

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις  
Επιστήμες της Αγωγής.**

Τομέας Β΄ : *Γραμματισμός, Αφήγηση και Διδασκαλία  
της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.*

Επιτροπή :

Επόπτρια : Παρασκευή Θώμου, Επίκουρη Καθηγήτρια  
ΠΤΔΕ

Μέλη : Ασπασία Χατζηδάκη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

Αλεξάνδρα Ζερβού, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

---

Διπλωματική  
Εργασία Ειδίκευσης  
της Μαρίας Ελένης  
Τερζάκη (Α.Μ : 317)

---

**Η διδασκαλία της  
ελληνικής γλώσσας με  
βάση το περιεχόμενο  
(Content Based  
Instruction) :  
Εφαρμογή στο  
μάθημα της  
Λογοτεχνίας**

---

Ρέθυμνο, 2020 - 2021



## Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ABSTRACT.....	10
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....	19
Εισαγωγή στο φαινόμενο της διγλωσσίας και οριοθέτηση εννοιών .....	19
1.1 Η διγλωσσία/πολυγλωσσία στην Ελλάδα.....	19
1.2 Ορισμός της διγλωσσίας.....	22
1.3 Μορφές διγλωσσίας.....	23
1.3.1 Ατομική διγλωσσία.....	24
1.3.2 Παιδική διγλωσσία .....	25
1.4 Οριοθέτηση γλωσσολογικών εννοιών .....	28
1.4.1 Η μητρική γλώσσα ή Γ1 .....	28
1.4.2 Η Δεύτερη Γλώσσα ή Γ2 .....	31
1.4.3 Η ξένη γλώσσα ή ΞΓ .....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ .....	34
Η Κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας .....	34
2.1 Το επιστημονικό πεδίο της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας.....	34
2.2 Θεωρίες Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας .....	35
2.3 Διδακτικές Προσεγγίσεις Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας .....	37
2.3.1 Ακουστική μέθοδος (Audiolingual method) .....	38
2.3.2 Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach) .....	39
2.3.3 Επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative Approach) .....	41
2.3.4 Εστίαση στον τύπο (Focus on form) .....	45
2.3.5 Διεκπαιρωτικές Δραστηριότητες ( Task based Approach) .....	46
2.3.6 Συνδυαστικές προσεγγίσεις (Content Based Instruction).....	48
2.4 Θεωρίες διγλωσσίας και μάθησης .....	50
2.4.1 Οι τρεις όψεις της γλωσσικής επάρκειας.....	50
2.4.2 Η Παιδαγωγική πρόταση του Cummins για τη δίγλωσση εκπαίδευση .....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....	56
Η διγλωσσία στην Ελλάδα .....	56
3.1 Το προφίλ των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα.....	56
3.2 Προγράμματα και Δράσεις που υλοποιούνται από την Ελλάδα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 .....	57
3.2.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών .....	58

3.2.2 Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες.....	60
3.2.3 Η εκπαίδευση των Ρομά και των μουσουλμάνων της Θράκης .....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ .....	63
Η μέθοδος CLIL .....	63
4.1 Το θεωρητικό υπόβαθρο του CLIL .....	63
4.1.1 Το CLIL και οι γνωστικές θεωρίες μάθησης.....	63
4.1.2 Το CLIL και οι κοινωνικο – πολιτισμικές θεωρίες μάθησης .....	70
4.1.3 Άλλες θεωρίες στις οποίες στηρίζεται το CLIL .....	72
4.2 Εισαγωγή στη μέθοδο CLIL.....	74
4.3 Ορισμός του CLIL.....	75
4.4 Χαρακτηριστικά του CLIL.....	76
4.5 Τα 5C’s του CLIL. Οι πέντε άξονες πάνω στους οποίους δομείται η διδασκαλία CLIL .....	78
4.6 Τα οφέλη από την εφαρμογή του μοντέλου CLIL .....	79
4.7 Οι δύο τύποι CLIL.....	82
4.8 Μοντέλα CLIL.....	83
4.9 CLIL και αξιολόγηση .....	84
4.10 Το CLIL στην Ελλάδα.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ .....	86
CLIL και στρατηγικές για την ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας .....	86
5.1 CLIL και στρατηγικές μάθησης – Οριοθέτηση της έννοιας «στρατηγική» .....	86
5.2 Είδη στρατηγικών.....	87
5.3 Στρατηγικές κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	89
5.4 Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου .....	91
5.4.1. Στρατηγικές ρητής διδασκαλίας λεξιλογίου.....	92
5.4.2 Στρατηγικές μη ρητής διδασκαλίας λεξιλογίου.....	97
5.4.3 Διδασκαλία με θεματική οργάνωση λεξιλογίου .....	97
5.5 Εφαρμογή των στρατηγικών μάθησης στη διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου .....	98
5.5.1 Οι παράμετροι της λεξικής γνώσης.....	98
5.5.2 Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια .....	100
5.5.3 Ακαδημαϊκός λόγος.....	102
5.5.4 Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο.....	104
5.6 Συμπεράσματα.....	107
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ .....	109
Η οργάνωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	109

6.1 Εισαγωγή.....	109
6.2 Επιλογή του θέματος της έρευνας.....	110
6.3 Σκοπός, στόχοι και το ερευνητικό ερώτημα.....	111
6.4 Η ερευνητική μέθοδος.....	113
6.4.1 Η Εκπαιδευτική παρέμβαση.....	114
6.5 Χώρος, χρόνος και συμμετέχοντες στην έρευνα.....	115
6.6 Εφαρμογή της ερευνητικής μεθόδου στην παρούσα έρευνα.....	116
6.6.1 Η επιλογή του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ως πεδίου της συγκεκριμένης έρευνας.....	118
6.6.2 Τα διδακτικά σενάρια.....	119
6.6.3 Οι κάρτες λεξιλογίου (vocabulary study cards).....	121
6.6.4 Τα φύλλα εργασιών ή δραστηριοτήτων.....	125
6.7 Το τεστ ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα.....	127
6.7.1. Το διαδικτυακό διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας.....	127
6.7.2 Μη παραμετρικά τεστ αξιολόγησης.....	128
6.8 Η διαδικασία της έρευνας.....	129
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ.....	131
Παρουσίαση του πλαισίου της έρευνας και των διδακτικών σεναρίων.....	131
7.1 Παρουσίαση του πλαισίου της έρευνας.....	131
7.1.1 Οι μαθητές.....	131
7.1.2 Η φιλόλογος.....	133
7.1.3 Η χωροταξία του σχολείου και της αίθουσας.....	134
7.2 Παρουσίαση των διδακτικών σεναρίων.....	135
7.2.1 Το πρώτο διδακτικό σενάριο.....	136
7.2.2 Το δεύτερο διδακτικό σενάριο.....	140
7.2.3 Το τρίτο διδακτικό σενάριο.....	143
7.3 Τα φύλλα αξιολόγησης.....	146
7.4 Κριτήρια επιλογής του ακαδημαϊκού λεξιλογίου.....	148
7.5 Συμπεράσματα.....	150
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ.....	154
Παρουσίαση των ερευνητικών υποκειμένων.....	154
8.1 Εισαγωγή.....	154
8.2 Η περίπτωση του Ηρακλή.....	154
8.2.1 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο.....	154
8.2.2 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από την προσωπική συζήτηση.....	155

8.2.3 Σχολικές επιδόσεις, όπως προκύπτουν από τα φύλλα εργασιών, το διαδικτυακό τεστ ελληνομάθειας και την παρατήρηση της ερευνήτριας .....	156
8.2.4 Τα φύλλα αξιολόγησης του Ηρακλή .....	158
8.3 Η περίπτωση του Αντώνη.....	159
8.3.1 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο .....	159
8.3.2 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από την προσωπική συζήτηση .....	159
8.3.3 Σχολικές επιδόσεις, όπως προκύπτουν από τα φύλλα εργασιών, το διαδικτυακό τεστ ελληνομάθειας και την παρατήρηση της ερευνήτριας .....	160
8.3.4 Τα φύλλα αξιολόγησης του Αντώνη .....	162
8.4 Η περίπτωση του Θησέα .....	163
8.4.1 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο .....	163
8.4.2 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από την προσωπική συζήτηση .....	164
8.4.3 Σχολικές επιδόσεις, όπως προκύπτουν από τα φύλλα εργασιών, το διαδικτυακό τεστ ελληνομάθειας και την παρατήρηση της ερευνήτριας .....	165
8.4.4 Τα φύλλα αξιολόγησης του Θησέα .....	167
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ .....	168
Συζήτηση των δεδομένων.....	168
9.1 Εισαγωγή .....	168
9.2 Συμπεράσματα από τα φύλλα αξιολόγησης .....	168
9.3 Συμπεράσματα από την παρατήρηση της ερευνήτριας .....	171
9.4 Συμπεράσματα από τα στοιχεία των υπόλοιπων συμμετεχόντων .....	172
9.5 Συνολικά συμπεράσματα.....	174
9.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	176
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	178
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	186
Τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου.....	187
Τα διδακτικά σενάρια .....	196
Τα φύλλα εργασίας.....	206
Οι κάρτες λεξιλογίου.....	211
Τα φύλλα αξιολόγησης.....	223



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία αναφέρεται στις διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους που αφορούν δίγλωσσους μαθητές στην Ελλάδα, σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2). Οι δίγλωσσοι μαθητές στην Ελλάδα κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες : στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες, στους μετανάστες και τους πρόσφυγες (Χατζηδάκη, 2020). Για όλους αυτούς υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της ευρωπαϊκής πολιτικής για την ενίσχυση της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη (Χατζηδάκη, 2020). Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, που είναι απαραίτητο εφόδιο για την ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την απρόσκοπτη ακαδημαϊκή τους πορεία.

Σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιτυγχάνουν τον παραπάνω στόχο με οικονομία χρόνου και χρήματος (Wolff, 2010) είναι οι *συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις* ή η *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* (*Content Based Instruction*), όπως έχει καθιερωθεί ο όρος. Χαρακτηριστικό των προσεγγίσεων αυτών είναι ότι ενσωματώνουν τη διδασκαλία της γλώσσας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και στηρίζονται στη συνεργασία του εκπαιδευτικού των γνωστικών αντικειμένων με τον εκπαιδευτικό του γλωσσικού μαθήματος. Από την προσέγγιση *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* (*CBI*) στη συγκεκριμένη εργασία εφαρμόστηκε η μέθοδος CLIL (*Content Language Integrated Learning*), στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η διδασκαλία ενός μη γλωσσικού μαθήματος σε άλλη γλώσσα. Η μέθοδος CLIL στηρίζεται στις γνωστικές και κοινωνικό – πολιτισμικές θεωρίες μάθησης, στη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης



του Gardner (1983), της αυτονομίας του μαθητή (Holec, 1981· Gredler, 1997·Kukla, 2000), της γλωσσικής επίγνωσης (Hawkins, 1984) και της διδασκαλίας και μάθησης με χρήση στρατηγικών (Oxford, 1990· Chamot, 2004), όπως αναφέρονται στο Ζάγκα, (2014).

Από τη μέθοδο CLIL αξιοποιήθηκε το μοντέλο *CLIL σε συγκεκριμένες ενότητες κάποιου σχολικού μαθήματος* (Ioannou Georgiou & Pavlou, 2011). Επιλέχθηκε το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας με κείμενα αντλημένα από το σχολικό εγχειρίδιο ως βάση για τη διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου με ταυτόχρονη αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών και υλοποιήθηκαν τρεις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αυτού του τύπου.

Οι τρεις αυτές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αποτέλεσαν τη βάση για μια ποιοτική έρευνα που εκπονήθηκε σε τμήμα Β΄ Λυκείου ενός Επαγγελματικού Λυκείου του Νομού Σάμου. Το δείγμα αποτέλεσαν τρεις δίγλωσσοι μαθητές αυτού του τμήματος και τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τρία φύλλα αξιολόγησης που δόθηκαν στους μαθητές στο τέλος κάθε παρέμβασης και ένα αθροιστικό φύλλο αξιολόγησης της τέλος όλης της διαδικασίας. Στα φύλλα αξιολόγησης οι μαθητές έπρεπε να ανακαλέσουν ένα μέρος του ακαδημαϊκού λεξιλογίου που είχαν διδαχθεί με τη μέθοδο CLIL. Το ερευνητικό ερώτημα που επιχειρήθηκε να διερευνηθεί είναι αν η συγκεκριμένη μέθοδος δημιουργεί τις προϋποθέσεις για καλύτερη συγκράτηση στη μνήμη των μαθητών του ακαδημαϊκού λεξιλογίου των σχολικών εγχειριδίων. Τα ευρήματα της έρευνας στράφηκαν γύρω από τη συνειδητοποίηση ότι, οπωσδήποτε μια στοχευμένη διδασκαλία λεξιλογίου βοηθάει τους μαθητές στον εντοπισμό και τη συγκράτηση του λεξιλογίου, αλλά και η δυνατότητα που παρέχει το CLIL να χρησιμοποιούνται με ευχέρεια οι γλώσσες των μαθητών, δημιουργεί ευχάριστο κλίμα και θετική στάση απέναντι στις γλώσσες που επηρεάζει θετικά τους μαθητές στην

κατάκτηση του λεξιλογίου. Καλύτερα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν όταν όλο αυτό που συνέβαινε στη σχολική αίθουσα συνδυαζόταν με – ελάχιστη έστω – μελέτη στο σπίτι.

## **ABSTRACT**

This paper refers to teaching approaches and teaching methods about learning Greek as a second language (SL). This applies to foreign/repatriated students, immigrants and refugees who have to attend public education in Greece. In order to enhance the multilingualism and the academic success of these students, various European programs are implemented in Greek education. The teaching approach that achieves the above goal is the Content Based Instruction (CBI). From the CBI approach in this research the CLIL (Content Language Integrated Learning) method was applied in the 2<sup>nd</sup> grade of a Vocational High School in Samos. Three lessons based on the CLIL method were delivered. The purpose of this study is to examine the effect of the CLIL approach method (Content and Language Integrated Learning) regarding academic vocabulary teaching (through specific teaching scenarios) on the bilingual vocational high school students' linguistic development. The sample of the research consists of three bilingual students who were integrated in a mainstream classroom – with native speakers of Greek. The researcher used vocabulary cards for the academic vocabulary explicit teaching and worksheets for implicit teaching. Before instructions took place, the level of the Greek language Knowledge was assessed by using the tests on the website «Gate for the Greek Language». Data analysis showed that by CLIL method there has been an improvement in the bilingual students recalling and use of the academic vocabulary they were taught.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μια βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εκπαίδευση αποτελεί η διατήρηση και η ενίσχυση της πολυγλωσσίας των κρατών μελών της. Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (1995), όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες πρέπει να αποκτήσουν γλωσσική ικανότητα σε τρεις τουλάχιστον γλώσσες (Ζάγκα, 2014 Χατζηδάκη, 2020). Για να καταστεί αυτό δυνατό με οικονομία χρόνου και χρήματος αναζητήθηκαν νέοι τρόποι εκμάθησης και διδασκαλίας της δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Wolff, 2010) αφού η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στα πλαίσια του σχολείου σε δύο ή τρεις ώρες εβδομαδιαίως αποδείχθηκε με έρευνες ανεπαρκής. Έτσι προτάθηκε η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της ξένης ή δεύτερης γλώσσας μέσα στα γνωστικά αντικείμενα και υιοθετήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως το Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Το μοντέλο αυτό εντάσσεται στις συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της γλώσσας, οι οποίες αποτελούν τομή στην εκπαίδευση, αφού καταρρίπτουν το μύθο ότι το γλωσσικό μάθημα πρέπει να είναι αποκομμένο από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και εισηγούνται την ενσωμάτωση της γλωσσικής διδασκαλίας μέσα σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Οι συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις αναπτύχθηκαν στη βάση των γνωστικών και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών μάθησης (Ζάγκα, 2014), οι οποίες κρίθηκαν πιο αποτελεσματικές από την μέχρι τότε επικρατούσα Επικοινωνιακή Προσέγγιση στην κατάκτηση της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP) (Cummins, 1999, 2000 & 2003). Επίσης, για μια χώρα όπως η Ελλάδα, που δεν έχει ακόμα οργανώσει τη δίγλωσση εκπαίδευση της -παρόλο που αποτελεί μια βασική ευρωπαϊκή χώρα υποδοχής

μεταναστών - οι συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις δίνουν την ευκαιρία στους δίγλωσσους μαθητές να προοδεύσουν ακαδημαϊκά, ακόμα και αν είναι ενταγμένοι σε μικτές τάξεις. Η μόνη ευκαιρία που παρέχει η Ελλάδα στους δίγλωσσους μαθητές για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι τα Τμήματα Υποδοχής, τα οποία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ελάχιστα σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες και οι ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων). Όμως και στις δύο περιπτώσεις η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ευχέρειας, η οποία δε βοηθά τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να κατανοήσουν τη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων ή να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό για την οργάνωση της σχολικής ζωής.

Στα Επαγγελματικά Λύκεια επιτείνεται το πρόβλημα καθώς σε αυτά συρρέουν πολλοί μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο με τη σκέψη ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να προχωρήσει και κάποιος που πλημμελώς γνωρίζει την ελληνική γλώσσα. Η κατίσχυση της άποψης αυτής έχει εγκλωβίσει πολλούς μαθητές στα Επαγγελματικά Λύκεια, των οποίων όμως το Πρόγραμμα Σπουδών είναι δομημένο για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολικά εγχειρίδια βρίθουν ακαδημαϊκού λεξιλογίου και λεξιλογίου ορολογίας, χωρίς πρόβλεψη για μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας και με μειωμένες ώρες διδασκαλίας, σε σχέση με το Γενικό Λύκειο, του γλωσσικού μαθήματος, σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το μεγαλύτερο μέρος των διδακτικών ωρών καλύπτουν τα μαθήματα ειδικότητας για τη Β΄ και Γ΄ τάξη, οι καθηγητές των οποίων δεν έχουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο για να εξομαλύνουν γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών τους.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω στοιχεία, η εργασία αυτή επιχειρεί να διερευνήσει αν η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στα ελληνικά σχολεία θα έδινε μια

λύση σε προβλήματα σαν και αυτό. Εφαρμόστηκε για αυτό το λόγο μια παραλλαγή της μεθόδου CLIL (Ζάγκα, 2014) που αφορά δίγλωσσους μαθητές που φοιτούν σε μικτή σχολική τάξη, κατά την οποία εξισορροπούνται οι γνωστικοί στόχοι του μαθήματος περιεχομένου<sup>1</sup> με τους γλωσσικούς στόχους εκμάθησης ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Ως βασικός γλωσσικός στόχος, λοιπόν, θεωρήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα η ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λεξιλογίου και η χρήση στρατηγικών μάθησης που οδηγούν τους μαθητές στην αυτόνομη κατανόηση κειμένου.

Στην υλοποίηση αυτής της εργασίας συνέβαλαν πολλοί παράγοντες. Καθοριστικότερος από όλους ήταν η συμβολή του διδακτικού προσωπικού του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, που πάντα στέκεται υποστηρικτικά στο πλευρό κάθε ερευνητή. Ιδιαίτερα υποστηρικτική ήταν η επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Παρασκευή Θώμου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης. Την ευχαριστώ ιδιαίτερα για την ακαδημαϊκή της καθοδήγηση και για την υπομονή που επέδειξε, όταν λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων δεν μπορούσα να είμαι απόλυτα ακριβής στα χρονοδιαγράμματα.

Επίσης ευχαριστώ την Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, κυρία Ασπασία Χατζηδάκη, για τις εύστοχες παρατηρήσεις της και τη δυναμική επίλυση διοικητικών – γραφειοκρατικών προσκομμάτων στην εκπόνηση της έρευνας. Ευχαριστώ και το τρίτο μέλος της Επιτροπής, την κυρία Αλεξάνδρα Ζερβού, Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την αλλαγή της οπτικής μου γύρω από το μάθημα της Λογοτεχνίας. Επίσης, ευχαριστώ την κυρία Ελευθερία Ζάγκα, Φιλολόγο και Σχολική Σύμβουλο, που έστρεψε το ενδιαφέρον της εργασίας μου στη μέθοδο CLIL. Τα ερεθίσματα που δέχτηκα από όλες τις παραπάνω

---

<sup>1</sup> Ως μαθήματα περιεχομένου θεωρούνται όλα τα γνωστικά αντικείμενα πλην του γλωσσικού μαθήματος, όπως τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες, η Λογοτεχνία, η Ιστορία και οι Κοινωνικές Σπουδές (Ζάγκα, 2004:15).

προσωπικότητες με έκαναν να εργαστώ με πάθος για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Εκτός από το ακαδημαϊκό πάθος, καθοριστικής σημασίας ήταν και η συναισθηματική υποστήριξη που είχα από τα άτομα του στενού οικογενειακού μου περιβάλλοντος. Ιδιαίτερα ευχαριστώ το σύζυγό και τα παιδιά μου που με στερήθηκαν τόσο πολύ, λόγω των αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων. Και σε αυτές αγγύστα δέχτηκαν να προσθέσω τις συνακόλουθες ακαδημαϊκές υποχρεώσεις που απαιτεί η παρακολούθηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών και η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας. Αφιερώνω την διπλωματική μου εργασία σε αυτούς, δηλαδή στο Μάκη, την Αφροδίτη, τη Χρυσάνθη και τη Σαββίνα. Ελπίζω κάποια στιγμή να τους το ανταποδώσω.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εξέλιξη του ανθρώπου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες μάθησης, την οργάνωση και την προσαρμογή, όπως τις όρισε ο Piaget, γιατί είναι το μοναδικό όν που στηρίζει την επιβίωσή του όχι μόνο σε βιολογικές, αλλά και σε πνευματικές διαδικασίες που αντιστοιχούν σε είδη μάθησης (Χαραλαμπίδης, 2001). Στις σύγχρονες τεχνοκρατικές και ραγδαία εξελισσόμενες ανθρώπινες κοινωνίες, η βελτίωση της ποιότητας της ζωής συνυφάινεται με την όσο πιο γρήγορη προσαρμογή του ατόμου στα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος. Αυτό δεν είναι τίποτε άλλο από μια διαδικασία μάθησης στην οποία συνεχώς πρέπει να εμπλέκεται ο άνθρωπος και την οποία επιβάλλουν ο ανταγωνισμός και η αρχέγονη ανάγκη του ανθρώπου για βελτίωση της ποιότητας της ζωής του. Μέσα σε αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο των γρήγορων εξελίξεων, έχουν αναπτυχθεί οι παιδαγωγικές θεωρίες από τον Pavlov έως το Vygotsky, δηλαδή από τη μηχανιστική μάθηση του συμπεριφορισμού έως τις σύγχρονες κοινωνικο – πολιτισμικές θεωρίες.

Το πιο έντονο φαινόμενο του 21<sup>ου</sup> αιώνα, στο οποίο πρέπει να προσαρμοστεί ο άνθρωπος και να αντλήσει μάθηση από αυτό, είναι το φαινόμενο της μετανάστευσης. Η μαζικότητα του φαινομένου αυτού έχει επιβάλει ως κανόνα την διαμόρφωση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών που επηρεάζουν και το χώρο της εκπαίδευσης (Χατζηδάκη, 2020). Το αίτημα για επιβίωση και βελτίωση της κατάστασης του ανθρώπου βρίσκει στο φαινόμενο αυτό την πιο καίρια έκφρασή του, κυρίως για τους ανθρώπους που το βιώνουν ως πρόσφυγες ή μετανάστες. Ανταποκρινόμενη η εκπαίδευση σε αυτό το καίριο αίτημα, αρχίζει να εντάσσει στα πλαίσιά της μεθόδους που προάγουν τη διδασκαλία των δεύτερων γλωσσών (Γ2). Έτσι, αναπτύχθηκαν οι θεωρίες κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας (στο εξής Γ2), οι οποίες μελετούν το πώς γίνεται η κατάκτηση της Γ2, αφού η πολυγλωσσία είναι πλέον ο κανόνας στα

σύγχρονα κράτη (Χατζηδάκη, 2020). Από τις θεωρίες κατάκτησης προέκυπταν συγκεκριμένες *μέθοδοι* διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην πράξη τα πορίσματα των επιστημονικών θεωριών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, από το 1995 η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη δημοσίευση της *Λευκής Βίβλου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση* προωθεί στα σχολεία τη μέθοδο CLIL/ EMILE<sup>2</sup> (Content and Language Integrated Learning). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, κάποιο ή κάποια μαθήματα μη γλωσσικού περιεχομένου (Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Λογοτεχνία και Κοινωνικές Επιστήμες) διδάσκονται σε μια άλλη γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο η γλωσσική διδασκαλία ενέχεται έμμεσα μέσα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και ο μαθητής εκτίθεται συνεχώς σε νέο και πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο, γεγονός που διευκολύνει την κατάκτηση πολλών όψεων της γλώσσας στόχου. Μια παραλλαγή της μεθόδου CLIL αφορά τεχνικές κατά τις οποίες μπορεί να διδαχθεί η Γ2 σε μικτή τάξης με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στην οποία διεξάγεται η διδασκαλία. Η έρευνα στην οποία στηρίζεται αυτή η διπλωματική εργασία σχεδιάστηκε βάσει αυτής της παραλλαγής. Η συνύπαρξη φυσικών και μη φυσικών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας στα πλαίσια μιας συμβατικής τάξης αποτελεί κοινό τόπο στην ελληνική εκπαίδευση, άρα η διδασκαλία CLIL μέσα σε μια συμβατική τάξη ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης .

Η παρούσα εργασία, επηρεασμένη από την πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε επαρχιακό Επαγγελματικό Λύκειο της χώρας μας. Πραγματοποιήθηκαν τρεις διδακτικές παρεμβάσεις σε μια συμβατική τάξη με φυσικούς και μη φυσικούς

---

<sup>2</sup> Το EMILE αποτελεί ακρώνυμο του όρου CLIL στα γαλλικά Enseignement d' une Matière par l' Intégration d' une Langue Etrangère. Και οι δύο όροι χρησιμοποιούνται ισότιμα.



ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, σε τμήμα Β΄ Τάξης Λυκείου, στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Το μάθημα των Νέων Ελληνικών δεν αποτελεί ένα αμιγώς γλωσσικό μάθημα, αλλά συνίσταται σε ένα συνδυασμό του παλαιότερου μαθήματος της Λογοτεχνίας με γλωσσικό μάθημα, καθώς τα τελευταία χρόνια στο ΕΠΑ.Λ τα δύο αυτά γνωστικά αντικείμενα συνεξετάζονται. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκαν κείμενα λογοτεχνικά, ώστε η μέθοδος CLIL να εφαρμοστεί στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας. Στη διάρκεια της έρευνας έγινε προσπάθεια να διδαχθεί το περιεχόμενο του μαθήματος της Λογοτεχνίας σε συνδυασμό με το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο. Για την υλοποίηση της κάθε παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν κάρτες λεξιλογίου (Kinsella, 2017), που εμπίπτουν στη ρητή διδασκαλία και φύλλα εργασιών με δραστηριότητες κειμενικού λεξιλογίου (Θώμου, 2013), που εμπίπτουν στην άρρητη διδασκαλία.

Η εργασία αποτελείται από οχτώ κεφάλαια, από τα οποία τα τέσσερα πρώτα αφορούν στη βιβλιογραφική επισκόπηση και τα άλλα τέσσερα στην εκπόνηση της έρευνας.

Συγκεκριμένα: Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το φαινόμενο της διγλωσσίας στην Ελλάδα, δίνονται ο ορισμός και οι μορφές της διγλωσσίας και οριοθετούνται οι γλωσσολογικές έννοιες *Μητρική Γλώσσα ή Γ1*, *Δεύτερη Γλώσσα ή Γ2* και *Ξένη Γλώσσα ή Ξ/Γ*.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο επιστημονικό πεδίο της *Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας (ΚΔΓ)*, αναφέρονται οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί και οι αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις. Το κεφάλαιο κλείνει με θεωρίες διγλωσσίας και μάθησης και, ως πιο αντιπροσωπευτική, παρουσιάζεται η θεωρία του Cummins για τη δίγλωσση εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κατηγορίες δίγλωσσων ατόμων στην Ελλάδα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται για αυτούς στη χώρα μας υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το τέταρτο κεφάλαιο μελετά τη μέθοδο CLIL ως προς το θεωρητικό της υπόβαθρο, τα χαρακτηριστικά της, τους τύπους και τα μοντέλα στα οποία χωρίζεται και τα οφέλη που προσπορίζει.

Το πέμπτο κεφάλαιο μελετά τα είδη των στρατηγικών που αφορούν το CLIL, δίνοντας έμφαση αυτές που διευκολύνουν την κατάκτηση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου.

Στο έκτο κεφάλαιο αναφέρεται η οργάνωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, και συγκεκριμένα ο σκοπός και οι στόχοι, το ερευνητικό ερώτημα και η ερευνητική μέθοδος.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πλαίσιο της έρευνας, τα διδακτικά σενάρια και τα φύλλα αξιολόγησης, από τον συνδυασμό των οποίων προκύπτουν τα ερευνητικά δεδομένα.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρέχονται όλα τα στοιχεία σχετικά με τα τρία ερευνητικά υποκείμενα και την εμπλοκή τους στη διαδικασία της έρευνας.

Στο ένατο κεφάλαιο επιχειρείται η συζήτηση των δεδομένων που προέκυψαν από τις παραπάνω διαδικασίες της έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### Εισαγωγή στο φαινόμενο της διγλωσσίας και οριοθέτηση εννοιών

#### 1.1 Η διγλωσσία/πολυγλωσσία στην Ελλάδα

Διγλωσσία θεωρείται το φαινόμενο της συνύπαρξης των γλωσσών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Χατζηδάκη, 2020). Σύμφωνα με τον Grosjean (1982, όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη, 2020 : 15) το φαινόμενο της διγλωσσίας διεθνώς αποτελεί «*χαρακτηριστικό γνώρισμα της ζωής στον πλανήτη μας*». Αυτή η θέση επιβεβαιώνεται από δύο γεγονότα. Αρχικά η ύπαρξη τη διγλωσσίας σχετίζεται με το γεγονός ότι κάποια κράτη είναι από μόνα τους πολύγλωσσα, αν αναλογιστεί κανείς το γεγονός ότι οι ομιλούμενες γλώσσες στον πλανήτη είναι έξι έως επτά χιλιάδες ενώ τα επίσημα αναγνωρισμένα κράτη μόλις διακόσια (Baker 2001· Σκούρτου, 2011· Χατζηδάκη, 2020). Αναγκαστικά λοιπόν σε κάποια κράτη γίνεται χρήση πολλών γλωσσών, είτε πρόκειται για επίσημα αναγνωρισμένες είτε έχουν καθιερωθεί από την καθημερινή επικοινωνία των ανθρώπων. Σε τέτοιες περιπτώσεις κατά τις οποίες γίνεται χρήση περισσότερων από δύο γλωσσών, ο όρος *πολυγλωσσία* αποδίδει καλύτερα την πραγματικότητα (Χατζηδάκη, 2020). Το δεύτερο γεγονός που δικαιολογεί το φαινόμενο της διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας στον πλανήτη είναι οι μετακινήσεις των λαών. Οι μετακινήσεις οφείλονται σε πολλούς λόγους και, είτε είναι αναγκαστικές

λόγω επιτακτικών αναγκών, είτε αποτελούν επιλογή του ατόμου. Σε κάθε περίπτωση, οι μετακινήσεις των λαών και η ανάγκη τους για επικοινωνία είναι συνυφασμένη με την εξέλιξη της ανθρωπότητας, φαινόμενο το οποίο συνεχίζεται έως τις μέρες μας καθώς η εξέλιξη της τεχνολογίας στις μεταφορές και στα μέσα επικοινωνίας το υποβοηθούν (Χατζηδάκη, 2020).

Ειδικότερα στην Ελλάδα παρατηρούνται δύο είδη διγλωσσίας, η *κατατεθειμένη* και η *μη κατατεθειμένη διγλωσσία* (Σελλά-Μάζη, 2016). Η πρώτη σχετίζεται με την ύπαρξη ιστορικών και γηγενών μειονοτικών γλωσσών μέσα στην ελληνική επικράτεια, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με την έλευση μεταναστών και προσφύγων από διάφορα κράτη και αποτελεί στοιχείο της ελληνικής πραγματικότητας από τη δεκαετία του 1990 και μετά. Και στις δύο περιπτώσεις διγλωσσίας οι ομιλητές έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αλλάζοντας τη φυσιογνωμία του ελληνικού κράτους (ιδιαίτερα λόγω της μη κατατεθειμένης διγλωσσίας) από μονόγλωσσο σε δίγλωσσο (Σελλά-Μάζη, 2016). Φαινόμενα δίγλωσσων ατόμων εμφανίστηκαν μαζικά τη δεκαετία του 1990, όταν η Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με μια πρωτόγνωρη μέχρι τότε κατάσταση. Λόγω πολεμικών, πολιτικών και πολιτειακών αλλαγών στα κράτη της Βαλκανικής Χερσονήσου άρχισε μια αθρόα μετανάστευση των κατοίκων των περιοχών αυτών προς την Ελλάδα. Η έλευση μεταναστών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο επηρέασε πολλούς τομείς της ελληνικής πραγματικότητας, όπως και την εκπαίδευση. Για πρώτη φορά οι δάσκαλοι και οι καθηγητές ήρθαν αντιμέτωποι με τάξεις με ποικίλο γλωσσικό πληθυσμό και η διαχείριση της κατάστασης φάνταζε άθλος. Έτσι, το 1996 έγινε προσπάθεια να δοθεί ένας διαπολιτισμικός προσανατολισμός στην ελληνική εκπαίδευση με την ψήφιση του νόμου 2413/96. Όμως η ταχύτητα των εξελίξεων δεν άφησε τα χρονικά περιθώρια να προηγηθεί η θεωρητική – επιστημονική επένδυση

του νόμου, με αποτέλεσμα ο νόμος να διαιώνίζει, τελικά, τον αφομοιωτικό προσανατολισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμανάκης, 1998, 2000, 2012, όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη, 2020 : 197) .

Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα το ζήτημα έγινε πιο περίπλοκο με την έλευση μεταναστών από τη Μέση Ανατολή (Συρία, Αφγανιστάν, Ιράκ, Πακιστάν), η εισροή των οποίων συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Η ιδιαιτερότητα αυτού του κύματος μεταναστών έγκειται στο ότι οι κάτοικοι των κρατών της Μέσης Ανατολής παρουσιάζουν μεγαλύτερες πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές με τον ελληνικό πληθυσμό, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην ομαλή συνύπαρξή τους μέσα στα πλαίσια του ίδιου κράτους.

Επίσημα αριθμητικά στοιχεία για την ύπαρξη μεταναστών στην Ελλάδα και το λόγο προσέλευσής τους δίνει η έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ<sup>3</sup> από την απογραφή του 2011, στην οποία αναφέρονται 911.929 άτομα που δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα σε σύνολο 10.815.197 ατόμων, δηλαδή 8,4% του συνόλου των απογραφέντων (Σελλά-Μάζη, 2016). Οι απογραφέντες μετανάστες ή πρόσφυγες που έχουν ελληνική υπηκοότητα ανέρχονται σε 33.751 (ποσοστό 42,4%), ενώ οι 45.803 (ποσοστό 57,6%) έχουν άλλη υπηκοότητα. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 36,7%, των εγκατασταθέντων κατά το συγκεκριμένο έτος, με ελληνική υπηκοότητα, δήλωσε ως λόγο εγκατάστασης τον επαναπατρισμό/ παλιννόστηση ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, 39,9%, εκείνων με ξένη υπηκοότητα, δήλωσε ότι εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα για εργασία.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν ότι η Ελλάδα έχει εισέλθει εδώ και αρκετές δεκαετίες στην ομάδα των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων κρατών, όχι από θεσμική άποψη κατά την οποία παραμένει ένα μονόγλωσσο κράτος, αλλά από την

---

<sup>3</sup> Η έρευνα είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο [statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM07/2011](http://statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM07/2011)

άποψη της καθημερινής πρακτικής ζωής, που όμως είναι τόσο ισχυρή ώστε να δικαιολογεί προσαρμογές πολιτικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές στην ελληνική πραγματικότητα.

## 1.2 Ορισμός της διγλωσσίας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στον ελληνικό πληθυσμό πλέον συγκαταλέγονται δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα κατά κύριο λόγο εξαιτίας του μεταναστευτικού ή προσφυγικού φαινομένου που παρουσιάζουν έξαρση από τη δεκαετία του 1990 έως σήμερα. Η συμπερίληψη των ατόμων αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η οργάνωση κατάλληλης εκπαίδευσης, βασισμένης στις σύγχρονες προσεγγίσεις της κατάκτησης της Γ2 στηρίζονται στον καθορισμό του ποιου θεωρούνται δίγλωσσοι και σε ποιες κατηγορίες εμπίπτουν. Η δυσκολία του εγχειρήματος ξεκινάει από τη δυσκολία ορισμού του φαινομένου της διγλωσσίας, λόγω της πολυπλοκότητας και της ρευστότητας που παρουσιάζει ως φαινόμενο (Σκούρτου, 2011 : 79). Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011), οι πολλές προσπάθειες ορισμού του φαινομένου αποδεικνύουν τη δυσκολία του σαφούς προσδιορισμού του. Εξετάζοντας τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί έως τώρα τους κατατάσσει σε τρεις κατηγορίες : α) σε αυτούς που βασίζονται στον ίδιο το δίγλωσσο ομιλητή (π.χ η ικανότητά του στη χρήση της γλώσσας, η ηλικία του κτλ) , β) σε αυτούς που βασίζονται στη σειρά κατάκτησης της Γ2 και γ) σε αυτούς που στηρίζονται στις στάσεις ή απόψεις απέναντι στις γλώσσες, τους ομιλητές και τις γλωσσικές κοινότητες.

Σχετικά με το πρώτο κριτήριο έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που συσχετίζουν τη διγλωσσία με την ικανότητα (competence) στη χρήση των γλωσσών που τη συγκροτούν. Βάσει αυτού του κριτηρίου ο Bloomfield (1933, όπ. αναφ. στο Σκούρτου, 2011) διατύπωσε τον πρώτο ορισμό που ταύτιζε τη διγλωσσία με «την

*άριστη χρήση δύο γλωσσών, σε βαθμό που ο δίγλωσσος ομιλητής να μην ξεχωρίζει από ένα φυσικό ομιλητή της κάθε μίας γλώσσας»* (Σκούρτου, 2011 : 79). Ο ορισμός αυτός μείωνε πολύ τον αριθμό των δίγλωσσων ατόμων σε ένα κράτος και όταν μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το φαινόμενο της μετανάστευσης εντάθηκε, ο ορισμός αυτός αντικαταστάθηκε από τον ορισμό του Haugen (1956) στον οποίο ελαχιστοποιείται το κριτήριο της ικανότητας (Σκούρτου, 2011). Ο Haugen ορίζει τη διγλωσσία ως τη στοιχειώδη έστω γνώση μιας δεύτερης γλώσσας. Παρόλο που ο ορισμός αυτός ανταποκρινόταν καλύτερα στις τότε πολιτικές και κοινωνικές περιστάσεις αφήνοντας ευρύ πεδίο στο να χαρακτηριστεί κάποιος δίγλωσσος, επικρίθηκε καθώς δεν έθιγε καθόλου το θέμα της χρήσης των γλωσσών (Σκούρτου, 2011). Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011) πληρέστερος είναι ο ορισμός του Weinreich (1953) που ορίζει τη διγλωσσία ως *«την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο το άτομο»*. Ο ορισμός αυτός δεν αναφέρεται καθόλου στα κριτήρια της ικανότητας, της σειράς ή ηλικίας κατάκτησης και στις στάσεις απέναντι στις γλώσσες γιατί, σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011) είναι παράγοντες ρευστοί και παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία στις εκδηλώσεις τους. Στον ορισμό του Weinreich (1953) η Σκούρτου (2011) συμπληρώνει ότι διγλωσσία είναι *«η εναλλακτική ή συνδυαστική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο το άτομο»*. Η διαφορά έγκειται στο ότι στην πράξη τα δίγλωσσα άτομα δε χρησιμοποιούν εναλλακτικά μόνο τις γλώσσες τους, δηλαδή μία γλώσσα σε κάθε περίπτωση, αλλά και συνδυαστικά, δηλαδή και τις δύο ή περισσότερες γλώσσες στην ίδια περίπτωση (Σκούρτου, 2011).

### **1.3 Μορφές διγλωσσίας**

Τα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα δεν αποτελούν ενιαίο σύνολο. Παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές ανάλογα με τον τρόπο κατάκτησης της διγλωσσίας, το χρόνο και τη σειρά κατάκτησης των γλωσσών, το βαθμό επάρκειας

των γλωσσών και τα αποτελέσματα της διγλωσσίας (Χατζηδάκη, 2020 : 45). Παρακάτω αναφέρονται οι μορφές της ατομικής και παιδικής διγλωσσίας, οι οποίες εμπεριέχουν και κάποια από τα παραπάνω κριτήρια κατηγοριοποίησης (το βαθμό επάρκειας και το χρόνο κατάκτησης), γιατί, κατά γνώμη μας, σχετίζονται περισσότερο με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

### 1.3.1 Ατομική διγλωσσία

Η ατομική διγλωσσία μελετάται από την Γλωσσολογία και τη Ψυχογλωσσολογία ώστε να αναδειχθεί η στάση μεμονωμένων ατόμων απέναντι στη διγλωσσία ή πολυγλωσσία τους και το πώς αυτή επηρεάζει τις νοητικές αναπαραστάσεις τους, τη σκέψη ή την ευφυΐα τους (Baker, 2001). Είδη και μορφές ατομικής διγλωσσίας, σύμφωνα με τον Baker (2001) είναι :

- Η μέγιστη διγλωσσία, που στηρίζεται στον ξεπερασμένο πια ορισμό του Bloomfield (1933) ότι *«διγλωσσία είναι η κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο του φυσικού ομιλητή»* (Baker 2001, Σκούρτου 2011). Ο ορισμός αυτός θέτει τη διγλωσσία στον άξονα της γλωσσικής επάρκειας, με αποτέλεσμα λίγοι άνθρωποι να κατακτούν τον τίτλο του δίγλωσσου.
- Η αρκτική διγλωσσία, η οποία βρίσκεται στον αντίποδα του παραπάνω ορισμού και διατυπώθηκε από το Diebold (1964). Βάσει του ορισμού της αρκτικής διγλωσσίας, δίγλωσσος είναι όποιος έχει έστω και ελάχιστη επάρκεια σε δύο γλώσσες. Ο ορισμός αυτός διευρύνει πολύ την κατηγορία των διγλωσσών με κίνδυνο να γίνει χαοτική και να μην αποδίδει την πραγματικότητα.
- Η εξισορροπημένη ή αμφιδύναμη διγλωσσία είναι η κατάσταση κατά την οποία υπάρχει αναπτυγμένη επάρκεια σε δύο τουλάχιστον γλώσσες. Η



κατάσταση αυτή θεωρείται ουτοπική γιατί σύμφωνα με το Fishman (1971) σπάνια κανείς είναι εξίσου ικανός σε δύο γλώσσες και σε όλες τις περιστάσεις. Σύμφωνα με το Baker (2001), εξισορροπημένη διγλωσσία ενδέχεται να υπάρχει σε χαμηλά επίπεδα επάρκειας και να μην συνεχίζεται σε πιο απαιτητικές γνωστικές δεξιότητες.

- Η ημιγλωσσία είναι η πλημμελής γνώση δύο γλωσσών. Ο όρος αυτός έχει εγκαταλειφθεί γιατί θεωρείται υποτιμητικός και μπορεί να στιγματίσει ή να αδικήσει αυτόν που χαρακτηρίζεται ημίγλωσσος.

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί και οι συνακόλουθες κατηγοριοποιήσεις των διγλωσσών στηρίζονται στο βαθμό επάρκειας σε δύο γλώσσες. Μετά όμως την επικράτηση του ορισμού του Weinreich (1953) και τη μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από την επάρκεια στη χρήση των γλωσσών, εμφανίστηκε μια άλλη μορφή διγλωσσίας, η λειτουργικής διγλωσσίας, η οποία επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται το άτομο την ικανότητά του σε δύο γλώσσες (Fishman, 1965 στο: Baker 2001).

- Η λειτουργική διγλωσσία αφορά την άμεση εμπλοκή του ατόμου στη γλωσσική εμπειρία και σχετίζεται με τις επιλογές που κάνει το άτομο στη χρήση της γλώσσας ανάλογα με το ποιος είναι ο ομιλητής, ποιος ο δέκτης, η περίσταση της επικοινωνίας, το θέμα και ο σκοπός. Άρα η λειτουργική διγλωσσία με τον έντονα επικοινωνιακό χαρακτήρα της εισάγει την ιδέα ότι κάθε γλώσσα δεν είναι μία, αλλά εμφανίζεται σε πολλές μορφές ανάλογα με την επικοινωνιακή καταλληλότητα (Baker, 2001 :56).

### 1.3.2 Παιδική διγλωσσία

Η παιδική διγλωσσία παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα σε σχέση με την κατάκτηση της διγλωσσίας σε μεγαλύτερη ηλικία. Τα παιδιά γίνονται δέκτες

ποικίλων επιδράσεων από την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο καθώς κατακτούν τις δύο γλώσσες τους, οι οποίες τα επηρεάζουν και στο ατομικό επίπεδο. Θέτοντας ως όριο την ηλικία των τριών ετών (Mc Laughlin 1984, 1985 στο : Baker 2001) η παιδική διγλωσσία διαχωρίζεται σε *ταυτόχρονη* και *διαδοχική*, ανάλογα με το χρονικό σημείο που συντελείται η κατάκτηση των δύο γλωσσών.

- Η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση από το παιδί δύο γλωσσών μέχρι την ηλικία των τριών ετών. Για να συντελεστεί η ταυτόχρονη διγλωσσία στα παιδιά επιδρούν συγκεκριμένοι οικογενειακοί και κοινωνικοί παράγοντες<sup>4</sup>. Αυτές οι κοινωνικές επιδράσεις καθορίζουν το ποσοστό σύγκλισης των δύο γλωσσών ώστε να αποτελούν ένα ενιαίο γλωσσικό σύστημα στο μυαλό του ομιλητή το οποίο αυτός χειρίζεται συνθετικά (σύνθετη διγλωσσία, Σκούρτου 2011).
- Η διαδοχική παιδική διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση της μίας γλώσσας αρχικά και σε μεγαλύτερη ηλικία (συνήθως όταν το παιδί πηγαίνει στο σχολείο) στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Το ζήτημα που τίθεται ανάμεσα σε αυτά τα είδη της παιδικής διγλωσσίας είναι ότι, σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά γίνονται επαρκώς δίγλωσσα και στις δύο γλώσσες μέσω της ταυτόχρονης, και όχι μέσω της διαδοχικής διγλωσσίας. Οι λόγοι αυτής της κατάστασης, σύμφωνα με το Baker (2001), εδράζονται σε πολιτικούς, πολιτιστικούς και ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες, λόγω των οποίων η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν είναι επιτυχής σε μεγαλύτερη ηλικία. Όσο η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται σε μεγαλύτερη ηλικία, τόσο τα δύο γλωσσικά συστήματα δε συντίθενται στο μυαλό του ομιλητή, αλλά λειτουργούν ως

<sup>4</sup> Τέτοιοι παράγοντες είναι οι γλώσσες που μιλάνε οι γονείς, σε ποια ή σε ποιες γλώσσες μιλάνε τελικά στο παιδί, σε ποιες γλώσσες μιλούν τα άλλα μέλη της οικογένειας πλην των γονέων και σε ποια γλώσσα εκτίθεται το παιδί μέσα στην κοινότητα ( Baker, 2001).

«*δύο διακριτές πραγματικότητες*» (συντονισμένη διγλωσσία, Σκούρτου 2011). Μάλιστα, αν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας συντελεστεί όταν έχει πλήρως αναπτυχθεί το γλωσσικό σύστημα στην πρώτη γλώσσα (η κατάσταση αυτή δεν προσιδιάζει σε παιδιά, αλλά σε ενήλικες) τότε εμφανίζεται η *εξαρτημένη διγλωσσία*, κατά την οποία η δεύτερη γλώσσα δεν αποκόπτεται ποτέ από την πρώτη. Η πρώτη γλώσσα δηλαδή επηρεάζει τη χρήση της δεύτερης, με αποτέλεσμα να γίνονται λεξιλογικά, συντακτικά και πραγματολογικά λάθη (Σκούρτου, 2011).

Οι διαπιστώσεις αυτές μπορεί να είναι πολύ χρήσιμες για την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές να στηρίζονται διδακτικά και να μη θεωρούνται οι ίδιοι υπεύθυνοι για την ελλιπή επάρκειά τους στη γλώσσα - στόχο. Σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία αναφέρεται στο Χατζηδάκη (2020 : 67) άλλη μια κατηγοριοποίηση των δίγλωσσων μαθητών σχετικά με τα αποτελέσματα που έχει η κατάκτηση δύο γλωσσών πάνω τους. Συγκεκριμένα, αναφέρει τους *προσθετικά δίγλωσσους* και τους *αφαιρετικά δίγλωσσους* (Li Wei, 2007, στο Χατζηδάκη, 2020) ως κατηγορίες διγλώσσων που προκύπτουν ανάλογα με την κοινωνικο – πολιτισμική αποδοχή των γλωσσών.

- Προσθετικά δίγλωσσος είναι ο ομιλητής που συνδυάζει τις γλώσσες του συμπληρωματικά και εμπλουτιστικά (Li Wei, 2007, στο Χατζηδάκη, 2020). Αυτό προέκυψε ως συνέπεια του ότι η εκμάθηση της Γ2 έγινε κάτω από ευνοϊκές ψυχολογικές συνθήκες (Χατζηδάκη, 2020) και
- Αφαιρετικά δίγλωσσος είναι ο ομιλητής που ανέπτυξε δεξιότητες στη Γ2 εις βάρος της ανάπτυξης της πρώτης του γλώσσας (Li Wei, 2007, στο Χατζηδάκη, 2020). Αυτή η δεύτερη δυνατότητα προέκυψε ως αποτέλεσμα της κυριαρχίας της μίας γλωσσικής κοινότητας έναντι της άλλης (πρόσφυγες, μετανάστες, μειονότητες κτλ) (Χατζηδάκη, 2020). Μια γλωσσική κοινότητα

που μπορεί να οδηγεί το δίγλωσσο άτομο στην αφαιρετική διγλωσσία είναι, εκτός από τον κοινωνικό περίγυρο, και το σχολείο (Χατζηδάκη, 2020).

#### 1.4 Οριοθέτηση γλωσσολογικών εννοιών

Περνώντας από το φαινόμενο της διγλωσσίας, με τις ποικίλες μορφές ή διαστάσεις του, στο επιστημονικό πεδίο της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας, είναι αναγκαίο να οριστούν οι σχετιζόμενες με το πεδίο γλωσσολογικές έννοιες. Για αυτό παρακάτω διερευνούνται οι ορισμοί *μητρική γλώσσα ή Γ1*, *δεύτερη γλώσσα ή Γ2* και *Ξένη γλώσσα ή Ξ/Γ*.

##### 1.4.1 Η μητρική γλώσσα ή Γ1

Ο καθορισμός της έννοιας «μητρική γλώσσα» ή «Γ1» έχει απασχολήσει τους γλωσσολόγους γιατί, ενώ χρησιμοποιείται ευρέως από το κοινό, την επιστημονική κοινότητα και τα θεσμικά όργανα του κράτους, η διατύπωση ενός ορισμού που θα χρησιμοποιείται διεθνώς και θα καλύπτει όλες τις περιπτώσεις μητρικών γλωσσών δε βρίσκει σύμφωνους όλους τους επιστήμονες που ασχολούνται με το θέμα. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020), στις σύγχρονες κοινωνίες στις οποίες η πολυγλωσσία είναι ο κανόνας και η μονογλωσσία η εξαίρεση, αλλά και στα πολύγλωσσα κράτη της Ασίας και της Αφρικής είναι πολύ δύσκολο να καθοριστεί η μητρική γλώσσα των ομιλητών και ίσως αποτελεί ένα εγχείρημα χωρίς ιδιαίτερη σημασία (Χατζηδάκη, 2020: 31). Οι άνθρωποι στα πολύγλωσσα κράτη έχουν ρυθμίσει τη ζωή τους χρησιμοποιώντας την κάθε γλώσσα τους σε διαφορετικούς χώρους ή πεδία χρήσης<sup>5</sup> και ο καθορισμός της μητρικής γλώσσας δεν προσφέρει κάποιο επιπλέον προνόμιο σε αυτούς σε επίπεδο καθημερινής χρήσης. Όμως σε επίπεδο πολιτικής διαχείρισης ο καθορισμός της μητρικής γλώσσας ενδέχεται να εμπίπτει σε σκοπιμότητες. Ανάλογα με το κριτήριο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η ορισμός της *μητρικής γλώσσας*, θα

<sup>5</sup> Χώροι ή πεδία χρήσης των γλωσσών, «domains», ονομάζονται οι επικράτειες των γλωσσών που έχουν προκύψει είτε λόγω μετανάστευσης είτε λόγω της ύπαρξης παραδοσιακών μειονοτήτων σε μια κοινωνία, όπου κυριαρχεί μία γλώσσα (αντί μιας άλλης) (Fishman, 1971. Στο Σκούρτου, 2011 : 36).

παρθούν ενδεχομένως πολιτικές αποφάσεις για το αν η γλώσσα της οικογένειας κάποιου μετανάστη ταυτίζεται με την επίσημη ή τις επίσημες γλώσσες του κράτους που διαβιού, για το αν μπορεί ή όχι να δέχεται εκπαίδευση στη γλώσσα της οικογένειας και για το νόημα που παίρνει η διακήρυξη της UNESCO ότι «*το καλύτερο μέσο διδασκαλίας ενός παιδιού είναι η μητρική του γλώσσα*» (Χατζηδάκη, 2020 : 33).

Το πρόβλημα δεν είναι τόσο περίπλοκο στα μονόγλωσσα κράτη καθώς σε όλους τους χώρους χρήσης χρησιμοποιείται μία γλώσσα, αυτή που έχει μάθει το παιδί μέσα στην οικογένεια από τη γέννησή του και την οποία γνωρίζει καλύτερα από οποιαδήποτε άλλη γλώσσα ενδεχομένως μάθει σε μεταγενέστερο χρόνο (Χατζηδάκη, 2020 : 30). Σε αυτή την περίπτωση κρατών εμπίπτει η Ελλάδα, αφού η πλειονότητα των πολιτών της έχει ως μητρική την ελληνική γλώσσα, η οποία αποτελεί και την επίσημη γλώσσα του κράτους. Όμως, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η Ελλάδα από τη δεκαετία του 1990 αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Ως εκ τούτου υπάρχουν παιδιά μεταναστών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν παρακολουθήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έχουν μάθει την ελληνική γλώσσα με φυσικό τρόπο καθώς μεγάλωναν, παρόλο που η μητρική γλώσσα των γονιών τους είναι άλλη. Μάλιστα ενδέχεται να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα σε επαρκέστερο βαθμό από τη γλώσσα της οικογένειας. Σε περιπτώσεις σαν και αυτές – και άλλες πολλές ακόμα πιο περίπλοκες που ενδεχομένως υπάρχουν πια και στην Ελλάδα- ο καθορισμός της μητρικής γλώσσας δεν μπορεί πάντα να είναι ακριβής. Όμως για τις ανάγκες της εκπαίδευσης σε μικρο-επίπεδο (σχέσεις μαθητή – εκπαιδευτικού, υιοθέτηση συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής κτλ) και σε μακρο-επίπεδο (καθορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής που συμπεριλαμβάνει ή όχι τις μειονότητες) είναι χρήσιμο να καθοριστούν οι μητρικές γλώσσες των μαθητών. Έως

τώρα για το συγκεκριμένο θέμα χρησιμοποιούνται τα κριτήρια της κοινωνιογλωσσολόγου Skutnabb-Kangas (1981/1984, 1988, όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη, 2020· Μπέλλα 2017). Τα κριτήρια αυτά σχετίζονται :

- Με τη χρονική ακολουθία (δηλαδή ποια γλώσσα κατέκτησε πρώτη το άτομο)
- Με την ικανότητα χρήσης (δηλαδή ποια γλώσσα γνωρίζει περισσότερο)
- Με τη λειτουργικότητα (δηλαδή ποια γλώσσα χρησιμοποιεί περισσότερο)
- Με τις στάσεις και τις απόψεις του ατόμου για τη γλώσσα του (δηλαδή με ποια γλώσσα ταυτίζεται περισσότερο είτε το ίδιο το άτομο είτε το ταυτίζει η κοινωνία).

Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη, 2020) όταν τα κριτήρια αυτά συμπίπτουν, η μητρική γλώσσα ορίζεται με ακρίβεια και είναι μία για κάθε άτομο. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις ατόμων που τα κριτήρια διαφοροποιούνται και ανάλογα με τη βαρύτητα που προσδίδεται σε ένα από αυτά προκύπτουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες για το ίδιο άτομο. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο καθορισμός της μητρικής γλώσσας βάσει ενός κριτηρίου ενδέχεται να σχετίζεται με τη γλωσσική πολιτική κάθε κράτους το οποίο μπορεί να επιδεικνύει ευαισθησία σε θέματα γλωσσικών δικαιωμάτων ή όχι. Σύμφωνα με τη κοινωνιογλωσσολόγο (όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη, 2020) όταν η μητρική γλώσσα ορίζεται με κριτήριο τη χρονική ακολουθία και την ταύτιση του ατόμου με τη γλώσσα επιδεικνύεται ευαισθησία στα γλωσσικά δικαιώματά του. Αντίθετα, αν η μητρική γλώσσα ορίζεται με κριτήριο την ικανότητα χρήσης και τη λειτουργικότητα, τότε ωθείται το άτομο να ταυτιστεί με τη γλωσσική πλειονότητα, αφού μπορεί η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους να του αρνηθεί εκπαίδευση στη γλώσσα της οικογένειάς του.

Τελικά, αυτό που έχει σημασία από την όλη πραγμάτευση είναι η συνειδητοποίηση ότι το ίδιο άτομο μπορεί να έχει διαφορετικές μητρικές γλώσσες, ανάλογα με το κριτήριο που λαμβάνεται κάθε φορά υπόψη και ότι η μητρική γλώσσα κάποιου μπορεί να αλλάξει στη διάρκεια της ζωής του, ανάλογα με το κράτος στο οποίο διαβίει (Skutnabb-Kangas, 1988 : 16-17, όπ. αναφ στο Χατζηδάκη, 2020).

