

Η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στον 21ο αιώνα: προκλήσεις και προοπτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

Μαριάνθη Κοταδάκη¹, Γεωργία Κοσμά², Ευαγγελία Καραγιάννη³

¹ Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής γλώσσας Περιφερειακής Ενότητας (Π.Ε.) Ηλείας

² Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, 1ο Πειραματικό Δημ. Σχ. Αλεξανδρούπολης

³ Μέλος Σ.Ε.Π. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

¹ kotadaki@gmail.com, ² georgiakosma71@gmail.com, ³ evangeka@yahoo.co.uk

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, κάνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή και έχει ως στόχο να παρουσιάσει τις προκλήσεις τις οποίες θα πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας έτσι ώστε να αξιοποιήσει το διαθέσιμο υλικό και τις παρεχόμενες υποδομές για να γίνει το έργο του ευκολότερο και αποτελεσματικότερο. Επίσης, περιγράφονται οι προοπτικές καινοτόμων επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες έρχονται να γεφυρώσουν το κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης και να συντελέσουν στην ομαλή μετάβαση του ελληνικού σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών του στην νέα αυτή εποχή. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται οι στόχοι του νέου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες και σκιαγραφούνται τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της σχολικής τάξης με έμφαση στη διαφοροποιημένη μάθηση, τον ψηφιακό γραμματισμό και την ενεργητική μάθηση μέσα από καινοτόμα προγράμματα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, όπως το CLIL. Τέλος, παρουσιάζονται οι δυνατότητες που παρέχουν οι σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης (τυπικές-άτυπες) και αναφέρονται παραδείγματα επιμορφωτικών παρεμβάσεων και προσεγγίσεων αυτό-βελτίωσης που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των ελλειμμάτων της επιμορφωτικής πολιτικής και υπογραμμίζουν τον ρόλο τόσο των σχολικών συμβούλων αλλά κυρίως των ίδιων των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: αγγλικά, καινοτομία, επιμόρφωση.

1. Εισαγωγή

Τα τεχνολογικά επιτεύγματα και οι ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται σε κάθε τομέα της ζωής μας καθημερινά αποτελούν προκλήσεις για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και υπογραμμίζουν την ανάγκη καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα αντιλαμβάνεται το νέο περιβάλλον μάθησης που διαμορφώνεται και καλείται να βοηθήσει τους μαθητές όλων των βαθμίδων να αναπτύξουν δεξιότητες οι οποίες δεν θα εστιάζουν στην απόκτηση πλήθους γνώσεων αλλά στην ικανότητα εντοπισμού και επεξεργασίας της πληροφορίας και κυρίως στην ενεργητική, κριτική, συνεργατική και δημιουργική αξιοποίησή της (Resnick, 2002).

2. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η αναγκαιότητα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, και ειδικά της αγγλικής, είναι απόλυτα εδραιωμένη στην ελληνική κοινωνία και στενά συνυφασμένη με τη σχολική εξέλιξη των Ελλήνων μαθητών και γενικότερα της μόρφωσής τους. Σήμερα η αγγλική γλώσσα διδάσκεται σε πολλά δημοτικά σχολεία (περισσότερα από 1000) από την πρώτη δημοτικού, ενώ σε όλα τα υπόλοιπα –με εξαίρεση ολιγοθέσια σχολεία- από την τρίτη τάξη.

