέργειες όπως τη συνεργασία. Όμως, για την εφαρμογή των αρχών του CLIL στις σημερινές τάξεις δεν αρκεί η παρουσία ενός μόνο εκπαιδευτικού κατά κύριο λόγο γνωστικού περιεχομένου. Για την επιτυχία του εγχειρήματος χρειάζεται να συγκροτηθούν ευρύτερες συνεργασίες με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών γλωσσικών μαθημάτων, ξένων γλωσσών, αλλά και εκπαιδευτικών

που ειδικεύονται στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Κάτι τέτοιο δε φαίνεται να συμβαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα, οι ανεπάρκειες του ανοργάνωτου σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, το οποίο δε διαθέτει τις κατάλληλες υποδομές για να εφαρμόσει συνεργατικά προγράμματα διδασκαλίας, αποτελούν τροχοπέδη για την εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων μάθησης.

4.1.3. Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών κατά τις αρχές του CLIL

Η τρίτη θεματική σχετίζεται με τη χρήση και την επάρκεια των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, γνώση ιδιαίτερα σημαντική για την επιτέλεση ενός μαθήματος κατά τη μέθοδο CLIL. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα αναγνώρισαν τη μεγάλη συνεισφορά των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τις απαντήσεις που έδωσαν, συμπεραίνουμε πως σε γενικές γραμμές προσπαθούν να κάνουν χρήση της τεχνολογίας στο μάθημά τους. Αυτό φαίνεται από την ποικιλία των τεχνολογικών μέσων που επιστρατεύουν κατά τη διδασκαλία.

Κυρίαρχα τεχνολογικά μέσα αποτελούν ο υπολογιστής και ο προτζέκτορας, η χρήση των οποίων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν ευκολότερα όρους στη δεύτερη γλώσσα. Ίδια βαρύτητα φαίνεται να έχουν και οι διαδραστικοί πίνακες, αλλά και το ευρύτερο οπτικοακουστικό υλικό, στο οποίο αξιοποιείται το πολύ χρήσιμο μέσο της εικόνας που διευκολύνει τους μαθητές να προσεγγίσουν πιθανές δύσκολες έννοιες στη Γ2 που ενδέχεται να συναντήσουν στην καθημερινότητά τους. Κατά παρόμοιο τρόπο, η χρήση επιμέρους μέσων, όπως βίντεο, διαδραστικών κειμένων και παιχνιδιών μπορεί να ασκήσει το μυαλό των παιδιών στην παράλληλη διδασκαλία γνωστικού περιεχομένου και δεύτερης γλώσσας.

Αναφορικά με το κομμάτι της επάρκειας στις Νέες Τεχνολογίες, οι απόψεις ήταν μοιρασμένες, με τέσσερις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι διαθέτουν την κατάλληλη επάρκεια και πέντε να δηλώνουν ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί 1, 3, 5 και 9 δήλωσαν κατηγορηματικά πως κατέχουν την απαιτούμενη επάρκεια για να εντάξουν επιτυχώς τις Νέες Τεχνολογίες σε ένα ενδεχόμενο μάθημα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί 6, 7 και 8 υποστήριξαν την ανάγκη για μια περαιτέρω εξειδίκευσή τους στις Νέες Τεχνολογίες μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων που θα τους κατευθύνουν στον τρόπο που μπορούν να τις εφαρμόσουν στις σημερινές πολυπολιτισμικές τάξεις. Παρόμοιες θέσεις διατύπωσαν και οι εκπαιδευτικοί 2 και 4, οι οποίοι, μολονότι στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είχαν πάρει μέρος σε ειδικά σεμινάρια που στόχευαν στην περαιτέρω εξειδίκευσή τους στις Νέες

Τεχνολογίες, τάχθηκαν υπέρ μιας γενικότερης επιμόρφωσης προς επιπρόσθετη ενημέρωση και επικαιροποίηση των γνώσεων τους.

Συγκεντρωτικά, τα στοιχεία που αναλύθηκαν στις τρεις παραπάνω κατηγορίες παρουσιάζονται κωδικοποιημένα στον Πίνακα 2, όπου καταγράφονται και οι σχετικές αναφορές που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνέντευξη.

Πίνακας 2: Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών			
Θεματικές/Κατηγορίες	Κωδικοί		Αναφορές
1. Ικανότητα αξιοποίησης πλήρους γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών	ΔΥΣΚΑΞΓΛΡΕΠΜΑΘ =	Δύσκολη αξιοποίηση γλωσσικού ρεπερτορίου μαθητών	7
	ΕΥΚΑΞΓΛΡΕΠΜΑΘ =	Εύκολη αξιοποίηση γλωσσικού ρεπερτορίου μαθητών	2
2. Ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων	ΑΝΑΓΚΣΥΝ =	Αναγκαιότητα συνεργασίας	9
	ΕΦΙΚΤΣΥΝ =	Εφικτή συνεργασία	5
	ΔΥΣΚΣΥΝ =	Δύσκολη συνεργασία	4
3. Χρήση και επάρκεια στις Νέες Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας	ΜΕΓΣΥΝΝΤ =	Μεγάλη συνεισφορά Νέων Τεχνολογιών	9
	ΕΠΑΡΚΧΡΝΤ =	Επάρκεια χρήσης Νέων Τεχνολογιών	4
	ΑΝΑΓΚΕΠΠΜΝΤ =	Αναγκαιότητα επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες	5

4.2. Στάσεις και διαθέσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή αρχών του CLIL στη διδασκαλία τους

Ο δεύτερος και τελευταίος στόχος της έρευνας αφορά τις στάσεις και διαθέσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια συστηματική εφαρμογή των αρχών του CLIL στις τάξεις τους, όπου η Ελληνική μπορεί να διδαχθεί ως δεύτερη γλώσσα σε άτομα με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διατύπωσαν διαφορετικές απόψεις ως προς το ζήτημα αυτό. Από τους εννέα εκπαιδευτικούς, έξι υποστήριξαν πως μια τέτοια

διδασκαλία θα έχει ωφέλειες για το μαθητικό σύνολο. Από την άλλη, ένας διέβλεψε προβλήματα κατά την εφαρμογή των αρχών της μεθόδου σε μια σημερινή τάξη, ενώ δύο κινήθηκαν στο μεταίχμιο αυτών των θέσεων χωρίς να τίθενται ξεκάθαρα υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης (βλέπε Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Στάσεις και διαθέσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη μέθοδο			
Θεματικές/Κατηγορίες	Κωδικοί		Αναφορές
1. Στάση απέναντι στη μέθοδο	ΘΕΤΣΤ =	Θετική στάση	6
	ΜΕΡΘΕΤΣΤ =	Μερικώς θετική στάση	2
	ΑΡΝΣΤ =	Αρνητική στάση	1

Εκκινώντας τη διερεύνηση των απόψεων από την πλειονότητα, οι απαντήσεις που δόθηκαν κάλυψαν σε μεγάλο εύρος το ζήτημα. Αρχικά, η εφαρμογή μοντέλων διδασκαλίας κατά το CLIL στις δίγλωσσες ελληνικές τάξεις θα έχει θετικό αντίκτυπο στη μελλοντική ανέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, μια τέτοια μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένου και του επαγγελματικού, όπου κυριαρχεί η ευρεία χρήση ξένων γλωσσών και η χρήση εξειδικευμένων τεχνολογικών μέσων. Επιπλέον, παρόμοιες προσεγγίσεις μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ενσωματωθούν πιο εύκολα στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες του σήμερα. Αλλά και σε ενδοσχολικά πλαίσια ενέχουν εξαιρετική σημασία. Για παράδειγμα, τίθενται ευρύτεροι παιδαγωγικοί στόχοι που βελτιώνουν τη συνολική διδασκαλία. Με άλλα λόγια, υπερβαίνονται οι απλοί γνωστικοί στόχοι ενός παραδοσιακού μαθήματος και τίθενται συνάμα και γλωσσικοί στόχοι σχετικοί με την εκμάθηση των δομών μιας Γ2. Ταυτόχρονα, αναβαθμίζεται και ο ρόλος του καθηγητή ως μεταδότη πολυεπίπεδης γνώσης αλλά και του μαθητή ως αποδέκτη αυτής της σύνθετης γνώσης. Σε γενικές γραμμές, η εφαρμογή των αρχών του CLIL στις ελληνικές τάξεις φαίνεται να έχει τεράστιες ωφέλειες για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Μερική απόσταση από τον αρχικό ενθουσιασμό διατηρούν οι εκπαιδευτικοί 3 και 9. Ένας τέτοιος τρόπος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται ως «εξαιρετικά απαιτητικός» (εκπαιδευτικός 3), διότι επιτάσσει για τον εκπαιδευτικό μια συνεχή εργήγορη και ενημέρωση, δύο στοιχεία που πηγάζουν από τις υπαρκτές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Ακόμη, παρόλο που ως διδασκαλία έχει θετικές συνέπειες και μπορεί να αλλάξει το χαρακτήρα της παραδοσιακής εκπαίδευσης προς περισσότερο σύγχρονες προσεγγίσεις, μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερος σύνθετη και πολύπλοκη, με συνέπεια να μην μπορούν να την ακολουθήσουν όλα τα παιδιά, αλλά και ο εκπαιδευτικός σε ορισμένες περιπτώσεις.

Στον αντίποδα, ενδιαφέρον συγκεντρώνουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εκδηλώνουν τη δυσαρέσκειά τους για μια άμεση παρουσία των μεθόδων του CLIL στα ευρύτερα εκπαιδευτικά ζητήματα της χώρας. Πολύ σημαντικές είναι οι ευθύνες της πολιτείας για τον μη ορθό σχεδιασμό, οργάνωση και εφαρμογή τέτοιων μεθόδων στην εκπαίδευση, αφού δεν επιχειρούνται συντονισμένες προσπάθειες αναβάθμισης της ποιότητας εκπαίδευσης, ενώ αρκετά συχνά δεν καλλιεργείται και η απαιτούμενη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών: *«θα πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την πλευρά της πολιτείας. Η προσπάθεια γίνεται μεμονωμένα από τους εκπαιδευτικούς, δε μας βοηθάνε ούτε σε οπτικοακουστικό υλικό ούτε σε επιμόρφωση ούτε σε συνεργασίες»* (εκπαιδευτικός 4).

5. Συζήτηση

Απώτερος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της διδακτικής ετοιμότητας και επάρκειας των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των αρχών της μεθοδολογίας CLIL στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η δυσκολία του εγχειρήματος εντοπίστηκε κατά κύριο λόγο στην πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου στην Ελλάδα, μιας και η χώρα μας είναι μία από τις πλέον ελάχιστες στις οποίες δεν εφαρμόζεται η μέθοδος συστηματικά (Eurymdice, 2006). Γι' αυτό το λόγο, και τα ερευνητικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί και πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο είναι περιορισμένα. Εάν εξαιρέσει κανείς την έρευνα των Griva, Chostelidou και Panteli (2014), όλες οι υπόλοιπες έρευνες που έχουν διενεργηθεί συμπεριλαμβάνουν δείγμα εκπαιδευτικών που έχουν ήδη μια πρότερη εμπειρία με το CLIL. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα προσανατολίζεται περισσότερο σε μια διερεύνηση των συνθηκών που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να διαπιστωθεί εάν μπορεί το CLIL να λειτουργήσει στο υπάρχον περιβάλλον ή εάν πρέπει να γίνουν σημαντικές μεταβολές.

Το πρώτο ερώτημα της συνέντευξης είχε εισαγωγικό χαρακτήρα και σχετίστηκε με τη γνώση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τη μέθοδο CLIL. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που απάντησαν σημείωσαν πως δεν γνωρίζουν τη μέθοδο ούτε έχουν κάποια σχετική εμπειρία είτε στην εκπαιδευτική τους καριέρα είτε ως μαθητές μιας ξένης γλώσσας είτε ως μεταπτυχιακοί φοιτητές. Το συγκεκριμένο πόρισμα συντάσσεται απόλυτα με τα δεδομένα που ανέκυψαν από την έρευνα των Griva κ.ά. (2014), όπου αποδείχθηκε πως το μοντέλο δεν είναι ευρέως γνωστό στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φάνηκε πως αγνοούσαν την ύπαρξή του. Παρόλα αυτά, στην έρευνά μας, μόλις αναλύθηκε ως όρος και δόθηκε ένα σχετικό παράδειγμα, διαπιστώθηκε πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας, που απασχολούνταν στις Τάξεις Υποδοχής, γνώριζαν έστω και ασυνείδητα τις αρχές της μεθόδου και είχαν επίγνωση του πώς να διδάξουν το περιεχόμενο του μαθήματός τους στην ελληνική γλώσσα, που ενέχει το ρόλο της δεύτερης γλώσσας στους μαθητές που φοιτούν κατά κύριο λόγο σε διαπολιτισμικά σχολεία.

Η προσέγγιση του πρώτου κεντρικού στόχου της έρευνας πραγματοποιήθηκε στη βάση τριών βασικών θεματικών/κατηγοριών σχετικών με τις αρχές του CLIL. Σε ένα πρώτο στάδιο, διερευνήθηκε η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο. Οι απαντήσεις τους κατέδειξαν πως ένα τέτοιο εγχείρημα βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο και χρειάζεται αρκετή οργάνωση και προετοιμασία, καθώς πρέπει να ξεπεραστούν πολλά εμπόδια όπως η σύνθετη φύση της

μητρικής γλώσσας των μαθητών. Ωστόσο, χαρακτηριστική υπήρξε η παρατήρηση πως το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών δεν μπορεί να αναπτυχθεί εξαιτίας της ποικιλότητας στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Κάτι τέτοιο έχει υποστηριχθεί και από πολλές επιμέρους έρευνες.

Οι Torres-Rincón & Cuesta-Medina (2019) εκφράζουν ανοιχτά το φόβο τους ότι πολλά παιδιά δε διαθέτουν το κατάλληλο επίπεδο να κατανοήσουν τους πολυσχιδείς γλωσσικούς στόχους μιας τέτοιας διδασκαλίας. Η θέση τους αυτή φέρνει στο μυαλό ευρήματα άλλων ερευνών που διερεύνησαν διεξοδικά το ζήτημα της ποικιλίας στο επίπεδο. Οι Van Mensel, Hiligsmann, Mettewie and Galand (2019) ομολογούν πως παρόλο που η μεθοδολογία CLIL θεωρείται μια καινοτόμα προσέγγιση, ανοιχτή σε όλους, ρέπει προς έναν ελιτισμό, αφού στην πράξη ελκύει άτομα με επιφανές κοινωνικό υπόβαθρο, ενώ αποκλείει άτομα από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Παρόμοια θέση έχει διατυπωθεί και από τους Ball, Kelly and Clegg (2015). Στην έρευνά τους, φανερώνουν την αντίθεση που υπάρχει ανάμεσα στο CLIL και στα υπόλοιπα δίγλωσσα προγράμματα, τα οποία, σε αντίθεση με το CLIL που συνδέεται με υψηλό κοινωνικό στάτους, επικεντρώνονται στην ένταξη όλων των παιδιών με διαφορετικό υπόβαθρο στην κοινωνία, ανεξαρτήτως επιπέδου.