#### 1.4.2 Η Δεύτερη Γλώσσα ή Γ2

Η οροθέτηση της έννοιας «δεύτερη γλώσσα» ή «Γ2» αρχικά στηρίχθηκε στα κριτήρια καθορισμού της μητρικής γλώσσας, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011), δεύτερη γλώσσα θεωρήθηκε αυτή που το άτομο κατακτά σε χρονική συνάφεια με τη μητρική του, (κριτήριο χρονικής ακολουθίας) αλλά και ως ποιοτική σχέση με τη πρώτη γλώσσα (κριτήριο της ποιοτικής σχέσης). Διερευνώντας το κριτήριο της χρονικής ακολουθίας, διαμορφώθηκαν τρεις τύποι διγλωσσίας :

- η συντονισμένη διγλωσσία, στην οποία πρώτα κατακτήθηκε η Γ1 και μετά ακολούθησε η Γ2. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο καταβάλλει προσπάθεια να συντονίσει δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και να τα κάνει λειτουργικά για αυτό.
- η σύνθετη διγλωσσία, στην οποία τα δύο γλωσσικά συστήματα κατακτώνται ταυτόχρονα. Στην περίπτωση αυτή το άτομο νιώθει ότι κατέχει ένα σύνθετο γλωσσικό σύστημα, το οποίο αξιοποιεί συνολικά.
- η εξαρτημένη διγλωσσία, κατά την οποία το άτομο τελειοποίησε την κατάκτηση της Γ1 και μετά κατέκτησε τη Γ2, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποφύγει την παρεμβολή στοιχείων της Γ1 στη Γ2 (Σκούρτου, 2011 : 96).

Ο διαχωρισμός αυτός των τύπων διγλωσσίας, παρόλο που είχε γίνει αποδεκτός από τους γλωσσολόγους για αρκετές δεκαετίες (Weinreich, 1953· Grosjean, 1982 όπ. αναφ. στο Σκούρτου 2011 : 96) έχει ξεπεραστεί στις μέρες μας γιατί αντιμετωπίζει τις γλώσσες των δίγλωσσων ομιλητών ως χωριστά γλωσσικά συστήματα και όχι ως ένα συνολικό γλωσσικό σύστημα το οποίο αντανακλά τις εμπειρίες και τα βιώματα του ομιλητή (Σκούρτου, 2011).

Πιο αποδεκτός θεωρείται ο ορισμός που προτείνει η Μπέλλα (2017: 12) για τη «δεύτερη γλώσσα», ο οποίος διευκολύνει τους ερευνητές, ιδιαίτερα όταν μελετούν τη διγλωσσία στα πολύγλωσσα κράτη της Αφρικής και της Ασίας, αλλά επίσης, μπορεί να είναι πολύ βοηθητικός στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας :

*Δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει ένα άτομο πέρα από τη μητρική του α) άσχετα από το περιβάλλον εκμάθησης και β) άσχετα από τον αριθμό των άλλων μη μητρικών γλωσσών που ενδεχομένως κατέχει (R. Ellis 1994: 12, όπ. αναφ στο Μπέλλα : 2017).*

Κάτω από αυτό το πρίσμα ένα άτομο μπορεί να έχει πολλές δεύτερες γλώσσες, εφόσον ζει και δραστηριοποιείται σε περιβάλλοντα που αυτές οι γλώσσες θεωρούνται μητρικές για τους άλλους, όχι όμως για εκείνον. Επίσης, όλοι οι τρόποι εκμάθησης θεωρούνται ότι οδηγούν στην κατάκτηση της Γ2, δηλαδή και η εκμάθηση με φυσικό τρόπο μέσα από τις κοινωνικές συναναστροφές (άτυπη εκμάθηση) και η εκμάθηση μέσω συστηματικής διδασκαλίας (τυπική εκμάθηση) και ο συνδυασμός των δύο (Χατζηδάκη, 2020 : 28-29).

Ταυτόχρονα με την αποδοχή αυτού του ευρύ ορισμού υπάρχουν γλωσσολόγοι που θεωρούν ότι ως «δεύτερη γλώσσα» θεωρείται μόνο αυτή της οποίας η εκμάθηση λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα όπου αυτή η γλώσσα χρησιμοποιείται από την



πλειονότητα. Με αυτό τον τρόπο διαφοροποιούν *τη δεύτερη* από την *ξένη γλώσσα*, κάτι που στον προηγούμενο ορισμό δεν διαχωρίζονταν. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020) ο διαχωρισμός δεύτερης και ξένης γλώσσας έχει σημασία μόνο σε επίπεδο σχεδιασμού Αναλυτικών Προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού γιατί καλύπτει διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Ήδη σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη εφαρμόζονται διαφορετικά Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης και διαφορετικά για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης.

#### 1.4.3 Η ξένη γλώσσα ή ΞΓ

Βάσει των παραπάνω ο όρος *ξένη γλώσσα* ορίζεται με μεγαλύτερη σαφήνεια. Ξένη γλώσσα είναι η γλώσσα που μαθαίνεται εκτός θεσμικού πλαισίου στο οποίο ομιλείται, δεν αποσκοπεί να εξυπηρετήσει επικοινωνιακές ανάγκες του παρόντος, αλλά του μέλλοντος και χρειάζεται άμεση διδασκαλία (Σκούρτου, 2011· Μπέλλα, 2017· Χατζηδάκη, 2020). Ξένη γλώσσα, για παράδειγμα, είναι η αγγλική γλώσσα στα πλαίσια του ελληνικού κράτους. Η γλώσσα αυτή διδάσκεται στο σχολείο σε διαφορετικό καθεστώς και εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες, από αυτές που μελετάμε στην παρούσα εργασία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Η Κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας

#### 2.1 Το επιστημονικό πεδίο της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας

Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020) ο επιστημονικός κλάδος που μελετά τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η κατάκτηση<sup>6</sup> μιας άλλης γλώσσας πέραν της μητρικής, ονομάζεται *Κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας (Second Language Acquisition)*. Ο επιστημονικός αυτός κλάδος αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και εμπίπτει στο πεδίο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, η οποία ασχολείται με την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων που προκύπτουν από τη χρήση ή τη διδασκαλία της γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020 : 123). Όμως, σύμφωνα με τη Μπέλλα (2017) τα πορίσματα του επιστημονικού κλάδου της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας συνδέονται και με τη Θεωρητική Γλωσσολογία γιατί φιλοδοξεί να διατυπώσει μία θεωρία γλωσσικής κατάκτησης, η οποία με τη σειρά της μπορεί να εφαρμοστεί στην αντιμετώπιση πρακτικών κοινωνικών προβλημάτων που προκύπτουν από τη γλώσσα (Μπέλλα, 2017 : 20). Άρα, σύμφωνα με τη Μπέλλα (2017) η Κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας, ως επιστημονικός κλάδος βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και αποτελεί ένα διεπιστημονικό κλάδο στον οποίο συνεργάζονται γλωσσολόγοι, ψυχολinguιστές, γνωστικοί γλωσσολόγοι και διδάσκοντες δεύτερων γλωσσών με βασικό πεδίο έρευνας τη μορφή και το ρόλο των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο μυαλό των μαθητών κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και τη συμβολή εξωγλωσσικών παραγόντων κατά τη διαδικασία αυτή (Μπέλλα, 2017· Χατζηδάκη, 2020).

---

<sup>6</sup> Ο όρος κατάκτηση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τη γενετική γλωσσολογική θεωρία για να περιγράψει το φυσικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ένα παιδί τη μητρική του γλώσσα μεγαλώνοντας σε περιβάλλον όπου αυτή χρησιμοποιείται, σε αντίθεση με την εκμάθηση που αφορά μια συνειδητή διαδικασία κατά την οποία οποιοσδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία μπορεί να μάθει μια δεύτερη γλώσσα. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία έχει καταργηθεί η διάκριση κατάκτησης – εκμάθησης και ο όρος κατάκτηση έχει γίνει αποδεκτός από τους περισσότερους ερευνητές και για τις δύο διαδικασίες μάθησης μιας γλώσσας (Μπέλλα, 2017· Χατζηδάκη, 2020).

Λόγω του διεπιστημονικού χαρακτήρα αυτού του κλάδου προτείνονται θεωρίες που δίνουν έμφαση σε διαφορετικές διαστάσεις του φαινομένου της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα οι γλωσσολόγοι εστιάζουν στις διαφορές και τις ομοιότητες των γλωσσών και στο πώς χειρίζονται οι ομιλητές τη γλωσσική ικανότητά τους<sup>7</sup>. οι ψυχολόγοι και οι ψυχογλωσσολόγοι περιγράφουν τις γνωστικές διεργασίες που συμβαίνουν στον εγκέφαλο του ομιλητή κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας· οι κοινωνιογλωσσολόγοι μελετούν τις διαφορετικές γλωσσικές πραγματώσεις<sup>8</sup> των ομιλητών και εισάγουν την έννοια της επικοινωνιακής<sup>9</sup> ή πραγματολογικής ικανότητας. Και τέλος οι κοινωνικοί ψυχολόγοι δίνουν έμφαση σε κοινωνικά φαινόμενα που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, όπως η ταυτότητα του ομιλητή, τα κοινωνικά κίνητρα και η αλληλεπίδραση των κοινωνικών πλαισίων μέσα στα οποία συντελείται η μάθηση (Χατζηδάκη, 2020 : 124).

## 2.2 Θεωρίες Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας

Από τον επιστημονικό κλάδο της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας, έχουν προκύψει οι θεωρίες της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας, οι οποίες κατατάσσονται, σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020), σε τρεις κατηγορίες :

- στις γλωσσολογικές θεωρίες, οι οποίες υιοθετούν την άποψη ότι οι άνθρωποι γεννιούνται διαθέτοντας έναν *έμφυτο μηχανισμό* μέσω του οποίου συντελείται η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Σε αυτό τον έμφυτο μηχανισμό

<sup>7</sup> Ο όρος γλωσσική ικανότητα διατυπώθηκε από τον αμερικανό γλωσσολόγο Noam Chomsky (1965) για να περιγράψει μια φυσική ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις των γλωσσικών κανόνων και να διαμορφώνει την εσωτερική γραμματική του, που του επιτρέπει να κατανοεί και να παράγει έναν άπειρο αριθμό προτάσεων στη μητρική του γλώσσα, καθώς και να διαισθάνεται τη γραμματικότητα των προτάσεων αυτών (Μπέλλα, 2017).

<sup>8</sup> Γλωσσική πραγματώση είναι η χρήση της γλωσσικής ικανότητας στην κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας, η οποία επηρεάζεται από εξωγλωσσικούς παράγοντες, όπως η μνήμη, η κόπωση, οι κοινωνικές συμβάσεις και ο χαρακτήρας των επικοινωνιακών περιστάσεων (Μπέλλα, 2017 : 22).

<sup>9</sup> Ο Hymes (1972) προσθέτει στη «γλωσσική ικανότητα» του Chomsky την «επικοινωνιακή ικανότητα» που είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί ο μοναδικός σκοπός της γλώσσας που, για αυτόν είναι η επικοινωνία.

οφείλεται και η κατάκτησης της μητρικής γλώσσας των ανθρώπων, μόνο που όταν ενεργοποιείται για την κατάκτησης της Γ2 παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, οι οποίες ευθύνονται για το διαφορετικό τρόπο κατάκτησης της Γ1 από τη Γ2.

- Στις γνωσιακές θεωρίες, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τις γλωσσολογικές και υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της Γ2 συντελείται με τον ίδιο τρόπο που συντελείται και κάθε άλλο είδος γνώσης μέσα από τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Στην προσπάθειά του ο μαθητής να επιλύσει ένα γλωσσικό πρόβλημα ενεργοποιεί νοητικούς μηχανισμούς που σχετίζονται με την κατανόηση, την αποθήκευση και την παραγωγή της γλώσσας.
- Στις κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες, οι οποίες εξετάζουν κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτησης της Γ2. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι στάσεις των μαθητών για τη γλώσσα – στόχο, τα κίνητρα και η επίδραση του ιδεολογικού και κοινωνικο – πολιτικού πλαισίου της μάθησης.
- Στις θεωρίες για το ρόλο της αλληλεπίδρασης, του γλωσσικού εισαγομένου και του γλωσσικού εξαγομένου, που για τη Μπέλλα (2017) αποτελούν χωριστή κατηγορία θεωριών, ενώ για άλλους εντάσσονται στις κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες (Cook, 1996. Στο Χατζηδάκη : 2020:132).

Καθεμία από τις παραπάνω θεωρίες έχει τους υποστηρικτές και τους επικριτές της. Καμία όμως δε δίνει μια ολοκληρωμένη απάντηση που να ερμηνεύει όλες τις περιπτώσεις κατάκτησης της Γ2 διεθνώς. Αντίθετα η μία συμπληρώνει την άλλη, καθώς ασχολείται με διαφορετικές πτυχές του ίδιου φαινομένου (Χατζηδάκη, 2020 : 133).

### 2.3 Διδακτικές Προσεγγίσεις Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας

Παρόλο που σκοπός του επιστημονικού πεδίου της Κατάκτησης της Γ2 είναι να ερμηνεύσει το πώς αυτή συντελείται και όχι, απαραίτητα να διατυπώσει μια διδακτική προσέγγιση, ωστόσο από πολλές θεωρίες Κατάκτησης της Γ2 έχουν έμμεσα προκύψει διδακτικές προσεγγίσεις (Χατζηδάκη, 2020).

Αν αφήσουμε στην άκρη το γενικό θεωρητικό πλαίσιο της Κατάκτησης της Γ2 και κινηθούμε προς το πεδίο της εφαρμογής πρακτικών που στοχεύουν στην κατάκτηση της Γ2, θα συναντήσουμε τους όρους *προσέγγιση* και *μέθοδο* διδασκαλίας της γλώσσας. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020) το μοντέλο των Richards και Rodgers (1986) δίνει μια σαφή διάκριση των εννοιών αυτών. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιεί τον όρο *προσέγγιση* για να καθορίσει τη θεωρία και τις αρχές που διέπουν μια γλωσσική διδασκαλία. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες που θα γίνουν την ώρα της διδασκαλίας βάσει μιας συγκεκριμένης προσέγγισης ορίζονται ως *μέθοδος* διδασκαλίας. Τέλος το στάδιο της υλοποίησης της μεθόδου ορίζεται από τους Richards και Rodgers ως *διαδικασία*. Η θεωρία και οι αρχές που διαμορφώνουν μία *προσέγγιση για την Κατάκτηση της Γ2* είναι στην ουσία συνδυασμός μιας συγκεκριμένης θεωρίας για το τι είναι γλώσσα (δομικής, λειτουργικής ή αλληλεπιδραστικής<sup>10</sup>) με τις αντίστοιχες θεωρίες μάθησης (Χατζηδάκη, 2020). Έτσι, σύμφωνα με του Richards και Rodgers (1986, όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη 2020), η *προσέγγιση* για την κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας προσπαθεί να δώσει απαντήσεις δε δύο ερωτήματα : α) Ποιες ψυχολογικές και γνωστικές διεργασίες εμπλέκονται στη μάθηση της γλώσσας κα β) Πώς ενεργοποιούνται αυτές οι διεργασίες. Όταν το πεδίο στο οποίο απαντιούνται αυτά τα ερωτήματα είναι η Κατάκτηση της Γ2, τότε διατυπώνονται *Προσεγγίσεις Κατάκτησης της Γ2*. Αντίστοιχα,

<sup>10</sup> Η τριμερής κατάταξη των θεωριών περί γλώσσας σε δομική , λειτουργική και αλληλεπιδραστική προσέγγιση, αναφέρεται στο Baker (2001 : 423).

ο καθορισμός των συγκεκριμένων στοιχείων που θα διδαχθούν και του τρόπου διδασκαλίας αποτελούν τη μέθοδο κατάκτησης της Γ2. Παρακάτω θα παρουσιαστούν με χρονολογική σειρά οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί έως σήμερα στο συγκεκριμένο πεδίο.

### 2.3.1 Ακουστική μέθοδος (Audiolingual method)

Η πρώτη φορά που επιχειρήθηκε η συστηματική διδασκαλία μιας γλώσσας ως Γ2 ήταν στη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου για να εξυπηρετηθούν στρατιωτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα στις Η.Π.Α επιχειρήθηκε η γρήγορη εκμάθηση των αγγλικών σε ανθρώπους που θα χρησίμευαν ως μεταφραστές ή διερμηνείς και των οποίων η αγγλική δεν ήταν η μητρική τους γλώσσα. Έτσι, το 1942 αναπτύχθηκε το Εξειδικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Στρατού (Army Specialized Training Program) από πανεπιστήμια της Αμερικής, το οποίο ανέδειξε τη σημασία της ακουστικής και προφορικής δεξιότητας για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα της λεγόμενης «Μεθόδου Στρατού» ήταν εντυπωσιακά και οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός αυτόνομου επιστημονικού κλάδου που ασχολείται με τη διδασκαλία της γλώσσας. Η πρώτη μέθοδος που προέκυψε από όλη την παραπάνω εξέλιξη ήταν η «Προφορικό – ακουστική μέθοδος», η οποία στηρίχθηκε στις γλωσσολογικές θεωρίες του δομισμού και στις ψυχολογικές θεωρίες του Συμπεριφορισμού, που αναπτύσσονταν το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. (Ματθαιουδάκη, 2014 : 4).

Η ακουστική μέθοδος στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί μια μηχανική διαδικασία διαμόρφωσης συνηθειών μέσα από το συμπεριφοριστικό μοντέλο *ερέθισμα-αντίδραση-ανατροφοδότηση*. Ως εκ τούτου η διδασκαλία της γραμματικής δεν καθίσταται αναγκαία, καθώς αντικαθίσταται από τις επαγωγικές γενικεύσεις που δημιουργεί στο μυαλό του μαθητή η επαναλαμβανόμενη

εξάσκηση. Μέσω αυτής της μεθοδολογίας οι ακόλουθοι της ακουστικής μεθόδου καλλιεργούσαν περισσότερο τις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες (Rivers, 1964 όπ. αναφ. στο Μπέλλα, 2017). Πάντως η επίδραση των παραπάνω παραδοχών στη διδασκαλία σχετίζεται με την κατίσχυση της μίμησης και της αποστήθισης ως μεθόδων διδασκαλίας, τον παθητικό ρόλο του μαθητή και του άγχους που προκαλεί η προσπάθεια της αποφυγής των λαθών. Κατ' επέκταση, αποθαρρύνεται η ελεύθερη γλωσσική παραγωγή και υιοθετείται η κατευθυνόμενη παραγωγή ορθού προφορικού λόγου με τυποποιημένους διαλόγους και με ελάχιστη γραμματική εξήγηση.

### 2.3.2 Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach)

Η Φυσική Προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία στην εκμάθηση των γλωσσών εκπορεύτηκε από τις θεωρίες κατάκτησης της Γ2 που διατύπωσε ο Krashen αρχικά το 1976 ως μια θεωρία που μελετούσε γενικά το ρόλο του γλωσσικού εισαγομένου στην πραγμάτωση της Γ2, κατέληξε μέσα από συνεχόμενες βελτιώσεις έως το 1985 να χαρακτηριστεί από τον ίδιο ως *μια γενική θεωρία κατάκτησης της Γ2* (Krashen, 1981, όπ. αναφ. στο Μπέλλα, 2017 : 149). Σύμφωνα με τη Μπέλλα (2017) είναι η πρώτη θεωρία διδασκαλίας της Γ2 που έχει τόσο γερά ερείσματα σε αντίστοιχη θεωρία κατάκτησης. Αν και αμφισβητήθηκε από πολλούς μελετητές το αν εμπίπτει στις θεωρίες της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, οι θεμελιωτές της (Krashen & Terrell) τη θεωρούν καθαρά επικοινωνιακή, αφού αποσκοπεί αποκλειστικά και μόνο στην επιτυχή πραγμάτωση της επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, βασικό στοιχείο της Φυσικής Προσέγγισης είναι η παντελής έλλειψη ρητής διδασκαλίας, αφού η εκμάθηση/κατάκτηση θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσα σε φυσικά περιβάλλοντα. Η μεθοδολογία που εισηγείται η συγκεκριμένη προσέγγιση την καθιστά κατάλληλη για παιδιά όσο και για ενήλικες. Επίσης μέσω της Φυσικής Προσέγγισης μπορεί να κατακτηθεί τόσο η μητρική όσο και η δεύτερη γλώσσα. Συνοψίζοντας, οι

βασικές αρχές της Φυσικής Προσέγγισης, όπως προκύπτουν από τη θεωρία ΚΓ2 του Krashen, αναφέρονται στο Μπέλλα (2017) και είναι οι ακόλουθες :

- Οι μαθητές εκτίθενται σε όσο το δυνατό περισσότερο κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο ( $i + 1$ ).
- Είναι θεμιτό να χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία μέσα που υποβοηθούν την κατανόηση (οπτικά, ηχητικά βοηθήματα κτλ). Θεωρείται ότι η έκθεση του μαθητή σε περισσότερο λεξιλόγιο, εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα την κατανόηση, παρά η διδασκαλία γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων.
- Η διδασκαλία εστιάζει στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου και λιγότερο στην παραγωγή.
- Βασικό στοιχείο της φυσικής προσέγγισης είναι η μείωση του συναισθηματικού φίλτρου και η ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Για αυτό η διδασκαλία επικεντρώνεται στην επίτευξη της επικοινωνίας και όχι τόσο της παραγωγής γραμματικά ορθών γλωσσικών τύπων.

Από τη Φυσική Προσέγγιση προέκυψαν αρκετά μοντέλα διδασκαλίας, όπως η *Μέθοδος Μάθησης με Υποβολή (Suggestopedia)*, του Losanon, η *Ολική Φυσική Αντίδραση* του Asher (Αγαθοπούλου, 2012) και η *Διεργαστική Διδασκαλία* του Van Patten (Μπέλλα, 2017).

Οι θεωρίες της Φυσικής Προσέγγισης οδήγησαν στη διαμόρφωση ανάλογου Αναλυτικού Προγράμματος Διδασκαλίας, το οποίο δομείται γύρω από *καταστάσεις* (situations), οι οποίες αναλύονται σε *θέματα* (topics) και μέσα από την πραγμάτευσή τους προκύπτουν οι γλωσσικές λειτουργίες. Ο στόχος μέσα από κάθε δραστηριότητα – πραγμάτευση είναι καθαρά επικοινωνιακός (με έμφαση



στο γλωσσικό εισαγόμενο και στην κατανόηση του) και –έμμεσα- προκύπτει η επαφή με τη γραμματικό – συντακτική δομή της γλώσσας.

Η Φυσική Προσέγγιση δέχτηκε δριμεία κριτική, όπως άλλωστε και η θεωρία κατάκτησης της Γ2 του Krashen, για τη μονόπλευρη σημασία που αποδίδει στο γλωσσικό εισαγόμενο, εις βάρος του γλωσσικού εξαγομένου, το οποίο, σύμφωνα με τον Krashen, προκύπτει μόνο του, όταν έχει συντελεστεί ικανοποιητικά η κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου μέσω της έκθεση σε κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο. Η επιβίωση, όμως, στοιχείων της Φυσικής Προσέγγισης μέσα σε νεώτερες μεθόδους διδασκαλίας, όπως αυτές που υποδείχθηκαν παραπάνω, πιστοποιεί ότι υπήρχαν αρκετά ενδιαφέροντα και καινοτόμα στοιχεία στη προσέγγιση αυτή.

### **2.3.3 Επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative Approach)**

Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative Approach) κινείται στον αντίποδα της ακουστικής μεθόδου. Η θεμελίωση των αρχών της συγκεκριμένης προσέγγισης στηρίχθηκε στις απόψεις του αμερικανού γλωσσολόγου Noam Chomsky, ο οποίος υποστήριξε και απέδειξε ότι η γλωσσική κατάκτηση είναι ένα βιολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου και δεν προκύπτει μέσα από μια διαδικασία μίμησης και ανταπόκρισης σε ερεθίσματα, όπως πρέσβευε ο συμπεριφορισμός (Μπέλλα, 2017: 206).

Στις απόψεις αυτές προστέθηκαν οι απόψεις του Corder (1967, όπ. αναφ. στο Μπέλλα, 2017), ο οποίος θεωρούσε τα λάθη αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής εκμάθησης και έτσι η εκμάθηση της γλώσσας άρχισε να προσανατολίζεται σε πιο ελεύθερες παραγωγές από την πλευρά των μαθητών.

Οι παραπάνω απόψεις εμπλουτίστηκαν από αυτές των Hymes και Halliday, οι οποίοι σε μια σειρά δημοσιευμάτων τη δεκαετία του 1970 έδωσαν έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας. Συγκεκριμένα ο Hymes (1975) προσθέτει στη «γλωσσική ικανότητα» του Chomsky την «επικοινωνιακή ικανότητα» που είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί ο μοναδικός σκοπός της γλώσσας που, για αυτόν είναι η επικοινωνία (Μπέλλα, 2017: 207). Στη θεωρία του Hymes, ο γλωσσολόγος Halliday (1970) πρόσθεσε τη λειτουργική πλευρά τις γλώσσας. Για τον Halliday η επικοινωνία έγκειται στην εκτέλεση λεκτικών πράξεων που δηλώνονται μέσω της γλώσσας. Οι λεκτικές πράξεις ονομάστηκαν *λειτουργίες (functions)* της γλώσσας και τα Αναλυτικά Προγράμματα που στηρίχθηκαν σε αυτές αποσκοπούσαν στο να κατηγοριοποιήσουν τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας και να τις αντιστοιχίσουν με ποικίλες γλωσσικές δομές με τις οποίες εκφέρονται, ανάλογα με την περίσταση της επικοινωνίας (Χατζηδάκη, 2020). Ακολουθώντας ένα τέτοια πρόγραμμα διδασκαλίας ο μαθητής θα μάθει με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορεί να ζητήσει πληροφορίες, να εκφράσει επιθυμία, δυσαρέσκεια ή ευαρέσκεια ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις, δηλαδή ανάλογα με το σκοπό της επικοινωνίας, το ρόλο του ως ομιλητή και το θέμα της συνομιλίας (Χατζηδάκη, 2020 : 171). Εκτός από τις λειτουργίες της γλώσσας, οι υποστηρικτές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης κατηγοριοποίησαν τη γλώσσα βάσει των *εννοιών (notions)* που αυτή εκφράζει. Σύμφωνα με τους Αντωνοπούλου και Μανάβη (2001) και Ευσταθιάδη κ.α (1998) όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη (2020), οι γλωσσικές έννοιες μπορούν να χωριστούν σε *γενικές και ειδικές* και η διδασκαλία του λεξιλογίου μια γλώσσας να στηριχθεί σε αυτή την ομαδοποίηση. Συγκεκριμένα, οι γενικές έννοιες καθορίζουν το θέμα της διδασκαλίας (π.χ υγεία) και οι ειδικές έννοιες αποτελούν το συγκεκριμένο λεξιλόγιο που σχετίζεται με το θέμα (π.χ για τη γενική έννοια *υγεία* μπορεί να

διδασκούν οι ειδικές έννοιες νοσοκομείο, γιατρός, ίωση κτλ) Τα αναλυτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν βασισμένα στη παραπάνω θεωρία ονομάζονται *λειτουργικό – εννοιολογικά προγράμματα σπουδών*, επειδή χωρίζουν τη διδακτέα ύλη σε έννοιες (notions) και γλωσσικές λειτουργίες (functions) και αποτελούν την πιο συνηθισμένη εκδοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία (Μπέλλα. 2017: 207).

Παρόλο που η Επικοινωνιακή Προσέγγιση αποτελείται ουσιαστικά από μια ομάδα προσεγγίσεων με διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, ωστόσο υπάρχει μια κοινή θεωρητική και μεθοδολογική βάση που συνίσταται στα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά (Χατζηδάκη, 2020) :

- Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση σχετικά με την κατάκτηση της Γ2 θέτει ως στόχο όχι μόνο την κατάκτηση της γλωσσικής αλλά και της επικοινωνιακής ικανότητας που σχετίζεται με εξωγλωσσικούς παράγοντες σχετικά με την κατάσταση της επικοινωνίας. Επειδή η επικοινωνία λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιεχόμενο, στα πλαίσια της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, οι μαθητές διδάσκονται και πολιτισμικά προσδιορισμένες πρακτικές που σχετίζονται με τον πολιτισμό της γλώσσας – στόχου.
- Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις που δημιουργούνται στη σχολική τάξη μέσω του σχεδιασμού δραστηριοτήτων επικοινωνιακού τύπου από τον/την εκπαιδευτικό.
- Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση στηρίζεται στην ανάλυση αναγκών των μαθητών και διδάσκει αυτές τις έννοιες και λειτουργίες που σχετίζονται με τις ανάγκες των μαθητών. Ως εκ τούτου θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη μέθοδος

διδασκαλίας για το σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ για ειδικούς σκοπούς.

- Οι δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα που σχεδιάζει ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να στηρίζονται στο πληροφοριακό κενό και στη μεταφορά πληροφοριών ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Οι δραστηριότητες πληροφοριακού κενού είναι αυτές στις οποίες ο μαθητής θα αναζητήσει πληροφορίες για κάτι και θα τις διαχειριστεί για να πετύχει ένα σκοπό και οι δραστηριότητες μεταφοράς πληροφοριών είναι αυτές που θα τον οδηγήσουν σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του προκειμένου να διεκπεραιωθούν. Στις περισσότερες δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα αυτά τα δύο στοιχεία συνυπάρχουν και επιτυγχάνονται μέσω της διεκπεραίωσής τους από ομάδες ή ζεύγη μαθητών.
- Σύμφωνα με τις αρχές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται αυθεντικά κείμενα (συνταγές, φυλλάδια, διαφημίσεις κτλ) ώστε οι συνθήκες της σχολικής τάξης να προσομοιάζουν με τις πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις.
- Επίσης, κατά τη διδακτική πράξη, αποφεύγεται η άμεση διόρθωση λαθών. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να κατηγοριοποιήσει τα λάθη και να αναφερθεί στις αντίστοιχες γλωσσικές δομές σε άλλη χρονική στιγμή, ωθώντας τους μαθητές στην εμβάθυνση και την αυτοδιόρθωση σε μελλοντικό χρόνο.
- Την ώρα του μαθήματος πρέπει να καλλιεργείται από τον/την εκπαιδευτικό κλίμα ελευθερίας και ασφάλειας που οδηγεί σε μείωση του άγχους και αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για ελεύθερη παραγωγή λόγου.

Σχετικά με την Επικοινωνιακή Προσέγγιση δημιουργήθηκε συζήτηση μεταξύ των ερευνητών για το αν αποτελεί πράγματα μια θεωρία γλωσσικής κατάκτησης ή

απλώς μια θεωρία γλώσσας. Σύμφωνα με τη Μπέλλα (2017), το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση δημιουργήθηκε από την επίδραση των γλωσσολογικών θεωριών των Hymes και Halliday οδήγησε πολλούς θεωρητικούς να τη θεωρήσουν περισσότερο ως «θεωρία γλώσσας» παρά ως θεωρία γλωσσικής κατάκτησης. Παρόλα αυτά, όπως είδαμε παραπάνω, στηρίζεται στις θεωρίες της διεπίδρασης και της διαπραγμάτευσης της σημασίας μεταξύ μαθητών και μαθητών με εκπαιδευτικό, στοιχεία που την καθιστούν θεωρία γλωσσικής κατάκτησης.

Επιπλέον στις πιο εξελιγμένες εκδοχές της η Επικοινωνιακή Προσέγγιση συνδέθηκε με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης και κυρίως τα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών, που υποστηρίζουν ότι η γλώσσα μαθαίνεται όπως οποιαδήποτε άλλη απαιτητική γνωστική δεξιότητα (Μπέλλα, 2017). Έτσι μέσα από αυθεντικές επικοινωνιακές δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους μαθητές, γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί η αυτοματοποίηση μιας συγκεκριμένης γλωσσικής συμπεριφοράς η οποία με τη σειρά της οδηγηθεί σε ευχερή πραγμάτωση των γλωσσικών συμπεριφορών στην πραγματική ζωή.

#### **2.3.4 Εστίαση στον τύπο (Focus on form)**

Η εστίαση στον τύπο αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση, εξέλιξη της κλασικής μορφής της επικοινωνιακής προσέγγισης (Μπέλλα, 2017). Η βασική αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης ότι δε χρειάζεται ρητή και άμεση διδασκαλία της γραμματικής προκειμένου να κατακτηθεί μια γλώσσα, τίθεται υπό διαπραγμάτευση και εγείρεται ο προβληματισμός μήπως μέσω της ρητής διδασκαλίας διευκολύνεται η κατάκτηση/ εκμάθηση. Η εστίαση στον τύπο διατηρεί, ωστόσο την βασική αρχή της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, που θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας τη σημασία. Επιχειρείται λοιπόν ένας συγκερασμός των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης με ρητή διδασκαλία γλωσσικών τύπων (Μπέλλα, 2017).

Συγκεκριμένα, στη διάρκεια ενός κλασικού μαθήματος επικοινωνιακού χαρακτήρα, όταν ο εκπαιδευτικός εντοπίσει γνωστικό έλλειμμα στους μαθητές, ξεκινάει μια μικρή σε διάρκεια, εμβόλιμη, άμεση διδασκαλία των γλωσσικών κανόνων που δυσχεραίνουν την κατανόηση ή την παραγωγή των μαθητών στη διάρκεια της εκπόνησης της επικοινωνιακής δραστηριότητας. Μόλις ολοκληρωθεί αυτό συνεχίζεται απρόσκοπτα η δραστηριότητα που διακόπηκε.

Η Doughty (1997, όπ. αναφ. στο Μπέλλα, 2017) παρουσιάζει τις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν για να είναι η εστίαση στον τύπο αποτελεσματική. Σύμφωνα με αυτήν, λοιπόν, αρχικά η προσοχή των μαθητών εστιάζεται στη σημασία. Όταν προκύψουν γραμματικά προβλήματα, τότε ενεργοποιείται η εμβόλιμη διδασκαλία, προκειμένου να διευκολυνθεί η δραστηριότητα που εκπονείται στην τάξη. Τέλος το χρονικό διάστημα που η προσοχή των παιδιών επικεντρώνεται στον τύπο πρέπει να είναι σύντομο, για να αποφευχθεί η αύξηση του γνωστικού φορτίου. Τηρουμένων αυτών των προϋποθέσεων γίνεται κατανοητό ότι η εστίαση στον τύπο στηρίζεται, όχι μόνο στη λεξική και πραγματολογική σημασία των λέξεων ή του κειμένου (Doughty & Williams, 1998, όπ. αναφ. στο Μπέλλα, 2017), αλλά συνδυάζει τη γνώση της γραμματικής και τις λειτουργίες της γλώσσας. Η επιτυχία της μεθόδου έγκειται στο να γίνονται επιτυχείς συνδέσεις ανάμεσα στις τρεις παραμέτρους: μορφή, σημασία και χρήση.

### 2.3.5 Διεκπεραιωτικές Δραστηριότητες ( Task based Approach)

Η διδασκαλία γλωσσών μέσω διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων αποτελεί την πιο σύγχρονη έκφανση της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Επίσης αποτελεί τη φυσική κατάληξη όλων των παραπάνω διδακτικών προσεγγίσεων, με την έννοια ότι συγκεντρώνει και αξιοποιεί όλες τις θεωρίες διδασκαλίας και κατάκτησης της Γ2. Συγκεκριμένα οι θεωρίες κατάκτησης της Γ2 στις οποίες στηρίζεται είναι:

- η υπόθεση του γλωσσικού εισαγομένου (input hypothesis) του Krashen,
- οι κοινωνιογλωσσικές θεωρίες κατάκτησης από τις οποίες προέκυψε η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Γ2,
- οι ψυχογλωσσικές θεωρίες, που περιγράφουν τις γνωστικές λειτουργίες που συμβαίνουν στον εγκέφαλο του μαθητή κατά την εκμάθηση της Γ2. Από τις θεωρίες αυτές προέκυψαν γνωστικά μοντέλα, όπως το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών του McLaughlin, του Anderson κ.α., καθώς και οι θεωρίες σχετικά με την άμεση/ ρητή ή έμμεση/ άρρητη διδασκαλία. Τα γνωστικά μοντέλα δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ενισχύουν τις γνωστικές διεργασίες των μαθητευόμενων κατά τη διαδικασία της εκμάθησης μέσω της πραγματοποίησης δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία ή της διδασκαλίας στρατηγικών, ανάλογα με τις γνωστικές ανάγκες των μαθητευόμενων.
- Η θεωρία της διεπίδρασης αφού, όπως παρατηρεί η Μπέλλα (2017: 224), *«οι διεκπεραιωτικές δραστηριότητες τοποθετούν τη λεκτική διεπίδραση στον πυρήνα της διδασκαλίας»*.

Η μεγάλη καινοτομία της συγκεκριμένης προσέγγισης έγκειται στο ότι συγχωνεύει και αξιοποιεί τα οφέλη της ρητής και της μη ρητής διδασκαλίας μέσω εστιασμένων (focused) και μη εστιασμένων (unfocused) δραστηριοτήτων, που μέχρι τότε αξιοποιούνταν μονομερώς από τους μελετητές. Μέσω των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων ενεργοποιούνται και τα δύο είδη διδασκαλίας και μάθησης και αποδεικνύεται ότι το ένα υποβοηθάει το άλλο. Όπως παρατηρεί η Μπέλλα (2017), όταν έχει υπάρξει ρητή διδασκαλία μιας γλωσσικής μορφής, ευκολότερα ο μαθητής αφομοιώνει και αποθηκεύει στο μυαλό του στοιχεία χωρίς διδασκαλία και ευκολότερα κάνει επιτυχείς υποθέσεις στη χρήση, τη μορφή και τη σημασία της

γλώσσας στόχου. Ο συνδυασμός εστιασμένων και μη εστιασμένων δραστηριοτήτων οδηγεί τόσο στην ορθή γλωσσική πραγμάτωση όσο και στη γνώση της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γλωσσικών τύπων της γλώσσας – στόχου.

### 2.3.6 Συνδυαστικές προσεγγίσεις (Content Based Instruction)

Οι συνδυαστικές προσεγγίσεις στην κατάκτηση της Γ2 είναι αυτές που ενσωματώνουν μέσα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος περιεχόμενο από άλλα γνωστικά αντικείμενα ή και αντίστροφα. Το πεδίο στο οποίο εμφανίστηκε για πρώτη φορά αυτή η προσέγγιση ήταν αυτό της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά χρησιμοποιούσαν κείμενα από πολλούς και διαφορετικούς τομείς του επιστητού, ανταποκρινόμενοι στις επιταγές της επικοινωνιακής προσέγγισης για αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία. Έτσι, δημιουργήθηκε η σκέψη ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος δε χρειάζεται να είναι αποκομμένη από τη διδασκαλία άλλων επιστημονικών κλάδων, ούτε χρειάζεται να γίνεται σε χωριστές αίθουσες. Αντίθετα είναι ενσωματωμένη σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αφού όλα τα γνωστικά αντικείμενα χρησιμοποιούν ως μέσο τη γλώσσα στη διάρκεια της διδασκαλίας (Ζάγκα, χ.χ).

*Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (Content Based Instruction), όπως είναι ο όρος που έχει καθιερωθεί στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, αποτελεί έναν υπερκείμενο όρο που χρησιμοποιείται για να καλύψει θεωρητικά όλο το παραπάνω σκεπτικό και επεκτείνεται εκτός από τη ΞΓ και στη Γ2. Στηρίζεται θεωρητικά στις θεωρίες κατάκτησης της Γ2 του Krashen, στη θεωρία του Cummins για τη φύση της γλωσσικής ικανότητας και το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (Common Underlying Proficiency) και τέλος στα πορίσματα των γνωστικών θεωριών μάθησης και των μοντέλων επεξεργασίας πληροφοριών που προέκυψαν από αυτές (Ζάγκα, 2014: 64).*



Σύμφωνα με τις *συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Γ2*, σε κάθε μάθημα περιεχομένου πρέπει να τίθενται τόσο γνωστικοί όσο και γλωσσικοί στόχοι. Το κάθε γνωστικό αντικείμενο μπορεί να δώσει το ερέθισμα στον εκπαιδευτικό για την εξάσκηση των μαθητών στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες<sup>11</sup> μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας. Διατηρούνται κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων οι βασικές αρχές της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας, όπως η απλοποίηση της εισερχόμενης πληροφορίας, η πλαισιακή στήριξη μέσω εικόνων, διαγραμμάτων, ηχητικών ντοκουμέντων κ.α και η σπειροειδής πραγμάτευση των φαινομένων μέσω της επανεμφάνισής τους και σε άλλα επικοινωνιακά συμφραζόμενα (Ζάγκα, 2014). Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι μόνο η ανάπτυξη των Βασικών Διαπροσωπικών Ικανοτήτων, αλλά και της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Δεξιότητας (Cummins, 2005), που αποτελεί αντικείμενο και της συγκεκριμένης εργασίας.

Η εφαρμογή τέτοιων διδακτικών προτάσεων προϋποθέτει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των γνωστικών αντικειμένων με τον εκπαιδευτικό του γλωσσικού μαθήματος και μπορεί να αφορά την οργάνωση ολόκληρου του Αναλυτικού Προγράμματος ή την οργάνωση ενός μαθήματος ή ακόμα και ένα απλό διδακτικό σενάριο (Ζάγκα, χ.χ). Σε όποιο επίπεδο και αν εφαρμόζεται αυτή η προσέγγιση για να πετύχει το διπλό στόχο γνωστικό αντικείμενο (περιεχόμενο) – γλώσσα, χωρίς να ενισχύεται ο ένας εις βάρος του άλλου, χρησιμοποιεί απαραίτητα στρατηγικές που καθιστούν αποτελεσματική την κατανόηση του περιεχομένου και της γλώσσας. Σύμφωνα με τη Ζάγκα (χ.χ), οι στρατηγικές ορίζονται *«ως οι ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές προκειμένου αφενός να μάθουν το διδακτέο αντικείμενο και αφετέρου να χειριστούν αποτελεσματικά το προϊόν μάθησης»* (Cohen

<sup>11</sup> Οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες είναι η παραγωγή προφορικού, η παραγωγή γραπτού, η κατανόηση προφορικού και η κατανόηση γραπτού λόγου.

1998: 9) ή ως στρατηγικές εκλαμβάνονται «οι ειδικές σκέψεις και συμπεριφορές που τα άτομα χρησιμοποιούν για να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν, να μάθουν ή να διατηρήσουν μία καινούρια πληροφορία» (Chamot and O' Malley 1990: 1). Αναλυτική αναφορά των στρατηγικών γενικά, αλλά και αυτών που σχετίζονται με τη διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου ειδικά, θα γίνει στο πέμπτο κεφάλαιο.

## 2.4 Θεωρίες διγλωσσίας και μάθησης

Η επικράτηση συγκεκριμένου ορισμού για τη διγλωσσία και η συνακόλουθη κατηγοριοποίηση των διγλώσσων, οδήγησε στην επικράτηση θεωριών σχετικά με τη σχέση της διγλωσσίας με τη μάθηση. Παρακάτω παρατίθενται βασικά στοιχεία της θεωρίας του Cummins (2002, 2005), σχετικά με τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας στη μάθηση.

### 2.4.1 Οι τρεις όψεις της γλωσσικής επάρκειας

Ένα μεγάλο θέμα που ταλανίζει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές τους είναι η ερμηνεία της αντίφασης ανάμεσα στην γλωσσική τους επάρκεια και τις σχολικές τους επιδόσεις. Συγκεκριμένα πολλοί δίγλωσσοι μαθητές χρησιμοποιούν ικανοποιητικά τη δεύτερη γλώσσα τους σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινότητας, εντούτοις δεν καταφέρνουν να έχουν στο σχολείο υψηλές επιδόσεις. Αυτές τις αντιφάσεις τις ονομάζει ο Cummins (2005) *παρανοήσεις* σχετικά με τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών και τις εξηγεί στηριζόμενος στην τριμερή διαίρεση της γλωσσικής ικανότητας σε *συνομιλιακή ευχέρεια* (*conversational fluency*), *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες* (*discrete language skills*) και *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* (*academic language proficiency*) (Cummins, 2005).

**Η συνομιλιακή ευχέρεια (conversational fluency)** είναι η όψη της γλωσσικής ικανότητας που ο χρήστης της γλώσσας (φυσικός ομιλητής ή μη) κατακτά πρώτη και του παρέχει τη δυνατότητα να διεξάγει μια οποιαδήποτε συνομιλία στον προφορικό

λόγο και σε συνθήκες οικειότητας (Cummins, 2005). Η συνομιλιακή ευχέρεια χαρακτηρίζεται από χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας, απλές γραμματικές δομές και υποστήριξη από εξωτερικούς δείκτες, όπως εκφράσεις, χειρονομίες, επιτονισμό κτλ.

**Οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills)** είναι, σύμφωνα με τον Cummins (2005), οι ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και οι γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, που κατακτιούνται με άμεση διδασκαλία και εξάσκηση. Οι πιο απλές διακριτές γλωσσικές δεξιότητες κατακτιούνται στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, ενώ άλλες πιο εξειδικευμένες, σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

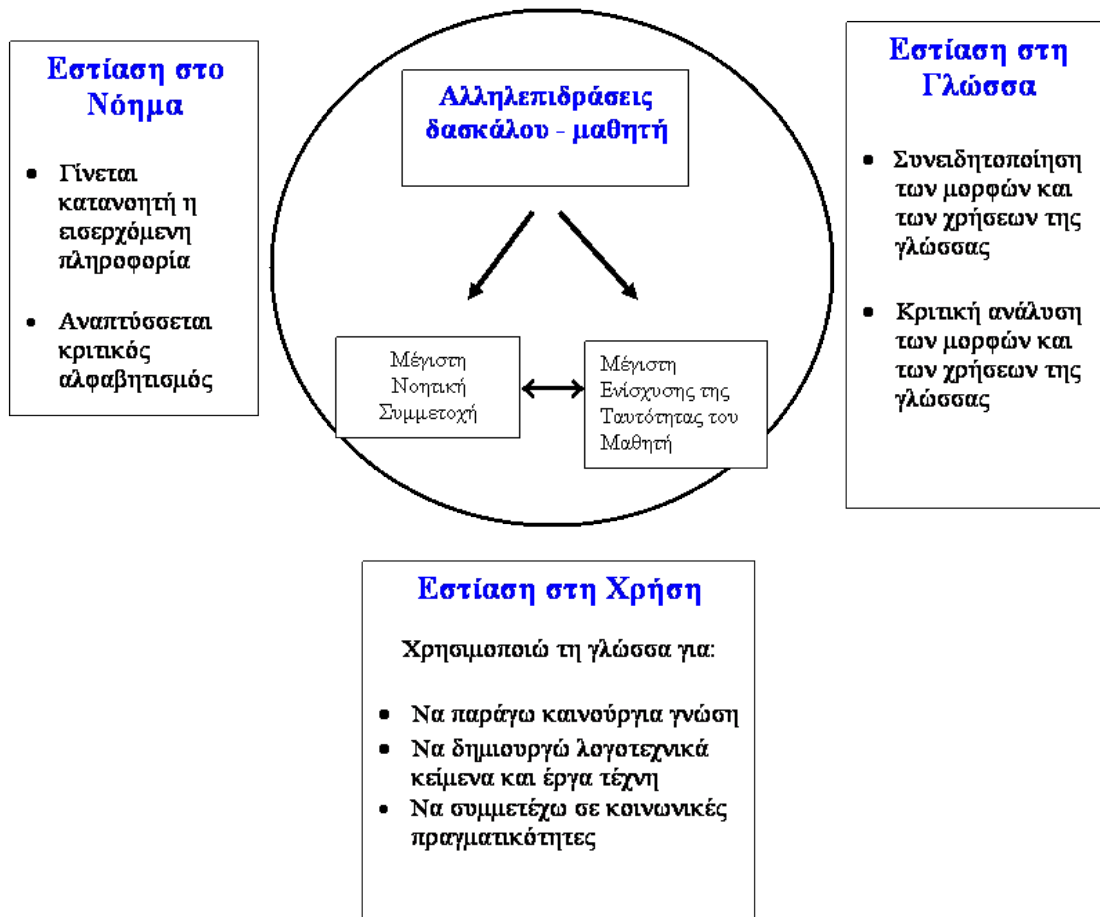
**Η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (academic language proficiency)** συνίσταται στη γνώση λεξιλογίου χαμηλής συχνότητας καθώς και στην κατανόηση ή παραγωγή σύνθετου – ακαδημαϊκού λόγου. Καθώς οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις έρχονται σε επαφή με αυτό το είδος του λόγου τόσο σε επίπεδο κατανόησης απαιτητικών κειμένων, όσο και σε επίπεδο παραγωγής γραπτών σε αυτό το είδος λόγου (Cummins, 2005). Γενικά, η επιτυχής πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζεται με την επάρκειά τους σε αυτή την πλευρά της γλωσσικής ικανότητας.

#### 2.4.2 Η Παιδαγωγική πρόταση του Cummins για τη δίγλωσση εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Cummins (2005) ένας λόγος που όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση αποτυγχάνουν είναι το γεγονός ότι καμιά δε μετασχηματίζει τη βαθιά δομή της Εκπαίδευσης. Για να αλλάξει εκ θεμελίων το εκπαιδευτικό σύστημα και οι παγιωμένες αξίες που το διέπουν θα πρέπει, σύμφωνα με τον Cummins, ο εκπαιδευτικός να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του και την ταυτότητά του ως εκπαιδευτικός απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές. Στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η ενδυνάμωση της ταυτότητας αυτών των μαθητών μέσα από τη συνεργατική δημιουργία δύναμης (cooperative

creation of power) στο διαπροσωπικό χώρο αλληλεπίδρασης μαθητή και εκπαιδευτικού (Cummins 2005 : 200). Στο επίκεντρο μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας για τους δίγλωσσους μαθητές βρίσκονται οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Cummins, 2005). Στα πλαίσια αυτής της αλληλεπίδρασης ο εκπαιδευτικός προκαλεί στο δίγλωσσο μαθητή του τη μέγιστη γνωστική δραστηριοποίηση με δραστηριότητες γνωστικά απαιτητικές συνδυαζόμενες με την κατάλληλη κάθε φορά πλαίσιακή στήριξη. Όταν ο μαθητής νιώσει ότι αυτό που συμβαίνει στη σχολική αίθουσα τον αφορά και τον συμπεριλαμβάνει τότε επενδύει με το μέγιστο τρόπο την προσωπικότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cummins, 2020 : 173). Έχοντας ο Cummins (2005) στο επίκεντρο κάθε διδασκαλίας το τρίπτυχο των σχέσεων αλληλεπίδρασης δασκάλου – μαθητή , μέγιστης γνωστικής δραστηριοποίησης και μέγιστης επένδυσης ταυτότητας από την πλευρά του μαθητή καθορίζει τρία σημεία εστίασης της διδασκαλίας που οδηγούν στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας : εστίαση στο νόημα, εστίαση στη γλώσσα, εστίαση στη χρήση.

Το παρακάτω σχήμα αποτελεί την παιδαγωγική πρόταση του Cummins για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας :



Εικόνα αντλημένη από τον ιστότοπο

[logouxari.pre.aegean.gr/LogouXari\\_OLD/Keimena/θεωρητικό%20πλαίσιο.htm](http://logouxari.pre.aegean.gr/LogouXari_OLD/Keimena/θεωρητικό%20πλαίσιο.htm)

**Εστίαση στο νόημα :** Σύμφωνα με τον Cummins (2002, 2005) για να αναπτυχθεί η ακαδημαϊκή γλώσσα η κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία πρέπει να προχωρήσει πέρα από την κατά γράμμα κατανόηση και να προσεγγίσει τον κριτικό αλφαριθμητισμό μέσα από τη βαθιά κατανόηση των εννοιών και του λεξιλογίου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνδεση του κειμενικού είδους που μελετάται και του διδακτικού νοήματος με την εμπειρία και την προηγούμενη γνώση των μαθητών. Μέσα από αυτό το βαθύτερο επίπεδο γνωστικής και γλωσσικής επεξεργασίας οι μαθητές ενεργοποιούν τα γνωστικά τους σχήματα, αναλύουν κριτικά τις πληροφορίες του κειμένου και βάσει αυτών εμπλέκονται σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή συνθετική εργασία που τους ενεργοποιεί το ενδιαφέρον. Με αυτό τον τρόπο γίνεται η

μετάβαση από την κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία στον κριτικό αλφαριθμητισμό, όπως υποδεικνύει το σχήμα.

**Εστίαση στη γλώσσα :** Ο Cummins (2002, 2005) θέτει σε νέες βάσεις τη γλωσσική διδασκαλία ιδιαίτερα για τους δίγλωσσους μαθητές. Θεωρεί ότι στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να είναι η *γλωσσική συνειδητοποίηση*, δηλαδή ο συνδυασμός της διδασκαλίας των μορφολογικών πλευρών της γλώσσας με την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης της γλώσσας μέσω της διερεύνησης των σχέσεων εξουσίας που αυτή εξυπηρετεί ανάλογα με τη χρήση της. Τέλος για να είναι αποτελεσματική η εστίαση στη γλώσσα θα πρέπει να συνδέεται με μεγάλη ποικιλία εισερχόμενων πληροφοριών σε διάφορα είδη λόγου και σε σύνδεση με τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών, όπου αυτό είναι εφικτό, και να παρέχεται η δυνατότητα χρήσης της γλώσσας σε γραπτές ή προφορικές δραστηριότητες (Cummins, 2005).

**Εστίαση στη χρήση:** Σύμφωνα με τον Cummins (2002, 2005) η εστίαση στη χρήση είναι βασισμένη στην έννοια ότι η απόκτηση της Γ2 θα παραμείνει αφηρημένη και συνδεδεμένη μόνο με δραστηριότητες στη τάξη, αν οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν (χρησιμοποιώντας τις ταυτότητές τους και τη νοημοσύνη τους) μέσω εκείνης της γλώσσας. Υπάρχουν πειστικά στοιχεία ότι η χρήση της γλώσσας-στόχου μπορεί να συμβάλει στη γλωσσική απόκτηση (Swain, 1997, όπ.αναφ. στο Cummins, 2005) αλλά αυτό που τονίζεται είναι η σημασία της χρήσης της γλώσσας για την ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού και την επιβεβαίωση των ταυτοτήτων μαθητών. Η ανάπτυξη του κριτικού αλφαριθμητισμού θα επιτευχθεί μέσω της γλωσσικής χρήσης για τη δημιουργία νέας γνώσης, για λογοτεχνική και καλλιτεχνική δημιουργία και να δράση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα, όπως υποδεικνύει το παραπάνω σχήμα. Προκειμένου να παρακινηθεί ο μαθητής να

χρησιμοποιεί τη γλώσσα, πρέπει ιδανικά να υπάρξει ένα αυθεντικό ακροατήριο που ενθαρρύνει τη, διπλής κατεύθυνσης επικοινωνία με προφορικούς και γραπτούς τρόπους (Cummins, 2002, 2005).

Όλο το παραπάνω σχήμα που προτείνει ο Cummins, αποσκοπεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι πολλές φορές επειδή κατέχουν την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας, δεν τυγχάνουν της δέουσας γλωσσικής διδασκαλίας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Cummins, 2005) με αποτέλεσμα τα αυξημένα ποσοστά διαρροής τους (Χατζηδάκη, 2020). Για αυτό η παιδαγωγική πρόταση του Cummins στηρίζεται στη διδασκαλία της ακαδημαϊκής πλευράς της γλώσσας, η οποία αποτελεί το μέσο για τη σχολική επιτυχία. Προς τον ίδιο προσανατολισμό στρέφονται και οι συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καθώς και η μέθοδος CLIL (Content Language Integrated Learning), ως μέρος αυτών, που θα αναλυθεί στην συγκεκριμένη εργασία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Η διγλωσσία στην Ελλάδα

#### 3.1 Το προφίλ των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον ορισμό της διγλωσσίας που παραθέσαμε παραπάνω, δίγλωσσο είναι ένα άτομο που χρησιμοποιεί εναλλακτικά ή συνδυαστικά μία ή περισσότερες γλώσσες (Σκούρτου, 2011). Τις γλώσσες αυτές το δίγλωσσο άτομο τις χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του, σε ποικίλα περιβάλλοντα για διαφορετικούς σκοπούς και με διαφορετικούς βαθμούς επάρκειας (Χατζηδάκη, 2020 : 185). Βάσει αυτών των παραδοχών, κατηγοριοποιούνται στο Χατζηδάκη, 2020, οι δίγλωσσοι μαθητές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε δύο κατηγορίες (χωρίς βέβαια να αποκλείονται και άλλες περιπτώσεις δίγλωσσων ατόμων που αποτελούν μικρότερες ομάδες δίγλωσσων ατόμων με ελληνική υπηκοότητα) :

α) Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει μαθητές που έχουν ελληνική υπηκοότητα λόγω της παραδοσιακής του μειονοτικής παρουσίας στην Ελλάδα. Τέτοιες κοινότητες είναι οι Έλληνες Ρομά, οι Μουσουλμάνοι της Θράκης· αλλά και σλαβόφωνοι, βλαχόφωνοι και αρβανιτόφωνοι Έλληνες, των οποίων οι γλώσσες δε μεταδίδονται πλέον στους νεότερους (Σελλά-Μάζη, 2001, 2015, όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη, 2020).

β) Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει μαθητές που μετακινήθηκαν από τις χώρες τους προς την Ελλάδα (μετανάστες). Σύμφωνα με την έρευνα της ΕΛ.ΣΤΑΤ, στην οποία αναφερθήκαμε στο πρώτο κεφάλαιο, ο σημαντικότερος λόγος εισόδου των μεταναστών στην Ελλάδα είναι οικονομικοί και σχετίζονται με την αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Επίσης στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και μαθητές που ήρθαν στην Ελλάδα λόγω πολεμικών καταστάσεων στη χώρα τους ή επειδή κινδύνευε η ζωή τους με οποιοδήποτε τρόπο στο κράτος τους. Αυτή η ομάδα αποτελεί τους πρόσφυγες



για τους οποίους το ελληνικό κράτος έπρεπε να βρει λύση στο θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020). Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες ονομάζονται *αλλοδαποί*, όπως προκύπτει από το γεγονός ότι δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα. Θεσμικά σε θέματα εκπαίδευσης αντιμετωπίστηκαν ως κοινή ομάδα με τους παλιννοστούντες, οι οποίοι προέρχονται από τις πρώην Δημοκρατίες της Σοβιετικής Ένωσης και μετοίκησαν στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990 επικαλούμενοι την ελληνική καταγωγή τους (Χατζηδάκη, 2020 : 186).