Αυτή η πραγματικότητα για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας θεωρείται εξαιρετικά προοδευτική και καινοτόμος, με δεδομένο ότι η εισαγωγή της στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατη. Όπως αναφέρει η Σουλιώτη (2007) στην λεπτομερή ιστορική αναδρομή της στη διδασκαλία της αγγλικής στον 20^ο αιώνα, η αγγλική γλώσσα ορίζεται ως υποχρεωτικό μάθημα στη Μέση Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην Ε' τάξη του οκτατάξιου Γυνασίου και στην Γ' τάξη του εξατάξιου Γυμνασίου το 1945. Πριν από το 1945, κυριαρχούσε η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας ενώ τα αγγλικά διδάσκονταν περιορισμένα σε συγκεκριμένους τύπους σχολείων όπως, για παράδειγμα, στις εξατάξιες Εμπορικές σχολές. Το 1964, με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964, ορίζεται ως βασικό μάθημα η ξένη γλώσσα για όλους τους τύπους σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, εξελίσσονται και τα αναλυτικά προγράμματα. Το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της αγγλικής είναι εκείνο του 1922, το οποίο αφορά στις Εμπορικές Σχολές της Μέσης Εκπαίδευσης και διατηρείται μέχρι το 1962 (Σουλιώτη, 2007). Σημαντικός σταθμός για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας είναι το Βασ. Διάταγμα από 17/10-19/11 του 1953 «Περί κανονισμού του Αναλυτικού και Ωρολογίου προγράμματος της Αγγλικής γλώσσας», το οποίο καθορίζει το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, το σκοπό και την μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος αλλά και την ύλη για κάθε τάξη. Σ' αυτό, μάλιστα, γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή, στη σύνδεση με άλλα γνωστικά πεδία (αρχή διαθεματικότητας), στην αξιοποίηση αυθεντικού υλικού και στη χρήση της γλώσσας για την κάλυψη πρακτικών καθημερινών αναγκών.

Στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση το μάθημα των αγγλικών διδάσκεται από το 1940, αλλά στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεσμοθετείται το 1985 με τον νόμο 1566/1985 και εισάγεται πιλοτικά το 1987 στις τρεις τελευταίες τάξεις 124 δημοτικών σχολείων. Αυτό γίνεται υποχρεωτικό και γενικεύεται το 1993. Το αναλυτικό πρόγραμμα για αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης κυκλοφορεί το 1989 αλλά δεν συνδέεται με το αντίστοιχο της Μέσης Εκπαίδευσης (Μαλιβίτση, 2009).

Ως προς τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα δημόσια σχολεία, για πολλές δεκαετίες επικρατεί η επιλογή του διδακτικού βιβλίου από τα διαθέσιμα στο εμπόριο. Σταθμό αποτελούν τα βιβλία *Task Way English* (Δενδρινού, κ.ά., 1986) τα οποία βασίστηκαν σε επιστημονική μελέτη της καθηγήτριας του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Β. Δενδρινού, και χρησιμοποιήθηκαν στα γυμνάσια της χώρας για 10 χρόνια (1986-1996). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το βιβλίο *Fun Way* (Καρύδη κ.ά., 1995) εισάγεται ως πειραματικό υλικό για τη διδασκαλία των αγγλικών στις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' το 1995. Λίγα χρόνια αργότερα, εκπονείται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003) για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση και στη συνέχεια συγγράφονται νέα σχολικά εγχειρίδια για όλες τις τάξεις από την Δ' δημοτικού ως την Γ' γυμνασίου σύμφωνα με προδιαγραφές που ορίζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η μετάβαση είναι δύσκολη και συχνά συναντά αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν στη διάθεσή τους ένα ολοκληρωμένο διδακτικό πακέτο (Μαλιβίτση, 2009).