Συγκριτικά με την παρούσα έρευνα, από όλες τις απόψεις που καταγράφηκαν, τις παραπάνω θέσεις δικαιολογούν ισχυρότερα οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε διαπολιτισμικά σχολεία. Κατά κύριο λόγο, η σύγκριση που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος βάσει γεωγραφικών κριτηρίων και οικονομικής ευρωστίας θυμίζει αρκετά έντονα τις παραπάνω αντιλήψεις. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι απαντήσεις που συσχετίζουν το επίπεδο των μαθητών με τις καταβολές τους, οι οποίες υπαγορεύουν παράλληλα την προθυμία και τους λόγους που έχουν να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Εκτενέστερα, προβληματισμό στην πλήρη αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών φάνηκε να δημιουργούν και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται αυτή τη στιγμή κρίνονται απρόσφορες και ανεπαρκείς για την παράλληλη διδασκαλία γνωστικού περιεχομένου και Γ2. Τίθεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα να αντικατασταθούν από περισσότερο καινοτόμες προσεγγίσεις που θα τοποθετούν τον δίγλωσσο μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Χωρίς την επικαιροποίηση των μεθοδολογικών γνώσεων των εκπαιδευτικών που φιλοδοξούν να διδάξουν βάσει των αρχών του CLIL είναι αδύνατο να επιτευχθούν ευρύτεροι παιδευτικοί στόχοι που θα

αποβλέπουν στην κατάκτηση των δομών της Γ2 (Alcaraz-Mármol, 2018). Αυτό συμβαίνει διότι αρκετά συχνά η μεθοδολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών γνωστικού περιεχομένου δεν είναι καθόλου ικανοποιητική για την ταυτόχρονη επιβολή γλωσσικών στόχων στη Γ2 (McDougald, 2015; Pokrivčáková, Hurajoná & Luprichoná, 2015). Κάτι τέτοιο τους επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και στον ψυχολογικό τομέα, με συνέπεια να επαφίενται στην ασφάλεια και τη σιγουριά που τους παρέχουν οι υπάρχουσες μέθοδοι που αξιοποιούν, οι οποίες επικεντρώνονται κατά βάση στο περιεχόμενο του μαθήματος. Με άλλα λόγια, επειδή θεωρούν τη διδασκαλία του περιεχομένου εξαιρετικά σημαντική, δίνουν σε αυτό αποκλειστική προτεραιότητα και παραβλέπουν να θέσουν και γλωσσικούς στόχους (Karabassova, 2018; Lazarević, 2019).

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, καταδείχθηκαν ως καταλληλότερες τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας και συγκεκριμένοι τρόποι μάθησης περισσότερο βιωματικοί. Σε σύμπλευση με αυτή την αντίληψη, οι Milla and Casas (2018) στηρίζουν την άποψη πως η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών και βιωματικών προσεγγίσεων στο μάθημα επιφέρει καλύτερες επιδόσεις τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2, ενώ ενισχύει και το αίσθημα αυτοπεποίθησης και προθυμίας των μαθητών να συμμετάσχουν στο μάθημα. Αυτή η μορφή διδασκαλίας συνιστά μια μεθοδολογική εξειδίκευση για τον εκπαιδευτικό, η οποία συντελείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσω της εφαρμογής τεχνικών που βοηθούν τα παιδιά με ολιστικό τρόπο (π.χ. ομαδοσυνεργατική μάθηση, βιωματικός τρόπος διδασκαλίας, αυθεντικό υλικό) (Durán-Martínez et al., 2016; Torres-Rincón & Cuesta-Medina, 2019). Βέβαια, είναι δύσκολο να εφαρμοστεί σε μια σημερινή πολυγλωσσική τάξη, αφού απαιτείται μεγάλη προσπάθεια και ολοκληρωτική αλλαγή μεθοδολογίας από τους εκπαιδευτικούς ώστε να επιτευχθεί (Pokrivčáková et al., 2015). Μέχρι στιγμής, είναι αντιληπτό πως κάτι τέτοιο δε συμβαίνει, αφού οι εκπαιδευτικοί κατά βάση δεν κάνουν συστηματική χρήση τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας, ενώ δυσκολεύονται αρκετά και στην ομαλή εξισορρόπηση δεύτερης γλώσσας και γνωστικού περιεχομένου κατά τη διδασκαλία (Lazarević, 2019).

Ανάλογες αντιλήψεις υποδεικνύουν το γεγονός πως είναι αναγκαία η επίτευξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων στα πλαίσια εφαρμογής των αρχών του CLIL σε τάξεις όπου η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να υπερκεραστούν προβλήματα που ανακύπτουν και να εξισορροπηθεί η ταυτόχρονη διδασκαλία γνωστικού περιεχομένου και δεύτερης γλώσσας. Όλες οι έρευνες που αξιοποιήθηκαν για συγκριτική αντιπαραβολή με τη δική μας έκριναν το κομμάτι της συνεργασίας ως υψίστης σημασίας για τη διδακτική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Εντύπωση

προκαλεί το γεγονός πως όλες εκκινούν από την άποψη πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών απουσιάζει από το σημερινό σχολείο, άποψη που συντάσσεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Η Alcaraz-Mármol (2018) καταλήγει στην έρευνά της πως ο διττός στόχος μιας διδασκαλίας βάσει των αρχών του CLIL δεν είναι επιτεύξιμος δίχως τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την αλληλεπίδραση των μαθημάτων. Ο McDougald (2015), από την πλευρά του, τοποθετεί τη συνεργασία σε τόσο ουσιώδη θέση ώστε να θεωρεί αδύνατη την επίτευξη ενός CLIL μαθήματος δίχως αυτή. Ομοίως, η Pérez Cañado (2016) συνειδητοποιεί πως στα σημερινά σχολεία είναι συχνό το φαινόμενο της έλλειψης συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και ομαδικής δουλειάς μεταξύ των φορέων της εκπαίδευσης. Εξαίρεση συνιστά η έρευνα των Rokriνδάκονά et al. (2015), όπου σημειώνεται πως η συνεργασία και η αλληλόδραση είναι εφικτή μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα κινείται στο μεταίχμιο αυτών των δύο αντικρουόμενων απόψεων, αφού ένα μέρος του δείγματος τάσσεται υπέρ της θέσης των Rokriνδάκονά et al. (2015), ενώ το υπόλοιπο ταυτίζεται με την αντίθετη άποψη που συμπυκνώνεται στα πορίσματα της έρευνας της Lazareνιέ (2019), ότι η συνεργασία είναι ένας αρκετά δύσκολος και δυσχερής στόχος. Γενικά, προτού η συζήτηση περάσει στο εφικτό του εγχειρήματος, όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν απέδωσαν έμφαση στην αναγκαιότητα συνεργασίας, καθώς πίσω από αυτή ενυπάρχουν πολλά οφέλη για τους ίδιους. Συντασσόμενοι με τους Durán-Martínez et al. (2016) και Seguí (2020), υπογράμμισαν πως μέσα από τη συνεργασία θα μπορούσαν να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπειρία, επάρκεια και εξειδίκευση, θα τους δοθεί η δυνατότητα να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμούς, ενώ θα βρεθούν και σε θέση να λύνουν ενδεχόμενους προβληματισμούς και να καλύπτουν τυχόν κενά στη μεθοδολογία και στη θεωρία. Επιπλέον, θα περιοριστεί και η συνήθειά τους να εξευρίσκουν με δικές τους πρωτοβουλίες νέο υλικό -πολλές φορές ακατάλληλο- μέσω μεμονωμένων κυρίως δράσεων και χωρίς τη βοήθεια περισσότερο εξειδικευμένων συναδέλφων τους (Lazareνιέ, 2019; Vilkancienė & Rozqienė, 2017). Χαρακτηριστικό είναι ότι το υλικό που συνθέτουν συνήθως περιορίζεται στις γνώσεις τους και πολλές φορές δε θεωρείται επαρκές για να καλύψει τις ανάγκες μιας τέτοιας μορφής διδασκαλίας (Durán-Martínez et al., 2016). Συνοπτικά, η κατεξοχήν διαφοροποίηση της παρούσας έρευνας με άλλες έρευνες πάνω σε αυτό το κομμάτι έγκειται στο εφικτό της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.

Προσεγγίζοντας τον τρίτο θεματικό άξονα, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την ξεχωριστή θέση των Νέων Τεχνολογιών σε ένα τέτοιο είδος διδασκαλίας. Γενικά, αναγνωρίστηκε η πολύ θετική συνεισφορά των Νέων Τεχνολογιών, αφού όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποτίμησαν με αρκετά θετικό μάτι τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημά τους. Περισσότερο χρήσιμο κατέστη για την έρευνα το κομμάτι της επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τις Νέες Τεχνολογίες, αφού εξακριβώθηκε πως παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον σε σχέση με όσα έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία.

Παρότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χαιρέτισαν τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, ορισμένοι από αυτούς κατέθεσαν δεύτερες σκέψεις που είχαν να κάνουν με την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωσή τους ώστε να κάνουν το μάθημα περισσότερο παραστατικό και εύληπτο για τους μαθητές. Εάν ανατρέξει κανείς προσεκτικά στις απαντήσεις που έδωσαν, θα συνειδητοποιήσει μια απλή χρήση της τεχνολογίας από τους ίδιους, η οποία υπαγορεύεται από την πολύ βασική επιμόρφωση που τους παρέχεται από το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, αλλά και από το προσωπικό τους ενδιαφέρον. Όμως, για να επιτελέσουν ένα μάθημα βάσει της λογικής του CLIL, χρειάζονται περαιτέρω εξειδίκευση, η οποία κατά τα λεγόμενά τους δεν τους παρέχεται ακόμη. Με αυτή τους την τοποθέτηση, συμπορεύονται σε μεγάλο βαθμό με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε άλλες έρευνες. Οι περισσότεροι από αυτούς τους εκπαιδευτικούς διαπίστωσαν την έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού τεχνολογικών μέσων στις τάξεις τους, ενώ επέμειναν στο αίτημά τους για περαιτέρω επιμορφώσεις και διδακτικά σεμινάρια (Milla & Casas, 2018; Pérez Cañado, 2014; Pérez Cañado, 2016; Torres-Rincón & Cuesta-Medina, 2019).

Ολοκληρώνοντας το κομμάτι της συζήτησης, θεωρήσαμε εξαιρετικής σημασίας την παροχή επιμέρους παρατηρήσεων σχετικών με τη στάση και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη μέθοδο, οι οποίες αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Η παρούσα έρευνα έδειξε πως το ενδεχόμενο εφαρμογής τέτοιων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων αντιμετωπίστηκε θετικά και από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, συμφωνεί με το αντίστοιχο κομμάτι της έρευνας των Griva κ.ά. (2014), όπου παρουσιάζεται ως κατάλληλη και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Προς επίρρωση αυτής της θέσης, η έρευνα των Vilkancienė & Rozqienė (2017) συμπεραίνει πως οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν πολύ θετικά την προσέγγιση CLIL, με την έννοια ότι επικεντρώνονται σε βάθος στην αντιμετώπιση των οργανικών προβλημάτων που αναφέρονται κατά την επιτέλεσή της, ενώ επιδεικνύουν ιδιαίτερη μέριμνα και προθυμία να ενσωματώσουν τις μεθόδους της στο διδακτικό τους οπλοστάσιο.

Βέβαια, ενδιαφέρον συγκεντρώνουν και οι απόψεις εκείνων των εκπαιδευτικών που αντιμετώπισαν με επιφύλαξη την εφαρμογή της μεθόδου. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 4, που διαθέτει αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, εκφράζει τον προβληματισμό του για τη μέχρι τώρα πορεία της μεθόδου στις Τάξεις Υποδοχής και προειδοποιεί πως χρειάζεται προσπάθεια από όλους για να βελτιωθεί. Κάτι ανάλογο υπονοεί και ο εκπαιδευτικός 3, όταν διατείνεται πως ως μέθοδος διδασκαλίας είναι αρκετά απαιτητική. Με λίγα λόγια, οι αντιλήψεις που εκφράζουν κυμαίνονται στη λογική ερευνών που θεωρούν τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας σε τέτοιες τάξεις ως εξαιρετικά επαρκείς και έμπειρους να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μαθήματα κατά το CLIL, αλλά και να τοποθετηθούν απέναντι σε εγγενή ζητήματα που μπορεί να ανακύπτουν κατά τη διαδικασία υλοποίησης αυτών των μαθημάτων (Custodio-Espinar, 2019; Durán-Martínez et al., 2016).

6. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, όσον αφορά τον πρώτο ερευνητικό στόχο, τα πορίσματα της έρευνας κατέστησαν εμφανές το συμπέρασμα πως σε ένα μεγάλο βαθμό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία δεν είναι προετοιμασμένοι και δε διαθέτουν την κατάλληλη διδακτική επάρκεια για να διδάξουν το μάθημά τους βάσει των αρχών της μεθόδου CLIL. Στην άποψη αυτή συνηγόρησαν επιμέρους στοιχεία που τέθηκαν προς ευρύτερη διερεύνηση.

Αρχικά, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται αρκετά να αξιοποιήσουν το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών. Και αυτό γιατί πρέπει να εξεύρουν τρόπους να υπερκεράσουν αντικειμενικές δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την επιτέλεση των μαθημάτων, όπως τη σύνθετη φύση μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών, την ποικιλομορφία στο γλωσσικό και γνωστικό τους επίπεδο και την αναγκαιότητα εφαρμογής νέων μεθόδων διδασκαλίας όπως τα ομαδοσυνεργατικά και τα βιωματικά μοντέλα διδασκαλίας.

Δευτερευόντως, καταδείχθηκε η θέση πως η επίτευξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, η οποία θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της μεθοδολογίας CLIL, είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί υπό τις υπάρχουσες συνθήκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε πρώτη φάση, η φύση του CLIL επιτάσσει την εξασφάλιση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών περιεχομένου και εκπαιδευτικών γλωσσικών μαθημάτων. Σε επόμενη φάση, όμως, ενδείκνυται μια μαζικότερη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία, στους οποίους περιλαμβάνονται και οι διευθυντές των σχολείων, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι γονείς, και βέβαια, οι ίδιοι οι μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, θα καλυφθούν κενά, θα διορθωθούν υπάρχουσες ατέλειες και ανεπάρκειες, ενώ θα αναπτυχθούν επιθυμητές συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας που θα παρέχουν τη γνώση στους μαθητές περισσότερο ολιστικά. Γενικά, μέσα από τη συνεργασία μπορεί να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και να τεθούν ταυτόχρονα και ευρύτεροι παιδαγωγικοί στόχοι σχετικοί με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Επιπρόσθετα, και ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών δημιουργήθηκε ένας διαφαινόμενος προβληματισμός. Η ευρύτερη εικόνα που καταγράφεται σε μια τάξη του ελληνικού σχολείου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση της τεχνολογίας, και μάλιστα αξιοποιούν συγκεκριμένα τεχνολογικά μέσα. Στην έρευνα ως κυριότερα αναφέρθηκαν η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται τα βίντεο, τα slides η μουσική και οι εικόνες, η χρήση υπολογιστή, προτζέκτορα και διαδραστικών πινάκων, αλλά και η σύλληψη ευρηματικών παιχνιδιών και γρίφων κατάλληλων για την εκπαιδευτική

διαδικασία. Μολονότι παρατηρείται ευρεία χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντούτοις φαίνεται να απουσιάζει η απαραίτητη επάρκεια που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συγκεράζουν στα πλαίσια ενός μαθήματος δομές της δεύτερης γλώσσας και του γνωστικού περιεχομένου.