### **3.2 Προγράμματα και Δράσεις που υλοποιούνται από την Ελλάδα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2**

Προς το παρόν το ελληνικό κράτος, στο πνεύμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως Γ2, έχει υλοποιήσει τα προγράμματα :

- «Παιδεία Ομογενών»,
- «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών»,
- «Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» και « Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων» ,
- Επίσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε γονείς – ενήλικες μετανάστες υπάρχει το πρόγραμμα «Οδυσσέας» (Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, στην ελληνική ιστορία και στον ελληνικό πολιτισμό) της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, με φορέα υλοποίησης το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.
- Ακόμα τα ελληνικά Πανεπιστήμια στα διδασκαλεία ή εργαστήρια που λειτουργούν υλοποιούν τη διδασκαλία της ελληνικής σε ενήλικες.

Αντίστοιχες δράσεις γίνονται και στα πλαίσια δήμων ή στα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης ή ακόμα και στα πλαίσια διαφόρων Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση για αυτό το λόγο.

Συγκεκριμένα στους δίγλωσσους μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – που αποτελεί το θέμα αυτής της εργασίας – απευθύνονται τα προγράμματα «*Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών*», «*Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*» και «*Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων*».

### **3.2.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην Ελλάδα εισρέουν μετανάστες, παλινοστούντες και πρόσφυγες από τη δεκαετία του 1990. Δεδομένου ότι οι πρόσφυγες λαμβάνουν εκπαίδευση στα κέντρα φιλοξενίας ή σε άλλες δομές, οι ομάδες δίγλωσσων μαθητών που εντάσσονται στην τυπική ελληνική εκπαίδευση είναι οι αλλοδαποί (δίγλωσσοι που δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα) και παλινοστούντες (δίγλωσσοι που έχουν ελληνική υπηκοότητα) (Χατζηδάκη, 2020). Παρόλο που λόγω της οικονομικής κρίσης της τελευταίας δεκαετίας στην Ελλάδα ο αριθμός των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών μειώθηκε σημαντικά (σύμφωνα με στοιχεία του 2018 από το Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών μελετών, όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη, 2020), το γεγονός ότι παιδιά αλλοδαπών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς τους ως ανεπαρκείς χρήστες της ελληνικής γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020) επιβεβαιώνει ότι είναι απαραίτητη η λήψη μέτρων από την πολιτεία για την καλύτερη εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών αυτών.

Με στοιχεία που αντλούμε από τη Χατζηδάκη, 2020 από το 1997 – 2008 το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών υλοποίησε το πρόγραμμα «*Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών*» το οποίο συνεχίστηκε αργότερα με διευρυμένη μορφή από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (σε συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα σε όλη την Ελλάδα) και μετονομάστηκε σε «*Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών*», καθώς από το 2008 και μετά υπερτερούσαν

αριθμητικά οι αλλοδαποί μαθητές που εντάσσονταν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έναντι των παλιννοστούντων. Σκοπός του προγράμματος ήταν η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και η ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία (Χατζηδάκη, 2020). Στα πλαίσια της υλοποίησης αυτών των στόχων προβλέφθηκε η υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με το σχεδιασμό κατάλληλων δράσεων, που εκτός των άλλων ανέδειξαν και την ποικιλία μητρικών γλωσσών που ομιλούνται από τον μαθητικό πληθυσμό στην Ελλάδα (Κούρτη-Καζούλη, 2012· Ρεβυθιάδου, 2015, όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη, 2020).

Θεσμικά το βασικότερο μέτρο για την εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 υλοποιείται μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ). Μέσα από πολλές περιπέτειες που πέρασε το μέτρο από την αρχή της θεσμοθέτησής του το 1983 (Χατζηδάκη, 2020) κατέληξε σήμερα να χωρίζεται σε δύο επίπεδα : α. Τάξη Υποδοχής I και β) Τάξη Υποδοχής II, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. Φ/10/20/Γ1/708 του 1999. Η λογική των ΤΥ βέβαια έχει παραμείνει ίδια από την αρχή της θεσμοθέτησής τους και έγκειται στην απομάκρυνση των δίγλωσσων μαθητών από τις τυπικές τάξεις τους και η ένταξή τους στις Τάξεις Υποδοχής προκειμένου να διδαχθούν τα ελληνικά για το ανώτατο δέκα ώρες την εβδομάδα (Χατζηδάκη, 2020). Σύμφωνα με την πρόσφατη υπουργική απόφαση στην Τάξη Υποδοχής I φοιτούν αρχάριοι χρήστες της ελληνικής γλώσσας για ένα χρόνο και παράλληλα παρακολουθούν μαθήματα στην τυπική τάξη που δε χρειάζονται μεγάλη γλωσσική ικανότητα, όπως Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική κ.α (Χατζηδάκη, 2020). Στις Τάξεις Υποδοχής II φοιτούν μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥI και η ένταξή τους σε αυτές διαρκεί δύο έτη. Η μαθησιακή τους υποστήριξη μπορεί να γίνει είτε εντός της τάξης με παράλληλη διδασκαλία είτε σε χωριστή τάξη

(Χατζηδάκη, 2020). Από το 2010 έως σήμερα οι ΤΥ εντάσσονται στο θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας που έχει ως στόχο την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της βελτίωσης της μαθησιακής τους επίδοσης (Χατζηδάκη, 2020).

### 3.2.2 Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες

Από το 2015 έκαναν μαζικά την εμφάνισή τους στην Ελλάδα πρόσφυγες από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Πακιστάν, το Ιράν και σε μικρότερα ποσοστά πρόσφυγες από την Ασία και την Αφρική λόγω εμπόλεμων ή άλλων επικίνδυνων καταστάσεων στις χώρες τους (Χατζηδάκη, 2020). Τα παιδιά των προσφύγων αυτών αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα με διαφορετικές ανάγκες από τους αλλοδαπούς ή παλινοστούντες για την εκπαίδευση των οποίων το ελληνικό κράτος έχει την υποχρέωση να μεριμνήσει, σύμφωνα με το διεθνές και ελληνικό δίκαιο (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2007· Κοιλιάρη, 2016· Επιστημονική Επιτροπή, 2017· Σιμόπουλος, 2019, όπ.αναφ. στο Χατζηδάκη, 2020). Τα μέτρα που έχει λάβει το ΥΠΠΕΘ για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα από το 2016 αφορούν την ανάπτυξη προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ), τη δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), για προσφυγόπουλα που διαμένουν σε ΚΦΠ και την ένταξη στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων μέσα στις Τάξεις Υποδοχής, για προσφυγόπουλα που διαμένουν σε αστικές περιοχές (Χατζηδάκη, 2020).

### 3.2.3 Η εκπαίδευση των Ρομά και των μουσουλμάνων της Θράκης

Η κοινότητα των «Τσιγγάνων» ή «Ρομά» αποτελείται από άτομα δίγλωσσα στα ελληνικά και στη ρομανί (Χατζηδάκη, 2020). Οι μαθητές Ρομά εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά διακεκομμένης φοίτησης (Σελλά-Μάζη, 2015· Σκούρτου, 2015, όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη, 2020) επειδή η κοινότητά τους βασίζεται κυρίως στην προφορική επικοινωνία και δεν υιοθετεί πρακτικές γραμματισμού που θεωρούνται

απαραίτητες στην κυρίαρχη ομάδα (Χατζηδάκη, 2020). Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020) η ελληνική πολιτεία προσπαθεί να αντιμετωπίσει αυτό το θέμα ήδη από το 1980, όμως από το τέλος της δεκαετίας του 1990 έγιναν πιο στοχευμένες παρεμβάσεις με προγράμματα που υλοποιήθηκαν από Πανεπιστήμια της ελληνικής επικράτειας. Όλα τα προγράμματα αυτά είχαν ως σκοπό την εγγραφή, τη συστηματική φοίτηση και την καλή σχολική επίδοση των μαθητών Ρομά μέσω της συνεκπαίδευσής τους με τον τυπικό μαθητικό πληθυσμό (Χατζηδάκη, 2020).

Για την εκπαίδευση των μουσαλμανοπαίδων της Θράκης έχει θεσμοθετηθεί από τα ελληνικό κράτος σύμφωνα με τις υποχρεώσεις της όπως προκύπτουν από τη Συνθήκη της Λωζάνης (1923) ένα σύστημα μειονοτικής εκπαίδευσης μόνο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα είναι να εμφανίζεται μεγάλη σχολική διαρροή σε αυτή την κοινωνική ομάδα, γεγονός που προσπάθησε να αντιμετωπίσει το πρόγραμμα « Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» που ξεκίνησε το 2000 (Χατζηδάκη, 2020). Συνολικά, στην ελληνική επικράτεια λειτουργούν δύο μειονοτικά γυμνάσια-λύκεια (το «Τζελάλ Μπαγιάρ» στην Κομοτηνή και το Μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης) τα οποία δέχονται περιορισμένο αριθμό μαθητών και δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες όλης της μειονότητας (Χατζηδάκη, 2020).

Όλα αυτά τα προγράμματα που υλοποιούνται στην Ελλάδα υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποδεικνύουν την ιδιαίτερη μέριμνα της ΕΕ για τη διατήρηση της πολυγλωσσίας στα πλαίσιά της και την προστασία των γλωσσών (Λευκή Βίβλος, 1995). Σύμφωνα με τη Ζάγκα (2014) οι συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις αποτελούν ενδείξεις καλής ποιότητας της παρεχόμενης δίγλωσσης εκπαίδευσης και θα μπορούσαν να συνεισφέρουν πολλά σχετικά με τη γλωσσική πολιτικής της ΕΕ. Έτσι, στα πλαίσια της ΕΕ προωθείται η μέθοδος CLIL (Content Language Integrated Learning) ως αυτή που, βάσει ερευνών, προσπορίζει περισσότερα οφέλη (Ζάγκα,

2014 : 134) και που, στην ουσία, αποτελεί την ευρωπαϊκή εκδοχή των συνδυαστικών γλωσσικών προσεγγίσεων που εφαρμόστηκαν στον Καναδά και στις ΗΠΑ τα προηγούμενα χρόνια (Ζάγκα, 2014 : 137).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### Η μέθοδος CLIL

#### 4.1 Το θεωρητικό υπόβαθρο του CLIL

Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο οι συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις αναπτύχθηκαν στη βάση των γνωστικών και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών μάθησης (Ζάγκα, 2014). Συγκεκριμένα η μέθοδος CLIL στηρίζεται στις παραπάνω θεωρίες, αλλά επίσης αξιοποιεί τις παραδοχές των θεωριών της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983), της αυτονομίας του μαθητή (Holec, 1981· Gredler, 1997·Kukla, 2000), της γλωσσικής επίγνωσης (Hawkins, 1984) και της διδασκαλίας και μάθησης με χρήση στρατηγικών (Oxford, 1990· Chamot, 2004), όπως αναφέρονται στο Ζάγκα, (2014).

##### 4.1.1 Το CLIL και οι γνωστικές θεωρίες μάθησης

Η μεγαλύτερη μορφή στο χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας υπήρξε ο Jean Piaget, ο οποίος έχει χαρακτηριστεί ως ο εισηγητής της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, αφού συνδύασε τη μάθηση με ψυχοπνευματικούς παράγοντες εξέλιξης του παιδιού και του εφήβου κατατάσσοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981). Σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας, ο Piaget επέμενε ότι η εντυπωσιακή ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας δεν αποτελεί χωριστή δεξιότητα, αλλά συντελείται όπως ακριβώς σχηματίζονται και οι άλλες γνωστικές δομές μέσω των διαδικασιών της οργάνωσης και της προσαρμογής των γνωστικών σχημάτων του ανθρώπινου εγκεφάλου στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981· Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008). Τις απόψεις του για τη γλώσσα, ο Piaget, τις εξέθεσε στο έργο του, *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού* (1926) και άσκησαν μεγάλη επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων γενικότερα, και της γλώσσας

ειδικότερα. Στο παραπάνω έργο εισηγήθηκε τη μέθοδο της *εξατομικευμένης διδασκαλίας*, σύμφωνα με την οποία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά του κάθε αναπτυξιακού σταδίου και να τα συνδυάζει με τη συμπεριφορά του παιδιού για να μπορέσει να προσδιορίσει το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης του κάθε μαθητή. Από εκεί και έπειτα πρέπει να του παρέχει τα κατάλληλα μέσα, αυτά που ταιριάζουν στο δικό του αναπτυξιακό επίπεδο, ώστε ο μαθητής να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση και να την εντάσσει στις γνωστικές δομές του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981).

Στη θεωρία του Piaget, ο Bruner αντέτεινε τη *διερευνητική μάθηση* δίνοντας έμφαση όχι στο τι διδάσκεται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του μαθητή, αλλά πώς διδάσκεται και τι κίνητρο για μάθηση έχει ο κάθε μαθητής (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981). Από αυτή την παιδαγωγική πρόταση προέκυψαν τα *σπειροειδή αναλυτικά προγράμματα*, στα οποία τα ίδια θέματα – διδακτικά αντικείμενα επανέρχονται σε όλες τις τάξεις, αλλά κάθε φορά εμπλουτίζονται με νέα στοιχεία και ακόμα και όταν γίνονται πολύ πολύπλοκα, οι μαθητές τα κατανοούν, επειδή ακριβώς έχουν προ-εκπαιδευτεί σε αυτά σε προηγούμενες τάξεις (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981· Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008 ). Αντίστοιχη επίδραση είχαν και οι θεωρίες του αμερικανού γνωστικού ψυχολόγου David Ausubel, ο οποίος επικεντρώθηκε στο ρόλο της προγενέστερης γνώσης πάνω στην οποία στηρίζεται η νέα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981) θεωρώντας ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στο να δημιουργεί γνωστικά «αγκίστρια» πάνω στα οποία θα επικρεμαστεί η νέα γνώση. Στην παραπάνω θεωρία για τη σημασία της προϋπάρχουσας γνώσης, στηρίχθηκε και ο κορυφαίος ψυχολόγος του 20<sup>ου</sup> αιώνα Gagné, ο οποίος πρόσθεσε μια άλλη σημαντική παράμετρο που επηρεάζει τη γνωστική διαδικασία. Ο Gagné ερεύνησε τη σημασία των εξωτερικών συνθηκών και

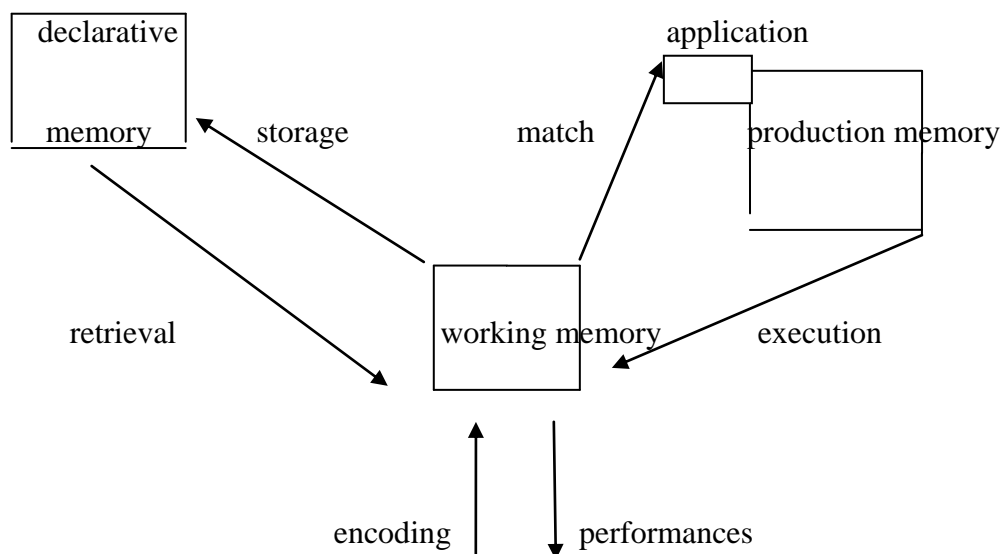


την επίδρασή τους στις αντίστοιχες εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες προσδιορίζοντας την ευθύνη των διδασκόντων στο να δημιουργούν την κατάλληλη ατμόσφαιρα στην τάξη ώστε να προκαλείται μάθηση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981).

Ταυτόχρονα με τη θεμελίωση των σύγχρονων γνωστικών θεωριών, η ανάπτυξη της τεχνολογίας των υπολογιστών, οδήγησε ορισμένους γνωστικούς ψυχολόγους να υιοθετήσουν την άποψη ότι η μάθηση δεν είναι τίποτε άλλο από μια διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών (information processing) (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981). Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών του J. Anderson υπάγεται σε αυτή την τάση και πάνω σε αυτό βασίστηκαν οι θεωρίες της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (Ζάγκα, 2014). Συγκεκριμένα ο Anderson εισηγείται το μοντέλο Adaptive Control of Thought (ACT) το οποίο, στο γενικό του πλαίσιο, αποτελείται από τρεις μνήμες. Στο έργο του *The Architecture of Cognition (1983)* ο Anderson περιγράφει τον τρόπο λειτουργίας τους. Η εργαζόμενη μνήμη (working memory) περιέχει τις πληροφορίες στις οποίες το σύστημα έχει πρόσβαση αυτή τη στιγμή και αυτές οι πληροφορίες μπορεί να είναι είτε στοιχεία που ανακτώνται από τη δηλωτική μνήμη είτε προσωρινές δομές που κατατίθενται από τη διαδικασία της κωδικοποίησης και τη δράση των συστημάτων παραγωγών. Τα συστήματα παραγωγών του ανθρώπινου εγκεφάλου (production systems) δεν είναι τίποτε άλλο από ένας συνδυασμός όρων (conditions) και δράσης (action). Αυτές οι παραγωγές συνιστούν την υποκείμενη ανθρώπινη γνώση και, σύμφωνα με τον Anderson, μοιάζουν με τα συστήματα των συμπεριφοριστών ερέθισμα – αντίδραση, αλλά διαφέρουν ως προς τον την καθοδήγηση που πρεσβεύουν οι δύο θεωρίες ότι πρέπει να δέχεται αυτός που θέλει να μάθει κάτι. Η δηλωτική μνήμη (declarative memory) αποτελεί μέρος της μακροπρόθεσμης μνήμης και αποθηκεύει κανόνες που έχουν κατακτηθεί για τη σχέση

των αντικειμένων ή των εννοιών του εξωτερικού κόσμου. Πληροφορίες της δηλωτικής μνήμης ανακτώνται από την εργαζόμενη, ώστε να αποκωδικοποιήσει το άτομο τα στοιχεία που δέχεται από τον εξωτερικό κόσμο. Δεύτερο μέρος της μακροπρόθεσμης μνήμης είναι η διαδικαστική μνήμη (production memory). Στην διαδικαστική μνήμη αντιστοιχίζονται τα δεδομένα της εργαζόμενης μνήμης με τις υποθέσεις των παραγωγών. Σε αυτή λοιπόν τη μνήμη επιτελούνται τα παραγωγικά συστήματα σκέψης (που στηρίζονται, όπως είπαμε, στο συνδυασμό όρου – δράσης) και αποτέλεσμα αυτής της αντιστοίχισης είναι η εκτέλεση συγκεκριμένης συμπεριφοράς (execution). Σύμφωνα με τον Anderson (1983 : 19) :

*Η διαδικασία εκτέλεσης αποθηκεύει τις δράσεις από τις παραγωγές που έχουν αντιστοιχηθεί στην εργαζόμενη μνήμη. Η όλη διαδικασία των αντιστοιχημένων παραγωγών που ακολουθούνται από εκτέλεση αναφέρονται ως εφαρμοσμένες παραγωγές (applications). Σημειώστε ότι το βέλος που ονομάζεται εφαρμογή (application) επανακυκλοφορεί στο κουτί της παραγωγικής μνήμης, αντικατοπτρίζοντας το γεγονός ότι οι νέες παραγωγές μαθαίνονται από τη μελέτη της ιστορίας της εφαρμογής των υπάρχουσών παραγωγών. Έτσι η θεωρία ACT για τη διαδικαστική μάθηση είναι μια θεωρία learning by doing». (σελ. 19)*



Απομίμηση σχήματος που υπάρχει στο: Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press (p.19).

Από την ACT θεωρία προέκυψε η ACT\*, η οποία αναφέρεται σε υψηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες. Το κεντρικό θέμα στην μετεξελιγμένη θεωρία του Anderson είναι πώς ελέγχεται η γνώση, τί της δίνει την κατεύθυνση που παίρνει και πώς γίνεται η μεταφορά από σκέψη σε σκέψη. Μια τέτοιου τύπου γνωστική λειτουργία είναι η γλωσσική κατάκτηση (language acquisition). Σύμφωνα με τον Anderson (1983), η γνωστική διαδικασία που διέπει τη γλωσσική κατάκτηση είναι αυτή της επίλυσης προβλήματος. Ο Anderson μελέτησε πώς κατακτάται το συντακτικό επίπεδο της γλώσσας και πρότεινε ένα μοντέλο παραγωγών που στηρίζονται σε έναν όρο (condition) που εισάγεται με το «Αν» και καταλήγουν σε μια δράση (action), που εισάγεται με το «Τότε».

Π.χ Αν ο σκοπός είναι να δημιουργήσουμε μια συντακτική δομή Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο

**Τότε** τίθενται οι δευτερεύοντες στόχοι

1. Να δηλωθεί το Υποκείμενο
2. Να δηλωθεί το Ρήμα
3. Να δηλωθεί το Αντικείμενο

Το παραπάνω αποτελεί παράδειγμα συστήματος παραγωγής του ανθρώπινου εγκεφάλου το οποίο λειτουργεί ως βάση για να τεθούν δευτερεύοντες στόχοι, που θα ενεργοποιήσουν άλλα συστήματα παραγωγής. Συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση του υποκειμένου, του ρήματος και του αντικειμένου θα δημιουργηθούν χωριστά συστήματα παραγωγής που θα ενεργοποιούν τη γνώση του μαθητή.

Όποιο στοιχείο από αυτά που χρειάζεται ένα σύστημα παραγωγής υπάρχει στον εγκέφαλο ως δηλωτική γνώση, αυτόματα ανακαλείται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και χρησιμοποιείται στη διαδικαστική μνήμη. Αν δεν υπάρχει δημιουργεί άλλο σύστημα παραγωγών μέχρι να προκύψει κάποιο οικείο γνωστικό σχήμα που θα λειτουργήσει ως βάση για να λυθεί όλο το παραπάνω πρόβλημα. Αν ο ανθρώπινος εγκέφαλος καταλήξει σε ένα συμπέρασμα και το εφαρμόσει κατατάσσεται στο ιστορικό των εφαρμογών (application) και είναι διαθέσιμο στη διαδικαστική μνήμη πιο άμεσα. Όλη αυτή η διαδικασία, κατά την οποία η μία παραγωγή προκαλεί και συνδέεται με την άλλη ώσπου να βρεθεί λύση, είναι πολύ περίπλοκη και δε θα μπορούσε σε κάθε περίπτωση ο άνθρωπος να λειτουργεί έτσι. Όμως όταν η διαδικαστική μνήμη επιτελέσει μια λειτουργία, η οποία εξωτερικεύεται μέσω της εργαζόμενης μνήμης, τότε με την επανάληψη της ίδιας λειτουργίας η γνώση αυτή αυτοματοποιείται και αποθηκεύεται στο κουτί application της μακροπρόθεσμης διαδικαστικής μνήμης. Δηλαδή η αυτοματοποίηση δεν είναι τίποτε άλλο από μετατροπή της δηλωτικής μακροπρόθεσμης μνήμης σε διαδικαστική και αυτό συντελείται μέσω της επανάληψης της ίδιας διαδικασίας, δηλαδή μέσω της εξάσκησης. Η αυτοματοποιημένη γνώση χρησιμοποιείται άμεσα χωρίς μεσολάβηση όλων των παραπάνω διαδικασιών. Έτσι, λοιπόν, ο ανθρώπινος εγκέφαλος, όταν δέχεται μια πληροφορία ή γνώση από τον έξω κόσμο στη εργαζόμενη μνήμη, επιτελεί μια διαδικασία αντιστοίχισης του καινούργιου στοιχείου με το κουτί application. Αν υπάρχει εκεί αποθηκευμένη έτοιμη η γνώση από προηγούμενη ενέργεια, μέσω της διαδικαστικής μνήμης μετατρέπεται αυτόματα σε επιτέλεση (performance). Αν δεν υπάρχει, οικοδομείται μέσω των αλληπάλληλων συστημάτων παραγωγών που θέτουν ένα βασικό στόχο και πολλούς δευτερεύοντες, μέχρι να προκύψει η νέα γνώση η οποία μέσω της εφαρμογής της θα αυτοματοποιηθεί και θα αποθηκευτεί στο

κατάλληλο κουτί του εγκεφάλου για μελλοντική χρήση. Με αυτό τον τρόπο συντελούνται οι πολλές αναπροσαρμογές των νοητικών σχημάτων του ανθρώπινου εγκεφάλου καθώς από τα ερεθίσματα του εξωτερικού κόσμου προστίθενται συνεχώς νέα στοιχεία και νέες γνώσεις. Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κατάκτηση των δεξιοτήτων, άρα και των γλωσσικών διέρχεται από τρία στάδια, όπως αναφέρονται στο Μπέλλα (2017) :

*α) το γνωστικό, στο οποίο συντελείται η δηλωτική γνώση (δηλαδή γνώση κανόνων, αρχών που διέπουν τη γλώσσα), η οποία αποθηκεύεται στη δηλωτική μακροπρόθεσμη μνήμη. Το στάδιο αυτό κατακτάται κατόπιν ρητής διδασκαλίας, στην οποία ο Anderson προτείνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσα από την εκπόνηση δραστηριοτήτων.*

*β) το συσχετιστικό, κατά το οποίο ο μαθητής ανασύρει κανόνες από τη δηλωτική μνήμη και προσπαθεί να τους αντιστοιχίσει με γνωστά σε αυτόν νοητικά σχήματα που είναι αποθηκευμένα στο ιστορικό των προηγούμενων εφαρμογών του. Στο στάδιο αυτό, όπως και το προηγούμενο, η κατάκτηση της Γ2 συντελείται αργά και οι παραγωγές γραπτού ή προφορικού λόγου ενδέχεται να έχουν πολλά λάθη.*

*γ) το αυτόνομο στάδιο, στο οποίο μειώνονται τα λάθη, η δηλωτική γνώση αυτοματοποιείται κατόπιν αρκετής έμπρακτης εξάσκησης του μαθητή και οι γλωσσικές παραγωγές προσομοιάζουν με αυτές ενός φυσικού ομιλητή. Μόλις συντελείται η αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων, μειώνεται το γνωστικό φορτίο του εγκεφάλου, απελευθερώνονται πόροι για να δεχτούν την επόμενη καινούργια γνώση (σελ. 116).*

Γενικά το μοντέλο των Ελεγχόμενων Νοητικών Αναπροσαρμογών (Adaptive Control of Thought ή ACT) του Anderson συμπυκνώνει τις παραδοχές όλων των

προηγούμενων γνωστικών ψυχολόγων, τις συστηματοποιεί και τις εναρμονίζει σε ένα σύστημα κανονικοτήτων, που διέπονται από τις αρχές λειτουργίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Σύμφωνα με τη Ζάγκα (2014) όλα τα μοντέλα της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο στηρίζονται στις γνωστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες τελειοποιούνται μέσω του μοντέλου ACT του Anderson. Η περιγραφή των σταδίων από τα οποία διέρχεται η κατάκτηση των γλωσσικών (και μη) δεξιοτήτων αποτελούν πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς τονίζουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης (learning by doing) και «ενθάρρυναν την αξιοποίηση στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας (learning and teaching strategies) για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων» (σελ. 67).

Πέρα όμως από αυτές τις θεωρίες η κατάκτηση ή εκμάθηση μιας γλώσσας στηρίζεται και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του μαθητευόμενου με το περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν οι θεωρίες του Vygotsky, για τη γνωστική, αλλά και τη γλωσσική ανάπτυξη.

#### **4.1.2 Το CLIL και οι κοινωνικο – πολιτισμικές θεωρίες μάθησης**

Οι θεωρίες του Lev Vygotsky, όπως προαναφέρθηκε, θέτουν σε διαφορετική βάση τις θεωρίες των γνωστικών ψυχολόγων, αφού επεκτείνουν τις γνωστικές διαδικασίες και έξω από το άτομο. Αυτό που συμβαίνει μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο ως διαδικασίες δεν είναι αποκομμένο από αυτό που συμβαίνει στο πολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου (Βοσνιάδου, 2011). Έτσι ο Vygotsky, σε αντίθεση με τον Piaget, εξήγησε τη γνωστική ανάπτυξη βασισμένος στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου. Σύμφωνα με τον Elliot κ.ά. (2008), ο Vygotsky πίστευε ότι η ανάπτυξη που παιδιού συντελείται μέσω διαδικασιών που είναι καθαρά βιολογικές και μέσω ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών, που είναι στην ουσία

κοινωνικο -πολιτισμικές. Η ανάπτυξη του παιδιού συντελείται από τη συνύπαρξη αυτών των δύο παραγόντων. Όμως, σε αντίθεση με τον Piaget, δεν κατέταξε τα αναπτυξιακά φαινόμενα σε στάδια, αλλά τα ανήγαγε σε διαδικασίες (Βοσνιάδου, 2011). Για το Vygotsky (όπως αναφέρεται στο Elliot κ.ά, 2008· Βοσνιάδου, 2011) υπάρχουν αναπτυξιακές διαδικασίες από τις οποίες διέρχεται το άτομο, και όχι τυποποιημένα στάδια ανάπτυξης. Αυτές οι αναπτυξιακές διαδικασίες είναι πρωτίστως κοινωνικές και πολιτισμικές και επιδρούν στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου γιατί, κατά το Vygotsky, η ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα, στο διαψυχολογικό, που σχετίζεται με τις κοινωνικές συναναστροφές με άλλους ανθρώπους και στο ενδοψυχολογικό, που σχετίζεται με εσωτερικές αναπτυξιακές διαδικασίες (Elliot κ.ά, 2008· Βοσνιάδου, 2011) Η διαδικασία με την οποία το διαψυχολογικό επίπεδο (δηλαδή οι πολιτισμικές επιρροές) μετατρέπεται σε ενδοψυχολογικό είναι η εσωτερίκευση, η οποία είναι «αποτέλεσμα μιας μακράς σειράς αναπτυξιακών συμβάντων» (Vygotsky, 1978, όπως αναφέρεται στο Elliot κ.ά. 2008 : 57).

Για το πώς συντελείται η μάθηση στα παιδιά ο Vygotsky διατύπωσε τη θεωρία της «ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης». Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και το υψηλότερο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως ορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους. Με άλλα λόγια η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης είναι η διαφορά ανάμεσα σε αυτό που μπορούν να κάνουν τα παιδιά μόνα τους και αυτά που μπορούν να κάνουν με βοήθεια. (Elliot κ.ά, 2008 : 94).

Έτσι, σύμφωνα με το Vygotsky (όπως αναφέρεται στο Elliot κ.ά, 2008· Βοσνιάδου, 2011), η κατάταξη των παιδιών σε στάδια επεκτείνεται και στο επίκεντρο

της μαθησιακής διαδικασίας τίθεται το μέχρι που μπορούν να φτάσουν με την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου. Αναπόφευκτα, εισάγεται ως απότοκο αυτών των συλλογισμών η έννοια του υποστηρικτικού πλαισίου (scaffolding) που στη βιβλιογραφία αισθητοποιείται με την εικόνα μιας σκαλωσιάς. Όταν ο στόχος είναι υψηλός και ο μαθητής δεν μπορεί να τον φτάσει, ο εκπαιδευτής του οφείλει να στήσει μια «σκαλωσιά» πάνω στην οποία θα στηριχθεί ο μαθητής για να πετύχει το στόχο του. Αυτή η σκαλωσιά είναι το υποστηρικτικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να προσλάβει πολλές μορφές, ανάλογα με τη μαθησιακή περίπτωση (π.χ. σχεδιαγράμματα, οργανωτές, βίντεο, εικόνες, κάρτες κτλ). Απώτερος σκοπός της χρήσης του είναι να καταστήσει το μαθητευόμενο αυτόνομο. Ο εκπαιδευτικός ή όποιος άλλος εμπειρότερος (ακόμα και συμμαθητής) θέλει να διδάξει μια δεξιότητα οργανώνει το απαραίτητο υποστηρικτικό υλικό το οποίο βοηθάει το μαθητευόμενο να διεκπεραιώνει την εργασία του, μέχρι στο σημείο που ο μαθητής δε θα έχει ανάγκη ούτε το υποστηρικτικό πλαίσιο, ούτε τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής χειραφετείται και οικοδομεί μόνος του τη γνώση.

#### 4.1.3 Άλλες θεωρίες στις οποίες στηρίζεται το CLIL

Παράλληλα με τις γνωστικές και κοινωνικο – πολιτισμικές θεωρίες μάθησης το CLIL συνδέεται με τις παραδοχές του Gardner (1983, όπως αναφέρεται στο Ζάγκα, 2014) περί ύπαρξης πολλών τύπων νοημοσύνης. Για τον Gardner νοημοσύνη είναι η ικανότητα να λύνεις προβλήματα ζωής, να βρίσκεις και να δημιουργείς λύσεις σε προκλήσεις, να παράγεις προϊόντα ή υπηρεσίες που έχουν σημασία σε μια κουλτούρα (Gardner, 1983). Η νοημοσύνη δηλαδή είναι ιστορικά – κοινωνικά προσδιορισμένη και αποτελείται από τους εξής τύπους (Gardner, 1983)<sup>12</sup>:

1. Γλωσσική – λεκτική (verbal – linguistic intelligence, language/word smart)

<sup>12</sup> Ο Γκάρντνερ αρχικά είχε διαπιστώσει 6 τύπους νοημοσύνης, εν συνεχεία πρόσθεσε άλλους 3, εν συνόλω 9. Οι 8 πρώτοι, ωστόσο, θεωρούνται πλέον οι κλασικοί.



2. Λογική – μαθηματική (logical mathematical intelligence, number/reasoning/logic smart)
3. Οπτική – χωρική (visual – spatial intelligence, picture/space smart)
4. Ενδοπροσωπική (intra-personal intelligence, self smart)
5. Διαπροσωπική (inter-personal intelligence, people smart)
6. Μουσική (musical – rhythmic- harmonic intelligence, music smart)
7. Σωματική – κιναισθητική (bodily - kinesthetic intelligence, body smart)
8. Φυσιογνωστική – νατουραλιστική (naturalistic intelligence, nature smart)
9. Υπαρξιακή – φιλοσοφική (existential intelligence)

Τέλος οι θεωρίες γλωσσικής επίγνωσης (Hawkins, 1987· Baker & Prys Jones, 1997, όπως αναφέρεται στο Baker, 2001) εφαρμόζονται σε σχολικά προγράμματα που αποσκοπούν να ενισχύσουν την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα αυξάνοντας την κατανόηση, την ευαισθησία και τη συνειδητοποίηση απέναντι στα χαρακτηριστικά της γλώσσας στην καθημερινή ζωή (Baker, 2001). Για τη διδασκαλία της γλώσσας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας που βοηθούν τους μαθητές να ελέγξουν τις γνωστικές τους διαδικασίες και να οδηγηθούν στην αυτονομία (Chamot, 2004, όπως αναφέρεται στο Ζάγκα, 2014). Συγκεκριμένα για το ρόλο και τη φύση των στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας στην κατάκτηση του ελληνικού ακαδημαϊκού λεξιλογίου θα γίνει αναλυτική αναφορά σε άλλο κεφάλαιο.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις επηρέασαν βαθιά τις εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές, οι οποίες στράφηκαν αφενός στην αναζήτηση μεθόδων αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις σύγχρονες

ανάγκες και να προωθούν την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και, αφετέρου, στην αναζήτηση πρακτικών στη διδασκαλία που να βοηθούν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας παράλληλα με την κατάκτηση του περιεχομένου της δεύτερης γλώσσας από τους μαθητές που ήταν ενταγμένοι σε σχολικές τάξεις (Μαθθαιουδάκη, 2013). Ειδικότερα το μοντέλο CLIL είναι μια διδακτική προσέγγιση με διπλό σημείο εστίασης : την ξένη γλώσσα και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων (Ζάγκα, 2014· Μαθθαιουδάκη, 2013). Με βάση τις τάσεις που υπάρχουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της ΕΕ και με σκοπό την ενίσχυση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας (Λευκή Βίβλος, 1995) το CLIL μπορεί να διαδραματίσει ένα θετικό ρόλο, εφόσον είναι εφαρμόσιμο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ζάγκα, 2014).

#### **4.2 Εισαγωγή στη μέθοδο CLIL**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μια βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί η διατήρηση και η ενίσχυση της πολυγλωσσίας των κρατών μελών της. Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (1995), όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες πρέπει να αποκτήσουν γλωσσική ικανότητα σε τρεις τουλάχιστον γλώσσες (Ζάγκα 2014, Χατζηδάκη 2020). Για να καταστεί αυτό δυνατό με οικονομία χρόνου και χρήματος αναζητήθηκαν νέοι τρόποι εκμάθησης και διδασκαλίας της δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Wolff, 2010), αφού η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στα πλαίσια του σχολείου σε δύο ή τρεις ώρες εβδομαδιαίως αποδείχθηκε με έρευνες ανεπαρκής. Για αυτό, προτάθηκε η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της ξένης ή δεύτερης γλώσσας μέσα στα γνωστικά αντικείμενα και υιοθετήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά μοντέλα διδασκαλίας, όπως το Content and Language Integrated Learning (CLIL).

### 4.3 Ορισμός του CLIL

Το CLIL είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αξιοποιεί τη μη μητρική γλώσσα<sup>13</sup> των μαθητών για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων. Αρχικά εφαρμόστηκε αποκλειστικά στο πλαίσιο εκμάθησης της ξένης γλώσσας, όμως το πρόγραμμα Eurydice (2006, 2012) αναφέρει ότι μια οποιαδήποτε γλώσσα (τοπική ή μειονοτική) μπορεί να ενταχθεί στην προσέγγιση CLIL. Το ελληνικό ακρωνύμιο αυτής της προσέγγισης, όπως αναφέρεται στο Μαθαιουδάκη (2013), είναι Ολ.Εκ.Πε.Γ, δηλαδή Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας και ορίζεται ως «μια εκπαιδευτική παρέμβαση με διπλό στόχο» (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008· Marsh et al., 2010). Ως διπλός στόχος καθορίζεται η εκμάθηση της γλώσσας και του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Να διευκρινίσουμε ότι όρος CLIL θεμελιώθηκε στην Ευρώπη (Dalton-Puffer 2007) στα μέσα της δεκαετίας του '90 και υιοθετήθηκε από το EUROCLIC<sup>14</sup> (European Network of Administrators, Researchers and Practitioners) (Coyle 2007). Το ίδιο δίκτυο χαρακτηρίζει το CLIL ως ένα όρο «ομπρέλα» που συμπεριλαμβάνει κάθε ενέργεια κατά την οποία χρησιμοποιείται η ξένη γλώσσα ως «εργαλείο» για τη διδασκαλία ενός μη γλωσσικού μαθήματος (Coyle, 2010: 2). Το σημαντικό στοιχείο σε αυτή την προσέγγιση είναι η διπλή εστίασή της (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008: 9) τόσο στη γλώσσα όσο και στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος ισόρροπα, χωρίς δηλαδή να δίνεται έμφαση στη γλώσσα εις βάρος του περιεχομένου ή αντίστροφα (Dalton-Puffer, 2011). Επιπλέον μπορεί να εφαρμοστεί σε τάξη κύριας εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας είτε τριτοβάθμιας (Dalton-Puffer 2011: 183). Τέλος, σύμφωνα με τον

<sup>13</sup> Τον όρο «μη μητρική γλώσσα» χρησιμοποιεί η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης θέλοντας να δηλώσει είτε τη Γ2 είτε μια ξένη γλώσσα. Το έγγραφο είναι διαθέσιμο στο: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).

<sup>14</sup> Το EUROCLIC είναι ένα ευρωπαϊκό δίκτυο, που χρηματοδοτείται και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, και έχει σκοπό να ενισχύσει την πολύγλωσση εκπαίδευση (πηγή: <http://www.tieclil.org/html/links/EuroCLIC.html>)

ορισμό του προγράμματος Eurydice (2006: 14) το CLIL μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία μιας τοπικής ή και μειονοτικής γλώσσας. Η Dalton-Puffer (2011) τοποθετείται κατηγορηματικά ότι το CLIL χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ξένης και όχι της δεύτερης γλώσσας. Το παράδοξο αυτής της τοποθέτησης αίρεται αν καταλάβουμε ότι η ερευνήτρια περιγράφει και αναφέρεται στο πώς έχει ενταχθεί μέχρι τώρα το CLIL στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί στο μέλλον να διευρυνθεί η χρήση του μοντέλου και στη δεύτερη γλώσσα, αφού μάλιστα ήδη οι ανακοινώσεις των ευρωπαϊκών ερευνών Eurydice αναφέρουν ότι θεωρητικά μπορεί να εφαρμοστεί για τη διδασκαλία κάθε γλώσσας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω..

#### **4.4 Χαρακτηριστικά του CLIL**

Τα βασικά χαρακτηριστικά του CLIL, που αναφέρονται στο εγχειρίδιο CLIL4U<sup>15</sup> του προγράμματος Δια Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Lifelong Learning Programme), βασισμένα στους Ιωάννου Γεωργίου Σ, και Παύλου, Π (2011), είναι τα εξής:

Πρώτον, κάθε διδασκαλία CLIL αποσκοπεί στην εκμάθηση μιας επιπλέον γλώσσας, η οποία είναι ενσωματωμένη σε θέματα περιεχομένου, όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία και οι Επιστήμες. Οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα – στόχο μέσω της οποίας απλοποιείται το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου.

Δεύτερον, η μέθοδος CLIL έχει τις ρίζες της σε διάφορα κοινωνικό-γλωσσικά και πολιτικά πλαίσια και σχετίζεται με οποιαδήποτε γλώσσα, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο από την προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια στην επαγγελματική εκπαίδευση. Με αυτή την έννοια, το CLIL ανταποκρίνεται στην

<sup>15</sup> CLILbook.gr, διαθέσιμο στον ιστότοπο: [languages.dk/archives/cli4U/book/CLIL%20Book%20GR.pdf](http://languages.dk/archives/cli4U/book/CLIL%20Book%20GR.pdf)

πρόταση του προγράμματος της Διά Βίου Μάθησης της ΕΕ για όλους τους πολίτες, όπου η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ότι προάγει την ενσωμάτωση, την κατανόηση και την κινητικότητα μεταξύ των Ευρωπαίων.

Τρίτον, το CLIL ως προσέγγιση καλλιεργεί κοινωνικές, πολιτισμικές, γνωστικές, γλωσσικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες, ώστε ο μαθητής να κατορθώνει επιτεύγματα τόσο στη γλώσσα όσο και στο περιεχόμενο (Mehisto et al 2008: 11-12, όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο CLIL4U).

Στο Mehisto et al (2008 : 29-30) δίνονται πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά του CLIL:

- η συνεργασία (μεταξύ καθηγητών, μεταξύ μαθητών, μεταξύ καθηγητή-μαθητών),
- η πολλαπλή εστίαση,
- το εμπλουτισμένο διδακτικό περιβάλλον,
- το αυθεντικό περιβάλλον,
- η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.

Όλα αυτά θέτουν τις προϋποθέσεις για την οργάνωση μιας διδασκαλίας CLIL, στην οποία, εκτός των παραπάνω, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η έννοια του *scaffolding* (Gerakopoulou, 2016· εγχειρίδιο CLIL4U). Ο όρος *scaffolding* κυριολεκτικά σημαίνει σκαλωσιά/ικρίωμα, αλλά μεταφορικά στο εγχειρίδιο CLIL4U αποδίδεται ως τεχνική στήριξη που παρέχεται στο μαθητή από τον εκπαιδευτικό ή κάποιον άλλο εμπειρότερο ή ικανότερο μέσω διαγραμμάτων, νοητικών χαρτών, πινάκων κτλ (CLIL4U : 30). Με τη χρήση αυτής της «σκαλωσιάς» ο μαθητής επεκτείνει την προηγούμενη γνώση του τόσο στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου όσο και στη γλώσσα και μπορεί μέσα από τη Ζώνη της Επικείμενης

Ανάπτυξης να φτάσει σε μια ολοκληρωμένη και αυτόνομη γνώση (CLIL4U : 28). Μόλις καταστεί αυτό δυνατό, η «σκαλωσιά» αποσύρεται και ο μαθητής αφού η γνώση ή η δεξιότητα θα έχει εσωτερικευθεί.

#### **4.5 Τα 5C's του CLIL. Οι πέντε άξονες πάνω στους οποίους δομείται η διδασκαλία CLIL**

Σύμφωνα με το «εγχειρίδιο CLIL» του προγράμματος Δια Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης που εκπονήθηκε για το πρότζεκτ CLIL4U, μια διδασκαλία CLIL πρέπει να λαμβάνει υπόψη της πέντε βασικά στοιχεία που προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά του CLIL και να τα εντάσσει στη μεθοδολογία της :

***Το περιεχόμενο (Content)*** : Η διδασκαλία CLIL αξιοποιεί το ίδιο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος που αξιοποιεί και μια παραδοσιακή διδασκαλία. Η διαφορά έγκειται στο ότι η διδασκαλία CLIL δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προγενέστερη γνώση των μαθητών και πάνω σε αυτή χτίζει τη νέα. Η αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης βοηθάει τους μαθητές να δημιουργήσουν μια γνωστική και γλωσσική συνοχή ανάμεσα σε αυτό που ήδη ξέρουν και την καινούρια πληροφορία ώστε το νέο αντικείμενο που διδάσκεται να γίνεται και γνωστικά και γλωσσικά κατανοητό.

***Η επικοινωνία (Communication)*** : Το μάθημα με τη μέθοδο CLIL δε στηρίζεται στο μονόλογο του εκπαιδευτικού που κρατάει καθηλωμένους τους μαθητές σε παθητική στάση. Αντίθετα οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και αναγκάζονται να χρησιμοποιούν τη γλώσσα- στόχο για να επικοινωνήσουν είτε με τους συμμαθητές τους είτε με το δάσκαλο χρησιμοποιώντας της ακαδημαϊκή πλευρά της γλώσσας.

***Η κοινότητα (Community)*** : Η γνώση που προκύπτει από ένα μάθημα CLIL πρέπει να είναι σχετική και συνδεδεμένη με την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών και να καλύπτει τις ανάγκες τους εκτός σχολείου. Με αυτό τον τρόπο η γνώση ως

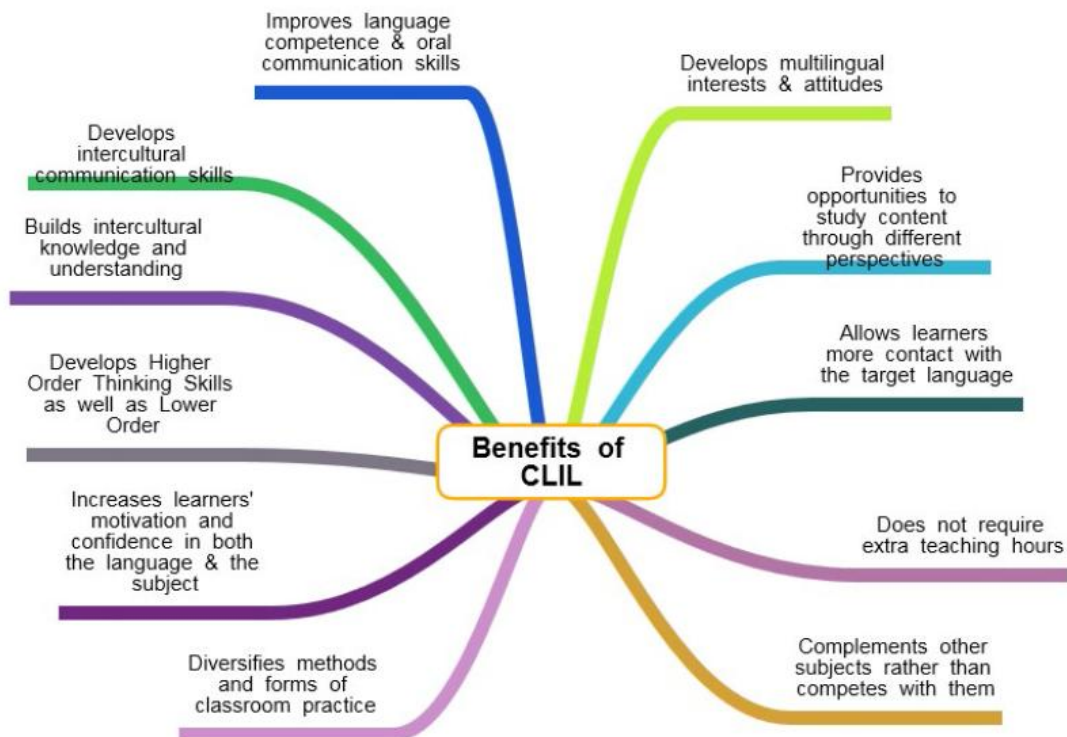
κοινωνικό – πολιτισμικά προσδιορισμένη συμβάλλει στη γνωριμία και κατανόηση του πολιτισμικού πλαισίου του μαθητή, όσο και στην κατανόηση του πολιτισμού των άλλων.

**Η γνωστική Ικανότητα (Cognition)** : Ανέκαθεν η διδασκαλία στόχευε να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες σκέψης. Οι δεξιότητες σκέψης (thinking Skills) έχουν κατηγοριοποιηθεί από τον Bloom (1956) σε Lower Order Thinking Skills (LOTS) και Higher Order Thinking Skills. Η ταξινόμηση αυτή αναθεωρήθηκε αργότερα από τους Anderson και Krathwohl και ισχύει μέχρι σήμερα για όλους τους τύπους μαθητών. Σύμφωνα με αυτήν, οι δεξιότητες LOTS είναι η μνήμη, η κατανόηση μιας πληροφορίας, η εξήγησή της και η εφαρμογή της νέα πληροφορίας σε μια διαφορετική κατάσταση. Το CLIL καλλιεργεί επιπρόσθετα τις δεξιότητες HOTS οι οποίες είναι η διερεύνηση και αξιολόγηση μιας πληροφορίας και η χρήση της για να δημιουργηθεί κάτι νέο.

**Οι ικανότητες (Competences)** : Η τελευταία αυτή παράμετρος του CLIL προστέθηκε από το «εγχειρίδιο CLIL». Μέχρι τότε αναφερόταν στη βιβλιογραφία 4C για το CLIL (Coyle 1999 Cross 2013). Στις ικανότητες που καλλιεργεί το CLIL ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναστοχαστεί τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές του και αν ανέπτυξαν τις ικανότητες - δεξιότητες που είχαν τεθεί ως στόχοι, μετά το πέρας της διδασκαλίας, μέσω της εκπόνησης δραστηριοτήτων σχετικών τόσο με το γνωστικό αντικείμενο όσο και με τη γλώσσα-στόχο.

#### **4.6 Τα οφέλη από την εφαρμογή του μοντέλου CLIL**

Σύμφωνα με το «εγχειρίδιο CLIL» , τα οφέλη που αυτό παρέχει μπορούν να αποδοθούν με το παρακάτω σχήμα :



Πηγή : Εικόνα αντλημένη από το διαδίκτυο από το εγχειρίδιο CLIL4U.

Συγκεκριμένα η μέθοδος CLIL :

- Βελτιώνει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών και τις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες.
- Βοηθά τα άτομα να αναπτύξουν διαπολιτισμικές επικοινωνιακές δεξιότητες.
- Οικοδομεί τη διαπολιτισμική γνώση και κατανόηση.
- Αναπτύσσει τις χαμηλού επιπέδου δεξιότητες σκέψης (HOTS), το ίδιο καλά με τις υψηλού επιπέδου δεξιότητες σκέψης (LOTS).
- Αυξάνει το κίνητρο και την αυτοπεποίθηση των μαθητών τόσο για τη γλώσσα όσο και για το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων.
- Παρέχει διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εκπαιδευτική πρακτική.



- Καλλιεργεί το ενδιαφέρον για την πολυγλωσσία και τη θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών.
- Παρέχει ευκαιρίες μελέτης του περιεχομένου μέσα από διαφορετικές οπτικές.
- Επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν στενότερη επαφή με τη γλώσσα – στόχο.
- Δεν απαιτεί και δεν επιβαρύνει τους μαθητές και το εκπαιδευτικό σύστημα με επιπλέον διδακτικές ώρες.
- Συμπληρώνει τα διάφορα άλλα γνωστικά αντικείμενα, παρά αναπτύσσει ανταγωνιστικές σχέσεις με αυτά.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές που έχουν δεχθεί διδασκαλία CLIL είναι ότι έχουν ισχυρότερο κίνητρο για μάθηση της Γ2 , (Ματθαιουδάκη, 2013· Ζάγκα, 2014) επειδή δέχονται τη διδασκαλία που τους υποστηρίζει τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας – στόχου, όσο και στην κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων στ πλαίσια του σχολείου. Η υποστήριξη αυτή, με τη μορφή σκαλωσιάς (scaffolding), και η διδασκαλία με *φθίνουσα καθοδήγηση*, ενεργοποιούν και αξιοποιούν την προγενέστερη γνώση των μαθητών, τους βοηθούν στην ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους και καταλήγουν στην αυτόνομη μάθηση (Gerakopoulou, 2016· CLIL4U).

Επίσης, οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα περιεχομένου με μια πιο ευρεία οπτική, επειδή ακριβώς τα διδάσκονται σε άλλη γλώσσα (Wolff, 2004), αναπτύσσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια ακαδημαϊκά θέματα και αναπτύσσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες στο πλαίσιο του σχολείου. Επιπλέον η Cross (2013) αναφέρει ως οφέλη κάθε προσθετικής δίγλωσσης εκπαίδευσης την επίτευξη υψηλού

επιπέδου γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα – στόχο, την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (engagement), τη συγκράτηση στη μνήμη των νέων πληροφοριών, τη θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού στην πρώτη γλώσσα.

#### 4.7 Οι δύο τύποι CLIL

Σύμφωνα με την έρευνα Eurydice (2012: 37) υπάρχουν δύο τύποι CLIL:

Ο πρώτος τύπος CLIL αφορά τη διδασκαλία μη γλωσσικών μαθημάτων (ως μη γλωσσικά μαθήματα αποκαλούνται στα κείμενα του προγράμματος Eurydice τα μαθήματα περιεχομένου) μέσω μιας ξένης γλώσσας. Ο αριθμός των μαθημάτων αυτών ποικίλλει και καθορίζεται με απόφαση κάθε χώρας ή κάθε σχολείου. Η μία περίπτωση είναι να διδάσκονται σε κάποια σχολεία όλα τα μη γλωσσικά μαθήματα στην ξένη γλώσσα που έχει επιλεγεί και η δεύτερη περίπτωση είναι να διδάσκονται μόνο μερικά μη γλωσσικά μαθήματα στην ξένη γλώσσα, και τα υπόλοιπα στη γλώσσα που έχει επιλέξει το κράτος ως επίσημη γλώσσα της πολιτείας.

Ο δεύτερος τύπος CLIL αφορά τη διδασκαλία μη γλωσσικών μαθημάτων μέσω δύο διαφορετικών γλωσσών εκ των οποίων η μία είναι μια τοπική/ μειονοτική γλώσσα ή μια γλώσσα που δεν είναι η επίσημη γλώσσα μιας χώρας (non-territorial language) ή μια γλώσσα της πολιτείας, όταν η πολιτεία έχει παραπάνω από μία επίσημες γλώσσες. Σε αυτόν τον τύπο CLIL τα μη γλωσσικά μαθήματα διδάσκονται πάντα μέσω δύο γλωσσών. Υπάρχουν και, ελάχιστες βέβαια, περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται και τρίτη γλώσσα για τη διδασκαλία μη γλωσσικών μαθημάτων. Η τρίτη γλώσσα είναι μια ξένη γλώσσα, ενώ η πρώτη και η δεύτερη είναι μια μειονοτική ή/και τοπική γλώσσα και η επίσημη γλώσσα του κράτους αντίστοιχα. Χώρες που εφαρμόζουν αυτό το σύστημα με τις τρεις γλώσσες είναι η Ισπανία, η Λετονία, η Αυστρία και η Ολλανδία (Eurydice 2012: 41).

#### 4.8 Μοντέλα CLIL

Οι Ioannou Georgiou & Pavlou (2011) καταγράφουν τα μοντέλα CLIL, που έχουν ως τώρα εφαρμοστεί σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης:

*Γλωσσικά ντους (CLIL showers)* : Αφορά εφαρμογή σε σύντομα χρονικά διαστήματα της μεθόδου CLIL λίγες φορές εβδομαδιαία. Τα παιδιά συνεχίζουν να ασχολούνται με τη θεματική ενότητα της εβδομάδας αλλά ασχολούνται με δραστηριότητες στην ξένη γλώσσα όπως τραγούδια, παιχνίδια, ιστορίες, χειροτεχνίες, κλπ. Το μοντέλο αυτό ταιριάζει σε παιδιά νηπιακής ηλικίας τα οποία μπορούν να δεχτούν αυτά τα «γλωσσικά ντους» για 15 έως 20 λεπτά, σε διαφορετικές μέρες της εβδομάδας.

*CLIL σε συγκεκριμένες ενότητες κάποιου σχολικού μαθήματος* : Είναι δυνατόν μέσα στο πλαίσιο ενός μαθήματος γνωστικού αντικειμένου (π.χ. τα Μαθηματικά ή τη Φυσική κ.ά.) ενταγμένο στο ωρολόγιο πρόγραμμα να επιλεγθούν κάποιες ενότητες για να διδαχθούν μέσω της ξένης γλώσσας.

