

Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ:
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
CURRICULUM ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Μαρίας Κ. Παναγιώτης

Εξεταστική Επιτροπή

Ελένη Σκούρτου	Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Βασιλεία Καζούλλη	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Τριμελούς
Βασιλική Μητσκοπούλου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος Τριμελούς
Πετρούλα Τσοκαλίδου	Καθηγήτρια	Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Μέλος
Αικατερίνη Κιγιτσιόγλου-Βλάχου	Καθηγήτρια	Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Μέλος
Θωμάη Αλεξίου	Επίκουρη Καθηγήτρια	Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Μέλος
Ασπασία Χατζηδάκη	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Μέλος

Διδακτορική Διατριβή

Ρόδος 2019

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διατριβή, στα τελευταία μέτρα ενός ερευνητικού μαραθωνίου που διέσχισε χώρες, εκπαιδευτικά συστήματα, σχολικές τάξεις και γλώσσες αλλά κυρίως άγγιξε ανθρώπους που είχαν διάθεση να εργαστούν και να συνεργαστούν δημιουργικά, δυναμικά και διαγλωσσικά, είναι δύσκολο να χωρέσω σε λίγες γραμμές την απεριόριστη εκτίμηση και ευγνωμοσύνη μου σε αυτούς που συνέβαλαν και συνεισέφεραν καθοριστικά στην πραγματοποίηση της.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα μου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κα Ελένη Σκούρτου για την εμπιστοσύνη, την αμέριστη συμπαράσταση, τη σοφή καθοδήγηση και τις εποικοδομητικές της παρατηρήσεις σε όλα τα στάδια της έρευνας μου.

Στη συνέχεια θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κα Βασιλεία Καζούλλη για τα καίρια σχόλια της, τις εμπλουτιστικές συζητήσεις, το δημιουργικό και ακούραστο πνεύμα της ως οδηγό στη δύσκολη πορεία προς την ολοκλήρωση και βέβαια την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κα Βασιλική Μητσικοπούλου για την ανεκτίμητη συνεισφορά της σε όλα επίπεδα, τη διαρκή ενθάρρυνση, τη δυναμική και παραγωγική καθοδήγηση της, τις παρεμβάσεις-κλειδιά από τα πρώτα βήματα μέχρι και την τελευταία τελεία. Σας ευχαριστώ όλες για το χρόνο και τη πολύτιμη συνεισφορά σας σε αυτή τη διατριβή.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου, το Συντονιστικό Γραφείο Εκπαίδευσης Βρυξελλών και τους συναδέλφους και συναδέλφισσες, μαθητές και μαθήτριες που πλαισίωσαν την έρευνα συνεισφέροντας ο καθένας με το δικό του μοναδικό τρόπο στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Απευθυνόμενος στη σύζυγο μου Μαρία θα ήθελα να της εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την υπομονή της, την επιμονή της και την απεριόριστη αγάπη που επέδειξε σε κάθε δυσκολία που αντιμετώπισα σε αυτό το ταξίδι αλλά και για τις πρόσθετες ευθύνες που ανέλαβε προκειμένου να μπορέσω να εστιάσω στα ερευνητικά μου καθήκοντα.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τους γονείς μου, τον Κώστα και τη Σουλτάνα για την αγάπη, τη γενναιοδωρία, την αφοσίωση, τα εφόδια και την υποστήριξη τους σε όλα τα δύσκολα και εύκολα βήματα των σπουδών και της ζωής μου.

Στους γονείς μου

Στη Μαρία

Περίληψη

Η έρευνα μας εστιάζει στη βελτιστοποίηση των γλωσσικών επιδόσεων στο πεδίο των ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, προφορικής και γραπτής διαμεσολάβησης, μέσα από το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός διγλωσσικά διαμορφωμένου προγράμματος διδασκαλίας ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο.

Αντιλαμβανόμενοι ότι οι ξένες γλώσσες λειτουργούν απομονωμένες από τα μη γλωσσικά γνωστικά αντικείμενα στη διάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος, αξιοποιήσαμε την προϋπάρχουσα διαγλωσσικότητα στα άμεσα γλωσσικά περιβάλλοντα των μαθητών (García & Sylvan 2011, Κούρτη Καζούλλη 2000α) μεταφέροντας εντός τάξης τις γλωσσικές συνήθειες που ενεργοποιούνταν εκτός αυτής με την εφαρμογή και την αξιολόγηση σχεδίων μαθήματος διδασκαλίας μη γλωσσικού περιεχομένου στην ξένη γλώσσα ως εγγενή συστατικά μιας στοχευμένης διδακτικής προσέγγισης οργανωμένης στη βάση διγλωσσικής προοπτικής (Σκούρτου 2000γ, 2000δ).

Η κύρια έρευνα βασίστηκε στο μοντέλο εκπαιδευτικής έρευνας δράσης των Altrichter et al. (2001) με τη συμμετοχή 3 σχολείων και 79 μαθητών στην Ελλάδα και στο Βέλγιο. Τα ποσοτικά δεδομένα προέκυψαν μέσα από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στις έξι γλωσσικές ικανότητες-στόχους στην έναρξη και στη λήξη του σχολικού έτους με την αξιοποίηση μονάδων προόδου και τη χρήση ατομικών γλωσσικών φακέλων (portfolios) ενώ τα ποιοτικά εστίασαν στην παρατήρηση και στον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων και ερωτημάτων σε συνάρτηση με τα μετρήσιμα δεδομένα. Μέσα από μια ερευνητική ακολουθία που διήρκησε δύο σχολικά έτη με γλώσσα-στόχο τη γαλλική και γλώσσα ελέγχου την αγγλική, η διγλωσσία αναδείχθηκε ως «γλωσσομάθεια», «γλωσσική δικαιοσύνη», «πρώτη γλώσσα», «φυσικό φαινόμενο» και «γέφυρα».

Σε ένα πλαίσιο μαθητικού δυναμικού ήδη εφοδιασμένου με διγλωσσικές ικανότητες (Grosjean 2001) και μνημένου στη χρήση διγλωσσικών στρατηγικών επικοινωνίας (Stern 1992), διαπιστώσαμε, ότι ασχολούμενοι με τη διδασκαλία ξένης γλώσσας,

στην πραγματικότητα ασχολούμαστε με τη διγλωσσία (Baetens Beardsmore 1986, García 2009b, Widdowson 2003). Αναγνωρίζοντας τη διγλωσσία ως αυτονόητη συνθήκη στην τάξη (Σκούρτου 2011: 19), οργανώσαμε μια διδακτική πρόταση που επιχείρησε να ενεργοποιήσει τον ατομικό γλωσσικό πλουραλισμό ως ενιαίο και όχι κατακερματισμένο γλωσσικό σύνολο μέσα από την ισότιμη αξιοποίηση και εξάλειψη των στεγανών μεταξύ πρώτης, δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας, επιφέροντας «γλωσσική δικαιοσύνη» στη διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης. Επετεύχθη δηλαδή μια λειτουργική ομογενοποίηση των διαφορετικών επιπέδων γλωσσικής επάρκειας στην τάξη που συνέβαλε στην εξάλειψη του γλωσσικού στρες του μαθητή μετατρέποντας τη διγλωσσία σε «πρώτη γλώσσα». Η διγλωσσία καταγράφηκε επίσης ως μια «ενστικτώδης» φυσική αντίδραση γλωσσικής επιβίωσης στις ακαδημαϊκά απαιτητικές περιστάσεις επικοινωνίας στη διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου. Έγινε γέφυρα γνώσεων, γλωσσών και πολιτισμών, διάυλος μέσα από τον οποίο αλληλεπέδρασαν οι ομιλητές και οι γλώσσες (Σκούρτου 2005β) γεφυρώνοντας θετικά το ακαδημαϊκά απαιτητικό του μη γλωσσικού αντικειμένου με το επικοινωνιακά απαραίτητο του γλωσσικού.

Ο διγλωσσικός προσανατολισμός μιας διδακτικής παρέμβασης γλωσσικής εκμάθησης σε μονογλωσσικά προσανατολισμένα σχολικά περιβάλλοντα όπως αυτά του ελληνικού γυμνασίου συνοψίζει την επιστημονική συνεισφορά του εγχειρήματος σε ερευνητικό επίπεδο. Το πλαίσιο δράσης, τα εργαλεία χρήσης και τα αποτελέσματα που προέκυψαν μπορούν να αξιοποιηθούν και να εξελιχθούν, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών όσο και ερευνητικά, με την διεύρυνση των διγλωσσικών εφαρμογών στην πρωτοβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση ως προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	5
Δομή της εργασίας.....	15
Σχήματα	17
Πίνακες	20

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1. Πεδίο εφαρμογής και κίνητρα της έρευνας.....	29
2. Κεντρικός στόχος της έρευνας.....	32
3. Υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα	34
4. Ερευνητική μεθοδολογία.....	36
4.1. Εκπαιδευτική έρευνα δράσης.....	36
4.2. Εργαλεία έρευνας.....	41
4.2.1. Σχέδια μαθήματος.....	42
4.2.2. Ατομικοί γλωσσικοί φάκελοι μαθητών (Portfolios).....	45
4.2.3. Ημερολόγιο και σημειώσεις.....	45
6. Συνεισφορά της έρευνας.....	46
7. Αποσαφήνιση ορολογίας	47
7.1. Μητρική και πρώτη γλώσσα	48
7.2. Δεύτερη γλώσσα.....	49
7.3. Διδασκαλία ξένης γλώσσας.....	50
7.4. Διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο.....	51
7.5. Πολυγλωσσία και πολλαπλογλωσσία.....	54
7.6. Διαγλωσσικότητα.....	57
7.7. Εναλλαγή κωδίκων	59
7.8. Χρήση μετάφρασης	61
7.9. Χρήση πρώτης γλώσσας.....	63
7.10. Διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας	65
7.11. Ο Στόχος του ιδανικού φυσικού ομιλητή	66

Κεφάλαιο 2: Διδασκαλία της ξένης γλώσσας

1. Οι ξένες γλώσσες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	69
1.1. Η επιλογή της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο	73
1.2. Γενικοί στόχοι του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο	75
1.2.1. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) και διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών ξένων γλωσσών (ΔΕΠΠΣ)	76
1.2.2. Το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών των ξένων γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)	78
1.3. Γλωσσική ύλη και διδακτικά εγχειρίδια στο γυμνάσιο	82
1.4. Στάσεις απέναντι στην ξένη γλώσσα	85
1.5. Κίνητρα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας	87
1.6. Συμπεράσματα	88
2. Οι ξένες γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση	90
2.1. Ιστορική ανασκόπηση της έννοιας της πολυγλωσσίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση	90
2.1.1. Το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες	94
2.1.2. Το ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών	96
2.2. Η γλωσσική και διγλωσσική διδασκαλία στα ευρωπαϊκά προγράμματα	100
3. Συμπεράσματα	103

Κεφάλαιο 3: Διγλωσσία στη διδασκαλία ξένης γλώσσας

1. Θεωρητικά μοντέλα και αρχές διγλωσσίας του Cummins	104
1.1. Η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών	104
1.2. Οι τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας	106
1.3. Το μοντέλο παισιακής στήριξης	107
1.4. Μετασχηματιστική μάθηση	108
2. Η λειτουργία και αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στη διδασκαλία δεύτερης και ξένης γλώσσας	112
2.1. Το «παραδοσιακό» ή «γραμματικομεταφραστικό» ή/και «δίγλωσσο» μοντέλο	112
2.2. Το κίνημα μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής της δεκαετίας του '40	113
2.3. Από το '60 έως το '90: προς μια κοινωνιακή προσέγγιση	116

2.4. Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις	120
2.5. Συμπεράσματα	127
3. Η διγλωσσία στη διδακτική πράξη	128
3.1. Μοντέλα διγλωσσικής εκπαίδευσης	129
3.2. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην κατάκτηση της διγλωσσίας	132
3.3. Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη της διγλωσσικής ικανότητας	137
3.4. Ο δίγλωσσος μαθητής στο μάθημα της ξένης γλώσσας	139
3.5. Η σημασία της προηγούμενης γνώσης	144
3.6. Συμπεράσματα	147
4. Όψεις της διγλωσσικής ικανότητας	148
4.1. Η διγλωσσία ως ικανότητα	148
4.1.1. Η διγλωσσία ως γενική ικανότητα	149
4.1.1.1. Γνώση κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση και διαπολιτισμική επίγνωση	150
4.1.1.2. Ταυτότητα και υπαρκτική ικανότητα	153
4.1.1.3. Τεχνογνωσία και ικανότητα μάθησης	154
4.1.2. Η διγλωσσία ως επικοινωνιακή ικανότητα	157
4.1.2.1. Γλωσσική ικανότητα	158
4.1.2.2. Κοινωνιογλωσσική ικανότητα	159
4.1.2.3. Πραγματολογική ικανότητα	161
4.4. Ερευνητική ανασκόπηση	163
4.5. Συμπεράσματα	168

Κεφάλαιο 4: Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος διγλωσσικής διδασκαλίας

1. Αποσαφήνιση ορολογίας	170
2. Ένα πλαίσιο, τρεις αρχές	172
3. Επίπεδα σχεδιασμού και εφαρμογής	174
3.1. Συστατικά περιεχόμενα σχεδιασμού	176
3.2. Γενικές αρχές σχεδιασμού και στόχοι	178
3.3. Οικολογία γλωσσών και «οικονομία» προγράμματος διδασκαλίας	181

4. Πρόγραμμα διγλωσσικής διδασκαλίας, διγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση	182
5. Εργαλεία διδακτικών σεναρίων και συνοχή σχεδιασμού	184
6. Δομικά χαρακτηριστικά και μη γλωσσικά αντικείμενα	188
7. Συμπεράσματα	191

Κεφάλαιο 5: Προκαταρκτική έρευνα

1. Εισαγωγή.....	194
2. Ταυτότητα έρευνας	195
2.1. Μαθητές	195
2.2. Εκπαιδευτικοί	196
3. Εργαλεία έρευνας	197
4. Αποτελέσματα	198
4.1. Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών	198
4.1.1. Πλαίσιο διδασκαλίας	198
4.1.2. Πόροι	202
4.1.3. Σχεδιασμός μαθήματος	204
4.1.4. Διεξαγωγή μαθήματος	205
4.1.5. Στάσεις και κίνητρα	207
4.1.6. Αυτόνομη μάθηση	208
4.1.7. Αξιολόγηση	210
4.1.8. Συμπεράσματα	211
4.2. Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών	213
4.2.1. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών	213
4.2.2. Συμπεράσματα	214
4.3. Ερωτηματολόγια μαθητών	217
4.3.1. Οι γλώσσες στο σχολείο	218
4.3.2. Το μάθημα της ξένης γλώσσας	219
4.3.3. Οι γλώσσες και ο μαθητής	221
4.3.4. Οι γλώσσες και οι στόχοι των μαθητών	223
4.3.5. Οι γλώσσες εκτός σχολείου	224
4.3.6. Συμπεράσματα	226

Κεφάλαιο 6: Κυρίως έρευνα

1. Ταυτότητα έρευνας	229
1.1. Έτος 1: Ελλάδα	229
1.1.1. Διαβατήριο γλωσσών γυμνασίου Α	231
1.1.2. Διαβατήριο γλωσσών γυμνασίου Β	236
1.2. Έτος 2: Βέλγιο	241
1.2.1. Διαβατήριο γλωσσών γυμνασίου Γ.....	244
2. Ποσοτικοποίηση μετρήσεων	256
2.1. Επιλογή γλωσσών μέτρησης	256
2.2. Μέτρηση και διαδικασία αυτοαξιολόγησης	257
2.3. Μέτρηση μονάδων προόδου	258
3. Αποτελέσματα έρευνας 1 ^{ου} έτους : Ελλάδα.....	260
3.1. Μέτρηση γλωσσικής ικανότητας γυμνασίου Α.....	260
3.1.1. Κατανόηση γραπτού λόγου: α' γυμνασίου.....	261
3.1.2. Κατανόηση γραπτού λόγου: γ' γυμνασίου.....	263
3.1.3. Παραγωγή γραπτού λόγου α' γυμνασίου	265
3.1.4. Παραγωγή γραπτού λόγου γ' γυμνασίου	266
3.1.5. Γραπτή διαμεσολάβηση α' γυμνασίου	268
3.1.6. Γραπτή διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου	269
3.1.7. Κατανόηση προφορικού λόγου α' γυμνασίου	270
3.1.8. Κατανόηση προφορικού λόγου γ' γυμνασίου	272
3.1.9. Παραγωγή προφορικού λόγου α' γυμνασίου	273
3.1.10. Παραγωγή προφορικού λόγου γ' γυμνασίου	275
3.1.11. Προφορική διαμεσολάβηση α' γυμνασίου	277
3.1.12. Προφορική διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου	279
3.2. Μέτρηση γλωσσικής ικανότητας γυμνασίου Β	280
3.2.1. Κατανόηση γραπτού λόγου: α' γυμνασίου	280
3.2.2. Κατανόηση γραπτού λόγου: γ' γυμνασίου	281
3.2.3. Παραγωγή γραπτού λόγου α' γυμνασίου	283
3.2.4. Παραγωγή γραπτού λόγου γ' γυμνασίου	284
3.2.5. Γραπτή διαμεσολάβηση α' γυμνασίου	285
3.2.6. Γραπτή διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου	286
3.2.7. Κατανόηση προφορικού λόγου α' γυμνασίου	287

3.2.8. Κατανόηση προφορικού λόγου γ' γυμνασίου	288
3.2.9. Παραγωγή προφορικού λόγου α' γυμνασίου	290
3.2.10. Παραγωγή προφορικού λόγου γ' γυμνασίου	291
3.2.11. Προφορική διαμεσολάβηση α' γυμνασίου	292
3.2.12. Προφορική διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου	293
3.3. Συμπεράσματα	294
4. Αποτελέσματα έρευνας 2 ^{ου} έτους : Βέλγιο	298
4.1. Μέτρηση γλωσσικής ικανότητας γυμνασίου Γ.....	299
4.1.1. Κατανόηση γραπτού λόγου: α' γυμνασίου	299
4.1.2. Κατανόηση γραπτού λόγου: β' γυμνασίου	300
4.1.3. Κατανόηση γραπτού λόγου: γ' γυμνασίου	302
4.1.4. Παραγωγή γραπτού λόγου: α' γυμνασίου	303
4.1.5. Παραγωγή γραπτού λόγου: β' γυμνασίου	304
4.1.6. Παραγωγή γραπτού λόγου: γ' γυμνασίου	305
4.1.7. Γραπτή διαμεσολάβηση α' γυμνασίου	306
4.1.8. Γραπτή διαμεσολάβηση β' γυμνασίου	307
4.1.9. Γραπτή διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου	308
4.1.10. Κατανόηση προφορικού λόγου: α' γυμνασίου	309
4.1.11. Κατανόηση προφορικού λόγου: β' γυμνασίου	310
4.1.12. Κατανόηση προφορικού λόγου: γ' γυμνασίου	312
4.1.13. Παραγωγή προφορικού λόγου: α' γυμνασίου	313
4.1.14. Παραγωγή προφορικού λόγου: β' γυμνασίου	314
4.1.15. Παραγωγή προφορικού λόγου: γ' γυμνασίου	315
4.1.16. Προφορική διαμεσολάβηση α' γυμνασίου	316
4.1.17. Προφορική διαμεσολάβηση β' γυμνασίου	317
4.1.18. Προφορική διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου	319
4.2. Συμπεράσματα	320
5. Συγκριτικά αποτελέσματα γλωσσικής ικανότητας	325
5.1. Γυμνάσια Ελλάδας	325
5.1.1. Γραπτός λόγος	326
5.1.2. Προφορικός λόγος	329
5.2. Γυμνάσια Ελλάδας vs γυμνάσιο Βελγίου	333
5.2.1. Γραπτός λόγος	333
5.2.2. Προφορικός λόγος	336

5.3. Συμπεράσματα	340
6. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων	343
6.1. Η γενική ικανότητα σε διγλωσσικές προσεγγίσεις	345
6.1.1. Διδασκαλία με έμφαση στο περιεχόμενο και γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση και διαπολιτισμική επίγνωση	346
6.1.1.1. Διδακτική πρόταση I: «Νινέτ»	348
6.1.1.1.1. Φύλλα εργασίας	350
6.1.2. Ταυτότητα και υπαρκτική ικανότητα του μαθητή	352
6.1.2.1. Διδακτική πρόταση II: «Συστήνομαι στην τάξη»	354
6.1.2.1.1. Φύλλα εργασίας	356
6.1.3. Τεχνογνωσία και ικανότητα μάθησης στην πράξη	357
6.1.3.1. Διδακτική πρόταση III: «Παίζω και μαθαίνω»	359
6.1.3.1.1. Φύλλα εργασίας	361
6.2. Διαγλωσσικότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα	364
6.2.1. Από τις γλώσσες στη γλωσσική ικανότητα	365
6.2.1.1. Διδακτική πρόταση IV: «Το παιχνίδι της μεταφραστικής μορφοποίησης»	366
6.2.1.1.1. Φύλλα εργασίας	368
6.2.2. Από την κοινωνία της τάξης στην κοινωνιογλωσσική ικανότητα ..	370
6.2.2.1. Διδακτική πρόταση V: «Τροφή για ζωή, τροφή για σκέψη»..	372
6.2.2.2. Φύλλα εργασίας	373
6.2.3. Πραγματολογική ικανότητα σε διευρυμένους χώρους χρήσης	376
6.2.3.1. Διδακτική πρόταση VI: «Μαθηματική διαγλωσσικότητα» ...	378
6.2.3.1.1. Φύλλα εργασίας	379

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

1. Εισαγωγή	382
2. Συμπεράσματα και προτάσεις αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων	382
3. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	388

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	392
--	------------

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	401
Παραρτήματα	428
Παράρτημα 1: Προκαταρκτική έρευνα	429
Παράρτημα 2: Ατομικοί γλωσσικοί φάκελοι (portfolios)	439
Παράρτημα 3: Πρόγραμμα διγλωσσικής διδασκαλίας	498
Παράρτημα 4: Σχέδια μαθήματος	523
Παράρτημα 5: Εργασίες μαθητών	589

Δομή της εργασίας

Η εργασία δομείται σε επτά κεφάλαια που συνθέτουν το σύνολο του θεωρητικού και ερευνητικού συνεχούς της διδακτικής μας παρέμβασης. Στα τέσσερα πρώτα παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας με σύντομες αλλά και εκτενείς αναφορές, όπου απαιτείται, στους βασικούς άξονες του θεωρητικού υποβάθρου για την καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού σκέλους και των αποτελεσμάτων που ακολουθούν.

Το **πρώτο κεφάλαιο** της εργασίας περιλαμβάνει συνοπτικές αναφορές στο πεδίο εφαρμογής, τα κίνητρα και τον κεντρικό στόχο της έρευνας, τις υποθέσεις καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτήν. Επεκτείνεται στην παρουσίαση των βασικών ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν αλλά και την ερευνητική μεθοδολογία που διέτρεξε το κύριο μέρος της έρευνας. Η αποσαφήνιση της ορολογίας και η συνεισφορά της έρευνας είναι οι ενότητες που ολοκληρώνουν το εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο της εργασίας.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** παραμετροποιεί τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τις επιλογές, τους γενικούς στόχους, τα προγράμματα σπουδών, τα κίνητρα και τις στάσεις των μαθητών. Στη συνέχεια εστιάζει στην Ευρωπαϊκή Ένωση και καταγράφει τα βασικά έγγραφα, τις οδηγίες, την έρευνα και τα προγράμματα που αφορούν τη γλωσσομάθεια και την προώθηση της πολλαπλογλωσσίας.

Το **τρίτο κεφάλαιο** συσχετίζει τη διγλωσσία με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Ξεκινά με μια σύντομη ανασκόπηση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που επηρέασαν και επηρεάστηκαν από διγλωσσικά μοντέλα διδασκαλίας, συνεχίζει με τα θεωρητικά εργαλεία της παρούσας έρευνας, σκιαγραφεί τη διγλωσσία στη διδακτική πράξη οριοθετώντας τις όψεις της διγλωσσικής ικανότητας και τέλος εστιάζει στην αξιοποίηση της γλωσσικής ετερότητας στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένης γλώσσας μέσα από την ανασκόπηση της ερευνητικής ακολουθίας στο χώρο την τελευταία εικοσαετία.

Το **τέταρτο κεφάλαιο** εντάσσει τη διγλωσσία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του προτεινόμενου διγλωσσικού προγράμματος διδασκαλίας. Αποσαφηνίζει τη βασική ορολογία, καταγράφει τις βασικές αρχές στις οποίες δομείται το διδακτικό σκέλος της παρούσας έρευνας, διατρέχει τα επίπεδα σχεδιασμού και την στοχοθεσία που το διέπουν και αναφέρεται στα δομικά χαρακτηριστικά του σε σχέση με το γλωσσικό και το μη γλωσσικό αντικείμενο.

Τα τρία κεφάλαια που ακολουθούν αφορούν την έρευνα, προκαταρκτική και κύρια. Σε αυτά παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία, παρατίθενται τα ποσοτικά και αναλύονται τα ποιοτικά δεδομένα. Μέσα από την ανάλυση των μετρήσιμων γλωσσικών ικανοτήτων και την παρουσίαση ενδεικτικών σχεδίων μαθήματος καταλήγουμε στα επιμέρους και βασικά συμπεράσματα.

Το **πέμπτο κεφάλαιο** είναι αφιερωμένο στην προκαταρκτική έρευνα. Περιλαμβάνει την ταυτότητα της έρευνας, τα εργαλεία αυτής και τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών και μαθητών και των συνεντεύξεων εκπαιδευτικών.

Το **έκτο κεφάλαιο** αφορά το κύριο μέρος της έρευνας. Περιέχει τα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά του δείγματος, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο Βέλγιο, την ποσοτική ανάλυση και αντιπαραβολή των δεδομένων στο σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων καθώς και την ποιοτική ανάλυση αυτών μέσα από τα σχετικά φύλλα εργασίας.

Το **έβδομο κεφάλαιο** ολοκληρώνει την εργασία με την παράθεση των γενικών και επιμέρους συμπερασμάτων της έρευνας, των περιορισμών αλλά και των σχετικών προτάσεων περαιτέρω διερεύνησης.

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1:	Μοντέλο εκπαιδευτικής έρευνας δράσης Altrichter et al.	39
Σχήμα 2:	Αποσαφήνιση της κατάστασης στην έρευνα δράσης.	40
Σχήμα 3	Το μοντέλο της δεξαμενής σκέψης	105
Σχήμα 4	Η αναλογία των παγόβουνων	105
Σχήμα 5	Εύρος παισιακής στήριξης και βαθμός νοητικής εμπλοκής στις γνωστικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη	107
Σχήμα 6:	Κυκλική διάταξη σχεδιασμού ΠΔΔ	179
Σχήμα 7:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην κατανόηση γραπτού λόγου γυμνασίου Α και γυμνασίου Β	295
Σχήμα 8:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην παραγωγή γραπτού λόγου γυμνασίου Α και γυμνασίου Β	296
Σχήμα 9:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης γυμνασίου Α και γυμνασίου Β	296
Σχήμα 10:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην κατανόηση προφορικού λόγου γυμνασίου Α και γυμνασίου Β	297
Σχήμα 11:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην παραγωγή προφορικού λόγου γυμνασίου Α και γυμνασίου Β	297
Σχήμα 12:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης γυμνασίου Α και γυμνασίου Β	298
Σχήμα 13:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην κατανόηση γραπτού λόγου γυμνασίου Γ	321
Σχήμα 14:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην παραγωγή γραπτού λόγου γυμνασίου Γ	322
Σχήμα 15:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης γυμνασίου Γ	322
Σχήμα 16:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην κατανόηση προφορικού λόγου γυμνασίου Γ	323
Σχήμα 17:	Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην παραγωγή προφορικού λόγου γυμνασίου Γ	323

Σχήμα 18:	Συνολικές μονάδες προόδου στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης γυμνασίου Γ	324
Σχήμα 19:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου	327
Σχήμα 20:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου	328
Σχήμα 21:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης	329
Σχήμα 22:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου	331
Σχήμα 23:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου	332
Σχήμα 24:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης	333
Σχήμα 25:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου	334
Σχήμα 26:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου	335
Σχήμα 27:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στη γραπτή διαμεσολάβηση	336
Σχήμα 28:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου	338
Σχήμα 29:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου	339
Σχήμα 30:	Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης	340
Σχήμα 31:	Τα σκαλοπάτια της διγλωσσίας προς στη γλωσσομάθεια	383
Σχήμα 32:	Η Διγλωσσία ως Γλωσσική Δικαιοσύνη	386
Σχήμα 33:	Η Διγλωσσία ως Πρώτη γλώσσα	386

Σχήμα 34: Η Διγλωσσία ως φυσικό φαινόμενο	386
Σχήμα 35: Η Διγλωσσία ως γέφυρα	387

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1	Αντιστοίχιση ενοτήτων βιβλίων ΓΑ και ΜΓΑ: Α' γυμνασίου	43
Πίνακας 2	Αντιστοίχιση ενοτήτων βιβλίων ΓΑ και ΜΓΑ: Β' γυμνασίου	43
Πίνακας 3	Αντιστοίχιση ενοτήτων βιβλίων ΓΑ και ΜΓΑ: Γ' γυμνασίου	43
Πίνακας 4	Δομή σχεδίων μαθήματος	41
Πίνακας 5	Χρονολογίες ορόσημα στην εισαγωγή των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	44
Πίνακας 6	Δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας σε επίπεδα και υποεπίπεδα Γλωσσομάθειας	73
Πίνακας 7	Συγκριτικός πίνακας ωρών καθοδηγούμενης μελέτης ανά επίπεδο γλωσσομάθειας στο ελληνικό σχολείο και ο ευρωπαϊκός Μ.Ο. σύμφωνα με το ΣτΕ	81
Πίνακας 8	Χρονολογίες ορόσημα στη συνεργασία ΕΕ και ΣτΕ	94
Πίνακας 9	Περιεχόμενα διαβατηρίου γλωσσών.....	98
Πίνακας 10	Περιεχόμενα γλωσσογραφίας	98
Πίνακας 11	Μετασχηματισμοί εκπαιδευτικών και μαθητών σε γνωσιακό και υπαρκτικό επίπεδο	110
Πίνακας 12	Ενδεικτική αντιστοίχιση θεωρητικών εργαλείων και πρακτικών εφαρμογών	111
Πίνακας 13	Κριτήρια προσδιορισμού του δίγλωσσου ατόμου	142
Πίνακας 14	Η Διγλωσσία ως Γενική Ικανότητα	150
Πίνακας 15	Συστατικά χαρακτηριστικά της σχετιζόμενης υπαρκτικής ικανότητα (savoir-être) με τη ταυτότητα του μαθητή	154
Πίνακας 16	Τεχνογνωσία (savoir-faire) και ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre) στη γλωσσική εκμάθηση	156
Πίνακας 17	Τεχνογνωσία (savoir-faire) και ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre) στη γλωσσική εκμάθηση	156
Πίνακας 18	Συστατικά περιεχόμενα της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence)	159
Πίνακας 19	Συστατικές παράμετροι της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας (sociolinguistic competence)	160

Πίνακας 20	Συστατικά περιεχόμενα που συγκροτούν τη πραγματολογική ικανότητα (pragmatic competence)	161
Πίνακας 21	Η διγλωσσία ως επικοινωνιακή ικανότητα και η εστίαση στη γλώσσα και στη χρήση	162
Πίνακας 22	Ερευνητική σύνοψη στην αξιοποίηση του γλωσσικού δυναμικού κατά την εκμάθηση και διδασκαλία ΞΓ στην τάξη.....	168
Πίνακας 23	Το ΠΔΔ σε διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικών συστημάτων	175
Πίνακας 24	Συστατικά στοιχεία και επίπεδα σχεδιασμού	176
Πίνακας 25	Δραστηριότητες για τη χάραξη των σεναριακών διαδρομών ΠΔΔ	187
Πίνακας 26	Δομικοί άξονες ΠΔΔ στη διδακτική παρέμβαση	190
Πίνακας 27	ΜΓΑ και ενότητες βιβλίου ξένης γλώσσας: Α' Γυμνασίου	191
Πίνακας 28	ΜΓΑ και ενότητες βιβλίου ξένης γλώσσας: Β' Γυμνασίου	191
Πίνακας 29	ΜΓΑ και ενότητες βιβλίου ξένης γλώσσας: Γ' Γυμνασίου	191
Πίνακας 30.1	Ταυτότητα προκαταρκτικής. Χώρα γέννησης γονέων και μαθητών.....	195
Πίνακας 30.2	Χώρα γέννησης γονέων και μαθητών	196
Πίνακας 31	Συνήθης γλώσσα/γλώσσες ομιλίας στο σπίτι	196
Πίνακας 32	Γλώσσα ή/και γλώσσες στον περίγυρο του μαθητή (οικογένεια, φίλοι, γείτονες)	196
Πίνακας 33	Ταυτότητα προκαταρκτικής έρευνας (Μέρος Β): Εκπαιδευτικοί	197
Πίνακας 34	Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	198
Πίνακας 35.1	Πλαίσιο διδασκαλίας	199
Πίνακας 35.2	Πλαίσιο διδασκαλίας	199
Πίνακας 35.3	Πλαίσιο διδασκαλίας	199
Πίνακας 35.4	Πλαίσιο διδασκαλίας	200
Πίνακας 35.5	Πλαίσιο διδασκαλίας	200
Πίνακας 35.6	Πλαίσιο διδασκαλίας	200
Πίνακας 35.7	Πλαίσιο διδασκαλίας	201
Πίνακας 35.8	Πλαίσιο διδασκαλίας	201
Πίνακας 35.9	Πλαίσιο διδασκαλίας	201
Πίνακας 35.10	Πλαίσιο διδασκαλίας	202
Πίνακας 36.1	Πόροι	202
Πίνακας 36.2	Πόροι	203

Πίνακας 36.3	Πόροι	203
Πίνακας 36.4	Πόροι	204
Πίνακας 36.5	Πόροι	204
Πίνακας 36.6	Πόροι	204
Πίνακας 37.1	Σχεδιασμός μαθήματος	205
Πίνακας 37.2	Σχεδιασμός μαθήματος	205
Πίνακας 38.1	Διεξαγωγή μαθήματος	206
Πίνακας 38.2	Διεξαγωγή μαθήματος	206
Πίνακας 38.3	Διεξαγωγή μαθήματος	206
Πίνακας 38.4	Διεξαγωγή μαθήματος	207
Πίνακας 38.5	Διεξαγωγή μαθήματος	207
Πίνακας 39.1	Στάσεις και κίνητρα	207
Πίνακας 39.2	Στάσεις και κίνητρα	208
Πίνακας 40.1	Αυτόνομη μάθηση	208
Πίνακας 40.2	Αυτόνομη μάθηση	209
Πίνακας 40.3	Αυτόνομη μάθηση	209
Πίνακας 40.4	Αυτόνομη μάθηση	209
Πίνακας 41.1	Αξιολόγηση	210
Πίνακας 41.2	Αξιολόγηση	211
Πίνακας 41.3	Αξιολόγηση	211
Πίνακας 41.4	Αξιολόγηση	211
Πίνακας 42	Οδηγός Συνέντευξης Εκπαιδευτικών	214
Πίνακας 43.1	Ερωτηματολόγιο Μαθητών γλώσσες στο σχολείο	218
Πίνακας 43.2	Οι γλώσσες στο σχολείο	219
Πίνακας 43.3	Οι γλώσσες στο σχολείο	220
Πίνακας 44	Οι γλώσσες και ο μαθητής	223
Πίνακας 45	Οι γλώσσες και οι στόχοι των μαθητών	224
Πίνακας 46.1	Οι γλώσσες εκτός σχολείου	225
Πίνακας 46.2	Οι γλώσσες εκτός σχολείου	226
Πίνακας 47	Κυρίως έρευνα: Έτος 1	230
Πίνακας 48	Γλωσσική ποικιλομορφία στα γυμνάσια Ελλάδος	230
Πίνακας 49	Κωδικοποίηση πινάκων	232
Πίνακας 50.1	Εντός σχολείου. Α΄ γυμνασίου, γυμνάσιο Α	232
Πίνακας 50.2	Εντός σχολείου. Γ΄ γυμνασίου, γυμνάσιο Α	232

Πίνακας 51.1	Εκτός σχολείου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	233
Πίνακας 51.2	Εκτός σχολείου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	233
Πίνακας 52.1	Χρήση Γλώσσας. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	233
Πίνακας 52.2	Χρήση Γλώσσας. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	233
Πίνακας 53.1	Πολυγλωσσία μαθητών. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	234
Πίνακας 53.2	Πολυγλωσσία μαθητών. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	234
Πίνακας 54.1	Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	234
Πίνακας 54.2	Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	234
Πίνακας 55.1	Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	235
Πίνακας 55.2	Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	235
Πίνακας 56.1	Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	235
Πίνακας 56.2	Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	235
Πίνακας 57.1	Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	236
Πίνακας 57.2	Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	236
Πίνακας 58.1	Εντός σχολείου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	236
Πίνακας 58.2	Εντός σχολείου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	236
Πίνακας 59.1	Εκτός σχολείου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	237
Πίνακας 59.2	Εκτός σχολείου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	237
Πίνακας 60.1	Χρήση γλώσσας. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	238
Πίνακας 60.2	Χρήση γλώσσας. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	238
Πίνακας 61.1	Πολυγλωσσία μαθητών. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	238
Πίνακας 61.2	Πολυγλωσσία μαθητών. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	239
Πίνακας 62.1	Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	239
Πίνακας 62.2	Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	239
Πίνακας 63.1	Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	239

Πίνακας 63.2	Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	239
Πίνακας 64.1	Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	240
Πίνακας 64.2	Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	240
Πίνακας 65.1	Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	241
Πίνακας 65.2	Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	241
Πίνακας 66	Κυρίως έρευνα: Έτος 2	242
Πίνακας 67.1	Ταυτότητα τάξης, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	243
Πίνακας 67.2	Ταυτότητα τάξης, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	243
Πίνακας 68	Ταυτότητα τάξης, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	244
Πίνακας 69	Γλωσσική ποικιλομορφία στο γυμνάσιο Βρυξελλών	244
Πίνακας 70	Εντός σχολείου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	245
Πίνακας 71	Εντός σχολείου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	245
Πίνακας 72	Εντός σχολείου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	246
Πίνακας 73	Εκτός σχολείου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	246
Πίνακας 74	Εκτός σχολείου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	247
Πίνακας 75	Εκτός σχολείου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	247
Πίνακας 76	Χρήσης γλώσσας, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	248
Πίνακας 77	Χρήσης γλώσσας, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	248
Πίνακας 78	Πολυγλωσσία μαθητών, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	249
Πίνακας 79	Πολυγλωσσία μαθητών, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	249
Πίνακας 80	Πολυγλωσσία μαθητών, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	250
Πίνακας 81	Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	250
Πίνακας 82	Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	251
Πίνακας 83	Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Γ' γυμνασίου, Γυμνάσιο Γ	251
Πίνακας 84	Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Α' γυμνασίου, Γυμνάσιο Γ	252
Πίνακας 85	Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Β' γυμνασίου, Γυμνάσιο Γ	252

Πίνακας 86	Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Γ' γυμνασίου, Γυμνάσιο Γ	252
Πίνακας 87	Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Α' γυμνασίου, Γυμνάσιο Γ	253
Πίνακας 88	Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Β' γυμνασίου, Γυμνάσιο Γ	253
Πίνακας 89	Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Γ' γυμνασίου, Γυμνάσιο Γ	254
Πίνακας 90	Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	254
Πίνακας 91	Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	255
Πίνακας 92	Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	255
Πίνακας 93	Σύμβολα μέτρησης γλωσσικής επάρκειας	257
Πίνακας 94	Καταγραφή αρχικής θέσης στον πόλο έναρξης	258
Πίνακας 95	Ακολουθία του συνόλου των πιθανών συνδυασμών μονάδων προόδου	259
Πίνακας 96	Αριθμητικές κλίμακες μονάδων προόδου	259
Πίνακας 97	Υπόδειγμα πλοήγησης σε συγκεντρωτικό πίνακα αριθμητικών δεδομένων	261
Πίνακας 98	Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης γραπτού λόγου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	262
Πίνακας 99	Κατανόηση γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.....	263
Πίνακας 100	Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης γραπτού λόγου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	264
Πίνακας 101	Κατανόηση γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.....	264
Πίνακας 102	Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής γραπτού λόγου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	265
Πίνακας 103	Παραγωγή γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.....	266
Πίνακας 104	Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής γραπτού λόγου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	267
Πίνακας 105	Παραγωγή γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.....	267
Πίνακας 106	Περιγραφητές επάρκειας στη γραπτή διαμεσολάβηση , Α' γυμνασίου, Γυμνάσιο Α	268
Πίνακας 107	Γραπτή διαμεσολάβηση. Α' Γυμνασίου, γυμνάσιο Α.....	269
Πίνακας 108	Περιγραφητές επάρκειας στη γραπτή διαμεσολάβηση , Γ' γυμνασίου,	

	γυμνάσιο Α	269
Πίνακας 109	Γραπτή διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	270
Πίνακας 110	Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης προφορικού λόγου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	271
Πίνακας 111	Κατανόηση προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.....	272
Πίνακας 112	Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης προφορικού λόγου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	272
Πίνακας 113	Κατανόηση προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.....	273
Πίνακας 114	Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής προφορικού λόγου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	274
Πίνακας 115	Παραγωγή Προφορικού Λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.....	275
Πίνακας 116	Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής προφορικού λόγου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	276
Πίνακας 117	Παραγωγή προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.....	277
Πίνακας 118	Περιγραφητές επάρκειας στην προφορική διαμεσολάβηση, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	278
Πίνακας 119	Προφορική διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.....	278
Πίνακας 120	Περιγραφητές επάρκειας στην προφορική διαμεσολάβηση, γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	279
Πίνακας 121	Προφορική διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α	280
Πίνακας 122	Κατανόηση γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	281
Πίνακας 123	Κατανόηση γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	282
Πίνακας 124	Παραγωγή γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	284
Πίνακας 125	Παραγωγή γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	285
Πίνακας 126	Γραπτή διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	286
Πίνακας 127	Γραπτή διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	287
Πίνακας 128	Κατανόηση προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	288
Πίνακας 129	Κατανόηση προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	290
Πίνακας 130	Παραγωγή προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	291
Πίνακας 131	Παραγωγή προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	292
Πίνακας 132	Προφορική διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	293
Πίνακας 133	Προφορική διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β	294
Πίνακας 134	Κατανόηση γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	300
Πίνακας 135	Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης γραπτού λόγου,	

	B' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	301
Πίνακας 136	Κατανόηση γραπτού λόγου. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	301
Πίνακας 137	Κατανόηση γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	302
Πίνακας 138	Παραγωγή γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	303
Πίνακας 139	Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής γραπτού λόγου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	304
Πίνακας 140	Παραγωγή γραπτού λόγου. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	305
Πίνακας 141	Παραγωγή γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	306
Πίνακας 142	Γραπτή διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	307
Πίνακας 143.1	Περιγραφητές επάρκειας στη γραπτή διαμεσολάβηση, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	307
Πίνακας 143.2	Γραπτή διαμεσολάβηση. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	308
Πίνακας 144	Γραπτή διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	309
Πίνακας 145	Κατανόηση προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	310
Πίνακας 146	Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης προφορικού λόγου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	311
Πίνακας 147	Κατανόηση προφορικού λόγου. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	312
Πίνακας 148	Κατανόηση προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	313
Πίνακας 149	Παραγωγή προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	314
Πίνακας 150	Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής προφορικού λόγου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	314
Πίνακας 151	Παραγωγή προφορικού λόγου. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	315
Πίνακας 152	Παραγωγή προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	316
Πίνακας 153	Προφορική διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	317
Πίνακας 154	Περιγραφητές επάρκειας στην προφορική διαμεσολάβηση, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	318
Πίνακας 155	Προφορική διαμεσολάβηση. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	318
Πίνακας 156	Προφορική διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ	320
Πίνακας 157	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου	326
Πίνακας 158	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου	328
Πίνακας 159	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης	329

Πίνακας 160	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου	330
Πίνακας 161	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου	331
Πίνακας 162	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης	332
Πίνακας 163	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου	334
Πίνακας 164	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου	335
Πίνακας 165	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης	336
Πίνακας 166	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου	337
Πίνακας 167	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου	339
Πίνακας 168	Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης	340
Πίνακας 169	Ενδεικτικός πίνακας χρηστικής ορολογίας ποδοσφαίρου	363

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

1. Πεδίο εφαρμογής και κίνητρα της έρευνας

Από την προώθηση της πολυγλωσσίας του «1 + 2» γλώσσες της Λευκής Βίβλου¹ έως την πολλαπλογλωσσική ικανότητα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (Συμβούλιο της Ευρώπης 2001), η συζήτηση γύρω από την ανάγκη εκμάθησης μιας πρόσθετης γλώσσας έχει σταματήσει να αποτελεί πεδίο διαφωνιών και αντεγκλίσεων. Οι πολλαπλογλωσσικές και πολλαπλοπολιτισμικές αναφορές των σύγχρονων σχολικών τάξεων (Σκούρτου 2011) εκτοπίζουν ολοένα και περισσότερο το γλωσσικό ζητούμενο από το εάν και το γιατί μαθαίνω ξένες γλώσσες στο πως και με ποιες γλώσσες μαθαίνω γλώσσες. Διότι η γλώσσα αποτελεί κάτι περισσότερο από ένα αντικείμενο διδασκαλίας: συγκροτεί μια συνθήκη ύπαρξης, μια πολυεπίπεδη αφήγηση δια βίου γραμματισμών (Μητσικοπούλου 2001), ένα εργαλείο χρήσης με το οποίο ο ομιλητής προσδιορίζει και αυτοπροσδιορίζεται, φέρει ένα μοναδικό πολιτισμικό, γλωσσικό και κοινωνικό αποτύπωμα.

Τα τελευταία χρόνια, μια αξιολογη δέσμη εκπαιδευτικών «μέτρων», όπως το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (Π.Ι. 2011), η πλατφόρμα και οι εφαρμογές του ψηφιακού σχολείου,² η συγγραφή βιβλίων βασισμένων στις αρχές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΣτΕ 2001), οι επιμορφώσεις στην αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και ψηφιακών εφαρμογών στη διδασκαλία³, η διδασκαλία των αγγλικών από την πρώτη τάξη του δημοτικού

¹ Στη Λευκή Βίβλο, του 1995 "Διδασκαλία και μάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης" COM(95) 590, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατέθετε, μεταξύ άλλων, την αναγκαιότητα, για κάθε ευρωπαϊκό πολίτη, της γνώσης τριών κοινοτικών γλωσσών (μητρική και δύο ακόμη γλώσσες) με τη θέσπιση σχετικών συστημάτων αξιολόγησης και εγγύησης της ποιότητας.

² Το έργο «Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, Διαδραστικά Βιβλία και Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων» αποτέλεσε κεντρικό έργο του Υπουργείου Παιδείας για το διάστημα 2010-15 και υλοποιήθηκε από το ΙΤΥΕ «Διόφαντος» στο πλαίσιο του άξονα δράσεων για Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο του «Ψηφιακού Σχολείου».

³ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΠ ΑΝΑΔΕΔΒΜ), που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, ΕΣΠΑ 2014-2020) και το Ελληνικό Δημόσιο.

σχολείου κ.α.. προσανατολίστηκε, παρά τις αρνητικές οικονομικές συγκυρίες, σε ζητούμενα που αφορούσαν την αναβάθμιση της γλωσσικής και μη γλωσσικής εκπαίδευσης. Οι αναμενόμενοι ωστόσο καρποί των ανωτέρω πρωτοβουλιών στην πράξη, απέιχαν⁴ από την ιδεατή εικόνα μιας σχολικής πραγματικότητας που εξακολουθεί να αποτελεί πηγή ανασφάλειας και έλλειψης κινήτρων για εκπαιδευτικούς⁵ και μαθητές.⁶

Σε επίπεδο βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καταγράψαμε μια σημαντική έλλειψη ερευνητικών δεδομένων στο πεδίο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στην ηλικιακή ομάδα αναφοράς της έρευνάς μας. Διαπιστώσαμε επίσης έλλειψη ερευνητικών δεδομένων στην εφαρμογή διγλωσσικών πρακτικών σε αναλυτικά προγράμματα μονογλωσσικού προσανατολισμού όπως αυτό του ελληνικού γυμνασίου πέρα από τις εφαρμογές διδακτικών πρακτικών διδασκαλίας ξένων γλωσσών με βάση το περιεχόμενο (Content and Language Integrated Learning)⁷ και πιο σύγχρονων εκδοχών τους (Combat+, Council of Europe 2012) σε προγράμματα σπουδών ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η ελλειμματική αυτή ερευνητική συνθήκη καταγράφηκε από τον Stern (1984) ως ένδειξη επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν τη γλωσσική διδασκαλία περισσότερο ως πρακτική διαίσθησης, εφευρετικότητας και ευαισθησίας, παρά ως αντικείμενο έρευνας⁸ (Stern, 1984: 53). Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Hargreaves (2000: 200) υποστήριξε ότι «η διδασκαλία δεν είναι προς το παρόν, ένα επάγγελμα που βασίζεται στην έρευνα, δεν έχω καμία αμφιβολία ότι αν ήταν, η διδακτική πράξη θα ήταν πιο αποτελεσματική και πιο ικανοποιητική».

Πολλοί ερευνητές (Crawford 2004, Cummins 2005, 2008, Jessner 1999, Hall & Cook 2012, Liu et al. 2004, Macaro 1997), μεταξύ αυτών και οι εκπαιδευτικοί που

⁴ Όπως καταγράφεται στην προκαταρκτική μας έρευνα κατά το σχολικό έτος 2011-12.