Από την άλλη, αναφορικά με τον δεύτερο ερευνητικό στόχο, συνάχθηκε το συμπέρασμα πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία διάκινονται θετικά μέχρι ένα σημείο απέναντι σε μια πιθανή εφαρμογή της μεθόδου CLIL στην τάξη τους. Βέβαια, τα ευρήματα που προέκυψαν φανέρωσαν πως μια ενδεχόμενη εφαρμογή του CLIL στα ελληνικά σχολεία δεν τυγχάνει καθολικής αποδοχής από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, αφού άλλοι φάνηκε να διατηρούν επιφυλάξεις, ενώ άλλοι ξεδίπλωσαν ανοιχτά τον προβληματισμό τους για τις συνθήκες εφαρμογής της μεθόδου κατά το εγχείρημα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μάλιστα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν τάχθηκαν ανοιχτά υπέρ μιας άμεσης εφαρμογής των αρχών του CLIL ανέρχεται στο 1/3 του συνολικού δείγματος.

Αντί επιλόγου, προτείνουμε μια πιο ενδελεχή εξέταση των ευρημάτων της έρευνας ώστε να διαφωτιστούν πληρέστερα οι συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί να λειτουργήσει το CLIL στην Ελλάδα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Τα πορίσματα που προέκυψαν μπορούν να γίνουν αντικείμενο περαιτέρω έρευνας και ανάλυσης από επιμέρους μελέτες. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν να διενεργηθούν παρόμοιες έρευνες, με διευρυμένο, όμως, δείγμα προερχόμενο ίσως και από τον χώρο των εκπαιδευτικών γλωσσικών μαθημάτων, ώστε να καταγραφεί και η δική τους άποψη σχετικά με την εφαρμογή ενός τέτοιου μοντέλου που συνδυάζει τη διδασκαλία γνωστικού περιεχομένου και δεύτερης γλώσσας. Σε δεύτερο χρόνο, όταν ξεκινήσουν -έστω και ελάχιστα- να εφαρμόζονται προγράμματα διδασκαλίας βασισμένα στο CLIL, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν και έρευνες με ευρύτερες προεκτάσεις, όπου θα ελέγχεται, για παράδειγμα, μέσα από τις επιδόσεις των μαθητών η συνεισφορά του μοντέλου στην εκπαίδευση ή ο αντίκτυπος που προκαλεί η μέθοδος τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως το κομμάτι της έρευνας είναι αυτό που μπορεί να προετοιμάσει το έδαφος και να δώσει το έναυσμα για συστηματική χρήση περισσότερων δίγλωσσων προγραμμάτων στην εκπαίδευση της χώρας.

7. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, προέκυψαν ορισμένες αντικειμενικές δυσκολίες, στις οποίες χρειάστηκε να προσαρμόσουμε τη συνολική διαδικασία που ακολουθήσαμε. Ο κυριότερος περιορισμός που προέκυψε είχε να κάνει με τη συλλογή των δεδομένων. Η συνεχής εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 είχε ως αποτέλεσμα το μαζικό κλείσιμο των σχολικών μονάδων για μεγάλο χρονικό διάστημα, μέσα στο οποίο έπρεπε βάσει χρονοδιαγράμματος να ολοκληρωθεί και η παρούσα έρευνα. Ως εκ τούτου, η διαζώσης επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό κρίθηκε από την αρχή αδύνατη. Γι' αυτό το λόγο, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη συμμετοχή περιορισμένου δείγματος μέσα από την εξ αποστάσεως μέθοδο, εκτός σχολικού ωραρίου και μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με τον καθένα συνεντευξιζόμενο ξεχωριστά. Μολονότι δεν υπήρξε η διαπροσωπική επαφή μιας φυσικής συζήτησης, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν όσο καλύτερα επέτρεπαν οι συνθήκες τις αντιλήψεις τους και συνέβαλαν τα μέγιστα με την προθυμία τους και την κατανόησή τους στην επιτέλεση της έρευνας.

Ο άλλος σημαντικός περιορισμός που παρατηρήθηκε αφορούσε το κομμάτι της ανάλυσης των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, ο περιορισμός σημειώθηκε στο υποκεφάλαιο της συζήτησης, όπου επιχειρήθηκε μια συγκριτική αντιπαραβολή των ευρημάτων της έρευνας με αντίστοιχα πορίσματα που εξάχθηκαν από επιμέρους έρευνες, και είχε να κάνει με το δείγμα της έρευνας. Επειδή στόχος της παρούσας έρευνας είναι τα πορίσματα που θα προκύψουν να είναι μελλοντικά αξιοποιήσιμα, επιλέξαμε ως δείγμα απλούς εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν ήταν καθόλου σίγουρο ότι είχαν επίγνωση του CLIL. Κάτι τέτοιο μας περιόριζε σημαντικά στο κομμάτι της σύγκρισης-ανάλυσης, δεδομένου ότι είναι ελάχιστες στη βιβλιογραφία οι έρευνες που περιλαμβάνουν ως δείγμα εκπαιδευτικούς που δεν έχουν καθόλου επίγνωση της μεθόδου. Για να αντισταθμίσουμε τον παραπάνω περιορισμό, βασιστήκαμε στη διεξοδική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν, ώστε να σκιαγραφήσουμε όσο γίνεται πληρέστερα το εκπαιδευτικό τους προφίλ. Εν συνεχεία, προχωρήσαμε σε μια σύγκριση των πορισμάτων βάσει σημαντικών χαρακτηριστικών του CLIL, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, στα οποία στηρίχτηκαν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Abu-Rabia, S., & Bluestein-Danon, D. (2012). A study into the results of an intervention program of linguistic skills in English (L2) and its effect on Hebrew (L1) among poor readers: An examination of the Cognitive-Retroactive Transfer (CRT) hypothesis. *Open Journal of Modern linguistics*, 2, 131-189.
- Abu-Rabia, S., & Sanitsky, E. (2010). Advantages of bilinguals over monolinguals in learning a third language. *Bilingual Research Journal*, 33(2), 173-199.
- Aiello, J., Di Martino, E., & Di Sabato, B. (2015). Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 69–83.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1041873>.
- Alcaraz-Mármol, G. (2018). Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL Methodology: Teachers' Facts and Opinions about the CLIL Approach in the Primary Education Context in Spain. *LACLIL*, 11(1), 39-64.
<https://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1.3>.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ζάγκα, Ε., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Συνδυαστικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία: Η περίπτωση του CLIL. Στους Γ. Κότζογλου, Κ. Νικολού, Ε. Καραντζόλα, Κ. Φραντζή, Ι. Γαλαντόμο, Μ. Γεωργαλίδου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Χ. Παπαδοπούλου & Ε. Βλάχου (Επιμ.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics, 26-29 September 2013: Πρακτικά* (σ. 102-113). Rhodes: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.

- Andrews, S., & Lin, A. (2017). Language awareness and teacher development. In P. Garrett & J. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 57-74). Oxford: Routledge.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ball, P. (2006). *Defining CLIL parameters*. Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-defining-clilparameters/550513.article>.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banegas, D. L. (2012a). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 111-136. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.1.6>.
- Banegas, D. L. (2012b). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2012.5.1.4>.
- Barbero, T. (2012). Assessment tools and practices in CLIL. In F. Quatarpelle (Ed.), *Assessment and evaluation in CLIL* (pp. 38-56). European Commission: AECLIL-EACEA.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., & Martin-Rhee, M. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 81-93.

- Bier, A. (2016). An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-experienced Italian CLIL teachers. *Educazione Linguistica. Language Education*, 5(3), 395-414. <https://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-3-4>.
- Bonces, J. R. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Considerations in the Colombian Context. *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, 177-189.
- Carlson, S., & Meltzoff, A. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11, 282-298.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical Analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
<https://doi.org/10.1093/applin/amt011>.
- Christensen, L. B. (2007). *Η Πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Council of Europe. (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: University Press.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <http://dx.doi.org/10.2167/beb459.0>.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103. <https://doi.org/10.5294/laclil.2015.8.2.2>.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Custodio-Espinar, M. (2019). Influencing factors on in-service teachers' competence in planning CLIL. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 12(2), 207-241. <https://doi.org/10.5294/laclil.2019.12.2.2>.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkman (Eds.), *Future Perspectives in English Language Teaching* (pp. 7-23). Heidelberg: Winter.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From practice to principles?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η εκπαίδευση των παλλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- De Graaff, R., Koopman, G. J., & Westhoff, G. (2007). Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *Vienna English Working Papers*, 16(3), 12-19.
- Del Pozo, M. (2016). An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych. *PULSO. Revista de Educación*, 39, 141-157.
- Derakhshan, A., & Karimi, E. (2015). The Interference of First Language and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(10), 2112-2117. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0510.19>.

Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F., & Martínez-Abad, F. (2016). A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes / Un análisis comparativo entre las percepciones del profesorado novel y experto sobre los programas escolares bilingües. *Cultura y Educacion*, 28(4), 738–770.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1237339>.

El-Daou, B., & Abdallah, A. (2019). The impact of CLIL implementation on Lebanese students' attitudes and performance. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v9i1.4068>.

Eurydice Network. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

Eurydice Network. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. Brussels: Eurydice.

Ζάγκα, Ε. (2004). *Η Συμβολή των Μαθημάτων Ειδικότητας στη Γλωσσική Αγωγή. Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με Έμφαση στο Περιεχόμενο των Γνωστικών Αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. [Διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14868#page/1/mode/2up>].

Ζάγκα, Ε. (2005). Μάθηση και διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας: από τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» σε προσεγγίσεις με «έμφαση στο περιεχόμενο» με χρήση στρατηγικών. *Επιστήμες Αγωγής. Δίγλωσσοι μαθητές στα Ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*, 3, 69-77.
<http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD122/Zagka.pdf>.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές

- διαστάσεις. In A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (Eds.), *Cross-curricular approaches to language education* (pp. 172-190). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- García Laborda, J., & Alcalde Peñalver, E. (2020). Attitudinal Trends in CLIL Assessment: a pilot study. *Tejuelo*, 31, 325-341. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.31.325>.
- Griva, E., Chostelidou, D., & Panteli, P. (2014). Insider views of CLIL in Primary Education: Challenges and experiences of EFL teachers. *International Journal for Innovation, Education and Research*, 2(8), 31-53.
- Griva, E., & Kasvikis, K. (2014). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. In N. Bakić-Mirić & D. Erkinovich Gaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue* (pp. 125-140). Cambridge Scholars Publishing.
- Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12. <https://doi.org/10.5294/lacil.2011.4.2.1>.
- Hoque, E. (2017). *An Introduction to the Second Language Acquisition*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/335690866_An_Introduction_to_the_Second_Language_Acquisition.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Karabassova, L. (2018). Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): evidence from a trilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1550048>.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.

- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367-375. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp082>.
- Lazarević, N. (2019). CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703897>.
- Lin, A. M. (2016). *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and Practice*. Singapore: Springer.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μακράκης, Β. (1998). Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα* (σ. 19-38). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική Έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46(1), 88-98.
- Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning. The European Dimension*. Jyväskylä: University of Jyväskylä Press.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols, M. J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education. A Framework for the Professional Development of CLIL Teachers*. Retrieved from <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>.

- Martínez Adrián, M. (2011). An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 11, 93-101.
- Ματθαίουδάκη, Μ. (2013). Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η μέθοδος CLIL και σχετικές διδακτικές. Ανακτήθηκε από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1144/mod_resource/content/3/montela.didaskalias.me.basi.peri_exomeno.pdf.
- Mattheoudakis, M. (2017). CLIL-from theory to practice: challenges and perspectives. An interview with Dr Marina Mattheoudakis. *Research Papers in Language Teaching and Learning: Special Issue on CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives*, 8(1), 15-21. <http://rpltl.eap.gr>.
- Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or not to CLIL? The case of the Experimental Primary School in Evosmos. *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics, Selected Papers*, 3, 215-233.
- McDougald, J. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 25-41. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02>.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-119.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.

- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-Pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. In M. Eisenmann & T. Summer (Eds.), *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning* (pp. 295-313). Heidelberg: Winter.
- Milla, M., & Casas, A. (2018). Teacher perspectives on CLIL implementation: a within-group comparison of key variables. *Porta Linguarum*, 29, 159-180.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Nassaji, H., & Kartchava, E. (2019). Content-Based L2 Teaching. In J. W. Schwieter & A. Benati (Eds.), *The Cambridge Handbook of Language Learning. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics* (pp. 597-620). New York: Cambridge University Press.
- Πάυλου, Π., & Ιωάννου, Σ. (2008). Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου. Στο *Πρακτικά του 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας της Κύπρου, Λευκωσία 6-7 Ιουνίου 2008* (σ. 645-655). www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i8.pdf.
- Pavón Vázquez, V. (2014). Enhancing the quality of CLIL: Making the best of the collaboration between language teachers and content teachers. *Encuentro*, 23, 115-127.
- Pérez Agustín, M. (2019). Meeting CLIL teachers' training and professional development needs. *NABE Journal of Research and Practice*, 9(3-4), 119-127.
<https://doi.org/10.1080/26390043.2019.1634961>.
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
<https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>.

- Pérez Cañado, M. L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 1-30. <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202–221. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1138104>.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton and Company.
- Pistorio, M. I. (2009). Teacher training and competences for effective CLIL teaching in Argentina. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2(2), 37-43. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2009.2.2.14>.
- Pokrivčáková, S., Hurajová, E., & Luprichová, J. (2015). Being a CLIL teacher. *CLIL in Foreign Language Education: E-Textbook for Foreign Language Teachers 2016*, 99–111. <https://doi.org/10.17846/clil.2015.99-111>.
- Prentza, A. (2013). CLIL & ICT in English Foreign Language Learning: the eTwinning Experience of a Primary School of Intercultural Education. In *Conference proceedings. ICT for language learning (6th edition), Florence 14-15 November 2013* (pp. 18-21). http://conference.pixelonline.net/ICT4LL2013/common/download/Paper_pdf/094-CLI03-FP-Prentza-ICT2013.pdf.
- Ravelo, L. C. (2014). Demystifying some possible limitations of CLIL (content and language integrated learning) in the EFL classroom. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 71-82. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2014.7.2.4>.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Roberts, C. A. (1995). Bilingual education program models: A framework for understanding. *The Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 369-378.
- Saville-Troike, M. & Barto, K. (2016). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Seguí, L.P. (2020). Are pre-service foreign language teachers ready for CLIL in Catalonia? A needs analysis from stakeholders' perspective. *Porta Linguarum*, 33, 279-295.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα. Θεματικό Τεύχος 2002*, 11-20.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Spratt, M. (2017). CLIL teachers and their language. Οι εκπαιδευτικοί της CLIL και η γλώσσα τους. *Research Papers in Language Teaching and Learning: Special Issue on CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives*, 8(1), 44-61. <http://rpltl.eap.gr>.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Torres-Rincón, J.C., & Cuesta-Medina, L.M. (2019). Situated practice in CLIL: Voices from Colombian teachers. *GIST Education and Learning Research Journal*, 18, 109-141. <https://doi.org/10.26817/16925777.456>.
- Tsokalidou, R. (2005). Researching bilingualism in Greece. In M. Mattheoudakis & A. Psaltou-Joycey (Eds.), *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*.