*CLIL μέσω συγκεκριμένων σχολικών μαθημάτων* : Αυτό το μοντέλο επιλέγει συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα τα οποία διδάσκονται σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς μέσω της ξένης γλώσσας και σχετίζεται με τον πρώτο τύπο CLIL που αναλύει η έρευνα Eurydice (2012: 37), που αναφέρθηκε παραπάνω.

*CLIL μέσα στο γλωσσικό μάθημα* : Στη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος επιλέγονται θέματα γνωστικών αντικειμένων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και γίνεται επεξεργασία εστιασμένη διπλά, και στη γλώσσα και στο περιεχόμενο (Marsh 2008,2002).

Εκτός από τα παραπάνω μοντέλα CLIL οι Mehisto et al. (2008) τονίζουν τη σημασία της προώθησης μέσω της εκπαίδευσης πιο κοινωνικο -πολιτισμικών

μοντέλων μέσα σε αυθεντικά πλαίσια. Τέτοια είναι τα προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, φιλοξενία μαθητών σε οικογένειες, μαθητικές κατασκηνώσεις κ.α, στα οποία αναγκαστικά ενσωματώνεται η χρήση της ξένης γλώσσας με το περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων. (Ioannou Georgiou, ό.π : 16). Τα προγράμματα αυτά υπάρχουν και απλά είναι υποχρέωση και δικαίωμα κάθε κράτους να τα εντάξει στο εκπαιδευτικό του σύστημα. Γενικά η Ελλάδα είναι πολύ φειδωλή στην αξιοποίηση τέτοιων ευρωπαϊκών μαθητικών προγραμμάτων.

#### 4.9 CLIL και αξιολόγηση

Ένα θέμα προς συζήτηση είναι ο τρόπος που μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Οπωσδήποτε η φιλοσοφία του CLIL στηρίζεται στη συνεργασία των καθηγητών των γνωστικών αντικειμένων με τον καθηγητή του γλωσσικού μαθήματος (Eurydice, 2006). Μέσα στα πλαίσια αυτής της συνεργασίας πρέπει να καθοριστεί και ένα κοινό σύστημα αξιολόγησης, το οποίο να είναι εστιασμένο στην επίτευξη των στόχων του γνωστικού αντικειμένου και στην γλωσσική επιτέλεσή τους μέσω της γλώσσας στόχου.

Στο Coyle et al. (2009) αναφέρεται ως πιο ενδεδειγμένη αξιολόγηση για το CLIL η αξιολόγηση μέσω portfolio. Το portfolio του κάθε μαθητή πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά και την αξιολόγηση της εφαρμογής της γνώσης μέσω άλλων γλωσσών. Οι χώρες που έχουν εντάξει το CLIL στο εκπαιδευτικό τους σύστημα χρησιμοποιούν περισσότερο τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία αφορά τις HOTS (High Order Thinking Skills) δεξιότητες σκέψης, όσο αφορά το περιεχόμενο, και την πρόοδο στη γλώσσα μέσα σε μια ολιστική θεώρηση. (Coyle et al.,2009: 21). Οι μέθοδοι αξιολόγησης καθορίζονται συνήθως με τοπικές αποφάσεις κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, κατά τις οποίες η ομάδα των καθηγητών CLIL καθορίζει

στους σκοπούς της αξιολόγησης και σε συνεργασία με τους καθηγητές γνωστικών αντικειμένων, συναινεί στις διαδικασίες.

Η ενδιαφέρουσα προοπτική, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, είναι μελλοντικά να ενσωματωθεί το CLIL στα Πιστοποιητικά Γλωσσομάθειας και να γίνεται μια σωστή αθροιστική αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο. Οι καινοτομίες αυτές θα οδηγήσουν στην αναθεώρηση των Πιστοποιητικών Γλωσσομάθειας και θα ευνοήσουν την εξάπλωση του CLIL. Τέλος θα προωθήσουν το νόημα της εκμάθησης γλωσσών, ως μια βασική δεξιότητα στον τομέα της μάθησης, αλλά και στη ζωή γενικότερα.

#### **4.10 Το CLIL στην Ελλάδα**

Σύμφωνα με την Αναστασιάδη – Συμεωνίδη (2013) δύο από τις πολύ βασικές καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών που ισχύει στην Ελλάδα από το 2013 είναι ότι για πρώτη φορά στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ενσωματώνονται πολλοί τύποι κειμένων, μέσα από τα οποία διδάσκονται τα γραμματικά φαινόμενα και το λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, για πρώτη φορά το γλωσσικό μάθημα ενσωματώνεται μέσα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και υιοθετείται το μοντέλο CLIL στη διδασκαλία. Τέλος υιοθετείται η διδασκαλία μέσω στρατηγικών, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης (διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω portfolio ή project, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση). Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι, και στην Ελλάδα, υπάρχει η διάθεση και η πολιτική πρόβλεψη να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πράξη η μέθοδος CLIL, αρκεί να υπάρξει η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο συνεργασίας των καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων με τον καθηγητή του γλωσσικού μαθήματος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### CLIL και στρατηγικές για την ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας

#### 5.1 CLIL και στρατηγικές μάθησης – Οριοθέτηση της έννοιας «στρατηγική»

Μια έννοια που σχετίζεται άμεσα με τη μέθοδο του CLIL και εισάγεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2013 είναι η έννοια «στρατηγική μάθησης ή διδασκαλίας». Σύμφωνα με τον ορισμό των Chamot και O' Malley (1990 : 1) «στρατηγικές μάθησης είναι οι ειδικές σκέψεις ή συμπεριφορές που βοηθούν τα άτομα να καταλάβουν, να μάθουν ή να συγκρατήσουν καινούριες πληροφορίες<sup>16</sup>». Σχετικά με το ερώτημα αν οι στρατηγικές μάθησης διαφέρουν από τις στρατηγικές διδασκαλίας η Ζάγκα (2014) υποστηρίζει ότι τα όρια των δύο εννοιών είναι δυσδιάκριτα, αφού η ίδια στρατηγική διδασκαλίας όταν τη χρησιμοποιούν οι μαθητές και την εντάσσουν στη μελέτη τους μετατρέπεται σε στρατηγική μάθησης. Αλλά και αντίθετα μια στρατηγική που εφαρμόζουν οι μαθητές στη διαδικασία μάθησης, όταν τη μεταδώσουν στους άλλους ή την προτείνουν στους συμμαθητές τους, γίνεται εκείνη τη στιγμή στρατηγική διδασκαλίας. Ακολουθώντας αυτό το σκεπτικό και εμείς θα χρησιμοποιούμε τους όρους αυτούς ως συνώνυμους.

Πέρα από αυτή τη διάκριση, γενικά ως *στρατηγική* χαρακτηρίζεται μια ειδική διαδικασία, δραστηριότητα ή πρακτική που μπορεί να είναι παρατηρήσιμη ή όχι, αποσκοπεί στην επίλυση ενός προβλήματος που τις περισσότερες φορές σχετίζεται με τη γλώσσα (Wenden and Rubin, 1987, όπως αναφέρεται στο Ζάγκα, 2014). Επιπλέον, η στρατηγική είναι συνειδητά επιλέξιμη, υπόκειται σε αλλαγές και βελτιώσεις κατά τη βούληση του μαθητή, ώστε να είναι αποτελεσματική (Ζάγκα,

<sup>16</sup> Στο πρωτότυπο : «Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning or retention of the information».

2014: 120). Τηρουμένων αυτών των προϋποθέσεων, μπορεί να γίνει η διάκριση ανάμεσα σε στρατηγικές και μοντέλα διδασκαλίας, αφού οι πρώτες χαρακτηρίζονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ανάγκες του μαθητή, ενώ τα μοντέλα διδασκαλίας είναι άκαμπτα και έχουν συγκεκριμένη ροή και μεθοδολογία κατά την εφαρμογή τους. Συγκεκριμένα η μέθοδος CLIL ενσωματώνει, κατά την εφαρμογή του, τη χρήση στρατηγικών, αφού απώτερος σκοπός του είναι η εκμάθηση της γλώσσας, που, κατά τους Wenden και Rubin (1987, όπως αναφέρεται στο Ζάγκα, 2014), είναι το πεδίο στο οποίο κατά κύριο λόγο εφαρμόζονται στρατηγικές. Τα είδη των στρατηγικών και οι κατηγοριοποιήσεις τους παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

## 5.2 Είδη στρατηγικών

Ο όρος «στρατηγική» στο παρελθόν είχε σχεδόν αποκλειστικά επικοινωνιακή διάσταση, αφού σύμφωνα με τον ορισμό της Oxford (1990) είναι οι ενέργειες που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση ή αποκατάσταση της προφορικής επικοινωνίας<sup>17</sup>. Μέσα σε αυτό το κλίμα κινήθηκαν και όροι όπως *τακτική, τεχνική, δυνάμει συνειδητοί σχεδιασμοί, συνειδητά χρησιμοποιούμενες λειτουργίες, δεξιότητες μάθησης, λειτουργικές δεξιότητες, γνωστικές ικανότητες, διαδικασίες επίλυσης προβλήματος* (Ζάγκα 2014, 2007). Κάποιοι από αυτούς τους ορισμούς εντάσσονταν στις μακροστρατηγικές (δηλαδή εκείνες τις διαδικασίες που έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς) και άλλοι στις μικροστρατηγικές (δηλαδή εκείνες τις διαδικασίες που τα αποτελέσματά τους καλύπτουν μία διδακτική ώρα).

Όμως από τη δεκαετία του 1980 και μετά που επικρατούν στις παιδαγωγικές θεωρίες οι γνωστικές θεωρίες μάθησης, ο όρος «στρατηγική» εκτός από

<sup>17</sup> Στο πρωτότυπο κείμενο οι επικοινωνιακές στρατηγικές αναφέρονται ως *speaking strategies*.

επικοινωνιακή αποκτά και γνωστική διάσταση (cognitive strategies, Council of Europe 1998). Ιδωμένος ο όρος με αυτή τη διπλή διάσταση (επικοινωνιακές – γνωστικές στρατηγικές) επιδέχεται πολλές κατηγοριοποιήσεις και ειδολογικές κατατάξεις.

Αρχικά μια κατηγοριοποίηση των στρατηγικών που προτείνεται από τη Ζάγκα (2014) είναι η διάκριση σε γνωστικές, μεταγνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές στρατηγικές.

*Οι γνωστικές στρατηγικές* αφορούν τη διεπίδραση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο. Ο μαθητής μπορεί να κατανοεί το γνωστικό αντικείμενο αποκλειστικά μέσα από νοητικές διεργασίες επεξεργασίας των νέων πληροφοριών ή μέσα από σωματικές πράξεις ή μέσα από τα δύο. Ως νοητικές διεργασίες θεωρούνται η σύνδεση της νέας με την προηγούμενη γνώση ή η δημιουργία νοητικών εικόνων. Ως σωματικές διεργασίες θεωρούνται οι σημειώσεις, η υπογράμμιση ή η σύνταξη περιλήψεων προκειμένου να κατακτηθεί η νέα γνώση.

*Οι μεταγνωστικές στρατηγικές* αφορούν τον έλεγχο από τον ίδιο το μαθητή της γνώσης του με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Εδώ εντάσσεται η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός, ώστε συνειδητά ο μαθητής να βελτιώσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές ενισχύονται όταν ο εκπαιδευτικός κατονομάζει τις στρατηγικές που διδάσκει στους μαθητές του, ώστε αυτοί να έχουν μια συνειδητή διαχείριση του πώς μαθαίνουν (Chamot and O' Malley 1990).

*Οι συναισθηματικές στρατηγικές* ωθούν το μαθητή να εμπλακεί ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης, μειώνουν το συναισθηματικό φίλτρο στα γλωσσικά μαθήματα και τονώνουν την αυτοεκτίμησή του.



*Τέλος οι κοινωνικές στρατηγικές* είναι αυτές που ενισχύουν τη διεπίδραση του μαθητή με τον καθηγητή του ή τους συμμαθητές του, ώστε η γνώση να προκύπτει και μέσα από κοινωνικο – πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Τέτοιες στρατηγικές είναι η διαδικασία «ρωτώ τον καθηγητή ή ζητώ διευκρινίσεις», αλλά και η γνώση που προκύπτει μέσα από τη σύσταση ομάδων για την εκπόνηση εργασιών, διαδικασία κατά την οποία ο πιο έμπειρος μαθητής βοηθά τον αδύναμο και μεταλαμπαδεύει τη γνώση του στην ομάδα.

### **5.3 Στρατηγικές κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας**

Συγκεκριμένα, έχουν μελετηθεί οι στρατηγικές που σχετίζονται με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Το μοντέλο των Canale and Swain (1980) αφορά αυτό το πεδίο, αλλά λόγω της πρωιμότητάς του, συνδέει τις στρατηγικές αποκλειστικά με επικοινωνιακές διεργασίες. Θεωρεί, λοιπόν, ότι η επικοινωνιακή ικανότητα έχει τρεις βασικές παραμέτρους : τη γραμματική ικανότητα, την κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα και την ικανότητα της χρήσης στρατηγικών η οποία χωρίζεται σε λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές στρατηγικές (Chamot and O' Malley 1990: 30).

Στο πεδίο της κατάκτησης της Γ2 μια σημαντική τυπολογία στρατηγικών προτείνεται από τους Chamot & O' Malley (1990) κατά τους οποίους η χρήση στρατηγικών πρέπει να επικεντρώνεται στη ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας των μαθητών που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα. Προτείνουν την εφαρμογή του μοντέλου CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) μέσα στο οποίο ενσωματώνονται ειδικές στρατηγικές που αποσκοπούν τόσο στην ανάπτυξη ειδικού λεξιλογίου που συμπεριλαμβάνει τους επιστημονικούς όρους κάθε γνωστικού αντικείμενου, όσο και γνωστικές δεξιότητες για κάθε γνωστικό αντικείμενο χωριστά. Το μοντέλο αυτό στην ευρωπαϊκή διάσταση του εξελίχθηκε σε μέθοδο CLIL

(Content and Language Integrated Learning) που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Κάθε γενική στρατηγική, είτε αυτή αφορά την κατάκτηση της Γ2 είτε οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο, χωρίζεται σε ειδικότερες στρατηγικές. Η Ζάγκα (2014 : 124) παραθέτει ένα εύγλωττο παράδειγμα κατά το οποίο η γνωστική στρατηγική της κατανόησης κειμένου, μπορεί να επιμεριστεί σε ειδικές στρατηγικές ανάγνωσης (reading strategies), που αποσκοπούν να φέρουν το μαθητή σε επαφή με πολύπλοκα κείμενα και να τον εξασκήσουν στην κατανόησή τους για να μπορεί στη συνέχεια να κατανοεί τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Η συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική και στο πεδίο της κατάκτησης της Γ2, εφόσον οι μαθητές εξασκηθούν στην αξιοποίηση της μακροδομής διαφόρων κειμενικών ειδών και την αναγνώριση των δομικών τους χαρακτηριστικών (νοηματικών ενοτήτων, διαρθρωτικών λέξεων, κειμενικών δεικτών).

Τέλος κάθε ειδική στρατηγική μπορεί να επιμεριστεί σε ακόμα ειδικότερες. Για παράδειγμα οι αναγνωστικές στρατηγικές μπορούν να επιμεριστούν σε προ – αναγνωστικές, καθοδηγητικές στρατηγικές ανάγνωσης και μετα- αναγνωστικές στρατηγικές. Στις προ – αναγνωστικές στρατηγικές εντάσσονται η αναγνώριση λέξεων κλειδιών του κειμένου, ο σχολιασμός του τίτλου ή εικονογραφικού υλικού που συνοδεύει το κείμενο ή ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον εκπαιδευτικό (Wenden and Rubin, 1987). Οι προ- αναγνωστικές στρατηγικές αποσκοπούν στην ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης των μαθητών και η δημιουργία κινήτρων για μάθηση μέσα από το ενδιαφέρον που δημιουργεί η παραπάνω πραγμάτευση. Οι καθοδηγητικές στρατηγικές ανάγνωσης περιλαμβάνουν υποθετικές ερωτήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου. Προσπαθώντας οι μαθητές να υποθέσουν τη συνέχεια της ιστορίας ενεργοποιούν τα γνωστικά τους σχήματα και

παράγουν προφορικό λόγο χωρίς άγχος για τυχόν γραμματικό ή λεξιλογικό λάθος. Τέλος οι μετα – αναγνωστικές στρατηγικές σχετίζονται με την προφορική ή γραπτή σύνοψη του κειμένου ή με ασκήσεις επέκτασης του νοήματος του κειμένου. Σε κάθε περίπτωση καλό είναι στις μετα – αναγνωστικές στρατηγικές να συμπεριλαμβάνεται η εκπόνηση γραπτής εργασίας από τους μαθητές, ατομικά ή ομαδικά για κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκονται (Carrasquillo and Rodriguez, 1996).

Με τον επιμερισμό κάθε στρατηγικής σε ειδικότερες παρέχεται στους εκπαιδευτικούς ένας θησαυρός συγκεκριμένων «εργαλείων» που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους ώστε να επιτύχουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι αντίστοιχα για την εκμάθηση του λεξιλογίου (που αποτελεί θέμα της συγκεκριμένης έρευνας) προτείνονται ειδικές στρατηγικές (Ζάγκα 2007) που θα παρουσιαστούν παρακάτω.

#### 5.4 Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου

Μία πολύ πρόσφατη ταξινόμηση των στρατηγικών εκμάθησης/ διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι εκείνη του Nation (2001), σύμφωνα με την οποία μπορούμε να εντοπίσουμε τις εξής τάξεις στρατηγικών:

1. *Η πρώτη τάξη στρατηγικών σχετίζεται με τον σχεδιασμό και εστιάζεται στην ομάδα των λέξεων που πρόκειται να διδαχθούν: σε ποιες λέξεις θα εστιαστεί η διδασκαλία.*

2. *Η δεύτερη τάξη στρατηγικών αφορά τον εντοπισμό των πηγών: από πού θα αντλήσουμε πληροφορίες για τις λέξεις (ανάλυση της λέξης, αξιοποίηση των συμφραζομένων, χρησιμοποίηση δίγλωσσων ή μονόγλωσσων λεξικών και χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών) και*

3. Η τρίτη τάξη στρατηγικών δίνει έμφαση στις διαδικασίες: πώς θα εδραιώσουμε τη γνώση του λεξιλογίου που διδάχθηκε (Ζάγκα 2007).

#### 5.4.1. Στρατηγικές ρητής διδασκαλίας λεξιλογίου

Σχετικά με την τρίτη τάξη στρατηγικών, ο Nation (2001) διακρίνει δύο τρόπους/στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου : την ευκαιριακή/μη εστιασμένη εκμάθησή του (incidental learning) (Nation 2001:120) και την εμπρόθετη/εστιασμένη διδασκαλία και εκμάθησή του (intentional/explicit learning). Στην πρώτη περίπτωση η προσοχή του ομιλητή είναι επικεντρωμένη στο μήνυμα και όχι στη γλώσσα ή το λεξιλόγιο, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η προσοχή είναι εστιασμένη στη γλώσσα και την εκμάθηση λεξιλογίου. Σύμφωνα με το Nation (2001,όπως αναφέρεται στο Αντωνίου και Κατσαλήρου, 2014) μια σωστή διδασκαλία γλώσσας και λεξιλογίου αξιοποιεί και τους δύο τρόπους διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη λογική που ισχύει για κάθε στρατηγική, οι γενικές στρατηγικές μπορούν να επιμεριστούν σε ειδικότερες, έτσι και στην περίπτωση της εμπρόθετης/εστιασμένης ή αλλιώς άμεσης/ρητής διδασκαλίας (Ellis, 1994) λεξιλογίου είναι δυνατόν να προκύψουν ειδικότερες στρατηγικές, όπως :

- Στρατηγικές με τις οποίες **δείχνουμε** τί σημαίνει η λέξη (διασημειωτική προσέγγιση) αξιοποιώντας παραγλωσσικά ή εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως: εικόνες, αντικείμενα, φωτογραφίες, μιμική και χειρονομίες.
- Στρατηγικές με τις οποίες **εξηγούμε** τι σημαίνει η λέξη, όπως με διαγλωσσικό ή ενδογλωσσικό ορισμό. Ο διαγλωσσικός ορισμός περιλαμβάνει εξήγηση της σημασίας μιας λέξης σε μια άλλη γλώσσα που γνωρίζουν οι μαθητές ή στη μητρική τους, ενώ ο ενδογλωσσικός ορισμός είναι διατυπωμένος στη γλώσσα – στόχο.(Αντωνίου και Κατσαλήρου, 2014).

Οι παραπάνω στρατηγικές αξιοποιούνται για την εμπρόθετη/εστιασμένη ή ρητή διδασκαλία της σημασίας του λεξιλογίου που επιλέχθηκε για διδασκαλία, σύμφωνα με την ταξινόμηση των στρατηγικών του Nation. Όταν όμως εκτός από τη σημασία πρόκειται να διδαχθούν και άλλες πτυχές της λεξικής γνώσης, προτείνεται στο Αντωνίου & Κατσαλήρου (2014 : 169) η χρήση της στρατηγικής των λεξιλογικών ασκήσεων. Με τις λεξιλογικές ασκήσεις επιτυγχάνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκμάθηση του λεξιλογίου και η εις βάθος επεξεργασία του. Οι λεξιλογικές ασκήσεις σχεδιάζονται σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της Gass (1988, 1997, όπως αναφέρεται στο Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014) κατά το οποίο η κατάκτηση του λεξιλογίου περνάει από τα γνωστικά στάδια της πρόσληψης (που σχετίζεται με το πού πέφτει η προσοχή του μαθητή), της κατανόησης (που σχετίζεται με το ποια στοιχεία της λεξικής γνώσης κατανοεί ο μαθητής), της αφομοίωσης (που συνδέει τη νέα πληροφορία με το υπάρχον γλωσσικό σύστημα του μαθητή), της ενσωμάτωσης (κατά την οποία γίνεται επεξεργασία ή και βελτίωση της αφομοιωμένης πληροφορίας) και της παραγωγής (που σχετίζεται με τη χρήση της νέας γνώσης σε νέα δεδομένα). Ακολουθώντας οι λεξιλογικές ασκήσεις αυτά τα στάδια κατάκτησης του λεξιλογίου ταξινομούνται σε :

- Ασκήσεις πρόσληψης, που προσπαθούν να ενισχύσουν το αντίστοιχο γνωστικό στάδιο της πρόσληψης και να στρέψουν το ενδιαφέρον του μαθητή στις προς διδασκαλία λέξεις. Στρατηγικές που εφαρμόζονται εδώ είναι η υπογράμμιση , πλαγιογράμμιση , κύκλωση , γραφή με έντονα ή χρωματικά στοιχεία , εύρεση των λέξεων-στόχων μέσα στο κείμενο πριν ή και κατά την ανάγνωση ή την ακρόασή του.
- Ασκήσεις εμβάθυνσης, οι οποίες προσπαθούν να ενισχύσουν το στάδιο της κατάκτησης της λεξικής γνώσης γιατί όσο περισσότερα στοιχεία της λεξικής

γνώσης κατανοηθούν σε βάθος, τόσο περισσότερα θα αφομοιωθούν και θα ενσωματωθούν στον εγκέφαλο του μαθητή. Οι ασκήσεις εμπάθυνσης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες : ασκήσεις κατανόησης της σημασίας, μορφολογικής ανάλυσης και σημασιοσυντακτικής ανάλυσης. Ως ασκήσεις κατανόησης της σημασίας μπορούν να αξιοποιηθούν ασκήσεις σωστού/λάθους, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης λέξης και εικόνας, αντιστοίχισης της λέξης με μια συνώνυμη λέξη ή φράση ή έναν ορισμό, εύρεσης της σημασίας της λέξης με αξιοποίηση των συμφραζομένων. Ως ασκήσεις μορφολογικής ανάλυσης μπορούν να αξιοποιηθούν ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, ασκήσεις ορθογραφίας, ασκήσεις ανάλυσης της λέξης στα συστατικά της, ασκήσεις σχηματισμού παραγώγων και σύνθετων λέξεων, συσχέτισης της λέξης με άλλες συνώνυμες, αλλαγής γραμματικής κατηγορίας. Και ως ασκήσεις σημασιοσυντακτικής ανάλυσης μπορούν να αξιοποιηθούν η αντιστοίχιση λέξεων ή φράσεων με άλλες, η συμπλήρωση καταλήξεων, η χρήση λέξεων στο σωστό τύπο και στη σωστή θέση, η κατηγοριοποίηση και η συγκρότηση λεξιλογικών πεδίων, η επιλογή και αντιστοίχιση συνωνύμων ή αντιθέτων, ασκήσεις γραμματικής ορθότητας ή εύρεση του λάθους, η ταξινόμηση λέξεων βάσει της κειμενικής τους λειτουργίας και η επιλογή της κατάλληλης υφολογικά λέξης σε δεδομένη επικοινωνιακή περίσταση.<sup>18</sup>

- Ασκήσεις ανάκλησης και παραγωγής , που ελέγχουν το επίπεδο ενσωμάτωσης της νέας γνώσης εξασκώντας στη χρήση του λεξιλογίου. Τέτοιες ασκήσεις είναι οι ασκήσεις ανάκλησης λέξεων ή φράσεων από εικόνες, συνώνυμες λέξεις ή φράσεις ή από ορισμό της λέξης, ερωτήσεις που προϋποθέτουν

<sup>18</sup> Για περισσότερες πληροφορίες και παραδείγματα σχετικά με τις λεξιλογικές ασκήσεις βλπ Αντωνίου & Κατσαλήρου 2017 στο: Ιακώβου, Μ. (2014). *Επιμορφωτικός Οδηγός. Γενικές αρχές διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Επίπεδα Α1-Β2*. Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ, σελ. 165 – 187.

απαντήσεις στις οποίες θα χρησιμοποιηθεί η λέξη στόχος, ασκήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου συμπλήρωσης κενών στις οποίες θα χρησιμοποιηθεί η λέξη στόχος, ασκήσεις ανάκλησης και χρήσης της λέξης μέσα σε πρόταση σε αντικατάσταση μιας συνώνυμής της, ασκήσεις παραγωγής προτάσεων ή σύντομων κειμένων που απαιτούν τη χρήση των λέξεων στόχων, γραπτές ή προφορικές δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση των λέξεων-στόχων σε πιο εκτεταμένη και ελεύθερη παραγωγή λόγου, επικοινωνιακές δραστηριότητες & παιχνίδια.

Επιπλέον στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου, αλλά κυρίως διατήρησης του λεξιλογίου στη μνήμη του μαθητή παρουσιάζονται στο Ζάγκα (2007) και είναι :

- Η οπτικοποίηση
- Η χωροταξική τοποθέτηση των λέξεων στον εγκέφαλο με τη δημιουργία της εικόνας ενός δωματίου μέσα στο οποίο τοποθετούνται οι καινούριες λέξεις. Στην ίδια λογική κινείται και η χωρική ομαδοποίηση, η τοποθέτηση δηλαδή από τον διδάσκοντα των καινούριων λέξεων σε τετράγωνα, τρίγωνα και ρόμβους, όπου σε κάθε σχήμα εντάσσονται τα συνώνυμα, τα αντίθετα και τα παράγωγα της κάθε λέξης (Diamond & Gutlohn, 2006)
- Η ομαδοποίηση των λέξεων με βάση το χρώμα, το μέγεθος την «καλή» ή την «κακή» σημασία
- Ο σημασιολογικός χάρτης (semantic map).
- Η δημιουργία παράγωγων – σύνθετων τύπων.
- Η παρουσίαση των μορφολογικών αντίθετων.
- Η ετυμολογία των λέξεων.

- Η δημιουργία μίας παράγωγης – σύνθετης λέξης, εφόσον δίνεται στους μαθητές ο μορφολογικός ορισμός, ή η δημιουργία σταυρολέξου που από τους ορισμούς πρέπει ο μαθητής να ανακαλέσει τη λέξη.
- Η δημιουργία λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές με τη μορφή ενός ντοσιέ ή καρτέλων λεξιλογίου, όπως επιχειρήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα.
- Η χρήση λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη 1997, όπως αναφέρεται στο Ζάγκα, 2007).
- Η χρήση της μεταφοράς είναι επίσης ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική εκμάθησης λεξιλογίου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, κυρίως για την παρουσίαση από τον διδάσκοντα και την κατανόηση από τους μαθητές των καινούριων λέξεων και εννοιών.
- Η στρατηγική του μαντεύω μία λέξη από τα συμφραζόμενα.
- Τα λεξικά παιχνίδια.
  - Η ενθάρρυνση των μαθητών για διαρκή και συστηματική ανάγνωση ποικίλων κειμένων αποτελεί μία βασική στρατηγική για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, επειδή φέρνει τους μαθητές συστηματικά σε επαφή με έναν μεγάλο αριθμό λέξεων και σε ποικίλα περιβάλλοντα (Diamond & Gutlohn 2006)

Οι παραπάνω στρατηγικές αντικαθιστούν την τεχνική ή στρατηγική της απομνημόνευσης που δημιουργούσε μεγάλο γνωστικό φορτίο στον εγκέφαλο των μαθητών και που δε δημιουργούσε κίνητρο για μάθηση. Αντίθετα οι στρατηγικές αυτές, δημιουργούν έντονο κίνητρο για μάθηση, με την παιγνιώδη μορφή που έχουν και αξιοποιούν ισόρροπα την εμπρόθετη/ εστιασμένη διδασκαλία και την ευκαιριακή / μη εστιασμένη.



#### 5.4.2 Στρατηγικές μη ρητής διδασκαλίας λεξιλογίου

Παρόλα αυτά υπάρχουν στρατηγικές που σχετίζονται μόνο με την ευκαιριακή/μη εστιασμένη ή έμμεση διδασκαλία. Αυτές είναι οι παρακάτω :

- Δραστηριότητες προφορικού ή γραπτού λόγου που οδηγούν στη χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου, χωρίς να είναι η προσοχή του μαθητή εστιασμένη στη γλώσσα, αλλά στο μήνυμα (Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014). Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι παρουσιάσεις βιβλίων, ταινιών ή κοινωνικών θεμάτων κτλ) ή η σύνταξη σχολικού περιοδικού ή σχολικής εφημερίδας, η οργάνωση μιας εκδήλωσης κτλ.
- Χρήση στρατηγικών ανεύρεσης της σημασίας μιας λέξης ή εμπέδωσης της σημασίας μιας λέξης. Αυτές οι στρατηγικές μπορεί να είναι κοινωνικές (να σχετίζονται δηλαδή με αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους) ή προσδιοριστικές (να χρησιμοποιούνται αυτόνομα από το μαθητή χωρίς τη βοήθεια άλλου ατόμου).
- Στρατηγικές κατανόησης, εμβάθυνσης και επέκτασης λεξιλογίου μέσα από την εκπόνηση δραστηριοτήτων κειμενικού λεξιλογίου (Θώμου, 2013). Αυτή η μορφή έμμεσης διδασκαλίας θα εφαρμοστεί στη συγκεκριμένη έρευνα.

#### 5.4.3 Διδασκαλία με θεματική οργάνωση λεξιλογίου

Τέλος μια στρατηγική που εντάσσεται στην πρώτη και δεύτερη τάξη των στρατηγικών του Nation (δηλαδή ποιο λεξιλόγιο θα διδάξω και από ποιες πηγές) είναι η θεματική οργάνωση του λεξιλογίου (Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014). Η θεματική οργάνωση του λεξιλογίου εναρμονίζεται με τα κίνητρα και τις ανάγκες των μαθητών για την εκμάθηση της Γ2, αφού ομαδοποιεί το λεξιλόγιο σε γλωσσικές λειτουργίες ή πράξεις ομιλίας (χαιρετώ, συστήνω ή συστήνομαι, δίνω πληροφορίες κτλ) και λογικές έννοιες (κτήση, τοποθέτηση στο χώρο, σύγκριση κτλ) που εξυπηρετούν τις

επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή. Για να επιτευχθεί αυτό, το υλικό που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (σχολικά εγχειρίδια ή αυθεντικά κείμενα) πρέπει να οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένους θεματικούς κύκλους που εμπεριέχουν τις γλωσσικές λειτουργίες και τις λογικές έννοιες που θέλει να διδάξει. Καθώς οι μαθητές προχωρούν τα επίπεδα γλωσσομάθειάς τους οι ίδιοι θεματικοί κύκλοι επανέρχονται όμως με ανώτερο επίπεδο λεξιλογίου, ξεκινώντας από το βασικό και καταλήγοντας στο απαιτητικό, σύμφωνα με τα επίπεδα του λεξιλογίου της ΝΕ ως Γ2 (Μπακάκου-Ορφανού, 2003:160). Τέτοιου είδους αναλυτικά προγράμματα έχουν ήδη υλοποιηθεί από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης σε ενηλίκους και έχουν σχεδιαστεί με τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες (Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014).

## **5.5 Εφαρμογή των στρατηγικών μάθησης στη διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου**

Η συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόζει τη μέθοδο CLIL, μέσα στην οποία ενσωματώνονται στρατηγικές μάθησης, με σκοπό να διερευνήσει τη συμβολή της μεθόδου στην ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας των δίγλωσσων μαθητών, λίγο πριν δώσουν εξετάσεις για την εισαγωγή τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας. Για αυτό παρακάτω θα μελετηθούν οι έννοιες που σχετίζονται με την διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου.

### **5.5.1 Οι παράμετροι της λεξικής γνώσης**

Οι στρατηγικές εκμάθησης/ διδασκαλίας<sup>19</sup> λεξιλογίου είτε στη Γ1 είτε στη Γ2, εμπίπτουν σε πολλές κατηγοριοποιήσεις ανάλογα με τον εκάστοτε ερευνητή (Ζάγκα, 2007). Προτού παρουσιάσουμε τις πιο διαδεδομένες από αυτές, πρέπει να

<sup>19</sup> Εξηγήσαμε σε άλλο σημείο ότι τα όρια ανάμεσα στις στρατηγικές εκμάθησης και στρατηγικές διδασκαλίας είναι ρευστά και στην ουσία δεν υφίσταται διάκριση.

προσδιορίσουμε τί σημαίνει διδάσκω ή μαθαίνω μια λέξη. Η γνώση των λέξεων μιας γλώσσας πρωταρχικά κινείται σε δύο άξονες · στον ποσοτικό άξονα του εύρους που καλύπτει την ποσότητα των λέξεων που γνωρίζει ο ομιλητής μιας γλώσσας και στον ποιοτικό άξονα του βάθους, που καλύπτει τις παραμέτρους τις λεξικής γνώσης που έχει κατακτήσει ο ομιλητής μιας γλώσσας σε κάθε λέξη που ξέρει (Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014). Οι παράμετροι της λεξικής γνώσης που πρέπει να κατακτηθούν, ώστε να θεωρείται ολοκληρωμένη η γνώση μιας λέξης , σύμφωνα με τις παραπάνω ερευνήτριες, είναι :

- Η γνώση της προφοράς και της ορθογραφίας της.
- Η γνώση των μορφολογικών χαρακτηριστικών μιας λέξης και η διάκριση του θέματος από τις καταλήξεις ή τα παραγωγικά επιθήματα.
- Η γνώση της συντακτικής συμπεριφοράς της λέξης.
- Η γνώση των λεξικών συνάψεών της.
- Η γνώση της σημασίας ή των σημασιών της, αν πρόκειται για πολύσημη λέξη.
- Η γνώση των σημασιολογικών σχέσεων που αναπτύσσει με άλλες λέξεις, όπως είναι οι σχέσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας, υπωνυμίας, υπερωνυμίας κτλ.
- Η γνώση της καταλληλότητας, συχνότητας και των περιορισμών χρήσης της. Αυτή η τελευταία παράμετρος αφορά την επικοινωνιακή ικανότητα που καθιστά τον ομιλητή ενήμερο για το περιβάλλον χρήσης της κάθε λέξης.

Σίγουρα όλος αυτός ο όγκος πληροφοριών δεν μπορεί να διδαχθεί ταυτόχρονα, αφού όπως παρατηρούν οι Αντωνίου & Κατσαλήρου (2014 : 160), η

εκμάθηση όλων των παραμέτρων της λεξικής γνώσης είναι μια διαδικασία που εκτείνεται σε βάθος χρόνου και δομείται αθροιστικά, βήμα προς βήμα.

### 5.5.2 Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια

Η γλωσσική ικανότητα (competence) αποτελείται, σύμφωνα με τον Chomsky, από τις νοητικές αναπαραστάσεις των γλωσσικών κανόνων που καθορίζουν την εσωτερική γραμματική του κάθε ομιλητή και τον καθιστούν ικανό να ελέγχει τη γραμματικότητα των προτάσεων στη γλώσσα που χρησιμοποιεί (Baker, 2001·Μπέλλα, 2017). Αυτή η γλωσσική ικανότητα χωρίζεται σε επιμέρους δεξιότητες για τις οποίες έχουν προταθεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις<sup>20</sup>. Το 1982 η έρευνα του Oller (Baker, 2001) απέδειξε ότι επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες μπορούν να συνδυάζονται αρκετά καλά και να υποβοηθούν η μία την άλλη. Έτσι οι Oller & Perkins (1980, όπως αναφέρεται στο Baker, 2001) κατέληξαν στη διατύπωση της θεωρίας περί *σφαιρικής γλωσσικής ικανότητας*. Βέβαια τα περισσότερα από τα γλωσσικά τεστ που διενήργησε ο Oller (1982, όπως αναφέρεται στο Baker, 2001) ήταν συνδεδεμένα με τις γνωστικές, ακαδημαϊκές, γλωσσικές δεξιότητες στη σχολική τάξη. Το γεγονός αυτό οδήγησε τους επικριτές του να κάνουν ένα σαφή διαχωρισμό της γλωσσικής ικανότητας σε ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και σε διαλογική ικανότητα. Ο διαχωρισμός αυτός στηρίχθηκε στον προγενέστερο διαχωρισμό των Skutnabb-Kangas και Toukoma (1976, όπως αναφέρεται στο Baker, 2001)<sup>21</sup> που έκαναν λόγο για διαφορά ανάμεσα στην επιφανειακή ευχέρεια και τις ακαδημαϊκές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας. Έτσι κατέρρευσε η θεωρία του Oller για την

<sup>20</sup> Οι τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες είναι η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή (Baker, 2001 : 48).

<sup>21</sup> Εκτός από τη Skutnabb-Kangas και Toukoma, άλλοι διαχωρισμοί της γλωσσικής ικανότητας προτάθηκαν από τους : Bruner (1975), που έκανε διάκριση μεταξύ επικοινωνιακής και αναλυτικής ικανότητας (communicative vs analytical competence), Donaldson (1978), που έκανε τη διάκριση ανάμεσα στην πλαισιωμένη και αποπλαισιωμένη σκέψη και γλώσσα, Olson (1977), ο οποίος υπογραμμίζει τη σημασία του συγκείμενου σε ένα γλωσσικό μήνυμα κάνοντας τη διάκριση μεταξύ εκφωνήματος και κειμένου, καθώς και της Snow και των συνεργατών της (1991), οι οποίοι απέδειξαν ότι η καλή επίδοση δίγλωσσων μαθητών σε γλωσσικές εργασίες με ενισχυμένη πλαισιακή στήριξη δεν προεξοφλεί την καλή επίδοση σε περισσότερο αποπλαισιωμένες εργασίες στη Γ2.

ύπαρξη ενός σφαιρικού γλωσσικού παράγοντα, καθώς η έρευνα απέδειξε ότι αυτό που ο Oller εκλάμβανε ως σφαιρικό γλωσσικό παράγοντα ήταν η ακαδημαϊκή πλευρά της γλωσσικής ικανότητας (δηλαδή ένα μέρος της) και αγνοήθηκε η διαλογική πλευρά της.

Η πιο διαδεδομένη άποψη, σχετικά με τον παραπάνω διαχωρισμό της γλωσσικής ικανότητας, είναι αυτή του Cummins (1984) ο οποίος έκανε λόγο για βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) και γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (cognitive/academic language proficiency – CALP)<sup>22</sup>. Στη συνέχεια, ο Cummins επεξεργάστηκε περισσότερο τον παραπάνω διαχωρισμό και πρόσθεσε το στοιχείο της ενσωμάτωσης στο συγκεκριμένο (contextualized communication). Έτσι οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (ΒΔΕΔ) είναι αυτές που καθιστούν ικανό το άτομο να διεξάγει μια συζήτηση σε διαπροσωπικό επίπεδο και σε περιστάσεις οικειότητας. Σχετίζονται δηλαδή με επικοινωνία ενσωματωμένη στο συγκεκριμένο (contextualized). Η επικοινωνία αυτή υποστηρίζεται από εξωτερικούς δείκτες (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, επιτονισμό της φωνής κτλ) και για αυτό, οι δεξιότητες αυτές κατακτούνται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με έρευνες, οι ΒΔΕΔ μπορούν να κατακτηθούν μέσα σε δύο χρόνια από την έκθεση του παιδιού στη γλώσσα- στόχο, είτε αυτό συμβαίνει στο σχολικό ή το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον (Cummins, 2005). Να σημειώσουμε εδώ ότι και στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος χρειάζονται οι ΒΔΕΔ, αφού η γλώσσα του διαλείμματος αντιπροσωπεύει αυτού του είδους την επικοινωνία, σε αντιδιαστολή με τη γλώσσα της σχολικής τάξης (Gibbson 1991, όπως αναφέρεται στο Cummins, 2005).

---

<sup>22</sup> Τα αντίστοιχα ακρωνύμια στα ελληνικά είναι ΒΔΕΔ για τις BICS και ΓΑΓΕ για την CALP.

Αντίθετα η Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια (ΓΑΓΕ) είναι πιο περίπλοκη και απαιτεί δεξιότητες σκέψης ανωτέρου επιπέδου (high order thinking skills), όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Αυτός ο τρόπος σκέψης συνδέεται με τις επιστήμες και αντίστοιχα η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα πλαίσια της σχολικής τάξης, όπου πραγματώνεται η ΓΑΓΕ, είναι ακαδημαϊκή – επιστημονική. Η επικοινωνία που συντελείται μέσα στη σχολική τάξη ή με το σχολικό εγχειρίδιο είναι αποσπασμένη από το συγκεκριμένο (decontextualized) και για αυτό χρειάζονται πέντε έως επτά χρόνια έκθεσης ενός δίγλωσσου στην ΓΑΓΕ για να φτάσει στο επίπεδο του φυσικού ομιλητή (Baker 2001· Cummins 1984, 2005).

Η συνειδητοποίηση αυτή της διάκρισης από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι σημαντική γιατί θα οδηγήσει στην άρση των παρανοήσεων σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας των δίγλωσσων μαθητών τους (Cummins, 2005). Επίσης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι για να βοηθηθούν οι μαθητές τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο θα πρέπει να δίνεται διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου μέσα από διάφορα κειμενικά είδη (Cummins, 2005).

### 5.5.3 Ακαδημαϊκός λόγος

Το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο αποτελεί μία από τις παραμέτρους του ακαδημαϊκού λόγου. Άρα για να κατανοήσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θα πρέπει πρώτα να αναλυθεί ο όρος *ακαδημαϊκός λόγος (academic discourse)*.

Σύμφωνα με την Bailey (2010: 234, όπως αναφέρεται στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2014) ο ακαδημαϊκός λόγος είναι το επίσημο επίπεδο ύφους (register) της εκάστοτε γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολικό περιβάλλον για διδακτικούς αλλά και διαδικαστικούς /καθοδηγητικούς σκοπούς. Περιλαμβάνει το λεξιλόγιο, τα συντακτικά σχήματα και τις συνομιλιακές συμβάσεις που σχετίζονται με τον λόγο της τάξης (classroom talk), με τα διδακτικά εγχειρίδια, με τους τύπους

αξιολόγησης (τεστ) και με άλλα στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών, σε αντιδιαστολή με τη γλώσσα του διαλέμματος (Gibbson, 1991, όπως αναφέρεται στο Cummins, 2005). Επιπλέον, αφορά και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) και συχνά απαιτεί ρητή/άμεση διδασκαλία (explicit/direct instruction) ιδιαίτερα στην περίπτωση μαθητών που έχουν εκτεθεί μόνο στον συνομιλιακό ή κοινωνικό κώδικα που χρησιμοποιείται εκτός σχολείου. Τα συστατικά στοιχεία του ακαδημαϊκού λόγου κωδικοποιούνται από τους Halliday & Martin (1993) και Snow & Uccelli (2009) στα ακόλουθα πέντε:

*Διαπροσωπική στάση (interpersonal stance).* Η παράμετρος αυτή αφορά τη στάση του ομιλητή ή του συντάκτη, που στον ακαδημαϊκό λόγο είναι επιτακτική και αποστασιοποιημένη και για αυτό οι λεξιλογικές του επιλογές δείχνουν αποστασιοποίηση και εξειδίκευση.

*Πληροφοριακό φορτίο (information load).* Στα ακαδημαϊκά κείμενα υπάρχει μεγάλο πληροφοριακό φορτίο, καθώς ο λόγος χαρακτηρίζεται από πυκνότητα και ακρίβεια, ως προς το περιεχόμενο και χρήση τεχνικών ή αφηρημένων εννοιών, ως προς το λεξιλόγιο.

*Οργάνωση της πληροφορίας (organization of information).* Χαρακτηριστικό του ακαδημαϊκού λόγου είναι η λογική οργάνωση του περιεχομένου μέσα από μία οργανωμένη αλληλουχία επιχειρημάτων.

*Λεξιλογικές επιλογές (lexical choices).* Το λεξιλόγιο των ακαδημαϊκών κειμένων περιλαμβάνει λέξεις κοινές σε όλα τα επιστημονικά πεδία που αντικατοπτρίζουν τον τρόπο σκέψης του επιστήμονα και ειδικούς όρους, δηλαδή τεχνικό λεξιλόγιο εξειδικευμένο για κάθε επιστήμη.

*Αναπαραστατική συμφωνία (representational congruence).* Η παράμετρος αυτή αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία η ακαδημαϊκή γλώσσα συχνά χρησιμοποιεί λέξεις σε γραμματικές κατηγορίες που δεν αποτελούν την τυπική μορφή του ακαδημαϊκού λόγου. Η ονοματοποίηση αποτελεί ένα είδος της, χαρακτηριστικό του ακαδημαϊκού λόγου (Κατσαλήρου, 2017).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία είναι αλληλοεξαρτώμενα και αλληλοπροσδιοριζόμενα στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών κειμένων και των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούν ακαδημαϊκό λόγο. Η «απομόνωση» του λεξιλογίου στην παρούσα μελέτη εξυπηρετεί τη συνεξέταση των χαρακτηριστικών και της λειτουργίας του, ωστόσο το λεξιλόγιο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο στοιχείο του ευρύτερου ακαδημαϊκού λόγου, τον οποίο προσδιορίζει και από τον οποίο προσδιορίζεται (Κατσαλήρου, 2017).

#### 5.5.4 Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο

Ο όρος ακαδημαϊκό λεξιλόγιο υιοθετείται διεθνώς στη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών για ακαδημαϊκούς σκοπούς για να προσδιορίσει το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται και υπηρετεί τους σκοπούς του ακαδημαϊκού λόγου, ανεξαρτήτως επιστήμης και απαιτείται για την κατανόηση και την έκφραση της επιστημονικής σκέψης. (Μπακάκου-Ορφανού, 2003:164, όπως αναφέρεται στο Αγαθοπούλου, 2011· Κατσαλήρου, 2014). Περιλαμβάνει:

- Λέξεις που εκφράζουν έννοιες κοινές σε όλες ή μερικές επιστήμες (*παράγοντες, μέθοδος*), δηλ. το γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο
- Λέξεις με εξειδικευμένη σημασία σε συγκεκριμένα πεδία παράλληλα με μια διαφορετική σημασία στη γενική γλώσσα (*πχ βάση* στη γενική γλώσσα, στη



γεωμετρία και στη χημεία). Το λεξιλόγιο αυτό ονομάζεται αλλιώς και υπο-τεχνικό λεξιλόγιο (Αγαθοπούλου, 2011).

- Λέξεις που δε χρησιμοποιούνται στη γενική γλώσσα, αλλά έχουν διαφορετικές ειδικές σημασίες σε διαφορετικές επιστήμες (*υποκείμενο στη γλωσσολογία και τη στατιστική*), δηλαδή το τεχνικό λεξιλόγιο

- Λέξεις της γενικής γλώσσας που προτιμώνται έναντι άλλων ισοδύναμων για να περιγράψουν ή να σχολιάσουν ειδικές διαδικασίες και λειτουργίες (*το φυτό αναπτύσσεται αντί μεγαλώνει*)

- Λέξεις που χρησιμοποιούνται στα ακαδημαϊκά κείμενα που δηλώνουν τις προθέσεις του γράφοντος ή την αξιολόγηση του υλικού που παρουσιάζεται (*αποτέλεσμα, εύρημα, ανάγεται*).

Προκειμένου να υπάρχει ένα εργαλείο μελέτης του ακαδημαϊκού λεξιλογίου, δημιουργήθηκαν κατάλογοι ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Πρόκειται για καταλόγους επανεμφανιζόμενων λέξεων που συναντώνται σε ένα σώμα κειμένων ακαδημαϊκού λόγου με αντιπροσωπευτικά κείμενα από όλες τις επιστήμες (ανθρωπιστικές, θετικές, κοινωνικοοικονομικές). Το 2000 η Coxhead δημοσίευσε τον Κατάλογο Ακαδημαϊκών Λέξεων (Academic Word List) για την αγγλική γλώσσα, ο οποίος περιλαμβάνει 3,5 εκατομμύρια λέξεις, οι οποίες διαιρούνται σε υπο – λίστες κάθε μία εκ των οποίων περιλαμβάνει οικογένειες λέξεων ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισής τους (Αγαθοπούλου, 2011). Συνολικά η λίστα της Coxhead αποτελείται από 570 οικογένειες λέξεων που χρησιμοποιούνται ευρέως σε διάφορες επιστήμες. Ο Κατάλογος βοηθά όσους διδάσκουν ή διδάσκονται την αγγλική για ακαδημαϊκούς σκοπούς να θέσουν διδακτικούς/μαθησιακούς στόχους και, ειδικότερα τους

διδάσκοντες, να οργανώσουν τη διδασκαλία τους, να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό κλπ (Coxhead, 2012, όπως αναφέρεται στο Κατσαλήρου, 2017).

Για την ελληνική γλώσσα αντίστοιχος κατάλογος ακαδημαϊκού λεξιλογίου έχει αναπτυχθεί από την Κατσαλήρου (2012, 2014). Για τη δημιουργία του καταλόγου η ερευνήτρια χρησιμοποίησε σώμα κειμένων ακαδημαϊκού λόγου 1.500.000 λέξεων που προήλθε από το Σώμα Ελληνικών Κειμένων με κείμενα από τρία πεδία επιστημών (ανθρωπιστικές, κοινωνικο-οικονομικές και θετικές), από την επεξεργασία του οποίου προέκυψαν κατάλογοι συχνότητας λέξεων.

Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνάς της όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής συνοψίζονται ως εξής:

- Διαπιστώνεται ευρεία χρήση ουσιαστικών σε σχέση με τα υπόλοιπα μέρη του λόγου. Τα ουσιαστικά του καταλόγου ακαδημαϊκού λεξιλογίου είναι κυρίως: γλωσσικής δραστηριότητας (*συμπέρασμα, σύγκριση, περιγραφή, γραφή, έκφραση, καταγραφή, ορισμός, προσδιορισμός, διαπίστωση, παρατήρηση*), νοητικών διεργασιών (*έννοια, διεργασία, θεωρία, διερεύνηση, λειτουργία, μετάβαση, παρατήρηση, μετάδοση*) και ουσιαστικά που παραπέμπουν στο κείμενο (*όρος, μέρος, περιοχή, πλαίσιο, κείμενο*). Η συχνή χρήση ουσιαστικών στον ακαδημαϊκό λόγο συνοδεύεται από την ονοματοποίηση, τη χρήση παθητικής φωνής, τη χρήση ονοματικών προτάσεων, την υψηλή λεκτική πυκνότητα και τους δείκτες μετριασμού (Αγαθοπούλου, 2011).

- Παρατηρείται συχνή χρήση ρημάτων που περιγράφουν διαδικασίες της επιστημονικής πρακτικής (*χρησιμοποιήθηκε, παρατηρείται, αποτελεί, συνδέεται, φαίνεται*).

- Στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιείται χρήση επιθέτων συχνότερα από άλλες γλώσσες, με το επίθετο να έχει συχνότερα ρόλο επιθετικού προσδιορισμού και όχι κατηγορηματικού προσδιορισμού (Αγαθοπούλου, 2011). Παρατηρείται επίσης συχνότερη χρήση αξιολογικών επιθέτων (*δεδομένος, σημαντικός, χαρακτηριστικός*) και ποιοτικών επιθέτων (*ανεξάρτητος, αντίθετος, ελεύθερος, τυπικός κ.α.*)
- Γίνεται συχνά χρήση σύνθετων, μακροσκελών λέξεων, π.χ. *αλληλεπίδραση*.

Γενικά, στο μεγαλύτερο μέρος του το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο της ελληνικής, όπως και άλλων γλωσσών, έχει αφηρημένη φύση, καθώς περιλαμβάνει λεξικά στοιχεία που συνδέονται με την αφηρημένη έκφραση (*ανάπτυξη, αποτέλεσμα άποψη, παράγοντας* κλπ). Το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο διακρίνεται επίσης για την ποικιλία του, με διαφορετικά λεξικά στοιχεία να χρησιμοποιούνται για να αποδοθεί η ίδια έννοια, με σκοπό την αποφυγή της επανάληψης (χρήση συνωνύμων ή παραφράσεων, χρήση παραγώγων). Επιπλέον, εντοπίζονται συχνά λόγια στοιχεία (*υφίστανται, υποκατεστημένες*), τα οποία, όπως και οι ονοματοποιήσεις, συμβάλλουν στην οικονομία και στη συμπύκνωση του επιστημονικού λόγου και προσθέτουν σε επισιμότητα και τυπικότητα (Κατσαλήρου, 2014: 565). Στο Αναστασιάδη – Συμεωνίδη (2015) προτείνεται η δημιουργία μιας Γραμματικής του Νεοελληνικού Επιστημονικού Λόγου, η οποία θα βοηθήσει τόσο τους Έλληνες φοιτητές των ΑΕΙ στην Ελλάδα, όσο και τους αλλοδαπούς που θέλουν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Γενικότερα, δηλαδή, η περιγραφή του επιστημονικού/ακαδημαϊκού λόγου απασχολεί την επιστημονική κοινότητα.

## 5.6 Συμπεράσματα

Όλη η παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση, απέδειξε ότι η κατάκτηση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου, αποτελεί προϋπόθεση ακαδημαϊκής επιτυχίας για τους δίγλωσσους μαθητές. Η βιβλιογραφία παρέχει πληθώρα στρατηγικών που μπορεί να

αξιοποιήσει κάθε εκπαιδευτικός προκειμένου να εξομαλύνει το άγνωστο λεξιλόγιο των σχολικών εγχειριδίων προς όφελος των μαθητών του. Επίσης, μέσω των στρατηγικών είναι δυνατόν το λεξιλόγιο αυτό να συγκρατηθεί στη μνήμη των μαθητών και να χρησιμοποιηθεί σε κάθε απαραίτητη επικοινωνιακή περίπτωση. Η σχολική τάξη, είναι ο μοναδικός κοινωνικός χώρος στον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια, η οποία στα μετέπειτα στάδια της ζωής του μαθητή θα θεωρείται ως προαπαιτούμενη δεξιότητα. Η εκπαιδευτική παρέμβαση που θα παρουσιαστεί στα επόμενα κεφάλαια, στηρίζεται σε όλες αυτές τις παραδοχές και αποτελεί μια προσπάθεια εκμάθησης του ακαδημαϊκού λεξιλογίου σε δίγλωσσους μαθητές της ελληνικής γλώσσας, που φοιτούν σε μικτές τάξεις μαζί με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### Η οργάνωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης

#### 6.1 Εισαγωγή

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φοιτούν εδώ και πολλές δεκαετίες μαθητές των οποίων η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική. Η κατάσταση αυτή δικαιολογεί προσαρμογές της διδακτικής πράξης στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών αυτών. Οι συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις αποτελούν μια σύγχρονη πρόταση προς αυτή την κατεύθυνση. Επιλέγοντας από αυτές τη μέθοδο CLIL επιχειρήθηκαν τρεις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στόχο την ενσωμάτωση της διδασκαλίας του ακαδημαϊκού λεξιλογίου μέσα σε ένα μάθημα περιεχομένου σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ). Το μάθημα περιεχομένου που επιλέχθηκε ήταν αυτό της Λογοτεχνίας, που στο ΕΠΑ.Λ διδάσκεται σε συνδυασμό με το μάθημα της Έκθεσης. Το σχολικό εγχειρίδιο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η παρέμβαση ονομάζεται «Νέα Ελληνικά», το οποίο όμως, παρά τον τίτλο του, δεν αποτελεί ένα εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, αλλά περιέχει μια ποικιλία κειμένων τα οποία αξιοποιούνται τόσο ως λογοτεχνικά κείμενα ευαισθητοποίησης των μαθητών, όσο και ως δοκίμια που εγείρουν τον προβληματισμό γύρω από κοινωνικά και πολιτικά θέματα. Για να είναι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις συμβατές με τη μέθοδο CLIL επιλέχθηκαν κείμενα λογοτεχνικά, οπότε η διδασκαλία της γλώσσας ενσωματώθηκε σε ένα μη γλωσσικό μάθημα. Στο επίκεντρο της ερευνήτριας βρέθηκαν οι δίγλωσσοι μαθητές του τμήματος, για να παρατηρηθεί κατά πόσο μια διδασκαλία CLIL μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη συγκράτηση στη μνήμη των δίγλωσσων μαθητών του ακαδημαϊκού λεξιλογίου στου σχολικού εγχειριδίου.

Συνοπτικά στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στο σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Αρχικά θα συζητηθεί η επιλογή του θέματος, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και θα τεθεί το ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η ερευνητική μέθοδος και θα γίνει αναφορά στα δύο βασικά ερευνητικά εργαλεία, το τεστ και την παρατήρηση. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συνολική περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας.