⁵ Η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, πόρων και χώρων χρήσης της ξένης γλώσσας, οι μειωμένες ώρες διδασκαλίας και η ακαταλληλότητα των βιβλίων συνθέτουν, κατά τη γνώμη τους, την εικόνα ενός μαθήματος που περιορίζει τις δυνατότητες προώθησης της γλωσσομάθειας στο σχολείο και αποτελεί αντικίνητρο στην ανάληψη πρωτοβουλιών. (βλ. Συμπεράσματα προκαταρκτικής έρευνας)

⁶ Ενώ διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στις ξένες γλώσσες, τα κίνητρα τους μέσα στην τάξη παραμένουν περιορισμένα. (βλ. Συμπεράσματα προκαταρκτικής έρευνας)

⁷ Στο επιχειρησιακό σχέδιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής 2004-2006 με τίτλο “Promoting Language Learning and Linguistic Diversity”.

⁸ Παρατήρηση που επίσης επιβεβαιώνεται από τη προέρευνά μας (βλ. ερευνητικό μέρος).

συμμετείχαν στην προκαταρκτική μας έρευνα⁹ υπερασπίζονται την αναγκαιότητα της έρευνας στη γλωσσική διδασκαλία και εκμάθηση. Το γεγονός ωστόσο αυτό δεν αντικρούει την πεποίθηση πολλών εκπαιδευτικών¹⁰ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σημαντικότητα της συνεισφοράς της διαίσθησης, της εφευρετικότητας και της ευαισθησίας στις στρατηγικές διδασκαλίας. Αντιθέτως, ενισχύει το επιχείρημα ότι οι όροι αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα όταν υποστηρίζονται από αντικειμενική και συστηματική μελέτη της διδακτικής πράξης σε γνωστικό, μεταγνωστικό και κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο (Titone 1993, Trim 1995).

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικό ξένης γλώσσας για εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών. Βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η παιδαγωγική έρευνα μπορεί να βοηθήσει: (α) στην καλλιέργεια μιας θετικής γλωσσικής παιδαγωγικής (Ellis 1992), (β) στην ανάπτυξη αντικειμενικότερων διδακτικών προσεγγίσεων και, κατά συνέπεια, μιας αρτιότερης ικανότητας αυτοαξιολόγησης με τη διεύρυνση των περιθωρίων αυτοβελτίωσης (Stern 1984, 1992) και (γ) στην ενίσχυση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής προκειμένου η τελευταία να ανταποκρίνεται καλύτερα στις πάγιες ανάγκες των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν τις διδακτικές προκλήσεις με παραγωγικότερο τρόπο (Hawkins 2004).

Η θεωρία της διγλωσσίας αξιοποιήθηκε ως υποστηρικτική πλατφόρμα αντικειμενικής και συστηματικής μελέτης της γλωσσικής συμπεριφοράς των πρωταγωνιστών αυτής της έρευνας. Συνεισέφερε στη βελτιστοποίηση των συνθηκών γλωσσομάθειας, στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη κινήτρων, στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης του εκπαιδευτικού: της ικανότητας δηλαδή να αντιμετωπίζει κριτικά τη δράση του, να την αναδιοργανώνει, να υλοποιεί καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση και να αναπτύσσει, τελικά, νέα θεωρία για την πράξη (Cohen & Manion 1994, Altrichter 2001).

⁹ Προκαταρκτική έρευνα με βάση ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις σε μαθητές και καθηγητές που διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2010-11.

¹⁰ Συνεντεύξεις στα πλαίσια της προαναφερθείσας προκαταρκτικής έρευνας.

2. Κεντρικός στόχος της έρευνας

Κεντρικός στόχος της εργασίας μας ήταν η βελτιστοποίηση των μαθησιακών επιδόσεων στο πεδίο των γλωσσικών ικανοτήτων στο μάθημα της ξένης γλώσσας με την αξιοποίηση αρχών της θεωρίας της διγλωσσίας σε ένα διγλωσσικά διαμορφωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας στο γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, σχεδιάσαμε, εφαρμόσαμε και αξιολογήσαμε στην πράξη ένα curriculum που εδράζεται στο προτεινόμενο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ 2011) στη βάση των έξι επιπέδων γλωσσικής λειτουργίας όπως αυτή περιγράφονται στα ΕΠΣ-ΞΓ και ΚΕΠΑ (2001): ικανότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ικανότητα προφορικής και γραπτής διαμεσολάβησης. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία η έννοια curriculum δεν είναι και δεν ενεργοποιείται ως ένα κεντρικά επεξεργασμένο πρόγραμμα σπουδών. Αποτελεί μία προσωπική πρόταση διγλωσσικής διδασκαλίας προσαρμοσμένης σε σχολικούς χώρους εκμάθησης πρόσθετης γλώσσας και εστιασμένης στη δημιουργία χώρων χρήσης και άσκησης διγλωσσικού προσανατολισμού. Για αυτόν το λόγο, θεωρούμε ορθότερη τη χρήση του όρου « Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας » (ΠΔΔ) ως έννοια-ομπρέλα που αντανακλά σαφέστερα στο περιεχόμενο και στους στόχους της διδακτικής μας παρέμβασης .

Αξιοποιήσαμε το ΕΠΣ-ΞΓ πλαισιακά (βλ. εν. 2.1.2.2.), ως πρόγραμμα σπουδών που (α) ενσωματώνει με ενιαίο και αδιαίρετο τρόπο τις γλωσσικές ικανότητες-στόχους για όλες τις προτεινόμενες ξένες γλώσσες στο γυμνάσιο και (β) δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τη μεθοδολογική προσέγγιση που αξιολογεί ο ίδιος ως καταλληλότερη (Δενδρινού & Καραβά 2013). Ερευνητικά ακολουθήσαμε το μοντέλο εκπαιδευτικής έρευνας δράσης των Altrichter et al. (2001).

Στην αξιολόγηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων αξιοποιήσαμε εργαλεία ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Ποσοτικής, με τη χρήση αριθμητικών κλιμάκων που προσαρμόσαμε στην ενότητα αυτοαξιολόγησης ενός διαμορφωμένου για την έρευνά μας portfolio (Piccardo et al. 2011). Ποιοτικής, με την ανάλυση τόσο των ποιοτικών, όσο και των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τους αριθμητικούς δείκτες, τα ημερολόγια, τις σημειώσεις, τις στάσεις, τα κίνητρα αλλά και τις επιδόσεις, θετικές ή λιγότερο θετικές, των μαθητών στην τάξη (Short 1993).

Μέσα από μια συνδυασμένη αναφορά στη διγλωσσική θεωρία και πράξη, στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας ξένης γλώσσας, καθώς και μέσα από το πρίσμα της διττής ιδιότητας του εκπαιδευτικού-ερευνητή αλλά και την πεποίθηση ότι μπορούμε να συμβάλλουμε στην ανάδειξη μιας ενημερωμένης και αποτελεσματικής χρήσης της θεωρίας της διγλωσσίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, διεξήγαμε την έρευνά μας σταθερά προσανατολισμένοι στο γεγονός ότι οι διδακτικές μας παρεμβάσεις θα μπορούσαν ως προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης :

(α) να γενικευτούν επωφελώς σε διαφορετικά περιβάλλοντα και εκπαιδευτικές βαθμίδες, (β) να διενεργηθούν από εκπαιδευτικούς άλλων γλωσσικών ειδικοτήτων, με μαθητές διαφορετικών ηλικιών και επιπέδων ικανότητας, καταλήγοντας ενδεχομένως σε διαφορετικά αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Η διδασκαλία και εκμάθηση Γ2 και ΞΓ σε επίσημα περιβάλλοντα μάθησης αποτελούν τα βασικά ζητούμενα του πλαισίου που σκιαγραφεί την έρευνά μας. Πέραν από τις γλωσσικές ικανότητες-στόχους της βασικής μας υπόθεσης, οι επιμέρους ερευνητικοί μας στόχοι εστιάζουν στην πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα και στην επίτευξη κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων που εκκινούν από την υπαρκτική ικανότητα (*savoir-être*) του μαθητή (βλ. εν. 3.4.1.1.2.). Διγλωσσικά προσανατολιζόμενοι, θέσαμε σε εφαρμογή ένα διδακτικό μοντέλο που ενσωματώνει τη διαγλωσσικότητα (*translanguaging*) ως παιδαγωγικά επικαιροποιημένη στρατηγική (García, Li Wei 2014) μέσα από την αξιοποίηση της εναλλαγής κωδίκων, την εργαλειακή χρήση της μετάφρασης και την πλαισίωση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών με στόχο την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, η διεύρυνση των γλωσσικών χώρων χρήσης που συνεπάγεται της διαγλωσσικότητας στην πράξη υποστήριξε την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων για την επίτευξη κοινωνικών στόχων που αφορούσαν την υπαρκτική ικανότητα (*savoir-être*) του μαθητή. Αξιοποιώντας δηλαδή το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου της τάξης και αποδεχόμενοι το γεγονός ότι οι μαθητές γλώσσας είναι σε θέση να αντιληφθούν τη τάξη ως ένα δίγλωσσο χώρο (Liebscher & Dailey- O'Cain 2005:234), οι μονογλωσσικοί στόχοι που θέσαμε με αποκλειστική γλώσσα-στόχο τη γαλλική, δεν στάθηκαν εμπόδιο στην ενεργοποίηση μιας πολλαπλογλωσσικής διαδικασίας εκμάθησης και διδασκαλίας της γλώσσας (Cummins, Schecter 2003).

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο χώρες, μια εκ των οποίων το Βέλγιο, η γαλλική γλώσσα ενέχει θέση ΞΓ ή Γ2 και πολλές φορές Γ3 (π.χ. σε περιπτώσεις δεύτερης μετανάστευσης όπως για παράδειγμα ένας μαθητής αλβανικής καταγωγής με Γ1 την ελληνική γλώσσα, Γ2 την αλβανική γλώσσα και Γ3 τη γαλλική) ή και Γ4 στη περίπτωση μαθητών με πολλαπλό γλωσσικό υπόβαθρο. Ωστόσο, επιλέξαμε την χρήση του όρου ΞΓ ή πρόσθετης γλώσσας (ΠΣ) διότι (α) αντανακλά μιας ευρύτερης κατανόησης της διαδικασίας γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών, (β) ενσωματώνει την ιδέα της μεταφοράς γνώσης προς και από τις διαθέσιμες γλώσσες στη τάξη, και (γ) ανταποκρίνεται στις γνωστικές και διδακτικές παραμέτρους του προγράμματος σπουδών του ελληνικού γυμνασίου.

3. Υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά εργαλεία σχεδιάστηκαν και αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή και την αξιολόγηση του συνόλου των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων κατά τη διαδικασία της έρευνας. Η ποσοτική ανάλυση αφορά την ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων που προέκυψαν από την αναλυτική αυτοαξιολόγηση των μαθητών στις έξι γλωσσικές ικανότητες-στόχους στην έναρξη και τη λήξη κάθε σχολικού έτους με τη χρήση αριθμητικής κλίμακας που κατασκευάσαμε (βλ. εν. 6.2). Η εν λόγω κλίμακα αφορά τις επιδόσεις των μαθητών στους περιγραφητές¹¹ των ανωτέρω γλωσσικών ικανοτήτων. Τα αριθμητικά δεδομένα προέκυψαν από τάξεις διδασκαλίας γαλλικής γλώσσας που λειτούργησαν ως πειραματικές ομάδες και από τις αντίστοιχες της αγγλικής γλώσσας που λειτούργησαν ως ομάδες ελέγχου. Εκτός από τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών στις γλωσσικές ικανότητες-στόχους, παραθέτουμε, αναλύουμε και συγκρίνουμε τα αποτελέσματα (α) αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στο ίδιο γυμνάσιο στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα, (β) μεταξύ γυμνασίων που συμμετείχαν στην έρευνα εντός Ελλάδας και (γ) μεταξύ γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου.

Η υπόθεση την οποία αναλύουμε ποσοτικά είναι η εξής:

¹¹ Πρόκειται για τις αναλυτικές περιγραφές των επικοινωνιακών ενεργειών/δράσεων που θα πρέπει να μπορεί να κάνει ο μαθητής σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας (A1/2, B1/2, Γ1/2) οι οποίες αφορούν τις τέσσερις γλωσσικές ικανότητες.

Οι διγλωσσικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, προφορικής και γραπτής διαμεσολάβησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναλύουμε ποιοτικά είναι τα ακόλουθα:

1. Τι γίνεται όταν ένας αριθμός γλωσσών, είτε πρόκειται για την πρώτη, τη δεύτερη ή την ξένη γλώσσα ενεργοποιείται ως ένα ενιαίο γλωσσικό μέσο και μετατρέπεται σε εργαλείο χρήσης και επικοινωνίας στη σχολική τάξη;
2. Πώς μπορεί το μέσο αυτό να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά για την ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων στη γλώσσα-στόχο;
3. Πώς μπορεί να λειτουργήσει σε ένα μονογλωσσικά προσανατολισμένο αναλυτικό πρόγραμμα όπως αυτό του ελληνικού σχολείου;

Η ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αφορά δύο άξονες:

(1) τα μετρήσιμα αποτελέσματα που απορρέουν από την αξιολόγηση και τη σύγκριση των αριθμητικών δεδομένων ως παράγωγα του ποσοτικού μέρους της έρευνας.

(2) τα μη μετρήσιμα δεδομένα που απορρέουν της οπτικής του εκπαιδευτικού-ερευνητή με εργαλεία τις συνεντεύξεις, τις σημειώσεις, τα ημερολόγια και την παρατήρηση. Αφορούν τη λειτουργία της διγλωσσίας ως γενικής και ως επικοινωνιακής ικανότητας και σχετίζονται με:

- (α) την ενίσχυση της γλωσσικής, εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα,
- (β) την ενίσχυση των κινήτρων στην εκμάθηση ξένης γλώσσας,
- (γ) την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες,
- (δ) την οικολογική διάσταση στη γλωσσική διδασκαλία και
- (ε) τους μετασχηματισμούς στη μάθηση.

Τα στοιχεία των ερευνητικών ερωτημάτων και της βασικής υπόθεσης διαγράφουν το πλαίσιο μιας Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης (Ε.Ε.Δ.) εφόσον οι δύο βασικοί στόχοι αυτού του τύπου έρευνας είναι η συνειδητή εμπλοκή και βελτίωση (Altrichter 2001: 72, Cohen & Manion 1994: 266-267).

4. Ερευνητική μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αφορά εκπαιδευτική έρευνα δράσης (ΕΕΔ) στο μάθημα της ξένης γλώσσας σε μαθητές ηλικίας 12 με 15 ετών με βασικό στόχο τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης και τη διατύπωση τεκμηριωμένων απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την αξιοποίηση της διγλωσσίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο. Η ερευνητική μας προσπάθεια ολοκληρώθηκε σε διάστημα τριών (3) ετών. Κάθε ερευνητικό έτος αφορούσε ένα σχολικό έτος αντίστοιχα:

(α) Σχολικό έτος 2010-11: Διενέργεια προκαταρκτικής έρευνας..

(β) Σχολικό έτος 2011-12: Πρώτο μέρος κυρίως έρευνας σε δύο (2) γυμνάσια στην Ελλάδα.

(γ) Σχολικό έτος 2012-13: Δεύτερο μέρος κυρίως έρευνας στο αμιγές ελληνικό γυμνάσιο Βρυξελλών.

Γλώσσα-στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν η γαλλική γλώσσα. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του γυμνασίου, η γαλλική αποτελεί επιλεγόμενη ξένη γλώσσα στην Ελλάδα και υποχρεωτική στο Βέλγιο. Η διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς και η εξασφάλιση των αυθόρμητων διαδράσεων στην τάξη, μας απέτρεψαν από το να γνωστοποιήσουμε στους μαθητές το γεγονός ότι η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιείται στα πλαίσια διδακτορικής έρευνας.

4.1. Εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης (ΕΕΔ) πραγματοποιείται από ερευνητές, εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτικούς-ερευνητές που επιδιώκουν να εξελίξουν τη

διδασκαλία τους μέσα από τον αναστοχασμό των διδακτικών τους πρακτικών. Εξισώνει δηλαδή το «υποκείμενο» με το «αντικείμενο» έρευνας, εντάσσοντας ενεργά τους εμπλεκόμενους στο διδακτικό έργο ως συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία (Grundy & Kemmis 1988).

Η έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως συγκριτική έρευνα μελέτης ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων και αποτέλεσε μια συστηματική και εντατική μορφή καθημερινού προβληματισμού με εστίαση στη δράση αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Lewin 1988: 43–45). Ως εκπαιδευτική ερευνητική προσέγγιση στοχεύει στη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης και αποδίδει στον εκπαιδευτικό πρωταγωνιστικό ρόλο (Hitchcock & Hughes 1995: 31–32). Μπορεί να χαρακτηρίσει κάθε συστηματική έρευνα που διεξάγεται από εκπαιδευτικούς-ερευνητές για τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με τους τρόπους λειτουργίας συγκεκριμένων σχολείων, διδασκαλίας, και μάθησης (Mills 2003) ενώ παραμένει σταθερά προσανατολισμένη στις θετικές αλλαγές που μπορεί να επιφέρει. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός, ως χειριστής της διαδικασίας και χωρίς να εστιάζει σε επιμέρους ζητήματα, προσπαθεί να ανακαλύψει τρόπους που θα πλαισιώσουν την κατανόηση συγκεκριμένων προβλημάτων και την υιοθέτηση αποδοτικότερων δράσεων, προκειμένου να διευθετηθούν (Corey 1988: 63–64, Elliott 1988: 121). Πάγιος στόχος του είναι να αντιμετωπίσει κριτικά τη δράση του, να την αναδιοργανώσει, να δράσει με καινοτόμο τρόπο, να προβληματίσει, να αναθεωρήσει, να αναπτύξει, τελικά, νέα θεωρία για την πράξη (Cohen & Manion 1997: 262, Altrichter 2001: 22,118).

Η έρευνα δράσης δεν αποτελεί συνήθως ερευνητική πρακτική (Zuber-Skerritt & Perry 2002) σε διδακτορική εργασία. Ενώ αφορά ένα ευρύ πλέγμα διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών σε ένα γενικό, διευρυμένο και πολυεπίπεδο πεδίο όπως αυτό της σχολικής τάξης, μια διδακτορική διατριβή εστιάζει στο ειδικό, προς διερεύνηση, αντικείμενο εντός συγκεκριμένων πλαισίων (Dunleavy 2003). Επικεντρώνεται δηλαδή στην ανάλυση ενός ειδικού ζητήματος που προκύπτει ως ερευνητικό πρόβλημα μέσα από τα δεδομένα της έρευνας δράσης, της σχετικής βιβλιογραφίας και των προσωπικών εμπειριών του ερευνητή. Προκειμένου λοιπόν να διατυπώσουμε με σαφήνεια τους στόχους της έρευνάς μας ως προς το διερευνώμενο αντικείμενο,

αποφασίσαμε να αντιπαραβάλουμε το «γενικό» της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης με το «ειδικό» του ερευνητικού αντικειμένου διακρίνοντας με σαφήνεια τα ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία της έρευνάς μας. Με βάση αυτό το σκεπτικό:

(α) η βασική μας υπόθεση υπηρετεί τους διευρυμένους στόχους της έρευνας δράσης και αφορά τα μετρήσιμα αποτελέσματα στις γλωσσικές ικανότητες-στόχους τις οποίες αναλύουμε ποσοτικά, και

(β) η ποιοτική ανάλυση τόσο των μετρήσιμων ερευνητικών δεδομένων, όσο και των μη μετρήσιμων που αφορούν τη διγλωσσία και τον τρόπο που αυτή πλαισιώνει τη γλωσσική, εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένης γλώσσας, την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες, την οικολογική διάσταση στη γλωσσική διδασκαλία (Hornberger 2003) και τους μετασχηματισμούς στη μάθηση, συνθέτουν το «ειδικό» κομμάτι της έρευνας.

Αξιοποιήσαμε λοιπόν ένα μικτό μεθοδολογικό μοντέλο με τα ποσοτικά δεδομένα να εμπλουτίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και αυτά με τη σειρά τους να ερμηνεύουν τα αντίστοιχα ποσοτικά προκειμένου να βελτιστοποιούν συνεχώς τα ερευνητικά εργαλεία (Creswell 2014). Το κύριο μέρος αυτού δομήθηκε πάνω στο μοντέλο των Altrichter et al., που αναπτύχθηκε το 1991 και συγκροτείται στη λογική των διαδοχικών σταδίων που έχουν, σε γενικές γραμμές, όλα τα μοντέλα έρευνας δράσης. Λιγότερο πολύπλοκο και λεπτομερές από αντίστοιχα μοντέλα δεν περιορίζει τον ερευνητή στην επιλογή διαφορετικών διδακτικών και ερευνητικών δρόμων που μπορεί να ακολουθήσει. Τα τέσσερα στάδια εξέλιξης του, έδωσαν χώρο σε μετασχηματισμούς και πραγματισμούς που διατρέχουν το είδος της συμμετοχικής έρευνας δράσης που μας αφορά. Δηλαδή μιας μικτής ερευνητικής ακολουθίας κριτικά διακείμενης, ολιστικής ως προς την ενσωμάτωση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων και διαρκώς προσανατολισμένης στην αλλαγή: (α) Ο εντοπισμός μιας αφετηρίας (ή ανεύρεση ενός σημείου εκκίνησης), (β) η αποσαφήνιση της κατάστασης, (γ) η ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης και (δ) η δημοσιοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών (Altrichter 2001: 25), (βλ. σχήμα 1).

A. Ανεύρεση ενός σημείου εκκίνησης
B. Αποσαφήνιση της κατάστασης
Γ. Ανάπτυξη στρατηγικών δράσης και εφαρμογή τους
Δ. Δημοσιοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών



Σχήμα 1: Μοντέλο εκπαιδευτικής έρευνας δράσης Altrichter et al.

Στο πρώτο στάδιο (Α - ανεύρεση ενός σημείου εκκίνησης, εντοπισμός μιας αφετηρίας), ο ερευνητής στοιχειοθετεί μια εφικτή αφετηρία μέσα από την καθημερινή πρακτική του και αναλαμβάνει τη διερεύνηση των ασυμφωνιών που βιώνει: (Altrichter 2001: 65-66) (α) ανάμεσα στις προσδοκίες και την πραγματικότητα, (β) ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση και τον γενικό προσανατολισμό προς κάποιες αξίες ή στόχους και (γ) ανάμεσα στους τρόπους που διαφορετικοί άνθρωποι βλέπουν την ίδια κατάσταση. Η τήρηση ημερολογίου με τις προσωπικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού θεωρείται στο στάδιο αυτό ένας κάλος σύντροφος για μύηση στην ερευνά (Altrichter 2001: 31) Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του μια σειρά παραμέτρων όπως τη φύση του προβλήματος, τις δυνατότητες διερεύνησης του, τα μέσα που διαθέτει σε αυτή τη κατεύθυνση, τις προοπτικές αξιοποίησης της αφετηρίας που επιλέγει και τις εδραιωμένες παραδοχές και παγιωμένες προκαταλήψεις που μπορεί να κρύβουν οι πρώτες εντυπώσεις (Altrichter 2001: 81).

Η αποσαφήνιση της κατάστασης που χαρακτηρίζει το δεύτερο στάδιο (Β), προωθεί την έρευνα σε μια εντατικότερη κατανόηση των πρακτικών θεωριών που διέπουν τις διδακτικές ενέργειες. Επιτυγχάνεται μέσα από συζητήσεις, συνεντεύξεις και άλλες μεθόδους συλλογής στοιχείων (Altrichter 2001: 79) ωθώντας τον εκπαιδευτικό να σε μια βαθύτερη κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου που διέπουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές του πράξεις. Στην παρούσα εργασία, η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η επαγγελματική μας εμπειρία ως εκπαιδευτικοί-ερευνητές και το υλικό που συγκεντρώθηκε από την προκαταρκτική διερεύνηση, προσανατόλισαν το συνολικό σχεδιασμό της έρευνας κατά την υλοποίηση της διδακτικής μας παρέμβασης.



Σχήμα 2: Αποσαφήνιση της κατάστασης στην έρευνα δράσης.

Το τρίτο στάδιο (Γ) αφορά την εφαρμογή στρατηγικών δράσης που αναπτύσσονται ως συνέχεια του σταδίου αποσαφήνισης και συμβάλουν στον έλεγχο των θεωρητικών παραδοχών, στη μετατροπή δηλαδή των γνώσεων και ιδεών σε πράξεις (Altrichter 2001: 223) υπό προϋποθέσεις: να βρίσκονται σε συνάφεια με τη θεωρία της έρευνας, να συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους, να είναι τεχνικά επαρκείς και να έχουν δυνατότητες προσαρμογής στα δεδομένα, όντας σταθερά προσανατολισμένες στη βελτίωση μιας κατάστασης ή του πλαισίου της. Βασικές πηγες άντλησης αυτών αποτελούν: (α) η σαφήνεια στην κατανόηση ενός διδακτικού ζητήματος μέσα από την ανάλυση της κατάστασης, (β) η εστίαση στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας, (γ) οι διδακτικοί στόχοι, οι επιδιώξεις και οι αξίες που φέρουν οι εκπαιδευτικοί και (δ) εξωτερικές πηγές όπως συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, έρευνες στη σχετική βιβλιογραφία και πληροφορίες σχετικές με παραπλήσιες καταστάσεις (Altrichter 2001: 232).

Κατά κανόνα, η εφαρμογή των στρατηγικών δράσης δεν επιλύει άμεσα ένα πρόβλημα. Το αποτέλεσμα της ωστόσο καταγράφεται ενδελεχώς και αξιοποιείται κατά τον επαναπροσδιορισμό της κατάστασης. Η ερευνητική διαδικασία επιστρέφει και πάλι στο στάδιο της αποσαφήνισης ενώ ξεδιπλώνονται νέες εφαρμογές στρατηγικών δράσης. Άλλωστε, η εκπαιδευτική έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται από μια στενή σχέση μεταξύ δράσης και αναστοχασμού (Altrichter 2001: 225). Μια κυκλική δηλαδή διαδικασία μεταξύ των σταδίων (Β) και (Γ) διατρέχει την ερευνητική πορεία και υφίσταται μέχρι την ολοκλήρωση της διαδικασίας που συνήθως σηματοδοτεί την αλλαγή της κατάστασης.

Η δημοσιοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών αποτελεί το τελευταίο στάδιο της έρευνας δράσης. Η αποκτηθείσα γνώση εκτίθεται δημόσια με ποικίλους τρόπους (προφορική παρουσίαση, γραπτή μελέτη περίπτωσης κ.ά.) και μετατρέπεται σε

αντικείμενο εκτεταμένης συζήτησης και κριτικής (Strauss & Corbin 1990: 229–248). Με αυτόν τον τρόπο αναβαθμίζει το πλαίσιο αναστοχασμού γύρω από τα ερευνητικά περιεχόμενα και οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να υπερασπιστούν ορθολογικά τις επιλογές τους. Σύμφωνα με τον Altrichter (2001: 256-259), η δημοσιοποίηση της γνώσης εμπλουτίζει τη συλλογική γνώση και φήμη του κλάδου, προάγει την επαγγελματική υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού, ενισχύει την επαγγελματική του υπόσταση και βελτιώνει την ποιότητα του προβληματισμού σε σχέση με την ερευνητική πρακτική.

4.2. Εργαλεία έρευνας

Οι δυνατότητες εργαλειακής αξιοποίησης ενός ειδικά διαμορφωμένου ΠΔΔ (βλ. κεφάλαιο 4) και το μονογλωσσικά διαρθρωμένο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, μας οδήγησαν στην εργαλειακή εισαγωγή διγλωσσικών δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στα δεδομένα της ελληνικής τάξης. Στόχος μας ήταν να μετατρέψουμε ανέφικτες για τα ελληνικά δεδομένα εφαρμογές διγλωσσικών προγραμμάτων σε εφικτές διγλωσσικές εφαρμογές έχοντας ως βασικές αρχές:

- (α) την οικονομία στο σχεδιασμό, δηλαδή απλότητα και λειτουργικότητα στη χρήση,
- (β) την πολλαπλογλωσσική οπτική στις προτεινόμενες δραστηριότητες και
- (γ) την πλαίσιακή λογική των εφαρμογών.

Η διδακτική μας παρέμβαση δεν βασίστηκε σε μια συγκεκριμένη τυπολογία διγλωσσικής εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση του ΕΠΣ-ΞΓ ως πλαισίου αναφοράς αλλά και τα περιεχόμενα διγλωσσικών προσεγγίσεων που στοιχειοθετούν στρατηγικές διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο, αποτέλεσαν τα βασικά δομικά συστατικά του ΠΔΔ που διαμορφώσαμε για την παρούσα έρευνα.

Τα δομικά αυτά χαρακτηριστικά του προτεινόμενου προγράμματος σε σχέση με τα μη γλωσσικά συστατικά που αφορούν το ΜΓΑ αλλά και ο τρόπος που αυτά διαρθρώνονται σε κάθετη και οριζόντια διάταξη στους δύο δομικούς άξονες¹² βασίζονται όπως έχουμε αναφέρει στους περιγραφητές των 6 γλωσσικών ικανοτήτων

¹² Οι βασικοί δομικοί άξονες (άξονας Α και Β) του ΠΔΔ αναλύονται στην θεωρητική ενότητα της εργασίας (βλ. ενότητα 5).

όπως παρουσιάζονται στο ΕΠΣ-ΞΓ: (α) κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, (β) κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου και (γ) προφορική και γραπτή διαμεσολάβηση. Η βασική ιδιότητα του ΠΔΔ που αφορά τη διδακτική μας παρέμβαση συνοψίζεται στην πλαισιακή του λειτουργία και για αυτό το λόγο θεωρούμε ότι μπορεί να αξιοποιηθεί από το σύνολο των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών (βλ. κεφάλαιο 8). Λόγω της έκτασης των δομών του, το ΠΔΔ της έρευνάς μας παρατίθεται στα παραρτήματα της εργασίας (βλ. παράρτημα 3).

4.2.1. Σχέδια μαθήματος

Αξιολογώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την προκαταρκτική έρευνα και τα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών στο κύριο μέρος αυτής, επιχειρήσαμε να μεταφέρουμε εντός τάξης τις γλωσσικές συνήθειες των μαθητών που ενεργοποιούνταν εκτός αυτής. Εφαρμόσαμε και αξιολογήσαμε διγλωσσικές προσεγγίσεις για την ενεργοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση: τη γλωσσομάθεια.

Για να το επιτύχουμε, αξιοποιήσαμε ειδικά διαμορφωμένα σχέδια μαθήματος διδασκαλίας μη γλωσσικού περιεχομένου στην ξένη γλώσσα (παράρτημα 4) βασισμένα: (α) διγλωσσικά μοντέλα διδασκαλίας πολλαπλογλωσσικής/πολιτισμικής επίγνωσης με έμφαση στο περιεχόμενο στα πρότυπα αντίστοιχων προγραμμάτων CLIL/EMILE και COMBAT+ (βλ. ενότητα 2.2.), (β) στην εννοιολογική πλατφόρμα της κοινής υποκείμενης ικανότητας του Cummins (βλ. ενότητα 3.1.), (γ) στις απαιτούμενες από το ΚΕΠΑ, πτυχές της γλωσσικής ικανότητας στη γλώσσα-στόχο (βλ. ενότητα 2.2.1.1.), (δ) στο μοντέλο πλαισιακής στήριξης του Cummins για τον προσανατολισμό της πλαισίωσης και της νοητικής εμπλοκής στις δραστηριότητες (βλ. ενότητα 3.1.), (ε) στην αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης (βλ. ενότητα 3.3.5.) αλλά και μιας μετασχηματιστικής παιδαγωγικής αντίληψης στη διδασκαλία (βλ. ενότητα 3.1.4.) και (στ) στη διγλωσσία ως γενική και επικοινωνιακή ικανότητα και στη διαγλωσσικότητα ως χώρο πολλαπλογλωσσικής οικολογίας (Kleyn & García 2019) και νοηματοδοτικής χρήσης της γλώσσας (García & Tupas 2019). Επιχειρήσαμε εν ολίγοις να εξαλείψουμε τα συμπτώματα μιας μονογλωσσικής θεώρησης της διγλωσσίας (bilingualism as monoglossic) (García 2009α)

(Μαλιγκούδη & Χατζηδάκη 2018) ή διπλής μονογλωσσίας (two solitudes) (Cummins 2008) ενσωματώνοντας τη σύνθετη γλωσσική ρευστότητα των διγλωσσικών πρακτικών (complex fluid language practices) (Canagarajah & Liyanage 2012) στη διδακτική πράξη κόντρα στη τρέχουσα μονογλωσσική ιδεολογία μιας συστημικής διγλωσσίας, αυτής που κατά κύριο λόγο που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση (García & Turas 2019) ως πολλαπλογλωσσική μονογλωσσία.

Για να πραγματοποιήσουμε τα ανωτέρω, «συγχρονίσουμε» κάθε ενότητα του βιβλίου της ξένης γλώσσας-στόχου (ΓΑ) με μια ενότητα του βιβλίου μη γλωσσικού αντικειμένου (ΜΓΑ). Για την ακρίβεια, επιλέξαμε τις ενότητες εκείνες που εξυπηρετούν καλύτερα τους γλωσσικούς στόχους. Όπως αποτυπώνεται στους πίνακες 1, 2 και 3, τα ΜΓΑ που συνέβαλαν στη διάρθρωση των σχεδίων μαθήματος για την α' γυμνασίου είναι: (α) τα εικαστικά, (β) η γεωγραφία-γεωλογία, (γ) τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας και (δ) η φυσική αγωγή, για τη β' γυμνασίου: (α) η οικιακή οικονομία, (β) η πληροφορική και (γ) τα μαθηματικά και για τη γ' γυμνασίου: (α) η γεωγραφία, (β) η πληροφορική, (γ) τα εικαστικά, και (δ) η μουσική.

Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ				
ΓΑ	Ενότητα 0	Ενότητα 1	Ενότητα 2	Ενότητα 3
ΜΓΑ	Ενότητα 2	Ενότητα Α1	Ενότητα: «Οικογενειακές σχέσεις»	Κεφάλαιο 2
	Εικαστικά	Γεωλογία-Γεωγραφία	Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	Φυσική Αγωγή

Πίνακας 1: Αντιστοίχιση ενοτήτων βιβλίων ΓΑ και ΜΓΑ: Α' γυμνασίου.

Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ				
ΓΑ	Ενότητα 4	Ενότητα 5	Ενότητα 6	Ενότητα 7 ¹³
ΜΓΑ	Κεφάλαιο 5	Ενότητα 3, κεφάλαιο 7	(Ενότητα 1, κεφάλαιο 1.1)	-
	Οικιακή Οικονομία	Πληροφορική	Μαθηματικά	-

Πίνακας 2: Αντιστοίχιση ενοτήτων βιβλίων ΓΑ και ΜΓΑ: Β' γυμνασίου.

Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ				
ΓΑ	Ενότητα 0	Ενότητα 1	Ενότητα 2	Ενότητα 3
ΜΓΑ	Ενότητα Α1	Ενότητα 3	Ενότητα 1	Ενότητα 3
	Γεωγραφία	Πληροφορική	Εικαστικά	Μουσική

Πίνακας 3: Αντιστοίχιση ενοτήτων βιβλίων ΓΑ και ΜΓΑ: Γ' γυμνασίου.

¹³ Η τελευταία ενότητα του βιβλίου των γαλλικών των α' και β' γυμνασίου ενέχει ανακεφαλαιωτικό χαρακτήρα και αποτελείται από επαναληπτικές δραστηριότητες που αφορούν το σύνολο της ύλης του βιβλίου.

Η διάρθρωση της δομής του περιεχομένου των σχεδίων μαθήματος ακολουθεί τη παρακάτω διάταξη (πίνακας 4):

Δομή Σχεδίων Μαθήματος
(α) Τεμνόμενοι Άξονες Εύρους Πλαισιακής Στήριξης (ΕΠΣ) και Βαθμού Νοητικής Εμπλοκής (BNE)
(β) Διδακτικοί στόχοι σε ΜΓΑ και Γλώσσα-Στόχο
(γ) Διδακτική Προσέγγιση
(δ) Μέσα-Υλικά διδασκαλίας
(ε) Σύντομη περιγραφή του μαθήματος
(στ) Δομή του Μαθήματος
(ζ) Αξιολόγηση του Μαθητή

Πίνακας 4: Δομή σχεδίων μαθήματος.

Στην εισαγωγή του κάθε σχεδίου μαθήματος καθορίζεται το εύρος της πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και ο βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) της ενότητας με την επιλογή του καταλληλότερου τεταρτημορίου ανά γλωσσικό επίπεδο στους τεμνόμενους άξονες εύρους πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και βαθμού νοητικής εμπλοκής (BNE). Στη συνέχεια παρατίθενται οι διδακτικοί στόχοι στο γλωσσικό και μη γλωσσικό αντικείμενο, η διδακτική προσέγγιση και τα μέσα διδασκαλίας. Μετά από μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της δομής του μαθήματος, ο τρόπος αξιολόγησης και οι δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας όπως δόθηκαν στους μαθητές (βλ. παράρτημα 4).

Οι δραστηριότητες που αφορούν τα σχέδια μαθήματος διατρέχονται από κοινές συνιστάμενες που εστιάζουν: (α) στην περιγραφή των επιμέρους βημάτων σε συνάρτηση με το δομημένο περιεχόμενο του ΜΓΑ., (β) στην αξιοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου, (γ) στο συστηματικό εμπλουτισμό της εισερχόμενης πληροφορίας με γλωσσικό σκαλοπάτι τη Γ1, (δ) στην εστιασμένη δημιουργία ή/και ενίσχυση του εννοιολογικού υπόβαθρου του μαθητή που αφορά το περιεχόμενο του εκάστοτε ΜΓΑ, (ε) στη δημιουργία πολιτισμικών και υπαρκτικών γεφυρών μεταξύ μαθητή και ΜΓΑ και (στ) στη δραστηριοποίηση των συμμετεχόντων μέσα από δραστηριότητες προφορικής και γραπτής διαμεσολάβησης, γλωσσικής συνειδητοποίησης και δημιουργίας απλών ή/και πολυτροπικών κειμένων ταύτισης. Ωστόσο δεν εστιάζουμε μόνο στη χρήση αλλά και στη γλώσσα, εμπλουτίζοντας την εισερχόμενη πληροφορία μέσα από μικροδραστηριότητες που αφορούν τη μορφολογία της γλώσσας και την κριτική διερεύνηση της ορολογίας του

σχετιζόμενου ΜΓΑ σε μια σειρά ασκήσεων μικρότερης κλίμακας που συνοδεύουν τα σχέδια μαθήματος (βλ. παράρτημα 4).

Στο τελευταίο τμήμα των σχεδίων μαθήματος που αφορούν την αξιολόγηση των επιδόσεων του μαθητή, εκτός από τον έλεγχο της προόδου των γλωσσικών ικανοτήτων που αντιστοιχούν σε κάθε δραστηριότητα, ενεργοποιούνται τεχνικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης όπως προκύπτουν μέσα από τη δημοσίευση των δραστηριοτήτων στην τάξη ή συνολικά στο σχολείο.

4.2.2. Ατομικοί γλωσσικοί φάκελοι μαθητών (Portfolios)

Η αξιοποίηση προσαρμοσμένων ατομικών γλωσσικών φακέλων (portfolios) στις ανάγκες της έρευνάς μας, μετέτρεψε τα τελευταία σε εργαλείο (α) παιδαγωγικής χρήσης, (β) διδακτικής προσέγγισης, (γ) διγλωσσικής και μεταγλωσσικής στρατηγικής, (δ) συλλογής δεδομένων (ε) αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων (Hasselgreen et al. 2011) και (στ) αυτοαξιολόγησης των ατομικών επιδόσεων των μαθητών.

Προκειμένου να μην αλλοιώσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του ευρωπαϊκού φακέλου γλωσσών για μαθητές 12-15 ετών (Π.Ι. 2003) πάνω στο οποίο βασιστήκαμε, διατηρήσαμε τη βασική του δομή ως έχει : (α) Διαβατήριο Γλωσσών, (β) Βιογραφικό Γλωσσομάθειας ή Γλωσσογραφία και (γ) Ντοσιέ. Γλωσσικά και σε επίπεδο περιεχομένου απλοποιήσαμε τους περιγραφητές και προσαρμόσαμε τα ζητούμενα στα περιεχόμενα του βιβλίου ξένης γλώσσας, αφαιρέσαμε τις πολύγλωσσες δομές στα ζητούμενα και στις εξηγήσεις, και κρατήσαμε μόνο την ελληνική και τη γαλλική γλώσσα κάνοντας χρήση ελκυστικότερων γραμματοσειρών και γραφιστικών (βλ. παράρτημα 2).

4.2.3. Ημερολόγιο και σημειώσεις

Η απαιτητική και εστιασμένη δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού-ερευνητή τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας αποδυναμώνει τα ανταντακλαστικά του άμεσου παρατηρητή. Του αφαιρεί δηλαδή ένα σημαντικό πλεονέκτημα στην άμεση καταγραφή των τεκταινόμενων στην τάξη. Το γεγονός αυτό καθιστά σημαντική την

τήρηση ενός ημερολογίου που μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά σε αυτήν την κατεύθυνση, χωρίς να απαιτεί ειδική τεχνογνωσία. Η μεθοδολογική και συστηματική λοιπόν αξιοποίηση σημειώσεων και ημερολογίων ως ερευνητικών εργαλείων, συνέβαλαν όχι μόνο στη συλλογή των δεδομένων και στην καταγραφή των αναλύσεων αλλά αποτέλεσαν κύριο μέσο προσανατολισμού της έρευνας σε όλα τα στάδια της (Altrichter 2001).

Σε μια έρευνα που ενεργοποιεί τη διγλωσσία (i) ως γενική ικανότητα, δηλ. ως κοινωνικοπολιτισμική γνώση, διαπολιτισμική επίγνωση και γλωσσική ικανότητα, τεχνογνωσία (savoir-faire) και ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre) και (ii) ως επικοινωνιακή ικανότητα, δηλ. ως γλωσσική, κοινωνιογλωσσική και πραγματολογική ικανότητα (βλ. ενότητα 3.4.), η λειτουργία του ημερολογίου δεν περιορίζεται στην καταγραφή των δεδομένων αλλά ανάγεται σε «σύντροφο» που εξελίσσεται και εξελίσσει την έρευνα (Altrichter 2001: 32) σε ένα απρόβλεπτο «πείραμα» που εμπλέκει ανθρώπους, γλώσσες και επικοινωνία.

Με βάση τα παραπάνω, δύο είναι οι άξονες εστίασης στην καταγραφή των δεδομένων: (α) ο περιγραφικός άξονας που αφορά τον τρόπο δραστηριοποίησης της γενικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στο προτεινόμενο ΠΔΔ και (β) ο ερμηνευτικός άξονας στον οποίο μεταφέρουμε την ερμηνευτική ανάλυση στα δεδομένα που συλλέξαμε στον περιγραφικό άξονα. Το περιεχόμενο των δεδομένων και των σύντομων σημειώσεων που αφορούν την έρευνα μας καταγράφονται σε δυο χρονικές φάσεις: (α) ο περιγραφικός άξονας στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας για να υπάρχει η κατάλληλη εγγύτητα που διασφαλίζει την έγκυρη αποτύπωση των γεγονότων και (β) ο ερμηνευτικός άξονας το απόγευμα της ίδιας ημέρας προκειμένου μια βραχεία αλλά σημαντική χρονική απόσταση από αυτά να επιτρέψει μια πιο κατασταλαγμένη και εστιασμένη στην ουσία των δεδομένων.

6. Συνεισφορά της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο πρέπει και μπορούν να επωμιστούν ρόλους που ξεπερνούν αυτούς που σχετίζονται με την τυπική διδασκαλία γλώσσας. Σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον

μάθησης που εξ'ορισμού μετατρέπεται σε πολλαπλογλωσσικό χώρο γλωσσικής χρήσης ο εκπαιδευτικός οφείλει: (α) να εργαστεί με το σύνολο του γλωσσικού δυναμικού της τάξης προκειμένου να εμπλουτίσει τη διαδικασία γραμματισμών στη γλώσσα-στόχο προς όφελος όλων των γλωσσών του μαθητή και (β) να ενθαρρύνει την καλλιέργεια της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής επίγνωσης σε μαθητές που βιώνουν ήδη μια έντονη κοινωνική και οικονομική μεταβλητότητα στα άμεσα περιβάλλοντα τους.

Ο διγλωσσικός προσανατολισμός μιας διδακτικής παρέμβασης σε μονογλωσσικά προσανατολισμένα σχολικά περιβάλλοντα όπως αυτά του ελληνικού γυμνασίου συνοψίζει την επιστημονική συνεισφορά του εγχειρήματός σε ερευνητικό επίπεδο. Η συμβολή μας ωστόσο στο επιστημονικό πεδίο δεν περιορίζεται σε αυτό. Καταθέτουμε διδακτικές προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν και να εξελιχθούν τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών όσο και σε επίπεδο περαιτέρω διερεύνησης μέσα από την ενδεχόμενη διεύρυνση τους σε κατώτερες ή ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Θεωρούμε ότι η διδασκαλία γλωσσών αποτελεί μια διαχρονική επένδυση (Stern 1984) και καθίσταται, μέσα από τις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές συγκυρίες πιο επίκαιρη από ποτέ. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές θα πρέπει να επιδιώκουν τη διαρκή ενίσχυση της γλωσσικής έρευνας που σχετίζεται με τη συστηματική διερεύνηση, την ορθολογική έρευνα και τον πειραματικό έλεγχο σε καινοτόμες διδακτικές προτάσεις (Muresan L. et al. 2011). Ευελπιστούμε η παρούσα έρευνα να συνέβαλε με το δικό της «πολλαπλογλωσσικό» τρόπο στην κατεύθυνση αυτή.

7. Αποσαφήνιση ορολογίας

Σε μια εργασία που πραγματεύεται θέματα διγλωσσίας και διδασκαλίας ξένης γλώσσας σε σχολική τάξη και που ο χώρος χρήσης αποτελεί το βασικό κριτήριο ορισμού της γλώσσας αυτής ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Σκούρτου 1997α: 132, 2002α : 2), είναι απαραίτητο να προχωρήσουμε στην αποσαφήνιση της σχετικής, ως προς τα δεδομένα της έρευνάς μας, ορολογίας προκειμένου να διατυπώσουμε με κατανοητό τρόπο, τις θεωρητικές θέσεις αρχικά και τα εμπειρικά πορίσματα στη συνέχεια.

Η γλώσσα δεν είναι ούτε πρέπει να θεωρείται απλό όργανο ή εργαλείο αλλά μια αξία (Μπαμπινιώτης 1994), ένα ζωντανό, εύπλαστο και ευμετάβλητο «υλικό» επικοινωνίας και διάδρασης. Δεν μπορεί να απομονωθεί εννοιολογικά και να κινηθεί σε συγκεκριμένα πεδία ως προς τον ορολογικό του προσδιορισμό παρά μόνο συναρτώμενο μιας πληθώρας επιθετικών προσδιορισμών που μπορούν να του αποδώσουν διαφορετική σημασία και λειτουργία, όπως μητρική, πρώτη, δεύτερη, ξένη γλώσσα κ.α. (Matthews 2007). Βασικές λοιπόν μας παράμετροι στην οριοθέτηση της σημασίας και της λειτουργίας της γλώσσας υπήρξαν οι μεταβλητές του χώρου χρήσης, του πλαισίου διδασκαλίας, της χρήσης και των περιεχόμενων χρήσης της γλώσσας. Η οπτική άλλωστε που αφορά την παρούσα έρευνα ως προς τη χρήση της γλώσσας αναφέρεται και εστιάζει στο χώρο χρήσης, στους ομιλητές, στα περιεχόμενα και στη γλώσσα επικοινωνίας.

7.1. Μητρική και πρώτη γλώσσα

Ως μητρική γλώσσα, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη γλώσσα που κατακτάμε τα πρώτα χρόνια της ζωής μας (Τριάρχη-Herrmann 2000, Romaine 1995). Είναι η γλώσσα στην οποία σκεφτόμαστε, ονειρευόμαστε, μετράμε, αποτυπώνουμε αυτά που αισθανόμαστε, η γλώσσα του σπιτιού, της εθνότητας, η γλώσσα που γνωρίζουμε καλύτερα κ.α. Αποτελεί μια δυναμική διαδικασία συμβολικής εγγραφής¹⁴ του παιδιού στον κόσμο (Σελλά-Μάζη 2001: 29) που συχνά όμως, παραλείπει να εγγράψει το πραγματικό γλωσσικό αποτύπωμα του ανθρώπου όταν αυτό θα μπορούσε απλά να είναι η «πατρική» ή η γλώσσα του σπιτιού. Συνεπώς, στη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος «μητρική γλώσσα» έχει αντικατασταθεί από τον ορό «πρώτη γλώσσα» και αυτό επειδή είναι πολύ πιθανό η μητρική γλώσσα ενός ατόμου να μη συμπίπτει με αυτήν της μητέρας του (Τριάρχη-Herrmann 2000: 53-54), ούτε με αυτή του πατέρα αλλά με την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε σχολεία δύο χωρών με έντονα μεταναστευτικά χαρακτηριστικά, παρελθόντα και τρέχοντα. Πολλές φορές λοιπόν, η «μητρική

¹⁴ Η έννοια της συμβολικής έγγραφης παραπέμπει στην έννοια της συμβολικής τάξης που δομεί τις ανθρώπινες κοινωνίες κατά το πρότυπο της δομικής γλωσσολογίας του F.de Saussure.

γλώσσα» των μαθητών ήταν διαφορετική από την «πρώτη» τους γλώσσα. Προσανατολισμένοι συνεπώς, σε μια μη παγιωμένη γλωσσική «ιεράρχηση», προκρίναμε τη χρήση του όρου «πρώτη γλώσσα» αντί του όρου «μητρική γλώσσα» ή «γλώσσα του σπιτιού» με βασικό κριτήριο τη γλωσσική επάρκεια του μαθητή: δηλαδή ποια γλώσσα χειρίζεται καλύτερα. (Σκούρτου 2001, Skutnabb-Kangas 1988: 16).