Proceedings of the 16th Symposium of Theoretical and Applied Linguistics (pp. 314-323).

Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη:

Εκδόσεις Ζυγός.

Urmeneta, E. (2019). An introduction to content and language integrated learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>.

Van Kampen, E., Admiraal, W., & Berry, A. (2018). Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 222-236. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1154004>.

Van Mensel, L., Hiligsmann, P., Mettewie, L., & Galand, B. (2019). CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>.

Vázquez, V., & Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.

Vázquez, V., & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78.

Vilkancienė, L., & Rozkienė, I. (2017). CLIL Teacher Competences and Attitudes. *Sustainable Multilingualism*, 11(1), 196–218. <https://doi.org/10.1515/sm-2017-0019>.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Χατζηδάκη, Α. (2000). Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας: Πρακτικά συνεδρίου* (σ. 287-297). Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (1992). *Νεοελληνικός λόγος. Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Yi Lo, Y. (2020). *Professional Development of CLIL Teachers*. Cham: Springer.
- Yule, G. (2016). *The study of language* (6th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Παράρτημα Α: Έντυπο συγκατάθεσης εκπαιδευτικών

Έντυπο συγκατάθεσης εκπαιδευτικών

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

με το παρόν έντυπο συγκατάθεσης σας ζητώ να συμμετάσχετε στην έρευνα που διεξάγω με θέμα «Η μεθοδολογία CLIL στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διερεύνηση διδακτικής επάρκειας και ετοιμότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας, την οποία εκπονώ αυτή την περίοδο στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς» του Ε.Α.Π. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τη διδακτική ετοιμότητα και επάρκεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με μια ενδεχόμενη εφαρμογή ενός μοντέλου δίγλωσσης εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βασίζεται στην παράλληλη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και του περιεχομένου του μαθήματος.

Η έρευνα έχει τη μορφή συνέντευξης και ζητά από τους συμμετέχοντες την προσωπική τους άποψη πάνω σε ορισμένα εκπαιδευτικά ζητήματα που σχετίζονται με το συγκεκριμένο μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης. Κάθε συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 15 λεπτά και για ευνόητους λόγους θα πραγματοποιηθεί τηλεφωνικά όποια στιγμή εσείς επιθυμείτε. Σας ενημερώνω πως οι στόχοι είναι καθαρά ερευνητικοί και ότι σε κάθε περίπτωση θα διατηρηθεί η ανωνυμία σας. Με το παρόν έντυπο ζητώ τη συγκατάθεσή σας ώστε να μαγνητοφωνηθεί η όλη διαδικασία για να επεξεργαστούν και να αναλυθούν τα δεδομένα στη συνέχεια. Τέλος, σας υπενθυμίζω το δικαίωμά σας να διακόψετε τη συνέντευξη σε περίπτωση που αισθανθείτε πίεση ή κάποιο άλλο αρνητικό συναίσθημα εξαιτίας κάποιας ερώτησης.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Νικόλαος Κακαϊδής - Φιλολόγος, Μεταπτυχιακός Φοιτητής Ε.Α.Π.

Υπογραφή εκπαιδευτικού

Παράρτημα Β: Ερευνητική συνέντευξη

Ερευνητική συνέντευξη

Α) Εισαγωγικές ερωτήσεις:

- Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετείτε;
- Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;
- Ποιο μάθημα διδάσκετε στο σχολείο σας;
- Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα; Αν ναι, ποια είναι αυτή;
- Σε τι επίπεδο γνωρίζετε την ξένη γλώσσα;
- Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές ή άλλου τύπου σπουδές;

Β) Κύριες ερωτήσεις:

1. Η έρευνά μας σχετίζεται με μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία σημεία του μαθήματός σας διδάσκονται και σε μια ξένη γλώσσα (σε αυτό το σημείο δίνεται ένα απλό παράδειγμα για κατανόηση της μεθόδου αναλόγως της βαθμίδας που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός). Η μέθοδος αυτή ονομάζεται ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Έχετε ακούσει ποτέ για αυτή τη μέθοδο ή έχετε κάποια εμπειρία είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως μεταπτυχιακός φοιτητής;
2. Στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας θα μπορούσατε να εντάξετε και την παραπάνω μέθοδο; Αν όχι, για ποιο λόγο;
3. Πιστεύετε πως θα μπορούσατε κάποια σημεία του μαθήματός σας να τα διδάξετε παράλληλα και σε κάποια άλλη γλώσσα; Αν όχι, για ποιο λόγο;
4. Θεωρείτε πως η τεχνολογία θα σας βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου (π.χ. να δείξετε στους μαθητές οπτικοακουστικό υλικό με σημεία του μαθήματος στην ξένη γλώσσα); Θεωρείτε πως έχετε την κατάλληλη επάρκεια ή χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;
5. Έχετε τη δυνατότητα να δημιουργήσετε μόνοι σας υλικό ή θα επιλέξετε να ανατρέξετε σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο;
6. Θα σας βοηθούσε μια πιθανή συνεργασία με καθηγητές μιας ξένης γλώσσας; Θεωρείτε πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;

7. Πιστεύετε πως όλοι οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο;
8. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;
9. *Μετά από όσα συζητήσαμε, θα επιθυμούσατε να εφαρμόσετε και εσείς στο μέλλον αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας;
10. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε το οποίο δε συμπεριλάβαμε στη συζήτησή μας;

*Στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής και διαθέτουν μια σχετική εμπειρία με τη μέθοδο αντί για τη συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε η ερώτηση: «Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας από τη χρήση της μεθόδου;»

Παράρτημα Γ: Απαντήσεις εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 1

E: Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετείτε;

Σ: *Εεε...Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε δημοτικό σχολείο.*

E: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Σ: 3.

E: Ποιο μάθημα διδάσκετε στο σχολείο σας;

Σ: *Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος.*

E: Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα;

Σ: *Αγγλικά.*

E: Σε τι επίπεδο γνωρίζετε την ξένη γλώσσα;

Σ: *Επίπεδο Lower.*

E: Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλου τύπου σπουδές;

Σ: *Πραγματοποιώ, είμαι σε διαδικασία.*

E: Η έρευνά μας σχετίζεται με μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία σημεία του μαθήματός σας διδάσκονται και σε μια ξένη γλώσσα (παράδειγμα). Η μέθοδος αυτή ονομάζεται ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Έχετε ακούσει ποτέ για αυτή τη μέθοδο ή έχετε κάποια εμπειρία είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως μεταπτυχιακός φοιτητής;

Σ: *Όχι, δεν έχω:: χρησιμοποιήσει ποτέ τη μέθοδο αυτήν.*

E: Στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας θα μπορούσατε να εντάξετε και την παραπάνω μέθοδο; Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: *Ναι, θα μπορούσε να ενταχθεί...θα μπορούσε να ενταχθεί. Υπό προϋποθέσεις θα μπορούσε να ενταχθεί, όπως με την κατάλληλη επιμόρφωση.*

Ε: Πιστεύετε πως θα μπορούσατε κάποια σημεία του μαθήματός σας να τα διδάξετε παράλληλα και σε κάποια άλλη γλώσσα; (παράδειγμα). Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: *Ναι, πολλά σημεία...μαθήματα όπως κυρίως η Γλώσσα ή η Μελέτη, ας πούμε, θα μπορούσαν να διδαχθούν. Κάποιες λέξεις-κλειδιά, κάποιες έννοιες θα μπορούσαν να διδαχθούν και στην ξένη γλώσσα σε απλοποιημένους κυρίως όρους λόγω της βαθμίδας που εργάζομαι. Ανάλογα και το επίπεδο των παιδιών, δηλαδή.*

Ε: Θεωρείτε πως η τεχνολογία θα σας βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου (π.χ. να δείξετε στους μαθητές οπτικοακουστικό υλικό με σημεία του μαθήματος στην ξένη γλώσσα); Θεωρείτε πως έχετε την κατάλληλη επάρκεια ή χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;

Σ: *Ναι, γιατί έτσι και αλλιώς γίνεται χρήση των Νέων Τεχνολογιών, κυρίως του υπολογιστή ή του προτζέκτορα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οπότε:: θα μπορούσαν και οι ίδιοι οι μαθητές να αντιληφθούν καλύτερα και με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού νέους όρους στα Αγγλικά ή σε άλλη ξένη γλώσσα. Όσον αφορά στη χρήση Νέων Τεχνολογιών, η επάρκεια υπάρχει, κυρίως λόγω...αν υπολογίσουμε και την κατάσταση στην οποία βρισκόμαστε ότι χρησιμοποιούμε και υπολογιστές και κάνουμε και εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπάρχει επάρκεια όσον αφορά τις Νέες Τεχνολογίες και όσον αφορά τη...στη γλώσσα, θεωρώ πως το επίπεδο:: της γλώσσας που κατέχω σαν εκπαιδευτικός καλύπτει τις ανάγκες της εφαρμογής αυτού του προγράμματος.*

Ε: Έχετε τη δυνατότητα να δημιουργήσετε μόνοι σας υλικό ή θα επιλέξετε να ανατρέξετε σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο;

Σ: *Εεε...χρησιμοποιώ και τις δύο δυνατότητες. Δηλαδή, και έχω δημιουργήσει υλικό, κυρίως παρουσιάσεις σε Power Point...εεε...ή κάποιο...κάποια slides τα οποία μπορώ να δημιουργήσω μόνος μου, αλλά ανάλογα το μάθημα και την ενότητα που μπορεί να διδαχθεί χρησιμοποιώ και έτοιμο υλικό από διάφορα site εκπαιδευτικά.*

Ε: Θα σας βοηθούσε μια πιθανή συνεργασία με καθηγητές μιας ξένης γλώσσας; Θεωρείτε πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ: *Ναι, θα βοηθούσε, κυρίως γιατί και το υλικό που έχουν οι ίδιοι να προσφέρουν και επειδή οι ίδιοι διδάσκουν την γλώσσα αυτή...εεε...που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω και εγώ...θα μπορούσαν να δώσουν κάποιες ιδέες στο πώς να χρησιμοποιήσω κάποιους όρους, κάποιες έννοιες με τον πιο κατάλληλο τρόπο. Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως είναι δομημένο, όπου πρέπει να βγει οπωσδήποτε η απαιτούμενη ύλη...εεε...είναι λίγο δύσκολο να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο, αλλά αν γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές θα μπορούσε ίσως να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Ας πούμε, σε κάποιο...για παράδειγμα, σε κάποιο κενό ενός εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας, των Αγγλικών, για παράδειγμα, να μπορεί να μπει στο μάθημά μου να κάνουμε συνεργατική μέθοδο, κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει.*

Ε: Πιστεύετε πως οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο;

Σ: Εεε...θεωρώ πως στο επίπεδο του...στο γενικό επίπεδο που βρίσκεται στο...το δημοτικό σχολείο δεν μπορούν όλοι να ανταποκριθούν, ανάλογα και με την περιοχή κιόλας. Στο σχολείο που εργάζομαι εγώ θεωρώ...και στην τάξη συγκεκριμένα, θεωρώ πως δε θα μπορούσαν να ανταποκριθούν όλοι στον ίδιο βαθμό. Δηλαδή, απ' την τάξη μας περίπου το 50 με 60% θα μπορούσε να ανταποκριθεί.

Ε: Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

Σ: Επιμόρφωση έχω λάβει στο θέμα...στον τομέα της χρήσης ΤΠΕ Νέων Τεχνολογιών. Όσον αφορά...όσον αφορά στη διδασκαλία...ναι...στη διδασκαλία ξένης γλώσσας δεν έχω λάβει κάποια επιμόρφωση, εκτός από την επιμόρφωση που ο ίδιος έχω κάνει στον...όσον αφορά στο πτυχίο μου των Αγγλικών.

Ε: Μετά από όσα συζητήσαμε, θα επιθυμούσατε να εφαρμόσετε και εσείς στο μέλλον αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας;

Σ: Ναι, γιατί φαντάζει ωραία ιδέα. Ίσα ίσα μπορούν να εξασκηθούν και τα παιδιά...εεε...περισσότερο και στην χρήση μιας ξένης γλώσσας που θα τους βοηθήσει μελλοντικά και τους ίδιους. Και:: γενικά, επειδή αλλάζουν γενικά τα πράγματα όσον αφορά και με την τεχνολογία και με...λόγω της ευρείας χρήσης ξένων γλωσσών και στο μετέπειτα επαγγελματικό τους επίπεδο των παιδιών, λόγω του ότι...του ότι θα τους βοηθήσει θα το χρησιμοποιούσα...εεε...επικουρικά κυρίως...έτσι.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε το οποίο δε συμπεριλάβαμε στη συζήτησή μας;

Σ: Εεε...γενικ'...όχι...γενικά, όσον αφορά το ζήτημα θεωρώ ότι καλύφθηκε. Το μόνο που θα μπορούσα να προσθέσω όσον αφορά το επίπεδο των παιδιών είναι τι δυσκολίες μπορεί να προξενήσει η::...μια τέτοια διδασκαλία λόγω του ότι το επίπεδο δεν είναι το ίδιο. Αυτό κυρίως...σε αυτό θα επικεντρωνόμουν, ότι δεν μπορούν να:: ανταποκριθούν όλα τα παιδιά.

Εκπαιδευτικός 2

Ε: Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετείτε;

Σ: Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

E: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Σ: 1 χρόνο.

E: Ποιο μάθημα διδάσκετε στο σχολείο σας;

Σ: Την Ελληνική Γλώσσα.

E: Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα;

Σ: Εεε...ναι, γνωρίζω Αγγλικά σε άριστο επίπεδο και Ιταλικά και Γερμανικά σε μέτριο.

E: Σε τι επίπεδο γνωρίζετε την ξένη γλώσσα;

Σ: Τα Αγγλικά σε άριστο επίπεδο και τα Ιταλικά και Γερμανικά σε μέτριο επίπεδο.