## 6.2 Επιλογή του θέματος της έρευνας

Για την επιλογή του θέματος η ερευνήτρια μελέτησε τη βιβλιογραφία σχετικά με τη μέθοδο «διδασκαλίας της γλώσσας μέσω περιεχομένου» και κατέληξε ότι το μοντέλο CLIL θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μικτές τάξεις με δίγλωσσους μαθητές, που αποτελούν κοινό τόπο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η μέθοδος CLIL έχει εφαρμοστεί ήδη σε πολλά κράτη της Ε.Ε (Βέλγιο, Λιχτενστάιν, Ισπανία, Αυστρία και Ηνωμένο Βασίλειο<sup>23</sup>), ενώ η Ελλάδα, η Τουρκία, η Δανία και η Ισλανδία<sup>24</sup> δεν συγκαταλέγονται σε αυτά. Σχετικά με την Ελλάδα, υπάρχει ανάγκη να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα μέθοδοι διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2, λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν πλέον στα ελληνικά σχολεία. Το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές, το οποίο επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση, είναι ότι υστερούν στην ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας, παρόλο που σε διαπροσωπικό επίπεδο επικοινωνίας γνωρίζουν την ελληνική.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες οδήγησαν την ερευνήτρια να εφαρμόσει στην πράξη τη μέθοδο CLIL, εστιασμένη στη διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου της ελληνικής σε δίγλωσσους μαθητές που φοιτούν σε μικτές τάξεις του ελληνικού

<sup>23</sup> Πηγή : Eurydice 2006, διαθέσιμο στο: <http://www.eurydice.org>

<sup>24</sup> Πηγή : Eurydice 2012, διαθέσιμο στο: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

σχολείου για να διερευνήσει την επίδραση μιας οργανωμένης διδασκαλίας ακαδημαϊκού λεξιλογίου, σύμφωνα με τις σύγχρονες μεθόδους, στους μαθητές αυτούς.

### 6.3 Σκοπός, στόχοι και το ερευνητικό ερώτημα

Σκοπός της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι να εφαρμοστεί ένα μοντέλο της μεθόδου CLIL που να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών.

Στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα των εστιασμένων στο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο διδακτικών παρεμβάσεων σε δίγλωσσους μαθητές ενός μικτού τμήματος.

Το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο αποτελεί απαραίτητο εφόδιο των μαθητών για να ολοκληρώσουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό το γεγονός συχνά αποτελεί τροχοπέδη για τους δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι κατέχουν μόνο τις Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες στη γλώσσα - στόχο. Η εφαρμογή της μεθόδου στηρίχθηκε τόσο στη ρητή/άμεση διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου όσο και στην άρρητη/έμμεση. Η ρητή/άμεση διδασκαλία υλοποιήθηκε μέσω καρτών λεξιλογίου (Kinsella, 1997) και η άρρητη/έμμεση μέσω δραστηριοτήτων κειμενικού λεξιλογίου (Θώμου, 2013). Κατά τη δημιουργία καρτών λεξιλογίου οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με άγνωστο λεξιλόγιο, για τις σημασίες του οποίου ενημερώθηκαν είτε από την ερευνήτρια, είτε από το διαδικτυακό λεξικό του Κέντρου Ελληνική Γλώσσα. Γενικά στο σημείο αυτό οι μαθητές είχαν ελάχιστη συμμετοχή στην οικοδόμηση της γνώσης και η διδασκαλία ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρική. Αναπόφευκτα σε αυτό το στάδιο της έρευνας συντελέστηκε ρητή/άμεση διδασκαλία<sup>25</sup>, προκειμένου η

<sup>25</sup> Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2000) στην άμεση διδασκαλία κυριαρχεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο μαθητής έχει παθητικό ρόλο (παραδοσιακή παιδαγωγική), ενώ στην έμμεση διδασκαλία ο

εκμάθηση των νέων ακαδημαϊκών λέξεων να περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους της λεξικής γνώσης<sup>26</sup>.

Αντίθετα, κατά την εκπόνηση των δραστηριοτήτων κειμενικού λεξιλογίου, οι μαθητές μόνοι τους προσπάθησαν να επιλύσουν ένα πρόβλημα (που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν η διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων) και έμμεσα επιτεύχθηκε η εκμάθηση του κειμενικού λεξιλογίου. Το κειμενικό λεξιλόγιο που έχει επιλεγεί να διδαχθεί έμμεσα, μέσω των φύλλων εργασιών/δραστηριοτήτων είναι και αυτό ακαδημαϊκό. Ο συνδυασμός άμεσης και έμμεσης διδασκαλίας ακαδημαϊκού λεξιλογίου αποσκοπούσε στο να υποβοηθήσει τη συγκράτηση του λεξιλογίου αυτού στη μνήμη των μαθητών, διαμορφώνοντας μια διδασκαλία *φθίνουσας καθοδήγησης*<sup>27</sup>.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων η εκπαιδευτική παρέμβαση διεξήχθη σε μια μικτή τάξη Β΄ Επαγγελματικού Λυκείου με δίγλωσσους μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από συγκεκριμένους δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι παρακολούθησαν όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις και ήταν πιο συνεπείς στην προσέλευσή τους στο μάθημα.

Το ερευνητικό ερώτημα που προτίθεται η συγκεκριμένη παρέμβαση να απαντήσει είναι :

*Ποιά είναι η επίδραση της μεθόδου CLIL εστιασμένη στη διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου των σχολικών εγχειριδίων, στους δίγλωσσους μαθητές ενός μικτού τμήματος Β΄ τάξης Επαγγελματικού Λυκείου;*

---

μαθητής επεξεργάζεται ενεργά τις πληροφορίες και οικοδομεί μόνος του τη γνώση (εποικοδομιστική παιδαγωγική).

<sup>26</sup> Συγκεκριμένα για τις παραμέτρους της λεξικής γνώσης βλπ. 5.5.1, σελ. 83.

<sup>27</sup> Η σύγκλιση της άμεσης και της έμμεσης διδασκαλίας επιτυγχάνεται στη διδακτική προσέγγιση της *φθίνουσας καθοδήγησης*, κατά την οποία πρώτα ο εκπαιδευτικός διδάσκει άμεσα παρέχοντας τα κατάλληλα στηρίγματα/ σκαλωσιά (scaffolding) στο μαθητή του και μετά γίνεται η μετάβαση στην έμμεση διδασκαλία και την αυτόνομη γνώση, καθώς η σκαλωσιά αποσύρεται σταδιακά (φθίνουσα καθοδήγηση) (Ματσαγγούρας, 2000 : 40).



## 6.4 Η ερευνητική μέθοδος

Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, όπως ορίστηκαν παραπάνω, έθεσαν τη βάση για την εκπόνηση μιας ποιοτικής έρευνας ευέλικτου σχεδίου. Σύμφωνα με τον Robson (2010), οι έρευνες ευέλικτου σχεδίου είναι αυτές που δεν ξεκινούν με μια αιτιατή σχέση μεταβλητών ή μια σύγκριση ομάδων, αλλά από μια ιδέα ή πρόβλημα που ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει. Έτσι στηρίζεται σε ένα εξελισσόμενο και ευέλικτο σχέδιο, παρουσιάζει πολλαπλές πραγματικότητες, χρησιμοποιεί τον ερευνητή ως εργαλείο συλλογής δεδομένων και εντοπίζει ένα συγκεκριμένο επίκεντρο στις απόψεις των συμμετεχόντων, το οποίο μελετά μέσω των υπάρχοντων παραδόσεων διερεύνησης (Robson, 2000 : 196). Οι έρευνες αυτές παράγουν ποιοτικά (και όχι ποσοτικά) δεδομένα και θεωρούνται πλέον εξίσου σεβαστές σε όλες σχεδόν τις περιοχές της κοινωνικής έρευνας (Robson, 2010: 194).

Συγκεκριμένα σκοπός της έρευνας είναι η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στην εκπαιδευτική πράξη, ως μιας καινοτόμας μεθόδου που μπορεί να εφαρμοστεί και σε τάξεις με μικτό μαθητικό πληθυσμό. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο η εφαρμογή της μεθόδου CLIL εστιασμένη στη διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου, συμβάλλει στη συγκράτηση του λεξιλογίου αυτού στη μνήμη των μαθητών.

Επειδή η εκμάθηση λεξιλογίου ενσωματώνεται μέσα στη διδασκαλία μαθημάτων περιεχομένου επιλέχθηκε ως κατάλληλη μέθοδος έρευνας η *εκπαιδευτική παρέμβαση (intervention)*. Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της μεθόδου CLIL. Μέσω φύλλων αξιολόγησης επιχειρήθηκε να καταγραφεί η λεξιλογική επίδοση τριών δίγλωσσων μαθητών μιας μικτής τάξης. Τα κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων

μαθητών ήταν το γεγονός ότι παρακολούθησαν όλες τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και είχαν ενεργή συμμετοχή σε ό τι συνέβαινε στην τάξη.

#### 6.4.1 Η Εκπαιδευτική παρέμβαση

Το είδος της έρευνας που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη εργασία είναι η *εκπαιδευτική παρέμβαση*. Σύμφωνα με τους McDonough & McDonough (2014) στο σχεδιασμό μιας έρευνας εκπαιδευτικής παρέμβασης σημαντικός παράγοντας αξιοπιστίας, εκτός των άλλων, είναι η αυστηρή τήρηση της διαδικασίας.

Ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της βιβλιογραφίας η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις από κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση, οι οποίες αποτυπώνουν το πλαίσιο (context) στο οποίο έλαβε χώρα η παρέμβαση. Η περιγραφή του προσωπικού και εκπαιδευτικού πλαισίου οδηγεί στην αξιοπιστία των συμπερασμάτων της έρευνας (McDonough & McDonough 2014: 45).

Επίσης σε κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση τηρήθηκε η ίδια διαδικασία, η οποία ήταν η εξής: κάθε παρέμβαση ξεκινούσε με προ – αναγνωστικές στρατηγικές, στη συνέχεια ακολουθούσε ανάγνωση του κειμένου και εφαρμογή αναγνωστικών στρατηγικών και στο τέλος οι μαθητές συμπλήρωναν μόνοι τους το φύλλο δραστηριοτήτων. Κάθε φορά που ολοκλήρωναν την πρώτη δραστηριότητα του φύλλου δραστηριοτήτων αφιερωνόταν χρόνος στη δημιουργία των καρτών ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Μετά συνέχιζαν οι μαθητές μόνοι τους τις υπόλοιπες δραστηριότητες του φύλλου. Στο τέλος ακολουθούσε ελεύθερη συζήτηση με επέκταση του νοήματος του κειμένου (Θώμου, 2013) και πριν ξεκινήσει η επόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση συμπλήρωναν μόνοι τους οι μαθητές ένα φύλλο αξιολόγησης, στο οποίο έπρεπε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που διδάχθηκαν στην προηγούμενη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Πριν ξεκινήσει η εκπαιδευτική παρέμβαση, έγινε προσπάθεια να μεταβούν όλοι οι μαθητές του τμήματος σε ομάδες των επτά ατόμων<sup>28</sup> στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου τους για να κάνουν το ψηφιακό τεστ ελληνομάθειας της ιστοσελίδας «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» στη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου. Λόγω του COVID -19 και της απαγόρευσης να αλλάζουν οι μαθητές αίθουσες στη διάρκεια της επαναλειτουργίας του σχολείου, κάποιοι μαθητές δεν υποβλήθηκαν στο τεστ.

### 6.5 Χώρος, χρόνος και συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε ένα τμήμα της Β΄ τάξης ενός Επαγγελματικού Λυκείου του νομού Σάμου. Το συγκεκριμένο τμήμα επιλέχθηκε λόγω της ύπαρξης σε αυτό ικανοποιητικού αριθμού δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τα υπόλοιπα τμήματα. Συγκεκριμένα στο τμήμα αυτό δίγλωσσοι ήταν πέντε από τους είκοσι τρεις μαθητές. Η ελληνομάθειά τους ελέγχθηκε μόνο ως προς τη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου μέσω του ψηφιακού τεστ ελληνομάθειας της ιστοσελίδας «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα».

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα Μαρτίου – Μαΐου 2020 και το μη γλωσσικό μάθημα που αξιοποιήθηκε ως βάση διδασκαλίας του ακαδημαϊκού λεξιλογίου ήταν αυτό των Νέων Ελληνικών, το οποίο, όπως έχουμε αποδείξει παραπάνω, αντιμετωπίστηκε ως μάθημα Λογοτεχνίας και όχι ως γλωσσικό μάθημα.

Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οι δίγλωσσοι μαθητές του τμήματος, οι οποίοι είτε είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε ήρθαν σε μικρή ηλικία (2-3 ετών). Και στις δύο περιπτώσεις είχαν περάσει από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην

---

<sup>28</sup> Η αίθουσα πληροφορικής είχε επτά υπολογιστές για αυτό η προσέλευση των μαθητών έπρεπε να γίνει τμηματικά.

Ελλάδα έως τη στιγμή που διεξήχθησαν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Απέφευγαν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της οικογένειάς τους ακόμα και στις μεταξύ τους συναναστροφές. Γενικώς, οι περισσότεροι δεν είχαν αναπτυγμένη σε επίπεδο Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας καμία από τις δύο γλώσσες τους.

### 6.6 Εφαρμογή της ερευνητικής μεθόδου στην παρούσα έρευνα

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη εργασία είναι η *εκπαιδευτική παρέμβαση (intervention)*. Ο σχεδιασμός της έρευνας προέβλεπε τη διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου που περιλαμβανόταν στο σχολικό εγχειρίδιο των Νέων Ελληνικών μέσω καρτών λεξιλογίου και φύλλων εργασιών με δραστηριότητες κειμενικού λεξιλογίου. Σχεδιάστηκαν πέντε διδακτικά σενάρια με επιλεγμένα από το σχολικό εγχειρίδιο λογοτεχνικά κείμενα. Τα διδακτικά σενάρια σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιράζουν το μάθημα σε διδασκαλία περιεχομένου και διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου, σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου CLIL. Το μοντέλο CLIL που θεωρήθηκε κατάλληλο λόγω των συγκυριών ήταν το *CLIL σε συγκεκριμένες ενότητες κάποιου σχολικού μαθήματος*, όπως ορίζεται από τους Ιοαννου Georgiou & Pavlou (2011).<sup>29</sup>

Η διδασκαλία περιεχομένου βασιζόταν στις γνώσεις και δεξιότητες που αναφερόταν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος για την κάθε ενότητα στη συγκεκριμένη τάξη. Υπήρχε πρόβλεψη από την ερευνήτρια τα κείμενα που επιλέχθηκαν και οι γνώσεις/ δεξιότητες που αναφερόταν σε αυτά να ανταποκρίνονται περισσότερο στο γνωστικό πεδίο της Λογοτεχνίας<sup>30</sup>, ώστε τα διδακτικά σενάρια να είναι συμβατά με τις αρχές της μεθόδου CLIL, μέσω της οποίας ενσωματώνεται η διδασκαλία της γλώσσας μέσα σε ένα μη γλωσσικό μάθημα. Στη συγκεκριμένη

<sup>29</sup> Βλπ ενότητα 3.5.1, σελ 67.

<sup>30</sup> Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στα ΕΠΑ.Λ είναι ένα μάθημα ανάμειξης νεοελληνικής γλώσσας και νεοελληνικής λογοτεχνίας. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν να διδαχθούν στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις χαρακτηρίζονταν για τη λογοτεχνικότητά τους.

έρευνα η γλωσσική διδασκαλία αφορούσε τη διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου, η οποία έγινε με δύο τρόπους. Μέσω ρητής διδασκαλίας με τη δημιουργία καρτών λεξιλογίου και μέσω άρρητης διδασκαλίας μέσω της εκπόνησης από τους ίδιους τους μαθητές φύλλων εργασιών<sup>31</sup>. Τα φύλλα εργασιών περιείχαν δραστηριότητες κειμενικού λεξιλογίου, όπως υποδεικνύεται στο Θώμου (2013).

Επειδή στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει αν το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο συγκρατείται στη μνήμη των μαθητών σε μια διδασκαλία CLIL, σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια φύλλα αξιολόγησης, τα οποία συμπληρώνονταν από τους μαθητές επτά μέρες μετά τη διδασκαλία που δέχτηκαν. Στα φύλλα αξιολόγησης οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν κενά φράσεων ανακαλώντας στη μνήμη τους το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που είχαν διδαχθεί στην προηγούμενη εκπαιδευτική παρέμβαση. Όταν θα ολοκληρώνονταν και οι πέντε διδακτικές παρεμβάσεις, θα δινόταν στους μαθητές ένα συνολικό φύλλο αξιολόγησης που θα έλεγχε τη συγκράτηση στη μνήμη των μαθητών όλων των ακαδημαϊκών λέξεων που διδάχθηκαν.

Όπως έχει αναφερθεί και σε άλλο σημείο, η έρευνα διακόπηκε λόγω της αναστολής της λειτουργίας των σχολείων, που προκλήθηκε από την πανδημία του COVID-19. Έτσι, τελικά πραγματοποιήθηκαν δύο ολοκληρωμένες διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες κατέληξαν σε συμπλήρωση φύλλου αξιολόγησης. Η τρίτη εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε, αλλά ελλείπει χρόνου κατέληξε στην αθροιστική αξιολόγηση όλων των ακαδημαϊκών λέξεων που είχαν διδαχθεί έως τότε.

---

<sup>31</sup> Βλπ. 6.3 για τη σχέση καρτών λεξιλογίου με τη ρητή διδασκαλία και φύλλων εργασιών με την άρρητη.

### 6.6.1 Η επιλογή του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ως πεδίου της συγκεκριμένης έρευνας

Το σχολικό εγχειρίδιο από το οποίο επιλέχθηκαν τα κείμενα για το σχεδιασμό των διδακτικών σεναρίων της έρευνας είναι τα «Νέα Ελληνικά» των Κ. Αγγελάκου, Χρ. Δελή, Ελ. Κατσαρού, Κ. Κωνσταντινίδη και Δ. Μπαλιάμη – Στεφανάκου για τη Β΄ τάξη ΕΠΑ.Λ (διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.pi-school.gr/lessons/hellinic/>). Μπορεί το σχολικό εγχειρίδιο, όπως και το μάθημα, να λέγεται «Νέα Ελληνικά», αλλά δεν αποτελεί ένα αμιγώς γλωσσικό μάθημα, για αυτό έγινε δυνατόν να σχεδιαστούν διδασκαλίες CLIL βασισμένες σε αυτό το σχολικό εγχειρίδιο.

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών (ΦΕΚ2319/τ.Β΄/31.12.1999) στα σχολικά εγχειρίδια «Νέα Ελληνικά» η διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας οργανώνεται με τρόπο ενιαίο σε όλη τη διδακτική διαδικασία. Έτσι, η ερευνήτρια άντλησε κείμενα από το εγχειρίδιο «Νέα Ελληνικά» Β΄ ΕΠΑ.Λ επιλέγοντας μόνο λογοτεχνικά κείμενα ως βάση των διδακτικών σεναρίων, ώστε στην ουσία η μέθοδος CLIL να εφαρμοστεί στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας.

Επίσης, σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΦΕΚ1567/τ.β΄/02.06.2016) για τη διδασκαλία του μαθήματος στη Β΄ τάξη προβλέπονται τρεις ώρες εβδομαδιαίως, εκ των οποίων οι δύο πρέπει να αποτελούν ένα συνεχόμενο δίωρο. Η πρόβλεψη για ένα συνεχόμενο δίωρο αποτέλεσε κίνητρο για την εκπόνηση της έρευνας στα πλαίσια αυτού του μαθήματος, γιατί οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις περιείχαν πολλές δραστηριότητες (κάρτες λεξιλογίου και φύλλο εργασιών) των οποίων θα χανόταν η συνοχή αν επιλεγόταν μάθημα το οποίο, βάσει του Ωρολογίου Προγράμματος, διδασκόταν σε μεμονωμένες διδακτικές ώρες.

Τέλος, η ερευνήτρια θεώρησε τη Β΄ Λυκείου κατάλληλη για την εκπόνηση της έρευνας, ως μια τάξη λίγο πριν τις εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο στην

οποία έχουν το χρόνο οι μαθητές να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες.

### 6.6.2 Τα διδακτικά σενάρια

Τα διδακτικά σενάρια που υλοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είχαν ως σκοπό να εξισορροπήσουν τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας με τη διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου που υπήρχε στο κείμενο. Επίσης σε κάθε διδακτικό σενάριο ενσωματώνονταν στη διδασκαλία στρατηγικές που αφορούσαν την κατανόηση του περιεχομένου του κάθε μαθήματος σε συνδυασμό με την κατανόηση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση στρατηγικών αποσκοπούσε στην μαθησιακή αυτονομία και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν σε κάθε διδακτικό σενάριο ήταν :

- Αναγνωστικές στρατηγικές, που διευκόλυναν την κατανόηση του κειμένου. Στην αρχή πριν την ανάγνωση εφαρμοζόταν η προ – αναγνωστική στρατηγική του συσχετισμού του τίτλου ή των εικόνων του κειμένου με το περιεχόμενό του και διατυπώνονταν υποθέσεις που κέντριζαν το ενδιαφέρον των μαθητών για το κείμενο. Στη διάρκεια της ανάγνωσης, για να αναπτυχθεί η δεξιότητα του εντοπισμού εφαρμοζόταν η στρατηγική της υπογράμμισης των φράσεων που απέδιδαν το περιεχόμενο του κειμένου ή αγνώστων λέξεων. Και ως μετα – αναγνωστική στρατηγική, που καλλιεργούσε μεταγνωστικές δεξιότητες με την επέκταση της γνώσης και σε άλλα πεδία, εφαρμόστηκε η συζήτηση που προέκυπτε από τη δραστηριότητα 4 του φύλλου εργασιών.
- Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου, όπως η υπογράμμιση των αγνώστων λέξεων του κειμένου, η στρατηγική εξαγωγής του νοήματος από τα συμφραζόμενα, η στρατηγική «ψάχνω μια λέξη στο ψηφιακό λεξικό» ή

«ρωτώ τον καθηγητή», εξάγω τη σημασία μιας λέξης από τα συνθετικά της μέρη και η εκπόνηση καρτών λεξιλογίου. Από αυτές τις στρατηγικές, αυτή που πρώτη εγκαταλείφθηκε ήταν η στρατηγική «ρωτώ τον καθηγητή» γιατί εφαρμόζοντας τις άλλες στρατηγικές οι μαθητές έδειχναν να καλύπτονται τόσο στην κατανόηση του κειμένου, όσο και στην κατανόηση του λεξιλογίου. Ιδιαίτερα βοηθητική φάνηκε η στρατηγική «εξάγω το νόημα από τα συμφραζόμενα», την οποία από το δεύτερο διδακτικό σενάριο οι μαθητές εφαρμόζαν μόνοι τους, χωρίς την παρακίνηση του καθηγητή.

Τα διδακτικά σενάρια οργάνωναν την εκπαιδευτική παρέμβαση με τον εξής τρόπο:

- Στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης η ερευνήτρια με μετωπική διδασκαλία παρείχε στους μαθητές τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόηση του κειμένου. Οι πληροφορίες αυτές ανάλογα με το κείμενο μπορεί να ήταν ιστορικές, κοινωνικο – πολιτισμικές, καλλιτεχνικές κτλ. Βάσει των πληροφοριών αυτών οι μαθητές έκαναν τις υποθέσεις τους για το περιεχόμενο του κειμένου, σχολίαζαν τον τίτλο και τυχόν εικονογραφικό υλικό και ενεργοποιούσαν την προγενέστερη γνώση τους για το θέμα (προ – αναγνωστική στρατηγική). Η όλη αυτή διαδικασία αποσκοπούσε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Στη συνέχεια γινόταν καθαρή ανάγνωση του κειμένου από την ερευνήτρια στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές υπογράμμιζαν φράσεις σχετικές με το θέμα και άγνωστο λεξιλόγιο. Μόλις ολοκληρωνόταν η ανάγνωση, γινόταν μια σύντομη συζήτηση για το τι υπογράμμισε ο καθένας.



- Τέλος, εκπονούνταν οι δραστηριότητες του φύλλου εργασιών από τους μαθητές, χωρίς καμία βοήθεια από την ερευνήτρια. Μόλις ολοκλήρωναν οι μαθητές τη δραστηριότητα 1 (βλπ. «Φύλλα εργασιών ή δραστηριοτήτων») όλοι μαζί ασχολούνταν με τις κάρτες λεξιλογίου. Είχαν επιλεγεί από την ερευνήτρια οι ακαδημαϊκές λέξεις του κάθε κειμένου και οι κάρτες λεξιλογίου είχαν προσυμπληρωθεί στα περισσότερα πεδία τους. Στην τάξη γινόταν επιβεβαίωση των ερμηνειών των λέξεων μέσω του ψηφιακού λεξικού του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, στο οποίο υπήρχε πρόσβαση από το laptop της ερευνήτριας. Οι μαθητές είχαν την υποχρέωση να πάρουν τις κάρτες λεξιλογίου στο σπίτι, να συμπληρώσουν τη λέξη στην Γ1 τους και να γράψουν ένα παράδειγμα στα Ελληνικά με τη χρήση ή τις χρήσεις της καινούριας λέξης, στο πεδίο που προβλεπόταν για αυτό, στην Πλευρά δύο της κάρτας. Έπειτα οι μαθητές συνέχιζαν τις δραστηριότητες του φύλλου εργασιών στο οποίο συμπεριλαμβάνονταν και εργασίες του σχολικού εγχειριδίου, όταν αυτές σχετίζονταν με το περιεχόμενο του μαθήματος ή με τις στρατηγικές που, ούτως ή άλλως, χρησιμοποιούνταν στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

### 6.6.3 Οι κάρτες λεξιλογίου (vocabulary study cards)

Οι κάρτες λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα επειδή η φιλοσοφία στην οποία στηρίζονται είναι ότι για να συγκρατηθεί μια λέξη στη μνήμη του μαθητή πρέπει να συνδεθεί με την πρώτη του γλώσσα (Γ1) και με το κείμενο στο οποίο την συνάντησε για πρώτη φορά. Η προσπάθεια να μάθει ο μαθητής μεμονωμένες λέξεις με τη μορφή καταλόγων λέξεων, σύμφωνα με την εμπειρία της Kinsella (χρονολογία), δεν επιφέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Η σύνδεση της λέξης με τη Γ1 του μαθητή στοχεύει στο να αντιλαμβάνεται γρήγορα ο μαθητής παραμέτρους της λεξικής γνώσης που θα του δημιουργούσαν μεγάλο

γνωστικό φορτίο αν προσπαθούσε να τις κατακτήσει μέσω διδασκαλίας (όπως το ύφος, επίσημο/ ανεπίσημο, σημασιολογικές διαφορές από άλλες συνώνυμες κτλ).

Οι κάρτες λεξιλογίου αντιπροσώπευαν στη συγκεκριμένη έρευνα τη ρητή διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου (Kinsella, 1997). Σύμφωνα με την Kinsella (1997), αν οι μαθητές μιας Γ2 δημιουργούν για κάθε άγνωστο ακαδημαϊκό όρο μια κάρτα λεξιλογίου με τη συστηματικότητα που προτείνει η ίδια, θα έχουν μια προσωπική βάση ακαδημαϊκού λεξιλογίου που θα μπορούσαν εύκολα να μελετούν, να συμπληρώνουν από όλα τα γνωστικά αντικείμενα και να κάνουν επαναλήψεις.

Οι κάρτες λεξιλογίου της Kinsella (1997) αποτελούνται από δύο όψεις. Στην μπροστινή όψη, *Πλευρά ένα* γράφεται με μεγάλα (κατά προτίμηση) γράμματα η καινούρια λέξη. Δίπλα με μικρότερα γράμματα και με συντομογραφία γράφεται το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει. Κάτω από τη λέξη, δεξιά, γράφεται η προφορά και δεξιά στην αποκάτω σειρά γράφεται η αντίστοιχη λέξη στη Γ1 του μαθητή. Στα αριστερά της κάρτας γράφονται παράγωγες λέξεις και το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει η καθεμία. Με αυτή τη διάταξη, η μπροστινή όψη έχει εμφανή την καινούργια λέξη και την αντίστοιχη στη Γ1 του μαθητή. Στην πίσω όψη, *Πλευρά δύο*, συμπληρώνονται με την ίδια σειρά κάθε φορά οι εξής πληροφορίες :

1. Το περιεχόμενο στο οποίο συναντήθηκε η λέξη.
2. Ο ορισμός του λεξικού.
3. Τα παραδείγματα του λεξικού για κάθε διαφορετική χρήση της λέξης.
4. Παραδείγματα του ίδιου του μαθητή για κάθε διαφορετική χρήση της λέξης.

Σύμφωνα με τη Kinsella (1997: 67) οι κάρτες λεξιλογίου (vocabulary study cards) αποτελούν μια βοηθητική τεχνική εκμάθησης λεξιλογίου κατά την οποία η καινούρια λέξη συνδέεται με το κειμενικό περιβάλλον, ενσωματώνονται όλες οι παράμετροι της

λεξική γνώσης και βοηθούν στην ανάπτυξη της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου. Επίσης με την τεχνική αυτή ο κάθε μαθητής δημιουργεί τις δικές του κάρτες λεξιλογίου, που προσαρμόζονται στις ακαδημαϊκές του ανάγκες τις οποίες μπορεί να συμπληρώνει από όλα τα γνωστικά αντικείμενα και κατά διαστήματα να κάνει επαναλήψεις για την καλύτερη συγκράτηση των λέξεων στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Καθώς οι κάρτες λεξιλογίου μπορούν να συμπληρώνονται από όλα τα γνωστικά αντικείμενα αποτελούν μια τεχνική που συνδέεται άμεσα με τις μεθόδους διδασκαλίας CLIL.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η *Πλευρά ένα* της κάρτας συμπληρωνόταν από την ερευνήτρια και οι μαθητές είχαν την υποχρέωση να γράψουν την αντίστοιχη λέξη της Γ1 τους στο σημείο που τους υποδεικνυόταν. Επίσης και η *Πλευρά δύο* ήταν συμπληρωμένη εκτός από την πρόταση που έπρεπε να δημιουργήσει ο ίδιος ο μαθητής. Οι ερμηνείες των λέξεων και τα παραδείγματα του λεξικού ήταν αντλημένα από το ψηφιακό λεξικό της ιστοσελίδας «Πύλη για την Ελληνική γλώσσα», ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη χρήση του και να επιβεβαιώνουν τις ερμηνείες των ακαδημαϊκών λέξεων που τους δίνονταν στις κάρτες λεξιλογίου. Οι μαθητές έπαιρναν τις κάρτες στο σπίτι τους και την επόμενη φορά είχαν την υποχρέωση να έχουν συμπληρώσει στην *Πλευρά Ένα* την αντίστοιχη λέξη της Γ1 και στην *Πλευρά δύο* ένα δικό τους παράδειγμα χρήσης της λέξης. Η προσυμπλήρωση πεδίων των καρτών έγινε από την ερευνήτρια για εξοικονόμηση χρόνου κατά τη διδακτική πράξη.

### Κάρτες Λεξιλογίου

Οι συγκεκριμένες κάρτες λεξιλογίου αντλήθηκαν από το άρθρο της Kate Kinsilla «Moving from Comprehensible Input to “Learning to Learn» in Content-Based Instruction» στο Snow, M.A & Brinton D.M. (1997) και θα συμπληρώνονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης από τους μαθητές.

Πλευρά ένα		
Καινούργια λέξη	<b>Εγγράμματος –η –ο.</b> επίθ. [eɲɣrámatos] literate	μέρος του λόγου προφορά λέξη στην πρώτη γλώσσα
Λέξεις από την ίδια οικογένεια	Εγγραμματισμός, ουσ. Εγγραματοσύνη, ουσ. Γραμματισμός, ουσ.	

### Πλευρά δύο

	κειμενική φράση που περιείχε τη λέξη
1. «Το μεγαλύτερο ποσοστό των Νεοελλήνων είναι <u>εγγράμματος</u> »	
2. Αυτός που ξέρει γράμματα, δηλ. γραφή και ανάγνωση, ή γενικά έχει γνώσεις από σπουδές.	ορισμός του λεξικού
3. <u>Εγγράμματοι</u> άνθρωποι είναι, κάτι παραπάνω θα ξέρουν από σένα	παράδειγμα του λεξικού
4. Όλοι εμείς μέσα από το σχολείο θα γίνουμε εγγράμματοι.	πρόταση του μαθητή

Παράδειγμα συμπλήρωσης κάρτας λεξιλογίου, κατά το πρότυπο του άρθρου της Kate Kinsilla, σελ. 66.

#### 6.6.4 Τα φύλλα εργασιών ή δραστηριοτήτων

Τα φύλλα εργασιών ή δραστηριοτήτων αντιπροσωπεύουν στη συγκεκριμένη έρευνα την άρρητη διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου, καθώς η προσοχή των μαθητών είναι στραμμένη στην κατανόηση των νοημάτων ενός επιλεγμένου κειμένου και όχι στην καθεαυτό εκμάθηση λεξιλογίου. Η φύση και το είδος των δραστηριοτήτων στηρίχθηκαν στο Θώμου (2013). Σύμφωνα με το άρθρο οι δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων ενός κειμένου πρέπει να διέρχονται τα εξής στάδια : Στην αρχή γίνονται δραστηριότητες εμπέδωσης του δύσκολου και άγνωστου κειμενικού λεξιλογίου, ακολουθούν δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου, στη συνέχεια διεξάγονται δραστηριότητες αναδόμησης του κειμένου με τη χρήση κειμενικού λεξιλογίου και οι δραστηριότητες ολοκληρώνονται με επέκταση των νοημάτων του κειμένου με λεξιλόγιο αντλημένο από το κείμενο (Θώμου, 2013: 66). Ακολουθώντας αυτή τη λογική τα φύλλα εργασιών δομούν τις δραστηριότητές τους ως εξής.

**Η πρώτη δραστηριότητα (Δραστηριότητα 1)** κάθε φύλλου εργασιών έχει δραστηριότητες εμπέδωσης του κειμενικού λεξιλογίου. Οι μαθητές πρέπει να ανταποκριθούν ανιχνεύοντας στο κείμενο λέξεις συνώνυμες με αυτές που δίνονται στη δραστηριότητα ή κάνοντας αντιστοίχιση εννοιών και σημασιών, βοηθούμενοι από το συμφραστικό περιβάλλον της λέξης στο κείμενο. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν τη στρατηγική «κατανοώ μια λέξη από τα συμφραζόμενα» ή αναλύοντας τη στα συνθετικά της μέρη, ώστε να εικάσουν με περισσότερη επιτυχία τη σημασία της. Σε όποια κείμενα υπήρχε άσκηση στο σχολικό εγχειρίδιο ανάλυσης μιας λέξης στα συνθετικά της αξιοποιήθηκε στο φύλλο εργασιών σε αυτή την πρώτη φάση εμπέδωσης του κειμενικού λεξιλογίου. Το κάθε διδακτικό σενάριο προέβλεπε όταν ολοκληρωνόταν αυτή η φάση των δραστηριοτήτων, για να ενισχυθεί η

εμπέδωση του κειμενικού λεξιλογίου, να συμπληρώνονται οι κάρτες λεξιλογίου, με το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο του κειμένου.

**Η δεύτερη δραστηριότητα (Δραστηριότητα 2)** αφορούσε την κατανόηση των νοημάτων του κειμένου. Η δραστηριότητα αυτή ανάγκαζε τους μαθητές να ξαναδιαβάσουν το κείμενο και να το επεξεργαστούν κατά νοηματικές ενότητες. Όταν ολοκληρωνόταν αυτές οι δραστηριότητες οι μαθητές είχαν? συμπληρωμένη σχεδιαγραμματικά τη δομή του κειμένου και τις βασικές έννοιες που αυτό πραγματεύεται.

**Η τρίτη δραστηριότητα (Δραστηριότητα 3)** αφορούσε την αναδόμηση του κειμένου με υπέρβαση της γραμμικής ροής του. Δηλαδή το κείμενο αναδομείται πάνω με ευρύτερες νοηματικές ενότητες που μπορεί να σχετίζονται με το χρόνο ή το χώρο, τα συναισθήματα του ήρωα κτλ. Επίσης σε αυτή τη φάση των δραστηριοτήτων εντασσόταν το γνωστικό περιεχόμενο κάθε ενότητας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, που στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελείτο από γνώσεις λογοτεχνίας και δομής κειμένου. Και εδώ αξιοποιούνταν οι δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου που αφορούσαν γνώσεις περιεχομένου, πάνω στις οποίες μπορούσε να αναδομηθεί το κείμενο.

**Η τέταρτη δραστηριότητα (Δραστηριότητα 4)** αποτελούσε δραστηριότητα επέκτασης των νοημάτων. Σε αυτή τη δραστηριότητα υπήρχαν φράσεις με ακαδημαϊκό λεξιλόγιο αντλημένο από τις κάρτες λεξιλογίου και από το επιπλέον ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε στα φύλλα εργασιών και οι μαθητές έπρεπε να τις χαρακτηρίσουν ως σωστές ή λανθασμένες. Οι φράσεις ήταν γραμμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μην έχουν μία σαφή απάντηση, αλλά η απάντηση να εξαρτάται από την οπτική γωνία που έβλεπε κάποιος το θέμα. Σκοπός αυτής της

επιλογής ήταν να προκληθεί συζήτηση στην τάξη γύρω από αυτές τις τοποθετήσεις, στην οποία αναπόφευκτα θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που διδάχθηκε.

### **6.7 Το τεστ ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα**

Τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν το διαδικτυακό διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας της ιστοσελίδας «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα»<sup>32</sup> και μη παραμετρικά τεστ αξιολόγησης μετά την ολοκλήρωση κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης.

#### **6.7.1. Το διαδικτυακό διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας**

Σύμφωνα με το εισαγωγικό κείμενο της ιστοσελίδας «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» τα διαδικτυακά διαγνωστικά τεστ αποσκοπούν στο να δώσουν τη δυνατότητα στους υποψηφίους για τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνική Γλώσσας να αντιληφθούν σε ποιο επίπεδο βρίσκονται στις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες : κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Αποτελούν, δηλαδή, προστάδιο των εξετάσεων πιστοποίησης της Ελληνικής Γλώσσας. Επίσης, σύμφωνα με το ίδιο κείμενο, τα συγκεκριμένα τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, ώστε να διαγνώσουν το επίπεδο ελληνομάθειας των δίγλωσσων μαθητών τους στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες και να οργανώσουν καλύτερα την διδασκαλία τους.

Στη συγκεκριμένη έρευνα τα διαγνωστικά τεστ χρησιμοποιήθηκαν ως προκαταρκτική διαδικασία, πριν την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Σκοπός τους ήταν να καθορίσουν το επίπεδο ελληνομάθειας των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών στη δεξιότητα της κατανόησης γραπτού λόγου. Ο λόγος που

<sup>32</sup> Τα διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας είναι διαθέσιμα στον ιστότοπο [greek-language/certification/tests/index.html](http://greek-language/certification/tests/index.html).

επιλέχθηκε η συγκεκριμένη δεξιότητα ήταν επειδή ένα μεγάλο μέρος της μαθητικής διαδικασίας σχετίζεται με την κατανόηση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων.

### 6.7.2 Μη παραμετρικά τεστ αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Pieron (1973, όπως αναφ στο Βάμβουκας, 2010: 282-3), *«τεστ είναι μια ορισμένη δοκιμασία, η οποία συνίσταται στην εκτέλεση ενός έργου, ταυτόσημου για όλα τα εξεταζόμενα υποκείμενα, με μια ακριβή τεχνική για την εκτίμηση της επιτυχίας και αποτυχίας ή για την αριθμητική βαθμολόγηση της επιτυχίας.»*. Τα τεστ διακρίνονται σε παραμετρικά και μη παραμετρικά<sup>33</sup>, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε έρευνας. Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ, τα οποία σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια για τη μέτρηση των ακαδημαϊκών λέξεων που συγκρατήθηκαν στη μνήμη των μαθητών μία εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση της κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Τα τεστ αποτελούνταν από ένα κείμενο γραμμένο από την ερευνήτρια στο οποίο υπήρχαν κενά, τα οποία έπρεπε να συμπληρωθούν από τους μαθητές, χωρίς να δίνονται προτεινόμενες λέξεις από τις οποίες έπρεπε να επιλέξουν τη σωστή. Δηλαδή τα τεστ αξιοποιούσαν την ανάκληση στη μνήμη των λέξεων που είχαν διδαχθεί κατά την προηγούμενη εκπαιδευτική παρέμβαση. Το κείμενο αποτελούταν από έξι κενά, τρία από τα οποία συμπληρώνονταν από λέξεις που είχαν διδαχθεί ρητά μέσω των καρτών λεξιλογίου και τρία συμπληρώνονταν από λέξεις που είχαν «συναντήσει» οι μαθητές στο φύλλο εργασιών. Το μόνο βοηθητικό μέσο που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές κατά τη συμπλήρωση του τεστ αξιολόγησης ήταν η μνήμη τους και το συμφραστικό περιβάλλον της κάθε φράσης. Υπήρχε πρόβλεψη από την ερευνήτρια, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Cohen, Manion & Morrison, 2008:

<sup>33</sup> Τα μη παραμετρικά τεστ επιδιώκουν τη μέτρηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και γενικά των διαφόρων όψεων της συμπεριφοράς των μαθητών που ο εκπαιδευτικός προσπάθησε σκόπιμα να δημιουργήσει, να τροποποιήσει, να ενδυναμώσει ή να αναπτύξει (Βάμβουκας, 2010: 296, όπ. αναφ.στο Περακάκη, 2017).



552, όπ. αναφ. στο Περακάκη, 2017), να αντιστοιχεί ένα κενό σε κάθε φράση, να μην είναι το ένα κενό κοντά στο άλλο ώστε να δυσχεραίνεται η κατανόηση του νοήματος του κειμένου, το συμφραστικό περιβάλλον να βοηθάει το μαθητή να κατανοήσει τη λέξη που λείπει και όπου κρινόταν απαραίτητο, να χρησιμοποιούνται επεξηγηματικές φράσεις που οδηγούσαν στη λέξη. Τα αποτελέσματα από τα συγκεκριμένα τεστ αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν για να εξαχθούν τα συμπεράσματα της έρευνας.

### **6.8 Η διαδικασία της έρευνας**

Πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, η ερευνήτρια παρακολουθούσε τη διδασκαλία των μαθημάτων στο συγκεκριμένο τμήμα ως βοηθός της φιλόλογου. Μέσω της παρατήρησης των διδασκαλιών η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι η φιλόλογος ακολουθούσε πιστά τη διάταξη της ύλης και τις δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου, χωρίς να ενσωματώνει στη διδασκαλία της λεξιλογική εξομάλυνση του δύσκολου ή άγνωστου λεξιλογίου των κειμένων που διδάσκονταν. Λεξιλογική εξομάλυνση γινόταν σπάνια και μόνο εφόσον κάποιος μαθητής είχε απορία σχετικά με τη σημασία μιας λέξης.

Η έρευνα στηρίχθηκε σε αυτή την έλλειψη και για αυτό το λόγο οργανώθηκαν πέντε διδακτικές παρεμβάσεις μέσω αντίστοιχων διδακτικών σεναρίων. Τα λογοτεχνικά κείμενα επιλέχθηκαν κατόπιν συνεννόησης της φιλόλογου και της ερευνήτριας και σε αυτά εφαρμόστηκε η παραπάνω μέθοδος διδασκαλίας. Τα επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα περιείχαν ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, βάσει των κριτηρίων ακαδημαϊκού λεξιλογίου που καθορίζονται στο Κατσαλήρου, 2017 (λέξεις με αφηρημένη φύση, λόγιες, συνώνυμες του βασικού λεξιλογίου, χρήση αξιολογικών επιθέτων, συνθέτων και μακροσκελών λέξεων και λέξεις που περιγράφουν τις διαδικασίες της επιστημονικής πρακτικής).

Στις αρχές Φεβρουαρίου 2020 δόθηκαν σε όλους τους μαθητές ερωτηματολόγια για να καθοριστούν με σαφήνεια ποιοι μαθητές είναι δίγλωσσοι, ποια γλώσσα είναι η Γ1 τους, πόσο καιρό διαμένουν στην Ελλάδα και σε ποιες περιστάσεις χρησιμοποιούν τη μία ή την άλλη γλώσσα. Από τις απαντήσεις προέκυψαν πέντε μαθητές δίγλωσσοι σε σύνολο είκοσι τριών μαθητών του τμήματος. Όλοι οι δίγλωσσοι μαθητές διέμεναν στην Ελλάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα και είχαν φοιτήσει από το δημοτικό σε ελληνικά σχολεία.

Στα τέλη Φεβρουαρίου ξεκίνησε η διαδικασία των διαδικτυακών διαγνωστικών τεστ ελληνομάθειας στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Οι μαθητές μεταφέρονταν στο εργαστήριο της Πληροφορικής κατά ομάδες επτά ατόμων, ώστε κάθε μαθητής να έχει στη διάθεσή του έναν υπολογιστή και να μην έχει καμιά επαφή ή βοήθεια από συμμαθητή του. Τελικά, δεκατρείς μαθητές πρόλαβαν να κάνουν το τεστ, εκ των οποίων δύο ήταν οι δίγλωσσοι. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι τρεις άλλοι δίγλωσσοι μαθητές απέφευγαν να κάνουν το τεστ, ώσπου τελικά έκλεισαν τα σχολεία λόγω της πανδημίας του κορονοϊού.

Στις αρχές του Μαρτίου ξεκίνησε η πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση, στις 11 Μαρτίου έκλεισαν τα σχολεία και στις 18 Μαΐου επαναλειτούργησε το σχολείο για τις τάξεις Β' και Α' Λυκείου, όμως με διαίρεση των τμημάτων στα δύο και προσέλευση στο σχολείο κάθε δεύτερη μέρα. Το γεγονός αυτό πρόσθεσε επιπλέον εμπόδια στην έρευνα, η οποία και τυπικά ολοκληρώθηκε στις 11 Ιουνίου.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν προέκυψαν από τα μη παραμετρικά τεστ αξιολόγησης, τα οποία δίνονταν στους μαθητές μία εβδομάδα μετά την κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση και από ένα αθροιστικό τεστ αξιολόγησης των ακαδημαϊκών λέξεων που είχαν διδαχθεί μέχρι τότε.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### Παρουσίαση του πλαισίου της έρευνας και των διδακτικών σεναρίων

#### 7.1 Παρουσίαση του πλαισίου της έρευνας

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έγιναν σε ένα τμήμα Β΄ τάξης Επαγγελματικού Λυκείου του Νομού Σάμου. Στο τμήμα αυτό φοιτούσαν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο μαζί με γηγενείς μαθητές (μικτό τμήμα). Λόγω της μακράς παραμονής τους στην Ελλάδα εντάσσονταν σε μικτό τμήμα με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα να δεχτούν γλωσσική υποστήριξη με οποιοδήποτε τρόπο, γεγονός που δημιουργούσε αμφιβολίες στην ερευνήτρια αν κατανοούν όλο το φάσμα του ακαδημαϊκού λεξιλογίου που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.

##### 7.1.1 Οι μαθητές

Οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος χαρακτηρίζονταν από αδιαφορία για το μάθημα των Νέων Ελληνικών, στο οποίο πολλές φορές δεν έφερναν καν το βιβλίο. Η γενικότερη αντίληψη για το μάθημα αυτό (που αποτελούσε αντίληψη όλων των μαθητών του σχολείου) ήταν ότι δεν ήταν χρήσιμο σε σχέση με τα μαθήματα ειδικότητας που διδάσκονταν. Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπιζαν οι δίγλωσσοι μαθητές αφορούσε την κατανόηση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου<sup>34</sup>, την ορθογραφία και τη σωστή μορφολογία των λέξεων. Αντίθετα λόγω της μακράς παραμονής τους στην Ελλάδα δεν αντιμετώπιζαν δυσκολία στην προφορά και στην ανάγνωση των λέξεων, ακόμα και των αγνώστων. Πάντως, οι μαθητές του εν λόγω τμήματος, στο σύνολό τους σχεδόν, ήταν πιο συνεργάσιμοι σε σχέση με τους μαθητές των υπολοίπων τμημάτων, στην πειθαρχία την ώρα του μαθήματος, τη σωστή προσέλευση και παρακολούθηση του μαθήματος και στην προσπάθεια διεκπεραίωσης

<sup>34</sup> Μάλιστα, ένας μαθητής είχε ρωτήσει κατά τη διάρκεια της έρευνας τι σημαίνει η λέξη «αντίθεση», γεγονός που μαρτυρεί ότι είχε πολύ φτωχό λεξιλόγιο.

ασκήσεων στο σπίτι. Είχαν ποικίλα ενδιαφέροντα εκτός σχολείου, ήταν ανοιχτοί στη συζήτηση και εύκολα μπορούσαν να μιλήσουν για τον εαυτό τους, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων.

Οι δίγλωσσοι μαθητές του τμήματος βρίσκονταν στην Ελλάδα από μικρή ηλικία (2-3 ετών) ή είχαν γεννηθεί εδώ. Λόγω της μακράς παραμονής όλων στην περιοχή που κατοικούσαν, χαρακτηρίζονταν από περίπου ίδιο επίπεδο ελληνομάθειας στην κατανόηση γραπτού λόγου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του διαδικτυακού διαγνωστικού τεστ που τους διενεργήθηκε, το οποίο ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο σε σχέση με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Κατά μέσω όρο τα ποσοστά επιτυχίας στο τεστ ελληνομάθειας κατέτασσαν τους μαθητές δίγλωσσους και μονόγλωσσους στα επίπεδα B2 – Γ2. Το περίεργο ήταν ότι ενώ τα ποσοστά του τεστ ήταν σχετικά υψηλά, τόσο οι δίγλωσσοι όσο και οι μονόγλωσσοι μαθητές δε χρησιμοποιούσαν ακαδημαϊκό λεξιλόγιο στις δικές τους παραγωγές λόγου και είχαν πολλές άγνωστες λέξεις στα κείμενα που διδάσκονταν στα σχολικά εγχειρίδια. Προφανώς, στη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου στην οποία ελέγχθηκαν από το τεστ, εξήγαγαν τη σημασία των εννοιών από τα συμφραζόμενα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πράγματι γνώριζαν όλο το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούταν. Με ανάλογο τρόπο, ίσως, κάλυπταν την ώρα του μαθήματος την ελλιπή γνώση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου, γεγονός όμως που εμφανιζόταν όταν έπρεπε οι ίδιοι να παράξουν γραπτό ή προφορικό λόγο.

Από τους δίγλωσσους μαθητές του τμήματος κανένας δεν εντασσόταν στους «καλούς μαθητές» του τμήματος. Παρόλο που είχαν άγνωστες λέξεις ή δεν κατανοούσαν το περιεχόμενο των κειμένων επηρεάζονταν από το γενικότερο κλίμα της τάξης (το οποίο καθοριζόταν περισσότερο από τη στάση των γηγενών μαθητών που ήταν περισσότεροι αριθμητικά) και δε ρωτούσαν τη φιλόλογο απορίες. Σε σχέση

με τους γηγενείς συμμαθητές τους δεν αντιμετώπιζαν το μάθημα με τόση περιφρόνηση και αδιαφορία, γεγονός που αποδεικνύεται από το ότι είχαν βιβλίο μαζί τους κάθε φορά, σημείωναν ό,τι έγραφε η φιλόλογος στον πίνακα και προσπαθούσαν να κάνουν τις εργασίες που τους έβαζε στην τάξη. Βέβαια, η ερευνήτρια είχε παρατηρήσει ότι πολλές φορές η αντιγραφή από τον πίνακα γινόταν μηχανικά και μόνο για λόγους σεβασμού προς τη φιλόλογο<sup>35</sup>.

### 7.1.2 Η φιλόλογος

Η φιλόλογος της τάξης αποτελούσε τη μοναδική φιλόλογο του σχολείου με πλήρες ωράριο και δίδασκε το μάθημα των Νέων Ελληνικών σε όλα τα τμήματα και σε όλες τις τάξεις. Ήταν μόνιμα διορισμένη σε εκείνο το σχολείο την ίδια χρονιά που η ερευνήτρια εργάστηκε από το Δεκέμβρη και μετά ως βοηθός της στο πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ», γνωστό και ως ΜΝΑΕ<sup>36</sup>. Η φιλόλογος ήταν απογοητευμένη από την έλλειψη διάθεσης για μάθηση που χαρακτήριζε τους μαθητές, γεγονός που απέδιδε κυρίως στις οικογένειές τους και στην καλή οικονομική κατάσταση που θεωρούσε η ίδια ότι είχαν γενικά οι άνθρωποι στο νησί. Αγχωνόταν περισσότερο για την ύλη, παρά για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Ως εκ τούτου διεξήγαγε το μάθημα με ευλαβική προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο και τις δραστηριότητες του. Έγραφε στον πίνακα τις απαντήσεις των ασκήσεων, τις οποίες οι μαθητές αντέγραφαν στα τετράδιά τους. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών αναλωνόταν μόνο στην ανάγνωση του κειμένου και έτσι, πολλές φορές οι μαθητές

<sup>35</sup> Σε ερώτηση της ερευνήτριας προς δίγλωσσο μαθητή σχετικά με το ποια άσκηση αντιγράφει από τον πίνακα, η απάντηση ήταν «δεν ξέρω».

<sup>36</sup> Το πρόγραμμα αυτό είναι πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αποσκοπεί στην ενίσχυση των μαθητών την ώρα του μαθήματος στις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν στη Νέα Ελληνική γλώσσα.

βαριούνταν, έβαζαν κρυφά ακουστικά στα αφτιά τους και άκουγαν μουσική ή κοιμούνταν πάνω στα θρανία.

Τους δίγλωσσους μαθητές σχεδόν τους αγνοούσε και φοβόταν μη ξεσπάσουν καβγάδες μεταξύ γηγενών και μεταναστών για να μη διαμαρτυρηθούν οι γονείς των γηγενών και της ζητήσουν το λόγο. Για αυτό απαγόρευε τη χρήση άλλης γλώσσας πλην της ελληνικής στη διάρκεια του μαθήματος.<sup>37</sup> Πολλές φορές παρερμήνευε τις διαφωνίες που δημιουργούνταν ως προϊόν της εθνοτικής διαφοράς, ενώ στην πραγματικότητα οι μαθητές μεταξύ τους ήταν πολύ δεμένοι και οι διαφωνίες τους αφορούσαν θέματα της εφηβείας. Πολλοί από αυτούς ήταν συμμαθητές από το δημοτικό, έκαναν παρέα το απόγευμα και συμμετείχαν στην τοπική ομάδα ποδοσφαίρου, χωρίς να λαμβάνουν καθόλου υπόψη τους τη χώρα καταγωγής του καθενός. Ο τρόπος που χειριζόταν η φιλόλογος τις εντάσεις αποτελούσε επίσης ένα λόγο αδιαφορίας για το μάθημα, αφού ως προσωπικότητα δεν κέρδιζε τους μαθητές. Στο πρώτο τετράμηνο η φιλόλογος έβαλε υψηλούς βαθμούς σε όλους τους μαθητές και αυτό οδήγησε τελικά σε συμπάθεια των μαθητών προς την καθηγήτριά τους.

### 7.1.3 Η χωροταξία του σχολείου και της αίθουσας

Το σχολείο ως κτίριο ήταν προσεγμένο, με μεγάλο προαύλιο χώρο, αρκετά εργαστήρια και ευρύχωρες αίθουσες διδασκαλίας. Ήταν όμορφα βαμμένο και καθαρό. Η αίθουσα διδασκαλίας, στην οποία διεξήχθη η έρευνα, ήταν η πιο μεγάλη όλου του σχολείου, για αυτό το συγκεκριμένο τμήμα περιλάμβανε είκοσι τρεις μαθητές. Όπως όλες οι αίθουσες ήταν ευάερη, ευήλια και λόγω της απλοχωρίας υπήρχε αρκετή απόσταση του ενός θρανίου από το άλλο, γεγονός που βοηθούσε τους μαθητές να συγκεντρώνονται και να σκέφτονται, όταν διεκπεραίωναν τα φύλλα εργασιών της έρευνας.

<sup>37</sup> Σε μαθήτριά από την Αλβανία που είπε μια λέξη αλβανική στην τάξη απάντησε : «Το μάθημα λέγεται Νέα Ελληνικά και η μόνη γλώσσα που επιτρέπω είναι η ελληνική».

## 7.2 Παρουσίαση των διδακτικών σεναρίων

Για τους σκοπούς της έρευνας, η ερευνήτρια σχεδίασε πέντε διδακτικά σενάρια τα οποία ήταν βασισμένα στη μέθοδο CLIL. Επιλέχθηκαν πέντε λογοτεχνικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου και για το καθένα τέθηκαν εξίσου γλωσσικοί και γνωστικοί στόχοι, όπως υποδεικνύει η συγκεκριμένη μέθοδος. Επίσης, βασική παράμετρος του CLIL είναι η χρήση στρατηγικών μάθησης κατά τη διδασκαλία, ώστε με τη χρήση τους οι μαθητές να οδηγηθούν στην αυτενέργεια και στην αυτονομία. Έτσι, τα διδακτικά σενάρια περιείχαν αναγνωστικές στρατηγικές που αφορούσαν όλη τη διδασκαλία πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν και άλλες στρατηγικές, όπως αναζητώ μια λέξη στο ψηφιακό λεξικό της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, ανιχνεύω το νόημα μιας λέξης από τα συμφραζόμενα ή από ανάλυση των συνθετικών της μερών και ρωτώ τον καθηγητή ή τους συμμαθητές μου για τη σημασία μιας λέξης.

Από τα διδακτικά σενάρια προέκυπταν τα φύλλα εργασιών που δίνονταν στους μαθητές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, τα οποία οι μαθητές συμπλήρωναν μόνοι τους χωρίς καμία βοήθεια από την ερευνήτρια. Τα φύλλα εργασιών τα αποτελούσαν δραστηριότητες με την εξής σειρά: δραστηριότητες εμπέδωσης κειμενικού λεξιλογίου, δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου, δραστηριότητες αναδόμησης του κειμένου με κειμενικό λεξιλόγιο και δραστηριότητες επέκτασης (Θώμου, 2013). Τα φύλλα εργασιών εκτός από το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο του κειμένου που διδασκόταν περιείχαν και επιπλέον ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, για το οποίο αξιολογούνταν οι μαθητές στα φύλλα αξιολόγησης.