7.2. Δεύτερη γλώσσα

Κατά κανόνα, μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε γλώσσα που μαθαίνεται με τη συμβολή ή και την παρεμβολή, γνωστική ή συμπεριφορική, της ήδη κατακτημένης πρώτης¹⁵ γλώσσας. Για την ακρίβεια, αυτή που οικειοποιείται ένα άτομο αφού έχει πρώτα κατακτήσει ή βρίσκεται στη διαδικασία ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας (Halliday 1973, Larsen-Freeman & Long 1991).

Ο όρος δεύτερη γλώσσα, λειτουργεί ως έννοια-ομπρέλα σε κάθε άλλη γλώσσα πέραν της πρώτης που διδάσκεται ο μαθητής ή μια ομάδα μαθητών ανεξάρτητα από τον τύπο μαθησιακού περιβάλλοντος και τον αριθμό των γλωσσών που ήδη γνωρίζει. (Sharwood-Smith, 1994: 7).

Η διαφορά μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας έγκειται στη χρονική σειρά εμφάνισης των γλωσσών και αφορά τόσο τη χρονική σειρά κατάκτησης τους όσο και την ποιοτική διάφορα στη χρήση τους (Baker 2001, Σκούρτου 1997β). Συνεπώς, ως δεύτερη γλώσσα μπορεί να οριστεί η γλώσσα που ένα άτομο μαθαίνει στο ευρύτερο περιβάλλον του ή/και διδάσκεται στο σχολείο. Στο γυμνάσιο Βρυξελλών, η γαλλική οριοθετείται ως δεύτερη και ξένη γλώσσα ενώ στα γυμνάσια της Ελλάδας ως ξένη. Σε ορισμένες, βέβαια περιπτώσεις μαθητών στο Βέλγιο, η γαλλική γλώσσα λειτουργεί ως πρώτη γλώσσα. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι δεύτερη γλώσσα είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής που είναι άλλη από την πρώτη και την εκμάθηση της οποίας επιδιώκουν οι ομιλητές στις καθημερινές τους συναναστροφές. Σε πολλές

¹⁵ Έχοντας υπόψη αυτόν τον ορισμό, δεύτερη γλώσσα είναι και η τρίτη και η τέταρτη γλώσσα που γνωρίζει ένας ομιλητής. (Larsen-Freeman & Long 1991: 7).

ωστόσο, περιπτώσεις, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές, σε φυσικό περιβάλλον, ακόμα κι αν ενισχύεται παράλληλα μέσω φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Στην παρούσα εργασία ο όρος δεύτερη γλώσσα αναφέρεται σε γλωσσικά πλαίσια διδασκαλίας που ενεργοποιούνται στα κοινωνικά περιβάλλοντα που η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνει χώρα. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο Βέλγιο αποτελεί παράδειγμα πλαισίου Διδασκαλίας Δεύτερης Γλώσσας (ΔΓ2) και στην Ελλάδα παράδειγμα πλαισίου Διδασκαλίας Ξένης Γλώσσας (ΔΞΓ).

7.3. Διδασκαλία ξένης γλώσσας

Η Διδασκαλία Ξένης Γλώσσας (ΔΞΓ) αφορά τη διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε σχολική ή φροντιστηριακή τάξη μερικές ώρες την εβδομάδα συχνά χωρίς φυσικούς ομιλητές και εκτός φυσικού περιβάλλοντος χρήσης. Στοχεύει δηλαδή στην εκμάθηση μιας πρόσθετης γλώσσας που στερείται άμεσου ζωτικού χώρου χρήσης καθώς η εκμάθησή της στοχεύει στη μελλοντική ύπαρξη αυτού (Σκούρτου 1997α: 132-133).

Στην παρούσα έρευνα, η ΔΞΓ αναφέρεται στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας: η προσπάθεια ωστόσο κατηγοριοποίησης της ως Γ2 ή ΞΓ, απεδείχθη ιδιαίτερος σύνθετη για ένα σημαντικό κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα. Όταν μια ΞΓ αποτελεί κομμάτι της «γλωσσικής» καθημερινότητας του χρήστη, δηλαδή η εκμάθηση της ικανοποιεί άμεσες και βασικές ανάγκες και όχι προσδοκίες που ενδέχεται να προκύψουν σε ένα μελλοντικό χρονικό ορίζοντα, αυτή αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας Γ2 (Baker & Jones 1998). Μπορεί λοιπόν κανείς να ισχυριστεί πως οι ελληνόφωνοι μαθητές του ελληνικού γυμνασίου Βρυξελλών που ζουν στο Βέλγιο διδάσκονται τα γαλλικά ως Γ2 και όχι ως ΞΓ και οι μαθητές των γυμνασίων στην Ελλάδα ως ΞΓ και όχι ως Γ2.

Τα κίνητρα εκμάθησης μιας ΞΓ ποικίλουν: τις περισσότερες φορές εμπεριέχουν ωφελμιστικά στοιχεία αφού οι περισσότεροι ομιλητές μαθαίνουν μία ή περισσότερες

ΞΓ τόσο για πρακτικούς¹⁶, όσο και για μορφωτικούς¹⁷ λόγους (Τριάρχη-Herrmann 2000: 55). Χαρακτηριστικές άλλωστε είναι οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές κατά την προκαταρκτική έρευνα (βλ. κεφάλαιο 5). Είναι ωστόσο αξιοσημείωτο ότι οι περισσότεροι από αυτούς¹⁸ παρέπεμψαν τα οφέλη της εκμάθησης ξένων γλωσσών σε μελλοντικές χρήσεις επαγγελματικού κυρίως προσανατολισμού.

Βέβαια, η εκμάθηση μιας ΞΓ δεν αρκεί για να καταστεί ο χρήστης αυτής, δίγλωσσος ομιλητής (Τριάρχη-Herrmann 2000). Ωστόσο, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες είναι δυνατό να οδηγήσει στην ανάπτυξη πολλαπλογλωσσικών ικανοτήτων στη χρήση της γλώσσας. Στη περίπτωση αυτή, η ΞΓ αποκτά τα λειτουργικά χαρακτηριστικά μιας Γ2 (Τριάρχη-Herrmann 2000: 56). Παράδειγμα της συνθήκης αυτής υπήρξε το ελληνικό γυμνάσιο Βρυξελλών: σε ένα χώρο χρήσης με κυρίαρχη τη γαλλική γλώσσα, τα χαρακτηριστικά της αρχικά διδαχθείσας γαλλικής ως ΞΓ εκτοπίστηκαν από αυτά της Γ2 (βλ. ενότητα 6.4.).

7.4. Διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (ΔΓΒΠ)

Η προώθηση της τρίγλωσσης¹⁹ γλωσσικής ικανότητας, της πρώιμης διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας και η ενίσχυση της διδασκαλίας γλώσσας μέσω μη γλωσσικού αντικειμένου, οδήγησαν στην ανάπτυξη σύγχρονων²⁰ και ασύγχρονων μοντέλων δίγλωσσης και πολλαπλόγλωσσης εκπαίδευσης που αφορούν Διδασκαλία Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο (ΔΓΒΠ) (CLIL, Content and Language Integrated Learning)²¹ και EMILE (Enseignement de matières par l'intégration d'une langue

¹⁶ Με στόχο την κατοχή ενός καλού και προσοδοφόρου επαγγέλματος ή την κοινωνική προβολή.

¹⁷ Επιδιώκοντας ανώτερη παιδεία ή στοχεύοντας στη διεύρυνση της πολιτισμικής τους θεώρησης

¹⁸ Σε ποσοστό 90,09% για τα αγγλικά και 80,50% για τη 2^η ξένη γλώσσα.

¹⁹ Πρόκειται για τη γνωστή αρχή του 1 + 2 (μητρική γλώσσα + δύο ξένες γλώσσες) της Λευκής Βίβλου του 1995: Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης.

²⁰ Ένας σημαντικός αριθμός ευρωπαϊκών δικτύων και αρκετά ψηφιακά έργα, όπως το *CLILCom*, το *CLILAxis* και το *CLILMatrix* που συμπεριλαμβάνονται στο Σχέδιο Δράσης για τη γλωσσική πολυμορφία και την εκμάθηση γλωσσών (2004-2006) έχουν δημιουργηθεί για τη προώθηση του CLIL. Δύο από τα σημαντικότερα δίκτυα, είναι αυτά των EuroCLIC και CCN.

²¹ Το CLIL εξελίσσεται και κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης ενώ αποτελεί μια θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πρακτική στις ΗΠΑ και τον Καναδά (Swain & Lapkin 1982, Swain 2000), με εκτεταμένες εφαρμογές μεταβατικών προγραμμάτων διγλωσσικής εκπαίδευσης (transitional bilingual education), από τις δίγλωσσες τάξεις στις τάξεις κύριας εκπαίδευσης (mainstream) (Baker 2001). Ωστόσο στην Ευρώπη, λόγω έλλειψης πόρων, μεθοδολογικών και γνωστικών εργαλείων, έλλειψης χρόνου και περιορισμένης ενημέρωσης, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μια μεθοδολογική προσέγγιση διδασκαλίας CLIL (E-CLIL, European

étrangère) στην γαλλική του έκδοση. Ο όρος συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία και ως Γνωστική και Ακαδημαϊκή Εκμάθηση Γλώσσας (Cognitive Academic Language Learning²²) (Chamot & O'Malley 1990, 1994) ωστόσο στην παρούσα έρευνα επιλέγουμε τη χρήση του ακρωνυμίου ΔΓΒΠ. Πολυάριθμες δράσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την προώθηση της ΔΓΒΠ όπως τα προγράμματα Erasmus/Socrates και Comenius πλαισιώνουν²³ τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διδάξουν το αντικείμενο τους σε μια ΞΓ και ενισχύουν την ανάπτυξη πολυθεματικών δραστηριοτήτων που εμπλέκουν πολλαπλά μη γλωσσικά γνωστικά αντικείμενα, τα οποία, ως επί το πλείστον, διδάσκονται στην ΞΓ²⁴. Το σύνολο αυτών των δράσεων εντάσσονται ως δομικά συστατικά ενός συνεχούς ευρωπαϊκών προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μη γλωσσικού μαθήματος σε πολλά από τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

Η ΔΓΒΠ αποτελεί μια έννοια-ομπρέλα με διττή λειτουργία. Περιλαμβάνει τόσο την εκμάθηση ενός μη γλωσσικού αντικειμένου μέσω ΞΓ όσο και την εκμάθηση μιας ΞΓ

Resource Center 2014). Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Ευρυδίκη (Eurydice European Unit 2006, 2009), τα σημαντικότερα εμπόδια αποτελούν: (α) η έλλειψη καθηγητών που διαθέτουν τα γλωσσικά προσόντα, (β) η περιορισμένη διαθεσιμότητα των κατάλληλων διδακτικών υλικών, και (γ) η νομοθεσία που περιορίζει αυστηρά σε ορισμένες χώρες, εκείνες τις γλώσσες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διδακτικούς σκοπούς. Από το σύνολο των χωρών-μελών, μόνο οι έντεκα εντάσσουν το CLIL στην αρχική κατάρτιση των καθηγητών. Στη Γερμανία και τη Γαλλία, η επιμόρφωση δεν αποτελεί υποχρεωτική συνθήκη όμως απαιτούνται αυξημένα προσόντα για τη διδασκαλία CLIL, με την αξιολόγηση να εστιάζει στην άριστη γνώση της γλώσσας-στόχου. Σε πολλές χώρες, οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών ενσωματώνουν εξειδικεύσεις σε ένα ή περισσότερα μη γλωσσικά γνωστικά αντικείμενα, ή σε συνδυασμούς μη γλωσσικού μαθήματος και γλώσσας. Σε πολλά δε σχολεία, όπως στα διεθνή, βάσει διμερών συμφωνιών ή άλλων ειδικών διατάξεων, οι εφαρμογές διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο προαπαιτούν το διορισμό ή την απόσπαση διδασκόντων που έχουν ως Γ1 τη γλώσσα-στόχο. Τις απαιτητικές αυτές συνθήκες φιλοδοξεί να πλαισιώσει το Ευρωπαϊκό Κέντρο Ενημέρωσης (European Resource Center) με την ενεργοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας ECLIL (Fitzpatrick, Anthony et al. 2011) που λειτουργεί ενισχυτικά για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του CLIL, παρέχοντας πολλαπλά ηλεκτρονικά επιμορφωτικά και μεθοδολογικά εργαλεία στα πλαίσια του Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης της ΕΕ (Lifelong Learning 2009).

²² Με το ακρωνύμιο CALLA.

²³ Παρέχοντας χρηματοοικονομική και τεχνική υποστήριξη.

²⁴ Στις εφαρμογές CLIL, η γλώσσα-στόχος ποικίλει ανά περιοχή και εκπαιδευτικό σύστημα και κατατάσσεται αντίστοιχα ως ΞΓ, περιφερειακή ή/και μειονοτική, ή δεύτερη επίσημη γλώσσα (Darn 2006). Η αγγλική, η γαλλική και η γερμανική γλώσσα αποτελούν τη συνήθη «συστημική» τριάδα που διδάσκεται με αυτόν τον τρόπο. Στις 8 χώρες που παρέχεται η δυνατότητα διδασκαλίας σε 3 γλώσσες, συνδυάζονται μια ή περισσότερες κυρίαρχες και ξένες γλώσσες, ή η κυρίαρχη γλώσσα, η ΞΓ και η γλώσσα των μειονοτήτων. Ωστόσο, στα κατά τόπους στατιστικά στοιχεία, καταγράφεται ποσοστό συμμετοχής 3% με 30% μεταξύ των μαθητών που επωφελούνται από αυτού του είδους την εκπαίδευση με τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής να παρατηρούνται σε περιπτώσεις χρήσης και αξιοποίησης περιφερειακών γλωσσών. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, η εγγραφή των μαθητών στο CLIL αποτελεί ελεύθερη επιλογή χωρίς αυστηρά προαπαιτούμενα. Εντούτοις, σε χώρες που το CLIL αφορά εκμάθηση ΞΓ, υφίστανται κριτήρια. Συχνά, τα κριτήρια αυτά σχετίζονται με γενικές γνώσεις ή υψηλό επίπεδο στη γλώσσα-στόχο ή συνδυασμό των δύο.

μέσα από ένα μη γλωσσικό αντικείμενο (Briton & Snow & Wesche 1990). Προέκυψε μέσα από την ανάγκη κατάκτησης υψηλότερων επιπέδων γλωσσικής ικανότητας που υπαγόρευσαν τα υψηλά ποσοστά ενδοευρωπαϊκής κινητικότητας (Mitsikopoulou, Karavas & Nikaki 2005) και η αναθεώρηση των διδακτικών προσεγγίσεων στην κατεύθυνση πολυγλωσσικών στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης²⁵. Η παροχή προγραμμάτων ΔΓΒΠ βρίσκει εφαρμογή στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων, είτε αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα, είτε το πρόγραμμα σπουδών, είτε εστιάζουν σε ένα μοντέλο διδασκαλίας ή σε μια μικροδιδασκαλία (Clegg 1996). Σε αυτά μπορούν να ενταχθούν τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, ωστόσο τα περισσότερα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγουν την εφαρμογή τους στα πεδία των Φυσικών ή Κοινωνικών Επιστημών ενώ στις μισές χώρες-μέλη επιλέγονται γνωστικά αντικείμενα εικαστικής και φυσικής αγωγής.

Στην παρούσα έρευνα, εφαρμόσαμε διγλωσσικές προσεγγίσεις με στόχο την ενεργοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση: τη γλωσσομάθεια, οριοθετώντας τη ΔΓΒΠ ως διδασκαλία ενότητων μη γλωσσικού αντικειμένου στη γλώσσα-στόχο αλλά και ως εργαλείο ανάπτυξης στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης (Alexiou, Mattheoudakis & Psaltou-Joycey 2012). Το γλωσσικό μάθημα δηλαδή, διδάσκεται όχι ως αυτόνομο και απομονωμένο αντικείμενο του προγράμματος σπουδών αλλά σε συνδυασμό με το περιεχόμενο άλλων γνωστικών μη γλωσσικών αντικειμένων (Coyle, Hood & Marsh 2010, Coonan 2003). Για να το επιτύχουμε «συγχρονίσαμε» κάθε ενότητα του βιβλίου της ξένης γλώσσας-στόχου (ΓΑ) με μια ενότητα του βιβλίου μη γλωσσικού αντικειμένου (ΜΓΑ) επιλέγοντας τις ενότητες εκείνες που εξυπηρετούν καλύτερα τους γλωσσικούς στόχους, για την α' γυμνασίου: (α) τα εικαστικά, (β) τη γεωγραφία-γεωλογία, (γ) τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας και (δ) τη φυσική αγωγή, για τη β' γυμνασίου: (α) την οικιακή οικονομία, (β) την πληροφορική και τα (γ) μαθηματικά

²⁵ Η μεθοδολογική βέβαια προσέγγιση διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο δεν αποτελεί μια σύγχρονη πρακτική στον ευρωπαϊκό χώρο. Οι πρώτες εφαρμογές του CLIL αφορούσαν τη διαχείριση επισήμων γλωσσών μειονοτήτων ή γλωσσών που χρησιμοποιούνται σε παραμεθόριες περιοχές. Στο Λουξεμβούργο και στη Μάλτα, η παροχή CLIL ως θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πρακτική, εισήχθη για πρώτη φορά στα σχολεία το 19^ο αιώνα. Σήμερα, στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, το πρόγραμμα CLIL είναι ενταγμένο στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου στη Λιθουανία αλλά και στην Ελλάδα (Mattheoudakis, Alexiou & Laskaridou, 2014) εφαρμόστηκε πιλοτικά ενώ σε πέντε χώρες δεν παρέχεται καθόλου.

και για τη γ' γυμνασίου: (α) τη γεωγραφία, (β) την πληροφορική, (γ) τα εικαστικά, και (δ) τη μουσική. Με λίγα λόγια η ξένη γλώσσα αποτέλεσε όχι μόνο στόχο, αλλά και μέσο διδασκαλίας τόσο για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ευχέρειας στο γλωσσικό αντικείμενο όσο και την πλαισίωση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cummins 2005) στο μη γλωσσικό. Η «εργαλειακή» δηλαδή χρήση της γλώσσας επιλέχθηκε στρατηγικά προκειμένου να ενισχυθούν τα κίνητρα και να αναπτυχθούν θετικές στάσεις στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας (Candelier & al. 2003). Τα ανωτέρω γνωστικά αντικείμενα καλύφθηκαν διδακτικά από τον εκπαιδευτικό γαλλικής με τη συμβουλευτική συνεισφορά των εκπαιδευτικών μη γλωσσικών αντικειμένων σε εξειδικευμένα ζητήματα μη γλωσσικού περιεχομένου κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων. Η πρόσβαση στην τρέχουσα και προηγούμενη γνώση μέσα από ένα μη γλωσσικό αντικείμενο επέτρεψε τη μεταφορά της γνώσης από το μη γλωσσικό στο γλωσσικό αντικείμενο και από την πρώτη γλώσσα στην ξένη και αντίστροφα. Η διδακτική μας προσέγγιση στηρίχθηκε σε μια προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών και των δεδομένων της τάξης, διδασκαλία με έμφαση στο περιεχόμενο και αποτέλεσε τη βάση δραστηριοτήτων που δομήθηκαν στις αρχές της διγλωσσίας μέσα από ένα διγλωσσικά διαρθρωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας (βλ. κεφάλαιο 4).

7.5. Πολυγλωσσία και πολλαπλογλωσσία

Ο όρος «πολλαπλογλωσσία» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1956 από τους Lejeune Michel και Marcel Cohen (1956) για να περιγράψει την κατάσταση ενός ατόμου ή μιας κοινότητας που καταφεύγει στη χρήση πολλαπλών γλωσσών προσαρμοσμένων στις ανάγκες και το είδος της επικοινωνίας. Ωστόσο η λέξη «πολλαπλογλωσσία» έχει τις ίδιες ρίζες με τη λέξη «bilingualism» που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1953 από τον Weinrich. Ο όρος «bilingualism» αποδίδεται στα ελληνικά ως «διγλωσσία» (Δαμανάκης 2001, Δενδρινού 2001, Σελλά-Μάζη 2001, Σκούρτου 1997α, Τριάρχη-Herrmann 2000, Τσοκαλίδου 2000, Χατζηδάκη 2000) και αναφέρεται στην πολυγλωσσία που διαμορφώνεται από την συνύπαρξη (και την επαφή) πολλών διαφορετικών γλωσσών (Σκούρτου 2011) αλλά και ως διπλογλωσσία (Πετρούνιας 1984) με την έννοια της χρήσης δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο. Ο ορισμός της παρατέθηκε στο εισαγωγικό σημείωμα του

Ευρωπαϊκού Χάρτη για τη Πολλαπλογλωσσία²⁶ (Charte Européenne du Plurilinguisme) και διατυπώθηκε στη Πρώτη Ευρωπαϊκή Σύσκεψη²⁷ για τη Πολλαπλογλωσσία που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι στις 24 & 25 Νοεμβρίου 2005 ως εξής : «Στο κείμενο που ακολουθεί συμφωνούμε να ορίζουμε ως πολλαπλογλωσσία τη χρήση περισσότερων της μιας γλωσσών από το ίδιο άτομο. Η έννοια αυτή διαφοροποιείται από εκείνη της πολυγλωσσίας που σημαίνει συνύπαρξη πολλών γλωσσών στους κόλπους μιας κοινωνικής ομάδας. Μια πολλαπλόγλωσση κοινωνία αποτελείται στην πλειοψηφία της από άτομα που μπορούν να εκφράζονται σε διάφορα επίπεδα ικανότητας σε πολλές γλώσσες, δηλαδή άτομα πολύγλωσσα ή πολλαπλόγλωσσα, ενώ μια πολύγλωσση κοινωνία μπορεί να αποτελείται στην πλειοψηφία της από μονόγλωσσα άτομα που αγνοούν τη γλώσσα του άλλου». Ωστόσο στα κείμενα της, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρησιμοποιεί τον όρο «πολυγλωσσία», ενώ το Συμβούλιο της Ευρώπης²⁸, στο βασικότερο, μεταξύ άλλων, κείμενο αναφοράς για τις γλώσσες, το ΚΕΠΑ, επιλέγει τον όρο «πολλαπλογλωσσία». Όπως στην Ελλάδα, έτσι και διεθνώς, πολλοί ερευνητές, καθώς και τα περισσότερα αγγλοσαξονικά λεξικά, προτιμούν τη χρήση του όρου «πολυγλωσσία». Υπάρχουν βέβαια ερευνητές όπως οι Baker & Jones (1998) και πιο πρόσφατα οι García & Beatens Beardsmore (2011) που επιλέγουν τη χρήση του όρου «bilingualism» για να ενσωματώσουν σε αυτόν τόσο την πολυγλωσσία όσο και την πολλαπλογλωσσία. Η έννοια βέβαια της «πολλαπλογλωσσίας», όπως θα δούμε στη συνέχεια, σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και σχολικούς χώρους χρήσης γλώσσας μπορεί να καλύπτει σημασιολογικά, διαφορετικά νοήματα που σχετίζονται με διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας πολλαπλογλωσσικής προσέγγισης. Η

²⁶ Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τη Πολλαπλογλωσσία, Ευρωπαϊκός Χάρτης της Πολλαπλογλωσσίας: ευρωπαϊκή σύσκεψη για τη πολλαπλογλωσσία – 2005-2008. Διαθέσιμος στον ιστότοπο: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/charte_version_grecque.pdf τελευταία ανάκτηση 17-4-2019.

²⁷ Στην ίδια σύσκεψη αποφασίστηκε η δημιουργία ενός οργανισμού αμοιβαίας διαχείρισης της πολλαπλογλωσσίας μεταξύ των εταίρων: του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για την Πολλαπλογλωσσία. Το ανωτέρω κείμενο κατατέθηκε σε ευρωπαϊκές και εθνικές αρχές συνοδεία νομοθετικών και κανονιστικών κειμένων κατά τη διάρκεια της Δεύτερης Ευρωπαϊκής Σύσκεψης για την Πολυγλωσσία τον Ιούνιο του 2009 στο Βερολίνο.

²⁸ Η ΕΕ, μέσα από δύο υπερεθνικά θεσμικά όργανα, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο της Ευρώπης, πλαισιώνει πολυάριθμες δράσεις διγλωσσης εκπαίδευσης και γλωσσικής πολυμορφίας. Η Διεύθυνση Γλωσσικής Πολιτικής του ΣτΕ, έχει εκδώσει σειρά εγγράφων για τη προώθηση της Πολλαπλογλωσσίας. Τα σημαντικότερα από αυτά, όπως παρατίθενται χρονολογικά στον πίνακα που ακολουθεί, είναι τα εξής: (α) ο Ευρωπαϊκός Χάρτης για τις Περιφερειακές ή Μειονοτικές Γλώσσες (1992), (β) το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, από το 1998 πιλοτικά έως τη τελική του μορφή το 2001, για νέους και ενήλικες χρήστες, (γ) το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, (ΚΕΠΑ) το 2001 και (δ) ο Οδηγός για τη Κατάρτιση Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση (2007).

έννοια της «πολλαπλογλωσσίας» τοποθετείται συχνά δίπλα σε έννοιες συγγενούς περιεχομένου που σχετίζονται με τη διαχείριση δύο ή περισσότερων γλωσσών με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση στον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης της. Ενδεικτικό της ορολογικής σύγχυσης αποτελεί το μεταφραστικό λάθος στην ελληνική απόδοση του Ευρωπαϊκού Χάρτη της Πολλαπλογλωσσίας²⁹ (2005: 2) που μεταφέρει τη λέξη multilingualism ως πολλαπλογλωσσία και την αντίστοιχη plurilingualism ως πολυγλωσσία. Η πολλαπλογλωσσία θεμελιώνεται σε τρεις βασικές αρχές:

(α) Στην ικανότητα του ατόμου να αντλεί, τη στιγμή που το επιθυμεί, στοιχεία από έναν πολύγλωσσο κατάλογο γνώσης και τεχνογνωσίας, για να αντεπεξέλθει σε μια πληθώρα περιστάσεων επικοινωνίας, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο (Candelier, Michel et al. 2012, Castellotti, Coste & Duverger 2008)

(β) Στην ιδέα ότι το επίπεδο της συνομιλιακής γλωσσικής επάρκειας και της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας ενός ομιλητή δεν είναι το ίδιο από μια γλώσσα στην άλλη, αλλά ούτε παραμένει σταθερό καθώς υπόκειται σε μεταβολές που σχετίζονται με τους χώρους χρήσης, τη χρήση της γλώσσας και τα κίνητρα του ομιλητή (Cummins 2005).

(γ) Στον καθοριστικό ρόλο του σχολείου, που δεν πρέπει να περιορίζεται στην μονόπλευρη πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά να διευρύνει το πεδίο εκμάθησης με ενίσχυση της αυτονομίας και της πολλαπλογλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε τρέχουσες περιστάσεις επικοινωνίας (Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German, Taeschner 1998).

Ο όρος «πολυγλωσσία» αναφέρεται στη γνώση ενός αριθμού γλωσσών ή τη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών μέσα στην ίδια κοινωνία. Μπορεί να επιτευχθεί αυξάνοντας απλώς την ποικιλία των προσφερόμενων γλωσσών σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα, ή ενθαρρύνοντας τους μαθητές να μάθουν περισσότερες από μια ξένες γλώσσες, ή μειώνοντας την κυριαρχία της αγγλικής στη διεθνή επικοινωνία (ΚΕΠΑ 2001:17). Στην πολυγλωσσία, οι γλώσσες και οι πολιτισμοί αντιμετωπίζονται ως απομονωμένα συστατικά ενός τμηματικά δομημένου

²⁹ <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?lang=fr&Itemid=178379100>, τελευταία ανάκτηση 17-4-2019.

συστήματος τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο (Castellotti, Coste & Duverger 2008). Σε μια εργασία που στοιχειοθετείται στη βάση ενός ενιαίου πολλαπλογλωσσικού και διαγλωσσικού πλαισίου, η έννοια της πολυγλωσσίας ως έκφραση μιας «κατακερματισμένης» λειτουργίας και χρήσης των γλωσσών δε μπορεί να εξυπηρετήσει ερευνητικά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητούμενα. Σε αντίθεση δηλαδή με την πολυγλωσσία, η πολλαπλογλωσσία, στην οποία «συνεισφέρει ολόκληρη η γλωσσική γνώση και εμπειρία του χρήστη και στην οποία οι γλώσσες αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν» (ΚΕΠΑ 2001:18) είναι πιο κοντά σε αυτό που η παρούσα εργασία πραγματεύεται. Η επίτευξη της επαρκούς γνώσης μιας ή δύο, ή και περισσότερων γλωσσών, η θεώρηση αυτών ως απομονωμένων συστημάτων και το πρότυπο του ιδεατού φυσικού ομιλητή (ΚΕΠΑ 2001:18) δεν αποτελούν στόχους. Αντιθέτως, αξιολογείται θετικά το βασικό ζητούμενο της πολλαπλογλωσσίας που αφορά την ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου, στο οποίο να έχουν θέση όλες οι γλωσσικές ικανότητες (ΚΕΠΑ 2001). Ωστόσο, η πολλαπλογλωσσία, όπως και η πολυγλωσσία «υστερούν» μιας σημαντικής παραμέτρου: της δυνατότητας «επωφελούς» εναλλαγής από γλώσσα σε γλώσσα ως ενιαία και φυσική στρατηγική διάδρασης με τρόπο που η επικοινωνία και οι γραμματισμοί στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης να ενισχύουν την διδακτική διαδικασία (Bernaus, Mercèdes et al., 2012): να δημιουργούν αυτό που ο Li Wei (2011, 2017) αποκαλεί χώρους διαγλωσσικότητας (translanguaging space), δηλαδή γλωσσικούς χώρους χρήσης ταύτισης στην πράξη.

7.6. Διαγλωσσικότητα

Η διαγλωσσικότητα (translanguaging) είναι ένας νέος και αναπτυσσόμενος όρος. Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ουαλία το 1980 από τον Williams (1994), αλλά έγινε ευρέως γνωστός από τις δημοσιεύσεις του Baker (2001) και της García (2009a, 2009b, 2011, 2014) ως μια νοηματοδοτική διαδικασία διαμόρφωσης εμπειριών και κατάκτησης νέας γνώσης μέσα από τη χρήση των δύο γλωσσών (Baker 2001).

Ως νεοεισερχόμενος όρος στην ελληνική βιβλιογραφία ήταν μέχρι πρόσφατα αμετάφραστος στα ελληνικά. Η ευθύνη της ακριβούς αποτύπωσης ενός νέου

επιστημονικού όρου δεσμεύει μεν τον ερευνητή που πρώτος την εντάσσει στα ερευνητικά εργαλεία της γλώσσας του, κινείται δε στη σφαίρα μιας υποκειμενικής ερμηνείας και ως εκ τούτου ανοιχτή σε οποιαδήποτε άλλη άποψη. Για να αποδώσουμε τον όρο στην ελληνική γλώσσα καταφύγαμε στη μεταφραστική υπηρεσία της ΕΕ αλλά και στη σχετική βιβλιογραφία. Η αποτύπωση του σε μία λέξη υπήρξε αρχικά ανέφικτη καθώς αδυνατούσε να αποδώσει εννοιολογικά και σημασιολογικά την ουσία του όρου στη πράξη και τα δεδομένα της έρευνάς μας. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι ο όρος (α) προδιαγράφεται ως αποτύπωση ενός δίγλωσσικού συνεχούς, (β) δρα κάτω από την «ομπρέλα» της θεωρίας της δίγλωσσίας, (γ) ορίζεται μέσα από «πολλαπλές πρακτικές συνεχούς λόγου τις οποίες οι δίγλωσσοι ασκούν προκειμένου να καταστήσουν κατανοητούς τους δίγλωσσους κόσμους τους και (δ) υπερβαίνει την έννοια της εναλλαγής κώδικα, αν και την εμπεριέχει (García 2009a:45), καταλήξαμε στην υιοθέτηση του όρου «διαγλωσσικότητα» ως πλησιέστερη της έννοιας του «translanguaging» όπως αποδόθηκε το 2014 από την Τσοκαλίδου. Σύμφωνα με την ίδια, η εναλλαγή κωδίκων μας οδηγεί σε ευρύτερα ζητήματα που αφορούν τη συνύπαρξη των γλωσσών και τον δημιουργικό συνδυασμό των γλωσσών που έχουμε στη διάθεσή μας, με άλλα λόγια σε ζητήματα «διαγλωσσικότητας» (Τσοκαλίδου 2014). Πέρα όμως από την εναλλαγή κωδίκων, ο όρος «διαγλωσσικότητα» διαμορφώνει ένα ευρύτερο ιδεολογικό πλαίσιο διαχείρισης της πολυγλωσσικότητας ως ρυθμιστής της προσωπικής και συλλογικής μας ταυτότητας (Τσοκαλίδου 2014).

Η διαγλωσσικότητα λοιπόν διαγράφει μια γλωσσική πολυτροπικότητα (García & Tupas 2019: 13) περιγράφοντας τις πρακτικές των μαθητών και των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τη δίγλωσσία ως αφετηρία, ως μέσο αλλά και ως σκοπό (Makalela 2015). Πρόκειται για μια διαδικασία συστηματικής, στρατηγικής, και νοηματοδοτικής υβριδικής χρήσης της γλώσσας, μια επικοινωνιακή νόρμα των δίγλωσσων κοινοτήτων που δεν μπορεί να συγκριθεί με μια προδιαγεγραμμένη μονογλωσσική χρήση (García 2009a, García & Otheguy 2019, García & Tupas 2019).

Στην παρούσα εργασία, η διαγλωσσικότητα δεν αναλύεται με μονογλωσσικά μέτρα και σταθμά ως γλωσσική επαφή, γλωσσικό δάνειο, εναλλαγή κωδίκων κτλ. (García & Tupas, 2019). Συνθέτει μια μαθησιακή και επικοινωνιακή παιδαγωγική στρατηγική που δρα μετασχηματιστικά υπέρ της ενδυνάμωσης της ταυτότητας και των

πολλαπλογλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών (García 2009b). Αξιοποιείται σε δύο άξονες: (α) στον παιδαγωγικά οριοθετημένο από τις προτεινόμενες δραστηριότητες άξονα, σε πλήρη αντιστοιχία με τους γνωστικούς και μεταγνωστικούς στόχους της έρευνας και (β) στη μη προγραμματισμένη αυθόρμητη χρήση στην τάξη καλύπτοντας τις διαφορετικές παιδαγωγικές χρήσεις της διγλωσσίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στην πράξη, η διαγλωσσικότητα συνθέτει την ομοιογενή οπτική μιας γλωσσικής ανομοιογένειας. Το γλωσσικό δηλαδή παράδοξο ενός συνειδητού «ανακατέματος» γλωσσικών κωδίκων που συγκροτεί τη φυσική αλληλουχία μιας αποτελεσματικής γλωσσικής στρατηγικής και εισηγείται μια οπτική της γλώσσας και της επικοινωνίας όπου η προγενέστερη γνώση και εμπειρία μπορεί να αξιοποιηθεί για την προώθηση της νέας γνώσης σε πολλαπλογλωσσικές κοινωνικές συνθήκες (Gwyn Lewis, Bryn Jones & Colin Baker 2012).

7.7. Εναλλαγή κωδίκων

Η χρήση της εναλλαγής κωδίκων και της μετάφρασης αποτελούν δύο από τις όψεις της διγλωσσικής ικανότητας που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα κάτω από την «ομπρέλα» της διαγλωσσικότητας.

Σύμφωνα με την Poplack (1980), η έννοια αφορά την εναλλαγή δύο γλωσσών μέσα από ένα συνεχές λόγο που συνιστά μια τυπική διγλωσσική «μανιέρα» επικοινωνίας και που ως τέτοια πρέπει να κατηγοριοποιείται: ως μια διγλωσσική επικοινωνιακή δεξιότητα ομιλητών που μοιράζονται τις ίδιες γλώσσες (Macaro 2005). Ο Weinreich (1968) μίλησε για γλώσσες που, όταν έρχονται σε επαφή, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, στην προσπάθεια του να ερμηνεύσει το φαινόμενο της διγλωσσίας. Οι εναλλαγές παρατηρούνται σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής, σύνταξης, σημασιολογίας και πραγματολογίας, στο εσωτερικό της πρότασης ή σε μεγαλύτερα τμήματα του λόγου (Grosjean 1982, Hoffmann 1991, Romaine 1995). Ο V. Cook (2001) ορίζει την ΕΚ ως μια απαιτητική και υψηλών δεξιοτήτων δραστηριότητα που συμβάλλει (α) στη διεκπεραίωση μιας σειράς κοινωνικών και ψυχολογικών λειτουργιών και (β) στον κοινωνικό μετασχηματισμό των ομιλητών. Αφορά ομιλητές που έχουν επίγνωση της διγλωσσίας τους και υποδεικνύουν την αλληλεξάρτηση των γλωσσών ως συνέχεια μιας κοινής και όχι χωριστής υποκείμενης ικανότητας

(Cummins 2005).

Παρά το γεγονός ότι η κοινωνιογλωσσολογία έχει εδώ και χρόνια αποδεχτεί την ΕΚ ως μια συστηματική και φυσική διγλωσσική λειτουργία, υπάρχει μια γενικότερη τάση να αντιμετωπίζεται αρνητικά. Και αυτό γιατί η συναισθηματική απόκριση σε αυτή, επηρεάζει άμεσα τις γλωσσικές στάσεις τόσο των δίγλωσσων όσο και των μονόγλωσσων ομιλητών (Bee Chin & Wigglesworth 2007: 120).

Όλα τα περιβάλλοντα εκμάθησης ΞΓ αποτελούν δυνητικές περιστάσεις ΕΚ εφόσον εμπλέκουν τουλάχιστον δύο γλώσσες στη διαδικασία (Poplack 1980). Ωστόσο, μονόγλωσσικές διδακτικές προσεγγίσεις ΞΓ αποθαρρύνουν συστηματικά τη χρήση της: (α) ως επιβαρυντικό παράγοντα στην κατάκτηση μιας πρόσθετης γλώσσας (Caldas 2006) και (β) ως αποδεικτικό απουσίας ικανότητας γλωσσικής διαφοροποίησης, ειδικότερα κατά την πρώιμη εκμάθηση (Genesee 2002).

Σχετικές ωστόσο έρευνες δείχνουν, ότι οι εναλλαγές κωδίκων διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες και δεν αποτελούν αποδεικτικά γλωσσικής παρεμβολής, ακόμη και όταν παράγονται από παιδιά. Για παράδειγμα, ο Genesee θεωρεί ότι η διγλωσσική ανάμειξη κώδικα (code-mixing) δεν αποτελεί σύμπτωμα γλωσσικής «σύντηξης» ή γλωσσικής σύγχυσης (Genesee 2002:170). Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Lindholm και Padilla (1978) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εναλλαγές αποτυπώνουν τόσο κοινωνιογλωσσικές όσο και επικοινωνιακές στρατηγικές και επομένως είναι ενδεικτικές μιας εξελισσόμενης μεταγλωσσικής επίγνωσης. Διαφοροποιούνται ωστόσο από την έννοια του γλωσσικού δανεισμού στο βαθμό που ο τελευταίος διαμορφώνεται μέσα από «ιστοριογενή» περικείμενα γλωσσικής επαφής και όχι τόσο από τις τρέχουσες γλωσσικές χρήσεις (Adamou 2016: 41-42).

Ο Macaro (2005) μάλιστα προεκτείνει την ιδέα της στρατηγικής χρήσης της εναλλαγής κωδίκων προτείνοντας την παιδαγωγική αξιοποίηση της ως επικοινωνιακή στρατηγική εκμάθησης Γ2. Υποστηρίζει ότι η διδασκαλία Γ2 πρέπει να αξιοποιεί τη Γ1 ως πλαίσιο αποδοτικότερης χρήσης της ΕΚ από τον εκπαιδευτικό.

Στην ίδια λογική, ο Grosjean (1982) υποστηρίζει ότι οι δίγλωσσοι διαχειρίζονται την ΕΚ σε δύο επίπεδα: (α) στην επιλογή της βασικής γλώσσας επικοινωνίας που

διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, όπως ο στόχοι (ends), το ύφος (Key), το είδος του λόγου (genre), οι πράξεις λόγου (acts), το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, η περίσταση κτλ. και (β) στην επιλογή χρήσης ή μη, της εναλλαγής κωδίκων. Η ΕΚ λοιπόν, «όχι μόνο αναπληρώνει μια στιγμιαία γλωσσική ανάγκη, αλλά καθίσταται ένας πολύ χρήσιμος επικοινωνιακός πόρος (...) Προκύπτει συχνά ασυνείδητα, καθώς πολλές φορές, απουσιάζει από τους ομιλητές η επίγνωση της εναλλαγής από τη μια γλώσσα στην άλλη. Κύριο πάντα μέλημά τους είναι η επικοινωνία μηνυμάτων ή προθέσεων, είτε χρησιμοποιήσουν μία, είτε δύο γλώσσες» (Grosjean 1982:148). Πάνω σε αυτό, οι Bee Chin & Wigglesworth (2007) υπογραμμίζουν τη σημασία του χώρου χρήσης στην επιλογή της γλώσσας, δίνοντας παραδείγματα πλαισίων που μπορούν να επιφέρουν διαφοροποιήσεις στις γλωσσικές επιλογές των ίδιων των ομιλητών. Αξιοματικά, όλες οι τάξεις διδασκαλίας ξένης γλώσσας αποτελούν χώρους εναλλαγής κωδίκων αφού σε αυτούς εναλλάσσονται συστηματικά τουλάχιστον δύο γλώσσες ακόμα και από ομιλητές με βασικές δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο: στην προκειμένη περίπτωση μπορεί και λειτουργεί και ως στρατηγική υπέρβασης και τρόπου κάλυψης των γλωσσικών κενών (Κοψίδου 2006).

Η χρήση της ΕΚ στην παρούσα έρευνα αφορά αποκλειστικά μαθητές που μαθαίνουν ξένη γλώσσα σε οριοθετημένα περιβάλλοντα χρήσης. Η στρατηγική αξιοποίησης της εντάσσεται σε ένα πλαίσιο διαγλωσσικότητας κατά την εκτέλεση διγλωσσικών δραστηριοτήτων. Υπό αυτή την έννοια, η ΕΚ, από μέσο πρόσβασης σε λέξεις και εκφράσεις που «λείπουν» από τη γλώσσα-στόχο, (α) εξελίσσεται σε επικοινωνιακή στρατηγική τρέχουσας χρήσης της γλώσσας και (β) αναδεικνύει τη γλωσσική, πολιτισμική και εθνοτική ετερότητα της τάξης συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση θετικών μετασχηματισμών τόσο σε γλωσσικό όσο και σε κοινωνικό/υπαρκτικό επίπεδο.

7.8. Χρήση μετάφρασης

Από «δυναμικό είδος επικοινωνίας» (Hatim and Mason 1990: 223) έως επιζήμια συνθήκη γλωσσικής εκμάθησης, η παιδαγωγική χρήση της μετάφρασης αξιοποιείται μεθοδολογικά από το γραμματικομεταφραστικό μοντέλο έως το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής (βλ. ενότητα 3.2.1). Στο πεδίο της εκμάθησης ΞΓ,

πλασιώνει εργαλειακά τις ικανότητες διαμεσολάβησης: (α) σε γνωστικό επίπεδο, ως εργαλείο για την κατάκτηση της γλώσσας, (β) σε παιδαγωγικό επίπεδο, ως πλαίσιο για την ενίσχυση των κινήτρων, (γ) σε λειτουργικό επίπεδο, ως απαραίτητη δεξιότητα και (δ) σε κοινωνικό επίπεδο, ως μέσο χρήσης της Γ1 για την ενδυνάμωση της γλωσσικής, πολιτισμικής και εθνοτικής ταυτότητας του μαθητή (G. Cook 2010).

Ο G. Cook (2010) αναφέρεται σε αυτή ως παράδειγμα χρήσης της ίδιας γλώσσας (own language) στην τάξη αλλά και ως ένα φυσικό, αποτελεσματικό και απαραίτητο μέσο διδασκαλίας. Στο ίδιο μήκος κύματος, η González Davies (2004) υποστηρίζει ότι η χρήση της μετάφρασης αποτελεί αναπόφευκτη πρακτική στην τάξη της ΞΓ. Θεωρεί ότι μπορεί να ενταχθεί με εστιασμένο τρόπο στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων συμβάλλοντας στην επίγνωση των γλωσσικών και πολιτισμικών αντιθέσεων που θα ενισχύσουν τη διαμεσολαβητική ικανότητα των μαθητών καθιστώντας τους πιο ανοιχτούς σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στην προσπάθεια αξιοποίησης της μετάφρασης για την ανάπτυξη διαμεσολαβητικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, από τις μεταφραστικές σπουδές στην εκμάθηση γλωσσών, η González Davies (2012a, 2012b) διατύπωσε τρεις άξονες αξιοποίησης της μετάφρασης σε διαφοροποιημένα πλαίσια εκμάθησης (Translation for Other Learning Contexts) (TOLC), σε επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων: (α) τις γλωσσικές ικανότητες, (β) τις εγκυκλοπαιδικές, και (γ) τις γνώσεις που αφορούν τη μεταφορά γλωσσικών στοιχείων. Συγκεκριμένα:

(α) Πέρα από τις γλωσσικές ικανότητες που αφορούν τις γλώσσα-πηγή και γλώσσα-στόχο, περιλαμβάνει την επίγνωση των γλωσσικών παρεμβολών, τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται με αποτελεσματικότερο τρόπο.

(β) Σε μια εποχή που η διδασκαλία με έμφαση στο περιεχόμενο (CLIL) αποτελεί μια ευρέως διαδεδομένη συνθήκη στη διδασκαλία των ΞΓ, οι εγκυκλοπαιδικές γνώσεις στα περικείμενα πολιτισμικών, γλωσσικών, ιστορικών, κοινωνικών και ευρύτερων γνώσεων του κόσμου μπορούν να φανούν χρήσιμα ακόμα και όταν θίγουν συγκρουσιακές και εξουσιαστικές καταστάσεις.

(γ) Οι γνώσεις που αφορούν τη μεταφορά γλωσσικών στοιχείων με τη χρήση

μεταφραστικών στρατηγικών, αποτελούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, νοητικής ευελιξίας και προσαρμοστικότητας που στοχεύουν κατά κύριο λόγο στο σωστό τρόπο μετάφρασης.

Μια πτυχή που πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη μας είναι τον φυσικό τρόπο με τον οποίο τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν μεταφραστικές δεξιότητες εμπλουτισμένες με τις απαιτούμενες γλωσσικές ή πολιτισμικές επεξηγήσεις. Για πολλά δίγλωσσα παιδιά λοιπόν, η μετάφραση αποτελεί μια καθημερινή δραστηριότητα, ένα κομμάτι της ζωής τους (Grosjean 1982). Στην παρούσα εργασία, η μετάφραση αξιοποιήθηκε ευρύτερα, τόσο στη διάρθρωση των διδακτικών ενοτήτων αλλά και ως κεντρική δραστηριότητα στη διδασκαλία μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου³⁰.

7.9. Χρήση πρώτης γλώσσας

Στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, η πρώτη γλώσσα (Γ1) «συνυπάρχει» της γλώσσας-στόχου, λειτουργικά εναλλασσόμενη ή μεταφραζόμενη. Αποτελεί δηλαδή, έναν εκ των δύο γλωσσικών πόλων μέσα από μια αμφίδρομη ή μη αμφίδρομη (στην περίπτωση της μετάφρασης) κίνηση στην πορεία ενός γλωσσικού μαθήματος (Kecskes & Papp 2000). Η αξιοποίηση της Γ1 ως γνωστικό εργαλείο στην πορεία εκμάθησης μιας πρόσθετης γλώσσας αξιολογείται θετικά από πολλούς ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα της συνδυαστικής χρήσης Γ1 και πρόσθετων γλωσσών μετατρέπεται σε διαρθρωτική αρχή της γλωσσικής διδασκαλίας (Swain & Lapkin 2000, V. Cook 2001). Ο μηχανισμός εκμάθησης και διδασκαλίας ξένης γλώσσας ως λειτουργίας απομονωμένης από τη Γ1 αποτελεί μια συστημική γλωσσική οπτική που εξακολουθεί, ακόμα και σήμερα, να αποτελεί «θέσφατο» σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα των οποίων η κυρίαρχη γλώσσα στηρίζεται σε ισχυρά κοινωνικοοικονομικά ερείσματα (Bolinger 1980, Crawford 2000, 2004). Η μετατροπή ωστόσο μιας πάγιας μονογλωσσικής προσέγγισης διδασκαλίας σε πεδίο γλωσσικών εναλλαγών που υπηρετούν τη γλωσσομάθεια απαιτεί τον μετασχηματισμό της τάξης της ξένης γλώσσας σε πολυγλωσσικό περιβάλλον δραστηριοποίησης δυνάμει δίγλωσσων μαθητών.

³⁰ Αφορά τη διδασκαλία της πληροφορικής στη γ' τάξη του Γυμνασίου και παρουσιάζεται αναλυτικά στο εμπειρικό μέρος της έρευνας.

Η γλωσσική ετερότητα ως παγιωμένο χαρακτηριστικό της τρέχουσας επικοινωνίας στις σύγχρονες κοινωνίες οφείλει να εντάσσεται στη γλωσσική εκμάθηση και να αξιοποιείται εντός της σχολικής τάξης ως βασική στρατηγική διδασκαλίας (Kigitsioglou-Vlachou 2010). Το γεγονός αυτό καθιστά το ρόλο της Γ1 καθοριστικό για την κατάκτηση της επιδιωκόμενης γλωσσομάθειας και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και κινήτρων απέναντι στις γλώσσες. Ο αποκλεισμός της Γ1 στην πορεία εκμάθησης μιας ΞΓ μπορεί να περιορίσει το εύρος των δραστηριοτήτων στην τάξη (Macaro 2005), να διαταράξει το γλωσσικό συνεχές από το σπίτι στο σχολείο και να αποτρέψει την ανάπτυξη και την ενίσχυση πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων και δεξιοτήτων που χρειάζονται οι σημερινοί μαθητές (Hall & Cook 2012).