E: Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλου τύπου σπουδές;

Σ: Ναι. Έχω κάνει και δεύτερο πτυχίο στο Αρχαιονομία, Βιβλιοθηκονομία, Μουσειολογία...εεε...και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Νεότερη Ιστορία και Λαογραφία εδώ στη Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων. Επίσης, να πω...συγγνώμη...έτσι να προσθέσω ότι έχω τελειώσει και την Σχολή Ξεναγών...την κρατική Σχολή Ξεναγών στην Ελλάδα...στην Κέρκυρα που με βοήθησε.

E: Η έρευνά μας σχετίζεται με μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία σημεία του μαθήματός σας διδάσκονται και σε μια ξένη γλώσσα (παράδειγμα). Η μέθοδος αυτή ονομάζεται ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Έχετε ακούσει ποτέ για αυτή τη μέθοδο ή έχετε κάποια εμπειρία είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως μεταπτυχιακός φοιτητής;

Σ: Ομολογώ πως:: παρότι κάνω το μάθημά μου βάσει της συγκεκριμένης μεθόδου...εεε...και γνωρίζω τις αρχές της δεν ήξερα ότι ονομάζεται έτσι.

E: Στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας θα μπορούσατε να εντάξετε και την παραπάνω μέθοδο; Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Εεε...η αλήθεια είναι πως όταν κλήθηκα να αναλάβω την...μια τέτοια τάξη, αναπροσάρμοσα σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούσα ως τότε. Και αυτό γιατί είδα:: ότι το επίπεδο των μαθητών μια τέτοιας τάξης είναι πολύ διαφορετικό από αυτό που ξέρουμε σε μια κανονική τάξη και με δυσκόλευε να διδάξω τα Ελληνικά έτσι όπως...εεε...με τον παραδοσιακό τρόπο.

Ε: Πιστεύετε πως θα μπορούσατε κάποια σημεία του μαθήματός σας να τα διδάξετε παράλληλα και σε κάποια άλλη γλώσσα; (παράδειγμα). Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Για να είμαι ειλικρινής, δυσκολεύτηκα πολύ να τους διδάξω τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Ίσως αυτό να οφείλεται στη:...και στη φύση της μητρικής τους της γλώσσας, γιατί είδα ότι τα Φαρσί ήταν μια γλώσσα με τρεις βασικές διαλέκτους που κάποια παιδιά τις ήξεραν ενώ άλλα όχι. Ίσως γι' αυτό το λόγο ήταν τόσο διαφορετικό και το επίπεδο γνώσης τους. Έτσι:;, σκέφτηκα νέους τρόπους διδασκαλίας που θα μπορούσαν να βοηθ'...να με βοηθήσουν. Για παράδειγμα:;, κατέβασα ένα λεξικό της Φαρσί και τους έδινα τους νέους όρους πρώτα στα Φαρσί και μετά στα Ελληνικά. Και αυτό δε βοήθησε πολύ. Όμως, όσο περνούσε ο καιρός είδα πως καταλάβαιναν καλύτερα της Αγγλικής, φαντάζομαι γιατί είχαν μια επαφή μαζί της. Έτσι, κατέληξα να χρησιμοποιώ τρεις γλώσσες στο μάθημα, τα Φαρσί να τους τα δίνω πρώτα στην Αγγλική και μετά στην Ελληνική. Αυτό είδα πως λειτουργούσε, ας πούμε:;, καλύτερα.

Ε: Θεωρείτε πως η τεχνολογία θα σας βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου (π.χ. να δείξετε στους μαθητές οπτικοακουστικό υλικό με σημεία του μαθήματος στην ξένη γλώσσα); Θεωρείτε πως έχετε την κατάλληλη επάρκεια ή χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;

Σ: Και βέβαια η τεχνολογία θα βοηθούσε σε κάτι τέτοιο. Εγώ πολλές φορές αξιοποιώ την τεχνολογία στο μάθημά μου για τους σκοπούς του. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώ συνεχώς την εικόνα, γιατί καταλαβαίνω ότι κατανοούν καλύτερα το μάθημα. Άλλωστε:;, και:; όπως λέμε, μια εικόνα ισούται με χίλιες λέξεις. Σε αυτή την περίπτωση αυτό λειτουργεί απόλυτα. Γενικά, όσον αφορά τις Νέες Τεχνολογίες βλέπω ότι είμαστε σε καλό δρόμο, ιδίως τώρα με την τηλεεκπαίδευση που έχει βοηθήσει πολύ τα πράγματα. Εγώ θεωρώ πως έχω ικανοποιητική γνώση της τεχνολογίας, αλλά σίγουρα χρειάζονται περαιτέρω επιμορφώσεις.

Ε: Έχετε τη δυνατότητα να δημιουργήσετε μόνοι σας υλικό ή θα επιλέξετε να ανατρέξετε σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο;

Σ: Συνήθως στο μάθημά μου αξιοποιώ και τα δύο...και τις δύο μεθόδους. Μου αρέσει, όπως σας είπα, να δημιουργώ εικόνες όταν δεν είναι κατανοητό το μάθημα και όσες είναι διαθέσιμες δε λειτουργούν. Άλλες φορές το κάνω αυτό επειδή βλέπω ότι όσα υπάρχουν στο διδακτικό εγχειρίδιο δεν επαρκούν και χρειάζεται πρόσθετο υλικό που:;, ας πούμε...είτε δικό μου είτε από το διαδίκτυο. Οπότε δεν βλέπω κάτι αρνητικό σε κανένα από τα δύο. Το σημαντικό είναι να ισορροπηθεί το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών αυτών, οπότε κάθε μέθοδος έχει το ρόλο της.

Ε: Θα σας βοηθούσε μια πιθανή συνεργασία και με άλλους καθηγητές; Θεωρείτε πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ: Σίγουρα θα βοηθούσε μια συνεργασία και με άλλους καθηγητές...εεε...για πολλούς λόγους. Είναι πολύ καλό να μπορείς να ανταλλάσσεις απόψεις και να παίρνεις συμβουλές από συναδέλφους. Έτσι, σχεδιάζεις καλύτερα το μάθημα και καλύπτεις...εεε...κενά ή μπορείς να πάρεις ιδέες για την αντιμετώπιση καταστάσεων που δεν μπορείς να λύσεις άμεσα'...σε πρώτο βαθμό, όπως τα προβλήματα που προκύπτουν από το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών. Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα:; μέχρι ένα σημείο είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία. Στο διάλειμμα, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να συζητηθούν τέτοια θέματα, για παράδειγμα. Όμως,

η οργάνωση του προγράμματος και το ότι: ο κάθε εκπαιδευτικός είναι επικεντρωμένος στην ύλη του μαθήματός του δε βοηθά τη συνεργασία. Εμένα θα μου άρεσε πολύ συνάδελφοι να έχουν την ευκαιρία και το χρόνο να μπουν στο μάθημά μου και γιατί όχι να συμμετέχουν στη διδασκαλία και να γίνεται ένα είδος, ας πούμε, συνεργατικής μάθησης.

E: Πιστεύετε πως οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο;

Σ: Για μένα είναι σημαντικό...θα ήθελα να σταθώ στο διαφορετικό επίπεδο που υπάρχει στους μαθητές μιας τέτοιας τάξης. Υπάρχουν μαθητές που δεν μπορούν να καταλάβουν ούτε λέξη στα Ελληνικά, ενώ και η χρήση της Φαρσί δε βοηθά σε πολλές περιπτώσεις. Σίγουρα υπάρχουν και μαθητές που βρίσκονται σε καλύτερο επίπεδο και:...δηλαδή...η διδασκαλία ίσως γίνεται λίγο ευκολότερη, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούν όλοι τους να...να ανταποκριθούν με τον ίδιο τρόπο. Μάλιστα, θα ήθελα να αναφέρω και κάτι που κάνω τώρα τελευταία στο μάθημα και νομίζω έχει βοηθήσει αρκετά. Είδα πως ένα από τα παιδιά αυτά βρίσκεται σε πολύ καλύτερο επίπεδο σε σχέση με τα υπόλοιπα...φαίνεται...εεε...κάνει βασική χρήση της Ελληνικής και η συνεννόηση μαζί του είναι καλή. Μετά από σκέψη έβαλα αυτό το παιδί να με βοηθήσει στη διδασκαλία και: να μεταφέρει στα υπόλοιπα παιδιά τους νέους όρους. Προς έκπληξή μου διαπίστωσα πως προσπαθούσε μέσω της μίμησης και της Φαρσί να τους μεταφέρει τους νέους όρους και αυτό δούλεψε. Τα παιδιά άρχισαν να καταλαβαίνουν καλύτερα τους όρους και η διδασκαλία προχωρούσε.

E: Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

Σ: Επιμόρφωση αρκετή έχω λάβει σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση αυτών των παιδιών από...εεε...από φορείς του Υπουργείου, από τη Unicef, αλλά και από άλλες μη κυβερνητικές ομάδες. Στους υπόλοιπους τομείς δεν έχω λάβει σημαντική επιμόρφωση πέρα από ό,τι προβλέπει το σύστημα εκπαίδευσης. Βεβαίως και θα ήθελα να επιμορφωθώ γιατί...εεε...νομίζω πως η γνώση δεν είναι ποτέ αρκετή και δε σταματά, οπότε όλο και κάτι καινούργιο έχω να μάθω.

E: Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας από τη χρήση της μεθόδου;

Σ: Εεε...οι εντυπώσεις μου από αυτό τον ένα χρόνο εμπειρίας με το συγκεκριμένο σύστημα εκπαίδευσης είναι πολύ θετικές. Πιστεύω πως βοηθά αρκετά και μπορεί να βοηθήσει ακόμη περισσότερο την ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνία. Βέβαια, πρέπει να ξεπεραστούν πολλές δυσκολίες που υπάρχουν, κυρίως σε σχέση με το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών, όπως προείπα αρκετές φορές.

E: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε το οποίο δε συμπεριλάβαμε στη συζήτησή μας;

Σ: Νομίζω πως έχουμε καλύψει το μεγαλύτερο μέρος του ζητήματος, οπότε δεν έχω κάτι άλλο να προσθέσω περισσότερο.

Εκπαιδευτικός 3

E: Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετείτε;

Σ: Στη δευτεροβάθμια.

E: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Σ: Γύρω στα 15.

E: Ποιο μάθημα διδάσκετε στο σχολείο σας;

Σ: Μαθηματικά.

E: Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα;

Σ: Ναι, Ισπανικά.

E: Σε τι επίπεδο γνωρίζετε την ξένη γλώσσα;

Σ: Καλό θα έλεγα.

E: Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλου τύπου σπουδές;

Σ: Όχι, όχι.

E: Η έρευνά μας σχετίζεται με μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία σημεία του μαθήματός σας διδάσκονται και σε μια ξένη γλώσσα (παράδειγμα). Η μέθοδος αυτή ονομάζεται ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Έχετε ακούσει ποτέ για αυτή τη μέθοδο ή έχετε κάποια εμπειρία είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως μεταπτυχιακός φοιτητής;

Σ: Προσπαθώ να διδάξω το μάθημά μου με αυτό τον τρόπο, αλλά δε γνωρίζω την ονομασία της μεθόδου.

E: Στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας θα μπορούσατε να εντάξετε και την παραπάνω μέθοδο; Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Ναι:....εεε...χρειάστηκε να αλλάξω τον τρόπο που κάνω το μάθημα. Καταρχήν προετοιμάζω αυτό που πρέπει να δώσω στα παιδιά, μετά το παρουσιάζω, μετά το αναλύω και το εφαρμόζω. Περνάω, δηλαδή, απ' τα θρανία τους και βλέπω σε ποιο επίπεδο είναι, αν με ακολουθούν στον

πίνακα, ιδίως στις εξισώσεις και στις μεγάλες παραστάσεις. Όμως, χρειάστηκε να εφαρμόσω κι άλλες μεθόδους. Ναι...εεε...επειδή παράδειγμα τα Κινεζάκια και ιδίως Ινδία, Πακιστάν ξέρουν πολύ καλά τα Αγγλικά, οπότε συχνά μεταφράζω στα πρώτα στα Αγγλικά όρους τους μαθήματος όπως τον πολλαπλασιασμό:: (=multiplication) μέχρι να τους καταλάβουν. Αλλά υπάρχει μια ιδιαιτερότητα στο μάθημα, ας πούμε::, μόλις βλέπουν στον πίνακα την κάθετη πράξη την αναγνωρίζουν μηχανικά, αναγνωρίζουν το σύμβολο που είναι κοινό.

Ε: Πιστεύετε πως θα μπορούσατε κάποια σημεία του μαθήματός σας να τα διδάξετε παράλληλα και σε κάποια άλλη γλώσσα; (παράδειγμα). Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Ναι, ναι, αν και είναι δύο οι κατηγορίες των μαθητών. Στα παιδιά που προέρχονται από την Κίνα, που είναι πιο πειθαρχημένα και με περισσότερες γνώσεις...εεε...και στα παιδιά που... <απ'>...Κίνα και Ινδία και Ινδία, Πακιστάν είναι πιο εύκολο. Εκείνα, όμως, που έρχονται από Συρία...εεε...είναι πιο δύσκολα τα πράγματα, δεν είναι τόσο πειθαρχημένα, δεν είναι τόσο συνεργάσιμα. Δίχως, όμως, να μην υπάρχουν και εξαιρέσεις, βέβαια, έτσι.

Ε: Θεωρείτε πως η τεχνολογία θα σας βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου (π.χ. να δείξετε στους μαθητές οπτικοακουστικό υλικό με σημεία του μαθήματος στην ξένη γλώσσα); Θεωρείτε πως έχετε την κατάλληλη επάρκεια ή χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;

Σ: Σε μερικά σημεία, σε μερικά σημεία. Εεε...παράδειγμα το Geogebra το λογισμικό με βοηθάει...εεε...στη Γεωμετρία πιο πολύ να δείξω τρίγωνα, είδη τριγώνων, παραστάσεις ή στα συστήματα όταν είναι όμως η γραφική επίλυση όχι η αλγεβρική επίλυση συστήματος. Ναι, έχω Β' επίπεδο, έχω κάνει επιμόρφωση στο Β' επίπεδο, αν γνωρίζεις τι είναι.

Ε: Έχετε τη δυνατότητα να δημιουργήσετε μόνοι σας υλικό ή θα επιλέξετε να ανατρέξετε σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο;

Σ: Όχι, δημιουργώ μόνη μου γι'...γι' αυτά τα παιδιά ιδίως. Στην αρχή απλές πράξεις και μετά εισαγωγή στο βιβλίο, όταν είναι...όταν είναι ιδίως στην Α' Γυμνασίου. Το υλικό το δημιουργώ από το ίντερνετ, από βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο, από το σχολικό βιβλίο κιόλας.

Ε: Θα σας βοηθούσε μια πιθανή συνεργασία με καθηγητές μιας ξένης γλώσσας; Θεωρείτε πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ: Ναι, ιδίως των Αγγλικών. Όχι, όχι των Αγγλικών, γενικά ξενόγλωσσων...και τα Γερμανικά μέσα και τα Γαλλικά...ναι. Ναι, θεωρώ πως ναι. Ως ένα βαθμό οι συνάδελφοί μου με βοηθούν στο σχολείο, υπάρχει καλό κλίμα...στα διαλείμματα σε ερωτήσεις που κάνω.