Σε κάθε διδακτικό σενάριο, μετά την ολοκλήρωση της πρώτης δραστηριότητας (εμπέδωσης κειμενικού λεξιλογίου) δημιουργούνταν οι κάρτες λεξιλογίου, σύμφωνα με το Kinsella (1997). Τα περισσότερα πεδία των καρτών ήταν προ-συμπληρωμένα από την ερευνήτρια για οικονομία χρόνου. Όμως οι μαθητές έπρεπε να πάρουν τις κάρτες λεξιλογίου στο σπίτι τους για να συμπληρώσουν στην *Πλευρά Ένα* την αντίστοιχη λέξη στη Γ1 και στην *Πλευρά Δύο* ένα δικό τους παράδειγμα χρήσης της σημασίας /των σημασιών της κάθε λέξης. Σε κάθε διδακτικό σενάριο οι λέξεις των καρτελών ήταν τέσσερεις έως πέντε. Οι μαθητές που είχαν Γ1 την ελληνική, θα έπρεπε να συμπληρώσουν την ίδια λέξη σε όποια ξένη γλώσσα ήθελαν, ώστε το μάθημα να έχει ενδιαφέρον και για αυτούς. Στο μάθημα της επόμενης εβδομάδας οι μαθητές είχαν την υποχρέωση να επιστρέψουν στην ερευνήτρια τις κάρτες λεξιλογίου με τα συμπληρωμένα πεδία.

Τελικά από τα πέντε διδακτικά σενάρια, υλοποιήθηκαν τα τρία λόγω των εμποδίων που τέθηκαν στην έρευνα μετά την έξαρση του κορονοϊού στη χώρα μας. Παρακάτω θα παρουσιαστούν πιο συγκεκριμένα τα διδακτικά σενάρια που υλοποιήθηκαν.

### 7.2.1 Το πρώτο διδακτικό σενάριο

Το πρώτο διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε για το λογοτεχνικό κείμενο «Σαν τα χελιδόνια, λέλε μου» του Σωτήρη Δημητρίου (σελ. 91-96 του σχολικού βιβλίου των Νέων Ελληνικών Β΄ ΕΠΑ.Λ). Υλοποιήθηκε στις 5 Μαρτίου 2020 και συμμετείχαν είκοσι δύο μαθητές του τμήματος (υπήρχε μία απουσία από δίγλωσση μαθήτρια που θα αποτελούσε ερευνητικό αντικείμενο). Επειδή η συγκεκριμένη μαθήτρια υπέγραψε δήλωση για ύπαρξη ευπαθούς ατόμου στην οικογένεια της δεν παρακολούθησε τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και μετά την επαναλειτουργία του σχολείου, οπότε τέθηκε εκτός έρευνας.



Από τους σκοπούς που έθεσε η ερευνήτρια στο πρώτο διδακτικό σενάριο επιτεύχθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό οι δύο (να γνωρίσουν ιστορικά οι μαθητές την περίοδο των πολέμων στα βαλκανικά κράτη κατά την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα και να αναπτύξουν στρατηγικές κατανόησης του περιεχομένου σε σχέση με την κατανόηση του λεξιλογίου). Οι δύο άλλοι (να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με ακαδημαϊκές και λαϊκές λέξεις και να βιώσουν απόλαυση από την επαφή τους με το λογοτεχνικό λόγο) επιτεύχθηκαν σε λιγότερο ικανοποιητικό βαθμό.

Οι γνωστικοί στόχοι αφορούσαν ιστορικές πληροφορίες για τον πόλεμο στη Γιουγκοσλαβία (1991 – 1995) και την πρωτοβουλία της Ελλάδας να φιλοξενήσει παιδιά – θύματα του πολέμου σε ελληνικές οικογένειες που προσφέρονταν εθελοντικά για τις διακοπές του Πάσχα και την παρουσίαση της αφηγηματικής δομής ενός λογοτεχνικού κειμένου πάνω στον άξονα του χώρου και του χρόνου. Για αυτό στο λόγο στο πρώτο φύλλο εργασίας ως δραστηριότητα αναδόμησης του κειμένου χρησιμοποιήθηκε η δραστηριότητα 3 Α, που ζητούσε από τους μαθητές να καταδείξουν τη συμπεριφορά του ήρωα σε διάφορες χρονικές στιγμές της αφήγησης, ώστε να ανακαλύψουν μόνοι τους τον τρόπο που οργανώνεται ο αφηγηματικός χρόνος σε ένα λογοτεχνικό κείμενο.

Οι γλωσσικοί στόχοι, βάσει του σχολικού εγχειριδίου, ήταν να χωρίζουν οι μαθητές μια σύνθετη λέξη στα συνθετικά της μέρη και να ανακαλύπτουν τη σημασία της (άσκηση Β2 του σχολικού βιβλίου, η οποία συμπεριελήφθη στο διδακτικό σενάριο). Οι γλωσσικοί στόχοι βάσει της έρευνας ήταν να αναπτύξουν τη δεξιότητα του εντοπισμού μέσω της στρατηγικής της υπογράμμισης φράσεων του κειμένου που σχετίζονταν με τα ιστορικά γεγονότα στα οποία αναφερόταν το κείμενο και να

κατακτήσουν μέσω των καρτών λεξιλογίου τις ακαδημαϊκές λέξεις «νύξη, ασθμαίνω, ασυγχρόνιστα, συμβάλλω και αφουγκράζομαι».

Στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης η ερευνήτρια με μετωπική διδασκαλία παρείχε όλες τις απαραίτητες ιστορικές πληροφορίες που θα βοηθούσαν στην κατανόηση του κειμένου. Βάσει αυτών οι μαθητές έκαναν υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου, σχολίασαν τον τίτλο και την εικόνα του κειμένου και εντόπισαν σχετικές φράσεις στην πρώτη παράγραφο. Οι περισσότερες υποθέσεις δεν ήταν εύστοχες, καθώς η εικόνα απεικόνιζε ένα παιδί με βρώμικα ρούχα, γεγονός που οι μαθητές σχολίασαν θετικά ανακαλώντας στη μνήμη τους τα δικά τους παιδικά χρόνια που έπαιζαν ελεύθερα στις πλατείες και λερώνονταν<sup>38</sup>.

Στη συνέχεια έγινε ανάγνωση του κειμένου, από την ερευνήτρια, με αργό ρυθμό και καθαρή άρθρωση και ακολούθησαν δραστηριότητες κατανόησης του κειμενικού λεξιλογίου. Από αυτές, η πρώτη ήταν μία άσκηση αντιστοίχισης λέξεων του κειμένου με τις σημασίες τους. Σε αυτές τις λέξεις υπήρχε η λέξη *νύξη* για την οποία έγινε αργότερα και κάρτα λεξιλογίου, ενώ οι άλλες ήταν περισσότερο λογοτεχνικές παρά ακαδημαϊκές (όπως *αλλαφράγγιζε, ψαλιδοκέρι* κτλ). Το σύνολο των μαθητών εκπόνησε αυτή την άσκηση χωρίς δυσκολία. Η δεύτερη δραστηριότητα αυτής της ενότητας ήταν η άσκηση B2 του σχολικού βιβλίου με την ανάλυση των σύνθετων λέξεων. Μία από αυτές τις λέξεις (συγκεκριμένα το επίρρημα *καλοπροαίρετα*) υπήρχε στη προηγούμενη άσκηση αντιστοίχισης του φύλλου εργασιών και δε δυσκόλεψε τους μαθητές. Οι υπόλοιπες λέξεις της άσκησης ήταν απλές (*μικροδουλειές, χειροκροτήσαμε, πολυπίστεψα και ζαναπροσπαθήσει*) και τις χώρισαν στα συνθετικά τους με ευχέρεια οι μαθητές. Με το α' συνθετικό έπρεπε να

<sup>38</sup> Ενδεικτικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν για την εικόνα του κειμένου ήταν «Το παιδί της φωτογραφίας είναι θλιμμένο γιατί έπεσε και χτύπησε» ή «Τα ρούχα ενός παιδιού είναι φυσικό να είναι λερωμένα από το παιχνίδι» κα «Θέμα του κειμένου είναι μάλλον η φτώχεια».

δημιουργήσουν μια δική τους σύνθετη λέξη και με αυτή την αφορμή ακούστηκε η λέξη «πολυπλεξία» που αφορούσε ορολογία της Πληροφορικής και συνδυάστηκε το συνθετικό πολύ- με τη λέξη multi-, αφού η αγγλική λέξη για την πολυπλεξία (που αγνοούσε η ερευνήτρια τη σημασία της) είναι multiplex. Για τη συγκεκριμένη λέξη χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό λεξικό του Τριανταφυλλίδη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Ο διάλογος ήταν πολύ επικοινωνιακός γύρω από αυτό το θέμα και συμμετείχαν όλοι οι μαθητές. Η τελευταία δραστηριότητα της ενότητας «κατανόηση κειμενικού λεξιλογίου» ήταν οι κάρτες λεξιλογίου. Στη διάρκεια της συζήτησης γύρω από αυτές έγινε ρητή διδασκαλία από την ερευνήτρια του όρου «γερούνδιο» με αφορμή τη λέξη *ασθμαίνοντας* του κειμένου.

Ακολούθησαν η δραστηριότητα 2 που αποσκοπούσε στην κατανόηση των νοημάτων του κειμένου ζητώντας από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα πίνακα που ζητούσε το θέμα του κειμένου και έναν πλαγιότιτλο για κάθε ενότητα. Οι περισσότεροι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν στη δραστηριότητα αυτή, παρόλο που η ερευνήτρια πρότεινε τη στρατηγική της γρήγορης ανάγνωσης του κειμένου.

Στη δραστηριότητα 3 που αφορούσε την αναδόμηση των νοημάτων του κειμένου με τη χρήση κειμενικού λεξιλογίου οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στο σύνολό τους. Η δραστηριότητα 3 αποτελούταν από δύο ασκήσεις. Η μία αξιοποιούσε το γνωστικό περιεχόμενο της ενότητας, που ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές τη δομή των αφηγηματικών κειμένων πάνω στον άξονα του χρόνου και του χώρου και η άλλη ζητούσε να γραφούν τέσσερις φράσεις του κειμένου που περιγράφουν τον ήρωα. Πριν την εκπόνηση της δραστηριότητας έγινε από την ερευνήτρια ρητή διδασκαλία της δομής των αφηγηματικών κειμένων (περιεχόμενο της ενότητας). Οι απαντήσεις στο σύνολό τους ήταν εύστοχες.

Η δραστηριότητα 4 του φύλλου εργασιών αποτελούσε δραστηριότητα επέκτασης των νοημάτων. Η εκφώνηση ζητούσε να χαρακτηρίσουν οι μαθητές πέντε φράσεις ως «Σωστές» ή «Λανθασμένες». Οι φράσεις χρησιμοποιούσαν το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο και το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι μαθητές στη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της δραστηριότητας χρησιμοποιούσαν τις κάρτες λεξιλογίου για να κατανοήσουν του περιεχόμενο των φράσεων. Οι φράσεις ήταν έτσι διατυπωμένες ώστε να εγείρουν συζήτηση γύρω από τα θέματα που πραγματεύονταν. Η δραστηριότητα έγινε από όλους τους μαθητές, όμως στη συζήτηση που ακολούθησε αποδείχθηκε ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αντίστοιχο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο στην αιτιολόγησή τους.

### 7.2.2 Το δεύτερο διδακτικό σενάριο

Το δεύτερο διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε μετά την επαναλειτουργία των σχολείων στις 21 Μαΐου και 28 Μαΐου 2020 και συμμετείχαν δεκαέξι μαθητές συνολικά. Λόγω της εκ περιτροπής διδασκαλίας το τμήμα χωρίστηκε στα δύο και έτσι η ολοκλήρωση της δεύτερης εκπαιδευτικής παρέμβασης διήρκησε δύο εβδομάδες. Το κείμενο το οποίο διδάχθηκε ήταν το «Το δικαίωμα στη διαφορά» του Δημήτρη Κουμαντάρου (σελ. 97 – 98 του σχολικού εγχειριδίου). Το θέμα που πραγματευόταν το κείμενο ήταν ίδιο με του πρώτου διδακτικού σεναρίου, αλλά διέφερε ως προς το κειμενικό είδος. Το παρόν κείμενο ήταν δοκίμιο και έτσι οι γνωστικοί στόχοι σχετίζονταν με την κατανόηση και τη χρήση της επιχειρηματολογίας στο δοκιμιακό λόγο.

Οι σκοποί που έθεσε η ερευνήτρια στο παρόν διδακτικό σενάριο σχετίζονταν με την επαφή των μαθητών με το δοκιμιακό λόγο και την επιχειρηματολογία που αυτός εμπεριέχει (γνωστικοί στόχοι), τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών

με ακαδημαϊκές λέξεις και εκφράσεις (γλωσσικοί στόχοι) και τη χρήση στρατηγικών κατανόησης του περιεχομένου σε συνδυασμό με την κατανόηση του λεξιλογίου. Για την υλοποίηση αυτών των σκοπών, ακολουθήθηκε η ίδια στοχοθεσία και διαδικασία διδασκαλίας όπως και στο πρώτο διδακτικό σενάριο.

Συγκεκριμένα, στο συγκεκριμένο κείμενο οι υποθέσεις των μαθητών για το περιεχόμενο του κειμένου με στοιχεία από τον τίτλο και την εικονογράφηση, ήταν εύστοχες. Στη συνέχεια έγινε επιβεβαίωση των υποθέσεων εστιάζοντας την προσοχή των μαθητών στις λέξεις που επανεμφανίζονται σε κάθε παράγραφο (ανάπτυξη της δεξιότητας του εντοπισμού). Επίσης έγινε αναφορά σε βιώματα των μαθητών και τέθηκε και το θέμα του ρατσισμού (προ-αναγνωστική στρατηγική). Γενικά, οι μαθητές και μαθήτριες δεν κατέθεσαν τραυματικές ή σκληρές εμπειρίες ρατσιστικής συμπεριφοράς εις βάρος τους, αλλά απλά κωμικά γεγονότα που είχαν συμβεί στην κοινωνία που ζούσαν.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου, οι μαθητές δε χρησιμοποίησαν τη στρατηγική της υπογράμμισης αγνώστων λέξεων ή φράσεων που φέρουν το νόημα του κειμένου, γιατί δεν κοιτούσαν το κείμενο αλλά προτιμούσαν να ακούν την ανάγνωσή του<sup>39</sup>. Το γεγονός αυτό δυσκόλεψε τους μαθητές στην εκπόνηση των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασιών, ιδιαίτερα αυτών που σχετίζονταν με το περιεχόμενο του μαθήματος (δραστηριότητα 2).

Για τη λεξιλογική εξομάλυνση του κειμένου χρησιμοποιήθηκε η δραστηριότητα 1, που την αποτελούσαν τρεις επιμέρους ασκήσεις. Η πρώτη άσκηση περιείχε τέσσερις φράσεις για τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να βρουν συνώνυμες από

---

<sup>39</sup> Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε στον προαύλειο χώρο του σχολείου, γιατί η αίθουσα διδασκαλίας μύριζε έντονα χλωρίνη και οι μαθητές διαμαρτυρήθηκαν. Ίσως και αυτό το γεγονός συνέβαλε στην έλλειψη προσοχής μέσα στο κείμενο.

το κείμενο. Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στη συγκεκριμένη άσκηση λόγω της ελλιπούς προσοχής τους στο κείμενο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και τον εντοπισμό λίγων αγνώστων λέξεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Επίσης αξιοποιήθηκε η άσκηση B3 του σχολικού εγχειριδίου που ζητούσε από τους μαθητές να ψάξουν στο λεξικό την ετυμολογία και τη σημασία των λέξεων *χειρώναζ*, *δέος*, *βδελυγμία*, *δογματικός*, *μειονέκτημα* και *κατατομή*. Η άσκηση αυτή εκπονήθηκε σωστά από όλους τους μαθητές λόγω της χρήσης του διαδικτυακού λεξικού και της χρήσης της στρατηγικής «κατανού μια λέξη από τα συμφραζόμενα». Ως τρίτη άσκηση ήταν η δημιουργία των καρτών λεξιλογίου. Οι ακαδημαϊκές λέξεις για τις οποίες δημιουργήθηκαν οι κάρτες λεξιλογίου σε αυτό το κείμενο ήταν: *αυτοδιαχείριση*, *έμφυτος*, *συνηγορώ* και *αξιολογικός*. Η ενασχόληση με τη λεξιλογική άσκηση του σχολικού εγχειριδίου και αμέσως μετά με τις κάρτες λεξιλογίου, δημιούργησε ένα κενό ανάμεσα στο λεξιλόγιο και το περιεχόμενο του κειμένου. Έτσι για να γίνει μετάβαση στις υπόλοιπες δραστηριότητες του φύλλου εργασιών, οι οποίες περιελάμβαναν και το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος, η ερευνήτρια ξαναδιάβασε το κείμενο με τη στρατηγική της «γρήγορης ανάγνωσης», που είχε προτείνει στο προηγούμενο διδακτικό σενάριο. Παρόλο που στη γρήγορη ανάγνωση η ερευνήτρια έδωσε έμφαση στη δομή της κάθε παραγράφου για την ανάδειξη του επιχειρήματος που περιείχε, στην αντίστοιχη δραστηριότητα του φύλλου εργασιών οι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν, σχεδόν καθόλου.

Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα 2 αφορούσε την κατανόηση της δομής του επιχειρήματος. Στο κείμενο υπήρχαν τρία είδη επιχειρημάτων, ένα με σύγκριση – αντίθεση, ένα με αίτιο – αποτέλεσμα και ένα με αιτιολόγηση. Το φύλλο εργασιών περιείχε τη δομή του κάθε επιχειρήματος και οι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν σε ποια παράγραφο υπήρχε το κάθε ένα και μετά να αντιγράψουν από το κείμενο τις

φράσεις που ανταποκρίνονταν στη δομή που υπήρχε στο φύλλο εργασιών. Κανένας μαθητής δεν μπόρεσε να κάνει αυτή τη δραστηριότητα μόνος του.

Αντιθέτως οι δραστηριότητες 3 και 4 εκπονήθηκαν με μεγάλη ευκολία. Η δραστηριότητα 4 ήταν δραστηριότητα αναδόμησης του κειμένου και ζητούσε από τους μαθητές να βρουν στο κείμενο κριτήρια διαχωρισμού των ανθρώπων (άσκηση Α1 του σχολικού εγχειριδίου). Για να μελετήσουν οι μαθητές προσεκτικότερα όλο το κείμενο στο φύλλο εργασιών ζητήθηκε συγκεκριμένος αριθμός κριτηρίων (8-10 κριτήρια διαχωρισμού). Τέλος η δραστηριότητα 5 ήταν δραστηριότητα επέκτασης των νοημάτων του κειμένου (όπως και στο προηγούμενο σενάριο) στην οποία οι μαθητές έπρεπε να χαρακτηρίσουν κάποιες φράσεις ως «Σωστές» ή «Λανθασμένες» και μετά να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους. Η ερευνήτρια παρατήρησε μεγαλύτερη προσπάθεια από τους μαθητές να συμπεριλάβουν στον προφορικό τους λόγο τις ακαδημαϊκές λέξεις που διδάχθηκαν, παρόλο που τα αποτελέσματα δεν ήταν πάντα ολοκληρωμένα. Ιδιαίτερα οι δίγλωσσοι μαθητές ήθελαν να πουν τη λέξη, όμως κόμπιαζαν και τη συμπλήρωνε στο λόγο τους η ερευνήτρια. Η επιλογή της λέξης ήταν σωστή, αλλά κόμπιαζαν στο αν η μορφολογία της ήταν σωστή.

### 7.2.3 Το τρίτο διδακτικό σενάριο

Το τρίτο διδακτικό σενάριο αφορούσε το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου «Η καταγωγή του τραγουδιού μου» (σελ. 109-110 του σχολικού εγχειριδίου *Νέα Ελληνικά Β'ΕΠΑ.Α*) και υλοποιήθηκε στις 4 Ιουνίου 2020. Το κείμενο αποτελούσε απόσπασμα από τη συνέντευξη του Μ. Χατζηδάκη στην εφημερίδα *Καθημερινή* 18.2.1988 και στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση συμμετείχαν δεκατρείς μαθητές. Η παρέμβαση αυτή υλοποιήθηκε το τελευταίο διδακτικό δίωρο της σχολικής χρονιάς και για αυτό το φύλλο εργασιών/ δραστηριοτήτων προσαρμόστηκε ανάλογα από την ερευνήτρια ώστε να αποτελεί ταυτόχρονα και φύλλο αξιολόγησης.

Για αυτό το λόγο περιείχε μόνο μία άσκηση συμπλήρωσης της κατάλληλης λέξης στα κενά, την οποία εκπόνησαν οι μαθητές εντελώς μόνοι τους, χωρίς καμία βοηθητική παρέμβαση της ερευνήτριας. Οι λέξεις που έπρεπε να ανακαλέσουν οι μαθητές στη μνήμη τους ήταν οι ακαδημαϊκές λέξεις που διδάχτηκαν στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση, αλλά και στις δύο προηγούμενες.

Παρόλα αυτά οι σκοποί και οι στόχοι που έθεσε η ερευνήτρια στο τρίτο διδακτικό σενάριο δε διαφοροποιήθηκαν από τα προηγούμενα. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρέμβασης ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές την προσωπικότητα του Μάνου Χατζηδάκη και να έχουν ακούσματα από τη μουσική του (γνωστικοί στόχοι), να έρθουν σε επαφή με το ιδιαίτερο ύφος του καλλιτεχνικού λόγου, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με ακαδημαϊκές λέξεις και εκφράσεις (γλωσσικοί στόχοι) και να αναπτύξουν στρατηγικές κατανόησης του περιεχομένου σε συνδυασμό με την κατανόηση του λεξιλογίου.

Έτσι, η ερευνήτρια στην αρχή της παρέμβασης με μετωπική διδασκαλία παρείχε στους μαθητές τις απαραίτητες πληροφορίες για την προσωπικότητα του Μάνου Χατζηδάκη που θα συνέβαλαν στην κατανόηση του κειμένου. Τονίστηκε η ευαισθησία του καλλιτέχνη λόγω της οποίας διαμορφώνει ένα διαφορετικό ύφος λόγου που πολλές φορές είναι δύσκολο στην κατανόησή του. Επίσης τονίστηκε ο διαφορετικός τρόπος επιχειρηματολογίας του δημοσιογράφου – όπως τον γνωρίσαμε στο προηγούμενο κείμενο – και του καλλιτέχνη. Επειδή στη συνέντευξή του ο Χατζηδάκης αναφέρεται στη συλλογή του *Μυθολογία*, ακούστηκαν τραγούδια από τη συγκεκριμένη μουσική συλλογή για να κατανοήσουν οι μαθητές βιωματικά τα χαρακτηριστικά των τραγουδιών και της μουσικής του Μάνου Χατζηδάκη, τα οποία αναφέρει ο ίδιος στο κείμενο της συνέντευξής του. Στο τέλος όλων αυτών των προ-αναγνωστικών στρατηγικών οι μαθητές κάνουν υποθέσεις και σχολιάζουν τον τίτλο



του κειμένου, τη φωτογραφία του Μάνου Χατζηδάκη με το στοχαστικό του ύφος και συζητάμε ποιο περιμένουμε να είναι το ύφος του λόγου που αρθρώνει μια τέτοια προσωπικότητα. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη μουσική και τα τραγούδια του Μάνου Χατζηδάκη – τα οποία δε γνώριζαν – και φάνηκε να απολαμβάνουν τη συζήτηση για την τέχνη και τους καλλιτέχνες.

Ακολούθησε η ανάγνωση του κειμένου από την ερευνήτρια, στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές αξιοποιώντας τη στρατηγική του εντοπισμού υπογράμμιζαν φράσεις που σχετίζονταν με την ιδιότητα του συνεντευξιαζόμενου (αναγνωστική στρατηγική). Μετά την ανάγνωση σχολιάστηκαν κάποιες φράσεις από αυτές που είχαν υπογραμμίσει οι μαθητές και αναδείχθηκε η ποιητικότητά τους και η δυσκολία στη νοηματική απόδοσή τους. Οι μαθητές καταλάβαιναν τι εννοούσε, αλλά δυσκολεύονταν να το αποδώσουν με άλλα λόγια.

Λόγω έλλειψης χρόνου, η μόνη λεξιλογική δραστηριότητα που εκπονήθηκε ήταν η συμπλήρωση των καρτών λεξιλογίου. Οι λέξεις για τις οποίες δημιουργήθηκαν κάρτες λεξιλογίου ήταν: *σύζευξη, απόλυτος, καταβολή, χρυσή τομή, συμφωνική μουσική και συνειδητός*.

Αμέσως μετά δόθηκε στους μαθητές το φύλλο εργασιών που αποτελούσε και φύλλο αξιολόγησης. Περιείχε ένα κείμενο γραμμένο από την ερευνήτρια στο οποίο υπήρχαν κενά που έπρεπε να συμπληρώσουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας ακαδημαϊκές λέξεις και από τα τρία διδακτικά σενάρια. Το κείμενο αποτελείτο από τρεις παραγράφους. Οι δύο πρώτες αφορούσαν την προσωπικότητα του Μάνου Χατζηδάκη και τα χαρακτηριστικά της μουσικής του – οπότε έπρεπε να χρησιμοποιηθούν λέξεις από το συγκεκριμένο κείμενο. Η τρίτη παράγραφος αναφερόταν στην προσφορά των καλλιτεχνών στην κοινωνία και έπρεπε να

χρησιμοποιηθούν λέξεις από τα προηγούμενα κείμενα. Τα κενά ήταν έντεκα στον αριθμό για να συμπεριλάβουν όσο το δυνατό περισσότερες ακαδημαϊκές λέξεις και για αυτό θα μπορούσε το συγκεκριμένο φύλλο εργασιών να αποτελέσει και βάση για την αθροιστική αξιολόγηση όλης της διαδικασίας (ιδιαίτερα η τρίτη παράγραφός του). Οι λέξεις που έπρεπε να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές με τη σειρά και με σωστή μορφολογία ήταν : *σύζευξη, καταβολών, παιδείας, συνειδητοποίηση, δογματικός, χρυσή τομή, φιλόμουσο, καλοπροαίρετα, συντονίζουν, αυτοδιαχείρισης, δέος.*

Τέλος, ως δραστηριότητα επέκτασης των νοημάτων του κειμένου, ακολούθησε συζήτηση για την προσφορά της Τέχνης στον άνθρωπο και την κοινωνία, στην οποία οι μαθητές έδειξαν πολύ ζωνφό ενδιαφέρον και επικράτησε ένα κλίμα συγκίνησης και ψυχικής αγαλλίασης στην τάξη.

### 7.3 Τα φύλλα αξιολόγησης

Τα φύλλα αξιολόγησης αποσκοπούσαν στο να διερευνηθεί κατά πόσο επιτεύχθηκε η συγκράτηση στη μνήμη των μαθητών του ακαδημαϊκού λεξιλογίου που διδάχθηκε κατά την προηγούμενη εκπαιδευτική παρέμβαση και, κατ' επέκταση, κατά πόσο μπορεί να συμβάλει η μέθοδος CLIL στην κατάκτηση ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Για αυτό το λόγο δίνονταν σε κάθε επόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση και συμπληρώνονταν από τους μαθητές τα πέντε πρώτα λεπτά του διδακτικού διώρου, πριν αρχίσει η καινούρια εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα φύλλα αξιολόγησης περιείχαν ένα συνεχές κείμενο με νόημα σχετικό με την τελευταία δραστηριότητα των φύλλων εργασιών (δραστηριότητα επέκτασης των νοημάτων του κειμένου), ώστε οι μαθητές να έχουν ήδη σχηματισμένα νοητικά σχήματα στον εγκέφαλό τους, τα οποία θα τους βοηθούσαν να κατανοήσουν το νέο κείμενο και να ανακαλέσουν τις ακαδημαϊκές λέξεις που ταίριαζαν σε κάθε κενό. Τα κείμενα των φύλλων αξιολόγησης γράφονταν από την ερευνήτρια, βάσει της συζήτησης επέκτασης νοημάτων που είχε διενεργηθεί

στο τέλος κάθε προηγούμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης και αποτελούταν από έξι κενά, σε τρία από τα οποία έπρεπε να ανακληθούν λέξεις από τις κάρτες λεξιλογίου και στα άλλα τρία λέξεις από τα φύλλα εργασιών.

Το πρώτο φύλλο αξιολόγησης δόθηκε στις 26/5/2020 και συμπληρώθηκε από δεκαέξι μαθητές. Οι λέξεις που έπρεπε να ανακληθούν ήταν: *καταβάλλουν, συμβάλλουν, ασθμαίνοντας, καλοπροαίρετες, τυπικό, αφουγκράζεται*. Από αυτές οι λέξεις: *καταβάλλουν, καλοπροαίρετες, τυπικό* αφορούσαν το φύλλο εργασιών, ενώ οι λέξεις: *συμβάλλουν, ασθμαίνοντας, αφουγκράζεται* έπρεπε να ανακληθούν από τις κάρτες λεξιλογίου.

Το δεύτερο φύλλο αξιολόγησης δόθηκε στους μαθητές στις 4/6/2020 και συμπληρώθηκε από εννιά μαθητές. Επειδή η ερευνήτρια παρατήρησε μεγάλη αστοχία στην ανάκληση των ακαδημαϊκών λέξεων κατά το προηγούμενο φύλλο αξιολόγησης, στο δεύτερο φύλλο αξιολόγησης δίπλα στη λέξη που έπρεπε να ανακληθεί έβαζε μια επεξήγηση, ενσωματωμένη στο νόημα της ευρύτερης φράσης. Οι λέξεις που έπρεπε να ανακληθούν ήταν: *χειρώνακτας, δογματικοί, δέος, αξιολογική, συνηγορούν, βδελυγμία*. Από αυτές, οι λέξεις: *χειρώνακτας, δογματικοί, δέος, βδελυγμία* αφορούσαν τα φύλλα εργασιών, ενώ οι λέξεις: *αξιολογική, συνηγορούν* τις κάρτες λεξιλογίου.

Το τρίτο φύλλο αξιολόγησης δόθηκε στις 4/6/2020 (τελευταία μέρα μαθημάτων για εκείνη τη χρονιά) και συμπληρώθηκε από δέκα μαθητές. Στο κείμενο αυτού του φύλλου αξιολόγησης δεν υπήρχε η συμπληρωματική επεξήγηση που προστέθηκε στο δεύτερο, γιατί η ερευνήτρια παρατήρησε ότι δε συνέβαλε καθόλου στη γρηγορότερη ανάκληση των σωστών ακαδημαϊκών λέξεων. Οι δύο πρώτες παράγραφοι του κειμένου αφορούσαν λέξεις που διδάχθηκαν κατά την τρίτη

εκπαιδευτική παρέμβαση, ενώ η τελευταία αποτελεί την αθροιστική αξιολόγηση ακαδημαϊκών λέξεων που διδάχθηκαν και στα προηγούμενα διδακτικά σενάρια. Στις δύο πρώτες παραγράφους έπρεπε να ανακληθούν οι λέξεις : *σύζευξη, καταβολών, παιδείας, συνειδητοποίηση, χρυσή τομή, φιλόμουσο*. Από αυτές οι: *παιδείας, συνειδητοποίηση, φιλόμουσο* χρησιμοποιήθηκαν στα φύλλα εργασιών, ενώ οι : *σύζευξη, καταβολών, χρυσή τομή* στις κάρτες λεξιλογίου.

Στην αθροιστική αξιολόγηση, οι μαθητές έπρεπε να ανακαλέσουν τις λέξεις : *δογματικός, καλοπροαίρετα, συντονίζουν, αυτοδιαχείρισης, δέος*. Από αυτές στα φύλλα εργασιών οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τις λέξεις : *δογματικός, καλοπροαίρετα, δέος*, ενώ στις κάρτες λεξιλογίου με τις λέξεις : *συντονίζουν, αυτοδιαχείρισης*.

Τα συμπεράσματα της έρευνας θα προκύψουν από τη μελέτη των δεδομένων των φύλλων αξιολόγησης και από τη συνολική παρατήρηση και περιγραφή του πλαισίου της έρευνας.

#### **7.4 Κριτήρια επιλογής του ακαδημαϊκού λεξιλογίου**

Η επιλογή του κειμενικού λεξιλογίου που αποτέλεσε βάση των διδακτικών σεναρίων κατά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στηρίχθηκε στα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λεξιλογίου γενικά (Μπακάκου Ορφανού, 2003· Αγαθοπούλου, 2011) αλλά και στα χαρακτηριστικά του ελληνικού ακαδημαϊκού λεξιλογίου, ειδικότερα (Κατσαλήρου, 2017). Έτσι, η επιλογή των λέξεων στηρίχθηκε σε συγκεκριμένο ή συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λεξιλογίου.

Συγκεκριμένα, οι λέξεις *απόλυτος, σύζευξη, (χρυσή) τομή, καταβολή, παιδεία*, ανήκουν στο γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, δηλαδή στο λεξιλόγιο που είναι κοινό σε όλες ή τις περισσότερες επιστήμες.

Οι λέξεις *συνηγορώ, απόλυτος, τυπικός, συντονίζω, συμβάλλω, συνειδητός*, ανήκουν στο υπο – τεχνικό λεξιλόγιο, δηλαδή είναι λέξεις που εξειδικεύουν τη σημασία τους σε ορισμένα επιστημονικά πεδία, ενώ στη γενική γλώσσα έχουν άλλη σημασία.

Στο τεχνικό λεξιλόγιο, το οποίο αποτελεί την ορολογία κάθε επιστήμης, ανήκουν από τις διδαγμένες λέξεις, οι λέξεις: *ασυγχρόνιστα, αυτοδιαχείριση, συμφωνική μουσική, φιλόμουσος*.

Επίσης επιλέχθηκαν λέξεις της γενικής γλώσσας που προτιμώνται έναντι των συνωνύμων τους για να περιγράψουν ειδικές διαδικασίες ή λειτουργίες, όπως: *νύξη, ασθμαίνω, αφουγκράζομαι, καταβάλλω*.

Λέξεις που χρησιμοποιούνται στα ακαδημαϊκά κείμενα και δηλώνουν την πρόθεση του συγγραφέα ή την αξιολόγηση του υλικού, όπως: *αξιολογικός*.

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά αφορούν, σύμφωνα με τις Μπακάκου Ορφανού (2003) και Αγαθοπούλου (2011), τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λεξιλογίου σε όλες τις γλώσσες. Το ελληνικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, σύμφωνα με την Κατσαλήρου (2017), συγχωνεύει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, άλλα εμφανίζει και άλλα που χαρακτηρίζουν μόνο αυτό.

Ειδικότερα, ότι το ελληνικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο αποτελείται από πολλά (σε σχέση με το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο άλλων γλωσσών) αξιολογικά και ποιοτικά επίθετα: *αξιολογικός, δογματικός*. Επίσης συμπεριλαμβάνει λέξεις με λόγια στοιχεία: *ασθμαίνω, συνηγορώ, έμφυτος, χειρώναξ, δέος, βδελυγμία, φιλόμουσος, δογματικός, καλοπροαίρετος*. λέξεις συνώνυμες, παραφράσεις λέξεων ή παράγωγες, ώστε να δημιουργείται ποικιλία στο κείμενο και ο συγγραφέας να μην επαναλαμβάνεται,

όπως: *συμβάλλω* (αντί *βοηθώ*), *καταβάλλω* (αντί *κάνω*, *κουράζω* ή *πληρώνω*), *συνηγορώ* (αντί *συμφωνώ*), *βδελυγμία* (αντί *αποστροφή*), *καταβολή* (αντί *πληρωμή* ή *καταγωγή*), *συνειδητός* (αντί *σκόπιμος*).

Τέλος, χαρακτηριστικό του ελληνικού ακαδημαϊκού λεξιλογίου είναι η χρήση σύνθετων και μακροσκελών λέξεων : *ασθμαίνω*, *αφουγκράζομαι*, *ασυγχρόνιστα*, *καλοπροαίρετος*, *αυτοδιαχείριση*.

Γενικά, καταβλήθηκε προσπάθεια από την ερευνήτρια οι λέξεις που επιλέχθηκαν να ανήκουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες ακαδημαϊκού λεξιλογίου, ώστε να εντάσσονται αδιαμφισβήτητα σε αυτό.

## 7.5 Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στηρίχθηκαν στα παραπάνω διδακτικά σενάρια ενθουσίασαν τους μαθητές και τους κίνησαν το ενδιαφέρον για το μάθημα των Νέων Ελληνικών. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι το μάθημα αυτό είναι χρήσιμο και καλλιεργεί δεξιότητες χρήσιμες για τον πρακτικό βίο. Ιδιαίτερα, σε σχέση με τη διδασκαλία της φιλολόγου, ανέπτυξαν ενδιαφέρον για το κείμενο, το οποίο – ιδιαίτερα κατά την τρίτη παρέμβαση – κοιτούσαν και παρατηρούσαν περισσότερο. Η φιλόλογος της τάξης εξηγούσε τις δύσκολες λέξεις, όμως μόνο κατόπιν ερώτησης κάποιου μαθητή και η εξήγησή αυτή γινόταν προφορικά. Αντίθετα μέσω των καρτών λεξιλογίου οι μαθητές μάθαιναν συστηματικά – και όχι ευκαιριακά – ακαδημαϊκό λεξιλόγιο και μπορούσαν να το έχουν στο σπίτι τους και να κάνουν επαναλήψεις, όποτε ήθελαν. Επίσης ένα άλλο πλεονέκτημα των καρτών λεξιλογίου είναι ότι μπορεί να συμπληρώνονται και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως επίσης και να συνεχίζεται η συμπλήρωσή τους και στην επόμενη τάξη. Με αυτό τον τρόπο ο κάθε μαθητής μπορεί να συγκροτεί τη δική του «αποθήκη» ακαδημαϊκού λεξιλογίου, η

οποία καλύπτει τις προσωπικές λεξιλογικές ανάγκες του. Η στρατηγική αυτή μπορεί να αποβεί πολύ ωφέλιμη στους δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να κατακτήσουν τη Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια (Cummins, 2005). Το μόνο εμπόδιο κατά την συμπλήρωση των καρτών λεξιλογίου ήταν ότι οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν την αντίστοιχη λέξη στη Γ1 τους (ή σε άλλη ξένη γλώσσα οι μονόγλωσσοι) στην οποία δεν είχαν γνώσεις ακαδημαϊκού λεξιλογίου, ούτε αυτοί ούτε οι γονείς τους. Στην περίπτωση αυτή θα έπρεπε να γίνεται χρήση του διαδικτυακού λεξικού του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και από το σπίτι, κάτι που δεν έκαναν μόνοι τους οι μαθητές. Χρησιμοποιούσαν το λεξικό αυτό μόνο στα πλαίσια του σχολείου κατόπιν παρακίνησης της ερευνήτριας.

Η συμπλήρωση των φύλλων εργασιών σε κάθε μάθημα γινόταν δεκτή με προθυμία από τους μαθητές γιατί αυτενεργούσαν και σταμάτησαν να έχουν παθητική στάση στο μάθημα, όπως γινόταν στις διδασκαλίες της φιλολόγου. Επίσης μέσω των φύλλων εργασιών οι μαθητές ανέπτυξαν τη δεξιότητα του εντοπισμού, καθώς αναγκάζονταν για να απαντήσουν στις ερωτήσεις να παρατηρούν προσεκτικότερα το κείμενο, να κατανοούν από τα συμφραζόμενα και να αντλούν χρήσιμες πληροφορίες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο και τη γλώσσα.

Και στα τρία διδακτικά σενάρια που υλοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδίασε η ερευνήτρια, έγινε προσπάθεια να επιτευχθούν κατά 50% γνωστικοί στόχοι σχετικοί με το περιεχόμενο του μαθήματος και 50% γλωσσικοί στόχοι, σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου CLIL (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008 :9). Και στα τρία διδακτικά σενάρια τηρήθηκε η ίδια διαδικασία και εφαρμόστηκαν οι ίδιες στρατηγικές, με σκοπό να αυτοματοποιήσουν οι μαθητές τη χρήση τους και να οδηγηθούν στην αυτόνομη μάθηση.

Συγκεντρωτικά οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ήταν :

α) Προ – αναγνωστικές στρατηγικές : υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου από τον τίτλο του κειμένου ή από τυχόν εικονογραφικό υλικό και ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης των μαθητών γύρω από το περιεχόμενο του κειμένου. Με αυτό τον τρόπο κεντριζόταν το ενδιαφέρον των μαθητών γύρω από το κείμενο και ενεργοποιούνταν τα απαραίτητα νοητικά σχήματα για την κατανόηση του. Στις προ – αναγνωστικές στρατηγικές εντασσόταν και η παροχή οποιασδήποτε πληροφορίας ή υλικού χρήσιμου για την κατανόηση του κειμένου, εκ μέρους της ερευνήτριας (scaffolding).

β) Αναγνωστικές στρατηγικές : υπογράμμιση λέξεων ή φράσεων σχετικών είτε με τους γλωσσικούς είτε με τους γνωστικούς στόχους κάθε κειμένου, καθ' υπόδειξη της ερευνήτριας. Με αυτό τον τρόπο ενεργοποιούταν η δεξιότητα του εντοπισμού και βοηθιούνταν οι μαθητές να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο κείμενο.

γ) Μετα – αναγνωστικές στρατηγικές : εκπόνηση φύλλου εργασιών με ασκήσεις κατανόησης του κειμενικού λεξιλογίου (Θώμου, 2013).

δημιουργία καρτών λεξιλογίου με το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο κάθε κειμένου (Kinsella, 1997)

Στρατηγική κατανόησης της σημασίας μιας λέξης από τα συμφραζόμενα, και

Στρατηγική κατανόησης της σημασίας διασπώντας τη λέξη στα συνθετικά της ή βάσει ετυμολογίας.

Μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου CLIL και τη χρήση στρατηγικών, η ερευνήτρια θα εξάγει συμπεράσματα για το αν μέσω αυτής της μεθόδου συγκρατείται το



ακαδημαϊκό λεξιλόγιο στη μνήμη των δίγλωσσων μαθητών. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων στους δίγλωσσους μαθητές παρουσιάζονται στο κεφάλαιο οκτώ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

### Παρουσίαση των ερευνητικών υποκειμένων

#### 8.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα μελετήσουμε τρεις περιπτώσεις δίγλωσσων μαθητών που συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ώστε να διερευνήσουμε, αν μια διδασκαλία τύπου CLIL συμβάλλει στη συγκράτηση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου στη μνήμη τους. Τα δεδομένα από τα οποία θα προκύψουν τα αποτελέσματα αντλούνται από τις επιδόσεις των μαθητών σε αντίστοιχα των παρεμβάσεων φύλλα αξιολόγησης, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους ίδιους μια βδομάδα αργότερα από την κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση. Πριν από αυτό, βέβαια, θα παρουσιαστεί το οικογενειακό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο του καθενός από τους τρεις δίγλωσσους μαθητές με στοιχεία που άντλησε η ερευνήτρια από ερωτηματολόγιο σχετικό με την οικογενειακή κατάσταση του κάθε μαθητή, από το διαδικτυακό τεστ ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και από προσωπική συζήτηση μαζί τους, όσο το επέτρεψαν οι συγκυρίες πριν το κλείσιμο των σχολείων στις 11 Μαρτίου 2020 λόγω του κορονοϊού.

#### 8.2 Η περίπτωση του Ηρακλή.

##### 8.2.1 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο

Ο Ηρακλής είναι ένας έφηβος 17 χρονών, ο οποίος διαμένει στην Ελλάδα εδώ και 15 χρόνια. Κατάγεται από την Αλβανία, στην οποία έζησε με τους γονείς του έως την ηλικία των δύο ετών. Θεωρεί ότι η γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα είναι η αλβανική και χαρακτηρίζει την ελληνική γλώσσα για αυτόν ως «ξένη γλώσσα»<sup>40</sup>. Πιστεύει ότι δεν του χρειάζεται να μάθει καλύτερα ελληνικά, καθώς μπορεί μέσω αυτής της γλώσσας να ανταποκρίνεται στις καθημερινές διαπροσωπικές ανάγκες.

<sup>40</sup> Ο Ηρακλής, πιθανόν, στο ερωτηματολόγιο επέλεξε το κουτάκι «ξένη γλώσσα» από άγνοια της ορολογίας «ξένη γλώσσα – δεύτερη γλώσσα».

Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι μιλάει ελληνικά με την οικογένειά του, στο σχολείο, στο φροντιστήριο, στις παρέες του με Έλληνες και στις εξωσχολικές του δραστηριότητες, καλύπτοντας έτσι όλο το φάσμα της κοινωνικής του ζωής. Τα ελληνικά τα έμαθε με φυσικό τρόπο, καθώς μεγάλωσε στην Ελλάδα, μιλώντας με Έλληνες μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής συμβίωσης. Αλβανικά μιλάει με τους γονείς του, καθώς είναι και οι δύο αλβανικής καταγωγής, αλλά και με τους άλλους συγγενείς του στην Αλβανία. Τέλος έχει θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών καθώς δηλώνει ότι μαθαίνει εύκολα ξένες γλώσσες και ότι θα ήθελε να μάθει και άλλες, αλλά προτιμά να παράγει προφορικό λόγο σε αυτές, παρά γραπτό.

### 8.2.2 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από την προσωπική συζήτηση

Σε προσωπική συζήτηση της ερευνήτριας με τον Ηρακλή, έδειξε να είναι ένας έφηβος με αυτοπεποίθηση και θετική στάση απέναντι στη ζωή. Έχει ενσωματωθεί πλήρως στην ελληνική κοινωνία, δεν αντιμετωπίζει φαινόμενα ρατσισμού και γενικά είναι αποδεκτός από τις παρέες. Η εμφάνισή του είναι περιποιημένη, γεγονός που μαρτυρεί μια καλή οικονομική κατάσταση και αξιοπρεπή διαβίωση στη χώρα υποδοχής. Πολύ στενός του φίλος (με τον οποίο κάθονται μαζί στο θρανίο) είναι ο Θησέας, ο οποίος κατάγεται και αυτός από την Αλβανία. Και οι δύο κάθονται στο τελευταίο θρανίο έχοντας απομακρύνει το θρανίο τους από αυτά των συμμαθητών τους, γεγονός που δικαιολόγησαν ως μία προσπάθεια να μην εμπλέκονται σε ψιθυριστές συζητήσεις την ώρα του μαθήματος.

Σε ερώτηση της ερευνήτριας ποια γλώσσα χρησιμοποιεί περισσότερο (τα ελληνικά ή τα αλβανικά) απάντησε ότι χρησιμοποιεί περισσότερο τα αλβανικά. Συγκεκριμένα χρησιμοποιεί τα ελληνικά στο σχολείο, στο φροντιστήριο και στις παρέες, αλλά διαβάζει εξωσχολικά βιβλία, επικοινωνεί με συγγενείς και βλέπει ταινίες στα αλβανικά. Τέλος δήλωσε ικανοποιημένος που ξέρει καλά έστω μια

γλώσσα, τα αλβανικά, γιατί αυτό τον βοηθάει και στα ελληνικά. Μάλιστα, συμβούλευσε το φίλο του, Θησέα, που παρευρισκόταν στη συζήτηση, να κάνει το ίδιο, δηλαδή να εξασκήσει περισσότερο τα αλβανικά.

### 8.2.3 Σχολικές επιδόσεις, όπως προκύπτουν από τα φύλλα εργασιών, το διαδικτυακό τεστ ελληνομάθειας και την παρατήρηση της ερευνήτριας

Ο Ηρακλής, ήταν από τους μαθητές που στις διδασκαλίες της φιλόλογου δεν έφερνε καν βιβλίο. Στην τσάντα του είχε ένα τετράδιο και ένα στυλό, για να αντιγράψει απλά από τον πίνακα τις απαντήσεις των ασκήσεων που έγραφε η φιλόλογος. Δεν κατέβαλε καμία προσπάθεια να καταλάβει τι γινόταν στο μάθημα και δεν έγραφε εργασίες στο σπίτι. Εξασφάλιζε ένα μέτριο βαθμό στο μάθημα μόνο από το γεγονός ότι δεν έκανε φασαρία και δε δημιουργούσε προβλήματα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Έτσι έμενε ικανοποιημένος και αρκούταν σε αυτό.

Στη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όταν διαπίστωσε ότι το βιβλίο είναι απαραίτητο για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασιών, το έφερνε πάντα μαζί του και έδειχνε ζωηρό ενδιαφέρον να βρίσκει τις σωστές απαντήσεις. Του άρεσε να δουλεύει μόνος του και έτσι τηρούσε τον κανόνα ότι δεν κάνουμε ερωτήσεις κατά τη συμπλήρωση των δραστηριοτήτων, ευλαβικά. Στο 1<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας (που αφορούσε το 1<sup>ο</sup> διδακτικό σενάριο), απάντησε μόνο τη Δραστηριότητα 1, που ήταν αντιστοίχιση φράσεων του κειμένου με τις σημασίες τους. Όλες οι απαντήσεις του ήταν σωστές, αλλά δεν πρόλαβε να κάνει άλλη άσκηση (του πήρε πολύ χρόνο να εξάγει τη σημασία των φράσεων από τα συμφραζόμενα του κειμένου, ώστε να κάνει τη σωστή αντιστοίχιση). Τέλος, δε συμμετείχε καθόλου στη συζήτηση που ακολούθησε μετά τη Δραστηριότητα 4, ως συζήτηση επέκτασης των νοημάτων του κειμένου με τη χρήση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου που διδάχθηκε (παρόλο που είχε δηλώσει στο ερωτηματολόγιο ότι προτιμά την παραγωγή προφορικού λόγου, έναντι των άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων). Ίσως επειδή δεν έκανε τις άλλες δραστηριότητες δεν

εξοικειώθηκε με το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο ή έχασε τη ροή του μαθήματος και τη συμπίεση με τους άλλους συμμαθητές του. Στο 2<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας (που προέκυπτε από το 2<sup>ο</sup> διδακτικό σενάριο) έκανε περισσότερες ασκήσεις. Από τη Δραστηριότητα 1 έκανε τη δεύτερη άσκηση που ζητούσε να ετυμολογηθούν κάποιες λέξεις και να εξαχθεί η σημασία τους από την ετυμολογία. Παρέλειψε την πρώτη άσκηση κατά την οποία έπρεπε να βρει από το κείμενο συνώνυμες λέξεις ή φράσεις, ίσως γιατί φοβήθηκε μη χάσει πάλι όλο το χρόνο σε αυτήν. Στη συνέχεια προσπάθησε να κάνει τη Δραστηριότητα 2, που αποτελούσε συνδυασμό του γνωστικού στόχου του μαθήματος σχετικά με τη δομή των επιχειρημάτων με την κατανόηση των νοηματικών εννοιών του κειμένου, και τη Δραστηριότητα 3, που αφορούσε αναδόμηση των νοημάτων του κειμένου. Και οι δύο αυτές δραστηριότητες τον δυσκόλεψαν, όμως η ερευνήτρια παρατήρησε ότι προσπάθησε μένοντας συγκεντρωμένος στο κείμενο.<sup>41</sup> Στο 3<sup>ο</sup> φύλλο εργασιών, ο Ηρακλής είχε εξοικειωθεί περισσότερο με την εκπόνηση του φύλλου εργασιών, απάντησε στη Δραστηριότητα 1 δίνοντας σωστές απαντήσεις, όμως έκανε λάθη στην ορθογραφία των λέξεων.

Η μαθητική συμπεριφορά του Ηρακλή επιβεβαιώνεται από το διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας, που προηγήθηκε των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Σε αυτό οι επιδόσεις του μαθητή στη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου ήταν 80% στο επίπεδο A1, 100% στο επίπεδο A2, 80% στο επίπεδο B1, 67% στο επίπεδο B2, 80% στο επίπεδο Γ1 και 20% στο επίπεδο Γ2. Το πραγματικό επίπεδο του μαθητή στην κατανόηση γραπτού λόγου είναι το Γ1, σύμφωνα με τη βαθμολόγηση του τεστ, γεγονός που αιτιολογείται όχι μόνο από τη μακρά παραμονή του στην Ελλάδα (γιατί αυτό το χαρακτηριστικό ήταν κοινό και στους άλλους δίγλωσσους), αλλά και στη

---

<sup>41</sup> Να υπενθυμίσουμε ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση έγινε στο προαύλιο του σχολείου, επειδή η τάξη μύριζε χλωρίνη, γεγονός που δυσχέραινε την συγκέντρωση των μαθητών.

θετική του στάση απέναντι στις γλώσσες τους και στην επαρκή εξάσκηση της μητρικής του γλώσσας.

#### 8.2.4 Τα φύλλα αξιολόγησης του Ηρακλή

Ο Ηρακλής συμπλήρωσε δύο φύλλα αξιολόγησης, του πρώτου και του τρίτου διδακτικού σεναρίου. Τη μέρα που οι μαθητές συμπλήρωναν το δεύτερο φύλλο αξιολόγησης (4/6/2020) αυτός απουσίαζε. Ο Ηρακλής, στο πρώτο φύλλο αξιολόγησης δεν συμπλήρωσε κανένα κενό, ούτε με κάποια από τις ακαδημαϊκές λέξεις που είχαν διδαχθεί κατά την προηγούμενη εκπαιδευτική παρέμβαση ούτε με άλλη συνώνυμή της, αποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο ότι δυσκολεύεται στην κατανόηση του κειμένου, ιδιαίτερα όταν είναι γραμμένο σε ακαδημαϊκό λόγο, όπως αυτό που περιείχε το φύλλο αξιολόγησης.<sup>42</sup> Στο τρίτο φύλλο αξιολόγησης συμπλήρωσε σωστά τέσσερις από τις έξι λέξεις, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στο περιεχόμενο του κειμένου, το οποίο αναφερόταν στο Μάνο Χατζηδάκη και περιείχε πιο κατανοητά νοήματα. Γενικά, ο Ηρακλής σε όλες τις δοκιμασίες των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων όταν ολοκλήρωνε μια άσκηση την είχε όλη σωστή, ενώ όταν τον δυσκόλευε δεν την έκανε καθόλου. Τέλος, στην αθροιστική αξιολόγηση συμπλήρωσε σωστά όλες τις λέξεις και θα μπορούσε και αυτό να αποδοθεί στο περιεχόμενο του κειμένου. Το κείμενο αναφερόταν στην προσφορά των καλλιτεχνών στην ανθρώπινη κοινωνία, θέμα που είχε προκαλέσει το ζωνρό ενδιαφέρον και τη ψυχική συγκίνηση όλων των μαθητών, όταν συζητήθηκε ομαδικά στην τάξη. Γενικά, ο Ηρακλής, φαίνεται ότι είχε βοηθηθεί από τη διδασκαλία CLIL να συγκρατεί στη μνήμη του ακαδημαϊκές λέξεις, τις οποίες μπορούσε να χρησιμοποιήσει σε γλωσσικά περιβάλλοντα που του ήταν κατανοητά.

<sup>42</sup> Να σημειώσουμε ότι το φύλλο αξιολόγησης περιείχε ένα συνεχές κείμενο (και όχι μεμονωμένες φράσεις) με κενά που έπρεπε να συμπληρωθούν από τους μαθητές από μνήμης και με νοήματα σχετικά με τα θέματα που είχαν συζητηθεί στη δραστηριότητα επέκτασης των νοημάτων του κειμένου κάθε φύλλου εργασιών.

### 8.3 Η περίπτωση του Αντώνη

#### 8.3.1 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο

Ο Αντώνης είναι ένας έφηβος 17 χρονών που έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Και οι δύο γονείς του είναι αλβανικής καταγωγής και έχουν ως Γ1 τα αλβανικά. Ο Αντώνης δηλώνει στο ερωτηματολόγιο ότι η γλώσσα που νομίζει αυτός ότι ξέρει καλύτερα είναι τα ελληνικά, παρόλα αυτά επειδή οι γονείς του μιλάνε αλβανικά δε χαρακτηρίζει τα ελληνικά ως «μητρική γλώσσα» αλλά ως «δεύτερη γλώσσα», γεγονός που δείχνει τη συναισθηματική του στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα.<sup>43</sup> Έχει συγγενείς σε άλλο κράτος (προφανώς στην Αλβανία) με τους οποίους επικοινωνεί στην αλβανική γλώσσα. Δεν έχει ζήσει ποτέ στο κράτος καταγωγής των γονιών του και διαμένει στην Ελλάδα για δεκαεπτά συναπτά έτη. Δηλώνει ότι μιλάει ελληνικά από τότε που γεννήθηκε και ότι τα έμαθε πριν πάει στο σχολείο μιλώντας με Έλληνες του κοινωνικού του περίγυρου. Χρησιμοποιεί τα ελληνικά σε όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές του δραστηριότητες, ενώ τα αλβανικά για να επικοινωνήσει με το στενό και ευρύτερο οικογενειακό του κύκλο. Θεωρεί ότι μαθαίνει εύκολα γλώσσες, αλλά προτιμά την προφορική τους χρήση παρά τη γραπτή. Δηλώνει ότι ξέρει καλά τα ελληνικά και τα αλβανικά και ότι θα ήθελε ακόμα να μάθει και αγγλικά. Ο Αντώνης αποτελεί παράδειγμα παιδιού που κατέκτησε ταυτόχρονα τις δύο γλώσσες του, τα ελληνικά και τα αλβανικά.