Η δυνατότητα πρόσκτησης μιας πρόσθετης γλώσσας σε επίσημα περιβάλλοντα μάθησης είναι άμεσα συνυφασμένη με την ανάπτυξη πολλαπλογλωσσικών ικανοτήτων δομικό στοιχείο των οποίων αποτελεί η χρήση της Γ1 κατά την γλωσσική εκμάθηση στο βαθμό που αυτή αξιοποιείται με μεθοδικό και συστηματοποιημένο τρόπο. Στην παρούσα εργασία, η αξιοποίηση της Γ1 αγγίζει πτυχές της εναλλαγής κωδίκων που ενεργοποιούνται μέσω της διαγλωσσικότητας εφόσον οι μαθητές μοιράζονται την ίδια Γ1 με τον εκπαιδευτικό. Αποτελεί την κοινή συνιστάμενη προκειμένου να αντιμετωπιστούν δύο ειδών ζητήματα: (α) αυτών που άπτονται της διαχείρισης της τάξης στην οργάνωση ομάδων εργασίας, την ανάθεση εργασιών για το σπίτι ή την επεξήγηση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων σε «αρχάρια» επίπεδα (A1 και A1+), και (β) κοινωνικό-συναισθηματικών ζητημάτων κατά τη χρήση κειμένων ταύτισης σε περιπτώσεις ταύτισης του εκπαιδευτικού με μια ομάδα μαθητών και σε περιστάσεις αντιμετώπισης ιδιαίτερων δυσκολιών, όπως π.χ. μαθητών που έχουν την ανάγκη να μοιραστούν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους στη Γ1. Συνεπώς, η συστηματική και στρατηγική χρήση της Γ1 οριοθετείται ως λειτουργικής σημασίας πτυχή σε όλες τις φάσεις της διδακτικής μας παρέμβασης.

7.10. Διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας

Η έννοια της διαμεσολάβησης στο πεδίο της διδασκαλίας και εκμάθησης ξένης γλωσσάς συμπεριλήφθηκε στα κείμενα του ΚΕΠΑ ως θεμελιώδες συστατικό της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας του χρήστη μιας γλώσσας που ενεργοποιείται κατά την επιτέλεση των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δραστηριοτήτων προκειμένου να καταστήσει δυνατή την επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων που για κάποιο λόγο δεν είναι δυνατόν να επικοινωνήσουν απευθείας μεταξύ τους (ΚΕΠΑ 2001:28). Στα παραδείγματα δραστηριοτήτων διαμεσολάβησης που περιέχονται σε αυτά, η προφορική διερμηνεία και η γραπτή μετάφραση ενέχουν θέση βασικών συστατικών επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες ο χρήστης της γλώσσας δεν ενδιαφέρεται να εκφράσει δικά του νοήματα, αλλά απλώς να δράσει ως ενδιάμεσος αναμεσά σε συνομιλητές που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο (ΚΕΠΑ 2001:108), δηλαδή να διαμεσολαβήσει. Με τον όρο άλλωστε «γλωσσική διαμεσολάβηση» η βιβλιογραφία μέχρι το 1980 αναφερόταν αποκλειστικά στη μετάφραση και τη διερμηνεία (Prunč 2007: 15). Η οριοθέτηση λοιπόν της διαμεσολάβησης ως μιας διαδικασίας ανάπτυξης ισοδυνάμων νοημάτων όπως συμβαίνει στη μετάφραση και τη διερμηνεία καθιστά τα όρια μεταξύ διαμεσολάβησης και μετάφρασης-διερμηνείας αρκετά δυσδιάκριτα (Δενδρινού, Σταθοπούλου 2011). Μπορεί ο κάθε μεταφραστής και διερμηνέας να είναι γλωσσομαθής και η μετάφραση και η διερμηνεία να αφορούν τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας όμως, ένας γλωσσομαθής δεν καθίσταται αυτομάτως και μεταφραστής ή διερμηνέας, καθώς αυτές οι ιδιότητες απαιτούν πολλές άλλες δεξιότητες και ικανότητες, πέρα από τη γλωσσομάθεια (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη 1997). Η διαμεσολάβηση λοιπόν αποτελεί μια κοινωνική πρακτική επικοινωνιακής παρέμβασης από κάποιον που επιδιώκει να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ συνομιλητών, αναγνωστών (Δενδρινού, Σταθοπούλου 2011, Σταθοπούλου 2016) και αφορά τόσο το γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο. Αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στο επικοινωνιακό εύρος ενός χρήστη γλώσσας που το πολυγλωσσικό μωσαϊκό των σύγχρονων τάξεων δεν μας επιτρέπει να εξαιρέσουμε από τις γλωσσικές ικανότητες-στόχους.

Η ανάπτυξη και αξιολόγηση της γραπτής και προφορικής διαμεσολάβησης ενέχουν κεντρικό ρόλο στους γλωσσικούς στόχους της παρούσας εργασίας και εξετάστηκαν

μέσω δραστηριοτήτων προσομοίωσης πραγματολογικών περιστάσεων επικοινωνίας σε κοινωνικό, επαγγελματικό, εκπαιδευτικό και άλλο δημόσιο ή ιδιωτικό χώρο που απαιτούν την παράλληλη χρήση της Γ1 και της ΞΓ. Προκειμένου λοιπόν να αναπτύξουμε και να καλλιεργήσουμε τη συγκεκριμένη γλωσσική ικανότητα ζητήσαμε από τους μαθητές να διαμεσολαβήσουν αναλαμβάνοντας διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους σε διαφοροποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις (Crémieux 2001) μέσα από στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες αξιοποιώντας το σύνολο του γλωσσικού του ρεπερτορίου.

Η διαμεσολάβηση είναι βαθιά ενταγμένη στην τρέχουσα γλωσσική καθημερινότητα των ανθρώπων εδώ και αιώνες. Η σημαντικότητα της αποτυπώνεται στο γεγονός ότι το επικαιροποιημένο ΚΕΠΑ 2017/2018 εμπλουτίζεται με 2 πρόσθετες γλωσσικές ικανότητες περιλαμβάνοντας σε αυτές την ικανότητα γραπτής και προφορικής διαμεσολάβησης. Αποτελεί μια φυσική εργαλειακή γλωσσική μόχλευση που τροφοδοτείται από τα γλωσσικά ελλείματα των συνομιλητών υπηρετώντας σε κάθε περίπτωση το μήνυμα και όχι το γλωσσικό ιδεώδες του στόχου του ιδανικού φυσικού ομιλητή που αναλύουμε στη συνέχεια.

7.11. Ο Στόχος του ιδανικού φυσικού ομιλητή

Στο πεδίο των μεθοδολογικών τυπολογιών, τόσο το Μεταρρυθμιστικό Κίνημα όσο και η Άμεση Μέθοδος προώθησαν ως ιδανικό γλωσσικό στόχο (i) τον φυσικό ομιλητή, (ii) τη μίμηση των διαδρομών μάθησης του φυσικού ομιλητή και (iii) τους εκπαιδευτικούς φυσικούς ομιλητές της γλώσσας ως τους ικανότερους στη γλωσσική διδασκαλία. Τα τελευταία χρόνια, οι στόχοι αυτοί έχουν αμφισβητηθεί και επαναξιολογηθεί (V. Cook 2003, 2005, 2007, Firth & Wagner 1997). Αυτό κυρίως οφείλεται: (α) στον επαναπροσδιορισμό του στόχου της γλωσσικής διδασκαλίας που προσανατολίζεται περισσότερο στο αποτέλεσμα³¹ της επικοινωνίας παρά στη διαδικασία (ΚΕΠΑ 2001), (β) στην πολυγλωσσικότητα του παγκόσμιου πληθυσμού

³¹ Σε συζητήσεις με καθηγητές γαλλικής γλώσσας που εργάζονται σε βελγικά γαλλόφωνα σχολεία, μας έκανε εντύπωση η άποψη που εξέφρασαν για την επάρκεια ενός καθηγητή φυσικού ομιλητή την οποία δεν αξιολογούν υψηλότερα από αυτή ενός μη φυσικού ομιλητή υποστηρίζοντας ότι ο «ξένος» καθηγητής μπορεί να διδάξει αποτελεσματικότερα μια γλώσσα την οποία έμαθε και ο ίδιος ως ξένη. Ταυτιζόμενος δηλαδή με τους μαθητές μπορεί να σχεδιάσει ένα μάθημα πιο κοντά στις ανάγκες τους, και ο μαθητής με τη σειρά του, να αναπτύξει ισχυρότερα κίνητρα μάθησης.

και (γ) στη ραγδαία αύξηση της πληθυσμιακής, εμπορικής και πολιτισμικής κινητικότητας.

Η επανεξέταση των στόχων αυτών είχε επιπτώσεις στη γλωσσική διδασκαλία και στην έρευνα κάνοντας προφανές ότι έπρεπε να επαναπροσδιοριστεί η έννοια του γλωσσικού συστήματος ενός ομιλητή, καθιστώντας το όσο ευέλικτο χρειάζεται για να διευκολύνει το χειρισμό περισσότερων της μίας γλώσσας (Herdina & Jessner 2002: 1). Η ευελιξία αυτή έπρεπε να διερευνηθεί στους χώρους χρήσης γλώσσας ώστε να μετατραπούν σε δίγλωσσους χώρους επικοινωνίας με την προϋπόθεση ότι προάγεται μια ενημερωμένη εκμάθηση ξένης γλώσσας που προωθεί την ανάπτυξη των πολλαπλογλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Ως χαρακτηριστικά της ομιλίας του φυσικού ομιλητή καταγράφονται (V. Cook 1999, Davies 1996, Stern 1984) (α) αυτά που παράγονται από χρήστες της γλώσσας που κατέχουν τους κανόνες που διέπουν τη Γ1 και μπορούν να τους εφαρμόζουν σχεδόν υποσυνείδητα και (β) ως αυτά που παρέχουν μια διαισθητική και ενστικτώδης κατανόηση των γλωσσικών, γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων που εκφράζονται μέσα από ποικίλες γλωσσικές μορφές και καθορίζονται από σύνθετες κοινωνικές παραμέτρους και συμβολισμούς που διέπουν τη γλώσσα και τον ομιλητή της (Dendrinos, Karavanta, & Mitsikopoulou 2008). Στην ίδια λογική, φυσικός ομιλητής είναι αυτός που (α) χρησιμοποιεί αυθόρμητα τη γλώσσα για να επικοινωνήσει, (β) έχει μια διαισθητική κατανόηση των κοινωνιογλωσσολογικών λειτουργιών της και (γ) μπορεί να χρησιμοποιεί με πιο «δημιουργικό» τρόπο την πρώτη του γλώσσα.

Σύμφωνα με τον V. Cook (1999), τα ανωτέρω χαρακτηριστικά, μαζί με πολλά άλλα, μπορούν να αξιολογηθούν ως μεροληπτικά: άλλωστε, τι είναι αυτό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαισθητική κατανόηση και πόσο δημιουργικός μπορεί είναι ο «δημιουργικός» τρόπος στην πρώτη γλώσσα; Όταν αναφερόμαστε στη γλώσσα ενός φυσικού ομιλητή, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την ενδεχόμενη πολυμορφία της γλώσσας αυτής. Στα τέλη της δεκαετίας του '50 εμφανίζεται και βαθμιαία καθιερώνεται, ο ελληνογενής όρος *diglossia* (Ferguson 1959) που εκφράζει τη χρήση δύο βασικών διαφορετικών ποικιλιών ή μορφών της ίδιας γλώσσας (Σκούρτου 2011). Σύμφωνα με τον Ferguson, (α) αυτό που φαίνεται ως μία και ενιαία γλώσσα,

συνίσταται από τουλάχιστον δυο μορφές ή δύο ποικιλίες και (β) η διμορφία αυτή δεν χαρακτηρίζει αποκλειστικά κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, άλλα διατρέχει το σύνολο της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Σκούρτου 2011). Κατά συνέπεια, είναι εξαιρετικά σύνθετο και παρακινδυνευμένο να προσδιορίσουμε με τους όρους αυτούς τον ιδανικό φυσικό ομιλητή (Hall & Cook 2012).

Επαναπροσδιορίζοντας λοιπόν τους στόχους της διδασκαλίας ξένης γλώσσας σε σχέση με τη γλωσσική επάρκεια ενός φυσικού ομιλητή και λαμβάνοντας υπόψη ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί πλέον εξαίρεση αλλά κανόνα (Σκούρτου 2011: 19), η επικοινωνιακή, πολλαπλογλωσσική καθώς και διαμεσολαβητική ικανότητα εξελίσσονται σε μείζονα στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, μετατοπίζοντας το επίκεντρο του ενδιαφέροντος από τον φυσικό ομιλητή στον χρήστη δεύτερης γλώσσας³², ενισχύεται σημαντικά το πεδίο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών (V. Cook 1999) στην εφαρμογή επικαιροποιημένων διγλωσσικών μοντέλων διδασκαλίας και στην αποτελεσματική αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας.

Χωρίς να παραβλέπουμε τη συμβολή των χαρακτηριστικών της ομιλίας ενός φυσικού ομιλητή στη δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας και στη διεκπεραίωση «αμφίδρομων» δραστηριοτήτων (two-way tasks) (Long 1980 στο De Villar 1990:142) στη διδασκαλία και εκμάθηση ΞΓ, η προσαρμογή τους στις ανάγκες του αλλόγλωσσου συνομιλητή του πρέπει να στοχεύει διαρκώς στην παροχή επαρκούς «κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας» (comprehensible input), (Krashen 1981) που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη της γλωσσομάθειας.

³² Επιλέγουμε τη χρήση του θετικού όρου «χρήστης ή ομιλητής δεύτερης γλώσσας» από τον όρο «μη φυσικός ομιλητής» γιατί ο τελευταίος προσδιορίζει με αρνητικό τρόπο τη γλωσσική επάρκεια ενός ατόμου σε σχέση με αυτή ενός φυσικού ομιλητή (Skutnabb-Kangas & McCarty 2006).

Κεφάλαιο 2

Διδασκαλία της ξένης γλώσσας

1. Οι Ξένες γλώσσες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό σχολείο καθιερώνεται για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1830. Πιο συγκεκριμένα, το 1836, στο πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα της θεσμοθετημένης Μέσης Εκπαίδευσης εισάγεται η διδασκαλία του μαθήματος της γαλλικής, ως κυρίαρχης γλώσσας της εποχής, στα ελληνικά Δημοτικά και Γυμνάσια του ελεύθερου κράτους, και το 1945, με το Νόμο 752 εισάγονται τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα στο Γυμνάσιο (Μπουζάκης 1995).

Το 1987, Προεδρικό Διάταγμα καθιερώνει τις ξένες γλώσσες στα Πειραματικά Σχολεία με δυνατότητα διδασκαλίας 2 ή 3 ξένων γλωσσών στα Δημοτικά (ΚΕΜΕΤΕ: 2007) ενώ μόλις το 1993 η αγγλική γλώσσα αρχίζει να διδάσκεται υποχρεωτικά για τρεις ώρες την εβδομάδα στους μαθητές των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού καθώς και σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου με την εφαρμογή του Π.Δ. 451 (ΦΕΚ185Α).

Το 1996, δίνεται η επιλογή εκμάθησης ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο και στο λύκειο και από το 1997, με εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Πράξη 8/1997), εφαρμόζεται στα γυμνάσια ο θεσμός της «παράλληλης διδασκαλίας», της ταυτόχρονης δηλαδή διδασκαλίας της γαλλικής και της γερμανικής γλώσσας στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα για τρεις ώρες. Η δυσλειτουργία βέβαια που βαραίνει την παράλληλη διδασκαλία μέχρι σήμερα είναι η ελλιπής διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών δεύτερης ξένης γλώσσας. Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές δεν έχουν δυνατότητα επιλογής δεύτερης γλώσσας ή παρακολουθούν υποχρεωτικά την υπάρχουσα στο πρόγραμμα του σχολείου. Το γεγονός αυτό, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, λειτουργεί επιβαρυντικά στη διαμόρφωση θετικών κινήτρων και στάσεων

στην εκμάθηση ΞΓ.

Από το 2003, η αγγλική γλώσσα διδάσκεται υποχρεωτικά από τη Γ' δημοτικού (Alexiou & Mattheoudakis 2013). Το 2005, η διδασκαλία της γαλλικής και της γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας εντάσσεται πιλοτικά στις Ε' και Στ' τάξεις 219 δημοτικών σχολείων της χώρας για δύο ώρες την εβδομάδα (Φ. 52/354/48265/Γ1/17-5-2005). Ένα χρόνο μετά, η διδασκαλία τους επεκτείνεται σε 3.500 δημοτικά.

Από το σχολικό έτος 2006-2007 λειτουργεί πιλοτικό πρόγραμμα εισαγωγής της ισπανικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (αρ. 74672/Γ2 Υ.Α ΦΕΚ 1115 τ.Β'/16-8-06) και από το σχολικό έτος 2008-2009 (Απόφαση 111800/Γ2-2/9/2008 του Υπουργείου Παιδείας), μετά από πιλοτική εφαρμογή 2 ετών, εισάγεται η ιταλική γλώσσα σε όλα τα γυμνάσια της χώρας. Το ίδιο έτος μειώνονται οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας από τρεις σε δύο και εκκινεί η πιλοτική διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στις τρεις τάξεις του γυμνασίου σε τέσσερα σχολεία της Κομοτηνής και της Ξανθής.

Το 2008 εισάγεται πιλοτικά η διδασκαλία της ρωσικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας σε δεκαπέντε γυμνάσια της χώρας που διαθέτουν μεγάλο αριθμό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. (Υ. Α.: αρ. 89409/Γ2/08/07/2008 (ΦΕΚ Β' 1351).

Σήμερα, οι μαθητές του γυμνασίου διδάσκονται δυο ξένες γλώσσες: την αγγλική ως πρώτη υποχρεωτική ξένη γλώσσα και τη γαλλική ή γερμανική ή ιταλική ως δεύτερη επιλεγόμενη ξένη γλώσσα με εφαρμογή παράλληλης διδασκαλίας και για δύο ώρες την εβδομάδα. Με την αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την εφαρμογή του Ν. 4186/2013, οι μαθητές του «Νέου Λυκείου», αρχής γενομένης από το σχολικό έτος 2012-13 για την Α' λυκείου, μπορούν να επιλέξουν μόνο μια ξένη γλώσσα μεταξύ των αγγλικών, των γαλλικών και των γερμανικών ενώ στα εσπερινά Γυμνάσια, καθώς και στα ΕΠΑΛ, η μονή διδασκόμενη ξένη γλώσσα είναι η αγγλική, χωρίς, να υφίσταται αξιολόγηση επιπέδου γλωσσικής επάρκειας. Με την θέσπιση του νόμου 4327/2015 και από το σχολικό έτος 2015-16, επανέρχεται η επιλογή της

δεύτερης ξένης γλώσσας μόνο για τους μαθητές της Γ' λυκείου για την αγγλική, την γαλλική και τη γερμανική γλώσσα με την προϋπόθεση αυτή να διαφοροποιείται από την πρώτη υποχρεωτική ξένη γλώσσα που έχει επιλεγεί.

Από το σχολικό έτος 2016-17 και με εφαρμογή της Υ.Α. 141417/Δ2/2-9-2016³³ υιοθετείται το ΕΠΣ-ΞΓ, κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες³⁴ του σχολείου και ενιαίο για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την Γ' δημοτικού έως τη Γ' γυμνασίου. Σύμφωνα με το υπουργείο στόχο αποτελεί η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, της γλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής συνείδησης και της διαμεσολαβητικής ικανότητας και παράλληλα η προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις βάσει των οποίων θα μπορούν να αποκτήσουν Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Ένα φιλόδοξο σχέδιο που απαιτεί δομική αναδιάρθρωση των τωρινών δεδομένων στη διδασκαλία ΞΓ στη δημόσια εκπαίδευση με βασικότερη από όλες την αξιολογική ανακατανομή των τάξεων με βάση τη γλωσσική επάρκεια και όχι την ηλικία.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι στα ελληνικά αμιγή σχολεία του εξωτερικού η ιεράρχηση της υποχρεωτικής και επιλεγόμενης ξένης γλώσσας προσαρμόζεται στα δεδομένα της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας ή πόλης υποδοχής του σχολείου. Στις Βέλγιο για παράδειγμα, στο αμιγές ελληνικό δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο Βρυξελλών που πραγματοποιήθηκε το δεύτερο έτος της κύριας έρευνας, η γαλλική γλώσσα είναι υποχρεωτική και τα αγγλικά και γερμανικά³⁵ δεύτερες επιλεγόμενες ξένες γλώσσες.

Η έρευνά μας αφορά τη διδασκαλία των ΞΓ στο γυμνάσιο. Οι μαθητές του γυμνασίου, από πρώιμη πλέον ηλικία, διαμορφώνονται πολυγλωσσικά μέσα από μια στοιχειώδη γλωσσομάθεια στο δημοτικό σε δύο ξένες γλώσσες: στην αγγλική, ως πρώτη ξένη γλώσσα και στην γαλλική ή την γερμανική και μετέπειτα την ιταλική και

³³ ΦΕΚ 2871/Β/9-9-2016, ΑΔΑ:ΩΜΛΞ4653ΠΣ-ΥΛΨ.

³⁴ «Αφορά τις γλώσσες που περιλαμβάνονται στα ισχύοντα ωρολόγια προγράμματα και συγκεκριμένα την Αγγλική ως πρώτη ξένη γλώσσα η οποία είναι υποχρεωτική σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, καθώς επίσης τη Γαλλική και τη Γερμανική ως δεύτερες ξένες γλώσσες, οι οποίες προσφέρονται κατ' επιλογήν από την Ε' Δημοτικού. Το ΕΠΣ-ΞΓ αφορά επίσης και άλλες γλώσσες που περιλαμβάνονται στο Γυμνάσιο, π.χ. η Ιταλική, και γλώσσες που μπορεί να περιληφθούν στο μέλλον, ως υποχρεωτικές ή επιλογής, ανεξαρτήτως των ωρών που προβλέπονται για τη διδασκαλία της καθεμίας εξ αυτών» (Υ.Α. 141417/Δ2/2-9-2016: 2).

³⁵ Το σχολικό έτος 2012-13 που διεξήχθη η έρευνά μας, δεν υπήρχε η δυνατότητα επιλογής της γερμανικής γλώσσας. Ως εκ τούτου, η αγγλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα αποτελούσε τη μόνη επιλογή.

την ισπανική ως δεύτερες ξένες γλώσσες³⁶. Δεν μπορούμε βέβαια να μιλήσουμε για συνθήκες διαμόρφωσης διγλωσσικού πλαισίου σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης: η λειτουργία των προσφερόμενων γλωσσών ακολουθεί τη λογική μιας παράλληλης μονογλωσσίας στις αρχές της διπλής μονογλωσσίας (Cummins 2008). Σύμφωνα με αυτή, η διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας πραγματοποιείται με τη λιγότερη δυνατή χρήση της Γ1 ενώ στα δίγλωσσα γλωσσικά προγράμματα και στα προγράμματα γλωσσικής εμβάπτισης στη δεύτερη γλώσσα οι δύο γλώσσες παραμένουν πλήρως απομονωμένες και σε παράλληλη τροχιά (Cummins 2008: 65-66). Τόσο διδακτικά όσο και γνωστικά, οι ξένες γλώσσες στο γυμνάσιο λειτουργούν ως απομονωμένες οντότητες εντός ενός μονογλωσσικά προσανατολισμένου προγράμματος σπουδών με περιορισμένες δυνατότητες εξωστρέφειας. Διαμορφώνουν δηλαδή, τις συνθήκες που επιχειρούμε να ανατρέψουμε μέσα από τη διδακτική μας παρέμβαση: (α) με τα θεωρητικά εργαλεία της διγλωσσίας και (β) τη συγκρότηση και την εφαρμογή ενός ΠΔΔ-γέφυρας προς τα μη γλωσσικά γνωστικά αντικείμενα στις αρχές της διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο. Ο παρακάτω πίνακας αποτελεί μια συνοπτική παρουσίαση των σημείων αναφοράς στην εισαγωγή των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

1836	Εισαγωγή της γαλλικής γλώσσας στο πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα της θεσμοθετημένης Μέσης Εκπαίδευσης
1945	Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο
1987	Εισαγωγή των ξένων γλωσσών, με Προεδρικό Διάταγμα, στα Πειραματικά Σχολεία με τη δυνατότητα διδασκαλίας 2 ή 3 ξένων γλωσσών στα Δημοτικά
1993	Υποχρεωτική διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για τρεις ώρες την εβδομάδα στους μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, καθώς και σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου
1996	Εφαρμογή στα Γυμνάσια του θεσμού της παράλληλης διδασκαλίας στη δεύτερη ξένη γλώσσα για τρεις ώρες την εβδομάδα
1997	Καθιέρωση επιλογής εκμάθησης ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.
2003	Υποχρεωτική Διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Γ' Δημοτικού
2005	Πιλοτική ένταξη της διδασκαλίας της γαλλικής και της γερμανικής ως

³⁶ Η οικονομική κρίση ωστόσο, προστέθηκε στα διαχρονικά προβλήματα μη διαθεσιμότητας εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας καθώς η Υπουργική Απόφαση (Υ.Α. 66302/Γ2/10-06-2011) έθεσε καινούριες προϋποθέσεις για την παράλληλη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας καθιστώντας ακόμα πιο δύσκολη την ελευθερία επιλογής γλώσσας προτίμησης, παρόλο που οι μαθητές εξακολουθούν να έχουν το δικαίωμα επιλογής δεύτερης ξένης γλώσσας μεταξύ της γαλλικής, της γερμανικής, της ιταλικής και των ισπανικής γλώσσας.

	δεύτερης ξένης γλώσσας στην Ε' και Στ' τάξη 219 Δημοτικών Σχολείων της χώρας για δύο ώρες την εβδομάδα
2006	Επέκταση της διδασκαλίας της γαλλικής και της γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε 3.500 Δημοτικά.
	Εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος εισαγωγής της Ισπανικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
	Έναρξη πιλοτικής διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου σε τέσσερα σχολεία της Κομοτηνής και της Ξανθής.
	Μείωση των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας από τρεις σε δύο.
2008	Πιλοτική εισαγωγή της διδασκαλίας της ρωσικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου σε δεκαπέντε σχολεία με μεγάλο αριθμό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.
2012	Αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων με την εφαρμογή του Ν. 4186/2013 στα πλαίσια του "Νέου λυκείου" με την επιλογή μόνο μιας νης γλώσσας μεταξύ των αγγλικών, γαλλικών και γερμανικών.
2015	Αναπροσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος της Γ' λυκείου με την θέσπιση του νόμου 4327/2015 που επαναφέρει την επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας για την αγγλική, τη γαλλική και τη γερμανική γλώσσα.ξέ
2016	Από το σχολικό έτος 2016-17 και με εφαρμογή της Υ.Α. 141417/Δ2/2-9-2016 υιοθετείται το ΕΠΣ-ΞΓ, κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες του σχολείου και ενιαίο για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την Γ' δημοτικού έως τη Γ' γυμνασίου.

Πίνακας 5: Χρονολογίες ορόσημα στην εισαγωγή των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

1.1. Η επιλογή της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο δεν έμεινε ανεπηρέαστη από τις δυσμενείς οικονομικές συγκυρίες. Η δυνατότητα επιλογής μέσα από μια ομάδα γλωσσών³⁷, τηρουμένων συγκεκριμένων προϋποθέσεων³⁸, έπαψε να υφίσταται από το σχολικό έτος 2011-12 ενώ σύμφωνα με την εγκύκλιο 76366/Γ2 που ενεργοποιήθηκε με την Υπουργική Απόφαση 115475/Γ2/21-08-2013 Υ.Α. (ΦΕΚ Β' 2121)³⁹, «οι μαθητές διδάσκονται ως β' ξένη γλώσσα την Γαλλική ή την Γερμανική και για τη διδασκαλία β' ξένης γλώσσας ισχύει η με αρ. πρωτ. 14302/Γ2/09-02-2012 Υ.Α. (ΦΕΚ Β' 253)»⁴⁰. Κατά συνέπεια, οι γλωσσικές επιλογές περιορίστηκαν σε δύο

³⁷ Της γαλλικής, της γερμανικής, της ιταλικής και της ισπανικής γλώσσας.

³⁸ Από το 2001, η δυνατότητα επιλογής δεύτερης ξένης γλώσσας στην ίδια σχολική μονάδα έπρεπε να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις μη παιδαγωγικής φύσεως (Υ.Α. Γ2/4637/04-09-2001).

³⁹ Το οποίο καθόρισε το Ωρολόγιο Πρόγραμμα της α' τάξης του Γυμνασίου.

⁴⁰ Υ.Α. 105954/Γ2/03-09-2009 (ΦΕΚ 1890,τ.Β' / 04-09-2009).

και πολλές φορές σε μια ή καμία ανάλογα με τον αριθμό των ενδιαφερόμενων μαθητών κατά τμήμα και τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία επιλογής ΞΓ πραγματοποιείται στο τέλος της ΣΤ' τάξης του δημοτικού και οριστικοποιείται στην έναρξη της Α' γυμνασίου. Η επιλεγμένη ΞΓ δεν μπορεί να αλλάξει μέχρι και τη λήξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο⁴¹, «Οι Διευθυντές των γυμνασίων, μετά την παραλαβή των απολυτηρίων και των ενυπόγραφων σημειωμάτων με την προτίμηση των μαθητών για τη β' ξένη γλώσσα (76322/Γ2/16-05-2014), σε συνεννόηση με τους συλλόγους των καθηγητών και τους Σχολικούς Συμβούλους ειδικότητας, διερευνούν τη δυνατότητα λειτουργίας παράλληλης διδασκαλίας δεύτερης ξένης γλώσσας. Στη συνέχεια γνωστοποιούν στην οικεία Διεύθυνση Β/βάθμιας Εκπ/σης τα τμήματα διδασκαλίας δεύτερης ξένης γλώσσας». Η αλλαγή ΞΓ προβλέπεται σε περιπτώσεις (α) κατάργησης της διδαχθείσας ΞΓ, (β) έλλειψης εκπαιδευτικών και (γ) μειωμένου αριθμού μαθητών για τη συγκρότηση τμήματος. Και στις τρεις περιπτώσεις δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να μετεγγραφεί σε σχολείο της περιοχής όπου διδάσκεται η συγκεκριμένη ΞΓ ή να κάνει χρήση διετούς απαλλαγής από το μάθημα.

Η παραδοξότητα στα προαναφερόμενα έγκειται στο γεγονός ότι η επιλεγμένη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν δεσμεύει το μαθητή στην επιλογή της ΞΓ στο γυμνάσιο και ότι η επιλεγόμενη ΞΓ στο λύκειο δεν δεσμεύεται από την επιλεγμένη γλώσσα στο γυμνάσιο. Εν ολίγοις, ένας μαθητής έχει τη δυνατότητα να αλλάξει ΞΓ ανά βαθμίδα και ανά τριετία. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να αξιολογηθεί (α) θετικά: ως μια ενδιαφέρουσα προοπτική στην κατεύθυνση μιας πολλαπλογλωσσικής θεώρησης στη γλωσσική εκπαίδευση αλλά και (β) αρνητικά: ως μια δυσχερής συνθήκη στην ακολουθία ενός συνεχούς στην εκμάθηση της ΞΓ.

Με βάση τα ανωτέρω και λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που προέκυψαν από την προκαταρκτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε και αναλύουμε στη συνέχεια (βλ. κεφάλαιο 5), οι παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή της ξένης γλώσσας θα μπορούσαν να ταξινομηθούν: (α) στην κατηγορία εξωγενών παραγόντων που έχουν να κάνουν με τις γλωσσικές προσλαμβάνουσες του μαθητή που επηρεάζονται από τις κοινωνικές συνθήκες, το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, τους διαθέσιμους χώρους

⁴¹ Εγκύκλιος 76366/Γ2

χρήσης της γλώσσας, (β) στην κατηγορία εσωτερικών παραγόντων, που αφορά τις σκέψεις καθώς και τις ψυχολογικές και συναισθηματικές παραμέτρους που σχετίζονται με την υπαρκτική ικανότητα του μαθητή και (γ) στους «πολιτικούς» παράγοντες που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα.

1.2. Γενικοί στόχοι του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο

Οι στόχοι του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο αναρτώνται στην παλιά ιστοσελίδα του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), νυν Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)⁴² τόσο μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα όσο και από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ, 2011) επανενεργοποιήθηκε⁴³ με την εφαρμογή του από το σχολικό έτος 2016-17 και παρατίθεται στην ιστοσελίδα⁴⁴ του αναδόχου εκπόνησης, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ). Λειτουργικά, η συνύπαρξη αναλυτικού προγράμματος και ενιαίου προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών θα μπορούσε να διαμορφώσει εμπλουτιστικές συνθήκες γλωσσικής εκμάθησης, ωστόσο δεν επηρεάζει τη διδακτική ακολουθία στο βαθμό που θα μπορούσε να υποθέσει κανείς⁴⁵. Αναλυτικότερα για τα προγράμματα σπουδών, τις αρχές, τις προτεινόμενες εφαρμογές και τον τρόπο που αξιοποιήθηκαν στη παρούσα εργασία, παραπέμπουμε στο κεφάλαιο 4.

⁴² Όπως αναγράφεται στην ιστοσελίδα του Π.Ι.: Με την αριθμ. Φ.908/18254/Η (ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012) πράξη της Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων διαπιστώνεται η παύση λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η έναρξη λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) από 24-02-2012, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 33 του άρθρου 20 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 21 του Ν. 3966 (ΦΕΚ 118Α'/24-05-2011).

⁴³ Μετά από μια προκαταρκτική περίοδο εφαρμογής (σχολικό έτος 2011-12) και ένα εκτεταμένο πρόγραμμα επιμορφώσεων.

⁴⁴ <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/edu.htm>, τελευταία ανάκτηση 19-8-2016.

⁴⁵ Στα πλαίσια των συνεντεύξεων της προκαταρκτικής έρευνάς μας, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απέδωσαν δευτερεύουσας σημασίας ρόλο και λειτουργία στη χρήση και αξιοποίηση των Α.Π.Σ. και Ε.Π.Σ.-ΞΓ στο σχεδιασμό της διδακτικής τους προσέγγισης.

1.2.1. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) και διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών ξένων γλωσσών (ΔΕΠΠΣ)

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) για τις γλώσσες προσεγγίζει το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης μέσα από ένα πλαίσιο κοινωνικής και οικονομικής αποτελεσματικότητας θέτοντας ως πρωτεύοντα στόχο την «αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία»⁴⁶. Ωστόσο, στην προτεινόμενη υιοθέτηση πρακτικών διασφάλισης ίσων ευκαιριών, οι μαθητές που φέρουν ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά αναφέρονται μαζί με τους έχοντας ειδικές ανάγκες δημιουργώντας μια ανισορροπία που δεν συνάδει με τη διγλωσσική θεώρηση στην γλωσσική εκμάθηση που αξιοποιεί τη γλωσσική ετερότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού και όχι ως έλλειμα έναντι της κυρίαρχης ομάδας (Ζιάκα 2008).

Το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών ξένων γλωσσών (ΔΕΠΠΣ 2002) έγινε νομός του κράτους με τα ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003 αναθεωρώντας τη προσέγγιση και μετατοπίζοντας τη στοχοθεσία από το σύγχρονο και αναγκαίο του ΑΠΣ, στο διαθεματικό. Η εισαγωγή μιας διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης όπως οριοθετείται μέσα από το «συσχετισμό» γλωσσικών και μη γλωσσικών γνωστικών αντικειμένων καθώς και μέσα από στοχευμένες προεκτάσεις διδακτικών θεματικών, είχε ως αποτέλεσμα την αναδόμηση του συνόλου των γνωστικών αντικειμένων των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών σε οριζόντια και κάθετη διάταξη και την προώθηση διερευνητικών και ολιστικών διδακτικών μεθοδολογιών.

Σε αντίθεση με το ΑΠΣ που εστιάζει στις επιμέρους διδασκόμενες ξένες γλώσσες, το ΔΕΠΠΣ αποτελεί ένα ενιαίο πρόγραμμα που «θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύνταξη των επί μέρους ΔΕΠΠΣ των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και των συνακόλουθων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών» (ΔΕΠΠΣ 2003: 8). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, οι σκοποί της διδασκαλίας ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο είναι:

(α) η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα,

⁴⁶ Σύμφωνα με το εισαγωγικό σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στα δημοσιευμένα Α.Π.Σ.: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf τελευταία ανάκτηση 12-12-2017.

(β) η προώθηση των εννοιών του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών,

(γ) η ανάπτυξη της δεξιάτητας του μαθητή να ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας προβλέψιμες ή απρόβλεπτες χρησιμοποιώντας γλωσσικές, παραγλωσσικές ή και εξωγλωσσικές επιλογές και

(δ) η καλλιέργεια της αντίληψης ότι η ξένη γλώσσα δεν χρησιμεύει μόνο για τη συνεννόηση μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και λόγου, άλλα και για την πρόσληψη και διαχείριση πληροφοριών από διάφορα γνωστικά πεδία (ΔΕΠΠΣ 2003).

Μπορούμε να πούμε ότι το ΔΕΠΠΣ αποτελεί μια πρόιμη προσπάθεια σύνδεσης μη γλωσσικών και γλωσσικών αντικειμένων καθώς και μια απόπειρα άρσης της γλωσσικής εσωστρέφειας σε ένα αντικείμενο εκ φύσεως εξωστρεφές όπως αυτό της ΞΓ. Ωστόσο, κρίνοντας από τα αποτελέσματα, διαγνώσαμε (α) μια σχετική αδυναμία ένταξης του ΔΕΠΠΣ στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών⁴⁷ και (β) μια ασθενή συμβολή στη διδασκαλία και μάθηση μιας κοινωνικά προσδιορισμένης χρήσης της γλώσσας που στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παράγωγης νοημάτων όπως αυτά αναπτύσσονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παράγωγής τους, όπως εργαλειακά τίθενται στο ΕΠΣ-ΞΓ (2011: 7). Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι μπορεί μεν η διδακτική μας παρέμβαση να βασίζεται σε θεματικές ενότητες διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο, ωστόσο απέχει αξιωματικά από το ΔΕΠΠΣ, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής προσέγγισης. Οριοθετώντας το ΠΔΔ που προτείνουμε και χωρίς καμία διάθεση αντιπαραθετικής λογικής, μπορούμε να πούμε ότι η διδακτική μας πρόταση αποτελεί ένα «μοντέλο» προσαρμοσμένης⁴⁸ και μεταβατικής⁴⁹ διγλωσσικής προσέγγισης που στοχεύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων-στόχων με επίκεντρο την επικοινωνιακή ευχέρεια των μαθητών στην ΞΓ, ενώ το ΔΕΠΠΣ αφορά

⁴⁷ Στα πλαίσια της προκαταρκτικής μας έρευνας (Μάιος 2011), οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στο ΔΕΠΠΣ δευτερεύοντα ρόλο τόσο στο σχεδιασμό του μαθήματος όσο και στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων στην τάξη.

⁴⁸ Προσαρμοσμένη στα δεδομένα και τους περιορισμούς του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο.

⁴⁹ Η μετάβαση αφορά τη διαδρομή: από το γλωσσικό στο μη γλωσσικό αντικείμενο και από αυτό πίσω στο γλωσσικό αντικείμενο.

την πρόσληψη και διαχείριση πληροφοριών από διάφορα γνωστικά πεδία μέσω δραστηριοτήτων στο μάθημα της ξένης γλώσσας (Π.Ι. 2002).

Τόσο λοιπόν σε επίπεδο δομής και οργάνωσης όσο και στο πεδίο αναθεώρησης των γλωσσικών αναγκών των μαθητών σε ένα πλαίσιο γλωσσικής, πολιτισμικής και εθνολογικής ετερότητας, παρακάμπτουμε το ΔΕΠΠΣ και εστιάζουμε στο ΕΠΣ-ΞΓ θεωρώντας ότι το τελευταίο υπερκαλύπτει τους βασικούς άξονες του ΔΕΠΠΣ θεωρητικά, μεθοδολογικά και θεματικά, τόσο ως προς την ενιαία και κοινή του πλαισιακή λειτουργία όσο και ως προς την εργαλειακά εστιασμένη και ανά γλωσσική ικανότητα, διάρθρωση του.

1.2.2. Το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών των ξένων γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ 2011) εκπονήθηκε το 2011 στα πλαίσια του Σχολικού Προγράμματος της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για τη δημιουργία του «Νέου Σχολείου». Για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα υιοθετείται ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες του σχολείου και ενιαίο τόσο για την Πρωτοβάθμια όσο και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένα δηλαδή από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ΕΠΣ-ΞΓ αποτελεί η πρόβλεψη δόμησης διδακτικών ενοτήτων ανά γλωσσικό επίπεδο, δηλ. η διάσπαση της ηλικιακά δομημένης οργάνωσης των σχολικών τμημάτων: οι προσδοκώμενοι γλωσσικοί στόχοι οργανώνονται στη βάση του επιπέδου γλωσσομάθειας και όχι της παραδοσιακής ηλικιακής κατανομής των μαθητών σε τάξεις, παρέχοντας τη δυνατότητα γλωσσομάθειας σε επίπεδο ανεξάρτητου χρήστη στην Α' ξένη γλώσσα (επίπεδα B1-B2) και βασικού χρήστη (επίπεδα A1-A2) στη Β' ξένη γλώσσα κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Με λίγα λόγια το ΕΠΣ-ΞΓ αντιλαμβάνεται τον μαθητή ως γλωσσική οντότητα που διαμορφώνεται ολιστικά εντός και εκτός σχολείου αξιολογώντας τη γλωσσική επάρκεια και όχι το υποθετικό γνωστικό επίπεδο της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία του.

Το ΕΠΣ-ΞΓ ενσωματώνει και προεκτείνει με οργανωμένο και εμπλουτιστικό τρόπο τους γενικούς και ειδικούς στόχους του ΑΠΣ στη βάση της 6βαθμης κλίμακας γλωσσικής επάρκειας του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ). Η γενική στοχοθεσία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής επάρκειας και αποτυπώνεται μέσα

από ένα πρόγραμμα σπουδών κοινό για όλες τις προσφερόμενες ξένες γλώσσες στο γυμνάσιο και ενιαίο για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο στόχος αυτός υπαγορεύεται από την ίδια τη φιλοσοφία του ΕΠΣ-ΞΓ ως προγράμματος που διαμορφώνεται από γλωσσικά δεδομένα (data-driven curriculum) (Δενδρινού, Ζουγανέλη, Καραβά 2013: 15). Τα επίπεδα επικοινωνιακής ικανότητας αναφέρονται στα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας του ΚΕΠΑ (ΣτΕ 2001) και λειτουργούν (α) ως περιγραφητές των γενικών επικοινωνιακών ενεργημάτων στα οποία μπορεί να προβεί ο μαθητής ανά επίπεδο εκπαίδευσης και (β) ως βάση διαμόρφωσης στόχων και οργάνωσης της γλωσσικής ύλης. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται επιγραμματικά το σύνολο των γενικών και επιμέρους επιπέδων γλωσσομάθειας από το Α1 (στοιχειώδης γνώση) μέχρι και το Γ1 επίπεδο (πολύ καλή γνώση της γλώσσας) με βάση την 6βαθμη κλίμακα του ΣτΕ:

Γενικά Επίπεδα Γλωσσομάθειας		Επιμέρους Επίπεδα Γλωσσομάθειας	
Α	Βασικός χρήστης της γλώσσας	A1	Στοιχειώδης γνώση
		A2	Βασική γνώση
Β	Ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας	B1	Μέτρια γνώση
		B2	Καλή γνώση
Γ	Ικανός χρήστης της γλώσσας	Γ1	Πολύ καλή γνώση
		Γ2	Άριστη γνώση

Πίνακας 6 : Δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας σε επίπεδα και υποεπίπεδα γλωσσομάθειας

Το ΕΠΣ-ΞΓ εμπεριέχει προδιαγραφές διαφοροποιημένων διδακτικών εφαρμογών στην τάξη και βελτιωτικών αναπροσαρμογών στην πορεία μιας εξελισσόμενης έρευνας στο πεδίο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών θέτοντας τις προδιαγραφές και αποτυπώνοντας το σύνολο των γνωστικών και μεταγνωστικών στοιχείων μάθησης για την κατάκτηση των γλωσσικών στόχων (Δενδρινού, Ζουγανέλη, Καραβά 2013). Λειτουργεί δηλαδή ως πλαίσιο αναφοράς και φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα εργαλείο χρηστικότητας μέσω «για τη διδασκαλία και τη μάθηση μιας κοινωνικά προσδιορισμένης χρήσης της γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παράγωγης νοημάτων όπως αυτά αναπτύσσονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παράγωγής τους, σε γραπτά και προφορικά κείμενα διαφορετικών ειδών λόγου» (ΕΠΣ-ΞΓ 2011) (Δενδρινού 2004 στο: Δενδρινού, Μητσικοπούλου 2004). Το ΕΠΣ-ΞΓ στοχεύει στην ανάπτυξη της υπαρκτικής

ικανότητας (savoir-être) και τεχνογνωσίας (savoir-faire) (ΚΕΠΑ 2001) του χρήστη που μπορεί :

- (α) να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, καταστάσεις και περιστάσεις επικοινωνίας,
- (β) να λειτουργεί ως διαπολιτισμικός και διαγλωσσικός διαμεσολαβητής για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ ατόμων από διαφορετικές κοινωνικές ή πολιτισμικές ομάδες,
- (γ) να αυτενεργεί, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που μαθαίνει σε σχέση με τα ενδιαφέροντα του για να συμμετέχει σε δράσεις της διεθνούς κοινότητας.
- (δ) να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά νέες και ήδη γνωστές γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές έννοιες και
- (ε) να αξιοποιεί τις γνώσεις, εμπειρίες και στρατηγικές που έχει αναπτύξει για να επικοινωνήσει με άλλους, σεβόμενος τη διαφορετικότητά τους, ή να επιλύσει τυχόν προβλήματα (ΕΠΣ-ΞΓ 2011: 8).

Αποτελείται από τρία μέρη: στο πρώτο μέρος παρατίθενται γενικές και ειδικές πληροφορίες για τις αρχές, την εφαρμογή, τους γενικούς στόχους και τους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας. Στο δεύτερο εντάσσεται το «Παράρτημα 1» που αποτυπώνει τα γλωσσικά μέσα, δηλαδή τα λειτουργικά και δομικά στοιχεία ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και στο τρίτο, το «Παράρτημα 2» που αποτυπώνει παραμετροποιημένη την ύλη των εγχειριδίων διδασκαλίας ξένης γλώσσας. Οι γενικοί στόχοι του ΕΠΣ-ΞΓ αφορούν τα επίπεδα επικοινωνιακής επάρκειας που μπορεί ένας μαθητής να κατακτήσει με βάση τις κλίμακες γλωσσικής επάρκειας του ΚΕΠΑ. Επιπρόσθετα το ΕΠΣ-ΞΓ καινοτομεί και συμβάλλει στη βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνοντας στους δείκτες του, την περιγραφή των διαμεσολαβητικών επικοινωνιακών ενεργειών ανά επίπεδο γλωσσικής επάρκειας σε προφορικό και γραπτό λόγο (Δενδρινού, Σταθοπούλου 2011). Η απαιτούμενη χρονική διάρκεια καθοδηγούμενης μελέτης που χρειάζεται ένας μαθητής για την κατάκτηση της γλωσσικής επίγνωσης και δεξιοτήτων κατά την εκμάθηση μιας ΞΓ (ΕΠΣ-ΞΓ 2011) αποτελεί ακόμα ένα καινοτόμο χαρακτηριστικό του ΕΠΣ-ΞΓ. Λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες και τις ενδεχόμενες δυσχέρειες στην εκπλήρωση του απαιτούμενου αριθμού ωρών στο σχολείο, το ΕΠΣ-ΞΓ προτείνει έναν προσαυξημένο, σε σχέση με

τον ευρωπαϊκό⁵⁰ προτεινόμενο μέσο όρο διδακτικών ωρών. Η αντιπαραβολή και συγκριτική παράθεση του χρονικού όγκου καθοδηγούμενης μελέτης που απαιτούνται για την κατάκτηση των έξι επιπέδων γλωσσομάθειας στο ελληνικό σχολείο και του μέσου όρου διδακτικών ωρών όπως προβλέπεται από το ΣτΕ αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Επίπεδο	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Σύνολο Ωρών ΣτΕ	100	200	400	600	800	1200
Σύνολο Ωρών ΕΠΣ-ΞΓ	115	230	460	720	1040	1680

Πίνακας 7 : Συγκριτικός πίνακας ωρών καθοδηγούμενης μελέτης ανά επίπεδο γλωσσομάθειας στο ελληνικό σχολείο και ο ευρωπαϊκός Μ.Ο. σύμφωνα με το ΣτΕ.

Στην παρούσα εργασία, οι στόχοι και οι περιγραφόμενες γλωσσικές ικανότητες βασίζονται στο ΕΠΣ-ΞΓ που αξιοποιήθηκε, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ως πλαίσιο αναφοράς για την εφαρμογή διγλωσσικών προσεγγίσεων στα μέτρα των γλωσσικών αναγκών των μαθητών που μαθαίνουν ξένη γλώσσα στο γυμνάσιο. Η ένταξη ωστόσο των διγλωσσικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων που συγκροτούν ένα σημαντικό κομμάτι της διδακτικής μας παρέμβασης στο προτεινόμενου ΔΠΠ της έρευνας οδήγησαν σε σημαντικές διαρθρωτικές κινήσεις που δεν αποπροσανατόλισαν τη διδασκαλία από τους γλωσσικούς στόχους του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο αλλά αντιθέτως, οριοθέτησαν εμπλουτιστικά τη διδακτική μας πρόταση και στηρίχτηκαν στις υφιστάμενες δομές του ΕΠΣ-ΞΓ το οποίο και καθόρισε τα όρια και τις δυνατότητες ανάπτυξης του ΔΠΠ μας. Ένα από τα βασικά μας εργαλεία στην εφαρμογή και στην ανάπτυξη αυτού υπήρξαν τα σχολικά εγχειρίδια εκμάθησης ξένης γλώσσας και πιο συγκεκριμένα τα βιβλία γαλλικής γλώσσας στο γυμνάσιο που παρουσιάζουμε συνοπτικά στη συνέχεια.