Ε: Πιστεύετε πως οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο;

Σ: Όχι όλοι, όχι όλοι. Ήδη τους κατέταξα, αν κατάλαβες, γεωγραφικά τους κατέταξα δίχως...απλά αυτό που παρατηρώ σου λέω. Παρατηρώ ότι Ινδία, Πακιστάν και Κίνα έχουν διαφορετική κουλτούρα απέναντι στη μόρφωση από ό,τι οι Σύριοι ή οι Αφγανοί.

Ε: Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

Σ: *Ναι, ναι, γιατί όχι. Ό,τι μαθαίνει κανείς καλύτερο...εεε...στην αντιμετώπιση των αναλφάβητων ιδίως...εεε...παιδιών, στην καλύτερη διαχείριση. Γιατί και όσοι έρχονται μετανάστες έχουνε κάποιο οικονομικό επίπεδο για να έρθουν, να το πω έτσι, ενώ οι πιο φτωχοί και υπάρχουνε, επίσης, έχω παρατηρήσει ότι υπάρχουν και παιδιά τα οποία έχουνε μορφές...τόρα δεν είμαι ειδική για να το ξεχωρίζω...μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή δυσλεξία...υπάρχουνε κάποια. Αλλά αυτό, όμως, εγώ δεν είμαι ειδική για να το πω, ότι έχει μαθησιακή δυσκολία. Αλλά παράδειγμα θέλω να σου πω το εξής: υπήρχε μαθητές...υπήρχαν μαθητ'...υπήρχε ένας μαθητής κατά κυρ'...κάποια χρονιά που μου έγραφε το 3...μου το έκανε ε...από άλλη χώρα. Ίσως εκεί για να με βοηθήσουνε περισσότερο να το αντιμετωπίσω.*

Ε: Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας από τη χρήση της μεθόδου;

Σ: *Οι εντυπώσεις μου είναι ότι είναι απαιτητική...απαιτητικό τμήμα όταν έχεις, γιατί απαιτητική είναι και η διδασκαλία σε μια τέτοια αίθουσα, δηλαδή δεν μπορείς να πας μια μέρα αδιάβαστη για να...αυτό, βέβαια, είναι και στο ελληνικό...και στο κανονικό σχολείο, βέβαια. Είναι απαιτητικό με την έννοια ότι πρέπει συνέχεια να προσαρμόζεσαι στις ανάγκες...εεε...που υπάρχουν...των μαθητών. Ελπίζω να σε βοήθησα.*

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε το οποίο δε συμπεριλάβαμε στη συζήτησή μας;

Σ: *Κοίταξε, για μένα...εγώ θέλω να τονίσω το εξής...εεε...είναι...παίζει ρόλο πώς έρχονται προετοιμασμένα και αυτά στη χώρα μας. Και εκείνο που θα ήθελα να πω είναι ότι θα πρέπει να αλλάξουμε λίγο την...εεε...την προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο. Δηλαδή, θα πρέπει να καθίσουν δύο χρόνια να μάθουνε την ελληνική γλώσσα και μετά να προσαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο. Αυτό που τα κατατάσσουμε βάσει ηλικίας και:: κατευθείαν μέσα στην τάξη δε νομίζω ότι βοηθάει, στο δικό μου το μάθημα, τώρα δεν ξέρω τι θα σου πούνε οι υπόλοιποι...στα Μαθηματικά. Ναι, και θα πρέπει...εεε...να κάθονται τουλάχιστον δύο χρόνια να μαθαίνουν ξεχωριστά, να κάνουν μόνο γλώσσα και μετά να εντάσσονται...να εντάσσονται πάλι με το επίπεδο που ανταπεξέρχονται.*

Εκπαιδευτικός 4

Ε: Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετείτε;

Σ: *Στη δευτεροβάθμια.*

E: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Σ: 33 χρόνια.

E: Ποιο μάθημα διδάσκετε στο σχολείο σας;

Σ: Είμαι φιλόλογος και διδάσκω τη Νεοελληνική Γλώσσα.

E: Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα;

Σ: Γαλλικά και Αλβανικά.

E: Σε τι επίπεδο γνωρίζετε την ξένη γλώσσα;

Σ: Μέτριο και στις δύο γλώσσες.

E: Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλου τύπου σπουδές;

Σ: Όχι.

E: Η έρευνά μας σχετίζεται με μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία σημεία του μαθήματός σας διδάσκονται και σε μια ξένη γλώσσα (παράδειγμα). Η μέθοδος αυτή ονομάζεται ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Έχετε ακούσει ποτέ για αυτή τη μέθοδο ή έχετε κάποια εμπειρία είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως μεταπτυχιακός φοιτητής;

Σ: Ναι, γνωρίζω τη μέθοδο. Έχω διαβάσει επιστημονικά άρθρα από το διαδίκτυο σχετικά με αυτή. Νομίζω όλη η διδασκαλία σε τέτοιες τάξεις βασίζεται σε αυτή τη μέθοδο.

E: Στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας θα μπορούσατε να εντάξετε και την παραπάνω μέθοδο; Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Εεε...σίγουρα χρειάζεται::...θα πρέπει να αλλάξθούν πράγματα. Η αίθουσα, όπως είναι::, με βάση το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας δεν αποδίδει σε αυτούς τους μαθητές. Εεε...αν με ρωτάτε, ως χώρος, η αίθουσα χρειάζεται διαφορετική διαρρύθμιση. Θα πρέπει να γίνεται:: σε ομάδα ή να είναι διαφορετική η ταξινόμηση των θρανίων, και γενικότερα ο:: δασκαλοκεντρικός τρόπος της μάθησης δεν αποδίδει όπως στους άλλους μαθητές. Εδώ::, πρέπει να είναι πολύ πιο βιωματική η μάθηση, δεδομένου -δεν ξέρω αν σε διευκολύνω με αυτά που σου λέω- του γεγονότος ότι τα παιδιά αυτά δεν...παλιά είχαμε μεταναστευτικό ρεύμα από:: την::...από το 99'...ναι από το 99' είχαμε μεταναστευτικό ρεύμα από την Αλβανία. Τότε, εμείς, όμως, όσοι ήμασταν στο διαπολιτισμικό σχολείο ξέραμε την αλβανική γλώσσα και είχαμε:: γλώσσα επικοινωνίας. Τώρα, όμως, που είναι άλλη η πληθυσμιακή ομάδα των παιδιών στα οποία διδάσκουμε...τώρα είναι κατεξοχήν πρόσφυγες τα παιδιά που διδάσκουμε στις Τάξεις Υποδοχής...δεν έχουμε πλέον...έχει αλλάξει τελείως το μαθητικό δυναμικό...εεε...δεν είναι...είναι παιδιά από διαφορετικές:: εθνικότητες. Έχουμε πακιστανάκια, έχουμε από το Αφγανιστάν,

έχουμε από την:...από το Ιράν, Ιράκ...εε...και κανείς από εμάς δεν ξέρει την γλώσσα των παιδιών, οπότε για να επικοινωνήσεις χρειάζεται έντονη βιωματική δράση στην διαδικασία της μαθ'...της διδακτικής.

Ε: Πιστεύετε πως θα μπορούσατε κάποια σημεία του μαθήματός σας να τα διδάξετε παράλληλα και σε κάποια άλλη γλώσσα; (παράδειγμα). Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Αν είναι εύκολο να διδάξω στα Ελληνικά; Εε...εύκολο εφόσον κατακτήσουν την:...αν μάθουν σε ένα αρκετά ικαν'...σε επίπεδο: -πώς να σου πω τώρα- δύσκολο είναι. Τα παιδιά αυτά αν δεν μάθουν την νεοελληνική γλώσσα θα είναι δύσκολο για μένα να παρακολουθήσουν σε κανονικές τάξεις τα μαθήματα που παρακολουθούν τα άλλα παιδιά.

Ε: Θεωρείτε πως η τεχνολογία θα σας βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου (π.χ. να δείξετε στους μαθητές οπτικοακουστικό υλικό με σημεία του μαθήματος στην ξένη γλώσσα); Θεωρείτε πως έχετε την κατάλληλη επάρκεια ή χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;

Σ: Ναι, ναι, ναι βοηθ'...βοηθάει πάρα πολύ, πάρα πολύ. Δηλαδή: είναι...δεν αρκεί <μάτην> μόνο ο λόγος, η διάλεξη, που ξέρω 'γω χρησιμοποιούμε: νομίζω πως δεν είναι αρκετός, βέβαια, και για τα άλλα τα παιδιά τώρα δεν είναι μόνο για τα προσφυγάκια. Αλλά πολύ περισσότερο χρειάζεται σ' αυτούς. Θα πρέπει να υπάρχει οπτικοακουστικό υλικό, διαδραστικοί πίνακες για να δείχνεις περισσότερο, να βλέπουν τα παιδιά, για να μπορούν...για να αντιλαμβάνονται και τις έννοιες, γιατί όταν ακούνε μόνο και δε βλέπουν πιστεύω ότι πολύ λίγα συγκρατούν. Εε...νομίζω πως...εε...εντάξει, στην τεχνολογία: έχω κάνει αρκετά σεμινάρια, και ενός χρόνου και...εδώ: ξέρω, δηλαδή, ξέρω σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο να τη χρησιμοποιώ. Αλλά: πάντα, όμως, επειδή αυτά αλλάζουν νομίζω δεν είναι κακό, ας πούμε, ανάλογα και με το πώς εξελίσσονται να ενημερωνόμαστε κιόλας.

Ε: Έχετε τη δυνατότητα να δημιουργήσετε μόνοι σας υλικό ή θα επιλέξετε να ανατρέξετε σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο;

Σ: Εε...ναι...εδώ: υπάρχει θέμα. Εε...τι γίνεται...δεν υπάρχει ένα υλικό: που να είναι δεδομένο, ας πούμε, που να λένε από το Υπουργείο ακολουθήστε αυτό και τελειώνετε. Εε...μας αφήνουν ελεύθερους. Εε...εγώ γνωρίζω, βέβαια, αρκετά: ...πολύ υλικό που έχουν κατά καιρούς τα διάφορα Πανεπιστήμια: κατασκευάσει για: τέτοιου είδους ανάγκες. Όμως...επειδή...αυτά...τι γίνεται...δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών. Είναι απαράδεκτα, με αποτέλεσμα να αναγκάζομαι πολλές φορές...απαράδεκτα από ποια έννοια;...Εε...βλέπεις ξέρω 'γω έχουν διαμορφώσει λεξικό εικονογραφημένο. Θα σου πω ένα απλό παράδειγμα. Μια εικόνα...ιπποπόταμος. Όταν ένα παιδί έρχεται σε έναν χώρο που είναι τελείως άγνωστο γι' αυτόν, και τώρα -κακώς ή καλώς τελοσπάντων- είναι το σχολείο του αυτό, έτσι δεν θα πρέπει ξέρω 'γω να έχει έννοιες για να μπορεί να επικοινωνεί μέσα σε αυτό τον χώρο που το φιλοξενεί; Με τον ιπποπόταμο, ας πούμε, θα ασχοληθούμε; Δηλαδή, τέτοιου είδους άκαιρα...άκαιρες...άκαιρο λεξιλόγιο. Και αναγκάζεσαι μετά...δηλαδή δε βοηθ'...και εγώ πιστένω ότι στην αρχή ο:...για μένα...ο βασικός στόχος είναι να μάθει το παιδί να επικοινωνεί για να μπορεί μετά...ναι...στη συνέχεια να «χτίσει» πάνω σε αυτό. Και πολλά κατασκευάσαν...επειδή ήταν επιδοτούμενα, ας πούμε, προγράμματα για την παραγωγή βιβλίων στα διάφορα Πανεπιστήμια μέσω του ΕΣΠΑ,

παίρναν λεφτά τι παίρναν, κάναν διάφορα υλικά...διάφορ'...αρκετό...πολλ'...πολλά βιβλία κυκλοφορούν. Αλλά, όμως::, για μένα:: δεν::...δεν είναι αρκετά, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, για την ηλικία τους, για την αναγκ'...για τις ανάγκες τους τις βασικές, και αρκετές φορές, δηλαδή, χάνω πάρα πολύ χρόνο για να: κατασκευάζω εγώ δικό μου υλικό.

Ε: Θα σας βοηθούσε μια πιθανή συνεργασία με καθηγητές μιας ξένης γλώσσας; Θεωρείτε πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ: Η συνεργασία πάντα βοηθάει, βέβαια. Δεν έχουμε μάθει...η αλήθεια είναι ότι δεν έχουμε μάθει να συνεργαζόμαστε. Δεν είναι, δηλαδή, ας πούμε, πολιτική του σχολείου η συνεργασία. Αλλά, όμως, νομίζω ότι:: πάντα από τη συνεργασία βγαίνει κάτι καλό. Και νομίζω ότι ο καθένας, κάτι έχει να::...όταν γίνεται συζήτηση, έχει κάτι να δώσει, ας πούμε, που:: σίγουρα θα ωφελεί αυτό.

Ε: Πιστεύετε πως οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο;

Σ: Εεε...εδώ, υπάρχουν δυσκολίες. Τα παιδιά δεν έρχονται ευθύς εξαρχής, δεν ξεκινούν την σχολική χρονιά από την αρχή...εεε...οι Μ.Κ.Ο...δεν ξεκινούν όλα από την αρχή, με αποτέλεσμα να υπάρχει θέμα, δηλαδή, να φτάνεις ξέρω 'γώ στη μέση της χρονιάς, Χριστούγεννα μέχρι και::...Φέτος, για παράδειγμα, είχαμε παιδιά που ήρθαν: το Μάρτιο. Προσπαθούν οι Μ.Κ.Ο. δεν...Γενικώς, αυτή η ομάδα των παιδιών δεν ενδιαφέρεται για το σχολείο, δε θέλουν να έρχονται σχολείο, δε θέλουν να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Και: αυτό, βέβαια:, εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά δε θέλουν να μείνουν εδώ στην Ελλάδα. Από τη συζήτηση που κάνω μαζί τους, όλα: περιμένουν τη στιγμή που θα φύγουν...άλλος για...άλλοι, ανάλογα με τις οικογένειές τους, για Γερμανία...εεε...Ελβετία, Πορτογαλία, πάντως δεν έχουν σκοπό να μείνουν στην Ελλάδα και δεν ενδιαφέρονται. Δηλαδή λένε English, ξέρω 'γώ, ή:: Γερμανικά, ας πούμε, άλλη γλώσσα να μάθουν δεν...γιατί να αφιερώσουμε χρόνο, ας πούμε, και κόπο γι' αυτό, πράγμα που δε συνέβαινε με τους Αλβανούς, οι οποίοι:: ήταν άλλη ομάδα, τελείως διαφορετική, που ερχόταν στην Ελλάδα για να ενταχθούν, να ενσωματωθούν και είχαν μεγάλο ενδιαφέρον για να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Ε: Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

Σ: Νομίζω ότι επιμόρφωση...ναι...όταν είναι...αν υλοποιείται με στόχο, με σκοπό: και χωρίς επικαλύψεις και παίρνοντας υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, νομίζω ότι η επιμόρφωση πάντα βοηθάει.