#### 8.3.2 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από την προσωπική συζήτηση

Ο Αντώνης, στη προφορική ομιλία, έχει ευχέρεια λόγου και προφορά όμοια με του φυσικού ομιλητή της ελληνικής γλώσσας. Όμως είναι ένα κλειστό, λιγομίλητο

<sup>43</sup> Ο Αντώνης θα μπορούσε να χαρακτηρίσει την ελληνική ως «πρώτη γλώσσα» γιατί, σύμφωνα με τα κριτήρια της Skutnabb-Kangas για την Πρώτη Γλώσσα (όπ. αναφ. στο Μπέλλα 2017), είναι αυτή που ξέρει καλύτερα, χρησιμοποιεί περισσότερο και έμαθε από τα πρώτα χρόνια της γέννησής του ταυτόχρονα με τα αλβανικά. Προφανώς, δεν πληρείται το τέταρτο κριτήριο των παραγόντων της Skutnabb-Kangas, που είναι το κριτήριο των στάσεων και των αντιλήψεων κάποιου για τη γλώσσα του. Έτσι, ο Αντώνης είτε ο ίδιος, είτε λόγω της οικογένειάς του, είτε από την κοινωνία έχει ταυτιστεί με την αλβανική γλώσσα, παρόλο που δεν την ξέρει καλά. Δες σχόλιά μου για το πόσο λάθος το έχεις κατανοήσει το σχήμα (βλ. και Χατζηδάκη 2020)

παιδί και η συζήτησή μαζί του ήταν σύντομη. Όταν λέει ότι ξέρει καλά τα ελληνικά και τα αλβανικά, εννοεί ότι μπορεί με αυτές τις γλώσσες να καλύψει τις διαπροσωπικές και συναισθηματικές ανάγκες σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό και οικογενειακό επίπεδο. Δεν είχε σκεφτεί, ούτε προβληματιστεί για την ακαδημαϊκή πλευρά της γλώσσας, ιδιαίτερα της ελληνικής που αποτελεί γλώσσα της εκπαίδευσής του. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο ίδιος στην προφορική του ομιλία είναι κυρίως το βασικό λεξιλόγιο και με το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο έρχεται σε επαφή στα μαθήματα της ειδικότητάς του (στο ΕΠΑ.Λ οι μαθητές στη Β΄ Λυκείου επιλέγουν ειδικότητα) με μορφή ορολογίας. Την ορολογία αυτή την κατανοεί γιατί είναι ένας μελετηρός μαθητής και έχοντας γεννηθεί στην Ελλάδα αντιλαμβάνεται με ευχέρεια τις ακαδημαϊκές λέξεις εφόσον κάποιος του τις εξηγήσει. Ο Αντώνης θέλει να δώσει Πανελλήνιες στην Τρίτη Λυκείου για να συνεχίσει την ακαδημαϊκή του πορεία. Όμως δε νιώθει ασφάλεια ότι μπορεί να τα καταφέρει, δεν είναι σίγουρος για τις δυνατότητές του και αναγνωρίζει ότι υστερεί στο γραπτό λόγο. Γενικά, ο Αντώνης είναι ένα ταπεινό και χωρίς ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση παιδί.

### 8.3.3 Σχολικές επιδόσεις, όπως προκύπτουν από τα φύλλα εργασιών, το διαδικτυακό τεστ ελληνομάθειας και την παρατήρηση της ερευνήτριας

Ο Αντώνης ήταν από τους μαθητές που ήθελαν να είναι καλοί και να έχουν καλούς βαθμούς. Καθόταν στο δεύτερο θρανίο, πολύ κοντά στην έδρα, μαζί με έναν Έλληνα φίλο του που συγκαταλεγόταν στους καλούς μαθητές του τμήματος. Ήταν πολύ σιωπηλός, λιγομίλητος, δεν έκανε καθόλου φασαρία και παρακολουθούσε στενά το μάθημα χωρίς να αφαιρείται. Πάντα είχε μαζί του βιβλίο και τετράδιο, έγραφε πιο οργανωμένα από τον Ηρακλή ό,τι έβλεπε στον πίνακα και ταυτόχρονα καταλάβαινε την πορεία του μαθήματος και το περιεχόμενο των απαντήσεων στις συγκεκριμένες ασκήσεις. Όταν η φιλόλογος έβαζε εργασίες στο σπίτι πάντα τις έκανε και ήταν πρόθυμος να τις διαβάσει στην τάξη. Η ερευνήτρια παρατήρησε βλέποντας τις



γραπτές εργασίες που είχε κάνει στο σπίτι, ότι ο Αντώνης είχε φτωχό λεξιλόγιο σε σχέση με τις απαιτήσεις της Β΄ Λυκείου και ότι, ενώ κατανοούσε το περιεχόμενο των κειμένων που περιείχαν ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, δυσκολευόταν να χρησιμοποιήσει μεμονωμένες ακαδημαϊκές λέξεις στα δικά του κείμενα. Πάντως έγραφε ορθογραφημένα και τα γράμματά του, αν και ήταν μικρά, ήταν ευανάγνωστα.

Στη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τήρησε την ίδια στάση απέναντι στο μάθημα, που τηρούσε και στις διδασκαλίες της φιλόλογου. Πρόσεχε, παρακολουθούσε την πορεία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων χωρίς να κάνει εμφανή τα συναισθήματά του ή χωρίς να επιδείξει ιδιαίτερο ενθουσιασμό ή δυσαρέσκεια για αυτό που γινόταν στην τάξη. Ήταν υπάκουος και πειθαρχημένος. Στο 1<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας (5/3/2020) απάντησε σε όλες τις δραστηριότητες εκτός από τη Δραστηριότητα 3β, που ήταν δραστηριότητα αναδόμησης των νοημάτων του κειμένου. Ο λόγος δεν ήταν η έλλειψη χρόνου γιατί έκανε τη Δραστηριότητα 4 (που αφορούσε επέκταση των νοημάτων του κειμένου) και μάλιστα κατάλαβε σωστά τις περισσότερες φράσεις με ακαδημαϊκό λεξιλόγιο (ποσοστό 3 σωστές απαντήσεις στις πέντε φράσεις). Οι δύο φράσεις που δεν κατάλαβε περιείχαν λέξεις/ φράσεις για τις οποίες δεν έγινε συστηματική διδασκαλία (όπως *ενίσχυση των κρατών υποδοχής, δυσχεραίνουν*) επιβεβαιώνοντας έτσι την εκτίμηση της ερευνήτριας από την προσωπική συζήτηση μαζί του ότι μπορεί να κατανοήσει καλύτερα οτιδήποτε διδαχθεί με ρητή διδασκαλία (όπως την ορολογία στα μαθήματα ειδικότητας). Στο 2<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας δεν έκανε τη Δραστηριότητα 1 (που αφορούσε την εύρεση από το κείμενο συνώνυμων λέξεων ή φράσεων των δοθέντων) και μάλιστα μία απάντηση που έδωσε έκανε εμφανές ότι δεν κατάλαβε καθόλου τι ζητούσε η άσκηση<sup>44</sup>. Σε όλες τις επόμενες δραστηριότητες απάντησε με αρκετή ευστοχία. Στη Δραστηριότητα 4

<sup>44</sup> Στη φράση «ένα άτομο αμφιταλαντεύεται» έπρεπε να βρει από το κείμενο «ένα μετέωρο άτομο» και εκείνος έγραψε «αγόρι κορίτσι». Η απάντηση αυτή δείχνει ότι δεν κατάλαβε τι ζητούσε η άσκηση.

είχε μόνο μία απάντηση λάθος, γεγονός που δείχνει ότι αρχίζει να κατανοεί περισσότερο το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που έχει διδαχθεί κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Όμως και αυτή τη φορά δε συμμετείχε στη συζήτηση που ακολούθησε μετά τη Δραστηριότητα αυτή. Όταν η ερευνήτρια του απηύθυνε το λόγο, θεωρώντας ότι ο Αντώνης δε συμμετέχει λόγω της συστολής που τον χαρακτηρίζει, αυτός απάντησε λακωνικά και στην αιτιολόγηση της άποψής του δε χρησιμοποίησε ακαδημαϊκό λεξιλόγιο. Προς το παρόν, λοιπόν, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τον έχουν βοηθήσει να κατανοεί το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο όταν αυτό υπάρχει σε γραπτό κείμενο ή φράσεις, αλλά δεν μπορεί ο ίδιος να το χρησιμοποιήσει στον προφορικό ή γραπτό λόγο που παράγει. Στο 3<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας έδωσε σωστές απαντήσεις σε όλα τα κενά της Δραστηριότητας 1 και χρησιμοποίησε τις ακαδημαϊκές λέξεις που διδάχθηκαν κατά τη τρίτη εκπαιδευτική παρέμβαση με σωστή ορθογραφία.

Σχετικά με τη δεξιότητα της κατανόησης γραπτού λόγου, το διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας – το οποίο έγινε πριν ξεκινήσει η πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση, δείχνει ότι ο Αντώνης βρίσκεται στο επίπεδο Γ1. Συγκεκριμένα οι βαθμολογίες που πέτυχε ήταν 80% στο επίπεδο Α1, 80% στο επίπεδο Α2, 60% στο επίπεδο Β1, 83% στο επίπεδο Β2, 60% στο επίπεδο Γ1 και 40% στο επίπεδο Γ2. Ακόμα και στα χαμηλά επίπεδα ελληνομάθειας δείχνει ότι δεν μπορεί να κατανοήσει ένα κείμενο πλήρως, πολύ περισσότερο στα υψηλά επίπεδα ελληνομάθειας που περιέχουν ακαδημαϊκό λεξιλόγιο.

#### 8.3.4 Τα φύλλα αξιολόγησης του Αντώνη

Ο Αντώνης συμπλήρωσε και τα τρία φύλλα αξιολόγησης. Στο πρώτο φύλλο αξιολόγησης βρήκε εύστοχα τη λέξη *συμβάλλουν*, ενώ αντί για τη λέξη *καλοπροαίρετες* χρησιμοποίησε τη λέξη *ασυγχρονισμένες* που ήταν λάθος και

σημασιολογικά και μορφολογικά. Τη λέξη αυτή τη δημιούργησε από ανάκληση του επιρρήματος *ασυγχρόνιστα*, που είχε διδαχθεί μέσω κάρτας λεξιλογίου κατά την πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση. Βέβαια αξίζει να παρατηρηθεί ότι η λέξη που δημιούργησε ήταν γραμμένη με σωστή ορθογραφία όσο αφορά την πρόθεση *συν-* και την παραγωγική κατάληξη *-ισμένες*. Στο πρώτο φύλλο αξιολόγησης δε συμπλήρωσε κανένα άλλο κενό. Στο δεύτερο φύλλο αξιολόγησης συμπλήρωσε σωστά το πρώτο κενό, τοποθετώντας τη λέξη *χειρώνακτας*, την οποία χρησιμοποίησε με σωστή μορφολογία. Δεν συμπλήρωσε όμως κανένα άλλο κενό. Στο τρίτο φύλλο αξιολόγησης συμπλήρωσε σωστά όλα τα κενά χρησιμοποιώντας και σωστή μορφολογία. Να υπενθυμίσουμε εδώ ότι το τρίτο διδακτικό σενάριο αφορούσε μία συνέντευξη του Μάνου Χατζηδάκη στην εφημερίδα *Καθημερινή* και είχε ενθουσιάσει τους μαθητές. Επίσης το κείμενο του τρίτου φύλλου αξιολόγησης ήταν πιο κατανοητό στα νοήματά του και το φύλλο αξιολόγησης δόθηκε αμέσως μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση γιατί ήταν η τελευταία μέρα που το σχολείο λειτουργούσε με μαθητές. Όλα αυτά ενδεχομένως επηρέασαν την απόδοση του Αντώνη, ο οποίος ήταν σε αυτό εύστοχος σε όλες του τις απαντήσεις. Το ίδιο εύστοχος ήταν και στο φύλλο της αθροιστικής αξιολόγησης, στο οποίο συμπλήρωσε όλα τα κενά με τις σωστές λέξεις. Η ευστοχία του στο φύλλο αθροιστικής αξιολόγησης ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι είναι ένας μελετηρός μαθητής και πιθανόν ασχολήθηκε με τις κάρτες λεξιλογίου και τα φύλλα εργασίας στο σπίτι.

## 8.4 Η περίπτωση του Θησέα

### 8.4.1 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο

Ο Θησέας είναι 16 χρονών, γεννήθηκε στην Ελλάδα και δηλώνει στο ερωτηματολόγιο ότι θεωρεί τα ελληνικά ως μητρική του γλώσσα. Στο ερωτηματολόγιο αποκρύπτει συστηματικά την εθνικότητα των γονιών του που είναι

Αλβανοί και τους αναφέρει ως Ιταλούς. Δηλώνει ότι οι γονείς του μιλάνε *ιταλικά*, ενώ η μητέρα του γνωρίζει και *ελληνικά*. Με προσωπική έρευνα η ερευνήτρια αποκάλυψε την αλβανική ταυτότητα των γονιών και το γεγονός ότι κάποιοι θείοι του Θησέα μετανάστευσαν στην Ιταλία όταν οι γονείς του ήρθαν στην Ελλάδα, τον έκανε να επινοήσει το τέχνασμα να λέει ότι είναι Ιταλός αντί Αλβανός. Ο Θησέας δηλώνει ότι γνωρίζει καλύτερα τα *ιταλικά* (εννοώντας στην ουσία τα αλβανικά) και ότι επικοινωνεί με τους συγγενείς του σε άλλη γλώσσα πλην των ελληνικών. Τα τελευταία έξι χρόνια επισκέπτεται τους συγγενείς του και προφανώς επικοινωνεί μαζί τους στην κοινή τους γλώσσα, τα αλβανικά. Πάντως στην Ελλάδα έμαθε τη γλώσσα με φυσικό τρόπο, καθώς μεγάλωνε σε ελληνικό περίγυρο και τη γλώσσα αυτή χρησιμοποιεί σε όλες τις κοινωνικές και σχολικές του δραστηριότητες. Δεν έχει καθόλου αυτοπεποίθηση ότι γνωρίζει τη γλώσσα καλά και για αυτό είναι ο μόνος που στο ερωτηματολόγιο δήλωσε ότι θα του χρειαζόταν να μάθει καλύτερα ελληνικά. Η ερευνήτρια διαπίστωσε την ελλιπή γνώση των ελληνικών του Θησέα, όταν αυτός τη ρώτησε τι σημαίνει η λέξη *αντίθεση*, την οποία κατάλαβε μόνο όταν η ερευνήτρια του ανέφερε τη λέξη *contrast*. Τέλος, δήλωσε και αυτός, όπως και οι άλλοι, ότι μαθαίνει εύκολα γλώσσες, ότι θα ήθελε να μάθει και άλλες και ότι εκφράζεται καλύτερα με προφορική ομιλία.

#### 8.4.2 Προσωπικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από την προσωπική συζήτηση

Η προσωπική συζήτηση έγινε στην αυλή του σχολείου μαζί με τον Ηρακλή, το Θησέα και την ερευνήτρια. Παρόλο που ο Ηρακλής μονοπώλησε τη συζήτηση, η ερευνήτρια άντλησε κάποιες πληροφορίες και για το Θησέα. Ο Θησέας είναι ένα γελαστό παιδί που μπορεί κανείς να προσεγγίσει εύκολα. Είναι ευγενικός και πρόθυμος, όμως συστηματικά αποκρύπτει στοιχεία σχετικά με τον τόπο καταγωγής των γονιών του και τις γλώσσες που μιλάει. Για αυτό το λόγο οι ερωτήσεις της

ερευνήτριας ήταν πολύ διακριτικές στο θέμα αυτό. Δε ρωτήθηκε για την προέλευση των γονιών του, μόνο για το ποια γλώσσα έμαθε πρώτη. Στην ερώτηση αυτή δεν μπορούσε να δώσει ξεκάθαρη απάντηση και μετά από πολύ σκέψη κατέληξε ότι έμαθε ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες. Μέσα από τη συζήτηση αποκαλύφθηκε ότι καμία γλώσσα δεν έχει μάθει σε υψηλό επίπεδο και ότι αυτό του δημιουργεί προβλήματα στην καθημερινή ζωή. Δεν ανέφερε συγκεκριμένα προβλήματα, αλλά άκουσε με προσοχή την παραίνεση του Ηρακλή να τελειοποιήσει τα αλβανικά, διαβάζοντας βιβλία ή ακούγοντας μουσική με αλβανικούς στίχους. Ο Ηρακλής ανέφερε τη λέξη *αλβανικά* με απόλυτη φυσικότητα και ο Θησέας δεν τον διόρθωσε αναφερόμενος στα *ιταλικά* που είχε δηλώσει στο ερωτηματολόγιο, ως γλώσσα των γονιών του. Το σημαντικό στοιχείο από τη συζήτηση με το Θησέα ήταν ότι παραδέχτηκε ότι θα ήθελε να ξέρει καλά έστω μία γλώσσα και ότι η γλωσσική κατάσταση στην οποία βρίσκεται του δημιουργεί πρόβλημα. Μετά από αυτό η ερευνήτρια περίμενε ενεργότερη συμμετοχή του Θησέα στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η προσδοκία αυτή διαψεύστηκε καθώς ο Θησέας προσπαθούσε συνεχώς να αναβάλει να κάνει το τεστ ελληνομάθειας και όταν δε γινόταν να το αναβάλει άλλο, σταμάτησε να έρχεται στο σχολείο και δε συμμετείχε στην τελευταία εκπαιδευτική παρέμβαση.

#### 8.4.3 Σχολικές επιδόσεις, όπως προκύπτουν από τα φύλλα εργασιών, το διαδικτυακό τεστ ελληνομάθειας και την παρατήρηση της ερευνήτριας

Ο Θησέας ήταν ένα ευχάριστο παιδί, προσιτό και ευγενικό. Καθόταν στο τελευταίο θρανίο, μαζί με τον Ηρακλή και είχαν αφήσει κενό μεταξύ των άλλων θρανίων για να μην ενοχλούν στο μάθημα παρασυρόμενοι από τους συμμαθητές τους στους ψιθύρους. Ο Θησέας κατέβαλλε μεγάλη προσπάθεια για να καταλαβαίνει τι γίνεται στο μάθημα. Είχε πάντα μαζί του βιβλίο και τετράδιο και αντέγραφε από τον πίνακα τις απαντήσεις των ασκήσεων προσπαθώντας παράλληλα να καταλάβει το

περιεχόμενο του μαθήματος. Δεν ήταν αδιάφορος όπως ο Ηρακλής και ούτε παρασυρόταν από αυτόν στο να αφαιρείται. Όταν η φιλόλογος έβαζε εργασίες στο σπίτι πάντα τις έκανε, όμως οι απαντήσεις του δεν ήταν εύστοχες. Φαινόταν να έχει μεγάλο πρόβλημα στο γραπτό λόγο, καθώς δεν είχε πλούσιο λεξιλόγιο, δεν είχε καλή ορθογραφία και κάποιες φορές χρησιμοποιούσε λατινικούς χαρακτήρες για να γράψει. Ήταν ένας μέτριος μαθητής που φαινόταν να τον απασχολεί περισσότερο η γνώση από το βαθμό που θα πάρει.

Στην αρχή ο Θησέας ξεκίνησε με προθυμία και όρεξη να συμπληρώνει το πρώτο φύλλο εργασίας. Τα κατάφερε αρκετά καλά, κάνοντας σωστά την αντιστοίχιση της Δραστηριότητας 1, τη Δραστηριότητα 3 και 4. Στη δραστηριότητα 2, στην οποία έπρεπε να γράψει το θέμα του κειμένου και να βάλει πλαγιότιτλους στην κάθε νοηματική ενότητα, έγραψε μόνο το θέμα χωρίς να είναι ιδιαίτερα εύστοχος<sup>45</sup>. Παρόλο που τα πήγε καλά στο πρώτο φύλλο εργασίας, από την επόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση (είχε μεσολαβήσει βέβαια το κλείσιμο και η επαναλειτουργία των σχολείων λόγω της πανδημίας), άρχισε να εμφανίζει σημάδια παραίτησης. Ήταν η πρώτη φορά που δεν είχε φέρει βιβλίο και στο δεύτερο φύλλο εργασίας συμπλήρωσε μόνο τη δεύτερη άσκηση της Δραστηριότητας 1, που ήταν ετυμολόγηση λέξεων και εξαγωγή της σημασίας τους από την ετυμολογία. Ενδιάμεσα η ερευνήτρια πίεσε λίγο το Θησέα να κάνει το διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας και το αποτέλεσμα ήταν να ανακοινώσει μια μέρα σε αυτήν, με αρκετή ανακούφιση, ότι την επόμενη εβδομάδα δε θα ερχόταν καθόλου στο σχολείο προβάλλοντας ως δικαιολογία τις εργασιακές υποχρεώσεις των γονιών του. Αποχαιρέτησε με χαμόγελο την ερευνήτρια και έφυγε βιαστικά.

<sup>45</sup> Ως θέμα του κειμένου έγραψε «Η ιστορία μιάς οικογένειας συγκεκριμένα ενός παιδιού».

#### 8.4.4 Τα φύλλα αξιολόγησης του Θησέα

Ο Θησέας συμπλήρωσε μόνο ένα φύλλο αξιολόγησης, αφού απουσίαζε στην τρίτη εκπαιδευτική παρέμβαση, στην αρχή της οποίας δόθηκε το δεύτερο φύλλο αξιολόγησης. Στο πρώτο φύλλο αξιολόγησης συμπλήρωσε τρία κενά, χρησιμοποιώντας τις λέξεις *νίχουν*, *τυπικό*, *αφουγκράζεται*. Από αυτές οι δύο τελευταίες ήταν σωστές και σημασιολογικά και μορφολογικά. Η πρώτη αποτελεί δημιούργημα του ίδιου, μάλλον από ανάκληση, αλλά λάθος χρήση της λέξης *νύξη*, που είχε διδαχθεί με κάρτα λεξιλογίου στην πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση. Η λέξη *τυπικό* είχε χρησιμοποιηθεί στο φύλλο εργασίας της πρώτης παρέμβασης, ενώ η λέξη *αφουγκράζεται* ήταν λέξη κάρτας λεξιλογίου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο Θησέας όταν προσπαθεί μπορεί να ανακαλεί και να χρησιμοποιεί σωστά το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που διδάσκεται είτε ρητά είτε άρρητα. Το πρόβλημα είναι ότι δεν έχει ισχυρή θέληση για προσπάθεια, όπως φάνηκε από την παραίτησή του από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, θέλοντας, ίσως, να κρύψει το χαμηλό επίπεδο γνώσης των ελληνικών του.

Οι περιπτώσεις των δίγλωσσων μαθητών που μπόρεσαν να μελετηθούν είναι λίγες και δε θα μπορούν να οδηγήσουν την έρευνα σε γενίκευσή των αποτελεσμάτων της. Είναι δυνατόν, όμως, να προκαλέσουν μια συζήτηση των δεδομένων σχετικά με την επίδραση της διδασκαλίας CLIL στους συγκεκριμένους δίγλωσσους μαθητές συνολικά και σε σχέση με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Μια τέτοια σύνθεση των δεδομένων επιχειρείται στο επόμενο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

### Συζήτηση των δεδομένων

#### 9.1 Εισαγωγή

Στην εκπαιδευτική παρέμβαση που παρουσιάστηκε παραπάνω, σημειώθηκαν αρκετές ελλείψεις λόγω έλλειψης χρόνου, που προκλήθηκε από την εκ περιτροπής διδασκαλία, η οποία εφαρμόστηκε ως μέτρο περιστολής του κορονοϊού. Ως εκ τούτου δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το πόσο βοηθητική ήταν η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στη συγκράτηση στη μνήμη του κάθε μαθητή των ακαδημαϊκών λέξεων που διδάχθηκαν, σε σχέση με μια συμβατική διδασκαλία. Όμως, αυτό δε στερεί από την ερευνήτρια το δικαίωμα να εξάγει συμπεράσματα για την επίδοση κάθε μαθητή που να στηρίζονται στα φύλλα αξιολόγησης και στη συστηματική παρατήρηση της ίδιας.

#### 9.2 Συμπεράσματα από τα φύλλα αξιολόγησης

Τα φύλλα αξιολόγησης έδειξαν ότι πιο εύστοχες απαντήσεις έδωσε ο Αντώνης, ο οποίος παρακολούθησε όλες τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και συμπλήρωσε όλα τα φύλλα αξιολόγησης. Στο πρώτο και στο δεύτερο φύλλο αξιολόγησης έδωσε από μία σωστή απάντηση στις έξι λέξεις που έπρεπε να ανακληθούν, αλλά στο τρίτο φύλλο και στην αθροιστική αξιολόγηση όλες οι απαντήσεις του ήταν σωστές. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η εφαρμογή της μεθόδου CLIL τον βοήθησε προοδευτικά να συγκρατεί περισσότερο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο στη μνήμη του, επειδή βέβαια και ο ίδιος ήταν συνεπής μαθητής. Έτσι κατάφερε από το πρώτο έως το τρίτο φύλλο αξιολόγησης προοδευτικά να χρησιμοποιεί και σημασιολογικά και μορφολογικά σωστά το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο.



Δεύτερος, με πιο εύστοχες απαντήσεις ήταν ο Ηρακλής. Παρόλο που στο πρώτο φύλλο αξιολόγησης δεν κατάφερε να συμπληρώσει κανένα κενό, στο τρίτο φύλλο αξιολόγησης πέτυχε τέσσερεις στις έξι σωστές απαντήσεις. Επίσης στην αθροιστική αξιολόγηση συμπλήρωσε σωστά όλα τα κενά δίνοντας πέντε σωστές απαντήσεις. Άρα, προοδευτικά και ο Ηρακλής βελτιώνει τις επιδόσεις του από το πρώτο έως το αθροιστικό φύλλο αξιολόγησης. Ο Ηρακλής δεν είναι τόσο συνεπής και μελετηρός μαθητής, όσο ο Αντώνης, όμως δεν είναι ντροπαλός, μιλάει και δείχνει ζωηρό ενδιαφέρον για τις γλώσσες. Παρόλο που δεν παρακολούθησε τη δεύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση, ενδιαφέρθηκε να βοηθήσει το φίλο του, Θησέα, στη συμπλήρωση των καρτών λεξιλογίου της δεύτερης παρέμβασης, βρίσκοντας την αντίστοιχη ακαδημαϊκή λέξη στην αλβανική γλώσσα. Αυτό, ίσως, εξηγεί τη συγκράτηση στη μνήμη του ακόμα και του λεξιλογίου της δεύτερης εκπαιδευτικής παρέμβασης, στην οποία απουσίαζε. Εκτός, λοιπόν, από τη μαθητική συνέπεια και τη μελέτη στο σπίτι, στη συγκράτηση του λεξιλογίου συμβάλλει και η θετική στάση απέναντι στη γλώσσα, πράγμα που φάνηκε ότι η μέθοδος CLIL καλλιεργεί, αν αναλογιστούμε την αδιαφορία του Ηρακλή για το μάθημα, όταν αυτό διεξαγόταν με το συμβατικό τρόπο από τη φιλόλογο της τάξης του.

Τέλος, ο Θησέας, παρόλο που αρχικά έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον να μάθει ακαδημαϊκό λεξιλόγιο γρήγορα τα παράτησε λόγω της χαμηλής του αυτοπεποίθησης. Στο πρώτο φύλλο αξιολόγησης πέτυχε δύο σωστές απαντήσεις στα έξι κενά, ενώ ο Ηρακλής καμία και ο Αντώνης μία. Θα μπορούσε και ο Θησέας, αν συνέχιζε, να είχε περισσότερο καλές επιδόσεις, όπως αργότερα παρουσίασαν οι δύο άλλοι. Επίσης, ο Θησέας, εκπονούσε τις δραστηριότητες των φύλλων εργασιών με μεγαλύτερη ευχέρεια, όπως είχε παρατηρήσει η ερευνήτρια και όπως φαίνεται και από τα ίδια τα φύλλα, όμως η φόβος του να μην αξιολογηθεί τον οδήγησε να εγκαταλείψει την

προσπάθεια προκειμένου να αποφύγει το διαγνωστικό τεστ και τα υπόλοιπα φύλλα αξιολόγησης.

Συμπερασματικά, από τα τρία ερευνητικά υποκείμενα, ο Αντώνης από τις είκοσι τρεις ακαδημαϊκές λέξεις που έπρεπε να ανακαλέσει στη μνήμη του, αφού πρώτα είχε δεχτεί διδασκαλία CLIL, συγκράτησε και χρησιμοποίησε σωστά τις δεκατρείς. Ο Ηρακλής από τις δεκαεφτά λέξεις<sup>46</sup> των φύλλων αξιολόγησης που έκανε, χρησιμοποίησε σωστά τις εννιά, και ο Θησέας από τις έξι λέξεις του πρώτου φύλλου αξιολόγησης χρησιμοποίησε σωστά τις δύο.

Πίνακας 1 : Οι εύστοχες απαντήσεις των δίγλωσσων μαθητών

	Λέξεις φύλλων αξιολόγησης εκπόνθησαν	των που	Σωστές απαντήσεις
<b>Αντώνης</b>	23		13
<b>Ηρακλής</b>	17		9
<b>Θησέας</b>	6		2

Η σταδιακή βελτίωση των επιδόσεων των δίγλωσσων μαθητών φαίνεται από τις επιδόσεις τους στα μεμονωμένα φύλλα αξιολόγησης, όπως τα παραθέτει ο παρακάτω πίνακας :

Πίνακας 2 : Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στα μεμονωμένα φύλλα αξιολόγησης

	1 <sup>ο</sup> φύλλο αξιολόγησης	2 <sup>ο</sup> φύλλο αξιολόγησης	3 <sup>ο</sup> φύλλο αξιολόγησης	Φύλλο αθροιστικής αξιολόγησης
<b>Αντώνης</b>	1/6	1/6	6/6	5/5
<b>Ηρακλής</b>	0/6	–	4/6	5/5

<sup>46</sup> Υπενθυμίζουμε ότι ο Ηρακλής δε διεκπεραίωσε το δεύτερο φύλλο αξιολόγησης για αυτό δεν ήρθε σε επαφή και με τις είκοσι τρεις λέξεις των τεσσάρων (μαζί με την αθροιστική αξιολόγηση) φύλλων.

<b>Θησέας</b>	2/6	–	–	–
---------------	-----	---	---	---

### 9.3 Συμπεράσματα από την παρατήρηση της ερευνήτριας

Ο Αντώνης, πριν ξεκινήσει η εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν ένας ήσυχος, μελετηρός και συνεπής μαθητής. Την ίδια στάση κράτησε και στη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και για αυτό κατάφερε να έχει τη μεγαλύτερη βελτίωση στη συγκράτηση των ακαδημαϊκών λέξεων. Ταυτόχρονα, τα φύλλα εργασιών του είχαν περισσότερες ασκήσεις συμπληρωμένες σωστά σε σχέση με των άλλων δύο, γεγονός που αποδεικνύει ότι η όλη διαδικασία ενεργοποίησε το ενδιαφέρον του και συνέβαλε στο να είναι ουσιαστική και όχι τυπική η συμμετοχή του σε αυτήν. Τέλος, συμμετείχε ενεργά και στη δημιουργία καρτών λεξιλογίου, στις οποίες δε συμπλήρωσε την αντίστοιχη λέξη στη Γ1 του, αλλά συμπλήρωσε το πεδίο με τα παραδείγματα χρήσης των λέξεων. Όλα αυτά τα γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία συναπαρτίζουν την προσωπικότητα του Αντώνη και συνέβαλαν στην αποτελεσματική επίδραση της μεθόδου CLIL πάνω του.

Ο Ηρακλής, πριν την παρέμβαση, χαρακτηριζόταν από αδιαφορία για το μάθημα των «Νέων Ελληνικών» στο οποίο συμμετείχε τυπικά και έτσι όπως θα ευχαριστούσε τη φιλόλογό του, ώστε να του βάλει έναν καλό βαθμό. Στη διάρκεια των παρεμβάσεων έδειξε ζωνρό ενδιαφέρον, όμως η ασυνέπειά του τον οδήγησαν σε μέτρια αποτελέσματα. Στα φύλλα εργασιών κατάφερε να συμπληρώνει μία με δύο ασκήσεις και στις κάρτες λεξιλογίου δε συμπλήρωνε κανένα από τα ζητούμενα πεδία (δηλαδή ούτε την αντίστοιχη λέξη στη Γ1, ούτε παραδείγματα χρήσης). Παρόλο που φαινόταν ότι τον ενδιέφερε η διαδικασία (άλλωστε όταν έλειψε στη δεύτερη παρέμβαση, ενδιαφέρθηκε να δει τις κάρτες λεξιλογίου από το φίλο του Θησέα) υστερούσε στη μελέτη στο σπίτι. Λόγω της καλής επαφής του με τις γλώσσες και του

ενδιαφέροντος που του προκάλεσε η συγκεκριμένη μέθοδος, κατάφερε να επιδείξει βελτίωση στη συγκράτηση των ακαδημαϊκών λέξεων.

Ο Θησέας αδίκησε τον εαυτό του γιατί δεν προσπάθησε αρκετά. Παρόλο που οι πρώτες του επιδόσεις ήταν καλές και τα φύλλα εργασιών του σε πληρότητα ασκήσεων πλησίαζαν περισσότερο του Αντώνη παρά του Ηρακλή, απουσίαζε όταν συμπληρώνονταν τα φύλλα αξιολόγησης και αποχωρώντας απέφυγε το διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας. Αν η μέθοδος CLIL εφαρμοζόταν σε κανονική διδασκαλία, και όχι στα πλαίσια μιας ερευνητικής προσπάθειας στην οποία είναι απαραίτητη η δοκιμασία αξιολόγησης, ίσως ο Θησέας θα είχε αποκομίσει τα μέγιστα δυνατά οφέλη αυτής της μεθόδου.

#### **9.4 Συμπεράσματα από τα στοιχεία των υπόλοιπων συμμετεχόντων**

Εκτός από τους συγκεκριμένους τρεις δίγλωσσους μαθητές στην έρευνα συμμετείχαν και οι υπόλοιποι μαθητές του τμήματος. Στο τμήμα αυτό φοιτούσαν άλλοι δύο δίγλωσσοι μαθητές, ένα κορίτσι και ένα αγόρι, οι οποίοι συμμετείχαν μόνο στην πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση. Μετά την επαναλειτουργία του σχολείου το κορίτσι υπέγραψε δήλωση ύπαρξης ατόμου με ευπάθεια στην οικογένειά της και δεν ξαναήρθε στο σχολείο και το αγόρι ερχόταν επιλεκτικά, οπότε δεν είχε ολοκληρωμένη συμμετοχή σε καμία εκπαιδευτική παρέμβαση.

Οι υπόλοιποι μαθητές του τμήματος ήταν μονόγλωσσοι, με μητρική γλώσσα τα ελληνικά. Από αυτούς υπήρχαν τρεις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κανένας από τους οποίους δε μπορούσε να ανακαλέσει στη μνήμη του το λεξιλόγιο που είχε διδαχθεί κατά την προηγούμενη παρέμβαση και να δώσει έστω μια σωστή απάντηση στα φύλλα αξιολόγησης. Ο ένας από τους τρεις δεν έγραφε καθόλου και δε συμπλήρωσε ούτε ένα φύλλο εργασίας και ένας άλλος από αυτούς, που ήταν συνεπής

και επιμελής μαθητής, προσπαθούσε με μεγάλη δυσκολία να συμπληρώσει τα φύλλα εργασίας, αλλά δεν έδινε καθόλου σωστές απαντήσεις στα φύλλα αξιολόγησης.

Σε όλους τους άλλους μαθητές, η διαδικασία γινόταν δεκτή με μεγάλο ενδιαφέρον. Κατανοούσαν πλέον τους στόχους του μαθήματος και συνεργάζονταν για την επίτευξή τους, σε αντίθεση με την προηγούμενη αρνητική αντιμετώπιση και τη χρήση ακουστικών μουσικής την ώρα του μαθήματος. Οι περισσότεροι εκπονούσαν το σύνολο των δραστηριοτήτων στα φύλλα εργασίας και στη συζήτηση που ακολουθούσε μετά από κάθε δραστηριότητα επέκτασης των νοημάτων του κειμένου, συμμετείχαν με θέρμη διατυπώνοντας επιχειρήματα, χαριτολογώντας με τις καινούριες λέξεις και προσπαθώντας να αρθρώσουν αντίλογο. Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας των συνολικών εύστοχων απαντήσεων επτά μονόγλωσσων μαθητών που συμμετείχαν σε όλες τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Πίνακας 3 : Οι εύστοχες απαντήσεις των μονόγλωσσων μαθητών

	<b>Λέξεις των φύλλων αξιολόγησης</b>	<b>Σωστές απαντήσεις</b>
<b>Τάκης</b>	23	18
<b>Μαρία</b>	23	12
<b>Βαγγέλης</b>	23	20
<b>Βασίλης</b>	23	14
<b>Γιώργος</b>	23	12
<b>Μαρίνα</b>	23	17
<b>Γιάννης</b>	23	11

Η σταδιακή βελτίωση των επιδόσεων των μονόγλωσσων μαθητών, φαίνεται από τις επιδόσεις τους στα μεμονωμένα φύλλα αξιολόγησης, όπως παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα :

Πίνακας 4 : Οι επιδόσεις κάποιων μονόγλωσσων μαθητών στα μεμονωμένα φύλλα αξιολόγησης

	1 <sup>ο</sup> φύλλο αξιολόγησης	2 <sup>ο</sup> φύλλο αξιολόγησης	3 <sup>ο</sup> φύλλο αξιολόγησης	Φύλλο αθροιστικής αξιολόγησης
<b>Τάκης</b>	5/6	3/6	5/6	5/5
<b>Μαρία</b>	0/6	1/6	6/6	5/5
<b>Βαγγέλης</b>	6/6	4/6	5/6	5/5
<b>Βασίλης</b>	2/6	2/6	5/6	5/5
<b>Γιώργος</b>	1/6	–	6/6	5/5
<b>Μαρίνα</b>	2/6	4/6	6/6	5/5
<b>Γιάννης</b>	1/6	4/6	3/6	3/5

### 9.5 Συνολικά συμπεράσματα

Σε μία εκπαιδευτική παρέμβαση με τα προβλήματα και τις ελλείψεις που παρουσίασε η συγκεκριμένη, λόγω των δυσμενών πολιτικών και κοινωνικών συγκυριών, τα αριθμητικά στοιχεία από μόνα τους δεν μπορούν να αποδώσουν την πραγματικότητα. Για αυτό ερμηνεύονται σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο διενεργήθηκε η παρέμβαση.

Φάνηκε, λοιπόν, ότι η μέθοδος CLIL οδήγησε τους μαθητές να εστιάζουν την προσοχή τους τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλώσσα ενός κειμένου. Ιδιαίτερα στους συγκεκριμένους δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι ενώ μπορούσαν να

κατανοήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό το νόημα ενός κειμένου (όπως φάνηκε από το τεστ ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας) είχαν ελάχιστη γνώση ακαδημαϊκού λεξιλογίου (όπως φαινόταν από τη δυσκολία να παράγουν λόγο χρησιμοποιώντας το) φάνηκε ότι έδωσε ένα κίνητρο προς την εστίαση της προσοχής τους σε μεμονωμένες ακαδημαϊκές λέξεις εκτός από το συνολικό νόημα του κειμένου. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες των φύλλων εργασιών και τις κάρτες λεξιλογίου προκάλεσε μεγαλύτερη συγκράτηση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου στη μνήμη τους. Επιπλέον η μέθοδος CLIL εκτός από τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των δίγλωσσων μαθητών, ως απαραίτητου εφοδίου ακαδημαϊκής επιτυχίας, προσέφερε την ικανοποίηση ότι η διδασκαλία στόχευε στην κάλυψη των δικών τους γλωσσικών αναγκών. Οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν ανάγκη να νιώσουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο φοιτούν υπηρετεί τις ανάγκες τους και δεν τους στήνει εμπόδια, τα οποία λόγω της ανασφάλειας που νιώθουν θεωρούν ότι δεν μπορούν να ξεπεράσουν. Με αυτά τα πλεονεκτήματα η μέθοδος CLIL καταφέρνει να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και να συμβάλλει στη συγκράτηση και κατάκτηση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου, εφόσον επεκταθεί η εφαρμογή χρονικά αλλά και σε εύρος γνωστικών αντικειμένων. Να σημειωθεί, βέβαια, ότι η μέθοδος αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα, αν συνδυαστεί με τη μελέτη των μαθητών στο σπίτι (περίπτωση Αντώνη), τη θετική συναισθηματική στάση απέναντι στις γλώσσες (περίπτωση Ηρακλή) και ένα σχετικά υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας (όπως αυτό του Αντώνη και του Ηρακλή).

Στους μονόγλωσσους μαθητές (εξαιρώντας αυτούς με τις μαθησιακές δυσκολίες) η μέθοδος φαίνεται απλή γιατί μπορούν να διεκπεραιώνουν με ευκολία τις δραστηριότητες στα διάφορα στάδιά της. Όμως η ευκολία της μεθόδου για αυτούς, δεν τους οδήγησε σε απαξίωση. Αντίθετα έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να

συμπληρώνουν το πεδίο των καρτών λεξιλογίου με την αντίστοιχη ακαδημαϊκή λέξη στα αγγλικά και στη συζήτηση που ακολουθούσε την τελευταία δραστηριότητα των φύλλων εργασίας. Η ποικιλία τεχνικών και στρατηγικών που εμπεριέχει η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στο πεδίο που τους χρειάζεται περισσότερο, είτε αυτό είναι γνωστικό είτε γλωσσικό.

### **9.6 Περιορισμοί της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα στηρίχθηκε σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης. Η ρευστότητα του πλαισίου δημιούργησε σημαντικά προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της από κοινού μαζί με τις κοινωνικές και πολιτικές ανατροπές που επέφερε η πανδημία του Covid -19 στη χώρα μας. Στις 11 Μαρτίου 2020 επιβλήθηκε αναγκαστικό κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας με σκοπό τον περιορισμό της διασποράς του ιού. Πριν από το γεγονός αυτό είχε υλοποιηθεί μόλις μία εκπαιδευτική παρέμβαση και όλες οι υπόλοιπες έγινε προσπάθεια να υλοποιηθούν μετά το άνοιγμα των σχολείων στις 11 Μαΐου 2020. Τα προβλήματα εξακολουθούσαν να είναι πολλά καθώς απαγορεύτηκαν οι μετακινήσεις μαθητών σε άλλες αίθουσες, οπότε αποκλείστηκε η διενέργεια του τεστ ελληνομάθειας του ΚΕΓ για όσους μαθητές δεν είχαν προλάβει να το κάνουν πριν το κλείσιμο των σχολείων, γιατί αυτό γινόταν διαδικτυακά από την αίθουσα της πληροφορικής. Επίσης δόθηκε η δυνατότητα οι μαθητές να υπογράψουν υπεύθυνη δήλωση για την ύπαρξη ευπαθούς ατόμου στην οικογένειά τους και να απαλλαγούν από τις μαθητικές τους υποχρεώσεις. Αυτό μείωσε κατά πολύ την προσέλευση των μαθητών στο σχολείο μετά την επαναλειτουργία τους. Ως αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού ήταν η μείωση του δείγματος της έρευνας. Παρόλο που για όλους αυτούς τους λόγους η έρευνα δεν κατάφερε να βγάλει συμπεράσματα που θα μπορούσαν να γενικευτούν, ωστόσο



έστρεψε τους συγκεκριμένους δίγλωσσους μαθητές να έχουν θετική στάση για τις γλώσσες, να εστιάζουν την προσοχή τους σε λεξιλογικούς τύπους και να εφαρμόζουν στρατηγικές κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγαθοπούλου Ε. (2011). Διδασκαλία δεύτερης γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς I: Εισαγωγή στο πεδίο και εφαρμογές γλωσσολογικών αναλύσεων. Πρόγραμμα «Διαδρομές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας». Θεσσαλονίκη, ΚΕΓ. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου, 2020, από <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=272>.

Αγαθοπούλου, Ε. (χ.χ). Δύο εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας Γ2. *Διαδρομές, χ.χ*, σελ 1-19. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου, 2019, από [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1750/mod\\_resource/content/4/Alternative\\_teachng\\_meth\\_AG.EL.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1750/mod_resource/content/4/Alternative_teachng_meth_AG.EL.pdf)

Αγγελάκου, Κ., Δελή, Χρ., Κατσαρού, Ε., Κωνσταντινίδης, Κ. & Μπαλιάμη-Στεφανάκου, Δ. (2019). *Νέα Ελληνικά Β' ΕΠΑ.Α*. Αθήνα: ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (σχολικό βιβλίο).

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ζάγκα, Ε. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). Συνδυαστικές Προσεγγίσεις στη Γλωσσική Διδασκαλία : Η περίπτωση του CLIL. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou (Επιμ.), *11th International Conference on Greek Linguistics, 26-29 September 2013* (σσ.102 – 113). Rhodes : University of the Aegean. Faculty of Humanities. Department of Mediterranean Studies.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2015). Γραμματική του Νεοελληνικού Επιστημονικού Λόγου. Ανοικτή συζήτηση: «Για μια γραμματική του νεοελληνικού επιστημονικού λόγου – Γλωσσικά και ορολογικά ζητήματα των ειδικών γλωσσών των θεματικών πεδίων που δεν καλύπτονται από τις σύγχρονες γραμματικές». Στο *10ο Συνέδριο Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία, 12-14 Νοεμβρίου 2015* Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου, 2020, από <http://www.eleto.gr/gr/Conference10.html>

Αντωνίου, Μ. & Κατσαλήρου, Α. (2014). Λεξιλόγιο. Στο Μ. Ιακώβου, (Επιμ.), *Επιμορφωτικός Οδηγός. Γενικές αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. (Επίπεδα Α1-Β2)* (σσ. 158-196). Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.

Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης (9η έκδοση).

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg

Βοσνιάδου, Σ. (2011). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Bruner, J. (1976). *Η διαδικασία της Εκπαίδευσης*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carrasquillo, A., and Rodriguez, V. (1996). *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gerakopoulou, O. (2016). Scaffolding oral interaction in a CLIL context: A qualitative study. *ejournals.lib.auth.gr. τόμος 21*. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου, 2021. doi: <https://doi.org/10.26262/instal.v21i0.5257>
- Cenoz, J., Genesse, F., & Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35, σσ243-262. doi: 10.1093/applin/amt01
- Chamot, A., and O' Malley, J. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United Kingdom : Cambridge University Press.
- Clegg, J. (2007). Analyzing the language demands on lessons taught in a second language. *Volumen Monografico*, σσ. 113-128. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου, 2020, από file: [///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-AnalysingTheLanguageDemandsOfLessonsTaughtInASecon-2575499%20\(1\).pdf](///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-AnalysingTheLanguageDemandsOfLessonsTaughtInASecon-2575499%20(1).pdf)
- Coyle, D. (2008). CLIL-A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Dusen-Scholl and N.H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 97–111). Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου, 2020, από <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/clil-a-pedagogical-approach-from-the-european-perspective>
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol 10(No5), 543-562. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου, 2020, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE the European Dimension* (pp. 8-27). University of Jyväskylä. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2020, από <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/relevance-of-clil-to-the-european-commission-language-learning-ob>
- Coyle, D. (1999). Supporting Students in Content and Language Integrated Contexts: Planning for Effective Classrooms. In J. Masih, (Ed.), *Learning Through a Foreign Language – Models, Methods and Outcomes* (pp. 46-62). London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT). Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2020, από <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/supporting-students-in-content-and-language-integrated-learning-c>

Cross, R. (2013). *Research and Evaluation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Approach to Teaching and Learning Languages*. Victoria: Melbourne Graduate School of Education. Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου, 2020, από <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/55778>

Cummins J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera. (Ed.): *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon : Multilingual Matters. Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου, 2020, από <https://eric.ed.gov/?id=ED240882>

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα : Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. (8η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles. *Annual Review of Applied Linguistics, Vol 31*, 182-204. Ανακτήθηκε 5 Αυγούστου, 2020, από [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/dalton\\_puffer\\_content\\_and\\_language\\_integrated\\_learning\\_from\\_practice\\_to\\_principles.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/dalton_puffer_content_and_language_integrated_learning_from_practice_to_principles.pdf)

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Diamond L., and Gutlohn L., (2006). Vocabulary Handbook. Consortium on Reading Excellence. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2020, από την ιστοσελίδα : [www.ldonline.org](http://www.ldonline.org)

Ellis, R. (1994). *The study of second Language Acquisition: Learning in the classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Elliot, S., Kratochwill, T., Littlewood Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

European Commission. (1995). *White paper on education and training. Teaching and Learning: Towards in Learning Society*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities Ανακτήθηκε 2 Ιουλίου, 2020, από [https://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussel: European Commission.

Eurydice. (2012). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Halbach, A. (2010). From the classroom to university and back: teacher training for CLIL in Spain at the University de Alcala. In D. Lasagabaster and Y. Ruiz de Zarobe

(Eds), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 243-256). London: Cambridge Scholars Publishing.

Ζάγκα, Ε. (2007). Στρατηγικές ανάπτυξης του λεξιλογίου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 1204 – 1212). Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2021, από <https://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>.

Ζάγκα, Ε. (2014) *.Η διδασκαλία της ελληνικής με βάση το περιεχόμενο*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.

Ζάγκα, Ε. (χ.χ). Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας. *Διαδρομές, χ.χ*, σελ. 1-33.

Θώμου, Π. (2013). Νοηματική Επεξεργασία Κειμένου στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα : Ενδεικτική εφαρμογή με έμφαση στο λεξιλόγιο. *Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ Ρέθυμνο : Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε , Τεύχος 1-2/2013, 59-72..*

Ιακώβου, Μ. (2014) . *Επιμορφωτικός Οδηγός : Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (Επίπεδα Α1-Β1)*. Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.

Ιοαννου Georgiou, S. (2012). ‘Reviewing the puzzle of CLIL,’ *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 66, 495–504.

Ιοαννου Georgiou, S. & Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Ανακτήθηκε 14 Δεκέμβρη, 2020, από [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching\\_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf)

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (1981). *Μάθηση και Διδασκαλία. Α΄ Μάθηση*. Αθήνα: Αλκυών.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία. Α΄ Μάθηση*. Αθήνα: Ιδίον.

Κατσαλήρου, Α. (2012). Κατάλογος ακαδημαϊκού λεξιλογίου για την ελληνική γλώσσα: Δημιουργία και προοπτικές αξιοποίησής του. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 32, 377-386.

Κατσαλήρου, Α. (2014). Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο: Τα χαρακτηριστικά του και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 562-574.

Κατσαλήρου, Α. (2017). *Το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο στη διδασκαλία της ελληνικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Καψάλης, Α. (2019). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Kinsella, K. (1997). Moving from Comprehensible Input to “Learning to Learn” in Content-Based Instruction. In M.A Snow, & D.M Brinton (Eds), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*. New York : Longman Publishing Company

Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. In J . Cenoz & N. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education . Knowledge about Language , vol 6* (pp. 233–246). Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2019, από [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-30424-3\\_152](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-30424-3_152)

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussel: The European Union.

Ματθαιουδάκη, Μ. (χ.χ). Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος : προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. *Διαδρομές,χ.χ*, 1-46.

Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). Προτάσεις διδασκαλίας. Σύγχρονες Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις - Η μέθοδος CLIL και σχετικές διδακτικές προτάσεις. *Διαδρομές*, 2013, 1-16.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος*. Αθήνα : Ιδίου.

McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London and New York: Routledge Taylor & Francis group.

Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL, *International CLIL Research Journal 1*, 93–119.

Mehisto, P ., Marsh, D .& Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan: Oxford.

Met, M. (1991). Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals, Vol 24*(No 4), 281 – 295.

Met, M. (1994). Teaching content through a second language. In F. Genesse (Επιμ.), *Educating Second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 159 -182), Cambridge: Cambridge University Press.

Μπακάκου-Ορφανού, Αικ. (2003). Επίπεδα λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστημίου Αθηνών Γλώσσα και Πολιτισμός*, , 24-26 Μαΐου 2001.(σσ. 157-165). Αθήνα: Γκελμπέσης.

Μπέλλα, Σ. (2017). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης. 3<sup>η</sup> έκδοση.

Nation I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990) . *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbery House.

Περακάκη, Μ. (2017). *Η ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λεξιλογίου των δίγλωσσων μαθητών μέσα από τη διδασκαλία των Κοινωνικών Σπουδών* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία ειδίκευσης). Ρέθυμνο : ΠΤΔΕ.

Πετρουλάκης, Ν. (1981). *Προγράμματα. Εκπαιδευτικοί στόχοι. Μεθοδολογία*. Αθήνα : ΦΕΛΕΚΗ.

Piaget, J. (2001). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Καστανιώτης

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα : Gutenberg (2η έκδοση συμπληρωμένη).

Σελλά – Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη – Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 20 – 69). Αθήνα : ΣΕΑΒ

Σκούρτου, Ε. (2011) . *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα : Gutenberg- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Snow, M.A, & Brinton, D. (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains, NY: Longman

Σολομωνίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα : Καστανιώτης.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας Α΄*. Αθήνα : Ατραπός – Περιβολάκι.

Τσοκαλίδου, Ρ. (χ.χ). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία*. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2019 από [http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi\\_12.pdf](http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf)

Tsokolidou, R. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα : Μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015*, σσ. 161 – 181. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου, 2020, από [https://www.researchgate.net/profile/Roula-Tsokolidou/publication/321162405\\_E\\_diaglossikoteta\\_sto\\_elleniko\\_ekpaideutiko\\_systema\\_Mia\\_prote\\_diereunese/links/5a5b08f3aca2727d6086599b/E-diaglossikoteta-sto-elleniko-ekpaideutiko-systema-Mia-prote-diereunese.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Roula-Tsokolidou/publication/321162405_E_diaglossikoteta_sto_elleniko_ekpaideutiko_systema_Mia_prote_diereunese/links/5a5b08f3aca2727d6086599b/E-diaglossikoteta-sto-elleniko-ekpaideutiko-systema-Mia-prote-diereunese.pdf)

ΥΠΑΙΘ, Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος Γενικής Παιδείας «Νέα Ελληνικά» της Α΄ και Β΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2016-2017. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο : [www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)

Vygotsky, L. (2008). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Wenden, A., and Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.

Wolff, D. (2004). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? *Proceedings of the GERAS*, Paris: GERAS. doi: <https://doi.org/10.4000/asp.1154>

Χαραλαμπίδης, Β. (2001). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα : Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά.

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο : Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 291 – 310). Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.

Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.





## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## Τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου.

### Κείμενο 1.



**ΣΩΤ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ**  
**«Σαν τα  
 χελιδόνια, λέλε  
 μου»**

«Αφού δεν ανακατεύεις εσύ τα πράγματα, λέω να τα ανακατέψω εγώ» μου τηλεφώνησε ο αδερφός μου στις αρχές του '95. Ήταν μια νύξη, απ' τις ελάχιστες, του αδελφού μου για την προσωπική μου ζωή. Είχε, κατά κάποιον τρόπο, υιοθετήσει για έξι μήνες ένα παιδάκι από τη Σερβία, εννιά με δέκα χρόνων.

Δεν ξέρω γιατί, αλλά η είδηση πολύ με χαροποίησε. Πλησίαζαν οι Απόκριες και περίμενα πώς και πώς να πάω στο πατρικό μου να γνωρίσω τον μικρό ξένο. Συνέβαλε στην

Ενότητα 1 91

περιέργειά μου και το όνομά του, Μπόσκο ή Μπόσκος κατά τη μάνα μου.

Εν τω μεταξύ, όλο και τηλεφωνούσα και μάθαινα πράγματα. Έμαθα, ας πούμε, πως τις πρώτες μέρες κατουριόταν στον ύπνο του, αλλά τον φοβέρισε η μάνα μου και σταμάτησε. Έμαθα ακόμα ότι με το συνομήλικό του ανιψιό μου δεν τα πήγαινε καλά. Από τον τρόπο όμως που μου μιλούσαν γι' αυτόν κι από τον ήχο της φωνής τους, ένιωθα ότι ο Μπόσκο τούς είχε κάνει εντύπωση.

Τις Απόκριες, στο πατρικό μου πλέον, ο Μπόσκο με αντιμετώπισε μ' ένα μούδιασμα. Ποιος ξέρει τι προσπάθειες κατέβαλε για να προσαρμοστεί, τώρα θα 'πρεπε να ξαναπροσπαθήσει, έστω και για μένα. Αλλά κι εγώ με τη σειρά μου τον αντιμετώπισα με μια επιφύλαξη. Ποιος ξέρει.

Πάντως μου άρεσε να τον ακούω να μιλάει. Ένα μήνα είχε και όμως μπορούσε να συνεννοείται.

Ήταν ένα αδύνατο, καχεκτικό περίπου πλάσμα, που όμως δεν απωθούσε. Η διακριτικότητά του ήταν υπερβολική. Δεν πατούσε, αλαφράγγιζε. Δεν έτρωγε, τσιμπούσε. Ήταν και πολύ μοναχικός. Όλα τα παιδιά έπαιζαν μπάλα, ο Μπόσκο έπαιζε μόνος του επιτραπέζια παιχνίδια, πλήρως απορροφημένος. Κι αφού τα παιδιά μαζεύονταν, έπαιρνε το ποδήλατο του ανιψιού μου –κατόπιν της αδείας του φυσικά– και έκανε λίγη ώρα μόνος του. Με την ανιψιά μου οι σχέσεις τους ήταν τυπικές, λίγο –καλοπροαίρετα– ειρωνικές. Είχαν βέβαια και δυο τρία χρόνια διαφορά ηλικίας.

Στη μάνα του σπάνια τηλεφωνούσε και μετά από πολλές προτροπές. Διπλό μήνυμα απ' το μικρό χορευτή. Στη μάνα του ότι είναι καλά και στη νύφη μου ότι επίσης είναι καλά.

«Άλλο θάμα τούτο το παιδί» έλεγε η μάνα μου. «Άλλού τηράει, άλλου αφουκράζεται».

Γούστο είχε πως τα ελληνικά τα μιλούσε με τον τρόπο της μάνας μου. Αυτήν έβλεπε περισσότερο.

«Ω γιαγιά» την προσφωνούσε.

Κι αυτό το παιδί, που δεν ήθελε να ενοχλεί στο παραμικρό, ξαφνικά πήγαινε και χωνόταν στην αγκαλιά της νύφης μου και την έσφιγγε πολλή ώρα. Η νύφη μου είχε μάθει τα πάντα για τον Μπόσκο. Πώς λέγαν τις θείες του, τι έκαναν, για τα ξαδέφια του, για τους φίλους του, πώς ήταν το μέρος

που ζούσε. Να βλέπατε με τι φλυαρία και χαρά τιτίβιζε ο Μπόσκο. Ψαλιδόκερι η γλώσσα του. Κι αυτή όλο ρωτούσε κι όλο μάθαινε. Αισθανόμουν δε ότι ήταν πάντα αμφίβολη. Να του δείξει περίσσια αγάπη ή να του συμπεριφερθεί όπως στα παιδιά της. Και στα παιδιά της, ιδίως στο Φώτη, πώς να συμπεριφερθεί εν σχέσει με τον Μπόσκο. Τους δισταγμούς αυτούς ενίσχυε κι ο Φώτης, γιατί όταν αρνιόταν κάτι στη



Ανρί Ρουσσάκι, Ο πύργος

μάνα του της έλεγε «ντόμπρο βέτσε, λάκου νοτς, ρίο μάρε φαντου γο».

Ο αδερφός μου, πιο φανερά, του επέβαλλε να κάνει κι αυτός διάφορες μικροδουλειές, αλλά ο Μπόσκο ήταν λίγο τεμπέλης και του 'λεγε σοβαρά σοβαρά «άσε μας, Σπύρο», και δυστυχώς δεν μπορώ να μεταφέρω την ξεκαρδιστική, όμορφη χροιά της φωνής του.