⁵⁰ Σύμφωνα με τους υπολογισμούς το Τμήματος Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης

1.3. Γλωσσική ύλη και διδακτικά εγχειρίδια γαλλικής γλώσσας στο γυμνάσιο

Η διδακτική μας παρέμβαση σχεδιάστηκε ώστε να λειτουργεί ως αναφορικό και εφαρμοστικό πλαίσιο μέσα από δομημένα σχέδια μαθήματος που μπορούν να εντάσσουν το σύνολο των διδασκόμενων ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο. Το βιβλίο της γαλλικής γλώσσας για το γυμνάσιο λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς στον πρώτο άξονα του προτεινόμενου ΔΠΠ που έχει ως αφετηρία το γλωσσικό γνωστικό αντικείμενο δηλ. τη γαλλική και αποτελείται από τη λεπτομερή περιγραφή των επιδιωκόμενων επικοινωνιακών στόχων, από το γενικό θεματικό περιεχόμενο και το αντίστοιχο πολιτισμικό πεδίο και από τη γλωσσική εστίαση σε επίπεδο γραμματικής και λεξιλογίου όπως διατυπώνονται στα περιεχόμενα του βιβλίου. Με λίγα λόγια ο πρώτος άξονας αφορά τους στόχους επικοινωνιακής επάρκειας, γλωσσικής εστίασης και κειμενικών τύπων του γλωσσικού αντικειμένου όπως καταμερίζονται εσωτερικά στο οργανόγραμμα του βιβλίου σε επτά επίπεδα: τη θεματική, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, την επικοινωνία, τη φωνητική, και τον πολιτισμό ενώ ο δεύτερος άξονας αφορά τα περιεχόμενα και τους στόχους του μη γλωσσικού αντικειμένου (ΜΓΑ) που αντιστοιχούν σε κάθε μία από τις ενότητες του βιβλίου ξένης γλώσσας. Το κάθε ΜΓΑ δηλαδή αντιστοιχεί σε μια ενότητα των βιβλίων της γαλλικής γλώσσας «Action.fr –gr 1» (Γιόγια, Παπουτσάκη 2008) και «Action.fr –gr 3» (Ζορμπάς, Mannarelli 2008), που παρουσιάζουμε συνοπτικά στην συνέχεια χωρίς να αποκλείονται σπειροειδείς παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις διδακτικές ανάγκες και την πορεία του μαθήματος.

Τα δύο βιβλία εισήχθησαν στις οδηγίες χρήσης εγχειριδίων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων μετά από σχετική εισήγηση του Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Πράξη 17/2009). Από το σχολικό έτος 2009-10 και με ταυτόχρονη άρση της δυνατότητας επιλογής ξενόγλωσσών μεθόδων ιδιωτικών εκδόσεων, καθίστανται υποχρεωτικά για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι λόγω της μη έγκρισης έκδοσης του «Action.fr –gr 2» που προοριζόταν να καλύψει τη γλωσσική ύλη της β' Γυμνασίου, το Υπουργείο Παιδείας παρείχε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενεργεί αυτόνομα ως προς την επιλογή του υλικού. Ωστόσο, από το

σχολικό έτος 2012-13, το «Action.fr –gr 1» αποτελεί, με επίσημη οδηγία⁵¹, το αποκλειστικό εγχειρίδιο χρήσης στις δύο πρώτες τάξεις. Η παρατήρηση αυτή σχετίζεται με το αυξημένο ενδεχόμενο δημιουργίας ζητημάτων διδακτικής συνοχής (Cuq, GrUCA 2005) στην ύλη της ξένης γλώσσας που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών της γ' γυμνασίου που εκκινεί από το A2 και προσεγγίζει το B1 γλωσσικό επίπεδο. Στα πλαίσια της έρευνάς μας, επιδιώξαμε να καλύψουμε την πιθανότητα μιας τέτοιας γνωστικής ασυνέχειας από τη β' στη γ' τάξη, προσαρμόζοντας και ρυθμίζοντας ανάλογα, το βαθμό παιδισιακής στήριξης και νοητικής εμπλοκής (Cummins 2005) στη συγκρότηση των διγλωσσικών σχεδίων μαθήματος.

Σε κάθε τάξη διατίθενται τρία εγχειρίδια: (α) το βιβλίο μαθητή, (β) το τετράδιο εργασιών και (γ) το βιβλίο εκπαιδευτικού. Το ακουστικό υλικό που περιλαμβάνει κείμενα, γλωσσική ύλη, φωνητικές και προφορικές δραστηριότητες, είναι διαθέσιμο στη διαδικτυακή πλατφόρμα του ψηφιακού σχολείου⁵². Η τελευταία περιλαμβάνει (α) τη περιγραφή και τους στόχους του βιβλίου ανά ενότητα, (β) τη μη εμπλουτισμένη, html έκδοση των βιβλίων του μαθητή, (γ) την εμπλουτισμένη, html διαδραστική έκδοση των βιβλίων του μαθητή με τα ηχητικά μέρη των βασικών κειμένων, (δ) την ενότητα διδακτικών πακέτων σε μορφή pdf, συμπεριλαμβανόμενου του τετραδίου εργασιών και των παραρτημάτων του βιβλίου του εκπαιδευτικού και του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ⁵³ και (ε) το «φωτοδέντρο» που επεκτείνεται διαθεματικά και διαπολιτισμικά σε μια πληθώρα μαθησιακών αντικειμένων, θεματικών περιοχών και βαθμίδων εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα ανωτέρω ψηφιακά εργαλεία δεν μπορούν να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες δυνατοτήτων πρόσβασης σε online εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό που τα τελευταία χρόνια κεντρίζει το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας (Mitsikopoulou 2013).

Το εγχειρίδιο της α' γυμνασίου «Action.fr –gr 1» βασίζεται στους τρεις βασικούς άξονες του μαθήματος: (α) την επικοινωνιακή ικανότητα, (β) την πολυγλωσσία και (γ) την πολυπολιτισμικότητα, οι οποίοι, όπως αναφέρουμε στη σχετική ενότητα,

⁵¹ Η εγκύκλιος επικαιροποιείται κάθε σχολικό έτος. Για το 2015-16 ισχύει η 38204/Δ2 - 09-03-2015.

⁵² <http://ebooks.edu.gr/2013/course-main.php?course=DSGYM-A108>, τελευταία ανάκτηση 18-8-2016.

⁵³ Πρέπει να επισημάνουμε ότι απουσία του ΕΠΣ-ΞΓ από το ψηφιακό διδακτικό σύνολο δεν συμβάλει στη θετική αξιοποίηση του συνόλου. Θεωρούμε ότι το ΕΠΣ-ΞΓ, παρόλη την αποκλειστικά προκαταρκτική εφαρμογή του, παραμένει ένα σημαντικό εργαλείο στην παιδισίωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο.

καταγράφονται στο ΑΠΣ και συνδέουν την επικοινωνιακή με στοιχεία διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής προσέγγισης. Από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το εγχειρίδιο της α΄ γυμνασίου σηματοδοτεί, υπό ιδανικές συνθήκες⁵⁴, το 3^ο έτος διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το βιβλίο αποτελείται από επτά ενότητες εκ των οποίων η πρώτη εισαγωγική-ανακεφαλαιωτική και η τελευταία επαναληπτική. Οι ενότητες έχουν ως αφετηρία εικονογραφημένο κείμενο με πρωταγωνιστές τέσσερις ήρωες διαφορετικών ευρωπαϊκών εθνικοτήτων, τη Linda, τη Sabine, τον Lucas και το Νίκο και η ιστορία εκτυλίσσεται μέσα από τις περιπέτειες των παιδιών στη Γαλλία. Οι συγγραφείς προσπαθούν να προσδώσουν στα κείμενα τους μια πολυπολιτισμική, ευρωπαϊκού προσανατολισμού ταυτότητα με κύριο στόχο την ανάπτυξη θετικών κινήτρων γλωσσικής εκμάθησης και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης.

Βασικοί στόχοι⁵⁵ του εγχειριδίου της α΄ γυμνασίου αποτελούν:

- (α) η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου,
- (β) η ανάπτυξη της γλωσσολογικής και κοινωνιογλωσσικής ικανότητας, καθώς και η ανάπτυξη φωνολογικών, λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων,
- (γ) η εξοικείωση με διαφορετικά επίπεδα και είδη λόγου,
- (δ) η ανάπτυξη πραγματολογικής ικανότητας, δηλαδή η ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων λόγου και
- (ε) η αισθητική προσέγγιση της γλώσσας.

Οι επιμέρους στόχοι επικοινωνιακής επάρκειας, γλωσσικής εστίασης και κειμενικών τύπων τοποθετούνται σε επίπεδο A1 και καταμερίζονται εσωτερικά στο οργανόγραμμα του βιβλίου σε επτά άξονες: (α) στη θεματική, (β) στο λεξιλόγιο, (γ) στη γραμματική, (δ) στην επικοινωνία, (ε) στη φωνητική, (στ) στον πολιτισμό και (ζ) στην επαναληπτική ενότητα.

⁵⁴ Πρόκειται για τις συνθήκες που καθορίζουν τη πιθανότητα επιλογής δεύτερης ξένης γλώσσας καθώς και τη δυνατότητα επιλογής της επιθυμητής ξένης γλώσσας τόσο στη ε΄ δημοτικού όσο και στην α΄ γυμνασίου. Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά, οι συγγραφείς του εγχειριδίου της ξένης γλώσσας στην α΄ γυμνασίου έθεσαν ως βασικό στόχο του μαθήματος την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή με τη γεφύρωση της προηγούμενης «πρωτοβάθμιας» γνώσης με την επερχόμενη και πιο απαιτητική «δευτεροβάθμια» καθώς και με τη δυνατότητα μιας αυτόνομης ανακεφαλαιωτικής εισαγωγής του μαθητή που έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τη γαλλική γλώσσα με την επαναληπτική ενότητα «0».

⁵⁵ <http://ebooks.edu.gr/2013/tautotita.php?course=DSGYM-A108>, τελευταία ανάκτηση 18-6-2016.

Οι βασικοί στόχοι του εγχειριδίου της α' γυμνασίου διατηρούνται και στο «Action.fr –gr 3» της γ' γυμνασίου ενώ οι επιμέρους στόχοι αφορούν υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας που εκκινούν από το A2 και προσεγγίζουν το B1. Οι επιμέρους στόχοι επικοινωνιακής επάρκειας, γλωσσικής εστίασης και κειμενικών τύπων του «Action.fr –gr 3» καταμερίζονται εσωτερικά σε επτά επίσης άξονες: (α) στην επικοινωνία και την τεχνογνωσία (*savoir-faire*), (β) στους γλωσσικούς στόχους, (γ) στην ανάλυση γραφικών αναπαραστάσεων, (δ) στη γραμματική, (ε) στη φωνητική, (στ) στον πολιτισμό και (ζ) στην επαναληπτική ενότητα.

1.4. Στάσεις απέναντι στην ξένη γλώσσα

Τα χαρακτηριστικά συστατικά της προσωπικότητας των μαθητών που συνεισφέρουν στην ιδιαίτερη ταυτότητα τους, όπως τα κίνητρα, οι στάσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις και ο τρόπος σκέψης, επηρεάζουν μαζί με τη γνώση του κόσμου, την αντίληψη των καταστάσεων και διαμορφώνουν την ποιότητα και την ποσότητα των γλωσσικών δεξιοτήτων (βλ. κεφ. 3, εν. 4.1.1.1.) τη γενική ικανότητα και κατ' επέκταση τις επικοινωνιακές δραστηριότητες σε ένα σχολείο που διαρθρώνεται μονογλωσσικά, εντός ενός συστημικού κοινωνικού πλαισίου (*mainstream society*) (Cummins 2005).

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στις γλώσσες αποτελούν αντικείμενο του ερευνητικού πεδίου της εργασίας μας (α) ως ποσοτικά αριθμητικά δεδομένα της προκαταρκτικής μας έρευνας και (β) ως ποιοτικά χαρακτηριστικά στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της διδακτικής μας πρότασης. Πρόκειται για τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις γλώσσες-στόχους θεωρημένες στην «ενότητα» τους (Ανδρουλάκης 2008: 29) ως γλωσσικά σύνολα εντός του προγράμματος σπουδών και όχι στις εσωτερικές κοινωνιογλωσσικές ποικιλίες των συστημάτων αυτών. Τα αριθμητικά δεδομένα που καταγράψαμε στο προκαταρκτικό στάδιο της έρευνας και αναλύουμε στη συνέχεια, περιλαμβάνουν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις ΞΓ και την εκμάθησή τους. Αξιοποιήθηκαν στο προσανατολισμό της διδακτικής μας παρέμβασης καθώς και στη διαμόρφωση των σχετικών δραστηριοτήτων.

Οι γλωσσικές στάσεις τοποθετούνται στο επίκεντρο του πεδίου της

κοινωνιογλωσσολογίας που σύμφωνα με τον Baker (1992: 8) κατατάσσονται ως διαφοροποιούμενες στο είδος και την κατηγορία που αφορούν. Έτσι, έχουμε στάσεις απέναντι (α) στη γλωσσική ποικιλία, στις διαλέκτους και το ύφος της ομιλίας, (β) στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, (γ) σε μια συγκεκριμένη μειονοτική γλώσσα, (δ) σε γλωσσικές ομάδες, κοινότητες και μειονότητες, (ε) σε μαθήματα γλωσσών, (στ) στη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας και (ζ) στην εκμάθηση μιας γλώσσας από τα παιδιά που καθορίζει τη γλωσσική προτίμηση ως παράμετρο που αφορά τους γονείς.

Η στάση των μαθητών απέναντι στην ΞΓ, η επίδοσή τους σε αυτή και γενικότερα η όλη διαδικασία εκμάθησης δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Δύο από τους αντιπροσωπευτικότερους ορισμούς των γλωσσικών στάσεων ανήκουν αντίστοιχα (α) στον Wenden (2001) σύμφωνα με τον οποίο οι στάσεις αποτελούν μια σταθερή, διατυπώσιμη, αν και μερικές φορές εσφαλμένη γνώση που οι μαθητές αποκτούν για τη γλώσσα, τη μάθηση και τη διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης και (β) στον Crystal (1992), που αποδίδει στις στάσεις τα συναισθήματα που οι άνθρωποι έχουν για τη γλώσσα τους ή για τις γλώσσες των άλλων, συναισθήματα που μπορεί είναι θετικά, αρνητικά ή και ουδέτερα. Ωστόσο μέσα από την οπτική μιας διγλωσσικής θεώρησης διδακτικών πρακτικών, οι στάσεις απέναντι στις γλώσσες μπορούν να προσδιοριστούν πέραν του συναισθηματικού παράγοντα, μέσα από τρεις επιπρόσθετες παραμέτρους (Ανδρουλάκης: 2008) μεθερμηνευμένες από τα δεδομένα της έρευνάς μας: (α) τη βιωματική, που σχετίζεται με τα βιώματα και το τρόπο που η γλώσσα επηρεάζει την καθημερινότητα του μαθητή, (β) τη γνωστική, που αφορά κυρίως τη διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο, πέρα από τις ήδη κατακτημένες γνώσεις, πεποιθήσεις και ιδέες του μαθητή και (γ) την προθετική, δηλαδή την προδιάθεση που έχει ένας μαθητής, πολλές φορές μέσα από στερεοτυπικές γλωσσικές, πολιτισμικές και κοινωνικές τάσεις να δράσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο απέναντι σε συγκεκριμένες γλώσσες.

Εντάσσοντας ερευνητικά τις προαναφερόμενες παραμέτρους, προσεγγίσαμε με «άμεσο» τρόπο το ζήτημα των γλωσσικών στάσεων αξιοποιώντας τη χρήση εργαλείων προφορικής καταγραφής (συνεντεύξεις) και γραπτής καταγραφής (ερωτηματολόγια) προκειμένου (α) «τα υποκείμενα να λάβουν τα ίδια υπόψη τις στάσεις τους και να τις εκφράσουν ενώπιον του ερευνητή που τους παρουσιάζεται με τη πραγματική του ιδιότητα» (Ανδρουλάκης 2008) και (β) να συλλέξουμε με τη

μεγαλύτερη δυνατή ερευνητική ακρίβεια τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν στη διαμόρφωση του κύριου μέρους της έρευνας.

1.5. Κίνητρα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Τα κίνητρα συνθέτουν τον κοινό παρονομαστή του συνόλου των μοντέλων διδασκαλίας και στοχεύουν στη θετική κινητοποίηση του μαθητή σε όλα τα στάδια γλωσσικής εκμάθησης (Cyr 1998). Οι περισσότερες γλωσσικές θεωρίες συγκλίνουν στην κατεύθυνση της ενίσχυσης και της ανάπτυξης κινήτρων στη διδασκαλία και εκμάθηση ενώ η έννοια των κινήτρων, πέρα από τα όρια της γλωσσολογίας ή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, εντάσσεται κυρίως στο πεδίο της ψυχολογίας της εκπαίδευσης (Gardner 1985, Dörnyei 2005).

Κίνητρο ορίζεται οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει ένα άτομο να δράσει (Reeve 2013). Όσον αφορά την ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση, οι αιτίες που την προκαλούν και οι λόγοι που την εξηγούν οδηγούν στα κίνητρα. Το μοντέλο του Carroll (1962), διαμορφωμένο στη βάση ενός ορισμού⁵⁶ που ο ίδιος είχε διατυπώσει με όρους αυστηρά συμπεριφοριστικούς (Ανδρουλάκης 2008), αποτέλεσε μια πρώτη απόπειρα ένταξης των κινήτρων, της ικανότητας και της έκθεσης της γλώσσας στις προβλέψεις για την κατάκτηση της ξένης γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Gardner (1985), τα κίνητρα ενσωματώνουν λειτουργικά το στόχο, την προσπάθεια και την επιθυμία εκμάθησης. Ο Ager (2001) συνδυάζει τις ανάγκες με τους στόχους και εντάσσει τις στάσεις ως υποσύνολα των κινήτρων. Είναι γεγονός πως η έννοια του κινήτρου αντανακλά σε ένα πολυεπίπεδο επιστημονικό συνεχές που επιδέχεται πλείστων ερμηνειών που επηρεάζονται από τον τρόπο (α) που την αξιοποιούμε, (β) από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (γ) από τη βραχυπρόθεσμη στόχευση μικροδιδασκαλιών και δραστηριοτήτων και (δ) από τους μακροπρόθεσμους στόχους κατάκτησης δεξιοτήτων που προσανατολίζουν τη χρήση της και επηρεάζουν την ποιότητα της.

⁵⁶ Η ποσότητα χρόνου που ένας μαθητής επενδύει στη διαδικασία εκμάθησης.

Εντός ενός πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού υπόβαθρου τάξης που συγκροτείται από ένα μαθητικό δυναμικό διδακτικά προσανατολισμένο σε εφαρμογές χρηστικής διαγλωσσικότητας, όπως στη περίπτωση της παρούσας έρευνας, τα κίνητρα αναλύονται μέσα από οπτικές που σχετίζονται με την ανάπτυξη της υπαρκτικής ικανότητας (*savoir-être*) (ΚΕΠΑ 2001) και αφορούν την εθνολογική, γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή. Συνθήκη που διαμορφώνει σύμφωνα με τον Ολλανδού ψυχοθεραπευτή Hermans (2002) το κίνητρο για την εκπλήρωση από τη μία και τον φόβο της αποτυχίας από την άλλη, δηλαδή (α) τη θετική αυτοπροβολή του μαθητή και τον ενισχυμένο ετεροκαθορισμό του που τον κινητοποιεί στην εκπλήρωση των γλωσσικών του στόχων και (β) το φόβο της αποτυχίας που ενδέχεται να λειτουργήσει ως κίνητρο για τη πρόληψη της αποτυχίας.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήσαμε όψεις του ταξινομικού πλαισίου του Dörnyei (1994) οργανώνοντας το και παραμετροποιώντας το στα ερευνητικά δεδομένα μας σε τρία επίπεδα:

- (α) Σε επίπεδο γλώσσας, συνδέοντας τις εθνολογικές, πολιτισμικές, βιωματικές, διανοητικές και πραγματολογικές αξίες με τη γλώσσα-στόχο (Ανδρουλάκης 2008: 42).
- (β) Σε επίπεδο μαθητή, ενσωματώνοντας στοιχεία της ταυτότητας και της προσωπικότητας του.
- (γ) Σε επίπεδο διαδικασίας μάθησης σχετίζοντας τα κίνητρα με το χώρο χρήσης γλώσσας, το ΠΔΔ, την πολλαπλογλωσσική προσέγγιση και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

1.6. Συμπεράσματα

Στην ενότητα αυτή εστίασαμε στη χρονική ακολουθία εισαγωγής των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρωνόμενοι κυρίως στη δεύτερη ξένη γλώσσα στο γυμνάσιο. Περιγράψαμε τη διαδικασία επιλογής δεύτερης ξένης γλώσσας όπως αυτή ορίστηκε και καθορίστηκε από τις ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συγκυρίες. Τονίσαμε ότι ο τρόπος και ο χρόνος αξιοποίησης μιας ξένης γλώσσας αλλά και οι δυνατότητες μιας πολυγλωσσικής ενότητας στο αναλυτικό

πρόγραμμα σπουδών αποτελούν ενδεικτικά υποσύνολα μιας συνολικής νοοτροπίας που διέπει ένα ολόκληρο σύστημα, εκκινεί από τις αποφάσεις που σχετίζονται με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και καταλήγει στο πεδίο της διδακτικής πράξης που ενδιαφέρει τις ερευνητικές εφαρμογές μας.

Εντός αυτής, εστίασαμε στη στοχοθεσία που επικεντρώνεται στους γενικούς στόχους του μαθήματος της ξένης γλώσσας μέσα από το επίσημο ΑΠΣ και το πιο πρόσφατο ΕΠΣ-ΞΓ. Οι γραμματισμοί, η πολυγλωσσία, η πολυπολιτισμικότητα, η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης, παραγωγής και διαμεσολάβησης στον προφορικό και στον γραπτό λόγο αλλά και η μέτρηση της γλωσσικής επάρκειας στις κλίμακες του ΚΕΠΑ (ΣτΕ 2001) εγγράφονται ως γενικότεροι στόχοι σε ένα διδακτικό προσανατολισμό πάνω στον οποίο εφαρμόσαμε τις διγλωσσικές δραστηριότητες μας.

Ο διδακτικός αυτός προσανατολισμός δομήθηκε πάνω στα γλωσσικά εγχειρίδια που συνοπτικά περιγράψαμε ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, τη γενικότερη γλωσσική ύλη και στοχοθεσία. Βασισμένα στις αρχές μιας στοχοθετημένης επικοινωνιακής επάρκειας, όπως αυτή περιγράφεται στο ΚΕΠΑ (2001), αναπτύσσονται διδακτικά μέσα από ένα προβλεπόμενο «ενδοευρωπαϊκό» διαπολιτισμικό και πολυγλωσσικό πλαίσιο. Αποτελούν ωστόσο ένα αξιόλογο υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί ως βάση στη δόμηση ενός μαθήματος που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα και στη διαμόρφωση ανάλογων κινήτρων.

Οι στάσεις και τα κίνητρα θεμελιώθηκαν στις αναφορικές/πλαισιακές και παιδαγωγικές λειτουργίες του ευρωπαϊκού portfolio γλωσσών που αποτέλεσε το βασικό πυλώνα της ερευνητικής και διδακτικής μας παρέμβασης: (α) στην αξιοποίηση ενός διαφοροποιημένου γλωσσικού, εθνολογικού και πολιτισμικού μωσαϊκού τάξης, και (β) στην εφαρμογή μιας διγλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης μιας μετασχηματιστικού τύπου διαδικασίας αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, αναστοχασμού και διαπραγμάτευσης της διδακτικής πράξης και των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που ακολούθησαμε.

2. Οι ξένες γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση

2.1. Ιστορική ανασκόπηση της έννοιας της πολυγλωσσίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η πολυγλωσσία αποτελεί δομικό συστατικό της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας με κοινό παρανομαστή το 2+1⁵⁷ της Λευκής Βίβλου (Council of Europe 1995). Σε θεσμικό επίπεδο, η πολυγλωσσία διαμορφώνεται μέσα από πολιτικές εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής που εισηγούνται η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και το Συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ). Η δράση των δύο οργανισμών για την ενίσχυση της πολυγλωσσίας παραμένει κοινή και η συνεργασία διαρκής και συμπληρωματική. Η εκμάθηση των γλωσσών στο πλαίσιο της προώθησης της κινητικότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης για την ενίσχυση της πολυγλωσσίας χρηματοδοτείται με πολυάριθμα προγράμματα, εκδόσεις και οδηγίες (Commission européenne 2003, 2005, 2008, Communautés européennes 2007, Council of Europe 1995, 2003, 2012a, 2012b).

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζουμε μια συνοπτική ιστορική ανασκόπηση της έννοιας της πολυγλωσσίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από αποφάσεις-σταθμούς των οργάνων της ΕΕ και του ΣτΕ για τη γλωσσική εκπαίδευση που αφορούν την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας. Στη δεκαετία του '70 τέθηκαν τα πρώτα θεμέλια για τη συστηματοποίηση και την ενίσχυση της γλωσσικής διδασκαλίας στην εκπαιδευτική ατζέντα των χωρών-μελών: το 1976, οι Υπουργοί Παιδείας της τότε ΕΟΚ εγκρίνουν με το ψήφισμα 9.2.1976, το πρώτο πρόγραμμα δράσης της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης με τη δημοσίευση του «Threshold level» για την αγγλική γλώσσα. Από το 1990 και μετά, η ΕΕ θεμελιώνει μέσα από τη Λευκή (1995) και την Πράσινη Βίβλο (1996) μια πρόιμη «δεξαμενή σκέψης» για την επίτευξη μιας ευρωπαϊκής ανάπτυξης βασισμένης στην εξέλιξη της γνώσης, της διά βίου μάθησης και της «αγοράς» των ιδεών, ενώ γίνεται αναφορά και στην πολυγλωσσία (multilingualism) ως αναπόσπαστο κομμάτι τόσο του ευρωπαϊκού *modus vivendi* όσο και της κοινωνίας της γνώσης. Την ίδια περίοδο, η εκμάθηση ξένων γλωσσών αξιολογείται θετικά με τη θέσπιση της απόφασης 89/489/ΕΟΚ του Συμβουλίου της Ευρώπης, ενώ παράλληλα ξεκινάει το πρόγραμμα LINGUA για «την προώθηση της ποιοτικής και ποσοτικής

⁵⁷ Αριθμοί που αναφέρονται στην αναγκαιότητα κατάκτησης δύο επιπρόσθετων γλωσσών πλέον της μητρικής για κάθε ευρωπαίο πολίτη.

βελτίωσης των εννέα επίσημων γλωσσών και των δυο εθνικών ανεπίσημων γλωσσών της Κοινότητας και για τη διδασκαλία και εκμάθηση τους ως ξένων γλωσσών»⁵⁸.

Από το 2000 και μετά, το ψήφισμα του ΣτΕ για τη γλωσσική πολυμορφία και την εκμάθηση γλωσσών (2002) και το σχέδιο δράσης για τις γλώσσες (2004-2006) εντατικοποιούν τις δράσεις⁵⁹ που στοχεύουν κυρίως στη μετάβαση προς την ανταγωνιστικότητα και την οικονομία της γνώσης. Ταυτόχρονα εγκρίνεται ο χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της ΕΕ⁶⁰ εντάσσοντας στις υποχρεώσεις της ΕΕ το σεβασμό στη γλωσσική πολυμορφία (άρθρο 22) και την απαγόρευση κάθε διάκρισης λόγω γλώσσας (άρθρο 21). Το 2001 ανακηρύσσεται Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών και καθιερώνεται η 26η Σεπτεμβρίου ως Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών. Το 2005 συστήνεται το «Στρατηγικό πλαίσιο για την Πολυγλωσσία» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2005) με βασικούς στόχους μεταξύ άλλων: (α) την ενθάρρυνση της εκμάθησης γλωσσών και την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας στην κοινωνία, (β) την προαγωγή μιας υγιούς πολυγλωσσικής οικονομίας και (γ) την πρόσβαση των πολιτών στη νομοθεσία, στις διαδικασίες και στις πληροφορίες της ΕΕ στην πρώτη τους γλώσσα. Στη συνόδo του ΣτΕ του 2008 τίθενται σε διαβούλευση οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες που σχετίζονται με την ΕΕ των είκοσι τριών επίσημων γλωσσών με στόχο (α) την καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, (β) την αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο οι γλωσσικές δεξιότητες θα καταστήσουν περισσότερο ανταγωνιστικές τις ευρωπαϊκές επιχειρήσεις, (γ) τη συμβολή της γλωσσικής πολυμορφίας στην αλληλεγγύη και την ευημερία και (δ) τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην ανάπτυξη επαρκούς επικοινωνιακής ικανότητας μεταξύ ομιλητών διαφορετικών γλωσσών. Την ίδια χρονιά εκκινεί η πανευρωπαϊκή έρευνα γλωσσικών ικανοτήτων «SurveyLang», με κύριο στόχο την επίτευξη μιας συστηματοποιημένης και συστηματικής αποτίμησης του επιπέδου γλωσσομάθειας των νέων στις ξένες γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Δενδρινού, Ζουγανέλη & Καραβά 2013). Το έργο στην Ελλάδα ανελήφθη από το Κέντρο Έρευνας για τη

⁵⁸ Η έκθεση της επιτροπής προς το συμβούλιο που αφορά το πρόγραμμα *Lingua* είναι αναρτημένο στη διεύθυνση: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0458:FIN:EL:PDF>, τελευταία ανάκτηση 15-7-2015

⁵⁹ Στη διάρκεια του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας (Μάρτιος 2000), οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων θέσπισαν μια στρατηγική, τη λεγόμενη «στρατηγική της Λισσαβόνας», με σκοπό να καταστεί η ΕΕ η πιο ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο και να επιτευχθεί ο στόχος της πλήρους απασχόλησης πριν από το έτος 2010.

⁶⁰ Στρατηγική της Λισσαβόνας.

Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Δενδρινού, Ζουγανέλη & Καραβά 2013) καταγράφοντας σημαντικά πορίσματα για το επίπεδο γλωσσομάθειας των Ελλήνων μαθητών στην τελευταία τάξη της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάγκη προσδιορισμού ορθολογικών πρακτικών στις πολιτικές γλωσσικής εκπαίδευσης, στις μεθόδους διδασκαλίας για την επίτευξη του στόχου «Γ1 + 2» καθώς και η παρουσίαση αξιόπιστων και συγκρίσιμων στοιχείων για τη γνώση ξένων γλωσσών στην ΕΕ οδήγησαν στη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Δείκτη Γλωσσικών Γνώσεων (COM (2005) 356 τελικό) που αποφασίστηκε στα πλαίσια του σχεδίου δράσης 2004-2006. Τα πρώτα αποτελέσματα της γλωσσικής έρευνας που διεξήχθη το 2011 κοινοποιήθηκαν το 2012.

Τη διετία 2009-10 υλοποιείται το πρόγραμμα εργασίας ενηλίκων «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» ύστερα από αίτημα των Υπουργών Παιδείας με στόχο την επαγγελματική κατάρτιση και την εκμάθηση γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους μετανάστες. Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος συμφωνήθηκε η ευρωπαϊκή συνεργασία να συνεχιστεί έως το 2020⁶¹ με κύριο στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών. Τέλος, πρέπει να προσθέσουμε ότι η ΕΕ διαθέτει ένα διαδικτυακό παρατηρητήριο για την πολυγλωσσία που ονομάζεται Poliglotti4.eu⁶² που ξεπερνάει τα όρια της επίσημης γλωσσικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη που αποτελεί προϊόν των εργασιών της Πλατφόρμας της Κοινωνίας των Πολιτών⁶³ για την πολυγλωσσία. Ο ιστότοπος του έργου παρέχει μια σειρά πρακτικών βελτιστοποίησης της γλωσσικής εκμάθησης καθώς και μια δέσμη εργαλείων που μπορούν να ενισχύσουν τις δομές της ανεπίσημης και άτυπης γλωσσικής εκμάθησης που αφορούν τους παράγοντες χάραξης πολιτικής, τους

⁶¹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_el.htm
Συμπεράσματα του ΣτΕ της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020») (2009/C 119/02), τελευταία ανάκτηση 15-7-2016.

⁶² Η ηλεκτρονική διεύθυνση του διαδικτυακού παρατηρητηρίου για την πολυγλωσσία είναι η: <http://www.poliglotti4.eu/php/index.php>, τελευταία ανάκτηση 18-6-2016.

⁶³ Η Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού είναι μια από τις επτά πρωτοβουλίες της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για μια αειφόρος ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς. Φιλοδοξεί να βοηθήσει τις χώρες της ΕΕ να πετύχουν το στόχο της εξόδου 20 εκατομμυρίων ανθρώπων από τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Εγκαινιάστηκε το 2010 και θα λειτουργεί μέχρι το 2020.

εκπαιδευτικούς, τους διδασκόμενους και τις οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών. Το 2015, μετά από τα αιματηρά συμβάντα⁶⁴ στο κέντρο του Παρισιού και παρόλο που τα ζητήματα προώθησης της πολυγλωσσίας δεν βρίσκονται πλέον στην κορυφή της ατζέντας των πολιτικών αποφάσεων, οι ευρωπαίοι υπουργοί παιδείας προέβησαν σε κοινή δήλωση για την προώθηση της αγωγής του πολίτη, τις κοινές αξίες της ελευθερίας, της ανεκτικότητας και των μη διακρίσεων σηματοδοτώντας για πρώτη φορά την αλλαγή πλεύσης από την αγορακεντρική στην ανθρωποκεντρική θεώρηση των ζητημάτων ετερότητας. Ο παρακάτω πίνακας αποτελεί μια συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων σημείων αναφοράς της συνεργασίας ΕΕ και ΣτΕ για τη γλωσσική εκπαίδευση και την πολυγλωσσία:

1976	Έγκριση ψηφίσματος 9.2.1976 από τους Υπουργούς Παιδείας της ΕΟΚ.
1984	Πρόταση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των Δώδεκα που συνιστά την «πρακτική γνώση δυο γλωσσών πέρα από τη μητρική γλώσσα».
1989	Πρόταση που ψηφίστηκε από τη Συνέλευση των Περιφερειών της Ευρώπης (ΣΠΕ) στη Μαδρίτη στις 2 Ιουνίου 1989, η οποία προτείνει μια προσθήκη στην Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, αναφορικά με το δικαίωμα όλων σε μια δίγλωσση εκπαίδευση.
1992	Ευρωπαϊκός Χάρτης των περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών που υιοθετήθηκε από το ΣτΕ στις 24 Ιουνίου 1992 με στόχο την ενίσχυση των κοινοτήτων περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών από τα Κράτη και τις Περιφέρειες.
1995	Ψήφισμα του Συμβουλίου της 31ης Μαρτίου 1995 για τη βελτίωση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας των γλωσσών δυνάμει του οποίου κάθε μαθητής μπορεί να έχει τη δυνατότητα εκμάθησης τουλάχιστον δυο γλωσσών της ΕΕ έκτος από τη μητρική του γλώσσα.
	Έκδοση της Λευκής Βίβλου: «Διδασκαλία και μάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης» COM(95) 590.
	Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 12ης Ιουνίου 1995 πάνω στη γλωσσική πολυμορφία και την πολυγλωσσία στην ΕΕ.

⁶⁴ Το αιματηρό συμβάν στον συναυλιακό χώρο του Bataclan στις 13/10/15 που στοίχησε τη ζωή σε 90 ανθρώπους.

2000	Συμπεράσματα του Ευρωπαϊού Συμβουλίου της Λισσαβόνας (23-24 Μαρτίου 2000) που εντάσσει τις ξένες γλώσσες σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο για τον ορισμό βασικών δεξιοτήτων γνωστού ως Στρατηγική της Λισσαβόνας.
2001	Πρόγραμμα εργασίας, έγγραφο του Συμβουλίου 5680/01 της 14ης Φεβρουαρίου 2001, σελ. 14, «συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης».
	Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών Καθιέρωση της 26ης Σεπτεμβρίου ως Ευρωπαϊκής Ημέρας Γλωσσών
2002	Ψήφισμα του Συμβουλίου για τη γλωσσική πολυμορφία και την εκμάθηση γλωσσών.
2004-2006	Το Σχέδιο Δράσης για τις γλώσσες.
2005	Χάραξη νέου στρατηγικού πλαισίου για την πολυγλωσσία.
2006	Θέσπιση του Ευρωπαϊκού Δείκτη Γλωσσικών Γνώσεων.
2008	Σύνοδος του ΣτΕ για την γλωσσική εκπαίδευση και την πολυγλωσσία. Σχεδιασμός και υλοποίηση της πανευρωπαϊκής έρευνας «SurveyLang».
2009-2010	Στρατηγικό πλαίσιο για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
2015	Άτυπη συνάντηση των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας στο Παρίσι και κοινή δήλωση για την προώθηση της αγωγής του πολίτη και των κοινών αξιών της ελευθερίας, της ανεκτικότητας και των μη διακρίσεων.

Πίνακας 8: Χρονολογίες ορόσημα στη συνεργασία ΕΕ και ΣτΕ

2.1.1. Το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Common European Framework for Languages - CEFR 2001) (ΚΕΠΑ) αποτελεί μια έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης και εκπονήθηκε από την αρμόδια για θέματα Παιδείας επιτροπή το 2001. Αποτελεί τη συνέχεια μιας σειράς πρωτοβουλιών για την πολυγλωσσία που ανελήφθησαν το 1971 και υπηρετεί το γενικότερο στόχο⁶⁵ του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπως ορίζεται στις Συντάξεις R (82) 18 και R (98) 6 της

⁶⁵ «Να επιτύχει μεγαλύτερη ενότητα ανάμεσα στα μέλη του [...] με την υιοθέτηση κοινής δράσης στον τομέα του πολιτισμού»

Επιτροπής των Υπουργών.

Η ερευνητική ομάδα Language Learning for European Citizenship («Γλωσσική εκμάθηση για τους πολίτες της Ευρώπης»), με μέλη από όλες τις χώρες που απαρτίζουν το Συμβούλιο⁶⁶ για την Πολιτιστική Συνεργασία, συγκρότησε μια ομάδα εργασίας είκοσι αντιπροσώπων διαφορετικών επαγγελματικών ομάδων με εκπροσώπους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του προγράμματος LINGUA. Η ομάδα αυτή, ανέλαβε στη συνέχεια τη συγκρότηση της συγγραφικής ομάδας στην οποία συμμετείχαν ο Dr J.L.M. Trim (Διευθυντής του Ερευνητικού Προγράμματος), ο καθηγητής D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Γαλλία), ο Dr B. North (Eurocentres Foundation, Ελβετία) και ο κ. J. Shiels (Secretariat). Το έργο της μετάφρασης και της προσαρμογής του κειμένου στην ελληνική γλώσσα ανέλαβε το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) με επιστημονικό υπεύθυνο της έκδοσης τον καθηγητή Σ. Ευσταθιάδη.

Οι πέντε βασικοί άξονες λειτουργίας του ΚΕΠΑ συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- (α) Παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειρίδιων.
- (β) Περιγράφει με περιεκτικό τρόπο τι πρέπει να μάθει να κάνει ο μαθητής μιας ξένης γλώσσας για να χρησιμοποιήσει μια γλώσσα για επικοινωνία, καθώς και ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αναπτύξει ώστε να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά συμπεριλαμβάνοντας το πολιτισμικό περιεχόμενο στο οποίο εντάσσεται η γλώσσα.
- (γ) Καθορίζει τα επίπεδα γλωσσομάθειας (A1, A2, B1, B2, Γ1 & Γ2) καθιστώντας δυνατή τη μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε στάδιο της εκμάθησης και σε όλη τους τη ζωή.
- (δ) Αποβλέπει στην υπέρβαση των εμποδίων στην επικοινωνία μεταξύ των ειδικών που εργάζονται στον τομέα των σύγχρονων γλωσσών όπως προκύπτουν από τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης.

⁶⁶ Απαρτίζεται από όλες οι χώρες-μέλη της ΕΕ με τον Καναδά να αποτελεί συμμετέχοντα παρατηρητή.

(ε) Παρέχει στους υπεύθυνους εκπαίδευσης, στους σχεδιαστές μαθημάτων, στους διδάσκοντες, στους επιμορφωτές και στις εξεταστικές αρχές τα μέσα θετικού αναπροσδιορισμού των πρακτικών και των προσεγγίσεων τους προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών.

(ΚΕΠΑ 2001: 14)

Η πιστοποίηση γνώσης ξένων γλωσσών από φορείς που διενεργούν εξετάσεις γλωσσομάθειας εντός της ΕΕ, χορηγούν, ως επί των πλείστων, πιστοποιητικά γλωσσικής επάρκειας που κρίνονται στις κλίμακες αξιολόγησης του ΚΕΠΑ. Η χρήση κοινών κριτηρίων για τον έλεγχο της γλωσσικής επάρκειας, διευκολύνει στην αναγνώριση της αξιολογημένης γλωσσομάθειας ενός χρήστη και ενισχύει την κινητικότητα των ευρωπαίων πολιτών σε όλα τα επίπεδα.

Τα βασικά χαρακτηριστικά των κοινών κριτηρίων μέτρησης και προσδιορισμού γλωσσικής επάρκειας αξιοποιήθηκαν εργαλειακά και στην παρούσα έρευνα. Οι βασικοί μας όμως στόχοι δεν περιορίστηκαν σε αυτά. Το ΚΕΠΑ άλλωστε δεν ενέχει ρόλο διαμορφωτή διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων αλλά «αυτοπροσδιορίζεται» ως πλαίσιο αναφοράς και χρήσης. Το κομμάτι που αφορά την αξιοποίηση του ΚΕΠΑ τόσο σε επίπεδο μικροδιδασκαλιών όσο και σε επίπεδο μακροπρόθεσμων διδακτικών στόχων αναλύεται στο ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας.

2.1.2. Το ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών αναπτύχθηκε, διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Τμήμα Γλωσσικής Πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης από το 1998 έως το 2000. Από την καθιέρωση του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών το 2001, αποτελεί το επίσημο εργαλείο προώθησης της πολυγλωσσίας και αξιοποίησης διγλωσσικών στρατηγικών κατάκτησης των γλωσσών (Tardieu 2011). Από το 2004 οι χώρες-μέλη του ΣτΕ συμφώνησαν στη διαμόρφωση-προσαρμογή του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών προκειμένου να εφαρμοστεί πιλοτικά στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέχρι το τέλος του 2005 είχαν εγκριθεί 69 επίσημες

εκδοχές σε πάνω από 20 χώρες της ΕΕ. Σήμερα αποτελεί κοινή πρακτική⁶⁷ τόσο για τη διδασκαλία Γ1 όσο και για την εκμάθηση πρόσθετων γλωσσών.

Ουσιαστικά πρόκειται για έναν ατομικό γλωσσικό φάκελο που καταγράφει, περιγράφει και στοιχειοθετεί τις γλωσσικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, εμπειρίες και διαδράσεις του μαθητή. Προσανατολίζεται στο «μαθαίνω πως να μαθαίνω», ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αυτονομίας στη γλωσσική εκμάθηση, των συνεργιών στο σχεδιασμό, στον έλεγχο και στην αξιολόγηση της διαδικασίας μάθησης και στην προώθηση της κριτικής και μετασχηματιστικής προσέγγισης. Η συμβολή του στην ανάπτυξη της πολλαπλογλωσσικής ικανότητας συνοψίζεται στην αξιολόγηση της γλωσσικής συμπεριφοράς στη Γ1 σε σχέση με τις άλλες γλώσσες (Goullier 2005). Με την έννοια αυτή, η ένταξή του στη διδακτική πράξη μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με διαφοροποιημένο γλωσσικό υπόβαθρο.

Το ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών αποτελείται από τρία μέρη: (α) Το διαβατήριο γλωσσών, (β) Το βιογραφικό γλωσσομάθειας ή γλωσσογραφία και (γ) Το ντοσιέ. Συνοπτικά:

(α) Το διαβατήριο γλωσσών αποτελεί μια σύνοψη του συνόλου των γλωσσικών κατακτήσεων του χρήστη ενώ η πιστοποίηση του καταγράφεται σε ένα από τα έξι επίπεδα (A1, A2, B1, B2, Γ1 και Γ2) του ΚΕΠΑ σε βασικές γλωσσικές δεξιότητες: στην κατανόηση προφορικού λόγου και στην προφορική συνδιαλλαγή (δεξιότητες συζήτησης), στην παραγωγή προφορικού λόγου (π.χ. μια ομιλία), στην κατανόηση γραπτού λόγου και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τόσο η ευρεία κλίμακα (ευρεία σύνοψη σε σχέση και με τις πέντε δεξιότητες) του ΣτΕ, όσο και η κλίμακα αυτοαξιολόγησης (με ειδικούς περιγραφικούς δείκτες για κάθε δεξιότητα,) συμπεριλαμβάνονται στο διαβατήριο γλωσσών. Στον πίνακα 9 που ακολουθεί, παραθέτουμε τα τρία μέρη του διαβατηρίου γλωσσών όπως τιτλοφορούνται στα portfolios των μαθητών της έρευνάς μας και με την εξής σειρά: (α) οι γλώσσες που γνωρίζω, μαθαίνω και χρησιμοποιώ στο σχολείο, (β) τα διπλώματα μου στις ξένες γλώσσες και (γ) μαθαίνω γλώσσες με άλλους τρόπους.

⁶⁷ Ωστόσο, όπως διαπιστώνουμε παρακάτω, στα αποτελέσματα της προκαταρκτικής μας έρευνας, η αξιοποίηση του portfolio στις ελληνικές τάξεις είναι σημαντικά περιορισμένη.

Διαβατήριο Γλωσσών :
α. Οι γλώσσες που γνωρίζω, μαθαίνω και χρησιμοποιώ στο σχολείο
β. Τα διπλώματα μου στις ξένες γλώσσες
γ. Μαθαίνω γλώσσες με άλλους τρόπους

Πίνακας 9: Περιεχόμενα διαβατηρίου γλωσσών

(β) Στο βιογραφικό γλωσσομάθειας ή γλωσσογραφία, ο χρήστης αποτυπώνει τις εμπειρίες του σχετικά με την άτυπη/ανεπίσημη ή/και τυπική/επίσημη γλωσσική του εκπαίδευση. Μπορεί να καταγράψει ημερολογιακά το γλωσσικό του επίπεδο, τις εμπειρίες των διαπολιτισμικών του διαδράσεων και το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους καθώς και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει σε όλα τα στάδια γλωσσικής εκμάθησης. Το βιογραφικό περιέχει έναν κατάλογο ελέγχου πέντε καθηκόντων που λειτουργούν ως αφητηρία συνεχούς αυτοαξιολόγησης αλλά και καταγραφής των ατομικών επιδόσεων. Αποτελείται από τέσσερα μέρη⁶⁸: (α) εγώ και οι ξένες γλώσσες εκτός σχολείου, (β) καταγραφή των μεταγνωστικών μου δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης, (γ) συμπληρώνω τις σελίδες της αυτοαξιολόγησης και (δ) τα διαπολιτισμικά και πολυγλωσσικά μου βιώματα συνοπτικά.

Γλωσσογραφία ή βιογραφικό γλωσσομάθειας
α. Εγώ και οι ξένες γλώσσες εκτός σχολείου
β. Καταγραφή των μεταγνωστικών μου δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης
γ. Συμπληρώνω τις σελίδες της αυτοαξιολόγησης
δ. Τα διαπολιτισμικά και πολυγλωσσικά μου βιώματα συνοπτικά

Πίνακας 10 : Περιεχόμενα γλωσσογραφίας

Στην έρευνα μας, το βιογραφικό γλωσσομάθειας αξιοποιήθηκε και ως «ημερολόγιο διαλόγου» (Peyton & Stanton 1993 στο: Cummins 2005: 188) αλλά και ως πεδίο θετικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή (Little, David George et al. 2011). Ενθαρρύνοντας και ανατροφοδοτώντας τους μαθητές στην καταγραφή των

⁶⁸ Τα οποία παραθέτουμε όπως τιτλοφορούνται στα portfolio των μαθητών της έρευνάς μας στον πίνακα 10.

μεταγνωστικών δεξιοτήτων, των στρατηγικών μάθησης και των διαπολιτισμικών και πολυγλωσσικών τους εμπειριών επιχειρήσαμε να συμβάλλουμε τόσο στην ανάπτυξη γραμματισμών στο γραπτό λόγο όσο και στην ενίσχυση της πολιτισμικής και κοινωνικής τους ταυτότητας. Η εφαρμογή, η ανάλυση και η αξιολόγηση της γλωσσογραφίας των μαθητών παρατίθενται στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

(γ) Το ντοσιέ περιλαμβάνει το σύνολο των αποδεικτικών που αφορούν την εκπλήρωση των γλωσσικών καθηκόντων όπως καταγράφονται στο διαβατήριο γλωσσών και στο βιογραφικό γλωσσομάθειας. Εδώ ο μαθητής τεκμηριώνει την πρόοδο και τις επιδόσεις του με σύγχρονα και ασύγχρονα υλικά, αναλογικά και ψηφιακά/πολυτροπικά κείμενα, ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες μικρής κλίμακας, ψηφιακές δημιουργίες, επίλυση πρακτικών προβλημάτων, γραπτά δοκίμια και ότι άλλο συνοψίζει την προσπάθεια, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη δημιουργική του συμμετοχή στην τάξη.