Ε: Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας από τη χρήση της μεθόδου;

Σ: Οι εντυπώσεις μου...εεε...είν'...δεν είναι ικαν'...ικανοποιητικές δεν είναι. Νομίζω ότι:: χωράει:: βελτίωση από όλους μας.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε το οποίο δε συμπεριλάβαμε στη συζήτησή μας;

Σ: *Εεε...τι θα ήθελα να πω...θα ήθελα να πω ότι:: θα πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την πολιτεία γι' αυτές τις ομάδες. Νομίζω ότι:: η προσπάθεια γίνεται:: από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή:: κολυμπάμε σε -τι να σου πω τώρα- σε τε Ήλεις θολά νερά μόνοι μας, χωρίς να:: μας βοηθάνε όσο θα έπρεπε, ούτε σε οπτικοακουστικό υλικό ούτε σε επιμόρφωση ούτε σε συνεργασίες...στο Ήλεος του Θεού, μόνοι μας παλεύουμε, ας πούμε.*

Εκπαιδευτικός 5

Ε: Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετείτε;

Σ: *Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*

Ε: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Σ: *25 χρόνια.*

Ε: Ποιο μάθημα διδάσκετε στο σχολείο σας;

Σ: *Θρησκευτικά.*

Ε: Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα;

Σ: *Όχι.*

Ε: Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλου τύπου σπουδές;

Σ: *Όχι.*

Ε: Η έρευνά μας σχετίζεται με μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία σημεία του μαθήματός σας διδάσκονται και σε μια ξένη γλώσσα (παράδειγμα). Η μέθοδος αυτή ονομάζεται ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Έχετε ακούσει ποτέ για αυτή τη μέθοδο ή έχετε κάποια εμπειρία είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως μεταπτυχιακός φοιτητής;

Σ: *Όχι::, δεν έχω ακούσει κάτι για τη συγκεκριμένη μέθοδο ούτε διαθέτω...εεε...κάποια εμπειρία.*

Ε: Στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας θα μπορούσατε να εντάξετε και την παραπάνω μέθοδο; Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Θα ήταν σίγουρα ενδιαφέρον να την εντάξω, αλλά υπάρχουν σχετικές δυσκολίες. Για παράδειγμα, δε γνωρίζω μια ξένη γλώσσα, εκτός από κάποιους βασικούς όρους στα Αγγλικά. Γενικά:., νομίζω πως πρέπει να αλλάξω αρκετά τον τρόπο που κάνω...τον τρόπο διδασκαλίας. Εγώ, τα πρώτα 5-7 λεπτά εξετάζω το προηγούμενο μάθημα, μετά παραδίδω και δέχομαι ερωτήσεις και τέλος κάνω εγώ ερωτήσεις στα παιδιά να δω αν κατάλαβαν. Χρειάζεται, δηλαδή, ως πούμε, ένας πιο μαθητοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, όπως να χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες. Αυτό, νομίζω, είναι κάτι που θα...που θα μπορούσα να αλλάξω.

Ε: Πιστεύετε πως θα μπορούσατε κάποια σημεία του μαθήματός σας να τα διδάξετε παράλληλα και σε κάποια άλλη γλώσσα; (παράδειγμα). Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Όπως είπα, είναι αρκετά δύσκολο, αφού...γιατί δε γνωρίζω τη γλώσσα. Όμως, κάποια σημεία θα μπορούσαν να διδαχθούν. Παράδειγμα...κάποια στιγμή στο μάθημα είπα στα παιδιά τη λέξη Θεός, που, όπως ξέρεις, σημαίνει God στα Αγγλικά. Είδα πως τα παιδιά την αφομοίωσαν αμέσως. Βέβαια, σίγουρα...δηλαδή κατέχουν ήδη αυτή τη γνώση από το δημοτικό. Όμως, αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι η αντίδραση των παιδιών που έρχονταν από αλλόγλωσσο, ως πούμε, περιβάλλον...αλβανάκια, δηλαδή, και δε γνώριζαν Αγγλικά. Όταν τους εξήγησα τι σημαίνει, είδα πως το κατάλαβαν, και μάλιστα ταύτιζαν τη λέξη με κάτι τεράστιο, νόμιζαν πως ήταν γίγαντας. Αυτό μου έκανε μεγάλη εντύπωση. Και σε άλλα σημεία βοηθούσε κάτι τέτοιο. Για παράδειγμα:., κατά την πραγματοποίηση σχολικών εκδρομών, παρατήρησα...είδα πως το υλικό του μαθήματος που δίνονται στην ξένη γλώσσα...όροι όπως *filioque*, *Madona*, βοηθούσαν τα παιδιά να καταλάβουν την ιστορία των ναών που επισκεφτήκαμε.

Ε: Θεωρείτε πως η τεχνολογία θα σας βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου (π.χ. να δείξετε στους μαθητές οπτικοακουστικό υλικό με σημεία του μαθήματος στην ξένη γλώσσα); Θεωρείτε πως έχετε την κατάλληλη επάρκεια ή χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;

Σ: Ναι, σίγουρα η τεχνολογία θα βοηθούσε πολύ στην επίτευξη του στόχου αυτού. Υλικό:....θα έλεγα...όπως ξένα ντοκιμαντέρ θρησκευτικού ή βιβλικού περιεχομένου στην ξένη γλώσσα. Η δημιουργία βίντεο, *power point* ή *slides* με το περιεχόμενο του μαθήματος παράλληλα, όμως, με τη διδασκαλία. Ναι, νομίζω:....βασικά πιστεύω πως έχω την κατάλληλη επάρκεια για να υλοποιήσω ένα τέτοιο ζητούμενο.

Ε: Έχετε τη δυνατότητα να δημιουργήσετε μόνοι σας υλικό ή θα επιλέξετε να ανατρέξετε σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο;

Σ: Κοίταξε, όπως είναι η φύση του μαθήματος, θα επέλεγα να ανατρέξω σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο. Νομίζω δε βοηθά το πρόσθετο υλικό.

Ε: Θα σας βοηθούσε μια πιθανή συνεργασία με καθηγητές μιας ξένης γλώσσας; Θεωρείτε πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ: Σίγουρα.: θα βοηθούσε μια τέτοια συνεργασία. Άλλωστε:...σίγουρα όπως και κάθε είδους συνεργασία. Εγώ έχω συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς ή για την πραγματοποίηση σχολικών θεολογικών εορτών που έχω αναλάβει ή κατά την παρουσίαση εργασιών που αναφέρονται στη δράση της Εκκλησίας σε ξένες χώρες ή γενικά στην παρουσία του Χριστιανισμού σε ξένες χώρες. Οπότε θεωρώ πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία.

Ε: Πιστεύετε πως οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο;

Σ: Ναι, αυτό που εγώ νομίζω είναι ότι...πως θα μπορούσαν να ανταποκριθούν με μεγάλη κιάλας προθυμία. Το λέω αυτό γιατί είναι ήδη κάτοχοι μιας ξένης γλώσσας από τα χρόνια του Δημοτικού. Δε νομίζω πως θα τα δυσκόλευε κάτι τέτοιο γιατί οι όροι στα Θρησκευτικά είναι απλοί. Αλλά και το μάθημα θα γίνονταν πιο ευχάριστο και θα κινούνταν μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας.

Ε: Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

Σ: Επιμόρφωση.:, ναι έχω λάβει σε πολλούς τομείς. Για παράδειγμα, έχω συμμετάσχει σε πολλά ΠΕΚ, αν έχεις ακούσει, ακόμα...εεε...έχω πιστοποίηση Α' επιπέδου σε γνώσεις Τεχνολογίας και Πληροφορικής. Επίσης, έχω συμμετάσχει σε συναντήσεις των θεολόγων, αλλά και με τον σύμβουλο των θεολόγων. Ίσως επιμόρφωση θα χρειαζόμουν στον τομέα της ξένης γλώσσας για να εφαρμόσω κάτι τέτοιο.

Ε: Μετά από όσα συζητήσαμε, θα επιθυμούσατε να εφαρμόσετε και εσείς στο μέλλον αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας;

Σ: Κοίταξε, όπως το ακούω...εεε...οι εντυπώσεις μου είναι πολύ θετικές. Σίγουρα θα επιθυμούσα και εγώ να εφαρμόσω αυτή τη μέθοδο. Πιστεύω πως και οι μαθητές θα ωφελούνταν, ας πούμε, και το μάθημα.: θα γινόταν σύγχρονο και θα ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις της εποχής.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε το οποίο δε συμπεριλάβαμε στη συζήτησή μας;

Σ: Όχι, είμαι απόλυτα καλυμμένη από όσα είπαμε.

Εκπαιδευτικός 6

E: Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετείτε;

Σ: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε Λύκειο.

E: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Σ: Εεε... 15 χρόνια.

E: Ποιο μάθημα διδάσκετε στο σχολείο σας;

Σ: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Πολιτικές Επιστήμες και Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων.

E: Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα;

Σ: Όχι.

E: Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλου τύπου σπουδές;

Σ: Ναι, έχω δεύτερο πτυχίο στο Παιδαγωγικό.

E: Η έρευνά μας σχετίζεται με μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία σημεία του μαθήματός σας διδάσκονται και σε μια ξένη γλώσσα (παράδειγμα). Η μέθοδος αυτή ονομάζεται ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Έχετε ακούσει ποτέ για αυτή τη μέθοδο ή έχετε κάποια εμπειρία είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως μεταπτυχιακός φοιτητής;

Σ: Ναι::, έχω ακούσει για τη συγκεκριμένη μέθοδο. Διάβασα ένα επιστημονικό:: άρθρο στο διαδίκτυο, αλλά δεν έχω κάποια εμπειρία.

E: Στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας θα μπορούσατε να εντάξετε και την παραπάνω μέθοδο; Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Ναι, σε κάποια μαθήματα θα μπορούσα να::...εάν γίνουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών. Όμως::, θα πρέπει να αλλάξει και ο τρόπος διδασκαλίας. Ο δασκαλοκεντρικός τρόπος μάθησης πρέπει να αντικατασταθεί με άλλες μεθόδους όπως η διδασκαλία σε ομάδες.

E: Πιστεύετε πως θα μπορούσατε κάποια σημεία του μαθήματός σας να τα διδάξετε παράλληλα και σε κάποια άλλη γλώσσα; (παράδειγμα). Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Θα μπορούσε να γίνει αυτό, κυρίως...εεε...σε σημεία που έχουν να κάνουν σχέση με ορολογία και χρησιμοποίηση συμβόλων. Θα ήταν, δηλαδή, πιο: πρόσφορο και πιο αποδοτικό και κατανοητό απ' τα παιδιά. Με βάση το πρόγραμμα σπουδών που ισχύει σήμερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, νομίζω είναι δύσκολο να γίνει αυτό.

Ε: Θεωρείτε πως η τεχνολογία θα σας βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου (π.χ. να δείξετε στους μαθητές οπτικοακουστικό υλικό με σημεία του μαθήματος στην ξένη γλώσσα); Θεωρείτε πως έχετε την κατάλληλη επάρκεια ή χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;

Σ: Η χρήση της τεχνολογίας νομίζω ότι θα μπορούσε να: με βοηθήσει να: επιτευχθεί ο στόχος...για::...εεε...για αλλαγές που θα μπορούσα να προσαρμοστούν και να...στο νέο σύστημα εκπαίδευσης με την χρήση και μιας άλλης ξένης γλώσσας. Νομίζω ότι:: χρειάζεται περαιτέρω επιμόρφωση για να μπορέσουμε να προσαρμοστούμε στις νέες αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν.

Ε: Έχετε τη δυνατότητα να δημιουργήσετε μόνοι σας υλικό ή θα επιλέξετε να ανατρέξετε σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο;

Σ: Είναι δύσκολο να δημιουργήσω μόνος μου υλικό. Καλύτερη λύση είναι να ανατρέξω σε πηγές στο διαδίκτυο ή σε άλλες πηγές που θα μπορούσαν να με βοηθήσουν.

Ε: Θα σας βοηθούσε μια πιθανή συνεργασία με καθηγητές μιας ξένης γλώσσας; Θεωρείτε πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ: Νομίζω ότι είναι το καλύτερο που θα μπορούσε να γίνει η συνεργασία, κυρίως...δηλαδή, με καθηγητές ξένης γλώσσας. Θα βοηθούσε την όλη διαδικασία της εκπαίδευσης. Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι δύσκολο να γίνει αυτή η συνεργασία γιατί το πρόγραμμα σπουδών λειτουργεί με βάση την καθηγητο...καθηγητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας και δεν:: εφαρμόζονται συνεργατικές:: μέθοδοι.

Ε: Πιστεύετε πως οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο;

Σ: Νομίζω:: δεν θα μπορούσαν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο, αλλά:: ένα: αρκετά καλό ποσοστό θα μπορούσε να συμμετάσχει μέσα από αυτή τη διαδικασία. Γιατί έχει να κάνει σχέση με το διαφορετικό επίπεδο μαθητών, στην αντίληψη και στο:...τη γνώση που καθένας κατέχει.

Ε: Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

Σ: Εεε...κάποια σεμινάρια και ημερίδες επιμόρφωσης είχαν γίνει και αφορούσαν, δηλαδή, την ειδικότητά μου. Ευχής έργον ήταν...είναι να γίνει περαιτέρω επιμόρφωση προκειμένου να μπορέσουμε να ξεφύγουμε από το παλιό σύστημα εκπαίδευσης και να προχωρήσουμε σε νέες αλλαγές.

Ε: Μετά από όσα συζητήσαμε, θα επιθυμούσατε να εφαρμόσετε και εσείς στο μέλλον αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας;

Σ: Θα 'ταν επιθυμητό να γίνει αυτό και θα 'ταν και προς όφελος και του καθηγητή, αλλά και των μαθητών στο μέλλον να εφαρμοστούν αυτές οι νέες μεθόδους.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε το οποίο δε συμπεριλάβαμε στη συζήτησή μας;

Σ: Όχι, δε νομίζω...νομίζω καλύψαμε με τις ερωτήσεις αυτές τη συζήτηση.

Εκπαιδευτικός 7

Ε: Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετείτε;

Σ: Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ε: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Σ: Έχω.: 1 χρόνο προϋπηρεσίας.

Ε: Ποιο μάθημα διδάσκετε στο σχολείο σας;

Σ: Γλώσσα, Μαθηματικά και Μελέτη Περιβάλλοντος.

Ε: Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα;

Σ: Αγγλικά και Γερμανικά.

Ε: Σε τι επίπεδο γνωρίζετε την ξένη γλώσσα;

Σ: Εεε...τα Αγγλικά σε επίπεδο Γ2 και τα Γερμανικά σε επίπεδο Β2.