Το τοπίο στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο φαίνεται να αλλάζει ριζικά με τις εξελίξεις που διαδραματίζονται στην αρχή της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα αλλά κυρίως με τη συμβολή των επιμορφωτικών δράσεων των σχολικών συμβούλων και την ψηφιοποίηση και διάθεση του ηχητικού υλικού στο διαδίκτυο (βλ. <http://dschool.edu.gr/>). Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας επεκτείνεται σταδιακά στην Α' Δημοτικού σε πολλά σχολεία, ενώ παράλληλα συγγράφονται το βιβλίο *Magic book* για τη Γ' Δημοτικού (Αλεξίου & Ματθαίουδάκη, 2013) και τα διδακτικά πακέτα με τον τίτλο *Alpha English* (Νικολάκη κ.ά., 2013) και *Beta English* (Καραγιάννη κ.ά., 2013). Αυτά εισάγουν μια νέα προσέγγιση, αφού οι μαθητές της Α' και Β' τάξης του δημοτικού σχολείου δεν χρησιμοποιούν συγκεκριμένο βιβλίο, αλλά ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει τη διδακτέα ύλη ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (βλ. <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/>). Το πρόγραμμα ΠΕΑΠ (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία), το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από ομάδες εμπειρογνομόνων των τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης, έχει λάβει ευρωπαϊκές διακρίσεις, όπως το «Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών» για το έτος 2011, και έχει αναγνωριστεί ως Δείγμα Καλής Πρακτικής από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Την ίδια χρονική περίοδο, εκπονείται το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) (2010), το οποίο αποτελεί ένα καινοτόμο πλαίσιο αναφοράς για τη διδακτική των ξένων γλωσσών στο σχολείο. Σε αυτό προδιαγράφεται τι αναμένεται να μπορεί να κάνει ο μαθητής, αλλά και ποια 'γνώση' πρέπει να κατακτήσει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, όχι όμως ποιες δεξιότητες θα πρέπει να αναπτύξει, ούτε με ποιές μεθόδους/τεχνικές θα το επιτύχει. Μία από τις καινοτομίες του ΕΠΣ-ΞΓ είναι ότι είναι κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες που περιλαμβάνονται - ή μπορεί στο μέλλον να περιληφθούν - στο Εθνικό Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο). Επιπλέον, το ΕΠΣ-ΞΓ προσδιορίζει τους γενικούς και επιμέρους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας βάσει των οποίων μπορεί να ταυτοποιηθεί σε ποιο από τα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας (σύμφωνα με την κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης) κατατάσσεται ο μαθητής. Καταργεί τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας κατά τάξεις και εισάγει τη διδασκαλία της κατά επίπεδα γλωσσομάθειας. Παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναπτύσσει το δικό του αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) και να οργανώνει το μάθημά του αξιοποιώντας το σχολικό εγχειρίδιο ή δημιουργώντας συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό. Επιπρόσθετο πλεονέκτημα της δομής του ΕΠΣ-ΞΓ είναι ότι η εφαρμογή του προσαρμόζεται σε οποιεσδήποτε συνθήκες διδασκαλίας (π.χ. αλλαγές ή κατανομή ωρών). Γενικά, το ΕΠΣ-ΞΓ δίνει έμφαση στη χρήση της ξένης γλώσσας σε ποικίλα αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών, καθώς και στην ικανότητα διαμεσολάβησης, ενώ η εκμάθηση της ξένης γλώσσας συνδέεται με την ανάπτυξη πολυγραμματισμών μέσα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων. Στόχος του είναι ισοδύναμη ανάπτυξη του γλωσσικού και κοινωνικού γραμματισμού του μαθητή και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής του επίγνωσης.

Αν και το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών έχει εφαρμοστεί μόνο σε πιλοτικό επίπεδο, πρόσφατα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ανέθεσε σε εμπειρογνώμονες τη μελέτη της συμβατότητας του υπάρχοντος εκπαιδευτικού

υλικού με το αντίστοιχο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τις αρχές του, με στόχο να εκτιμηθεί η ποιότητα του περιεχομένου και της διδακτικής μεθοδολογίας των σχολικών εγχειριδίων και η καταλληλότητα των επιπέδων γλωσσομάθειας των σχολικών εγχειριδίων σε σχέση με τους στόχους που έθεσαν οι συγγραφείς και τις αρχές του ΕΠΣ-ΞΓ (Σηφάκης, 2015). Η γενική εκτίμηση των εμπειρογνομόνων είναι ότι τα βιβλία είναι συμβατά με τις αρχές του νέου προγράμματος σπουδών αλλά χρειάζονται επιμέρους βελτιώσεις-διορθώσεις ή αναδιαρθρώσεις της ύλης.

4. Ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο: η ανάγκη για σύγχρονη επιμόρφωση

Έχοντας περιγράψει με συντομία τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, οι ενότητες που ακολουθούν εστιάζουν στις προκλήσεις που παρουσιάζονται στον ορίζοντα της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα μέσα από την υιοθέτηση διαφορετικών καινοτόμων επιμορφωτικών και διδακτικών προσεγγίσεων.