Στο ντοσιέ της ελληνικής έκδοσης του portfolio για μαθητές δώδεκα έως δεκαπέντε ετών που φοιτούν στο γυμνάσιο περιλαμβάνονται: (α) τα διπλώματα, τα πιστοποιητικά και οι βεβαιώσεις γλωσσομάθειας, (β) τα διαγωνίσματα, οι γραπτές δοκιμασίες και ασκήσεις, (γ) οι δραστηριότητες και οι γραπτές εργασίες (δ) οι ηχογραφημένες ή βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες, (ε) τα σχέδια εργασίας και τα στοιχεία που αποδεικνύουν κάθε είδους διαπολιτισμικής εμπειρίας (Καγκά 2003: 34).

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών ταυτίζεται με την πλαισιακή του λειτουργία ως εργαλείο αξιολόγησης και με την παιδαγωγική του λειτουργία ως εργαλείο μάθησης, όχι μόνο γιατί καταγράφει τη γλωσσική επάρκεια με την αξιοποίηση των περιγραφικών κλιμάκων επιπέδων γλωσσικής επάρκειας αλλά γιατί υποστηρίζει πέντε βασικά σημεία της μαθησιακής διαδικασίας στη διδασκαλία της ΞΓ:

(α) Εστιάζει θετικά στο διαφοροποιημένο γλωσσικό, εθνολογικό, πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή ενθαρρύνοντας τον να εντάξει αξιολογικά τη διγλωσσική του υπόσταση σε ένα μονογλωσσικού προσανατολισμού μάθημα.

(β) Προωθεί την πολλαπλογλωσσική εμπειρία στα πλαίσια μιας ενεργής διαγλωσσικότητας στη τάξη.

(γ) Εντάσσει τη διαπολιτισμική εμπειρία στη διαδικασία πολλαπλογλωσσικών ζυμώσεων (Καγκά 2007).

(δ) Αναγνωρίζει τη συμβολή της πολλαποπολιτισμικής ικανότητας στην ενίσχυση

τόσο των γενικών ικανοτήτων όσο και των γλωσσικών, κοινωνιογλωσσικών και πραγματολογικών ικανοτήτων του μαθητή.

(ε) Λειτουργεί ενισχυτικά στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες και αυξάνει τα κίνητρα γλωσσική μάθησης.

(στ) Ενισχύει την αυτόνομη μάθηση και ενεργοποιεί μια μετασχηματιστικού τύπου διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης μέσα από τη δυνατότητα αναπροσδιορισμού και διαπραγμάτευσης των γνωστικών στρατηγικών μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Goullier 2005, Newby, David George et al. 2011, Nezbeda, Margarete et al. 2011).

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας έγινε συστηματική χρήση ατομικών γλωσσικών φακέλων (portfolios) που σχεδιάστηκαν προσαρμοσμένα στους ερευνητικούς μας στόχους, αξιοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία και αποτέλεσαν βασικό άξονα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Ο συσχετισμός των στόχων, των βασικών αρχών, των δομικών στοιχείων και των βασικών λειτουργιών με τους διδακτικούς και ερευνητικούς μας στόχους αναλύεται στο ερευνητικό πεδίο.

2.2. Η γλωσσική και διγλωσσική διδασκαλία στα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Η ενίσχυση της γλωσσικής διδασκαλίας όπως αυτή συστηματικοποιείται και οργανώνεται μέσα από τα πολυεπίπεδα αυτά προγράμματα και δράσεις της ΕΕ εντάσσεται στα ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας. Στα πλαίσια της τρέχουσας δράσης «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» που θέτει την εκμάθηση γλωσσών στο επίκεντρο και κατατάσσει την επικοινωνιακή επάρκεια στις βασικότερες ικανότητες για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, διαμορφώνονται και εφαρμόζονται προγράμματα διαρκούς στήριξης της γλωσσομάθειας και της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο αυτό θα παραθέσουμε μερικά από τα σημαντικότερα εστιάζοντας στους φορείς και στις δράσεις που εμπλέκουν διγλωσσικές προσεγγίσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης και σχετίζονται με τη διδασκαλία της ΞΓ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτά είναι: (α) το Erasmus+, (β) το Πρόγραμμα «Δημιουργική Ευρώπη», (γ) το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών (ECML), (δ) το Ευρωπαϊκό Κέντρο Ερευνών Mercator (ε) τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης CLIL και ECLIL.

Το Erasmus+ ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2014 ως διευρυμένη συνέχεια του Erasmus και με περίοδο δράσης έως το 2020. Συγκεντρώνει 7 υφιστάμενα προγράμματα στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης της νεολαίας και του αθλητισμού και αποβλέπει στην αποδοτικότερη κινητικότητα, στη βελτίωση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας καθώς και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης. Η πτυχή του Erasmus+ που αγγίζει τα ερευνητικά μας ενδιαφέροντα σχετίζεται με έναν από τους ειδικούς στόχους του προγράμματος: την προώθηση της γλωσσικής εκμάθησης και πολυμορφίας. Στόχος του προγράμματος, από την προσχολική μέχρι και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκμάθησης σε τρεις άξονες⁶⁹: (α) στη παροχή εργαλείων ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων πανευρωπαϊκών συνεργιών και συνεργασιών στο χώρο των επαγγελματιών της εκπαίδευσης με δομημένους κύκλους μαθημάτων ή κατάρτισης, αναθέσεις διδασκαλίας και επισκέψεις παρακολούθησης εν ώρα εργασίας, (β) στη στήριξη δραστηριοτήτων που ενισχύουν την ανταλλαγή ορθών πρακτικών, (γ) στη δοκιμή καινοτόμων προσεγγίσεων που έχουν να κάνουν με κοινά προβλήματα, όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ή τα χαμηλά επίπεδα βασικών δεξιοτήτων και (δ) σε δραστηριότητες που προωθούν δεσμούς με τον κόσμο εκτός σχολείου και με άλλους κλάδους εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η διαδικτυακή πλατφόρμα *eTwinning*⁷⁰ στηρίζει και πλαισιώνει συνεργασίες μεταξύ σχολείων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, παρέχοντας ψηφιακά εργαλεία στήριξης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς μέσω της χρήσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Ξεκίνησε το 2005 ως κύρια δράση του eLearning Programme της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και το 2014 ενσωματώθηκε πλήρως στο Erasmus+. Οι δυνατότητες ανταλλαγών μεταξύ διδακτικού προσωπικού αλλά και συνεργιών σε δράσεις, η πρόσβαση σε διαδικτυακά «fora», τα δωρεάν εργαλεία, το διδακτικό υλικό και η τεχνική στήριξη ψηφιακών δικτύσεων αποτελούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του. Διατίθεται σε 25 γλώσσες, συμμετέχουν περίπου 230.277

⁶⁹ https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_el, τελευταία ανάκτηση 18-8-2016.

⁷⁰ Ο ιστότοπος του είναι: www.etwinning.net, τελευταία ανάκτηση 18-8-2016.

μεμονωμένα μέλη και περισσότερα από 5462 έργα⁷¹ μεταξύ δύο ή περισσότερων σχολείων από ολόκληρη την Ευρώπη. Σε πεδίο διδασκαλίας και εκμάθησης ΞΓ, συμβάλει στη ψηφιακή διεύρυνση των χώρων χρήσης γλώσσας, δομεί ένα πλαίσιο διγλωσσικής διάδρασης και ενισχύει τους γραμματισμούς στο μάθημα της ξένης γλώσσας μέσα από τη πολυτροπικότητα των αξιοποιούμενων γλωσσικών κειμένων.

Το πρόγραμμα «Δημιουργική Ευρώπη» (2014-2020) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αποτελεί μια διευρυμένη συνέχεια των προγραμμάτων «Πολιτισμός» και «MEDIA» που ενσωματώνονται ως υποπρογράμματα στη «Δημιουργική Ευρώπη» και αφορά τη στήριξη των παραστατικών και εικαστικών τεχνών, της πολιτιστικής κληρονομιάς και άλλων τομέων και τη χρηματοδότηση κινηματογραφικών και οπτικοακουστικών παραγωγών αντίστοιχα. Καλλιεργεί το έδαφος για την ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης και συμβάλλει απαγωγικά, από τη κοινωνία στο σχολείο και στη γλωσσική εκπαίδευση, στην αξιοποίηση της εθνολογικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, παρέχοντας δυνατότητες μεταφοράς τεχνογνωσίας, εμπλουτισμού των περιεχομένων δραστηριοτήτων στη τάξη και ενίσχυσης των στάσεων και των κινήτρων απέναντι στις γλώσσες μια σημαντική παράμετρο στην επίτευξη των ευρενητικών μας στόχων.

Το πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών) «Μάθηση μέσα από τις Γλώσσες, 2012-15» (Learning through Languages περιλαμβάνει 15 ερευνητικά πεδία-προγράμματα από τα οποία τα «Πολλαπλογλωσσικά Ολιστικά Curricula» (PlurCur) και οι «Γραμματισμοί μέσα από τη Γλωσσική Εκμάθηση με βάση το Περιεχόμενο» εντάσσονται στα ερευνητικά μας ενδιαφέροντα και σχετίζονται εργαλειακά με τις διδακτικές μας παρεμβάσεις. Αποτελούν διευρυμένες προεκτάσεις του προγράμματος ConBat+ (Content based teaching and plurilingual/cultural awareness) (ECML 2012) από το οποίο δανειστήκαμε δομικά στοιχεία για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων διδασκαλίας γλώσσας-στόχου με έμφαση στο περιεχόμενο και παρουσιάζουμε στην ενότητα για τα πρόγραμμα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης CLIL (εν. 3.2.3.4.).

⁷¹ Τα στοιχεία παρέχονται από στατιστικές του Ιανουαρίου 2014, όπως αναρτώνται στον ιστότοπο της ΕΕ για το Erasmus+.

3. Συμπεράσματα

Στα πλαίσια μιας ερευνητικής προσπάθειας που παραμετροποιεί πολυγλωσσικές συνθήκες στη διδακτική πράξη, η επίτευξη των γενικών και ειδικότερων στόχων προαπαιτεί τη γνώση του πλαισίου διαμόρφωσης αυτών των συνθηκών μέσα από τα βασικά όργανα χάραξης γλωσσικής πολιτικής και ερευνητικού προσανατολισμού στην ΕΕ και στο ΣτΕ.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η θεμελιώδη δεξαμενή σκέψης για την προώθηση μιας πολυγλωσσικής θεώρησης ως κομμάτι της κοινωνίας της γνώσης ορίζεται στρατηγικά με όρους αγοράς, προσφοράς και ζήτησης και εντατικοποιείται σε περιόδους οικονομικής ύφεσης όπως αυτή που διανύουμε. Η επιβεβλημένη λοιπόν ανάγκη μιας προαπαιτούμενης επικοινωνιακής και ευρύτερης γλωσσικής επάρκειας επανατοποθετεί την εκμάθηση και τη διδασκαλία των γλωσσών στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας και διοχετεύεται απαγωγικά από τα κέντρα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην διδακτική πράξη. Από τη διγλωσσία στην πολυγλωσσία και από την πολλαπλογλωσσία στη διαγλωσσικότητα, χωρίς να αποτελούν η μια φυσική συνέχεια της άλλης, οι διγλωσσικές προσεγγίσεις στην ΕΕ συστηματοποιούνται και οργανώνονται από το 1976 μέχρι σήμερα μέσα από πολυάριθμα ψηφίσματα, συνόδους, στρατηγικά πλαίσια, σχέδια δράσης και ερευνητικά προγράμματα. Η γνώση αυτών κρίνεται απαραίτητη στην αποκωδικοποίηση ενός πλαισίου διδασκαλίας που φιλοδοξεί να συμβάλλει στη βελτιστοποίηση της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας.

Στην ενότητα που ακολουθεί παραθέτουμε μια συνοπτική αναδρομή των μεθοδολογικών προσεγγίσεων διδασκαλίας ΞΓ και τον τρόπο που αυτές αξιοποιούν τη Γ1 αλλά και το σύνολο των γλωσσών του μαθητή. Παρόλο που η μονογλωσσική θεώρηση στη γλωσσική διδασκαλία υφίσταται ήδη από το Μεσαίωνα (Butzkamm & Caldwell 2009, Hall & Cook 2012, Howatt & Widdowson 2004), ανατρέχουμε στο γραμματικομεταφραστικό μοντέλο ως σημείο εκκίνησης των σύγχρονων διγλωσσικών μεθόδων. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουμε τα επιχειρήματα όσων, εισηγούμενοι θετικά τη χρήση αυτών, ορθώς απέρριψαν την επιστροφή στα γραμματικομεταφραστικά μοντέλα διδασκαλίας γλώσσας που ωστόσο συνέλαβαν με τα θετικά και τα αρνητικά τους στην εξέλιξη των διγλωσσικών μεθοδολογιών.

Κεφάλαιο 3

Διγλωσσία στη διδασκαλία ξένης γλώσσας

1. Θεωρητικά μοντέλα και αρχές διγλωσσίας του Cummins

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζουμε το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας βασικός πυλώνας του οποίου αποτελούν τα θεωρητικά μοντέλα και οι αρχές διγλωσσίας του Cummins ως ορόσημα στον προσανατολισμό των διγλωσσικών στρατηγικών που ακολουθήσαμε στη διαρθωση του προτεινόμενου ΠΔΔ. Στόχος μας δεν είναι να διατυπώσουμε μια τυπολογία διγλωσσικών εφαρμογών στη διδασκαλία της ΞΓ, αλλά να παραθέσουμε εφικτές και άμεσα εφαρμόσιμες προτάσεις μέσα από ένα διγλωσσικά πλαισιωμένο μοντέλο διδασκαλίας. Η παρέμβαση στο πρόγραμμα σπουδών της ΞΓ στο γυμνάσιο έχει χαρακτήρα καθαρά βελτιωτικό και όχι ανατρεπτικό. Πεποίθησή μας είναι ότι οι κατευθύνσεις του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών, κατάλληλα πλαισιωμένες από διγλωσσικές και διαγλωσσικές προσεγγίσεις, μπορούν να διαμορφώσουν ένα ΠΔΔ ικανό να συμβάλλει στην αναβάθμιση του μαθήματος της ΞΓ στο Γυμνάσιο.

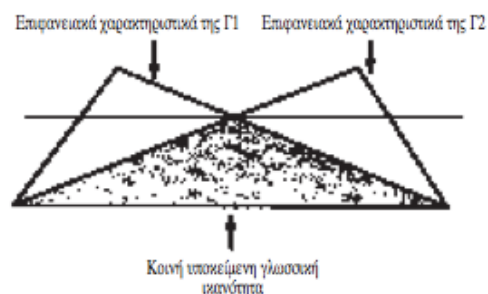
1.1. Η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών.

Η αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Language Interdependence) (Cummins 2005) εστιάζει στον τρόπο που οι γλώσσες ενός δίγλωσσου χρήστη αλληλεπιδρούν και αλληλοσχετίζονται κατά την εκτέλεση των γλωσσικών του καθηκόντων ως ένα ενιαίο και αδιαίρετο σύστημα προσανατολισμένο στη γλωσσική ικανότητα. Σύμφωνα με αυτή, βασικός όρος για τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας και τη μάθηση μέσω της δεύτερης γλώσσας είναι η αντίληψη των γλωσσών ως πλέγματος σχέσεων (Σκούρτου 2002γ: 12-22). Το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας στη Γ1 καθορίζει το εύρος των γλωσσικών ικανοτήτων στις υπόλοιπες, ενώ οι γνώσεις οι πληροφορίες και οι έννοιες, κατακτώνται μια φορά και ενσωματώνονται στο σύνολο των γλωσσικών συστημάτων του ομιλητή. Η άποψη ότι οι γλώσσες δεν αλληλεπιδρούν ως απομονωμένα

παράλληλα συστήματα, εκφράζεται μέσα από το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (Common Underlying Proficiency) του Cummins (2005). Διατυπώνεται σχηματικά με το μοντέλο της δεξαμενής σκέψης (the think tank model) (βλ. σχήμα 3) και την αναλογία των παγόβουνων (the iceberg analogy) (βλ. σχήμα 4) (C. Baker 2001:241).



Σχήμα 3: Το μοντέλο της δεξαμενής σκέψης



Σχήμα 4: Η αναλογία των παγόβουνων

Στο πρώτο σχήμα, το μυαλό ενός δίγλωσσου προσομοιάζεται με μία πολυγλωσσική δεξαμενή στην οποία αποθηκεύεται το σύνολο του γλωσσικού του ρεπερτορίου. Στην αναλογία των παγόβουνων ή του διπλού παγόβουνου της γλωσσικής ικανότητας, η αθέατη υποκείμενη πλευρά οριοθετεί την κοινή γλωσσική εννοιολογική βάση των γλωσσών ενώ οι διακριτές κορυφές παραπέμπουν στα επιφανειακά χαρακτηριστικά τους. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας και βασίζονται κυρίως σε αυτοματοποιημένους και λιγότερο νοητικά απαιτητικούς μηχανισμούς. Οι βάσεις των παγόβουνων λοιπόν συνθέτουν την Κοινή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα, την εννοιολογική δηλαδή υποδομή του δίγλωσσου μέσω της οποίας μπορούν να μεταφέρονται γνωστικά απαιτητικές, ακαδημαϊκές ή/και συνδεδεμένες με το γραπτό λόγο (literacy) δεξιότητες.

Στην παρούσα έρευνα, το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας εστιάζει (α) στον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσικά απαιτητικές δομές ενός μη γλωσσικού αντικειμένου συνθέτουν την «εννοιολογική» βάση στους στόχους που θέτει ένα μη γλωσσικά απαιτητικό μάθημα και β) στον τρόπο που το εννοιολογικό γλωσσικό υπόβαθρο του μαθητή πλαισιώνει την κατάκτηση της ΞΓ.

3.1.2. Οι τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας

Η Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Cummins 2003, 2005: 135), δεν έθεσε μόνο τα θεμέλια για την αξιοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών ως επωφελούς συνθήκης στη διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης αλλά οδήγησε στη διάκριση ανάμεσα στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (basic interpersonal communication skills) (BICS), την επιφανειακή δηλαδή επικοινωνιακή ευχέρεια, και τη γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (cognitive/academic language proficiency) (CALP), την ικανότητα δηλαδή αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών σχημάτων. Το 2000, οι όροι BICS και CALP αναθεωρήθηκαν και επαναδιατυπώθηκαν από τον Cummins ως Συνομιλιακή Ευχέρεια (Conversational Fluency) και Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια (Academic Language Proficiency) (Cummins 2005) αντίστοιχα.

Η κατάκτηση της Συνομιλιακής Γλωσσικής Επάρκειας απαιτεί περίπου δύο έτη σχολικής φοίτησης ενώ η Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια πέντε με επτά (Cummins 2005). Υπό αυτήν την έννοια, η σχολική αποτυχία μπορεί να αποδοθεί στην ανεπαρκή ακαδημαϊκή ανάπτυξη της γλώσσας και όχι σε προβλήματα νοητικής και γνωστικής φύσεως. Η διάκριση αυτή βοηθάει στην αιτιολόγηση των χαμηλών σχολικών επιδόσεων μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων ή μαθητών με Γ1 διαφορετική της κυρίαρχης γλώσσας που φαντάζουν να τρέχουν πίσω από έναν «κινούμενο» γλωσσικό στόχο (Σκούρτου 2011:154) σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Το γεγονός αυτό οδηγεί συχνά εκπαιδευτικούς και παιδοψυχολόγους να κατατάξουν μαθητές σε απαιτητικότερα γλωσσικά επίπεδα μάθησης σε σχέση με την πραγματική τους ακαδημαϊκή ικανότητα λαμβάνοντας υπόψη μόνο την επικοινωνιακή τους ευχέρεια (Κούρτη Καζούλλη 2005, Σκούρτου 2000α, 2000β, 2011).

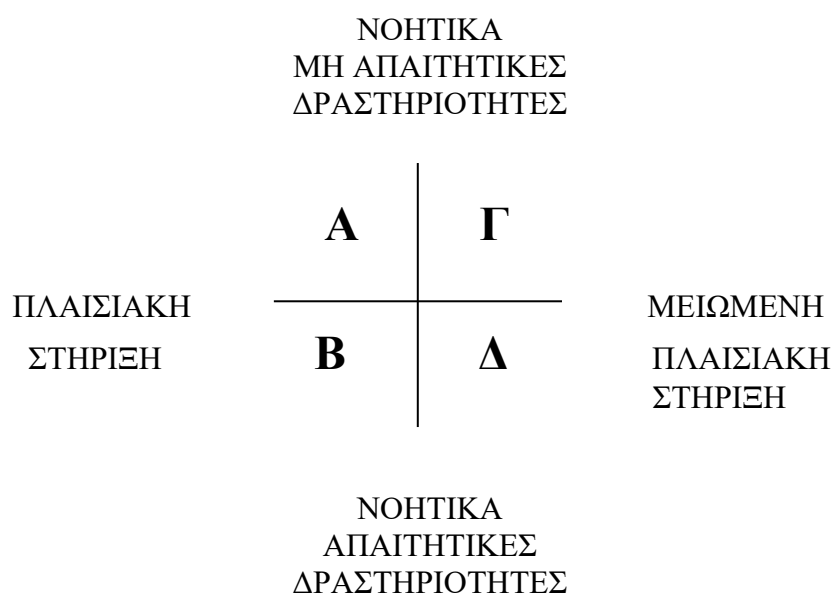
Η πρώτη λοιπόν διάσταση της Γλωσσικής Ικανότητας σχετίζεται με την επικοινωνιακή ευχέρεια σε συνθήκες τρέχουσας χρήσης της γλώσσας όπως για παράδειγμα στην αυλή του σχολείου ή έξω από αυτό, ενώ η δεύτερη αφορά την ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας σε απαιτητικά γλωσσικά και γνωστικά περιβάλλοντα. Στην παρούσα έρευνα, η Συνομιλιακή Επάρκεια αναφέρεται στην ενεργοποίηση της επικοινωνιακής ικανότητας σε επίπεδο τρέχουσας χρήσης της

γλώσσας ενώ η Ακαδημαϊκή Επάρκεια στη διαχείριση των γνωστικά και γλωσσικά απαιτητικών μη γλωσσικών αντικειμένων.

Η τρίτη και τελευταία πτυχή της γλωσσικής ικανότητας αφορά τις Διακριτές Γλωσσικές Δεξιότητες (discrete language skills) (Cummins 2005: 104). Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις γνώσεις, φωνολογικές, γραμματικές, γραφής και ανάγνωσης (literacy knowledge) που θεμελιώνονται και συνεχίζουν να αναπτύσσονται σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης του μαθητή.

1.3. Το μοντέλο πλαισιακής στήριξης

Το Μοντέλο Πλαισιακής Στήριξης (Context-embedded & Context-reduced) (σχήμα 5) (Cummins 2005: 106) εντάσσεται στη θεωρία της γλωσσικής ικανότητας του Cummins (2005) και αποτυπώνει με μινιμαλιστικό τρόπο το βαθμό πλαισιακής στήριξης και νοητικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Λειτουργεί ως πυξίδα στο σχεδιασμό της διδακτικής πράξης και προεκτείνει σχηματικά αυτό που με παιδαγωγικούς όρους έχουν πολλοί ερευνητές περιγράψει (Vygotsky 1997, Bruner 1996): ο βαθμός ενθάρρυνσης και ενίσχυσης στη μάθηση σχετίζεται με την κατάκτηση ανωτέρων επιπέδων γνωστικής/ακαδημαϊκής ανάπτυξης.



Σχήμα 5: Εύρος πλαισιακής στήριξης και βαθμός νοητικής εμπλοκής στις γνωστικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη

Παρουσιάζεται σε δύο άξονες: (α) στον οριζόντιο άξονα πλαισιακής στήριξης (context-embedded) και μειωμένης πλαισιακής στήριξης (context-reduced) που προσδιορίζει το βαθμό ενίσχυσης στη μετάδοση και λήψη ενός μηνύματος/μιας έννοιας, ενός νοήματος (Cummins 2005: 106) και (β) στον κάθετο άξονα μη απαιτητικών νοητικά δραστηριοτήτων που αφορά την ποσότητα της λαμβανόμενης ανατροφοδότησης που πρέπει να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας από τον μαθητή με στόχο να εκτελέσει μια δραστηριότητα (Cummins 2005: 106). Το Μοντέλο Πλαισιακής Στήριξης αποτέλεσε πυξίδα (Κούρτη Καζούλλη 2000β) και αξιοποιήθηκε συστηματικά στην οργάνωση και στον προσανατολισμό των δραστηριοτήτων κατά τη συγκρότηση των διγλωσσικών σχεδίων μαθήματος.

1.4. Μετασχηματιστική μάθηση

Η μετασχηματιστική μάθηση στην κοινωνική της διάσταση αποτελεί τον τελευταίο κρίκο μιας παιδαγωγικής ακολουθίας που εκκινεί από την παραδοσιακή, διαπερνάει την προοδευτική και καταλήγει στη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση (Cummins & Sayers 1995).

Η παραδοσιακή παιδαγωγική δομείται στην αυθεντία και τη «γνωστική εξουσία» του εκπαιδευτικού, εστιάζει σε πολιτισμικά προσδιορισμένους γραμματισμούς, δεν αφήνει χώρους σε εξωδιδασκτικά περιεχόμενα, η γνώση είναι στατική, ποσοτικά μετρήσιμη, οργανωμένη σε διαδοχικές θεματικές ενότητες και μεταφέρεται επαγωγικά από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, με τον τελευταίο να περιορίζεται σε ρόλο παθητικού δέκτη (Cummins 2005: 223).

Στην προοδευτική παιδαγωγική, οι διαμορφούμενες εξουσιαστικές σχέσεις ισορροπούν σε μια ισότιμη διαδικασία μετάδοσης και πρόσληψης γνώσης που δομείται μέσα από ένα ΠΔΔ οικολογικής θεώρησης της διδασκαλίας της γλώσσας. Προωθεί τη συνεργατική μάθηση (Lamb et al. 2011), την κριτική επίλυση των ζητημάτων και στοχεύει στη γνωστική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών που εξακολουθούν ωστόσο να αποτελούν μη κριτικούς αποδέκτες της νέας γνώσης (Cummins & Sayers 1995: 155).

Η μετασχηματιστική παιδαγωγική τοποθετεί το μαθητή ως δρών υποκείμενο (acting subject) και όχι ως παθητικό καταναλωτή γνώσεων στο επίκεντρο της γνωσιακής διαδικασίας, τον ωθεί να επανεκτιμήσει κριτικά τα προβληματικά πλαίσια αναφοράς, να ελέγξει την αξιοπιστία τους και να χτίσει πάνω σε αυτά νέους τρόπους σκέψης και ερμηνείας των εμπειριών του και της κοινωνικής πραγματικότητας (Skourtu, Cummins & Kourti-Kazouli 2003). Συνδυάζει στοιχεία: (α) γνωστικής ψυχολογίας, όσον αφορά τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και την ανάπτυξη των γνωστικών δομών, (β) ανθρωπιστικής θεωρίας μάθησης, όσον αφορά τον κεντρικό ρόλο του μαθητή στη γνωσιακή διαδικασία, (γ) κοινωνικής θεωρίας μάθησης, όσον αφορά στην επίδραση του περιβάλλοντος και του κοινωνικού περιγύρου και (δ) κριτικής θεωρίας, όσον αφορά τον απελευθερωτικό της χαρακτήρα στη διαμόρφωση κριτικά προσανατολισμένων και ενδυναμωμένων μαθητών (Cummins, 2005: 204).

Στην παρούσα έρευνα, οι μετασχηματισμοί διαμορφώνονται σε δύο επίπεδα: (α) σε γνωσιακό επίπεδο και (β) σε κοινωνικό/υπαρκτικό (savoir-être). Στο πρώτο, ο μαθητής μετασχηματίζει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τη νέα γνώση τόσο στο γλωσσικό όσο και στο μη γλωσσικό αντικείμενο. Στον εκπαιδευτικό, οι μετασχηματισμοί αφορούν τρεις άξονες: (i) τον γλωσσικό, όταν η πρώτη γλώσσα των μαθητών διαφέρει από τη γλώσσα διδασκαλίας, (ii) τον πολιτισμικό, όταν η τάξη εμπεριέχει πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, και (iii) το γνωστικό, από τη νέα γνώση που προέρχεται από το μη γλωσσικό αντικείμενο.

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το μετασχηματισμό της γνώσης του μαθητή (Wells 1999, Cummins 2000) στο μετασχηματισμό της γνώσης του εκπαιδευτικού επιχειρήθηκε για πρώτη φορά από τον Wells (1999) όταν αυτός συνδύασε τα γνωσιακά και κοινωνικοπολιτισμικά σχήματα του Vygotsky και του Bruner και με τα γλωσσικά εργαλεία του Halliday (στο: Σκούρτου 2011).

Η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky (1997) αφορά αποκλειστικά το φάσμα γνωστικής ανάπτυξης του μαθητή που μετασχηματίζεται γνωσιακά τόσο σε γλωσσικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο και ορίζει την απόσταση μεταξύ του τρέχοντος αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται από ανεξάρτητες περιστάσεις επίλυσης προβλημάτων, και του δυνητικού αναπτυξιακού επιπέδου που μπορεί να φτάσει ένας μαθητής όταν κατευθύνεται από έναν ενήλικα ή πιο ικανούς

συνομήλικους (Vygotsky 1997: 147). Ωστόσο μια γλωσσικά και πολιτισμικά ανομοιογενής τάξη εντάσσει και τους εκπαιδευτικούς στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» και διαμορφώνει ένα πεδίο μετασχηματισμών που αφορούν τα γνωσιακά τους σχήματα και την επαγγελματική τους αυθεντία (Σκούρτου, Καζούλλη, Βρατσάλης & Σοφός 2011) όπως προκύπτει από τη θετική και ενεργητική παρουσία νέων γλωσσών και πολιτισμών στην τάξη.

Σε κοινωνικό/υπαρκτικό επίπεδο, ο μετασχηματισμός επενδύει στη μεταγνώση και προκύπτει: (α) από την ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών και των διαπροσωπικών σχέσεων, (β) από την προώθηση ενός συνεργατικού και κριτικού προσανατολισμού στη μάθηση και στην αξιολόγηση και (γ) από την ενίσχυση του συνόλου των γλωσσικών, πολιτισμικών και εθνοτικών χαρακτηριστικών του υποκειμένου, των στοιχείων της προσωπικότητας του και των στάσεων που αφορούν την αυτοεκτίμηση του, τη γνώμη του για τους άλλους καθώς και την προθυμία του να κοινωνικοποιηθεί (ΚΕΠΑ 2001). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι γνωσιακοί μετασχηματισμοί σε γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό επίπεδο που προκύπτουν με τη μετατόπιση της παιδαγωγικής τους θεώρησης από την πραγματολογική στην κριτική προσέγγιση (Mitsikoroulou 2010) συνεισφέρουν κυρίως στην διεύρυνση της επαγγελματικής του επάρκειας και υπόστασης, επιτρέποντας τους να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στον παρακάτω πίνακα 12 παραθέτουμε συνοπτικά τους μετασχηματισμούς που προκύπτουν σε γνωσιακό και κοινωνικό/υπαρκτικό επίπεδο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Μετασχηματισμοί		
	Γνωσιακό Επίπεδο	Κοινωνικό/Υπαρκτικό Επίπεδο
Εκπαιδευτικοί	Γλωσσικοί	Διευρυμένη επαγγελματική επάρκεια/υπόσταση
	Πολιτισμικοί	
	Γνωστικοί	
Μαθητές	Γλωσσικοί	Μεταγνωστικοί
	Πολιτισμικοί	Ενδυνάμωσης ταυτότητας
	Γνωστικοί	Ανάπτυξης κριτικής ικανότητας

Πίνακας 11: Μετασχηματισμοί εκπαιδευτικών και μαθητών σε γνωσιακό και υπαρκτικό επίπεδο.

Στον πίνακα 12 που ακολουθεί συνοψίζουμε τους βασικούς άξονες του θεωρητικού πλαισίου σε αντιστοιχία με τις εφαρμογές που έτυχαν στη διδακτική μας παρέμβαση.

Θεωρητικό Πλαίσιο	Πρακτική Εφαρμογή Πλαισίου
Τρεις Διαστάσεις της Γλωσσικής Ικανότητας:	
(α) Συνομιλιακή Ευχέρεια (Conversational Fluency) (Cummins 2005: 102)	Στην ενεργοποίηση της επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από τη χρήση της γλώσσας.
(β) Οι Διακριτές Γλωσσικές Δεξιότητες (Discrete Language skills) (Cummins 2005: 104)	Αφορά τις γραμματικοσυντακτικές και φωνολογικές δομές της γλώσσας ως μέρος του syllabus. Εντάχθηκαν στο διδακτικό πλαίσιο ως γέφυρα σύγχρονων και ασύγχρονων μέσων στη διδασκαλία.
(γ) Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια (Academic Language Proficiency) (Cummins 2005:104)	Σχετίζεται με τη «διαχείριση» της γλωσσικά απαιτητικής διδασκαλίας Μη Γλωσσικού Αντικειμένου (ΜΓΑ) τόσο στη Γ1 όσο και στη ΞΓ
Η Αρχή της «Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών» (Language Interdependence) (Cummins 2005:135)	Στον τρόπο που η Γ1 και το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών, αλληλεπιδρούν και πλαισιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση
Το μοντέλο Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (Common Underlying Proficiency)(Cummins 2005)	α) Στον τρόπο που το εννοιολογικό γλωσσικό υπόβαθρο στη Γ1 και στο σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή πλαισιώνει την κατάκτηση μιας πρόσθετης γλώσσας β) Στον τρόπο με τον οποίο οι ακαδημαϊκά απαιτητικές γλωσσικές δομές ενός ΜΓΑ συνθέτουν την «εννοιολογική» βάση στους στόχους που θέτει ένα μη γλωσσικά απαιτητικό γλωσσικό μάθημα
Μοντέλο Πλαισιακής Στήριξης και Βαθμού Νοητικής Εμπλοκής (Cummins 2005: 106)	Στον προσανατολισμό του βαθμού δυσκολίας και υποστήριξης στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης με αφετηρία τις κλίμακες αξιολόγησης γλωσσικής επάρκειας του ΚΕΠΑ
Μετασχηματιστική Μάθηση	Τόσο σε γνωσιακό επίπεδο, με τη διεύρυνση της νέας γνώσης όσο και σε κοινωνικό/υπαρκτικό επίπεδο με την ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών, των διαπροσωπικών σχέσεων και την προώθηση του συνεργατικού και κριτικού προσανατολισμού στη μάθηση και στην αξιολόγηση.

Πίνακας 12: Ενδεικτική αντιστοίχιση θεωρητικών εργαλείων και πρακτικών εφαρμογών

2. Η Λειτουργία και αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στη διδασκαλία δεύτερης και ξένης γλώσσας

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις γλωσσικής διδασκαλίας αντανακλούν στις ανάγκες γλωσσικής εκμάθησης που υπαγορεύονται από τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες που επικρατούν κατά τη διατύπωση τους και αποτελούν ένα εκτεταμένο ερευνητικό πεδίο αναζήτησης δεδομένων (Richards & Rodgers 2007: 3). Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζουμε τις σημαντικότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που διαμόρφωσαν τις συνθήκες για την υιοθέτηση διγλωσσικών θεωρήσεων στη γλωσσική διδασκαλία, αξιολογώντας το ρόλο της Γ1 και του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου στη διδασκαλία και εκμάθηση μιας ΞΓ από το γραμματικομεταφραστικό μοντέλο μέχρι τις σύγχρονες διγλωσσικές προσεγγίσεις. Σκοπός αυτής της ιστορικής αναδρομής είναι να αναδείξει τις συνθήκες και το πλαίσιο μέσα από το οποίο οι διδακτικές προσεγγίσεις ΞΓ εξελίχθηκαν από μονόγλωσσες σε δίγλωσσες, δηλαδή από μεθόδους που υποστήριζαν ότι δεν υπήρχε χώρος για την Γ1 (ή άλλες γλώσσες) στη διαδικασία διδασκαλίας ΞΓ υπηρετώντας τις αρχές της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας (Separate Underlying Proficiency) (Cummins 2005) της αρχής δηλαδή των γλωσσικών στεγανών που εκλαμβάνει δύο γλώσσες ως δύο ανεξάρτητα γλωσσικά συστήματα στον ανθρώπινο εγκέφαλο σε μεθόδους που αναγνωρίζουν την ουσία της διαδικασίας διδασκαλίας ΞΓ ως εγγενώς πολλαπλογλωσσική. Η παρουσίαση που ακολουθεί λαμβάνει υπόψη: (α) την ιστορική εξέλιξη των μεθόδων διδασκαλίας και συγκεκριμένα το ρόλο που έχει διαδραματίσει η Γ1 σε κάθε μία από αυτές ή σε ομάδες αυτών, (β) την αποδοχή ή την απόρριψη της Γ1 μέσα στο χρόνο, από την επικράτηση της υπόθεσης της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Cummins 2005: 135) έως τους επακόλουθους ορισμούς που δόθηκαν στις γλωσσικές μεταφορές κατά τη διαδικασία διδασκαλίας ΞΓ και (γ) το χρονολογικό κριτήριο (η περιγραφή ξεκινά με το «Παραδοσιακό» ή «Γραμματικομεταφραστικό» ή «Δίγλωσσο» και ολοκληρώνεται με τις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις).

2.1. Το «παραδοσιακό» ή «γραμματικομεταφραστικό» ή «δίγλωσσο» μοντέλο

Το Παραδοσιακό ή Γραμματικομεταφραστικό ή Δίγλωσσο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας εστιάζει σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (2007:5) κυρίως στην

ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας λογοτεχνικών κειμένων. Δίδυμα κείμενα στη Γ1 και στη γλώσσα-στόχο αποτελούν αντικείμενο συγκριτικής επεξεργασίας σε μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό και σημασιολογικό επίπεδο γλώσσας. Στόχος είναι η γλωσσική ακρίβεια μέσα από τη συστηματική απομνημόνευση λεξιλογίου και γραμματικοσυντακτικών κανόνων. Η Γ1 δηλαδή, λειτουργεί ως «σύστημα αναφοράς στην πρόσκτηση της ξένης γλώσσας» (Stern 1984: 455): δεν είναι τυχαίο ότι εκτός από Παραδοσιακό ή Γραμματικομεταφραστικό ονομάζεται και Δίγλωσσο (Besse 2005: 25).

Η εκμάθηση δηλαδή, περνούσε μέσα από τη λεπτομερή ανάλυση δομών και κανόνων που έβρισκαν κυρίως εφαρμογές στη μετάφραση προτάσεων και κειμένων προς και από τη γλώσσα-στόχο, με τους μαθητές να αποστηθίζουν δίγλωσσες λίστες λέξεων που αντλούνταν από τα, υπό μελέτη, λογοτεχνικά κείμενα. Οι λίστες αυτές αξιοποιούνταν στη συνέχεια διδακτικά για την εισαγωγή της νέας γνώσης όπως προέκυπτε από τη σύγκριση της Γ1 με την ΞΓ. Η γραμματικομεταφραστική μέθοδος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διγλωσσική μέθοδος. Καμία ωστόσο διάκριση δεν γινόταν μεταξύ διδασκαλίας ΞΓ και Γ1. Το παραδοσιακό μοντέλο, επικεντρωνόταν κυρίως στη μορφή και όχι στη χρήση της γλώσσας. Γνώση της γραμματικής σήμαινε γνώση της γλώσσας.

Στοιχεία της γραμματικομεταφραστικής μεθόδου εξακολουθούν να υφίσταται μέχρι σήμερα με την αξιοποίηση της Γ1 στην εκμάθηση της ΞΓ να κρίνεται απαραίτητη όχι όμως και η υιοθέτηση των αρχών του γραμματικομεταφραστικού μοντέλου τις οποίες οι επικριτές του επικαλούνται για να χαρακτηρίσουν την διδακτική αξιοποίηση της Γ1 ως αναχρονιστική πρακτική. Ο αντίκτυπος λοιπόν της παραδοσιακής μεθόδου είναι ένας από τους λόγους που ακόμα και σήμερα η θέση της Γ1 στο μάθημα της ΞΓ αποτελεί πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων.

2.2. Το κίνημα μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής της δεκαετίας του '40

Το Κίνημα Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής δημιουργήθηκε ως αντίδραση στις αρχές του γραμματικομεταφραστικού μοντέλου. Εστίασε στον προφορικό λόγο προωθώντας μια ριζικά διαφοροποιημένη θεώρηση της διδασκαλίας των γλωσσών

για την εποχή (G. Cook 2010). Η μετατόπιση αυτή ευνοήθηκε από τις κοινωνικοοικονομικές συγκυρίες καθώς οι αυξημένες ανάγκες για εκμάθηση γλωσσών τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική απαιτούσαν υψηλή επικοινωνιακή επάρκεια.

Σταδιακά πήρε τη μορφή ποικίλων μεθόδων, όπως μεταξύ άλλων: της άμεσης μεθόδου, της μεθόδου Berlitz και της οπτικοακουστικής ή ακουστικοπροφορικής μεθόδου. Οι μέθοδοι αυτοί προωθούσαν μια ολιστική χρήση της ΞΓ. Το ριζοσπαστικότερο, ωστόσο, μοντέλο μονογλωσσικής διδασκαλίας ΞΓ ήταν η μέθοδος Berlitz που απέκλειε οποιαδήποτε χρήση της Γ1 στην τάξη και συνηγορούσε υπέρ μιας ολικής εμβάπτισης του μαθητή στην πρόσθετη γλώσσα (G. Cook 2010, Hall & Cook 2012). Η μέθοδος Berlitz⁷² έγινε γρήγορα πρότυπο μοντέλο μονόγλωσσας γλωσσικής διδασκαλίας και προωθείται ακόμα και σήμερα ως μια αποτελεσματική μέθοδος στη διδασκαλία των ΞΓ.

Μέχρι το 1950 ο γλωσσολογικός στρουκτουραλισμός ή δομισμός ή δομολειτουργισμός συγκρότησε τη θεωρητική αφετηρία της εποχής με στόχο να περιγράψει τις σύγχρονες γλωσσικές ποικιλίες εστιάζοντας από την κανονιστική στην περιγραφική γραμματική και στην επαγωγική διδακτική προσέγγιση της γραμματικής. Οι θεωρητικές όμως θέσεις για την κατάκτηση της γλώσσας εξακολουθούσαν να είναι επηρεασμένες από το συμπεριφορισμό, τις επιστήμες της ψυχολογίας και της ψυχολογίας. Όπως όλες οι μορφές μάθησης της εποχής έτσι και η εκμάθηση γλωσσών ήταν προσανατολισμένη στο άμεσο περιβάλλον. Κάθε μορφή συμπεριφοράς μπορούσε να περιγραφεί με όρους απόκρισης σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Όταν μια συγκεκριμένη αντίδραση μπορούσε να συνδεθεί με ένα επαναλαμβανόμενο ερέθισμα γινότανε συνήθεια. Κατά συνέπεια, η μάθηση θεωρούταν μίμηση ή ενθάρρυνση. Η μέτρηση της γλωσσικής επάρκειας στη Γ1 βασιζόταν αποκλειστικά σε γλωσσικούς αυτοματισμούς μέσα από στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες ασκήσεις, μιμητισμό και απομνημόνευση. Με αυτή την έννοια, τα παιδιά μάθαιναν τη πρώτη τους γλώσσα μιμούμενοι τους ενήλικες και οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν την ΞΓ μιμούμενοι «τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν την πρώτη γλώσσα αποφεύγοντας οποιαδήποτε μεταφορά γλωσσικών στοιχείων από τη

⁷² <http://www.berlitz.com>, τελευταία ανάκτηση 2-8-2016.

μια γλώσσα στην άλλη και οποιαδήποτε χρήση της γλώσσας-στόχου (Yu 2000: 176). Οι δύο γλώσσες δρούσαν απόλυτα απομονωμένες. Πάνω σε αυτές τις αρχές δομήθηκε η Άμεση Μέθοδος δίνοντας χώρο (α) στην χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας προκειμένου να αποκλείεται η προσφυγή στη Γ1 και (β) στη διδασκαλία νέων εννοιών, με τη δημιουργία συνδέσμων εντός της γλώσσας-στόχου και όχι στη Γ1 (Richards & Rodgers 2007:9).

Παρόλο που το Κίνημα Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής δημιουργήθηκε ως αντίδραση στη γραμματικομεταφραστική μέθοδο, η χρήση της μετάφρασης αξιολογήθηκε θετικά. Η απαγόρευση της χρήσης της Γ1 στην διδασκαλία δεν εμπόδισε την αξιοποίηση της στην εισαγωγή νέου λεξιλογίου και στην επεξήγηση γραμματικών φαινομένων. Ωστόσο θεωρούσαν ότι αποτελεί εμπόδιο στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας με τα αίτια των συντακτικών λαθών να αναζητούνται σε αυτά της πρώτης (Lado 1957). Οι μεταφορές στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη είχαν θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις ανάλογα με το αν αυτές διευκόλυναν ή παρεμπόδιζαν τη μαθησιακή διαδικασία και σχετιζόνταν άμεσα με τη γλωσσική τυπολογία, δηλαδή τις δομικές ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στη γλώσσα-πηγή και τη γλώσσα-στόχο. Με το τρόπο αυτό δόθηκε χώρος στην ανάπτυξη της Υπόθεσης της Αντιθετικής Ανάλυσης (Lado 1957) που επινοήθηκε ως τεχνική για να προβλέψει τα πιθανά λάθη που μαθητές με μια δεδομένη πρώτη γλώσσα μπορούσαν να κάνουν κατά την εκμάθηση της δεύτερης. Δεν είναι παρά λίγα χρόνια αργότερα, τη δεκαετία του '80, που ο Krashen απέδειξε ότι «πολλά λάθη δεν είναι ανιχνεύσιμα στη δομή της πρώτης γλώσσας, αλλά αποτελούν συνήθεις πρακτικές σε ομιλητές δεύτερης γλώσσας με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (...). Η πρώτη γλώσσα, δεν είναι παρά μια από τις πολλές πηγές που πρέπει να αναζητηθούν τα ενδεχόμενα λάθη» (Krashen 1981:64).

Η ιδέα των γλωσσικών στεγανών που εκλαμβάνει τις δύο γλώσσες ως δύο ανεξάρτητα γλωσσικά συστήματα στον ανθρώπινο εγκέφαλο εκφράζεται με την αρχή της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας (Separate Underlying Proficiency) (Cummins 2005) και την υπόθεση της Διπλής Μονογλωσσίας (Two Solitudes Assumption) του Cummins. Σύμφωνα με αυτή, όπως έχουμε προαναφέρει, η διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας πραγματοποιείται με τη λιγότερη δυνατή χρήση της Γ1 ενώ στα δίγλωσσα γλωσσικά προγράμματα και στα προγράμματα γλωσσικής εμβάπτισης στη

δεύτερη γλώσσα οι δύο γλώσσες παραμένουν πλήρως απομονωμένες και σε παράλληλη τροχιά (Cummins 2008: 65-66). Η ιδέα αυτή αμφισβητείται πλέον ανοιχτά από πολλούς ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η μονογλωσσική θεώρηση ενός κόσμου αξιωματικά πολύγλωσσου δεν μπορεί μεθοδολογικά να ευδοκιμήσει στην πράξη.

2.3. Από το '60 έως το '90: προς μια επικοινωνιακή προσέγγιση

Από τη δεκαετία του '60 και μετά, η γλωσσική πραγματολογία της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας με τις εργασίες των Chomsky (1965, 1975) και Krashen (1973, 1981) προσδίδουν νέα δυναμική στο πεδίο της διδακτικής των γλωσσών. Από τη θεωρία της Καθολικής Γραμματικής (Universal Grammar) του Chomsky (1965) και της Υπόθεσης της Κρίσιμης Περιόδου (Critical Period Hypothesis) του Lenneberg (1967) έως τις πέντε υποθέσεις για την κατάκτηση της Γ2 του Krashen (1981), οι θεωρητικές προσεγγίσεις προσανατολίζονται στην παιδαγωγική εφαρμογή της γνωστικής θεωρίας και στην κατανόηση της διαδικασίας γλωσσικής μάθησης. Η Φυσική Μέθοδος (Natural Method) των Krashen & Terrell (1983) ως συνέχεια της Άμεσης Μεθόδου (Direct Method) εισηγείται την ολική εμβάπτιση στη γλώσσα-στόχο και υποστηρίζει μια φυσική πορεία εκμάθησης Γ2 αντίστοιχης της Γ1 μέσα από κατανοητά και ενδιαφέροντα γλωσσικά εισερχόμενα (input) υιοθετώντας ωστόσο σε μεγάλο βαθμό την αρχή περί εγγενούς γλωσσικής ικανότητας θεωρώντας περιττό τον υποστηρικτικό ρόλο της χρήσης της Γ1 στη διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης.

Η επικοινωνιακή ικανότητα, η ευρύτητα του λεξιλογίου και οι κοινωνικό-συναισθηματικοί παράγοντες στην αλληλεπίδραση του μαθητή με το γλωσσικό περιβάλλον πλαισιώνουν τις διδακτικές προσεγγίσεις της εποχής. Η γραμματική γνώση σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και η προσληπτική ικανότητα του μαθητή προηγείται της ακαδημαϊκής. Για πρώτη φορά, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις εστιάζουν σε έναν έμφυτο και δημιουργικό μηχανισμό μάθησης. Σύμφωνα με τον Chomsky, ο άνθρωπος διαθέτει έναν έμφυτο Μηχανισμό Γλωσσικής Κατάκτησης (Language Acquisition Device), δηλαδή έναν μηχανισμό κοινών γλωσσικών καθολικών, γενικευμένων δομών και περιορισμών σε όλες τις γλώσσες. Ο μηχανισμός αυτός ενεργοποιείται όταν ο χρήστης εκτίθεται σε κατανοητό

γλωσσικό εισερχόμενο. Γνωστή ως Υπόθεση Δημιουργικής Κατασκευής (Creative Construction Hypothesis), η διαδικασία αυτή υποστηρίζει ότι ο μαθητής κατασκευάζει μια νοητική γραμματική της γλώσσας-στόχου με βάση τα κατανοητά εισερχόμενα γλωσσικά δεδομένα.