Χαρακτήρισα πιο πάνω τον Μπόσκο μικρό χορευτή, γιατί ένα βράδυ μάς χόρευε. Έβαλε στο κασετόφωνο ένα τραγούδι της αγαπημένης του τραγουδίστριας, κάτι σαν τα δικά μας ρυθμικά, μοντέρνα, που αγαπούν τα παιδιά, αλλά με σλαβικό χρώμα. Χόρευε με μεστή κίνηση άντρα αλλά και με αφέλεια. Καμιά στιγμή δεν ξεχνούσες ότι ήταν παιδί. Μόνο από τα μάτια του δεν έλεγε να αποχωριστεί η λύπη. Ανέμιζε τα χεράκια του και κοιτούσε ψηλά εκστασιασμένος, σ' ένα δικό του, αποκλειστικό χώρο. Έλεγε και τα λόγια με την ψιλή

φωνούλα του ασθμαίνοντας και λιγάκι ασυγχρόνιστα, γιατί έκανε και τούμπες και δεν προλάβαινε την τραγουδίστρια. Τον χειροκροτήσαμε θερμά, κι ο Φώτης μαζί.

Αργότερα πήγα στο δωμάτιό τους να τα δω λίγο και άκουσα τις φωνές τους εναλλάξ, «εβδομήντα τρία, εβδομήντα τέσσερα, εβδομήντα πέντε, εβδομήντα έξι...». Του μάθαινε ο Φώτης να μετράει.

Το Πάσχα, που ξαναπήγα στην Ηγουμενίτσα, ο Μπόσκο και τα άλλα παιδιά είχαν μεταμορφωθεί. Χαρούμενα, δυναμωμένα, μιλούσαν τέλεια τα ελληνικά, κάτι που δεν έπανε να μου προκαλεί θαυμασμό και απορία.

Μαζευτήκαμε την ημέρα του Πάσχα όλοι οι συγγενείς στο σπίτι μας. Χόρεψε πάλι ο Μπόσκο και τότε οι θείες μου, η μάνα μου, αλλά και οι θείοι μου άρχισαν να κλαίνε.

«Παιδάκι μου», «ορφανό μου», «μακριά απ' τη μανούλα του» άκουγα.

Νόμιζα πως του 'καναν κακό, που έτσι φανερά έδειχναν συμπόνια, αλλά έπεσα έξω, γιατί μετά το χορό πήγαινε από αγκαλιά σε αγκαλιά σε όσους έκλαιγαν.

Είμαστε στο καλοκαίρι πια, παραμονές της αναχωρήσεως. Το τελευταίο η μάνα μου έρραψε με πανί ένα σακουλάκι και έβαλε μέσα τα μάρκα—αυτό το νόμισμα είχε πέραση εκεί—που είχαμε μαζέψει με συνεισφορά όλων, συγγενών και φίλων. Έρραψε γερά το σακουλάκι σ' ένα φανελάκι του Μπόσκου. Κατόπιν του το φοράει, του βάζει την παλάμη στο εξόγκωμα και του λέει «και αγάθια να σε σπαινούν, ετούτη τη φανέλα δεν θα τη βγάλεις πουθενά. Μόναχα στη μάνα σου. Ήκουσες;»

«Ναι, γιαγιά».

Χαράματα σηκωθήκαμε όλοι. Ο κήπος της μάνας μου ήταν γιομάτος δροσιές. Εμφανίστηκε στην αυλή και ο Μπόσκο πανέτοιμος, μ' ένα σακίδιο στην πλάτη.

«Ηρθαν και έφυγαν τα χελιδόνια, λέλε μου» είπε η μάνα μου, που δεν της σταμάταγαν τα δάκρυα.

Πήγαμε στο λεωφορείο στην παραλία. Η μάνα μου δεν μας ακολούθησε. Οι γονείς αγκάλιαζαν και φιλούσαν τα παιδιά, τους έλεγαν τα τελευταία λόγια. Ένας πατέρας έλεγε σ' ένα παιδί με κλάματα.

«Κι όπως σου 'πα. Άμα χρειαστεί να τρέξεις, να τρέξεις».

Μπήκαν τα παιδιά στο λεωφορείο, κλείνει ο οδηγός τις

πόρτες και τότε πάγωσα. Κόλλησαν τα πρόσωπά τους στα τζάμια, ούρλιαζαν, έκλαιγαν με αναφιλητά. Έξι μήνες μακριά απ' τις μανάδες τους, απ' τον τόπο τους και δεν ήθελαν να φύγουν. Ποιος ξέρει τι είχαν δει τα ματάκια τους. Ο Μπόσκο ήταν πίσω-πίσω, φαινόταν λίγο, ξαναχανόταν, προσπαθούσε να φτάσει στα παράθυρα. Οι δε γονείς, ιδίως οι άντρες,



έκαναν χειρότερα από τα παιδιά. Ένιωθα απορία, λίγο ντροπή και ένα μικρό κέντημα στην καρδιά γι' αυτούς τους άντρες. Φαίνεται πως χρόνια στη μοναχικότητα είχα ξεμάθει.

Ήρθε και το φθινόπωρο και η σκέψη του Μπόσκου ήταν παντού στο σπίτι.

Καθόμουν μια μέρα με τη μάνα μου στην αυλή και είδα

άδειες τις φωλιές απ' τα χελιδόνια.

«Πάει», της λέω «έφυγαν».

«Όχι» μου λέει. «Πήγαν να βρουν το δρόμο και θα 'ρθουν πίσω, για να αποχαιρετήσουν».

Δεν την πολυπίστεψα, αλλά θυμόμουν από μικρό παιδί πόσο έντονα ζούσε τον ερχομό και το φευγικό των χελιδονιών. Τα καρτέραγε, τους έλεγε τραγούδια, μια φορά μάλιστα παραφύλαξε όλη τη νύχτα, γιατί κατέβαινε ένα κουνάβι και τα 'τρωγε.

Πραγματικά, μετά από λίγες μέρες, ένα πρωί την ακούω να φωνάζει ολόχαρη «ούι, για τα, για τα» και συγχρόνως όρμησαν στην αυλή δέκα δεκαπέντε χελιδόνια. Έφερναν γύρω-γύρω με μεγάλη ταχύτητα, φτεροκοπούσαν δυνατά και κεληδούσαν συνεχώς. Σήκωσαν τον τόπο. Έκαναν λίγη ώρα σαν τρελά και μετά πάλι ξαφνικά χύθηκαν εν σώματι προς τα ουράνια.

Η μάνα μου τα χαιρετούσε, ώσπου έγιναν σημαδάκια.

«Στο καλό, στο καλό, κι ο νους σας πάλι εδώ» τους έλεγε.

Λεξιλόγιο

λέε μου: επιφώνημα που εκφράζει λύπη (αλίμονό μου, δυστυχία μου, συμφορά μου) σπαινούν: τρυπούν

Ο Σ. Δημητρίου είναι σύγχρονος Έλληνας πεζογράφος.

## Κείμενο 2.

## 4. ΚΟΥΜΑΝΤΑΡΟΣ

Το δικαίωμα  
στη διαφορά

Πας μη όμοιος μου, βάρβαρος. Αν είσαι άνδρας, βάρβαρες οι γυναίκες. Αν είσαι γυναίκα, βάρβαροι οι άνδρες. Αν είσαι ετεροφυλόφιλος, βάρβαροι οι ομοφυλόφιλοι. Ομοφυλόφιλος, βάρβαροι οι ετεροφυλόφιλοι. Έλληνας, βάρβαροι οι Αλβανοί, οι Σκοπιανοί και ενίοτε οι Ευρωπαίοι. Αλβανός, βάρβαροι οι Έλληνες. Διανοούμενος, βάρβαροι οι χειρώνακτες, χειρώναξ, βάρβαροι οι διανοούμενοι. Ατελείωτος ο κατάλογος των αρνήσεων του Άλλου, του Διαφορετικού.

Έμφυτη, εξηγούν οι ψυχολόγοι, είναι η τάση του ανθρώπου να αντιμετωπίζει με δέος τη διαφορά, να τραυματίζεται από τα παιδικά του χρόνια διαπιστώνοντας ότι είναι μόνο αγόρι ή μόνο κορίτσι, ότι είναι κάτι το άλλο, το διαφορετικό, το αποκομμένο από τους γονείς του, από το σύμπαν, ένα μετέωρο άτομο που πρέπει να αυτοδιαχειριστεί τον εαυτό του. Μα αν σ' ένα παιδί είναι εξηγήσιμη μια συμπεριφορά που απορρίπτει μετά βδελυγμίας καθενί το διαφορετικό «πουφ, είναι κορίτσι» ή «πουφ, είναι ΑΕΚτζής», «πουφ, είναι χοντρός» ή «πουφ, είναι Τούρκος ή Έλληνας», σε μια κοινωνία ενηλίκων επιβάλλεται μια αντιμετώπιση κατανόησης κι ανοχής της διαφορετικότητας της δικής μας και των άλλων.

Βέβαια, όλοι κρύβουμε ένα παιδί μέσα μας. Μια έλλειψη, ένα μειονέκτημα, μια ανάγκη φανταστικής υπεροχής. Μόνο που, αν το ξέρουμε και το αναγνωρίσουμε αυτό, μπορούμε να είμαστε σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο λιγότερο κλειστοί και περισσότερο ανοικτοί, λιγότερο δογματικοί κι απόλυτοι και περισσότερο ανεκτικοί ανάμεσά μας.

Αν ο κάθε πολιτισμός ξαφνιάζεται με τη διαφορετικότητα του άλλου, αυτό δεν συνηγορεί σε μια αξιολόγηση του «καλύτερου» και του «χειρότερου» από τους δύο.





Αν πάρουμε π.χ. το παράδειγμα των διαφορετικών συνθηκών διατροφής, έχουμε μια μεγάλη ποικιλία προτιμήσεων και απαγορεύσεων, που δεν μπορούν να ενταχθούν σε ένα ενιαίο αξιολογικό σύστημα. Ποια σύγκριση μπορεί να υπάρξει και ποια αξιολόγηση να γίνει π.χ. ανάμεσα στη χριστιανική νηστεία, στις νηστείες των ορφικών



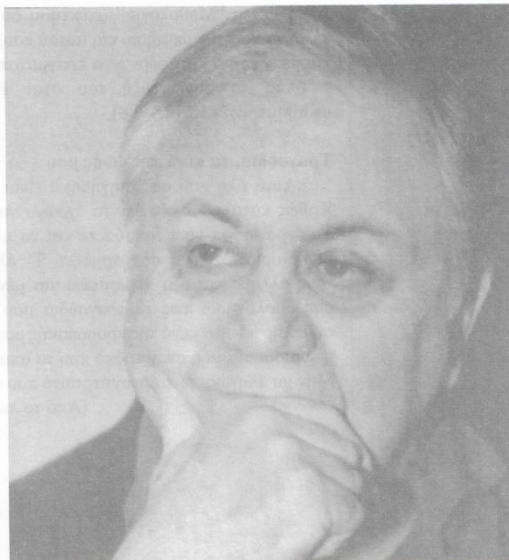
θηρησκειών, στην απαγόρευση του οίνου και του χοιρινού στο Ισλάμ ή στη διαδεδομένη χορτοφαγία σε ορισμένες ανατολικές θρησκείες;

Πάντα τρώμαζε τους λαούς η διαφορετικότητα των άλλων λαών. Στη διατροφή, στη γλώσσα, στην ενδυμασία, στο χρώμα, στην κατατομή! Και πάντα αποδίδονται στους άλλους κάποια δαιμονικά

χαρακτηριστικά που ήταν λίγο ή πολύ επικίνδυνα για μας. Στο σημερινό οικουμενικό κόσμο δεν υπάρχει άλλος τρόπος ειρηνικής συμβίωσης πέρα από τον σεβασμό της διαφοράς, πέρα από την ανοχή. Είναι δύσκολο να ζήσουμε χωρίς δαίμονες, χωρίς βαρβάρους, αλλά ίσως δεν έχουμε κι άλλη επιλογή!

Ο Δημήτρης Κουμάνταρος είναι δημοσιογράφος.

## Κείμενο 3.



**M. XATZIAKIS**

Η καταγωγή  
του τραγουδιού μου

«- Δεν έχετε μλήσει ποτέ πολύ για την καταγωγή της μουσικής σας.

- Εμένα με ενδιαφέρει το τραγούδι. Θέλω να φτάσω το τραγούδι -αυτή τη σύζευξη μουσικής και ποίησης- σε απόλυτα όρια. Και συγχρόνως η φόρμα του τραγουδιού να φτάσει στην απόλυτη περιεκτικότητα αλλά και λιτότητα. Με προβληματίζει πάντα η έννοια τραγούδι...

Η καταβολή μου είναι το λαϊκό τραγούδι του τόπου μας και η συμφωνική μουσική. Αυτά τα δύο παίζανε τεράστιο ρόλο. Κάπου στο μέσον βρήκα τη χρυσή τομή, για να κάνω το τραγούδι που ονειρεύομαι. Νομίζω ότι άρχισα συνειδητά να κάνω τραγούδι από τη “Μυθολογία” και μετά, από το '65 και μετά. Αυτή την πράξη που λέγεται “τραγούδι”. Ως τη “Μυθολογία” είχα διάφορες περιπέτειες γύρω από την έννοια τραγούδι. Επιτυχείς, επιτυχέστερες, ολιγότερον επιτυχείς.

Αλλά με τη “Μυθολογία” απέκτησα συνείδηση αυτού που θέλω να πραγματοποιήσω και αυτού που, τελικά, με επιμονή και με εργασία καταφέρνω να πραγματοποιώ».

(Από τη συνέντευξή του στον Β. Αγγελικόπουλο. «Καθημερινή» 18.12.1988).

#### **Τραγούδια, τα κενά της ζωής μου**

«Αυτά όλα που σας διηγήθηκα είναι τα τραγούδια μου. Καθώς καταλαβαίνετε δεν τα έγραψα για να διασκεδάσετε. Τα έγραψα για να τ' ακούσετε και να κάνετε δικό σας ό,τι σας ταίριαζε ή ό,τι σας αρμόζει. Τ' άλλα αφήστε τα για τους άλλους και ό,τι περισσεύει για μένα. Γιατί πρέπει να σας ομολογήσω πως τα τραγούδια μου τα 'γραψα για να συμπληρώσω τα κενά της προσωπικής μου ζωής. Γι' αυτό και η ευαισθησία μου στον τρόπο που τα αποδέχεστε. Προσοχή! Μην με πληγώσετε παίρνοντας αυτό που σας ανήκει».

(Από το περιοδικό «Δίφωνο»)

**Μ. Χατζιδάκις (1925-1994): Κορυφαίος Έλληνας συνθέτης με διεθνή αναγνώριση.**

## Τα διδακτικά σενάρια.

### 1<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

**ΚΕΙΜΕΝΟ :** «Σαν τα χελιδόνια, λέλε μου», Σωτήρη Δημητρίου (σελ. 91-96 βιβλίο Νέων Ελληνικών Β΄ Λυκείου Επαλ)

**ΔΙΑΡΚΕΙΑ :** 1 διδακτικό δίωρο.

#### ΣΚΟΠΟΣ

1. Να γνωρίσουν ιστορικά την περίοδο των πολέμων στα βαλκανικά κράτη κατά την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα.
2. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με ακαδημαϊκές και λαϊκές λέξεις και εκφράσεις.
3. Να αναπτύξουν και να χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης περιεχομένου σε συνδυασμό με την κατανόηση του λεξιλογίου.
4. Να απολαμβάνουν και να έρχονται σε επαφή με το λογοτεχνικό λόγο.

**ΣΤΟΧΟΙ :** Ως προς το γνωστικό αντικείμενο και τη γλώσσα :

- Να ενημερωθούν οι μαθητές για τον πόλεμο στη Γιουγκοσλαβία και την πρωτοβουλία της Ελλάδας να φιλοξενεί παιδιά-θύματα του πολέμου σε οικογένειες που προσφέρονταν εθελοντικά για τις διακοπές του Πάσχα να συσχετίσουν αυτή την πληροφορία με τον τίτλο του κειμένου και την εικόνα που το συνοδεύει (προ-αναγνωστικές στρατηγικές).
- Να αναπτύξουν τη δεξιότητα του εντοπισμού μέσω της στρατηγικής της υπογράμμισης των φράσεων του κειμένου που σχετίζονται με τα πραγματικά γεγονότα στα οποία αναφέρεται το κείμενο.
- Να εξομαλύνουν λεξιλογικά το κείμενο μέσω των καρτών λεξιλογίου (προτεινόμενες λέξεις «νύξη, ασθμαίνω, ασυγχρόνιστα, συμβάλλω, αφουγκράζομαι» και να κατανοήσουν το νόημα τους από τα συμφραζόμενα ή με τη βοήθεια του καθηγητή και τη χρήση ηλεκτρονικού λεξικού.
- Να αξιοποιήσουν την άσκηση Β2 του σχολικού βιβλίου για να αναπτύξουν τη στρατηγική να χωρίζουν μια σύνθετη λέξη στα συνθετικά της ώστε να κατανοούν καλύτερα το νόημα της.

Δεξιότητες :

- Να κατανοούν εκφράσεις με ακαδημαϊκό λεξιλόγιο.
- Να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες με προ- αναγνωστικές και μετα-αναγνωστικές δραστηριότητες.

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτυακού λεξικού της ιστοσελίδας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.
- Να προσπαθούν μόνοι τους να διεκπεραιώνουν δραστηριότητες σχετικές με την κατανόηση κειμένου και να διαμορφώνουν τις δικές τους υποθέσεις σχετικά με το κείμενο.

### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> :**

Ο καθηγητής με ρητή διδασκαλία παρέχει στους μαθητές τις απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου ιστορικές πληροφορίες σχετικά με τον εμφύλιο πόλεμο της πρώην Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γιουγκοσλαβίας (1991-1995) και την εθελοντική προσφορά οικογενειών από την Ελλάδα να φιλοξενήσουν παιδιά από τις χειμαζόμενες περιοχές στα σπίτια τους για έξι μήνες. Με αυτές τις ιστορικές πληροφορίες θα κατανοήσουν κατά την ανάγνωση του κειμένου ότι ο αδελφός του αφηγητή φιλοξένησε στο σπίτι του ένα παιδί από τη Σερβία.

Βάσει αυτών οι μαθητές κάνουν υποθέσεις και σχολιάζουν τον τίτλο του κειμένου, την εικόνα και εντοπίζουν σχετικές φράσεις στην πρώτη παράγραφο.

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> :**

Γίνεται ανάγνωση του κειμένου και ακολουθούν δραστηριότητες κατανόησης κειμενικού λεξιλογίου.

A) Να αντιστοιχίσετε τις φράσεις του κειμένου με τις σημασίες τους.

<u>Φράσεις του κειμένου</u>	<u>Σημασίες</u>
Ήταν μια νύξη	πατούσε ελαφριά (ελαφριά+άγγιζε)
Δεν πατούσε, αλλαφράγγιζε	με καλοσύνη
Καλοπροαίρετα	ένιωθα ένα τσίμπημα στην καρδιά
Ψαλιδοκέρι η γλώσσα του	ήταν ένα υπονοούμενο

Ένωθα...ένα μικρό  
κόβει  
κέντημα στην καρδιά  
μιλούσε γρήγορα σαν το ψαλίδι που  
γρήγορα

B) Αξιοποιούμε την άσκηση Β2 του σχολικού βιβλίου με τις σύνθετες λέξεις.

Γ) Φτιάχνουμε κάρτες λεξιλογίου με τις λέξεις : νύξη, ασθμαίνω,  
ασυγχρόνιστα, συμβάλλω, αφουγκράζομαι.

### Δραστηριότητα 3<sup>η</sup> :

Για την κατανόηση των νοημάτων του κειμένου εκπονείται η παρακάτω δραστηριότητες συμπλήρωσης του πίνακα με το βασικό θέμα όλου του κειμένου και το νοηματικό κέντρο κάθε ενότητας με τη στρατηγική των πλαγιότιτλων, ατομικά από κάθε μαθητή :

Θέμα του κειμένου είναι	
1 <sup>η</sup> ενότητα : «Αφού...εντύπωση»	
2 <sup>η</sup> ενότητα: «Τις Απόκριες...μετράει»	
3 <sup>η</sup> ενότητα : «Το Πάσχα....έκλαιγαν»	
4 <sup>η</sup> ενότητα: «Είμαστε...τους έλεγε»	

### Δραστηριότητα 4<sup>η</sup> :

Δραστηριότητα αναδόμησης του κειμένου με κειμενικό λεξιλόγιο

A) Βρείτε φράσεις του κειμένου που δείχνουν τη συμπεριφορά του ήρωα  
Τις πρώτες μέρες της άφιξης του :

Τις Απόκριες :

Το Πάσχα:

Όταν έφευγε:

Β) Γράψτε τέσσερεις φράσεις που περιγράφουν το παιδί

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

### **Δραστηριότητα 5<sup>η</sup> :**

Γράψτε δίπλα από κάθε φράση «Σωστό», αν τη θεωρείτε σωστή ή «Λάθος», αν τη θεωρείτε λανθασμένη, σύμφωνα με την προσωπική σας εκτίμηση.

Α) Η Ελλάδα ασθμαίνοντας προσπαθεί να συμβάλει στην αποκατάσταση των προσφύγων που καταφθάνουν στα εδάφη της.

Β) Η Ευρωπαϊκή Ένωση κάνει πολλές νύξεις για ενίσχυση των κρατών υποδοχής μεταναστών και προσφύγων.

Γ) Η αντιμετώπιση του μεταναστευτικού φαινομένου δεν μπορεί να επιτευχθεί ασυγχρόνιστα.

Δ) Οι πολιτικοί έχουν χρέος να αφουγκράζονται τα προβλήματα της κοινωνίας.

Ε) Η επιφύλαξη και η καχυποψία δυσχεραίνουν την ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων.

Ακολουθεί ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση σχετικά με τις παραπάνω απόψεις σε σχέση με τις απαντήσεις που δόθηκαν, ώστε να γίνει χρήση του σχετικού ακαδημαϊκού λεξιλογίου.

## 2<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

**ΚΕΙΜΕΝΟ :** «Το δικαίωμα στη διαφορά», του Δημήτρη Κουμαντάρου (σελ. 97-98 βιβλίο Νέων Ελληνικών Β΄ Λυκείου Επαλ)

**ΔΙΑΡΚΕΙΑ :** 1 διδακτικό δίωρο.

### ΣΚΟΠΟΙ :

1. Να έρθουν σε επαφή με το δοκιμιακό λόγο και την επιχειρηματολογία για ένα συναφές θέμα που πραγματεύθηκε το προηγούμενο λογοτεχνικό κείμενο «Σαν τα χελιδόνια, λέλε μου».
2. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με ακαδημαϊκές λέξεις και εκφράσεις.
3. Να αναπτύξουν και να χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης περιεχομένου σε συνδυασμό με την κατανόηση του λεξιλογίου.

**ΣΤΟΧΟΙ:** Ως προς το γνωστικό αντικείμενο και τη γλώσσα :

- Να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου με στοιχεία από τον τίτλο «Το δικαίωμα στη διαφορά» και το εικονογραφημένο κόμικ στην αρχή του κειμένου. Αναφορά σε βιώματα των μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα (προ-αναγνωστική στρατηγική).
- Να αναπτύξουν τη δεξιότητα του εντοπισμού μέσω της στρατηγικής της υπογράμμισης των φράσεων του κειμένου που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα.
- Να εξομαλύνουν λεξιλογικά το κείμενο μέσω των καρτών λεξιλογίου (προτεινόμενες λέξεις «χειρώναξ, δέος, βδελυγμία, δογματικός, μειονέκτημα, κατατομή» (αυτές οι λέξεις αποτελούν την άσκηση Β3 του σχολικού εγχειριδίου) και να κατανοήσουν το νόημα τους από τα συμφραζόμενα ή με τη βοήθεια του καθηγητή και τη χρήση ηλεκτρονικού λεξικού. Επιπλέον λέξεις για διερεύνηση : αυτοδιαχειρίζομαι, έμφυτος, συνηγορώ, αξιολογικός.

Δεξιότητες :

- Να κατανοούν εκφράσεις με ακαδημαϊκό λεξιλόγιο.
- Να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες με προ-αναγνωστικές και μετα-αναγνωστικές δραστηριότητες.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτυακού λεξικού της ιστοσελίδας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.



- Παρατηρώντας τα δομικά στοιχεία του επιχειρήματος να μπορούν να αναπτύσσουν (προφορικά ή γραπτά) τα δικά τους επιχειρήματα.

### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> :**

Προ-αναγνωστική δραστηριότητα : Σχολιασμός του κόμικ – σκίτσου που προπορεύεται του κειμένου, σύνδεση με τον τίτλο και αναφορά σε βιώματα των μαθητών.

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> :**

Ανάγνωση του κειμένου και εκπόνηση δραστηριοτήτων κατανόησης κειμενικού λεξιλογίου.

A) Με ποιες φράσεις του κειμένου είναι συνώνυμες οι παρακάτω:

- 1) ένα άτομο που αμφιταλαντεύεται :
- 2) με αηδία/ σιχαμάρα/ αποστροφή :
- 3) δε συμφωνεί :
- 4) κοινή κλίμακα κρίσης :
- 5) να ελέγξει μόνο του τον εαυτό του :

B) Φτιάχνουμε κάρτες λεξιλογίου με τις λέξεις τις άσκησης B3 του σχολικού βιβλίου «χειρώναξ, δέος, μετά βδελυγμίας, δογματικός, μειονέκτημα, κατατομή» και προτείνουμε επιπλέον τις λέξεις: έμφυτος, αυτοδιαχειρίζομαι, συνηγορώ, αξιολογικός.

### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup> :**

Συνδυάζουμε κατανόηση κειμένου και δομή επιχειρήματος.

- Βρείτε από το κείμενο ένα επιχείρημα με σύγκριση – αντίθεση, ένα με αιτιολόγηση και ένα με αίτο – αποτέλεσμα και καταγράψτε τη δομή τους.

### Επιχείρημα με σύγκριση – αντίθεση

Θέση του συγγραφέα :

Τι κάνουν οι μεν :

Τι κάνουν οι δε :

Συμπέρασμα :

Επιχείρημα με αίτιο – αποτέλεσμα

Θέση του συγγραφέα : .....προκαλεί.....

Απόδειξη :

Συμπέρασμα :

Επιχείρημα με αιτιολόγηση :

Θέση του συγγραφέα (προκαλεί το ερώτημα γιατί) :

Εξήγηση :

Συμπέρασμα :

#### **Δραστηριότητα 4<sup>η</sup> :**

Ως δραστηριότητα αναδόμησης του κειμένου αξιολογείται η άσκηση Α1 που ζητάει από τους μαθητές να βρουν μέσα από το κείμενο κριτήρια διαχωρισμού των ανθρώπων. Για να μελετήσουν προσεκτικότερα το κείμενο τους ζητάμε 8 – 10 κριτήρια.

#### **Δραστηριότητα 5<sup>η</sup> :**

Γράψτε δίπλα σε κάθε πρόταση «Σωστό», αν τη θεωρείται σωστή, και «Λάθος», αν τη θεωρείται λανθασμένη, σύμφωνα με την προσωπική σας εκτίμηση:

Α) Στις μέρες μας ο διαχωρισμός χειρώνακτα και διανοούμενου δεν ισχύει πια.

Β) Οι δογματικοί άνθρωποι αντιμετωπίζουν με βδελυγμία το διαφορετικό και συνεχώς κάνουν νύξεις για την αποστροφή τους.

Γ) Ένα μειονέκτημα της κοινωνίας των στερεοτύπων είναι ότι δε συνηγορεί υπέρ της αυτοδιαχείρισης των ατόμων.

Δ) Η κατατομή των ανθρώπων είναι σωστό να αποτελεί αξιολογικό κριτήριο ένταξής τους στην κοινωνία.

Ε) Το δέος συμβάλλει στο να αφουγκραζόμαστε τις ανάγκες των άλλων.

Ακολουθεί ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση σχετικά με τις παραπάνω απόψεις σε σχέση με τις απαντήσεις που δόθηκαν, ώστε να γίνει χρήση του σχετικού ακαδημαϊκού λεξιλογίου.

### **3<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ**

**ΚΕΙΜΕΝΟ :** «*Η καταγωγή του τραγουδιού μου*», Απόσπασμα από συνέντευξη του Μ. Χατζηδάκη στην *Καθημερινή* 18.12.1988 (σελ. 109-110 βιβλίο Νέων Ελληνικών Β΄ Λυκείου Επαλ)

**ΔΙΑΡΚΕΙΑ :** 1 διδακτικό δίωρο.

#### **ΣΚΟΠΟΣ**

5. Να γνωρίσουν την προσωπικότητα του Μάνου Χατζηδάκη και να έχουν ακούσματα από τη μουσική του.
6. Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με ακαδημαϊκές λέξεις και εκφράσεις.
7. Να αναπτύξουν και να χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης περιεχομένου σε συνδυασμό με την κατανόηση του λεξιλογίου.
8. Να έρθουν σε επαφή με τον διαφορετικό τρόπο έκφρασης και σκέψης των καλλιτεχνών και την ευαισθησία που τους διέπει.

**ΣΤΟΧΟΙ :** Ως προς το γνωστικό αντικείμενο και τη γλώσσα :

- Να σχολιάσουν οι μαθητές τη φωτογραφία του Μάνου Χατζηδάκη για να κάνουν υποθέσεις από το ύφος του προσώπου του για το ύφος του κειμένου.
- Να αναπτύξουν τη δεξιότητα του εντοπισμού μέσω της στρατηγικής της υπογράμμισης των φράσεων του κειμένου που σχετίζονται με την ιδιότητα του συνεντευξιαζόμενου.
- Να εξομαλύνουν λεξιλογικά το κείμενο μέσω των καρτών λεξιλογίου (προτεινόμενες λέξεις «σύζευξη, απόλυτος, καταβολή, χρυσή τομή, συμφωνική μουσική, συνειδητός» και να κατανοήσουν το νόημα τους από τα

συμφραζόμενα ή με τη βοήθεια του καθηγητή και τη χρήση ηλεκτρονικού λεξικού.

- Να αξιοποιήσουν την άσκηση B1 του σχολικού βιβλίου για να αναπτύξουν τη στρατηγική να μετατοπίζουν τα ονοματικά σύνολα μιας φράσης προκειμένου αυτή να γίνεται πιο κατανοητή.

#### Δεξιότητες :

- Να κατανοούν εκφράσεις με ακαδημαϊκό λεξιλόγιο.
- Να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες με προ-αναγνωστικές και μετα-αναγνωστικές δραστηριότητες.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτυακού λεξικού της ιστοσελίδας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.
- Να προσπαθούν μόνοι τους να διεκπεραιώνουν δραστηριότητες σχετικές με την κατανόηση κειμένου και να διαμορφώνουν τις δικές τους υποθέσεις σχετικά με το κείμενο.

#### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> :**

Ο καθηγητής με εκθετική διδασκαλία παρέχει στους μαθητές τις απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου πληροφορίες σχετικά με την προσωπικότητα του Μάνου Χατζηδάκη και ακούγονται τραγούδια από τη συλλογή του «Μυθολογία» για να κατανοήσουν οι μαθητές βιωματικά τα χαρακτηριστικά των τραγουδιών και της μουσικής του Μ. Χατζηδάκη, όπως τα αναφέρει και ο ίδιος στο κείμενο της συνέντευξής του . Με αυτές τις ιστορικές πληροφορίες θα κατανοήσουν καλύτερα, κατά την ανάγνωση του κειμένου το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο του. Στη συνέχεια οι μαθητές κάνουν υποθέσεις και σχολιάζουν τον τίτλο του κειμένου, την εικόνα και υπογραμμίζουν ενδεικτικά κάποιες φράσεις που δείχνουν το διαφορετικό ύφος του δημοσιογράφου από αυτό του καλλιτέχνη.

#### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> :**

Αυτή η δραστηριότητα κατανόησης του κειμενικού λεξιλογίου εκπονείται από τους μαθητές στη σχολική αίθουσα με τη βοήθεια του ψηφιακού λεξικού του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Επειδή το κείμενο της συνέντευξης είναι μικρό φτιάχνουμε

μόνο τις κάρτες λεξιλογίου με τις λέξεις «σύζευξη, απόλυτος, καταβολή, χρυσή τομή, συμφωνική μουσική, συνειδητός».

### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> μαζί :**

Στο συγκεκριμένο κείμενο αυτές οι δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου και αναδόμησης τους μπορούν να γίνουν μαζί. Προτείνεται η παρακάτω δραστηριότητα:

Συμπληρώστε τα κενά ώστε οι φράσεις να είναι λογικά ορθές. Αντλήστε λέξεις από την παρένθεση.

(δέος, σύζευξη, καταβολές, δογματικός, συνειδητοποιώ, χρυσή τομή, καλοπροαίρετα, παιδεία, φιλόμουσο, συντονίζω, αυτοδιαχείριση)

*Ο Μάνος Χατζηδάκης (1925 -1994) υπήρξε κορυφαίος Έλληνας συνθέτης, ποιητής, τραγουδοποιός και πιανίστας. Για αυτόν το τραγούδι δεν είναι τίποτα άλλο από μια .....μουσικής και ποίησης. Η μουσική που συνθέτει περιέχει στοιχεία των λαϊκών..... και της συμφωνικής μουσικής ..... του καλλιτέχνη.*

*..... την ταυτότητά του ως καλλιτέχνης με το έργο του «Μυθολογία». Θεωρείται ο πρώτος που συνέδεσε στο έργο του τη λόγια με τη λαϊκή μουσική παράδοση. Όπως όλοι οι καλλιτέχνες δεν είναι ..... και προσπαθεί να βρει τη .....ανάμεσα στη δική του έκφραση και την επικοινωνία του με το .....κοινό, Όλοι οι καλλιτέχνες εν γένει αντιμετωπίζουν..... τον κόσμο και τα προβλήματά του και .....τις δυνάμεις τους στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της .....των ανθρώπων. Στέκονται δηλαδή με .....απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα.*

Συμφωνείτε με τις παραπάνω απόψεις;

## Τα φύλλα εργασίας.

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

«Σαν τα χελιδόνια, λέλε μου», Σωτ. Δημητρίου

#### Δραστηριότητα 1.

- Να αντιστοιχίσετε τις φράσεις του κειμένου με τις σημασίες τους.

<u>Φράσεις του κειμένου</u>	<u>Σημασίες</u>
Ήταν μια νύξη (ελαφριά+άγγιζε)	πατούσε ελαφριά
Δεν πατούσε, αλλαφράγγιζε	με καλοσύνη
Καλοπροαίρετα καρδιά	ένιωθα ένα τσίμπημα στην
Ψαλιδοκέρι η γλώσσα του	ήταν ένα υπονοούμενο
Ένιωθα... ένα μικρό ψαλίδι που κόβει κέντημα στην καρδιά	μιλούσε γρήγορα σαν το γρήγορα

#### Δραστηριότητα 2.

- Αφού ξαναδιαβάσετε ατομικά το κείμενο, συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα.

Θέμα του κειμένου είναι	
1 <sup>η</sup> ενότητα : «Αφού...εντύπωση»	
2 <sup>η</sup> ενότητα: «Τις Απόκριες...μετράει»	
3 <sup>η</sup> ενότητα : «Το Πάσχα...έκλαιγαν»	
4 <sup>η</sup> ενότητα: «Είμαστε...τους έλεγε»	

**Δραστηριότητα 3.**

A) Βρείτε φράσεις του κειμένου που δείχνουν τη συμπεριφορά του ήρωα

Τις πρώτες μέρες της άφιξης του :

Τις Αποκρίες :

Το Πάσχα:

Όταν έφευγε:

B) Γράψτε τέσσερις φράσεις που περιγράφουν το παιδί

1.

2.

3.

4.

**Δραστηριότητα 4.**

Γράψτε δίπλα από κάθε φράση «Σωστό», αν τη θεωρείτε σωστή ή «Λάθος», αν τη θεωρείτε λανθασμένη, σύμφωνα με την προσωπική σας εκτίμηση.

A) Η Ελλάδα ασθμαίνοντας προσπαθεί να συμβάλει στην αποκατάσταση των προσφύγων που καταφθάνουν στα εδάφη της.

B) Η Ευρωπαϊκή Ένωση κάνει πολλές νύξεις για ενίσχυση των κρατών υποδοχής μεταναστών και προσφύγων.

Γ) Η αντιμετώπιση του μεταναστευτικού φαινομένου δεν μπορεί να επιτευχθεί ασυγχρόνιστα.

Δ) Οι πολιτικοί έχουν χρέος να αφουγκράζονται τα προβλήματα της κοινωνίας.

Ε) Η επιφύλαξη και η καχυποψία δυσχεραίνουν την ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων.

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑ 2

### «Το δικαίωμα στη διαφορά», Δ. Κουμάνταρος.

#### Δραστηριότητα 1.

- Με ποιες φράσεις του κειμένου είναι συνώνυμες οι παρακάτω:
  - 1) ένα άτομο που αμφιταλαντεύεται :
  - 2) με αηδία/ σιχαμάρα/ αποστροφή :
  - 3) δε συμφωνεί :
  - 4) κοινή κλίμακα κρίσης :
  - 5) να ελέγξει μόνο του τον εαυτό του :

- Άσκηση Β3 του σχολικού εγχειριδίου.

Ετυμολογήστε τις παρακάτω λέξεις και ανακαλύψτε τη σημασία τους (μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και το ψηφιακό λεξικό).

- 1) χειρώναξ <
- 2) δέος <
- 3) μετά βδελυγμίας <
- 4) δογματικός <
- 5) μειονέκτημα <
- 6) κατατομή <

#### Δραστηριότητα 2.

- Βρείτε από το κείμενο ένα επιχείρημα με σύγκριση – αντίθεση, ένα με αιτιολόγηση και ένα με αίτιο – αποτέλεσμα και καταγράψτε τη δομή τους.

Επιχείρημα με σύγκριση – αντίθεση

Θέση του συγγραφέα :



Τι κάνουν οι μεν :

Τι κάνουν οι δε :

Συμπέρασμα :

Επιχείρημα με αίτιο – αποτέλεσμα

Θέση του συγγραφέα : .....προκαλεί.....

Απόδειξη :

Συμπέρασμα :

Επιχείρημα με αιτιολόγηση :

Θέση του συγγραφέα (προκαλεί το ερώτημα γιατί) :

Εξήγηση :

Συμπέρασμα :

### **Δραστηριότητα 3.**

- Άσκηση Α1 του σχολικού βιβλίου.

Καταγράψτε 8 – 10 κριτήρια με τα οποία οι άνθρωποι κάνουν διαχωρισμούς, αριθμώντας τα.

#### Δραστηριότητα 4.

- Γράψτε δίπλα σε κάθε πρόταση «Σωστό», αν τη θεωρείται σωστή, και «Λάθος», αν τη θεωρείται λανθασμένη, σύμφωνα με την προσωπική σας εκτίμηση:

A) Στις μέρες μας ο διαχωρισμός χειρόνακτα και διανοούμενου δεν ισχύει πια.

B) Οι δογματικοί άνθρωποι αντιμετωπίζουν με βδελυγμία το διαφορετικό και συνεχώς κάνουν νύξεις για την αποστροφή τους.

Γ) Ένα μειονέκτημα της κοινωνίας των στερεοτύπων είναι ότι δε συνηγορεί υπέρ της αυτοδιαχείρισης των ατόμων.

Δ) Η κατατομή των ανθρώπων είναι σωστό να αποτελεί αξιολογικό κριτήριο ένταξής τους στην κοινωνία.

E) Το δέος συμβάλλει στο να αφουγκραζόμαστε τις ανάγκες των άλλων.

#### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

«Η καταγωγή του τραγουδιού μου», Μ. Χατζηδάκις.

#### Δραστηριότητα 1.

- Συμπληρώστε τα κενά ώστε οι φράσεις να είναι λογικά ορθές.

*Ο Μάνος Χατζηδάκις (1925 – 1994) υπήρξε κορυφαίος Έλληνας συνθέτης, ποιητής, τραγουδοποιός και πιανίστας. Για αυτόν το τραγούδι δεν είναι τίποτε άλλο από μια ....μουσικής και ποίησης. Η μουσική που συνθέτει περιέχει στοιχεία των λαϊκών ..... και της συμφωνικής μουσικής ..... του καλλιτέχνη.*

*..... την ταυτότητά του ως καλλιτέχνη με το έργο του «Μυθολογία». Θεωρείται ο πρώτος που συνέδεσε στο έργο του τη λόγια με τη λαϊκή μουσική παράδοση. Όπως όλοι οι καλλιτέχνες δεν είναι ..... και προσπαθεί να βρει τη .....ανάμεσα στη δική του έκφραση και την επικοινωνία του με το ..... κοινό.*

*Όλοι οι καλλιτέχνες εν γένει αντιμετωπίζουν ..... τον κόσμο και τα προβλήματά του και ..... τις δυνάμεις τους στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ..... των ανθρώπων. Στέκονται, δηλαδή, με ..... απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα.*

*Συμφωνείτε με τις παραπάνω απόψεις;*

## Οι κάρτες λεξιλογίου.

<p><b>ασθμαίνω</b>, ρημ (μόνο ΕΝΣΤ)</p> <p>[asθmèno]</p> <p>ασθμαίνοντας, γερούνδιο</p> <p>ασθματικός, -ή, ό, επιθ</p> <p>άσθμα (το), ουσ</p>	<p>1. Έλεγε και τα λόγια με την ψιλή φωνούλα του <u>ασθμαίνοντας</u></p> <p>2. I λαχανιάζω</p> <p>II συνηθ. για κτ που τρέχει ή βιάζεται για να προλάβει.</p> <p>3. Έφτασε <u>ασθμαίνοντας</u>.</p> <p>4.</p>
<p><b>συμβάλλω</b>, ρημ .</p> <p>[simválo]</p> <p>συμβολή, (η) , ους</p> <p>συμβάλλοντας, γερούνδιο</p> <p>σύμβολο (το), ουσ</p> <p>συμβολικός, ή , -ό. επιθ</p> <p>συμβαλλόμενος, -η, -ο, μετοχή</p>	<p>1. <u>Συνέβαλε</u> στην περιέργειά μου και το όνομά του, Μπόσκο.</p> <p>2. I παίρνω μέρος, συμμετέχω με οποιονδήποτε τρόπο στην επίτευξη ενός σκοπού.</p> <p>II για κτ που διατρέχει μια επιφάνεια και ενώνεται σε ένα σημείο με κτ ομοειδές.</p> <p>III (παθ) κάνω συμφωνία με κπ, που συνήθως την επικυρώνω με συμβόλαιο.</p> <p>3 I Στο χτίσιμο της εκκλησίας <u>έχουν συμβάλει</u> όλοι με προσωπική εργασία.  II Ο Λάδωνας <u>συμβάλλει</u> στον Αλφειό.  III Ο εργολάβος <u>έχει συμβληθεί</u> με το δημόσιο./ Οι γιατροί <u>συμβάλλονται</u> με τα ταμεία υγείας των εργαζομένων.</p> <p>4.</p>

**αφουγκράζομαι, ρημ.**

[afugrázome]

1. «Αλλού τηράει, αλλού  
αφουγκράζεται»

2. I Προσπαθώ να ακούσω κτ.  
II (λογοτ.λαϊκότρ.) ακούω με  
προσοχή.

3. I Έβαλε τα αυτί του στο μεσότοιχο  
κι αφουγκράστηκε, αλλά δεν  
άκουσε τίποτα.  
II (λογοτ. λαϊκότρ.) Αφουγκράσου  
αυτά που θα σου πω.

4.

**νύξη (η), ουσ**

[níksi]

1. Ήταν μια νύξη, απ' τις ελάχιστες του  
αδελφού μου για την προσωπική μου  
ζωή

2. Αναφορά σε κάτι που λέγεται ακροθιγώς,  
όχι λεπτομερικά ή με υπαινικτικό τρόπο.

3. Στην ομιλία του έκανε απλώς νύξη του  
προβλήματος. / Δεν έκανε ούτε νύξη για τα  
δανεικά.

4.

<p><b>ασυγχρόνιστα</b>, επιρρ.</p> <p>[asiɣxronista]</p> <p>ασυγχρόνιστος, -η, -ο, επιθ.  ασυγχρονία (η), ουσ.  ασύγχρονος, -η, -ο, επιθ.  σύγχρονος, -η, -ο, επιθ.  συγχρονισμένος, -η, -ο, μτχ  συγχρονίζω, ρημ.</p>	
	1. Έλεγε τα λόγια με τη ψιλή φωνούλα του ασθμαίνοντας και λιγάκι <u>ασυγχρόνιστα</u> .
	2. Χωρίς συγχρονισμό, με τρόπο που δε συγχρονίζεται ή χωρίς να έχει προσαρμοστεί στις νέες αντιλήψεις ή γενικά στην καινούρια κατάσταση.
	3. Λειτουργεί <u>ασυγχρόνιστα</u> σε σχέση με τους καινούριους κανόνες.
	4.

<p><b>αυτοδιαχείριση (η)</b>, ουσ.</p> <p>[aftodiachirisi]</p> <p>αυτοδιαχειρίζομαι, ρημ.</p>	
	1. ...ένα μετέωρο άτομο που πρέπει να <u>αυτοδιαχειριστεί</u> τον εαυτό του.
	2. η διαχείριση μιας επιχείρησης, ενός οργανισμού κτλ από τους ίδιους τους εργαζομένους.
	3 Ο γιουγκοσλαβικός σοσιαλισμός στηρίχθηκε πρώτα και κύρια στην αυτοδιαχείριση.
	4.

<p><b>έμφυτος, ή, -ο , επιθ.</b></p> <p>[émfitos]</p> <p>εμφύτευση (η), ουσ.  εμφύτευμα (το), ουσ.  εμφυτεύω , ρήμα  εμφυτευμένος, -η, -ο , μτχ  εμφυτεύοντας, γερούνδιο  σύμφυτος, -η, -ο , επίθ.</p>	<p>1. <u>Έμφυτη</u>, εξηγούν οι ψυχολόγοι, είναι η τάση του ανθρώπου να αντιμετωπίζει με δέος τη διαφορά.</p> <p>2. I (για ιδιότητα ή γνώρισμα κτλ) που το έχει κάποιος από τη φύση του και δεν το έχει αποκτήσει από πείρα ή διδασκαλία, ο φυσικός, ο εγγενής.  II(φιλοσοφία) ιδέες που υπάρχουν στη συνείδηση του ανθρώπου ανεξάρτητα και πριν από κάθε εμπειρία, εγγενείς.</p> <p>3. I <u>Έμφυτη</u> διάθεση/ κακία/ ικανότητα/ τάση <u>Έμφυτα</u> χαρακτηριστικά.  II <u>Έμφυτες</u> ιδέες.</p> <p>4.</p>
--	---

**αξιολογικός, -ή, -ό, επιθ.**

[aKsiolojikós]

αξιολόγηση (η), ουσ.

αξιολογώ, ρήμα

αξιολογημένος, -η, -ο, μτχ

αξιολογώντας, γερούνδιο

αξιολογικά, επιρρ.

Αξιολογία (η), ουσ.

1. Έχουμε μια μεγάλη ποικιλία προτιμήσεων και απαγορεύσεων, που δεν μπορούν να ενταχθούν σε ένα ενιαίο αξιολογικό σύστημα.

2. I που έχει σχέση με την αξιολόγηση, που προϋποθέτει αξιολόγηση.

II που έχει σχέση με την Αξιολογία (κλάδο της γνωσιολογίας που ασχολείται με τις ηθικές αξίες).

3. I αξιολογικά κριτήρια· αξιολογική κλίμακα  
II Αξιολογικές προτάσεις.

4.

<p><b>συνηγορώ, ρήμα</b></p> <p>[siniyoró]</p> <p>συνήγορος (ο), ουσ</p> <p>συνηγορώντας, γερούνδιο</p>	
	<p>1. Αν ο κάθε πολιτισμός ξαφνιάζεται με τη διαφορετικότητα του άλλου... αυτό δε <u>συνηγορεί</u> σε μια αξιολόγηση του «καλύτερου» και του «χειρότερου» από τους δύο.</p>
	<p>2. I υποστηρίζω, υπερασπίζομαι κάποιο πρόσωπο, κάποια υπόθεση ή κάποια άποψη, συνηθ. σε λόγια σύνταξη.</p> <p>II (στο γ' προσ) για κτ που ενισχύει κάποια άποψη ή ενέργεια.</p>
	<p>3 I <u>Συνηγορώ</u> υπέρ της εκλογής του τάδε υποψηφίου/ υπέρ της παράτασης της απεργίας/ Συνηγορώ για τη λήψη αυστηρότερων μέτρων.</p> <p>II Τα οικονομικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ της επιβολής βαρύτερης φορολογίας.</p>
	4



<p style="text-align: center;"><b>συμφωνική μουσική, φράση</b></p> <p style="text-align: center;">[simfonikí musikí]</p> <p>συμφωνώ, ρήμα</p> <p>συμφωνία, ουσ</p>	<p>1. Η καταβολή μου είναι το λαϊκό τραγούδι του τόπου μας και η <u>συμφωνική μουσική</u>.</p> <p>2 Που έχει σχέση με τη συμφωνία ή που έχει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συμφωνίας. Ιδιαίτερα για τη μουσική, αποτελεί ιδιαίτερο είδος μουσικής.</p> <p>3.<u>Συμφωνική ορχήστρα</u>. <u>Συμφωνική μουσική</u></p> <p>4.</p>
--	--

**συνειδητός, ή, -ό, επιθ**

[siniiditós]

συνειδητά, επιρρ.

ασυνείδητος, -η, -ο, επιθ.

συνείδηση, ουσ

συνειδητοποιώ, ρημ.

συνειδησιακός, -ή, -ό, επιθ.

1. Νομίζω ότι άρχισα συνειδητά να κάνω τραγούδι από τη «Μυθολογία» και μετά.

2. I που γίνεται με επίγνωση, σκόπιμα και νηφάλια

II κτ για το οποίο έχουμε πλήρη αντίληψη

III (για προσ.) που έχει συναίσθηση, επίγνωση αποστολής, των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του

IV (ως ουσ. ψυχ) το συνειδητό : το τμήμα του ψυχικού κόσμου που βρίσκεται υπό τον έλεγχο της συνειδήσεως.

3 I Συνειδητή ενέργεια/ προσπάθεια. Συνειδητό ψέμα.

II Ο συνειδητός κόσμος. Συνειδητά γεγονότα στη ζωή ενός παιδιού. Έχει γίνει σε όλους συνειδητό ότι ο πλανήτης κινδυνεύει.

III Συνειδητός πολίτης/ χριστιανός/ οπαδός μιας ιδεολογίας.

IV Το ανθρώπινο εγώ χωρίζεται σε συνειδητό, υποσυνείδητο και ασυνείδητο.

4

καταβολή (η), ουσ

[Katavolí]

καταβάλλω, ρημα

καταβεβλημένος, μτχ

καταβάλλοντας, γερούνδιο

1. Η καταβολή μου είναι το λαϊκό τραγούδι του τόπου μας και η συμφωνική μουσική.

2. I η ενέργεια του καταβάλλω, δηλ. εκπλήρωση χρηματικής οφειλής.  
II (στον πληθ.) στοιχεία που μεταβιβάζονται κληρονομικά ή ιστορικά και αποτελούν τον πυρήνα μιας εξέλιξης.  
III εξασθένιση, εξάντληση του οργανισμού.

3I Η καταβολή του φόρου/ της προακταβολής/ του μισθού./ Καταβολή προσπαθειών.  
II Άτομο με καλές κληρονομικές καταβολές.  
Ο ελληνισμός της Μικράς Ασίας έχει ιστορικές καταβολές πολλών αιώνων.  
Φράση : από καταβολής κόσμου : για να δηλώσουμε ότι κάτι ισχύει ή υπάρχει από πολύ παλιά ή ανέκαθεν. Π.χ Ο άνθρωπος αγωνίζεται για να βελτιώσει τη ζωή του από καταβολής κόσμου/ (σε σχήμα υπερβολής) : Αυτό το παλτό το έχω από καταβολής κόσμου.  
III Η καταβολή δυνάμεων είναι σύμπτωμα πολλών νοσημάτων.

4.

<p><b>χρυσή τομή, φράση</b></p> <p>[hrisi tomí]</p>	
	<p>1. Κάπου στο μέσον βρήκα τη χρυσή τομή, για να κάνω το τραγούδι που ονειρεύομαι.</p>
	<p>2. Το μέσον, το σημείο που δημιουργεί ισορροπία. Αποτελεί μεταφορική έκφραση.</p>
	<p>3. Οι μαθητές πρέπει να βρουν τη χρυσή τομή ανάμεσα στο διάβασμα και τις παρέες.</p> <p>Στην εποχή του COVID-19 η χρυσή τομή ανάμεσα στην προφύλαξη και την κοινωνικότητα είναι η τήρηση των κανόνων ατομικής υγιεινής.</p>
	<p>4.</p>

<p><b>σύζευξη, ουσ.</b></p> <p>[sízefksi]</p>	<p>1. Θέλω να φτάσω το τραγούδι – αυτή τη <u>σύζευξη</u> μουσικής και ποίησης – σε απόλυτα όρια.</p> <p>2. I σύνδεση, συνένωση II (επιστ) βιολ: τρόπος γονιμοποίησης στα πειραματόζωα ηλεκτρ: σύνδεση δύο ηλεκτρικών συστημάτων μουσική : σημείο που ενώνει δύο φθογγόσημα της ίδιας οξύτητας και δηλώνει ότι η μετάβαση από το ένα στο άλλο πρέπει να γίνει χωρίς διακοπή. Συμβολίζεται με καμπύλη.</p> <p>3. I Δεν είναι πάντα δυνατή η αρμονική <u>σύζευξη</u> των πραγματικών στόχων του ανθρώπου με τα όνειρά του/ Το ίσως είναι <u>σύζευξη</u> του ναι και του όχι.</p> <p>4.</p>

<p><b>απόλυτος, -η, -ο, επίθ.</b></p> <p>[arólitos]</p> <p>απόλυτα, επιρρ. απολύτως, επιρρ. (λόγια)</p>	
	<p>1. Και συγχρόνως η φόρμα του τραγουδιού, να φτάσει στην <u>απόλυτη</u> περιεκτικότητα αλλά και λιτότητα.</p>
	<p>2. I που δεν έχει ή που δεν επιδέχεται περιορισμούς, εξαιρέσεις, όρους ή επιφυλάξεις. ANΤ : σχετικός.</p> <p>II που υπάρχει αυτοτελώς και ανεξάρτητα και όχι σε σχέση με κάτι άλλο.</p> <p>III (για προσ) που δεν κάνει καμιά υποχώρηση ή συμβιβασμό, που δε δέχεται αντίρρηση ή κριτική.</p>
	<p>3. I <u>Απόλυτη</u> τάξη/ ησυχία/ πειθαρχία/ εμπιστοσύνη. <u>Απόλυτη</u> ανάγκη. Στη φύση επικρατεί <u>απόλυτη</u> αιτιοκρατία. <u>Απόλυτη</u> μοναρχία.</p> <p>II <u>Απόλυτη</u> αύξηση/ μείωση. <u>Απόλυτη</u> θερμοκρασία. <u>Απόλυτη</u> πλειοψηφία. <u>Απόλυτη</u> τιμή ενός αριθμού. <u>Απόλυτα</u> αριθμητικά. <u>Απόλυτη</u> μετοχή. <u>Απόλυτο</u> απαρέμφατο.</p> <p>III Οι νέοι είναι <u>απόλυτοι</u> σε αυτά που πιστεύουν. Μην είσαι τόσο <u>απόλυτος</u> στις κρίσεις σου.</p>
	<p>4.</p>

## Τα φύλλα αξιολόγησης.

### Δοκιμασία αξιολόγησης 1<sup>ου</sup> διδακτικού σεναρίου.

**Όνοματεπώνυμο :**

**Ημερομηνία :**

- Να τοποθετήσετε στα κενά των φράσεων τις κατάλληλες λέξεις, ώστε να ολοκληρωθεί η σημασία τους.

Οδηγία : Αντλήστε λεξιλόγιο από τις κάρτες λεξιλογίου ή από τα φύλλα δραστηριοτήτων.

Οι επιστήμονες α).....μεγάλες προσπάθειες για τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων. Όσοι από αυτούς έχουν μεταναστεύσει στο εξωτερικό β).....περισσότερο στην αναβάθμιση της χώρας υποδοχής τους παρά της χώρας προέλευσής τους. Στο πρόβλημα της διαρροής επιστημόνων από την Ελλάδα σε άλλες χώρες, η Ελλάδα γ).....προσπαθεί να βρει λύση. Όμως, όσο δ).....και αν είναι οι προσπάθειές της, καταλήγουν σε αδιέξοδο. Το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται από την κυβέρνηση για το συγκεκριμένο θέμα είναι μόνο ε).....και όχι ουσιαστικό. Άλλη μια απόδειξη ότι η Πολιτική δεν στ).....τα προβλήματα της κοινωνίας.

**Δοκιμασία αξιολόγησης 2<sup>ου</sup> διδακτικού σεναρίου.****Όνοματεπώνυμο :****Ημερομηνία :**

- Να τοποθετήσετε στα κενά των φράσεων τις κατάλληλες λέξεις, ώστε να ολοκληρωθεί η σημασία τους.

Οδηγία : Αντλήστε λεξιλόγιο από τις κάρτες λεξιλογίου ή από τα φύλλα δραστηριοτήτων.

A) Κάποιες φορές καλλιεργείται ρατσισμός σχετικά με τα επαγγέλματα. Γενικά ένας....., δηλαδή αυτός που εργάζεται με τα χέρια, δεν αντιμετωπίζεται από όλους τους ανθρώπους με τον πρέποντα σεβασμό.

B) Οι άνθρωποι που διαχωρίζουν τους άλλους ανάλογα με το επάγγελμά τους συνήθως είναι....., δηλαδή κολλημένοι σε συγκεκριμένες ιδέες και δεν μπορούν να σκεφτούν πολύπλευρα.

Γ) Άλλωστε τα μνημεία που υπάρχουν σε κάθε κράτος αποτελούν δημιουργήματα των χεριών· και όμως μέχρι και σήμερα προκαλούν .....σε όποιον τα κοιτάζει, σεβασμό και θαυμασμό μαζί.

Δ) Έτσι τα δημιουργήματα του πνεύματος δεν μπαίνουν σε άλλη..... κλίμακα, σε σχέση με τα δημιουργήματα των χεριών.

E) Τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις δε .....υπέρ μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Στ) Έτσι, όποιος αντιμετωπίζει με αηδία ή .....τα δημιουργήματα των ανθρώπων, δε μπορεί να είναι πολίτης μιας σύγχρονης οικουμενικής κοινωνίας.