4.1. Μορφές κατάρτισης στο σύγχρονο σχολείο

Μέρος των γενικότερων ζυμώσεων στο οικονομικό, κοινωνικό, επιστημονικό και τεχνολογικό πεδίο, η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα σταθερά εμπλουτίζεται με νέες μορφές κατάρτισης, αφού οι μαθητές-μελλοντικοί πολίτες θα πρέπει να μπορούν να ενταχθούν με ετοιμότητα και αποτελεσματικότητα στο εξελισσόμενο κοινωνικό περιβάλλον, να διαχειριστούν τις προκλήσεις του και να συμβάλλουν δημιουργικά στην πρόοδό του. Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, που προτείνονται ως εξίσου αναγκαίες για εκπαιδευτικούς και μαθητές ('Framework for 21st Century Learning', 2009), αφορούν κατηγορίες ικανοτήτων οι οποίες εκφράζουν τις νέες μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στα πρόσφατα εθνικά προγράμματα σπουδών, η ανάπτυξη των εμπλουτισμένων αυτών δεξιοτήτων επιδιώκεται με μαθησιακές ενέργειες ανακαλυπτικής, διαθεματικής και συνεργατικής μάθησης, εκπαιδευτικής αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ΤΠΕ και κριτικής, διαφοροποιημένης και δημιουργικής έκφρασης (ΔΕΠΠΣ, 2003; Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών, 2010).

Κεντρικός παράγοντας της εθνικής και παγκόσμιας εκπαιδευτικής πορείας, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αναμένεται να κατέχει ένα ευρύ πλέγμα μορφών κατάρτισης, όπως γνώση του διδακτικού αντικειμένου και του ευρύτερου προγράμματος σπουδών, γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας του αντικειμένου του, γενικότερες γνώσεις παιδαγωγικής και ψυχολογίας, κ.ά. (Shulman, 1987). Η καλπάζουσα είσοδος της τεχνολογίας στην ανθρώπινη δραστηριότητα προσθέτει επίσης την τεχνολογική γνώση του περιεχομένου και την τεχνολογική παιδαγωγική γνώση, δυο μορφές κατάρτισης που προβλέπουν την παιδαγωγικά σκόπιμη και θεωρητικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση της τεχνολογίας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Mishra & Koheler, 2006). Επιπρόσθετα με το 'γνωρίζω κάτι' και 'γνωρίζω πώς', ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι επαρκής στο 'γνωρίζω γιατί' και 'γνωρίζω πότε', γιατί η δυναμική της διδασκαλίας συνιστά μια ζωντανή διαλεκτική σχέση που απαιτεί αλληπάλληλες επιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών, διδακτικού υλικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Calderhead & Shorrocks 1997).

4.2. Επαγγελματική ανάπτυξη: μια δια βίου αναμορφωτική διαδικασία

Η ευέλικτη προσαρμογή του εκπαιδευτικού στους εξελισσόμενους εκπαιδευτικούς στόχους προϋποθέτει τη διαρκή αναμόρφωση του επαγγελματικού του υπόβαθρου μέσα από συνεχείς, συστηματικές και σύγχρονες διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Σκιαγραφώντας την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι Radwad & Dixit (2011: 10) την περιγράφουν ως μια «σχεδιασμένη, συνεχή και δια βίου διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ιδιότητες και να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την πρακτική τους για να οδηγηθούν στην προσωπική τους ενδυνάμωση, την ενδυνάμωση του εργασιακού τους φορέα και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού οργανισμού και των μαθητών τους». Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αποτελεί μια χρονικά και τυπολογικά οριοθετημένη εμπειρία, αλλά μια οικειοθελή, προσωπική, και πολυμορφική διαδικασία αναβάθμισης αντιλήψεων, γνώσεων και ικανοτήτων-δεξιοτήτων, την οποία ο Fullan (1991: 326) περιγράφει ως το «σύνολο των τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών στην επαγγελματική διαδρομή του εκπαιδευτικού, από την προ-υπηρεσιακή του εκπαίδευση μέχρι τη συνταξιοδότησή του».