Ε: Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλου τύπου σπουδές;

Σ: Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ε: Η έρευνά μας σχετίζεται με μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία σημεία του μαθήματός σας διδάσκονται και σε μια ξένη γλώσσα (παράδειγμα). Η μέθοδος αυτή ονομάζεται ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Έχετε ακούσει ποτέ για αυτή τη μέθοδο ή έχετε κάποια εμπειρία είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως μεταπτυχιακός φοιτητής;

Σ: Δεν έχω ακούσει αυτή τη μέθοδο ξανά και δεν έχω κάποια σχετική εμπειρία ως φοιτήτρια.

Ε: Στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας θα μπορούσατε να εντάξετε και την παραπάνω μέθοδο; Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Εννοείται:: Θα μπορούσα να εντάξω αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας.

Ε: Πιστεύετε πως θα μπορούσατε κάποια σημεία του μαθήματός σας να τα διδάξετε παράλληλα και σε κάποια άλλη γλώσσα; (παράδειγμα). Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Η αλήθεια είναι ότι::...εεε...ναι, θα μπορούσα κάποια σημεία της διδασκαλίας μου να τα διδάξω σε άλλη γλώσσα, κυρίως...έτσι ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν στο άκουσμα της γλώσσας και να μάθουν και:: ξενόγλωσσους όρους που θα είναι χρήσιμοι γι' αυτούς μετέπειτα.

Ε: Θεωρείτε πως η τεχνολογία θα σας βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου (π.χ. να δείξετε στους μαθητές οπτικοακουστικό υλικό με σημεία του μαθήματος στην ξένη γλώσσα); Θεωρείτε πως έχετε την κατάλληλη επάρκεια ή χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;

Σ: Ναι. Θεωρώ ότι έχω την ικανότητα να διδάξω αυτή τη μέθοδο στους μαθητές μου μέσω οπτικοακουστικού υλικού, αλλά θα ήταν χρήσιμη και κάποια διδασκαλία για κάποιους...για κάποιον που δεν έχει κάποια επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες...αλλά και η τεχνολογία θα έκανε πιο διασκεδαστικό το μάθημα στα παιδιά είτε με οπτικοακουστικό υλικό είτε με διαδραστικά κείμενα...και παιχνίδια, ας πούμε, βασισμένα:: σε αυτή τη μέθοδο.

Ε: Έχετε τη δυνατότητα να δημιουργήσετε μόνοι σας υλικό ή θα επιλέξετε να ανατρέξετε σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο;

Σ: Έχω τη δυνατότητα να φτιάξω μόνη μου πρόσθετο υλικό...οπτικοακουστικό και όχι μόνο θα έλεγα.

Ε: Θα σας βοηθούσε μια πιθανή συνεργασία με καθηγητές μιας ξένης γλώσσας; Θεωρείτε πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ: Ναι, θα με ενδιέφερε πολύ μια συνεργασία με έναν καθηγητή που διδάσκει μια ξένη γλώσσα και θα ενδιέφερε νομίζω και τους μαθητές. Άλλωστε:: γι' αυτόν το λόγο υπάρχουν πολλές

πλατφόρμες...γι' αυτό το σκοπό...νομίζω το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να το κάνει αυτό και υπάρχουν εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας που ασχολούνται αυτήν την στιγμή με αυτό. Το ελληνικό σύστημα το έχει εισάγει κιόλας αυτό μέσα από πλατφόρμες ως έξτρα, αλλά θα μπορούσε να το υποχρεώσει σε κάθε σχολείο.

E: Πιστεύετε πως οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο;

Σ: *Ναι, πιστεύω ότι βοηθάει κάθε μαθητή αυτή η μέθοδος. Ενισχύει τους αρχάριους και εξελίσσει τους προχωρημένους.*

E: Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

Σ: *Έχω λάβει επιμόρφωση επάνω στις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση...μόνο εκεί σημαντική... Συγκεκριμένα, στο e-Twinning, αν το γνωρίζεις.*

E: Μετά από όσα συζητήσαμε, θα επιθυμούσατε να εφαρμόσετε και εσείς στο μέλλον αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας;

Σ: *Ναι:., θα ήθελα να εφαρμόσω την συγκεκριμένη μέθοδο στο μέλλον.*

E: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε το οποίο δε συμπεριλάβαμε στη συζήτησή μας;

Σ: *Όχι, δεν έχω να προσθέσω κάτι άλλο.*

Εκπαιδευτικός 8

E: Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετείτε;

Σ: *Πρωτοβάθμια.*

E: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Σ: *13 χρόνια.*

E: Ποιο μάθημα διδάσκετε στο σχολείο σας;

Σ: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος.

Ε: Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα;

Σ: *Ναι, Αγγλικά.*

Ε: Σε τι επίπεδο γνωρίζετε την ξένη γλώσσα;

Σ: *Εεε...σε επίπεδο Lower.*

Ε: Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλου τύπου σπουδές;

Σ: *Όχι.*

Ε: Η έρευνά μας σχετίζεται με μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία σημεία του μαθήματός σας διδάσκονται και σε μια ξένη γλώσσα (παράδειγμα). Η μέθοδος αυτή ονομάζεται ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Έχετε ακούσει ποτέ για αυτή τη μέθοδο ή έχετε κάποια εμπειρία είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως μεταπτυχιακός φοιτητής;

Σ: *Εεε...όχι, δεν έχω ξανακούσει για αυτή τη μέθοδο.*

Ε: Στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας θα μπορούσατε να εντάξετε και την παραπάνω μέθοδο; Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: *Ναι, νομίζω...βασικά θα μπορούσα να την εντάξω. Πιστεύω στο δημοτικό...το επίπεδο του δημοτικού...δε χρειάζεται ιδιαίτερη προετοιμασία για τη διδασκαλία και μιας ξένης γλώσσας.*

Ε: Πιστεύετε πως θα μπορούσατε κάποια σημεία του μαθήματός σας να τα διδάξετε παράλληλα και σε κάποια άλλη γλώσσα; (παράδειγμα). Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: *Ναι, γιατί οι γνώσεις που μου δίνει το βασικό πτυχίο των Αγγλικών νομίζω είναι αρκετές για να διδάξω παράλληλα σημεία του μαθήματος ας πούμε και σε μια άλλη...στην Αγγλική γλώσσα. Δεν είναι τόσο υψηλό το επίπεδο των όρων που θα μπορούσαν να διδαχθούν.*

Ε: Θεωρείτε πως η τεχνολογία θα σας βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου (π.χ. να δείξετε στους μαθητές οπτικοακουστικό υλικό με σημεία του μαθήματος στην ξένη γλώσσα); Θεωρείτε πως έχετε την κατάλληλη επάρκεια ή χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;

Σ: *Ναι, σίγουρα θα βοηθούσε η τεχνολογία. Ήδη γίνεται αυτό με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τόσο καιρό. Εγώ δείχνω εικόνες και βίντεο στα παιδάκια για να καταλάβουν το μάθημα καλύτερα. Βλέπω βοηθάει. Χρειάζομαι περαιτέρω επιμόρφωση, γιατί θα μπορώ:...θέλω να εφαρμόσω και άλλα πράγματα που ίσως δε γνωρίζω τώρα.*

Ε: Έχετε τη δυνατότητα να δημιουργήσετε μόνοι σας υλικό ή θα επιλέξετε να ανατρέξετε σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο;

Σ: Προσπαθώ όσο μπορώ και όσο μου επιτρέπουν οι γνώσεις μου να δημιουργώ μόνη μου υλικό:: που να μπορεί να βοηθά το μάθημα και τα παιδιά.

Ε: Θα σας βοηθούσε μια πιθανή συνεργασία με καθηγητές μιας ξένης γλώσσας; Θεωρείτε πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ: Ναι, και βεβ'...βέβαια θα με βοηθούσε. Νομίζω θα μπορώ να ανταλλάσσω συμβουλές για ό,τι με απασχολεί και να παίρνω πράγματα και από αυτούς και από όλους τους καθηγητές γενικά. Είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία, γίνεται κιόλας κάποιες φορές. Έχω δει...βασικά αυτό που παίζει ρόλο είναι το καλό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων.

Ε: Πιστεύετε πως οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο;

Σ: Όχι, Όχι, δε νομίζω πως μπορούν να ανταποκριθούν όλοι σε αυτή τη μέθοδο. Κυρίως διότι:...γιατί το επίπεδο των μαθητών είναι πολύ διαφορετικό. Ακόμα και στα κανονικά μαθήματα, βλέπεις άτομα να ανταποκρίνονται καλά και άλλα να έχουν πολύ μεγάλες δυσκολίες ακόμα και στα βασικά. Τουλάχιστον στο δικό μου σχολείο, θεωρώ και γενικά.

Ε: Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

Σ: Όχι, δεν έχω λάβει κάποιο...κάποια επιμόρφωση. Θα ήθελα να επιμορφωθώ κυρίως στον τομέα της τεχνολογίας, όπως είπα. Γενικά::...σε γενικές γραμμές νομίζω καλή θα ήταν κάποια επιμόρφωση ίσως από κάποιον ειδικό της μεθόδου.

Ε: Μετά από όσα συζητήσαμε, θα επιθυμούσατε να εφαρμόσετε και εσείς στο μέλλον αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας;

Σ: Ναι, φαντάζει πολύ ενδιαφέρουσα για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα...θα το ωφελούσε νομίζω.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε το οποίο δε συμπεριλάβαμε στη συζήτησή μας;

Σ: Όχι, δεν υπάρχει κάτι άλλο.

Εκπαιδευτικός 9

E: Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετείτε;

Σ: Στην Πρωτοβάθμια.

E: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;

Σ: 11 χρόνια.

E: Ποιο μάθημα διδάσκετε στο σχολείο σας;

Σ: Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική, Κοινωνικοπολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά.

E: Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα;

Σ: Αγγλικά.

E: Σε τι επίπεδο γνωρίζετε την ξένη γλώσσα;

Σ: Έχω το Proficiency.

E: Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλου τύπου σπουδές;

Σ: Ναι.

E: Η έρευνά μας σχετίζεται με μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία σημεία του μαθήματός σας διδάσκονται και σε μια ξένη γλώσσα (παράδειγμα). Η μέθοδος αυτή ονομάζεται ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Έχετε ακούσει ποτέ για αυτή τη μέθοδο ή έχετε κάποια εμπειρία είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως μεταπτυχιακός φοιτητής;

Σ: Όχι, δεν τη γνωρίζω...εεε...πρώτη φορά την ακούω.

E: Στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας θα μπορούσατε να εντάξετε και την παραπάνω μέθοδο; Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: Δύσκολα, γιατί δεν την γνωρίζω. Θα πρέπει να εφαρμόσω καινούργια πράγματα για να διδάξω μια τέτοια μέθοδο. Αυτό που νομίζω...θέλω να πω είναι ότι πρέπει να μάθεις πρώτα κάτι που δεν ξέρεις και μετά να το χρησιμοποιήσεις.

E: Πιστεύετε πως θα μπορούσατε κάποια σημεία του μαθήματός σας να τα διδάξετε παράλληλα και σε κάποια άλλη γλώσσα; (παράδειγμα). Αν όχι, για ποιο λόγο;

Σ: *Ναι, στο δημοτικό που διδάσκω εγώ είναι πιο εύκολο να δώσω, ας πούμε, για παράδειγμα, κάποιους όρους στα Αγγλικά. Δε θα δυσκολευτούν και τα παιδιά, είναι ήδη εξοικειωμένα με τη χρήση της ξένης γλώσσας...τα Αγγλικά κατά κύριο λόγο.*

E: Θεωρείτε πως η τεχνολογία θα σας βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου (π.χ. να δείξετε στους μαθητές οπτικοακουστικό υλικό με σημεία του μαθήματος στην ξένη γλώσσα); Θεωρείτε πως έχετε την κατάλληλη επάρκεια ή χρειάζεστε περαιτέρω επιμόρφωση;

Σ: *Ναι, σε μεγάλο βαθμό...βασικά θα βοηθούσε πάρα πολύ. Όπου το έχω εφαρμόσει αυτό, είδα ότι είχε αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, δείχνω βίντεο στους μαθητές, εικόνες, παίζουμε παιχνίδια διαδραστικά κάποιες φορές. Ναι, θεωρώ πως έχω την κατάλληλη επάρκεια.*

E: Έχετε τη δυνατότητα να δημιουργήσετε μόνοι σας υλικό ή θα επιλέξετε να ανατρέξετε σε έτοιμες πηγές από το διαδίκτυο;

Σ: *Θα ανατρέξω στο διαδίκτυο. Είναι εξίσου οργανωμένο και αξιόπιστο υλικό που δουλεύει για:...στα παιδιά και θα κερδίσω και αρκετό χρόνο.*

E: Θα σας βοηθούσε μια πιθανή συνεργασία με καθηγητές μιας ξένης γλώσσας; Θεωρείτε πως είναι εφικτή μια τέτοια συνεργασία στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ: *Ναι, θα βοηθούσε...με όλους βασικά θα βοηθούσε όχι μόνο:... Κάθε συνεργασία είναι καλή, λειτουργεί προς όφελος Ίσλου του εκπαιδευτικού εγχειρήματος. Θεωρώ πως ναι, είναι εφικτή σε κάποιο διάλειμμα, ας πούμε, ή σε τηλεφωνική επικοινωνία εκτός σχολείου, παράδειγμα.*

E: Πιστεύετε πως οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη μέθοδο;

Σ: *Όχι, νομίζω δεν μπορεί να γίνει αυτό, γιατί:...γιατί υπάρχουν και μαθητές αρκετά αδύναμοι που εάν επιφορτιστούν και με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας παράλληλα δεν θα μπορούν να ανταπεξέλθουν με αξιώσεις και σε αυτά που τους ζητώ, ακόμα και στην κανονική ροή του μαθήματος.*

E: Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

Σ: *Όχι, δεν έχω λάβει κάποια επιμόρφωση στους τομείς που συζητήσαμε. Φυσικά και θα ήθελα να επιμορφωθώ. Όπως είπα και πριν, χρειάζεται κιόλας, γιατί δεν μπορείς να διδάξεις κάτι που δεν ξέρεις.*

Ε: Μετά από όσα συζητήσαμε, θα επιθυμούσατε να εφαρμόσετε και εσείς στο μέλλον αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας;

Σ: Για να είμαι ειλικρινής...ειλικρινά και ναι και όχι. Ναι, γιατί θα έδινε έναν άλλο χαρακτήρα στην παραδοσιακή εκπαίδευση πιο σύγχρονο που θα τον αγκάλιαζαν ενδεχομένως τα παιδιά, και όχι γιατί στις υπάρχουσες τάξεις θα συσκότιζε τη διδασκαλία...δε θα ακολουθούσαν όλα τα παιδιά, ας πούμε έτσι...καταλαβαίνεις πώς το λέω.

Ε: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε το οποίο δε συμπεριλάβαμε στη συζήτησή μας;

Σ: Όχι, είμαι καλυμμένη από όσα είπαμε.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.