Αυτός που ανέπτυξε τη θεωρία του Chomsky επικεντρωνόμενος στην κατάκτηση της Γ2 ήταν ο Krashen, με το ριζοσπαστικό για την εποχή μοντέλο ελέγχου (The monitor model 1981, 1995), διατυπωμένο σε πέντε υποθέσεις :

(α) Την υπόθεση της κατάκτησης – εκμάθησης (acquisition – learning hypothesis) που διακρίνει (i) τη «μη νατουραλιστική» συνειδητή εκμάθηση μέσω της απομνημόνευσης κανόνων και της διόρθωσης λαθών από (ii) τη «νατουραλιστική» υποσυνείδητη κατάκτηση, η οποία ενεργοποιείται όταν το άτομο εστιάζει στη χρήση της γλώσσας. Οι δυο αυτές λειτουργίες είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη: η συνειδητή εκμάθηση δεν μπορεί να μετατραπεί σε υποσυνείδητη και η επικοινωνιακή ικανότητα στη Γ2 μπορεί να κατακτηθεί μόνο μέσω της υποσυνείδητης κατάκτησης.

(β) Την υπόθεση της φυσικής σειράς (the natural order hypothesis) που υποστηρίζει ότι η σειρά κατάκτησης των γραμματικών δομών μιας Γ2 δεν εξαρτάται από τη Γ1 αλλά καθορίζεται από μια «φυσική σειρά» ή ένα «εσωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα» που προκύπτει από τη φύση της ίδιας της γλώσσας-στόχου και όχι από τη σύγκριση της με τη Γ1.

(γ) Την υπόθεση ελέγχου (monitor hypothesis), που αναφέρεται στη συνειδητή διαδικασία παρακολούθησης και ελέγχου των γλωσσικών στοιχείων που κατακτήθηκαν. Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές διενεργούν τον έλεγχο ποσοτικά, ποιοτικά και με χρονική επάρκεια, εφαρμόζοντας συνειδητά τους κανόνες και εστιάζοντας στην ορθότητα της «φόρμας» και όχι του νοήματος.

(δ) Την υπόθεση των εισερχόμενων γλωσσικών δεδομένων (input hypothesis), όπου η κατάκτηση της γλώσσας-στόχου επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής εκτίθεται σε κατανοητά γλωσσικά εισερχόμενα που τοποθετούνται ένα «σκαλί» (+1) πάνω από το επίπεδο ικανότητας του («σχηματικά» γνωστό και ως: $i+1$).

(ε) Την υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου (affective filter hypothesis) που σχετίζεται με τα κίνητρα, τις ανάγκες, τις συμπεριφορές και τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή. Η θετική πνευματική και συναισθηματική στάση του μαθητή ευνοείται από μια χαμηλής συναισθηματικής έντασης ατμόσφαιρα σε αντίθεση με τα

μαθησιακά περικείμενα συναισθηματικής έντασης που κλονίζουν την αυτοπεποίθηση του και επηρεάζουν δυσχερώς τη διαδικασία γλωσσικής κατάκτησης.

Οι βασικές λοιπόν προϋποθέσεις επιτυχούς εκμάθησης σύμφωνα με τις πέντε υποθέσεις του Krashen συνοψίζονται: (α) στην κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία, (β) στην πλαίσιακή στήριξη της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας, (γ) στη σημασία του κατανοητού προφορικού λόγου, (δ) στην επαρκή γνωσιακή έκθεση και (ε) στη δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας στη τάξη. Για τον Krashen η μεταφορά και χρήση στοιχείων από τη Γ1 δεν αποτελεί ζητούμενο σε φυσικά γλωσσικά περιβάλλοντα, ωστόσο αναγνώρισε δύο περιστάσεις που θα μπορούσαν ενδεχομένως να οδηγήσουν σε γλωσσικές μεταφορές από τη Γ1 και συνδέονται κυρίως με επίσημα περιβάλλοντα εκμάθησης όπως η πρόωρη χρήση της Γ2 και τα απαιτητικά γλωσσικά καθήκοντα που ένας εκπαιδευτικός υποχρεώσει τον μαθητή να εκτελέσει στην τάξη.

Την ίδια περίοδο αναπτύσσεται η συναισθηματική-ουμανιστική προσέγγιση (Humanistic Approach). Οι ουμανιστικές μέθοδοι συγκεντρώνονται γύρω από μια πληθώρα θεωριών μάθησης, πολύ συχνά ενός και μόνου γλωσσολόγου (Asher 1977, Curran 1972, Gattegno 1972, Grinder & Bandler 1979, Lozanov 1979). Βασικός τους στόχος είναι η ανάλυση του τρόπου εκμάθησης της Γ1 από παιδιά, με παροχή κινήτρων και ανάπτυξη θετικών στάσεων μέσα σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης. Σε καμία ωστόσο περίπτωση το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι παραχωρείται χώρος στη Γ1 για την εκμάθηση της ΞΓ με εξαίρεση τη μέθοδο της ομαδικής εκμάθησης γλώσσας (Community Language Learning) (Curran 1972).

Ορισμένες από αυτές τις μεθόδους είναι: Η μάθηση με υποβολή ή υποβλητικής παιδείας (Suggestopedia) (Lozanov, 1979), η ολική σωματική αντίδραση (ΟΣΑ) (Total Physical Response) (Asher 1977) και η σιωπηλή μέθοδος (The Silent Way) (Gattegno 1972). Για παραδείγματα ο Asher (Total Physical Response) περιγράφει τη μέθοδο του υποστηρίζοντας ότι «η κατανόηση πρέπει να αναπτυχθεί μέσα από τις κινήσεις του σώματος του μαθητή» (Asher 1977: 4). « Η χρήση στοιχείων της ΟΣΑ έχει ως στόχο να διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση του γλωσσικού εισαγομένου χωρίς, όμως, να απαιτεί παραγωγή λόγου από τους ίδιους, στα αρχικά τουλάχιστον στάδια » (Αλεξίου, Τζακώστα 2014: 25). Στο ίδιο μήκος, ο Gattegno

(The Silent Way) τονίζει ότι «κατά τη διάρκεια της προφορικής εργασίας μας με τις ράβδους και την περιγραφή των γραφημάτων, αποφύγαμε προσεκτικά τη χρήση των μητρικών γλωσσών των μαθητών. Επιτύχαμε ακόμη και να τους εμποδίσουμε, ώστε οι μαθητές να σχετίζονται άμεσα με τη νέα γλώσσα» (Gattegno, 1976: 99). Η μοναδική εξαίρεση στον κανόνα μη χρήσης της Γ1 αποτελεί η μέθοδο της ομαδικής εκμάθησης γλώσσας (Community Language Learning) (Curran 1972) στην οποία ο Curran εφάρμοσε τεχνικές ψυχολογικής συμβουλευτικής στη διδασκαλία γλωσσών μέσα από μια σειρά στρατηγικών γνωστών ως εναλλαγή γλώσσας (language alternation). Σε αυτές, ένα μήνυμα παρουσιάζεται πρώτα στη Γ1 και στη συνέχεια στη Γ2. Ο μαθητής απευθύνει στον εκπαιδευτικό το μήνυμα στη Γ1 και αυτός το μεταφράζει στην Γ2. Ο μαθητής επαναλαμβάνει τότε το μήνυμα στη Γ2 σε έναν άλλο μαθητή με τον οποίο επιθυμεί να επικοινωνήσει (Richards & Rodgers 2007: 90-91). Η μέθοδος αυτή απαιτεί υψηλή γλωσσική επάρκεια από τους καθηγητές ξένων γλωσσών με μεταφραστικές δεξιότητες ιδιαίτερα αναπτυγμένες τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2.

Τη δεκαετία του '70, η μεταστροφή από την οπτικοακουστική μέθοδο στην επικοινωνιακή ικανότητα επέφερε αυτό που σήμερα είναι γνωστό ως επικοινωνιακή προσέγγιση (Richards & Rodgers 2007) μετατοπίζοντας την προσοχή από τα δομικά στοιχεία της γλώσσας στις επικοινωνιακές της λειτουργίες (Δενδρινού 2000) και με τα ιστορικά και κοινωνικά περιεχόμενα της εποχής να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ζήτησης όπως η ίδρυση της ΕΕ, η παγκοσμιοποίηση της αγοράς κ.α. Μέχρι σήμερα, παραμένει το κυρίαρχο γλωσσοδιδακτικό μοντέλο, εμπλουτιζόμενο διαρκώς από νέες προσεγγίσεις, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο (content-based methods), η προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση (approche actionnelle) (ΚΕΠΑ 2001), οι πολυγραμματισμοί που σχετίζονται με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τη διάμορφωση κοινωνικών ταυτοτήτων (Μητσικοπούλου, Σακελλίου 2006 : 13), τα πολυτροπικά μέσα, η προφορική και γραπτή διαμεσολάβηση, το ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών κτλ.. Ο όρος λοιπόν «επικοινωνιακή», ενσωματώνει πληθώρα μεθόδων και πρακτικών που προσαρμόζει με βάση τους διδακτικούς στόχους και αξιοποιεί αναλογικά και συμπληρωματικά. Διαθέτει λοιπόν μια διευρυμένη θεωρητική βάση και ένα πολυσυλλεκτικό

μεθοδολογικό ρεπερτόριο. Για το λόγο αυτό, θεωρούμε ότι είναι εγκυρότερο να την αποκαλούμε «προσέγγιση» παρά «μέθοδο».

Μετά τις επικοινωνιακές προσεγγίσεις, αναπτύχθηκαν σταδιακά τα μοντέλα γλωσσικής εκμάθησης με βάση το περιεχόμενο (content-based learning). Αναφερόμαστε στη διδασκαλία μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου μέσω δεύτερης ή ξένης γλώσσας όπου η γλώσσα-στόχος αποτελεί «όχημα» νέας γνώσης και αυτοσκοπός. Σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο αποτελεί η ήδη κατακτημένη γνώση που αφορά το μη γλωσσικό αντικείμενο. (Richards & Rodgers 2007). Το παράδοξο βέβαια είναι ότι στις περισσότερες εφαρμογές με βάση το περιεχόμενο, η προηγούμενη γνώση περιορίζεται στο μη γλωσσικό αντικείμενο με ελάχιστες αναφορές στη γλώσσα ή στις γλώσσες που ο μαθητής φέρει, με αποτέλεσμα η ιδανική τάξη να ορίζεται ως αυτή με τη λιγότερη δυνατή χρήση της Γ1 (V. Cook 2001). Στο σχεδιασμό αυτών των εφαρμογών αναφερόμαστε εκτεταμένα στη ποιοτική ανάλυση του ερευνητικού σκέλους της εργασίας.

2.4. Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Η έννοια της γλωσσικής μεταφοράς και της αλληλεπίδρασης των γλωσσών στην κατάκτηση της ΞΓ οριοθέτησε τις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις από τη δεκαετία του 90' και μετά. Η Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Cummins 2005:135) ήταν αυτή που προσδιόρισε με σαφή τρόπο ότι η γνώση της Γ1 και ειδικότερα η γνώση που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας, μπορεί να μεταφερθεί θετικά κατά την εκμάθηση της Γ2 εφόσον υφίσταται επαρκή έκθεση και κίνητρο. Δηλαδή, η γλωσσική επάρκεια και οι δεξιότητες που κατέχει ένα παιδί στη Γ1 μπορούν να παίξουν έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων στη Γ2. Προαπαιτούμενο συστατικό μιας αποτελεσματικής έκθεσης στη δεύτερη ή ΞΓ αποτελεί μια Γ1 επαρκώς ανεπτυγμένη. Άλλωστε, η μεθοδευμένη και συστηματική αξιοποίηση της Γ1 δεν αντικρούει (α) στην προφανή ανάγκη διάθεσης μοντέλων εκμάθησης Γ2, ούτε (β) στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επικοινωνία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, γεγονός που συνέβαλε σε αυτό που οι Butzkamm & Caldwell (2009) ονόμασαν Δίγλωσση

Μεταρρύθμιση. Σύμφωνα με τον Cummins, κατά την προσθήκη μιας δεύτερης ή άλλης γλώσσας στο γλωσσικό ρεπερτόριο του μαθητή, απαιτούνται δύο περίπου έτη προκειμένου η συνομιλιακή ευχέρεια να αναπτυχθεί επαρκώς και πέντε περίπου χρόνια για να μπορέσει ο μαθητής να κατακτήσει την ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (Cummins 2005). Συνεπώς, σε πολλές περιπτώσεις, η σχολική αποτυχία οφείλεται σε ανεπαρκής ανάπτυξη της Γ1 και όχι σε νοητικής ή μαθησιακής φύσεως προβλήματα.

Κοινός παρονομαστής των μεθόδων που στρατηγικά εμπλέκουν τη χρήση της Γ1 στη διδασκαλία και εκμάθηση ΞΓ είναι η βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Το γλωσσικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή μπορεί να αποτελεί αφετηρία και όχι εμπόδιο στη διαδικασία μάθησης (Cummins 2005). Ωστόσο, πολλοί ερευνητές εναντιώθηκαν σε αυτή την αρχή. Για παράδειγμα ο Turnbull (2001), ενώ αποδέχεται το γεγονός ότι η επιλεκτική χρήση της Γ1 στην τάξη μπορεί να αποτελέσει μια επιλογή «εργαλειακής» φύσεως, υποδεικνύει τους γλωσσικούς κινδύνους που ενδέχεται να επιφέρει η υπερέκθεση σε αυτή. Παρά το γεγονός ότι έχουν καταρριφθεί οι υποθέσεις «γλωσσικής σύγχυσης», η ανάγκη «θεμελίωσης μιας εμπειρικής και θεωρητικής βάσης στα μέσα που επιλέγονται για τη διδασκαλία της Γ2» (Cummins 2008:67) αποτελεί μια πραγματικότητα που ο κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται στην πράξη.

Στην πραγματικότητα, πολλές από τις πρακτικές γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης προέρχονται από προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, είτε αφορούν γλώσσες καταγωγής (δηλαδή, μεταναστών, προσφύγων, και άλλων ομάδων γηγενών) κυρίως στις Η.Π.Α και τον Καναδά (Cummins 2005, 2008, García 2009a, Genesee 2002) είτε πολλαπλογλωσσικά περιεχόμενα κυρίως στην Ευρώπη που ευνοούνται από μια έντονη πληθυσμιακή κινητικότητα.

Μερικές από τις μεθόδους εκμάθησης γλωσσών που έχουν αξιοποιηθεί σε δίγλωσσα προγράμματα, συγκεντρώθηκαν κάτω το γενικό τίτλο-ομπρέλα: «Εναλλακτικές Γλωσσικές Μέθοδοι» Alternating Language Methods. Ωστόσο, ο τρόπος αξιοποίησης των εμπλεκόμενων γλωσσών σε αυτές, ενέχει χαρακτηριστικά Διπλής Μονογλωσσίας (Two Solitudes Assumption) Cummins (2008): δηλ. Γ1 και γλώσσα-στόχος απομονωμένες και σε παράλληλη λειτουργία η μια από την άλλη. Μερικά

παραδείγματα Εναλλακτικών Γλωσσικών Μεθόδων είναι τα εξής (V. Cook 2001: 411):

α. Η Συνεργατική Εκμάθηση Γλωσσών (Language Learning in Tandem). Αποτελεί μια αυτόνομη, εκτός πλαισίου τάξης, ανοικτή διαδικασία μάθησης, κατά την οποία ομιλητές με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές (τουλάχιστον ως προς τη Γ1 και με συμμετέχοντα φυσικό ομιλητή στη γλώσσα-στόχο) αλληλεπιδρούν σε ζεύγη με στόχο (α) να ανταλλάξουν πληροφορίες, (β) να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και (γ) να μοιραστούν νέα γνώση που μπορεί να σχετίζεται για παράδειγμα με τον επαγγελματικό τους βίο. Επιπρόσθετα, η συνεργατική εκμάθηση ενισχύει την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων καθότι βασίζεται στην επικοινωνία μεταξύ μελών διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων. Ο φυσικός ομιλητής έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει υποστηρικτικά, πλαισιώνοντας τη συζήτηση με παρατηρήσεις και διορθώσεις. Βασική παράμετρο αποτελεί η στοιχειώδης γλωσσική επάρκεια των ομιλητών στη γλώσσα του συνομιλητή τους.

β. Το Σχολικό Μοντέλο Διπλής Κατεύθυνσης ή Το Αμφίδρομο Σχολικό Μοντέλο (Key School Two-way Model), που βασίζεται στην εναλλαγή γλωσσών σε χρονικά οριοθετημένες στιγμές της σχολικής ημέρας. Το γλωσσικά διαφοροποιημένο μαθητικό κοινό συνυπάρχει με το σύνολο των μαθημάτων να δομούνται στη λογική διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο στοχεύοντας στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας και διγλωσσικής επάρκειας. Η λειτουργία αυτού του τύπου σχολείων εμβάπτισης διπλής κατεύθυνσης γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη σε περιοχές των ΗΠΑ με σημαντικό αριθμό ισπανόφωνων μαθητών, απαιτεί υψηλό βαθμό γλωσσικής ετερότητας σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα και είναι προσανατολισμένο στην ενίσχυση των μειονοτικών γλωσσών.

γ. Η Προσέγγιση Εναλλασσόμενων Ημερών (Alternate Days Approach), σύμφωνα με την οποία βασικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών διδάσκονται σε διαφορετικές γλώσσες και μέρες δημιούργησε ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι γλώσσες συλλειτουργούν ισοδύναμα εντός και εκτός τάξης με βασικό στόχο την απολυτή ισορροπία στα ποσοστά χρήσης κυρίαρχης και μειονοτικής γλώσσας τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Ramirez 1985: 159). Ως μέθοδος πλαισιώνει υποστηρικτικά τους μαθητές μειονοτικών γλωσσών καταγράφοντας

ερευνητικά σημαντική ενίσχυση της προφορικής κατανόησης στην κυρίαρχη γλώσσα από τους μαθητές της μειονοτικής (Legarreta 1979).

δ. Τα Προγράμματα σε Δύο Γλώσσες (Dual Language Programs), που αποτελούν μεταβατικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης (transitional bilingual education) σύμφωνα με τα οποία, τόσο η κυρίαρχη όσο και η μειονοτική γλώσσα αξιοποιούνται σε διαφορετικά ποσοστά χρήσης ως μέσα διδασκαλίας από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα προγράμματα αυτά συνδυάζουν συνήθως δύο μοντέλα γλωσσικής εκπαίδευσης: ένα πρόγραμμα εμβάπτισης για τους ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας και ένα δίγλωσσο μοντέλο συντήρησης για τους μαθητές της μειονοτικής γλώσσας. Στηρίζεται σε μια πλατφόρμα γλωσσικής αλληλεγγύης που λειτουργεί ενισχυτικά στα πεδία της γλώσσας, της ταυτότητας και της κοινωνικοποίησης των μαθητών: οι δύο γλωσσικές ομάδες παρακολουθούν μαθήματα μαζί μαθαίνοντας και υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλο κατά τη διαδικασία πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας του άλλου.

ε. Η Μέθοδος Αμοιβαίας Διδασκαλίας Γλωσσών (Reciprocal Language Teaching), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές οργανώνονται σε ζεύγη ή ομάδες και μαθαίνουν ο ένας τη γλώσσα του άλλου εναλλασσόμενοι στα διδακτικά καθήκοντα. Η βασική αρχή της αμοιβαίας διδασκαλίας των γλωσσών είναι πολύ απλή: ο μαθητής μιας ξένης γλώσσας να γίνει και δάσκαλος της δικής του. Ως ελάχιστη απαίτηση για τη λειτουργία της μεθόδου αυτής, ένα ζευγάρι μαθητών-ομιλητών διαφορετικών Γ1 που στοχεύουν στην Γ1 του άλλου εναλλασσόμενοι στη γλώσσα χρήσης σε συμφωνημένα χρονικά διαστήματα. Κατά μία έννοια, οι μαθητές εναλλάσσοντας γλώσσες, εναλλάσσουν ρόλους δημιουργώντας ευνοϊκές περιστάσεις γλωσσικής εκμάθησης με την ιδανική αναλογία διδασκόμενου και διδάσκοντα 1:1. Σε αυτό το πλαίσιο οι δύο γλώσσες λειτουργούν ισοδύναμα είτε πρόκειται για κυρίαρχη είτε για μειονοτική γλώσσα.

στ. Το Μοντέλο Αμφίδρομης Εμβάπτισης ή Μοντέλο Εμβάπτισης Διπλής Κατεύθυνσης (Two-Way Immersion Model), που κινείται στη λογική δίγλωσσων μοντέλων ολικής εμβάπτισης (total immersion) με δύο όμως γλώσσες-στόχους. Η πρώτη γλώσσα-στόχος εναλλάσσεται με τη δεύτερη, χωρίς όμως να επιτρέπεται η παράλληλη χρήση. Αποτελεί μια παραλλαγή του προγράμματος σε δύο γλώσσες

(Dual Language Programs) στο οποίο συμμετέχουν ισάριθμοι μαθητές της κυρίαρχης και της πρόσθετης γλώσσας προκειμένου να αναλαμβάνουν ισοδύναμα το ρόλο του γλωσσικού μοντέλου και του μαθητευόμενου γλώσσας σε διαφορετικούς χρόνους και χώρους. Η γλωσσική διάρθρωση των προγραμμάτων αμφίδρομης εμβάπτισης ποικίλλει, αλλά η πλειοψηφία αυτών παρέχει τουλάχιστον το 50% της διδασκαλίας στην πρόσθετη γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με διάρκεια τουλάχιστον 5 έτη.

ζ. Η Δίγλωσση Εμβάπτιση (Bilingual Immersion), που αφορά τη διδασκαλία μεταφρασμένης από τη Γ1 στη Γ2 διδακτικής ενότητας. Στη δίγλωσση εμβάπτιση, παραμένουν σε ισχύ οι αρχές των μοντέλων ολικής εμβάπτισης με τη διαφορά ότι ενθαρρύνεται η λήψη σημειώσεων στη Γ1. Αφορά κυρίως την εκπαίδευση που προορίζεται για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων που εντάσσονται στην κύρια εκπαίδευση. Η ηλικία εισαγωγής των παιδιών και ο χρόνος που αφιερώνεται στην εμβάπτιση καθορίζει το είδος του προγράμματος: από την πρώιμη εμβάπτιση (νηπιακό ή βρεφικό στάδιο) στη μεταγενέστερη ή μέση εμβάπτιση (στα εννέα ή δέκα χρόνια) έως την όψιμη εμβάπτιση (δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

η. Η Συνδιδασκαλία (Co-teaching), όπου εναλλάσσονται δύο εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία, ένας φυσικός και ένας μη φυσικός ομιλητής στη γλώσσα-στόχο. Οι μαθητές μπορούν να κάνουν χρήση τόσο της Γ1 όσο και της γλώσσας-στόχου. Τα προγράμματα αυτά δομούνται στη βάση μια αποκλειστικής συνέργειας δύο ομιλητών με διαφορετική γλωσσική οπτική που στοχεύει στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην εξατομικευμένη πλαισίωση της γλωσσικής διδασκαλίας προκειμένου να αξιοποιηθούν στο μέγιστο το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών στην κατάκτηση της ΞΓ.

θ. Η Διδασκαλία με τη Χρήση Δίγλωσσων Κειμένων, η οποία συμβάλλει στη μείωση του χρόνου εκμάθησης του λεξιλογίου καθώς και του χρόνου επίτευξης ενός καλύτερου επιπέδου κατανόησης γραπτού λόγου. Μια σημαντική πτυχή της αξιοποίησης δίγλωσσων κειμένων αποτελεί η επισήμανση των γραμματικών δομών και των δομικών διαφορών των γλωσσών με την εφαρμογή μιας μορφής αντιθετικής ανάλυσης στα δύο κείμενα. Η Hélot (2010) επισημαίνει τη σημασία αξιοποίησης δίγλωσσου υλικού στη διδασκαλία γλώσσας σε μικρές ηλικίες στην ανάπτυξη της

γλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας και στην επίτευξη πολλαπλογλωσσικών γραμματισμών.

ι. Η Νέα Συγχρονική Μέθοδος (New Concurrent Method) που αφορά τη δίγλωσση «συγχρονισμένη» διδασκαλία Γ2 με χρήση της Γ1 σε τρέχουσες περιστάσεις επικοινωνίας (Jacobson & Faltis 1990) ενθαρρύνει τους μαθητές στην παράλληλη χρήση δύο γλωσσών τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, ενώ το μάθημα μετατρέπεται σε διευρυμένο πεδίο χρήσης Γ2 (V. Cook 2001). Ο εκπαιδευτικός εναλλάσσει τις γλώσσες σε σημεία-κλειδιά της διδασκαλίας τηρώντας συγκεκριμένους κανόνες, ενώ η χρήση της Γ1 αφορά ειδικές πτυχές ή συνθήκες του μαθήματος όπως για παράδειγμα (α) τη διδασκαλία εννοιών χαμηλής συχνότητας (β) τις περιπτώσεις διάσπασης προσοχής και (γ) την επιβράβευση ή επίπληξη.

κ. Η Δίγλωσση μέθοδος (Bilingual Method) του Dodson (1972), με τη διδακτική διαδικασία να ακολουθεί το εξής μοτίβο: Ο εκπαιδευτικός διαβάζει μια φράση δυνατά και επαναλαμβανόμενα στη Γ2 προτού προχωρήσει εξηγώντας τη στη Γ1. Στη συνέχεια, οι μαθητές επαναλαμβάνουν την πρόταση μιμούμενοι τον εκπαιδευτικό, πρώτα ομαδικά και στη συνέχεια ο καθένας χωριστά. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τα επίπεδα κατανόησης, θέτει ερωτήσεις με τη βοήθεια εικόνων στη Γ1 και περιμένει απαντήσεις στη Γ2. Σε αυτή τη μέθοδο, η χρήση της Γ1 εστιάζει στην ενίσχυση του εννοιολογικού υπόβαθρου του μαθητή ενώ η μετάφραση αξιοποιείται αποκλειστικά για τη μεταφορά εννοιών μέσω ολόκληρων προτάσεων. Οι τεχνικές της μεθόδου προσομοιάζουν με αυτές της Ομαδικής Εκμάθησης Γλώσσας (ΟΕΓ). Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στη μέθοδο Dodson η διαδικασία ξεκινά με τη μετάφραση μιας πρότασης από τη Γ2 στη Γ1, ενώ στην ΟΕΓ από τη Γ1 στη Γ2 με τον μαθητή να κατασκευάζει ο ίδιος την πρόταση του.

Οι περισσότερες από τις μεθόδους που περιγράψαμε παραπάνω αξιοποίησαν τη δίγλωσσία ως στρατηγική γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης και συνέβαλαν ουσιαστικά στην αναθεώρηση των καθιερωμένων διδακτικών πρακτικών. Σήμερα, η ερευνητική τάση που πλαισιώνεται θεωρητικά από τη δίγλωσσία, αναπτύσσει διδακτικές εφαρμογές που υποστηρίζουν με σαφήνεια την πολλαπλογλωσσική προοπτική στη διδασκαλία της ΞΓ (Castellotti & Coste & Duverger 2008). Βασική προϋπόθεση εξακολουθεί να αποτελεί η δημιουργία θετικών επισήμων ή άτυπων

διδασκαλίας και μαθησιακών περικειμένων, είτε (α) αυτά εκφράζονται μέσα από διαμορφωμένα διγλωσσικά προγράμματα, όπως στην περίπτωση της έρευνάς μας, είτε (β) μέσα από χώρους χρήσης στους οποίους οι γλώσσες δεν δρουν απομονωμένες από τα υπόλοιπα μη γλωσσικά και γλωσσικά αντικείμενα, είτε (γ) μέσα από διδακτικές πρακτικές στις οποίες η διαγλωσσικότητα αξιοποιείται ως στρατηγική διδασκαλίας, εκμάθησης και επικοινωνίας (Lazar 2003).

Ένα παράδειγμα πολλαπλογλωσσικού προσανατολισμού αποτελεί η έννοια της «διδασκαλίας για τη γλωσσική μεταφορά» (teaching for transfer) του Cummins (2008), που έχει ως στόχο να αμφισβητήσει τη μη ρεαλιστική και εσφαλμένη υπόθεση της Διπλής Απομόνωσης⁷³ (Two Solitudes Assumption). Άλλωστε ο Cummins υποστηρίζει ότι «όταν αποδεσμευόμαστε από μονογλωσσικές διδακτικές πρακτικές, προκύπτει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων προσέγγισης δίγλωσσων μαθητών μέσα από διγλωσσικές στρατηγικές διδασκαλίας που αναγνωρίζουν και προωθούν την πραγματικότητα της διαγλωσσικής μεταφοράς» (Cummins, 2008:65). Επιπρόσθετα, υπογραμμίζει ότι ορισμένες από αυτές τις διδακτικές στρατηγικές μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη διαδικασία γλωσσικής μεταφοράς (Cummins, 2005: 588-590) που αφορούν: (α) εννοιολογικά στοιχεία, (β) μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές στρατηγικές, (γ) πραγματολογικές πτυχές της χρήσης της γλώσσας, (δ) συγκεκριμένα γλωσσολογικά δεδομένα, και (ε) στοιχεία φωνολογικής συνειδητότητας. Αναγνωρίζει επίσης τη δυνατότητα γλωσσικής μεταφοράς διπλής κατεύθυνσης (two-way transfer across languages) από τη Γχ στη Γψ και από τη Γψ στη Γχ, αρκεί τα κοινωνιογλωσσολογικά και εκπαιδευτικά περιεχόμενα, να υποστηρίζουν ή να οδηγούν σε τέτοιου είδους γλωσσική μεταφορά (Cummins 2008:69).

Με την ανάπτυξη γλωσσικών μεθοδολογιών που εκλαμβάνουν την πολλαπλογλωσσία ως νόρμα, οι δυνατότητες σύνδεσης Γ1 και πρόσθετων γλωσσών έφεραν στο φως νέες θεωρίες εκμάθησης και διδασκαλίας όπως η θεωρία του Συνδεδιασμού (Connectionism) που βασίζεται στην προσέγγιση γνωστικής επεξεργασίας της

⁷³ Ο ίδιος ερευνητικός προβληματισμός και προσανατολισμός έχει τεθεί από ερευνητές και πλαισιώνει τις υποθέσεις: «Παράλληλης Μονογλωσσίας» (Parallel Monolingualism) (Heller, 1999), «Διγλωσσία διά της Μονογλωσσίας» (Bilingualism through Monolingualism) (Swain, 1983), «Χωριστής Διγλωσσίας» (Separate Bilingualism) (Creese & Blackledge 2008), «Δύο μονόγλωσσοι σε ένα σώμα» (Two Monolinguals in one Body), (Gravelle 1996).

γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή όλη η γνώση σχετίζεται και αλληλεξαρτάται (Elman 2001). Η γνωστική διαδικασία στηρίζεται σε βιολογικές δομές και λειτουργίες που έχουν ως κέντρο επεξεργασίας το σύστημα των εγκεφαλικών νευρώνων. Το ανθρώπινο μυαλό λειτουργεί με έναν αυτοματοποιημένο τρόπο κι αλληλεπιδρά με το περιβάλλον, όχι μέσω της ροής πληροφοριών αλλά μέσω της ροής ενέργειας των νευρωνικών δικτύων (Κόμης 2004). Οι εφαρμογές του Συνδεσιασμού αντιτίθενται μεν στην υπόθεση της Γλωσσικής Παρεμβολής που υποστηρίζει ότι υφίσταται «αρνητική μεταφορά» από τη γνώση μιας γλώσσας στην εκμάθηση των υπολοίπων, συσχετίζονται δε με την Κοινή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα και την Αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Cummins 2005) σύμφωνα με τις οποίες η γνώση της Γ1 μπορεί να μεταφερθεί θετικά κατά τη διαδικασία κατάκτησης της Γ2. Οι υποστηρικτές του Συνδεσιασμού υποστηρίζουν, ότι η κατάκτηση της γλώσσας εντάσσεται σε μια γενικότερη διαδικασία μάθησης και ότι η γνώση είναι ήδη διαθέσιμη στους μαθητές μέσα από τη γλώσσα στην οποία εκτίθενται. Το μόνο που απομένει να γίνει είναι οι κατάλληλες συνδέσεις μεταξύ λέξεων, φράσεων και περιστάσεων επικοινωνίας (Ligthbown & Spada 2006: 23).

2.5. Συμπεράσματα

Στην ενότητα αυτή επικεντρωθήκαμε στην παράθεση επιλεγμένων μεθόδων διδασκαλίας Γ2 και ΞΓ και στον τρόπο που αυτές αξιοποιούν τη Γ1 καθώς και το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή κατά τη διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης. Η συνοπτική αυτή αναδρομή είχε ως στόχο να αναδείξει τις συνθήκες και το πλαίσιο μέσα από το οποίο οι διδακτικές προσεγγίσεις ΞΓ εξελίχθηκαν από μονόγλωσσες σε δίγλωσσες, μετατοπιζόμενες από μεθόδους γλωσσικής απομόνωσης σε μεθόδους που αναγνωρίζουν τη διδασκαλία ΞΓ ως εγγενώς πολλαπλογλωσσική. Κύριος άλλωστε στόχος της εργασίας μας ήταν να μετουσιώσει τη διγλωσσική αυτή θεώρηση σε μια πλουραλιστική διδακτική πρόταση που αξιοποιεί πληθώρα πεδίων, γνωστικών αντικειμένων και διγλωσσικών θεωρητικών εργαλείων μέσα από ένα εφαρμόσιμο στην τάξη ΠΔΔ.

3. Η διγλωσσία στη διδακτική πράξη

Στην παρούσα εργασία, η πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα λειτουργούν ως αλληλοσχετιζόμενες έννοιες και εκκινούν από τη θέση ότι η «δίγλωσση εκπαίδευση είναι ο μόνος τρόπος για να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά στον 21ο αιώνα» (García 2009a: 5). Άλλωστε σε όλες τις περιπτώσεις υψηλών επιπέδων επιτυχίας ο γλωσσικός στόχος ήταν η διγλωσσία, ενώ σε όλες τις περιπτώσεις χαμηλών επιπέδων επιτυχίας, ο γλωσσικός στόχος περιοριζόταν στην επικράτηση μιας εκ των δυο γλωσσών, Γ1 ή Γ2 και όχι η διγλωσσία (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004: 101). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η χρήση τον επιθετικού προσδιορισμού «δίγλωσση» εμπεριέχει αναφορές σε τρίγλωσσα ή/και πολλαπλογλωσσικά περιεχόμενα (García 2009a, Fortune, Tedick & Walker 2008) με την έννοια ότι τα γλωσσικά περιβάλλοντα που πλαισιώνουν τη γλωσσική εκμάθηση τόσο σε επίσημους όσο και σε ανεπίσημους χώρους εντάσσουν ένα πολλαπλογλωσσικό μωσαϊκό που διαμορφώνει διγλωσσικές εμπειρίες που ξεπερνούν τις δύο γλώσσες και αυτό αποτελεί πλέον κανόνα στις περισσότερες σχολικές τάξεις αλλά και στα οικεία εξωσχολικά περιβάλλοντα των μαθητών (Dalby 2006). Τα τελευταία λοιπόν χρόνια, η διγλωσσία ενσωμάτωσε τη διαγλωσσικότητα (translanguaging) ως φυσική προέκταση της ανάγκης λειτουργικής αξιοποίησης του πολλαπλογλωσσικού αυτού κανόνα ενώ τυπολογικά το παράδειγμα παρέμεινε δίγλωσσο (αναφερόμαστε πάντα στη γλώσσα Γχ και στη Γψ, ερμηνευτικά αναφέρεται ως τρίγλωσσο) ή/και πολλαπλογλωσσικό (η Γψ ως γλώσσα-στόχος είναι πάντα μια αλλά η Γχ αφορά το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή από τη Γ1 έως τη Γ3 ή/και Γ4 διαφορετικό για κάθε ένα από αυτούς).

Η γλωσσική λοιπόν ετερότητα ως παγιωμένο χαρακτηριστικό των σύγχρονων τάξεων (Κοιλιάρη 2005) μπορεί να λειτουργήσει εμπλουτιστικά μέσα από δίγλωσσα μοντέλα εκπαίδευσης για τη διδασκαλία ξένης γλώσσας τόσο σε γλωσσικό επίπεδο, σε έναν κόσμο στον οποίο οι ομιλητές αξιοποιούν πληθώρα γλωσσικών κωδικών και μοιράζονται κοινούς χώρους χρήσης γλώσσας (αίθουσες διδασκαλίας, γραφεία εργασίας, δραστηριότητες αναψυχής, σπίτια, κτλ.), όσο και σε πολιτισμικό, ώστε να κατανοούν και να συλλειτουργούν σε πλαίσια πολιτισμικής ετερότητας (Conseil de l'Europe 2012a, 2015).

3.1. Μοντέλα διγλωσσικής εκπαίδευσης

Οι γλωσσικές δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με εξαίρεση τα μειονοτικά σχολεία, αποτελούν τυπικό παράδειγμα μονογλωσσικά διαρθρωμένου οργανισμού (Dendrinos & Theodoropoulou 2010). Η παρουσία των ξένων γλωσσών στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αδυνατεί να διαμορφώσει συνθήκες δίγλωσσης εκπαίδευσης και αυτό γιατί η ελληνική ως κυρίαρχη γλώσσα αποτελεί το αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων κόντρα στην πολλαπλογλωσσικότητα και την πολλαπλοπολιτισμικότητα των σύγχρονων τάξεων (Σκούρτου 2011).

Οι διατυπώσεις που αφορούν τυπολογίες δίγλωσσης εκπαίδευσης επηρεάζονται από μεταβλητές, όπως οι γλωσσικοί και κοινωνικοί στόχοι, η κυρίαρχη γλώσσα διδασκαλίας, το κοινωνικό υπόβαθρο της ομάδας-στόχου, τα κοινωνιογλωσσικά και κοινωνικοπολιτικά περικείμενα, ο καταμερισμός του διδακτικού χρόνου ανά γλώσσα κ.α. (Cummins 2005). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τυπολογιών που συνέβαλαν στη διαμόρφωση διγλωσσικών προγραμμάτων σπουδών, είναι αυτή του Mackey (1970) που διατύπωσε πάνω σε τέσσερις άξονες⁷⁴ ενενήντα διαφορετικούς τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης, του Fishman (1980) που όρισε τέσσερις τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης ανάλογα με τους γλωσσικούς στόχους, της Skutnabb-Kangas (1981:125-135) με επτά τύπους που ορίζονται από τη γλώσσα διδασκαλίας και τους γλωσσικούς σκοπούς που υπηρετεί σε σχέση με τους κοινωνικούς στόχους κάθε τύπου, του Cummins (2005:124) με τέσσερις τύπους που βασίζονται στις πληθυσμιακές ομάδες στις οποίες απευθύνονται, τρεις για μαθητές μειονοτικών ομάδων και έναν για μαθητές της πλειοψηφίας ή κυρίαρχων ομάδων και του Baker (2001: 274-309) με δέκα τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που καθορίζονται από γλωσσικούς στόχους επίτευξης ή μη διγλωσσικών δεξιοτήτων.

Στην παρούσα ενότητα, παραθέτουμε μια σειρά τυπολογιών δίγλωσσης εκπαίδευσης που αποτέλεσαν σημαντικές πηγές στον προσανατολισμό του διδακτικού σχεδιασμού μας. Ανεξάρτητα από τις καταβολές ή τους επιδιωκόμενους στόχους, τα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης ταξινομούνται στις εξής τρεις ευρύτερες κατηγορίες

⁷⁴ Τις γλώσσες του σπιτιού, του αναλυτικού προγράμματος, του περιβάλλοντος και το κύρος των γλωσσών.

(Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004): (α) στα προγράμματα Εμβύθισης στη δεύτερη γλώσσα (Submersion programs), (β) στα εκπαιδευτικά προγράμματα Διατήρησης της μητρικής/μειονοτικής γλώσσας (Mother tongue maintenance programs) και (γ) στα εκπαιδευτικά προγράμματα Εμβάπτισης (Immersion programs):

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα εμβύθισης στη δεύτερη γλώσσα (submersion programs), για δίγλωσσους μαθητές προερχόμενους κυρίως από ασθενείς/μειονοτικές γλωσσικές ομάδες άλλα και από την πλειονότητα,⁷⁵ στοχεύουν αφενός στη γλωσσική και πολιτισμική ενσωμάτωση και αφομοίωση ή περιθωριοποίηση της μειονότητας και αφετέρου στην επικράτηση της Γ2 για την «ελίτ» και για τη μη ελιτίστικη πλειονότητα. Το αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των προγραμμάτων εμβύθισης είναι χαμηλό. Δύο επιπρόσθετα σχήματα προγραμμάτων εμβύθισης στη Γ2 αποτελούν η Εμβύθιση με Τάξεις Απόσυρσης (Withdrawal Classes) και το πρόγραμμα Προστασίας της Αγγλικής Γλώσσας (Sheltered English). Το τελευταίο αφορά μαθητές μειονοτικών γλωσσών που διδάσκονται την ύλη του αναλυτικού προγράμματος μέσω μιας απλουστευμένης Γ2 και την αξιοποίηση ειδικών υλικών και μεθόδων. Οι Τάξεις Απόσυρσης λειτουργούν παράλληλα με τις κανονικές, ως ξεχωριστά τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στη Γ2 και έχουν ως γλωσσικό στόχο την επικράτηση της Γ2 και κοινωνικό την αφομοίωση. Στο Βέλγιο, χώρα πραγματοποίησης του δεύτερου μέρους της κύριας έρευνας, οι Τάξεις Απόσυρσης στα σχολεία που ανήκουν στο γαλλόφωνο δίκτυο της Βαλλονίας, φέρουν το όνομα CLAP (Classes Passerelles) και αποτελούν προπαρασκευαστικές τάξεις επικράτησης της Γ2 με στόχο την μελλοντική ένταξη των μαθητών στα κανονικά τμήματα (Crutzen Manço 2003). Ωστόσο η παραμονή των μαθητών με μικρή γνώση της κυρίαρχης γλώσσας σε ξεχωριστές τάξεις για παρατεταμένο χρονικό διάστημα δεν έχει συνήθως τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα (Χατζηδάκη 2000).

Τέλος, πρέπει να αναφερθούμε στα Μεταβατικά (Transitional Programs) ή Αντισταθμιστικά Προγράμματα (Compensatory Programs) εμβάθυνσης που απευθύνονται σε μαθητές με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση και λειτουργούν μέσα από μια πλατφόρμα μετάβασης από τη Γ1 στη Γ2 που διαρκεί από

⁷⁵ Με έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στην «ελίτ» και στην πλειονότητα του τοπικού πληθυσμού.

2 (early exit) έως 6 χρόνια (late exit) με το 40% περίπου της διδασκαλίας να πραγματοποιείται στη Γ1 ως «γέφυρα» για την εκμάθηση της Γ2. Ο γλωσσικός στόχος των Μεταβατικών Προγραμμάτων Εμβύθισης παραμένει η επικράτηση της Γ2 και ο αντίστοιχος κοινωνικός η αφομοίωση ή η περιθωριοποίηση. Τόσο στην περίπτωση των Τάξεων Απόσυρσης όσο και των Μεταβατικών Προγραμμάτων, το αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης παραμένει χαμηλό.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διατήρησης της μητρικής/μειονοτικής γλώσσας (Mother tongue maintenance programs) και ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας των δίγλωσσων παιδιών τόσο της πλειονότητας όσο και της μειονότητας, έχουν ως γλωσσικό στόχο τη διγλωσσία και κοινωνικό στόχο την ισότητα και την ενσωμάτωση. Το αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των προγραμμάτων αυτών είναι υψηλό και για τις δύο κατηγορίες μαθητών. Δίπλα στα προγράμματα διατήρησης πρέπει να παραθέσουμε και τα προγράμματα διατήρησης γλωσσικής κληρονομιάς (Heritage language education programs) που αφορούν το γλωσσικά μικτό μαθητικό κοινό με καταμερισμένη χρήση της Γ1 και στόχο τη διγλωσσία. Τα επίπεδα γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης σε αυτά παραμένουν υψηλά.

Τα εκπαιδευτικά Προγράμματα Εμβάπτισης (Immersion programs) αφορούν μονόγλωσσους μαθητές κοινής προέλευσης, που ανήκουν σε κυρίαρχες γλωσσικές ομάδες. Η διδασκαλία πραγματοποιείται στη δεύτερη γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός είναι κατά προτίμηση δίγλωσσος και οι μαθητές, τουλάχιστον στην αρχή, μπορούν να κάνουν χρήση της πρώτης τους γλώσσας. Στόχος είναι η διγλωσσία και τα αναμενόμενα επίπεδα γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης υψηλά. Τα Προγράμματα Εμβάπτισης κατατάσσονται με βάση τα ηλικιακά δεδομένα και τα μεταβαλλόμενα ποσοστά χρήσης Γ1 και Γ2. Δύο από τα βασικότερα είδη είναι αυτό της Αμφίδρομης Δίγλωσσης Εκπαίδευσης (Two way bilingual immersion programs) και της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης στις κανονικές τάξεις (Mainstream bilingual education programs). Στο πρώτο, η διδασκαλία πραγματοποιείται αρχικά ⁷⁶ στη γλώσσα της μειονότητας και στη συνέχεια εναλλάσσεται με τη Γ2 σε ποσοστό περίπου 50%, σε ημερήσια ή εβδομαδιαία βάση. Οι τάξεις αποτελούνται από μαθητές

⁷⁶ Στις πρώτες τάξεις και μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου.

που προέρχονται τόσο από την πλειονότητα όσο και από τη μειονότητα. Στις Κανονικές Τάξεις του προγράμματος Δίγλωσσης Εκπαίδευσης, η Γ1 αποτελεί αρχικά τη βασική γλώσσα διδασκαλίας. Αργότερα και όσο εξελίσσεται η διδασκαλία, παραχωρείται χώρος στη χρήση της Γ2⁷⁷ ως μέσο διδασκαλίας.

Ωστόσο σε αντίθεση με τα Αντισταθμιστικά (Compensatory) ή Μεταβατικά (Transitional) δίγλωσσα προγράμματα των οποίων η αποτελεσματικότητα αμφισβητείται από τους υποστηρικτές της δίγλωσσης εκπαίδευσης, τα δίγλωσσα προγράμματα που στοχεύουν στη δίγλωσσία, ισότιμα και χωρίς διακρίσεις, θεωρούνται παιδαγωγικά και διδακτικά εγκυρότερα (Collier 1992, Fishman 1972, 1976, Lambert 1975, Swain 1982 στο Cummins 2005).

3.2. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην κατάκτηση της δίγλωσσίας

Η κατάκτηση της δίγλωσσίας μέσα από τη διδασκαλία τη ξένης γλώσσας αφορά σε μεγάλο βαθμό την οριοθέτηση του χώρου χρήσης της γλώσσας σε σχέση με το χώρο γλωσσικής διδασκαλίας. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι ο χώρος διδασκαλίας δεν μπορεί να αποτελεί πεδίο διαμόρφωσης φυσικών ομιλητών αλλά κυρίως δίγλωσσων ομιλητών με πολλαπλογλωσσικές δεξιότητες. Ποικίλες διατυπώσεις από διαφορετικούς ερευνητές, τις οποίες αναλύουμε παρακάτω, έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί για να οριοθετηθεί αυτός ο στόχος: Διαπολιτισμικότητα και Πολυγλωσσία (interculturality and multilingualism) (Alcón & Safont 2007), Προσθετική Δίγλωσσία, (additive bilingualism) (Baetens Beardsmore 1986; Grosjean, 2001), Σύνθετη Δίγλωσσία (compound illegalization) (Widdowson 2003), Πολλαπλή Γλωσσική Ικανότητα (multicompetence) (V. Cook 1991, 1992, 2003, 2005, 2007), Διαπολιτισμική Δράση (acting interculturality) (Byram 2008), Ανάδυση Δίγλωσσίας (emergent bilingualism) (García 2009a) κτλ.. Κοινός ωστόσο παρονομαστής των ανωτέρω ερμηνειών αποτελεί η μετατροπή της γλωσσικής εκμάθησης σε γέφυρα πολλαπλογλωσσικής επικοινωνίας.

Οι Alcón & Safont (2007) εστιάζουν στη διαδικασία γλωσσικής διδασκαλίας και

⁷⁷ Με τον μαθητή να επιλέγει μεταξύ της Αγγλικής, Γαλλικής ή της Γερμανικής γλώσσας.

εκμάθησης σε δίγλωσσες ή πολύγλωσσες κοινότητες υποστηρίζοντας ότι ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Της ικανότητας δηλαδή των ομιλητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να εκφράζουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών λειτουργιών και να ερμηνεύουν τη λειτουργία των γλωσσικών τύπων ανάλογα με τα κοινωνικοπολιτισμικά περιεχόμενα (ΚΕΠΑ 2001). Εν ολίγοις, τάσσονται υπέρ μιας διδακτικής προσέγγισης που ισορροπεί ανάμεσα στην προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και την αξιοποίηση της ξένης γλώσσας ως μέσο και ως στόχο διδασκαλίας. Είναι προφανές ότι αυτό προϋποθέτει την θεμελίωση παιδαγωγικών νορμών και διδακτικών χειρισμών προσαρμοσμένων στη γλωσσική πολυμορφία της τάξης (Alcón & Safont 2007).