Εν όψει των πολλαπλών προκλήσεων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ξενόγλωσση τάξη, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού της Αγγλικής γλώσσας οφείλει να είναι ενεργητική και συμμετοχική, να καλλιεργεί νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, και όχι περιορισμένες δεξιότητες, και να ενισχύει την αναστοχαστική ικανότητα του εκπαιδευτικού, ενθαρρύνοντάς τον να συνδέει και να αποτιμά γνώσεις και εμπειρίες (McLaughlin και Zarrow, 2001). Η τεχνολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεδομένων επιφέρει αλλαγές και στον τρόπο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Σταθμίζοντας αφενός την κριτική που έχουν υποστεί οι αλληπάλληλες εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές δομές του παρελθόντος, οι οποίες αν και συχνά συγκροτούνταν με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, όμως δεν απέληγαν στα αναμενόμενα αποτελέσματα, αφού ο σχεδιασμός ήταν συνήθως αποσπασματικός, χωρίς συνοχή και συνέχεια και δεν κάλυπτε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Karagianni, 2012), και αφετέρου τους ποικίλους ανασταλτικούς παράγοντες στην εφαρμογή συστηματικών δια ζώσης επιμορφωτικών διαδικασιών, τα προγράμματα που σχεδιάζονται με τη μορφή της εξ αποστάσεως ή της μεικτού τύπου εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται πιο λειτουργικά, αφού διασφαλίζουν την ευέλικτη και αυτορρυθμιζόμενη αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Lionarakis, 2003). Ακολουθούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα σύγχρονων μορφών επιμορφωτικών δράσεων τα οποία εφαρμόστηκαν στην Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας και επιδίωξαν να απαντήσουν στις προκλήσεις της τρέχουσας σχολικής πραγματικότητας στην ξενόγλωσση τάξη, συνάδοντας παράλληλα με τους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4..3. Παραδείγματα

- **Παράδειγμα 1: «Διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία για συμμετοχική μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων»: συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη.**

Η πρόκληση της πολυεπίπεδης γλωσσικής ετοιμότητας των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και η ανάγκη γνωριμίας, αποδοχής και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης, απέληξαν στο σχεδιασμό θεματικά συναφούς δίμηνης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας Ηλείας. Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η έμπρακτη εξερεύνηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, ενώ δομικοί της άξονες ήταν α) η θεωρητική παρουσίαση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, β) η εφαρμογή τους σε ειδικά σχεδιασμένες δειγματικές διδασκαλίες σε πραγματικές τάξεις από τη σύμβουλο και η αναστοχαστική επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων από τους θεατές-εκπαιδευτικούς.

- **Παράδειγμα 2: «Η Ψηφιακή Ξενόγλωσση Τάξη στην Πράξη»: ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μεικτής μάθησης για εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών.**

Η Ψηφιακή Ξενόγλωσση Τάξη στην Πράξη αποτέλεσε για τρία χρόνια ένα πανελλαδικά δημοφιλή καινοτόμο πρόγραμμα μεικτού τύπου επιμόρφωσης διάρκειας οκτώ εβδομάδων, αφενός γιατί ενέπλεξε εκπαιδευτικούς όλων των ξένων γλωσσών και αφετέρου γιατί στόχευσε στην ανάπτυξη της ψηφιακής τους κατάρτισης και στην ενίσχυση της τεχνολογικά δομημένης και παιδαγωγικά σκόπιμης ξενόγλωσσης διδασκαλίας. Δομημένο στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle, το θεματικό του περιεχόμενο, διαρθρωμένο σε ισάριθμες οκτώ ενότητες, στόχευε στην έμπρακτη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στη χρήση των ΤΠΕ και των εργαλείων ελεύθερου ανοικτού λογισμικού, και στο συνακόλουθο εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό, τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους πρακτικών. Η επιτυχημένη εφαρμογή του στην Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας απέληξε στην εξακτίνωση του προγράμματος σε δεκαέξι πόλεις της χώρας με το συντονισμό των σχολικών συμβούλων των περιοχών.

- **Παράδειγμα 3: «Ψηφιακή Αφήγηση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής λόγου και συνεργατικών δεξιοτήτων»: γραμματισμοί και δεξιότητες σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μεικτής μάθησης**

Επίσης μεικτής μάθησης και ίσης χρονικής διάρκειας με το προηγούμενο είναι το επιμορφωτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εφαρμόζεται για δεύτερη συνεχή χρονιά με θέμα την Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων παραγωγής λόγου και συνεργασίας. Σε Αγγλική και Ελληνική έκδοση, το πρόγραμμα εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στη συγγραφή σεναρίου, την εκμάθηση πολυμεσικών εργαλείων αφήγησης, την ψηφιακή απόδοση του αφηγηματικού τους λόγου και την εκπαιδευτική αξιοποίηση της προσέγγισης. Στοχεύοντας στην έμπρακτη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την παιδαγωγική σκοπιμότητα της Ψηφιακής Αφήγησης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου (productive language skills), ψηφιακού γραμματισμού (digital and transmedia literacy) και συνεργατικών δεξιοτήτων (collaborative skills), το πρόγραμμα οδηγεί τους συμμετέχοντες στρατηγικά στην εμπειρική, συνεργατική και δημιουργική επεξεργασία και αξιοποίηση της έννοιας της Ψηφιακής Αφήγησης.

- **Παράδειγμα 4: «I share»: αναστοχαστική διδασκαλία και έρευνα δράσης στην τάξη των Αγγλικών**

Υβριδικής μορφής το πρόσφατο επιμορφωτικό εγχείρημα που εφαρμόστηκε το Φεβρουάριο του έτους 2016, το πρόγραμμα «I share» αποσκοπούσε στην ανάπτυξη

της αναστοχαστικής διδασκαλίας και στην ενθάρρυνση της έρευνας δράσης των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας μέσα από α) τη διάχυση εφαρμοσμένων πρακτικών, προβληματισμών και προτάσεων, β) τη θεωρητική επιμόρφωση στις αρχές της αναστοχαστικής διδασκαλίας (*reflective teaching*) και στην έρευνας δράσης (*action research*) γ) τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και δ) την ανάπτυξη κριτικής παρεμβατικής δράσης για τη βελτίωση της διδακτικής επίδοσης και της μαθησιακής προόδου. Εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς σε μια διαδικασία διαπροσωπικού και διαδικτυακού διαμοιρασμού, αναστοχασμού, εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ενεργητικής ερευνητικής δράσης, νέου αναστοχασμού και επανάληψης των σταδίων, το πρόγραμμα επιχείρησε να αφυπνίσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δυνατότητες για διαρκή προσωπική ανάπτυξη που προσφέρει η κριτική, υπεύθυνη και ενεργητική διδακτική στάση.

5. CLIL - Θεωρητική προσέγγιση

Εκτός από τις καινοτόμες επιμορφωτικές δράσεις, νέες διδακτικές προσεγγίσεις εμφανίζονται και δίνουν νέες προοπτικές στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η μέθοδος CLIL. Ο όρος CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1994 από τους David Marsh και Anne Maljers όταν θέλησαν να δημιουργήσουν έναν όρο 'ομπρέλα', ο οποίος να μπορεί να συμπεριλαμβάνει διαφορετικές μορφές χρήσης της γλώσσας ως εργαλείο διδασκαλίας.

Το CLIL αποτελεί μια καινοτόμα διδακτική πρακτική, η οποία βασίζεται στο εννοιολογικό πλαίσιο αναφοράς (*The 4Cs conceptual framework for CLIL*) Communication (επικοινωνία) – Content (περιεχόμενο) - Cognition (κριτική ικανότητα) - Culture (πολιτισμός) (Coyle, 2008). Η εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής αφορά στη διδασκαλία ενός ολόκληρου σχολικού μαθήματος γλωσσολογικής ή μη βάσης, με εργαλείο μια ξένη γλώσσα (διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των μαθητών) και θέτει ως στόχο την εκμάθηση του περιεχομένου του συγκεκριμένου μαθήματος με ταυτόχρονη εκμάθηση της ξένης γλώσσας (*language and subject matter immersion*). Πρόκειται για διδασκαλία διπλής εστίασης κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός θέτει δυο ομάδες στόχων: τους στόχους που αφορούν στο συγκεκριμένο σχολικό μάθημα και τους στόχους που αφορούν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Το CLIL έχει χαρακτηριστεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2005) ως μία ιδιαίτερα δυναμική εκπαιδευτική πρακτική καθώς βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τις σύγχρονες έρευνες σχετικά με την διδασκαλία και εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών διότι παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές:

- να εξασκήσουν άμεσα τις ικανότητες (*skills*) που αποκτούν στην ξένη γλώσσα (*using language to learn, learning to use the language*) σε αντίθεση με άλλες προσεγγίσεις απόκτησης της νέας γνώσης, οι οποίες βάζουν τους μαθητές στη λογική 'μάθε τώρα-χρησιμοποίησε αργότερα'
- να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη
- να βελτιώσουν την αυτό-εικόνα τους αναπτύσσοντας κατά προέκταση θετική στάση απέναντι στην ξένη γλώσσα.

5.1. Το CLIL στο 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης

Στον ελληνικό χώρο ένα παράδειγμα πιλοτικής εφαρμογής CLIL εφαρμόζεται στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης από το σχολικό έτος 2014-2015 στο μάθημα της Γεωγραφίας της ΣΤ Τάξης, από μια εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας του σχολείου, η οποία παρακολούθησε το επιμορφωτικό πρόγραμμα "CLIL Essentials" του Βρετανικού Συμβουλίου. Τα πρώτα αποτελέσματα της εφαρμογής CLIL στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο έδειξαν ότι τα πλεονεκτήματα τα οποία προσφέρει αυτή η προσέγγιση είναι πολυδιάστατα. Οι μαθητές, οι οποίοι διδάσκονται μέσω της προσέγγισης CLIL, αποκομίζουν πολλά οφέλη σε σχέση με την γλωσσική, πολιτισμική, μαθησιακή και γνωσιολογική τους διάπλαση. Ειδικότερα, με την τήρηση ημερολογίου από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας και τη συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου από τους μαθητές παρατηρήθηκε ότι η διδακτική πρακτική CLIL:

- προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα όσον αφορά στη γνωσιολογική πτυχή της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στη βελτίωση της εκμάθησης του περιεχομένου του συγκεκριμένου σχολικού μαθήματος (Grabe and Stoller, 1997),
- προωθεί την διαπολιτισμική γνώση και κατανόηση ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και προάγει την ανάπτυξη διαπολιτισμικών επικοινωνιακών ικανοτήτων (Christ, 2002) μέσα σε ένα μη ανταγωνιστικό μαθησιακό περιβάλλον,
- καλλιεργεί την αίσθηση κοινότητας και *κουλτούρας* τάξης,
- εξασφαλίζει την ενεργή και ουσιαστική εμπλοκή μαθητών με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ στη μαθησιακή διαδικασία και
- αναπτύσσει τις γνωστικές (*cognitive*) και μεταγνωστικές δεξιότητες (*metacognitive skills*).

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις συνάδουν με την άποψη των Blakemore & Frith (2005) ότι η ταυτόχρονη εκμάθηση ξένης γλώσσας και θέματος έχει σημαντικές συνέπειες στη μάθηση γενικά, με την έννοια ότι αλλάζει ριζικά τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου. Η προσέγγιση CLIL δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν μια ξένη γλώσσα με φυσικό τρόπο, ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά από την αρχική τους επαφή με τη ξένη γλώσσα να μην εστιάζουν τόσο στα στοιχεία της γλώσσας, αλλά περισσότερο στο θέμα για το οποίο θέλουν να μιλήσουν και κατά συνέπεια στο μήνυμα το οποίο θέλουν να μεταδώσουν. Από το τελευταίο γίνεται κατανοητό ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται για πραγματική επικοινωνία.

6. Συμπέρασμα

Η παρατήρηση του Kress (2010:133) ότι «η προηγούμενη εποχή απαιτούσε εκπαίδευση για σταθερότητα, ενώ η ερχόμενη εποχή απαιτεί εκπαίδευση για αστάθεια» υποδηλώνει την ανάγκη για ετοιμότητα εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων σε νεοφυείς εκπαιδευτικές συνθήκες και προκλήσεις. Σταθμίζοντας τη διττή βαρύτητα της γλωσσομάθειας στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην προσωπική πνευματική, συναισθηματική και πολιτισμική διάπλαση, η εφαρμογή της στη σχολική τάξη θα πρέπει να προάγεται με

μεθοδολογικά ευέλικτες, παιδαγωγικά τεκμηριωμένες και δομικά σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων ενισχυτικών της ατομικής και συλλογικής προόδου στην ξενόγλωσση τάξη προϋποθέτει αρχικά το σχεδιασμό στοχευμένων συμπαγών προγραμμάτων σπουδών με σαφή απτή στόχευση, διαβαθμιακή συνεκτικότητα και δομική διαχρονικότητα. Τη δυσλειτουργικότητα των χρονικά ευάλωτων σχολικών εγχειριδίων στην μαθησιακά πολυεπίπεδη τάξη μπορεί να αντιμετωπίσει η διάθεση σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού, υποδομών και χρονικά αναβαθμισμένου ωρολόγιου προγράμματος, έτσι ώστε να αξιοποιείται διαφοροποιημένα και παραγωγικά η ατομική ικανότητα. Πάνω από όλα, όμως, θα πρέπει να ενδυναμωθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με επίσημες δράσεις μεθοδολογικά σύγχρονης, δομικά ευέλικτης, συστηματικής επαγγελματικής ανάπτυξης με διαχρονική αναμορφωτική επίδραση στις αντιλήψεις και πρακτικές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Blakemore, S., J.& Frith, U. (2005). The learning brain: lessons for education. *Developmental Science*, 8 (6), 459-471.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- Christ, I. (2002). Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht. *Sicht der Kultusverwaltungen, Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31, 42-63.
- Commission of the European Communities. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels.
- Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Deusen-Scholl and N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, (2nd Ed., Vol. 4): Second and foreign language education (pp. 97–111). Berlin: Springer Science+Business Media LLC.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 597–604.
- European Commission (2005) Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. A New Framework Strategy for Multilingualism, COM(2005) 596 final. > <http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=913>
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press.
- Grabe, W., & Stoller, F.L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In Snow, M.A. & Brinton, D.M. (Eds.). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, 5-21. White Plains, NY: Longman.
- Karagianni, E. (2012). *Teacher Development and Emotions: An ICT-based reflective/collaborative approach*. Unpublished PhD Thesis. National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Faculty of English Language and Literature, Department of Language and Linguistics, Athens, Greece.

- Kress, G. 2010. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Lionarakis, A., (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity, In: Andras Szucs and Erwin Wagner (Eds.), *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning*, pp. 42-47. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference. Rhodes, Greece, June 15-18, 2003.
- McLaughlin, M., & Zarrow, J. (2001). Teachers engage in evidence-based reforms: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Liberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Padwad, A. & Dixit, K. (2011). *Continuing professional development: An annotated bibliography*. New Delhi: The British Council.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009a). *Framework for 21st century learning*. Tucson, AZ. (Ανακτήθηκε στις 28/6/16 από <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>).
- Resnick, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. In G. Kirkman (Ed.), *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, 32-37. Oxford: Oxford University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Θ., Ματθαίουδάκη, Μ. (2013). *Magic book*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Δενδρινού, Β., Βήκας, Κ., Μαρμαρίδου, Σ., Ουζούνης, Α., Τριανταφύλλου, Τ. (1986) *Task Way English*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. (Ανακτήθηκε στις 28/6/16 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>).
- Καραγιάννη, Ε., Μπαλούρδη, Α., Βενέτη, Φ., Κοσοβίτσα-Βαρελά, Κ., Μπαρμπούτη, Μ., Σίμσα, Δ. (2013). *Beta English*, Αθήνα: ΙΤΥΕ
- Καρύδη, Μ. Παπαπέτρου, Μ. Σεπυργιώτη, Μ., Κοσοβίτσα, Κ. (1995). *Fun Way English*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαλιβίτση, Ζ. (2009) *Αγγλική Γλώσσα και Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο*, ΟΚΠΕ. (Ανακτήθηκε στις 28/6/16 από <http://www.okpe.gr/okpe/index.php/mathimata/xenesglwsses/agglika/69-2009-10-06-14-48-06>).
- Νικολάκη, Κ., Γιαννακοπούλου, Α., Κοσοβίτσα-Βαρελά, Κ., Μπουζούκη, Μ. (2013). *Alpha English*, Αθήνα: ΙΤΥΕ
- Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών. (2010). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή, Οριζόντια Πράξη». Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Γ1/97911/31-8-2011. (Ανακτήθηκε στις 28/6/16 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>).

- Σηφάκης, Ν. (2015) *Τελική Έκθεση Αξιολόγησης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού για Αγγλικά Δημοτικού*, Αθήνα: ΙΕΠ.
- Σουλιώτη, Ε. (2007). *Η Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό κράτος την περίοδο 1913-67: Η περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων. Μεθοδολογικές, Διδακτικές, Ιστορικές προεκτάσεις και Συγκριτική Θεώρηση με Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Επιστήμων Αγωγής.