Σύμφωνα με τον Baetens Beardsmore (1986), στα πλαίσια της Προσθετικής Διγλωσσίας (additive bilingualism), η γλωσσική επάρκεια του ομιλητή στη Γ2 οριοθετείται από γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες, όχι μόνο δεν επηρεάζουν αρνητικά τις δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτηθεί στη Γ1, αλλά συνδυάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται εμπλουτίζοντας και ενισχύοντας η μία την άλλη σε βαθμό που τα δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα εφάπτονται στοιχειοθετώντας διγλωσσία (Baetens Beardsmore 1986). Με τις γνωστικές και νοητικές δηλαδή γέφυρες που θα δημιουργήσει προς και από αυτές, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν μπορεί παρά να επηρεάσει θετικά τις ήδη κατακτημένες γλώσσες. Οι λίγες σε αριθμό έρευνες για την επίδραση της ξένης γλώσσας στη Γ1 εξετάζουν το θέμα από μια γνωστική-πραγματιστική (Cognitive-pragmatic) οπτική και υποδεικνύουν ότι προκύπτουν σημαντικά οφέλη για την εκμάθηση και τη χρήση της πρώτης γλώσσας μέσα από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Υποστηρίζουν, ότι το πολύγλωσσο άτομο αναπτύσσει υψηλότερο επίπεδο κατανόησης της μητρικής γλώσσας από το μονόγλωσσο άτομο, ενώ παράλληλα εξελίσσει τις γλωσσικές και υπαρκτικές (savoir-être) του δεξιότητες (Kecskes & Papp 2000).

Η «κατάσταση ενεργοποίησης των γλωσσών και του μηχανισμού γλωσσικής επεξεργασίας των δίγλωσσων ομιλητών σε μια δεδομένη χρονική στιγμή» (Grosjean 2001:3) ως γλωσσική λειτουργία, διακρίνεται από τον Grosjean σε μονογλωσσική και διγλωσσική. Η τελευταία διακρίνεται περαιτέρω σε λειτουργίες που υφίστανται εναλλαγή κωδικών κατά τη χρήση της Γ1 ή της Γ2 και σε αυτές που δεν υφίστανται.

Ο Grosjean (2001:2) υποστηρίζει ότι «σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και μέσα από πολυάριθμους ψυχολογικούς ή γλωσσικούς μηχανισμούς, ο δίγλωσσος ομιλητής καλείται, υποσυνείδητα σχεδόν, να αποφασίσει, ποια γλώσσα και «πόσο» από αυτή θα χρησιμοποιήσει». Υπογραμμίζει ωστόσο, ότι η εν λόγω γλωσσική λειτουργία θα πρέπει να μελετηθεί σε δίγλωσσους που κυριαρχεί η μία γλώσσα και σε δίγλωσσους που κυριαρχεί μεν η μία γλώσσα, αλλά μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα που χρησιμοποιούν τακτικά και σε λειτουργική βάση (Grosjean 2001). Αναφορικά με το τελευταίο, ο Grosjean προσθέτει ότι είναι δύσκολο να γνωρίζουμε τον τρόπο που οι γλωσσικές αυτές λειτουργίες βρίσκουν εφαρμογές στα πλαίσια μιας «παραδοσιακής» εκμάθησης γλώσσας σε επίσημα μαθησιακά περιβάλλοντα όπως αυτά του σχολείου. Ο Stern (1992), οριοθετεί τη διαφορά μεταξύ διαγλωσσικής (crosslingual) και ενδογλωσσικής (intralingual) εκμάθησης, με την πρώτη να περιλαμβάνει χρήση Γ1 και τη δεύτερη να αποτελεί τυπικό παράδειγμα μονογλωσσικής διδασκαλίας. Επεκτείνει το σκεπτικό του υποστηρίζοντας ότι οι δύο αυτές εκδοχές δεν αναιρούν η μια την άλλη αλλά συνθέτουν ενός συνεχές που μπορεί να αξιοποιεί διαφορετικές στρατηγικές μάθησης, σε διαφορετικές στιγμές, με διαφορετικούς στόχους.

Σύμφωνα με τον Widdowson (2003: 149), «στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, δουλειά μας είναι η διγλωσσία»⁷⁸ εφόσον ο μαθητής ερχόμενος στην τάξη, φέρει ήδη ένα ελάχιστο γλωσσικό φορτίο. Υποστηρίζει, ότι «εφόσον η διγλωσσία αποτελεί αρχέτυπο παράδειγμα γλωσσικής επαφής σε έναν χρήστη⁷⁹, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασχολούνται με το να φέρουν σε επαφή τη Γ1 με την Γ2 των μαθητών. Αλλά όπως φαίνεται, είμαστε απασχολημένοι με το να κάνουμε ακριβώς το αντίθετο» (Widdowson 2003: 149). Συνεχίζει διακρίνοντας τη διγλωσσία από τη σύνθετη διγλωσσία (compound bilingualization), μια διαδικασία που οι μαθητές περνούν καθώς κινούνται σταδιακά από το ένα επίπεδο διαγλωσσικότητας στο άλλο, ακόμη και αν αυτό συμβαίνει μέσα από συμβατικά σχεδιασμένες διαδικασίες γλωσσικής διδασκαλίας που στόχο έχουν να την περιορίσουν παρά να την ενισχύσουν (Widdowson 2003:150).

⁷⁸ Ολόκληρη η φράση πρωτότυπο κείμενο: «In teaching English as a foreign language our *business* is bilingualism» Widdowson (2003:149).

⁷⁹ Ο Widdowson εδώ αναφέρεται στα λόγια του Spolsky: «Ωστόσο, με βάση τα νευροφυσιολογικά δεδομένα, το φαινόμενο της διγλωσσίας αποτελεί το πρωταρχικό παράδειγμα γλωσσικής επαφής καθώς οι δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή στο δίγλωσσο ομιλητή» (Spolsky 1998:49).

Ο V. Cook (1991, 1992, 2003), προσδιορίζει την «Πολλαπλή Γλωσσική Ικανότητα» (multicompetence) ως μια «σύνθετη διγλωσσική συνθήκη» που «καλύπτει τη συνολική γνώση ενός ατόμου που γνωρίζει περισσότερες από μία γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής ικανότητας στη Γ1 και τη Γ2» (V. Cook 1999:190). Με την έννοια αυτή, η «Πολλαπλή Γλωσσική Ικανότητα» αποτελεί μια δυναμική γνώση που προκύπτει ως συνακόλουθο της γνώσης δύο ή περισσότερων γλωσσών από έναν ομιλητή που έχει έως ένα βαθμό αξιολογήσει τη σημαντικότητα του συνόλου της γλωσσικής γνώσης και όχι των επιμέρους γνώσεων στη Γ1 και Γ2» (V. Cook 1999). Η ανάπτυξη αυτής της υπόθεσης έκανε τον V. Cook να αναθεωρήσει τον τρόπο που ορίζεται ο δίγλωσσος ομιλητής: (α) απορρίπτοντας τη συμβατική τυπολογία του «δίγλωσσος = δύο μονόγλωσσοι σε ένα» και (β) επαναπροσδιορίζοντας την υπόσταση του χρήστη μιας Γ2 ως ομιλητή γλώσσας με δικά του «δικαιώματα», σκέψη και γλωσσική υπόσταση, που διαφοροποιείται ποιοτικά από εκείνη των μονόγλωσσων φυσικών ομιλητών, βάζοντας τέλος στη συζήτηση γύρω από την έννοια της «γλωσσικής ιθαγένειας» (nativeness) ή του ιδεατού φυσικού ομιλητή ως υπέρτατου στόχου στη διδασκαλία⁸⁰ ξένης γλώσσας.

Ο Byram (2008) υποστηρίζει ότι το να ενεργείς διαπολιτισμικά διαφέρει από το να είσαι διπολιτισμικός. Το πρώτο προϋποθέτει την ύπαρξη γενικότερων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων και την προθυμία του χρήστη να τις αναστείλει προσωρινά, προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοήσει και να εστιάσει σε αξίες τρίτων που δεν είναι συμβατές με τις δικές του (Byram 2008: 69). Από την άλλη, η διπολιτισμικότητα ενός υποκειμένου συνιστά μια φυσική διαδικασία που συνεπάγεται του τρόπου ζωής, των βιωμάτων και των γλωσσικών, πολιτισμικών και κοινωνικών διαπραγματεύσεων που καθορίζουν τις επιλογές του (Byram 2008: 59). Συνεπώς, εάν η διπολιτισμικότητα καθορίζεται από τα οικογενειακά και κοινωνικά περικείμενα, οι διαπολιτισμικές ενέργειες αναφέρονται σε δεξιότητες που μπορούν να κατακτηθούν σε επίσημα περιβάλλοντα μάθησης. Σε αυτή την κατεύθυνση, η διδασκαλία της ΞΓ μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στοχεύοντας στην καλλιέργεια της διπολιτισμικότητας των μαθητών. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι σε πρώιμα στάδια γλωσσικής εκμάθησης, καθώς οι μαθητές εξερευνούν τη διαφορετικότητα γύρω τους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να

⁸⁰ Ο Grosjean αναφέρεται σε αυτή ως μονογλωσσική προκατάληψη (*monolingual prejudice*).

δημιουργήσουν τις γέφυρες από το γλωσσικό στο πολιτισμικό περιεχόμενο και την ευρύτερη κουλτούρα που φέρει η νέα γλώσσα και οι κοινωνίες των ανθρώπων που την μιλούν (Byram 2008: 70).

Τέλος, η García (2009a) αναφέρει ότι είναι εφικτό να κατακτηθεί ένα επίπεδο διγλωσσίας τόσο μέσα από τυπικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας όσο και μέσα από προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης (García 2009a: 6). Η ίδια υποστηρίζει ότι σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον όπως αυτό του 21^{ου} αιώνα, ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε ένα άτομο που μαθαίνει μια Γ2 πρέπει να ταυτιστεί με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε ένα δίγλωσσο που ενσωματώνει στις επικοινωνιακές τους πρακτικές τη διαγλωσσικότητα (translanguaging). Υποστηρίζει επίσης, ότι τα άτομα που μαθαίνουν μια Γ2 πρέπει να θεωρούνται αναδυόμενοι δίγλωσσοι (emergent bilinguals) και ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιληφθούν ότι είναι ανέφικτο αλλά και ανεπιθύμητο να επιτρέπουν στους μαθητές τους να αφήνουν τις γλωσσικές τους συνήθειες στο σπίτι προκειμένου να επιτύχουν στην εκμάθηση της πρόσθετης γλώσσας (García 2009: 60). Αντιθέτως, οι πρακτικές αυτές πρέπει να αναγνωρίζονται και να αξιοποιούνται αποτελεσματικά στη διδακτική πράξη.

Η θεωρητική προσέγγιση στην οποία βασίστηκε η παρούσα εργασία άντλησε από το σύνολο των ανωτέρω διγλωσσικών θεωρητικών εργαλείων προεκτείνοντας το περιεχόμενο τους σε διγλωσσικές δραστηριότητες διαγλωσσικής και πολυπολιτισμικής υφής. Μέσα από αυτό το θεωρητικό διγλωσσικό «πλέγμα», γίνεται κατανοητό, ότι ασχολούμενοι με τη διδασκαλία ΞΓ, στην πραγματικότητα, ασχολούμαστε με τη διγλωσσία (Baetens Beardsmore 1996, García 2011, Widdowson 2003) και ως εκ τούτου, θα πρέπει, κατά τη διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας να στοχεύουμε στη διαμόρφωση μαθητών εφοδιασμένων με δίγλωσσες γλωσσικές λειτουργίες (Grosjean 2001), μνημένων στη χρήση διγλωσσικών στρατηγικών επικοινωνίας (Stern 1992) χωρίς όμως να παραλείπουμε την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων (Alcón & Safont 2007, Byram 2008) και την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης (V. Cook, 2007).

3.3. Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη της διγλωσσικής ικανότητας

Σύμφωνα με την García (2009a: 54) «αν και αναγνωρίζεται ότι η διγλωσσική ικανότητα μπορεί να αναπτυχθεί, είτε μέσα από την εκπαίδευση, είτε με προσωπική μελέτη ή ακόμη και με συμμετοχή στη δημόσια ζωή, ο πρωταρχικός ρόλος για την ανάπτυξη της ως θετικής αξίας, δίνεται στο σχολείο». Η πεποίθηση ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ⁸¹ της διγλωσσικής/πολλαπλογλωσσικής ικανότητας συνδέεται, τόσο με την ανάγκη να εκπαιδύσουμε τους μαθητές σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο πλοήγησης, όσο και με τη διαχρονικότητα του «μύθου» που θέλει τα παιδιά να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα «πιο εύκολα» από τους ενήλικες (Stern 1984: 361). Από την υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (Critical Period Hypothesis) ως την ιδέα των Ευαίσθητων Περιόδων (Sensitive Periods) και την υπόθεση της Ευαίσθητης Ηλικίας (Sensitive Age Hypothesis) (Bee Chin & Wigglesworth 2007: 12, Muñoz 2005) (βλέπε ενότητα 4.2), ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών δεδομένων αναφέρεται στην πρόιμη διδασκαλία ξένης γλώσσας.

Μέσα από τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του Piaget, ο Krashen (1981) υποστηρίζει ότι η κρίσιμη περίοδος γλωσσικής ανάπτυξης αφορά τη χρονική περίοδο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών (concrete operations), δηλαδή την περίοδο μετά το αισθητικοκινητικό στάδιο (sensorimotor) και πριν από την περίοδο των τυπικών λογικών πράξεων ή της αφαιρετικής σκέψης (formal operations). Σύμφωνα πάλι με τη συναισθηματική θεωρία (affective theory) του Schumann (1975), ο άνθρωπος είναι κοινωνικά και συναισθηματικά, γλωσσικά δεκτικότερος, σε πρόιμη ηλικία, παρότι στην εφηβεία ή στην παιδική ηλικία. Υποστηρίζει, ότι τα παιδιά έχουν λιγότερες αναστολές και κατά συνέπεια μικρότερη «ευαισθησία» σε ενδεχόμενα λάθη (Grosjean 1982:192). Η πεποίθηση ότι το συναισθηματικό φίλτρο αυξάνεται στην αρχή της εφηβείας και κατά συνέπεια μπορεί να ευθύνεται για την προφανή υπεροχή των παιδιών στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σε σχέση με τους ενήλικες (Richards & Rodgers 2007:183) ταυτίζει τη συναισθηματική θεωρία του Schumann με την «υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου» (affective filter hypothesis) του Krashen (1981).

⁸¹ Δεδομένο που αποτυπώνεται ως ένας από τους βασικούς στόχους γλωσσικής διδασκαλίας στο ΚΕΠΑ.

Έρευνες της δεκαετίας του '70 υπογράμμισαν την αυξημένη δεκτικότητα των μικρών παιδιών σε φυσικά περιβάλλοντα γλωσσικής χρήσης ανάλογα με αυτά των δίγλωσσων μοντέλων εμβάπτισης. Τα στοιχεία ωστόσο αυτά, δεν αφορούσαν τόσο μια επιχειρηματολογία υπέρ της πρώιμης γλωσσικής εκμάθησης όσο την θετική ανάδειξη των δίγλωσσων μεθοδολογικών προσεγγίσεων που θα μπορούσαν κάλλιστα να εφαρμοστούν και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Chomsky 1965, 1975, Krashen 1973, 1985, Krashen & Terrell 1983, Lenneberg 1967). Από την άλλη, η δεκαετής διάρκειας έρευνα που ανέλαβε το βρετανικό Εθνικό Ίδρυμα για την Εκπαιδευτική Έρευνα («nfer», National Foundation for Educational Research)⁸² υποστήριξε ότι το μόνο πλεονέκτημα της πρώιμης γλωσσικής εκμάθησης είναι η αυξημένη έκθεση στη γλώσσα-στόχο. Ωστόσο, ανεξάρτητα από το χρόνο έκθεσης και την επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης, οι ενήλικες είναι πιο αποτελεσματικοί στη γλωσσική εκμάθηση επειδή «φέρουν» κατά τα γλωσσικά καθήκοντα, περισσότερη εμπειρία μάθησης και νοητικής ωριμότητας. Το δεδομένο αυτό σύμφωνα με τον Muñoz (2005) σχετίζεται με τις δύο συμπληρωματικές λειτουργίες προσαρμογής (adaptation) του Piaget: το στάδιο αφομοίωσης (assimilation) και αυτό της συμμόρφωσης (accommodation). Η αφομοίωση αναφέρεται στη διαδικασία με βάση την οποία ο οργανισμός χρησιμοποιεί μια υπάρχουσα γνωστική δομή ή ικανότητα για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που συναντά στο περιβάλλον του. Η συμμόρφωση αφορά τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ένας οργανισμός τροποποιεί τις προηγούμενες γνωστικές δομές για να ανταποκριθεί καλύτερα στις νέες απαιτήσεις.

Για την επίτευξη λοιπόν της γλωσσικής επάρκειας, η έκταση της γλωσσικής διδασκαλίας είναι πιο σημαντική από το μέγεθος της έκθεσης στη γλώσσα-στόχο. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στο σχολείο δεν μπορεί παρά να ωφελήσει (Porcher 1995). Στο αυτό το θέμα ωστόσο, ο Stern (1984) διευρύνει την προβληματική θέτοντας μια ακόμα παράμετρο, αυτήν της ψυχολογίας: «σε εκπαιδευτική, πολιτική και φιλοσοφική βάση, είναι θεμιτό να επενδύουμε στη πρώιμη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, ωστόσο σε ψυχολογική βάση δεν αποτελεί τη βέλτιστη επιλογή» (Stern 1984:367).

⁸² Αφορά έρευνα για την πρώιμη εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας. Πληροφορίες για τη δράση του ιδρύματος μπορείτε να βρείτε στον ιστότοπο : <http://www.nfer.ac.uk.>, τελευταία ανάκτηση 13-8-2016.

Πιο πρόσφατες συζητήσεις, διευρύνουν το πεδίο της θετικής εκμάθησης γλωσσών πέρα από το ζήτημα της ηλικίας, ενσωματώνοντας σε αυτό μια σειρά εξωγενών, ενδογενών καθώς και κοινωνικοψυχολογικών παραγόντων όπως η έκθεση στη γλώσσα-στόχο, η ηλικία, η επάρκεια, η νοημοσύνη, η ταυτότητα, οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα, τα κίνητρα και η ανάγκη επικοινωνίας (Bee Chin & Wigglesworth 2007: 12-13, Muñoz 2005). Οι παράγοντες αυτοί, σχετίζονται τόσο με τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή όσο και με τη μεθοδολογία και το στιλ διδασκαλίας που ο εκπαιδευτικός υιοθετεί στην τάξη. Για το λόγο αυτό, η ενσωμάτωση μετασχηματιστικών παιδαγωγικών (Cummins 2005) βασισμένων σε επικοινωνιακές προσεγγίσεις που προάγουν γραμματισμούς προσαρμοσμένους στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μπορούν να ευνοήσουν τη διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης.

Η επικοινωνία δηλαδή, ως βασικό κίνητρο γλωσσομάθειας μπορεί να αξιοποιηθεί ως επιχείρημα για την ενίσχυση της εξωστρέφειας των προσφερόμενων γλωσσών στο σχολείο. Σχετίζεται επίσης άμεσα με τη διάκριση των όρων πολυγλωσσία (multilingualism) και πολλαπλογλωσσία (plurilingualism). Στο σημείο που η πολυγλωσσία αποτελεί μια λύση γλωσσικού «απομονωτισμού» σε ένα μονογλωσσικά προσανατολισμένο και «προκατειλημμένο» πρόγραμμα σπουδών, η πολλαπλογλωσσία υπερασπίζεται μια οπτική γνωστικής «διασύνδεσης» στην οποία η μάθηση προκύπτει όταν διαφορετικές πηγές γνώσης, από διαφορετικά αντικείμενα, σχετίζονται με τη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης γλώσσας (βλ. εν. 2). Εν ολίγοις, το σχολείο και οι δυνατότητες του να διαμορφώσει κατάλληλα πεδία γλωσσικής εκμάθησης⁸³ αποτελεί ένα γόνιμο έδαφος καλλιέργειας και ανάπτυξης πολλαπλογλωσσικών δεξιοτήτων.

3.4. Ο δίγλωσσος μαθητής στο μάθημα της ξένης γλώσσας

Όπως προλογίσαμε, η διγλωσσία αποτελεί μια αυτονόητη πλέον συνθήκη που εκτείνεται από τις κοινωνίες στις σχολικές τάξεις (Γρίβα, Στάμου 2014). Ωστόσο, η

⁸³ Το πεδίο αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την ανάγκη μεγαλύτερης έκθεσης στη γλώσσα-στόχο με τη χρήση διγλωσσικών μεθοδολογικών τυπολογιών όπως το ευρωπαϊκό πρόγραμμα CLIL και η διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο καθώς και άλλα, εργαλειακής φύσεως, μέτρα που στοχεύουν σε πολυγλωσσισμούς στη ξένη γλώσσα.

μεγάλη πλειοψηφία των χωρών παγκοσμίως παραμένουν επισήμως μονόγλωσσες (Skutnabb-Kangas 1981, 1995) παρόλο που στις περισσότερες από αυτές υπάρχουν επίσημες και ανεπίσημες γλωσσικές μειονότητες, είτε πρόκειται για γηγενείς ομάδες, είτε για ομάδες μεταναστών.

Μέσα λοιπόν από ένα πολιτισμικά και γλωσσικά ετερόκλητο μωσαϊκό, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα προσαρμόζονται και εξελίσσονται. Οι δίγλωσσοι μαθητές αποτελούν κανόνα και όχι εξαίρεση. Τι είναι όμως η διγλωσσία και πώς μπορούμε να ορίσουμε ένα δίγλωσσο μαθητή για να τον εντάξουμε στην τάξη μιας ξένης γλώσσας;

Μια τυπική απάντηση στο ανωτέρω ερώτημα αποτελεί η φράση του Baetens-Beardsmore (1986: 1): «ο όρος διγλωσσία είναι σημασιολογικά ανοιχτός»⁸⁴. Με άλλα λόγια, η διγλωσσία μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους, καθώς δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός για αυτή (Skutnabb-Kangas 1981). Αυτό συμβαίνει, επειδή η «διγλωσσία διαπλέκεται σε πολλαπλά επίπεδα και λειτουργεί ως συντονισμένο σύνολο, μέσα στο οποίο οι γλώσσες έχουν συμπληρωματική σχέση μεταξύ τους και ο ομιλητής βιώνει τη σύνδεσή του με διαφορετικούς γλωσσικούς και πολιτισμικούς κόσμους» (Κοιλιάρη 2004: 35). Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων της προκαταρκτικής μας έρευνας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ορίσαν τη διγλωσσία με δύο τρόπους: (α) ως τη συνθήκη που προκύπτει από τη χρήση δύο γλωσσών και (β) ως μια ισόρροπη γλωσσική επάρκεια σε δύο γλώσσες σε επίπεδο φυσικού ομιλητή. Ο πρώτος (α) μπορεί να περιλαμβάνει χρήστες με στοιχειώδη γλωσσική επάρκεια ενώ ο δεύτερος (β), αφορά ομιλητές με υψηλή γλωσσική ικανότητα και στις δύο γλώσσες. Είναι λοιπόν προφανές ότι κάθε πτυχή αντιπροσωπεύει μια διαφορετική οπτική: υπάρχουν άλλωστε τόσοι ορισμοί όσοι οι ερευνητές και οι επιστημονικές προσεγγίσεις (Σελλά-Μάζη 2004 : 35). Υπό αυτή την έννοια, όλοι οι ορισμοί κρίνονται ως αυθαίρετοι (Skutnabb-Kangas 1981: 81) μέχρι να αποδειχθεί ότι δεν είναι, και η επιλογή του σωστού ορισμού σχετίζεται πάντα με τις εκάστοτε διδακτικές ή ερευνητικές συνθήκες.

⁸⁴ Η φράση του Baetens-Beardsmore (1986: 1) στο πρωτότυπο κείμενο στα αγγλικά είναι η ακόλουθη: “bilingualism as a term has open-ended semantics”.

Ο προσδιορισμός λοιπόν του δίγλωσσου και της διγλωσσίας δεν είναι εύκολος: τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που προκύπτουν από την επαφή δύο γλωσσών καταλήγουν (α) σε επιμερισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της διγλωσσίας του ατόμου και (β) στην ταξινόμηση σε συγκεκριμένες κατηγορίες στη βάση αυτών των χαρακτηριστικών (Στόγιος 2007). Τα χαρακτηριστικά αυτά στηρίζονται, κατά κύριο λόγο, σε δύο άξονες: ο πρώτος είναι γλωσσολογικός και επικεντρώνεται περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και ο δεύτερος είναι κοινωνικογλωσσολογικός και εστιάζει στο πώς, πότε και γιατί χρησιμοποιεί ένας ομιλητής μια γλώσσα στο περιβάλλον που ζει.

Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933:55), ο δίγλωσσος μπορεί να ελέγχει δύο γλώσσες ως μητρικές του (native like control of two languages) ενώ αντίθετα ο Mackey (1967:52) υποστηρίζει ότι διγλωσσία είναι «η ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος περισσότερες από μια γλώσσες». Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Weinreich (1953: 5) (στο: Baetens Beardsmore 1986: 2) ορίζει τη διγλωσσία ως «την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών» ενώ για τον Haugen (1953:7) «η διγλωσσία υφίσταται από τη στιγμή που ο ομιλητής μιας γλώσσας ξεκινά να παράγει πλήρη και με σημασία εκφωνήματα (utterances) σε μια άλλη γλώσσα».

Από τον μαξιμαλιστικό ορισμό της διγλωσσικής ικανότητας του Bloomfield, έως τις μινιμαλιστικές οριοθετήσεις των Mackey, Weinreich και Haugen (Baetens-Beardsmore 1982) που θέλουν τη διγλωσσία να ξεκινάει από τα πρώτα κιάλας στάδια της επαφής με μια γλώσσα, η πληθώρα ορολογιών που συναντά κανείς για τη διγλωσσία αποτελούν μάλλον μεμονωμένες περιγραφές διγλωσσικών καταστάσεων πάρα επιτομή και γενίκευση των κοινών γνωρισμάτων των καταστάσεων αυτών (Σελλά-Μάζη 2004 : 5).

Η μαξιμαλιστική προσέγγιση περιγράφει έναν ιδανικό δίγλωσσο ομιλητή που στην πραγματικότητα δεν υπάρχει. Αν εξετάσουμε προσεκτικά τις γλωσσικές λειτουργίες των δίγλωσσων ομιλητών γύρω μας, αντιλαμβανόμαστε ότι οι δίγλωσσοι, δεν είναι και δεν λειτουργούν ως δύο μονόγλωσσοι. Στην πραγματικότητα, το επίπεδο της γλωσσικής τους επάρκειας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που η κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται αλλά και από τον τύπο του δίγλωσσου ομιλητή όπως θα δούμε στη συνέχεια. Άλλωστε η διγλωσσία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο

του γλωσσικού κώδικα, άλλα του γλωσσικού μηνύματος, και, τέλος, δεν ανήκει στον τομέα της γλώσσας (language), άλλα της ομιλίας (speech) (Mackey 1970: 554).

Ένας άλλος ορισμός για το δίγλωσσο ομιλητή που θα μας απασχολήσει και οριοθετείται στον μαξιμαλιστικό άξονα, είναι αυτός της Skutnabb-Kangas (1984: 90) (στο: Σελλά-Μάζη 2004: 24) σύμφωνα με την οποία «δίγλωσσος ομιλητής είναι εκείνος ο οποίος αφενός είναι ικανός να λειτουργήσει σε δυο (ή περισσότερες) γλώσσες, στους κόλπους μονόγλωσσων ή δίγλωσσων κοινοτήτων, στο ίδιο επίπεδο με τους γηγενείς ομιλητές, ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις επικοινωνιακής και γνωστικής ικανότητας έτσι όπως αυτές καθορίζονται από τις εν λόγω κοινότητες ή από τον ίδιο τον ομιλητή, αφετέρου είναι σε θέση να ταυτιστεί και με τις δύο ή με όλες τις γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες, ή έστω με τμήμα αυτών». Ο ανωτέρω ορισμός αποτελεί μια σύνοψη των κριτηρίων που παρατίθενται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα με βάση την (α) προέλευση, (β) την ικανότητα, (γ) τη λειτουργικότητα και (δ) την ταύτιση με τη γλώσσα (Skutnabb-Kangas 1988: 21):

Κριτήρια	Ορισμός
1. Προέλευση	Ένας ομιλητής είναι δίγλωσσος όταν: (α) έχει μάθει τις δύο γλώσσες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και σε επαφή με φυσικούς ομιλητές (β) κάνει ταυτόχρονη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών στην επικοινωνία του
2. Ικανότητα	(α) έχει απόλυτη γνώση των δύο γλωσσών (β) το επίπεδο επάρκειας των δύο γλωσσών είναι ισοδύναμο του φυσικού ομιλητή (native like control of two languages) (γ) είναι ικανός να παράγει πλήρη και με σημασία εκφωνήματα στην άλλη γλώσσα (complete meaningful utterances) (ε) κατέχει σε έναν τουλάχιστο βαθμό γραμματικό-συντακτικές δομές της άλλης γλώσσας (στ) έχει έρθει σε επαφή με μια άλλη γλώσσα
3. Λειτουργικότητα	Χρησιμοποιεί ή μπορεί να χρησιμοποιήσει δύο γλώσσες στις περισσότερες περιπτώσεις επικοινωνίας
4. Ταύτιση	Ταυτίζεται και τον ταυτίζουν οι άλλοι με τις δύο γλώσσες και/ή με τις δύο κουλτούρες

Πίνακας 13 : Κριτήρια προσδιορισμού του δίγλωσσου ατόμου.

Αναφερθήκαμε στην ανωτέρω οριοθέτηση γιατί (α) συνοψίζει με περιεκτικό τρόπο τα βασικά χαρακτηριστικά της μαξιμαλιστικής προσέγγισης στο προσδιορισμό του δίγλωσσου ομιλητή, (β) περιγράφει μια ιδανική αλλά ρεαλιστικά ανέφικτη

κατάσταση διγλωσσίας η οποία προσπαθεί να συμπεριλάβει τις ποικίλες διαστάσεις του φαινόμενου της διγλωσσίας και αναφέρεται ειδικά σε περιπτώσεις μεταναστών ή μελών μιας γλωσσικής μειονότητας και (γ) δεν περιλαμβάνει τον ομιλητή που δυνητικά στοχεύει στη διγλωσσία μέσα από τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας που εξορισμού αποκλείεται με βάση τα παραπάνω.

Στην παρούσα έρευνα και με αφορμή τα ανωτέρω, συγκρατούμε τα εξής στοιχεία που αφορούν την λειτουργία του δίγλωσσου μαθητή στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας: (α) η πλήρωση των στόχων γλωσσικής επάρκειας σε δύο γλώσσες προϋποθέτει την παροχή ευκαιριών, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, (β) τα κριτήρια προέλευσης, ικανότητας, λειτουργικότητας και ταύτισης με τη γλώσσα μπορούν να αξιοποιηθούν εργαλειακά στη διαμόρφωση ενός ΠΔΔ που θα πλαισιώσει την πολλαπλογλωσσική ικανότητα των μαθητών και (γ) η ανάγκη προσαρμογής των χαρακτηριστικών του ιδανικού δίγλωσσου σε αυτά του πολλαπλόγλωσσου μαθητή στον οποίο στοχεύει η παρούσα έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί αντλώντας από τα επιμέρους χαρακτηριστικά των εξ' ορισμού δίγλωσσων.

Για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών αυτών, ανατρέχουμε στη κατηγοριοποίηση βάσει κοινωνικών κυρίως κριτηρίων που προτείνει η Skutnabb-Kangas (1984). Οι κατηγορίες αυτές είναι: (α) οι «ελίτ δίγλωσσοι», (β) οι μαθητές που ανήκουν στη γλωσσική πλειοψηφία (linguistic majority), (γ) οι μαθητές που προέρχονται από δίγλωσσα οικογενειακά περιβάλλοντα και (δ) οι μαθητές που ανήκουν σε γλωσσικές μειοψηφίες (linguistic minorities):

Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι ελίτ δίγλωσσοι μαθητές. Πρόκειται για μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα που μετακινούνται για επαγγελματικούς ή άλλους λόγους και φοιτούν σε ιδιωτικά πολύγλωσσα σχολεία του εξωτερικού που εφαρμόζουν προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν ικανοποιητική επάρκεια και θετικές στάσεις τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη γλώσσα καθώς αυτές αποτελούν μέσο κοινωνικοποίησης, στόχος αλλά και εργαλείο μάθησης. Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από τους μαθητές που ανήκουν στις κυρίαρχες γλωσσικά ομάδες. Αφορά την πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο και μαθαίνουν μια ή περισσότερες ξένες

γλώσσες με οργανωμένο τρόπο εντός ή εκτός σχολείου. Η διαδικασία εκμάθησης δεν υπαγορεύεται από εξωγενής κοινωνιογλωσσικές συνθήκες για αυτό και θεωρείται ότι συμβάλει θετικά στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών όταν μεθοδεύεται με τρόπο συστηματικό και ενημερωμένο. Στην τρίτη ομάδα δίγλωσσων μαθητών είναι τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων, κυρίως των οικονομικών μεταναστών που οι συνθήκες τους αναγκάζουν να προχωρήσουν στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Βιώνουν ελλειμματικές συνθήκες που διαμορφώνονται κυρίως από την πλειοψηφική ομάδα τόσο σε γλωσσικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη διαμόρφωση χαμηλών προσδοκιών γλωσσικής εκμάθησης. Στην τέταρτη και τελευταία κατηγορία ανήκουν οι δίγλωσσοι μαθητές που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες και δίγλωσσα περιβάλλοντα. Συνήθως οι γονείς των μαθητών κατάγονται από διαφορετικές χώρες και μιλούν διαφορετικές γλώσσες διαμορφώνοντας μη επιτακτικές συνθήκες δίγλωσσης ανάπτυξης που είναι κατά κανόνα θετικές γιατί αφορούν γλωσσική επικοινωνία εντός οικείων συνθηκών. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη δεύτερη κατηγορία μαθητών χωρίς να εστιάζει όμως αποκλειστικά σε αυτή. Το συνολικό δείγμα της μαθητικής σύνθεσης, τόσο στην προκαταρκτική όσο και στην κύρια έρευνα σε Ελλάδα και Βέλγιο περιλαμβάνει μαθητές και από τις τέσσερις κατηγορίες.

3.5. Η σημασία της προηγούμενης γνώσης

Η ενσωμάτωση νέων δεδομένων (input) στις υπάρχουσες γνωστικές δομές ή σχήματα (Cummins 2005, 2008, Jessner 1999, 2006, Ringbom 1987) βασίζεται στην πεποίθηση ότι η προϋπάρχουσα γλωσσική γνώση μπορεί να λειτουργήσει ως γνωστική σκαλωσιά⁸⁵ στη διαδικασία μάθησης. Σε επίπεδο γνωστικής ψυχολογίας η αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης μπορεί να επιφέρει σημαντικούς μετασχηματισμούς. Κάθε νέα γνώση θεμελιώνεται στην προηγούμενη και η μετάδοση της παύει να θεωρείται μια διαδικασία απλής μεταφοράς και παθητικής αποδοχής.

Για παράδειγμα, η κατανόηση ενός κειμένου, γραπτού ή προφορικού, εξαρτάται σε

⁸⁵ Σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας του Δομισμού.

μεγάλο βαθμό από το εύρος των γενικών ικανοτήτων του ομιλητή, δηλαδή της γνώσης του κόσμου, των κοινωνιοπολιτισμικών γνώσεων, της διαπολιτισμικής επίγνωσης και της γλωσσικής του ικανότητας. Τα ανωτέρω λειτουργούν ως γνωστικό υπόβαθρο στην εισαγωγή της νέας γνώσης, η γνώση οδηγεί σε κατανόηση και η κατανόηση σε νέα γνώση (Fielding & Pearson 1994 στο: Cummins 2005: 164). Εν ολίγοις, η γνώση έλκει τη γνώση και μαζί με αυτή, επιφέρει αλλαγή στάσεων και ισχυρά κίνητρα μάθησης.

Στο πεδίο της εκμάθησης δεύτερης και ξένης γλώσσας, η αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στο μετασχηματισμό των παλαιών γνωσιακών σχημάτων και τη διεύρυνση των υπαρχόντων. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που διευρύνουν το πεδίο της προηγούμενης γνώσης στο σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου θεμελιώνουν ένα σημαντικό πλεονέκτημα στη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Cummins 2005, 2008, Jessner 1999, Ringbom 1987).

Σύμφωνα με τον Stern (1984) η ψυχολογική ανάπτυξη κατά την εκμάθηση της Γ2 μπορεί να ερμηνευθεί ως μια γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική διαδικασία. Ο Stern υποστηρίζει ότι ένας μαθητής δεύτερης γλώσσας δεν βρίσκεται στην ίδια θέση με ένα μικρό παιδί που κατακτά την πρώτη του, εκτίθεται σε ένα γνωστικό «αποπροσανατολισμό» κατά τη διάρκεια του οποίου ο νεοεισερχόμενος γλωσσικός κώδικας, λειτουργώντας ως οντότητα γλωσσικά αυθαίρετη, μπορεί να επιφέρει σύγχυση. Καμία γνώση δεν μπορεί να θεμελιωθεί στο «κενό», πόσο μάλλον μια νέα γλώσσα. Για να καταστήσουμε λοιπόν τη μαθησιακή διαδικασία πιο αποτελεσματική, είναι απαραίτητο η διδακτική εισερχόμενη πληροφορία να είναι πλαισιακά στερεωμένη (context-embedded) (Cummins 2005: 165).

Πέρα από το γνωστικό επίπεδο, η μη σύνδεση της γνώσης στη Γ1 με αυτής στη Γ2 μπορεί να έχει επιβλαβείς επιπτώσεις σε συναισθηματικό επίπεδο και να επιφέρει αισθήματα ματαίωσης λόγω μιας ενδεχόμενης επικοινωνιακής και γνωσιακής ανεπάρκειας (Stern 1984). Ο μαθητής που δεν μπορεί να διαχειριστεί συναισθηματικά μια γλωσσικά ελλειμματική περίσταση στην τάξη ερμηνεύει την αδυναμία του σε μαθησιακή ανεπάρκεια ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για στρέβλωση που πηγάζει από το αδύναμο μοντέλο διδασκαλίας και την αρνητική

πλαισιακή στήριξη. Είναι λοιπόν σημαντικό « να συνδεθεί η διδακτική εισερχόμενη πληροφορία με την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών και με το θέμα της διδασκαλίας » (Χατζηδάκη 2014 : 17) και ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει την προϋπάρχουσα γλωσσική, πολιτισμική και εθνοτική ποικιλότητα της τάξης του, ως στοιχείο εμπλουτισμού και ενδυνάμωσης της ταυτότητας των μαθητών του.

Οι τελευταίοι, όταν έρχονται αντιμέτωποι με δεδομένα που «αντικρούουν» το οικείο, βιώνουν γνωστικούς μετασχηματισμούς που μπορεί να τους οδηγήσουν στην αναθεώρηση και την αναδιοργάνωση παγιωμένων αντιλήψεων επηρεάζοντας αρνητικά την επικοινωνιακή τους ευχέρεια. Η στοχευμένη λοιπόν εστίαση στην κατακτημένη γνώση που προέρχεται από το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου⁸⁶ του μαθητή, εξελίσσεται σε επικοινωνιακή στρατηγική και απαιτεί την καλλιέργεια ενός βαθμού πλαισιακής στήριξης.

Από μια πολλαπλογλωσσική οπτική, η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης σχετίζεται άμεσα με ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας: «εάν η προηγούμενη γνώση των μαθητών είναι κωδικοποιημένη στη Γ1, τότε η Γ1 αναπόφευκτα εμπλέκεται στην εκμάθηση της Γ2» (Cummins 2008: 67). Συνεπώς, «όταν οι μαθητές εκπαιδεύονται μέσα από μια Γ2 (είτε στη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας είτε σε δίγλωσσα προγράμματα εμβάπτισης) οι οδηγίες πρέπει ρητά να επιχειρούν να ενεργοποιήσουν την προηγούμενη γνώση των μαθητών και να οικοδομήσουν ένα σχετικό υπόβαθρο που αναλογεί στις ανάγκες τους» (Cummins 2008: 68).

Για τον Cummins (2015: 168), η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, πέρα από την πλαισίωση του μαθητή, (α) βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και (β) δημιουργεί ένα περιβάλλον, όπου η πολιτισμική γνώση των μαθητών βρίσκει έκφραση, προσφέρεται στους άλλους και παίρνει αξία, δίνοντας έτσι στους μαθητές το κίνητρο να επενδύσουν στη μαθησιακή διαδικασία.

⁸⁶ Η βαρύτητα μιας γλώσσας ως προηγούμενη γνώση σχετίζεται περισσότερο με γλωσσικές τυπολογίες και συναισθηματικούς παράγοντες και λιγότερο με τη χρονική σειρά εκμάθησης της γλώσσας.

3.6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα ενότητα εστιάσαμε σε τρία σημεία: (α) στη βιβλιογραφική παράθεση των σημαντικότερων διγλωσσικών εκπαιδευτικών τυπολογιών (β) στην οριοθέτηση εννοιών που αφορούν τη διγλωσσία στη διδακτική πράξη, και (γ) στο ρόλο του σχολείου, του δίγλωσσου μαθητή και της προηγούμενης γνώσης στην ανάπτυξη μιας πολλαπλογλωσσικής ικανότητας.

Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του παρόντος κεφαλαίου μετατοπίστηκε από τη θεωρία της διγλωσσίας, στη διγλωσσία ως διδακτική πράξη. Μετά λοιπόν από την περιγραφή, αιτιολογήσαμε τη λειτουργία των θεωρητικών εργαλείων σε επίπεδο μικροδιδασκαλίας αλλά και στα πλαίσια ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού διδασκαλίας ξένης γλώσσας.

Επικεντρωθήκαμε λοιπόν στη διδακτική πράξη που οριοθετείται μέσα από τα σημαντικότερα μοντέλα διγλωσσικής εκπαίδευσης, τη συμβολή της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στην κατάκτηση της διγλωσσίας, το ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη της διγλωσσικής ικανότητας, την οριοθέτηση του δίγλωσσου μαθητή στο μάθημα της ξένης γλώσσας και τη σημασία της προηγούμενης γνώσης στην κατάκτηση της νέας.

Για να κατανοήσουμε τη σημασία της διδασκαλίας ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο, εστιάσαμε σε δύο βασικούς άξονες: (α) στη θέση και το ρόλο των γλωσσών στο σχολείο, (β) στην αυξανόμενη ανάγκη γλωσσικής εκμάθησης που διευρύνει τα περιβάλλοντα μάθησης από το σχολείο στην κοινωνία και (γ) στην ανάγκη δημιουργίας μαθησιακών μετασχηματισμών στην κατεύθυνση μιας αποτελεσματικής γλωσσικής εκμάθησης. Εν κατακλείδι, επικεντρωθήκαμε στο ζητούμενο της αποτελεσματικής γλωσσικής εκμάθησης που ενσωματώνει μια πολλαπλογλωσσικά δομημένη προσέγγιση και αξιολογεί θετικά τη χρήση της πρώτης γλώσσας και την αξιοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή.

4. Όψεις της διγλωσσικής ικανότητας

4.1. Η διγλωσσία ως ικανότητα

Η διγλωσσία αποτελεί μια κατεξοχήν πολυεπίπεδη έννοια που άφορα ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς: από τη γλωσσική γειτνίαση (language contact), τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου, τη ψυχοσύνθεση του ομιλητή, την κοινωνική συμπεριφορά και οργάνωση έως τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Σελλά-Μάζη 2004: 5). Το συστατικό όμως που κυρίως συνθέτει την πρώτη ύλη της διγλωσσίας και τροφοδοτεί τις λειτουργίες της είναι η γλωσσική χρήση: ένα σύνολο από διαδράσεις και δραστηριότητες που επιτελούνται από ομιλητές που ως κοινωνικοί παράγοντες αναπτύσσουν ένα φάσμα ικανοτήτων, γενικών και ειδικών (ΚΕΠΑ 2001).

Στα πλαίσια μιας παγιωμένης πολυγλωσσικότητας σε κοινωνικό επίπεδο, οι γενικές και ειδικές αυτές ικανότητες σπάνια υπηρετούν μια δεδομένη μονογλωσσία (Council of Europe 2012a). Σε ένα λοιπόν μονογλωσσικά προσανατολισμένο αναλυτικό πρόγραμμα που δεν επικεντρώνεται στο σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών όπως σε αυτό του ελληνικού γυμνασίου, η αξιοποίηση διγλωσσικών εργαλείων στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων καθίσταται επιτακτική. Σε μια πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά διαμορφωμένη τάξη ξένης γλώσσας, δηλ. σε μια τάξη που η διγλωσσία αποτελεί «πρώτη γλώσσα» (Swain 1982)⁸⁷ η πολλαπλογλωσσική ικανότητα ταυτίζεται με τη γενική και ειδική επικοινωνιακή ικανότητα.

Στην παρούσα έρευνα, προσεγγίσαμε τη διγλωσσία μέσα από τις γλωσσικές αρχές του ΣτΕ, τόσο ως γενική ικανότητα όσο και ως ειδική επικοινωνιακή ικανότητα, στο βαθμό που τα γλωσσικά, πολιτισμικά, εθνικά και ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την έννοια της ταυτότητας του μαθητή μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη γραμματισμών στο γλωσσικό και μη γλωσσικό αντικείμενο (Bernaus, Mercèdes et al. 2012). Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν: (α) τη γνωστική ευελιξία,

⁸⁷ Όρος που η Swain χρησιμοποίησε κατά τη διάρκεια της έρευνας για τη γλωσσική ανάπτυξη τρίχρονων παιδιών που από την αρχή της ζωής τους έρχονται σε επαφή με δύο γλώσσες.

δηλαδή την ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών να αναπτύσσουν «αποκλίνουσα» ή «δημιουργική σκέψη» (divergent or creative thinking), που σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα σκέψη χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, ευελιξία και ανοιχτούς νοητικούς ορίζοντες (Baker 2001: 217) καθώς και τη δυνατότητα παραγωγής πολλαπλών συνδέσμων προερχόμενων από μια έννοια (Bee Chin & Wigglesworth 2007) (Malakoff & Hakuta 1994), (β) την αυξημένη, σε σχέση με τους μονόγλωσσους μαθητές (Baker 2001: 223), μεταγλωσσική συνειδητότητα (metalinguistic awareness), δηλαδή την ικανότητα επεξεργασίας των δομικών στοιχείων της γλώσσας (Malakoff & Hakuta 1994: 147), καθώς και την επίγνωση της υποκείμενης γλωσσολογικής φύσης της χρήσης της γλώσσας ως αντικείμενο σκέψης και λόγου και όχι μόνο ως μέσο κατανόησης και παράγωγης λόγου (García 2009a: 95), (γ) την ικανότητα πολλαπλής γλωσσικής εκμάθησης και τον αυξημένο βαθμό «επικοινωνιακής ευαισθησίας» (communicative sensitivity) (Bee Chin & Wigglesworth 2007) καθώς οι δίγλωσσοι μαθητές αναγκάζονται νωρίς να συνειδητοποιήσουν ποια γλώσσα είναι η πιο κατάλληλη για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (Baker 2001: 226) προκειμένου να ανταποκρίνονται σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας και (δ) την ενισχυμένη μεταγνωστική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν (Baetens Beardsmore 1986, Bialystok 1994, Genesee 2002).

4.1.1. Η δίγλωσσία ως γενική ικανότητα

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη γενική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών ως χρηστών μιας γλώσσας την υποδομήσαμε στις τρεις συστατικές υποκατηγορίες της: (α) την κοινωνικοπολιτισμική γνώση, τη διαπολιτισμική επίγνωση και την ανεπτυγμένη γλωσσική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών στην κατάκτηση θετικών γνώσεων (savoir) που προκύπτουν από την εμπειρία (εμπειρική γνώση) και την τυπική εκμάθηση (ακαδημαϊκή γνώση), (β) την ταυτότητα, ως όρο «ομπρέλα» στη γλωσσική, πολιτισμική και εθνοτική συνειδητότητα που συνθέτουν την υπαρκτική ικανότητα του δίγλωσσου ομιλητή και (γ) τη χρήση, που ορίζεται από τις γλωσσικές δεξιότητες, την τεχνογνωσία (savoir-faire) και την ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre), (βλ. πίνακα 14) (ΚΕΠΑ 2001: 124).

Η Διγλωσσία ως Γενική Ικανότητα		
(α) Γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, διαπολιτισμική επίγνωση.	(β) Πολιτισμική και εθνοτική συνειδητότητα που συνθέτουν την υπαρκτική ικανότητα του ομιλητή και διαμορφώνουν την ταυτότητα του.	(γ) Η χρήση, που ορίζεται από τις γλωσσικές δεξιότητες, την τεχνογνωσία (savoir-faire) και την ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre).

Πίνακας 14: Η Διγλωσσία ως γενική ικανότητα.

4.1.1.1. Γνώση κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση και διαπολιτισμική επίγνωση

Καθώς ο χρήστης διευρύνει τις εμπειρίες του στα πολιτισμικά περιεχόμενα της γλώσσας, από τη γλώσσα του σπιτιού στη γλώσσα της κοινωνίας και από εκεί στις γλώσσες άλλων λαών (που τις μαθαίνει είτε στο σχολείο/πανεπιστήμιο είτε εμπειρικά), δε διατηρεί αυτές τις γλώσσες και τους πολιτισμούς σε αυστηρά διαχωρισμένα τμήματα του νου, άλλα συγκροτεί μια επικοινωνιακή ικανότητα στην οποία συνεισφέρει ολόκληρη η γλωσσική γνώση και εμπειρία και στην οποία οι γλώσσες αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν (ΚΕΠΑ 2001: 17-18). Το εύρος λοιπόν των γνωσιακών μετασχηματισμών που αφορούν ένα δίγλωσσο ταυτίζεται με το εύρος των γλωσσών που φέρει ως ομιλητής. Αν αξιοποιηθεί σωστά στη διδακτική πράξη μπορεί να προκύψει σημαντικό όφελος σε επίπεδο γενικών ικανοτήτων.

Το πρώτο συστατικό αυτών, αφορά τη δηλωτική γνώση (savoir) και ενσωματώνει τη γνώση κόσμου, την κοινωνικοπολιτισμική γνώση και τη διαπολιτισμική επίγνωση. Τα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη γνώση του κόσμου συγκροτούν μια διαρκής συνθήκη που θεμελιώνεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και αναπτύσσεται περαιτέρω μέσω της εκπαίδευσης και της δια βίου εμπειρίας. Ο βαθμός συμφωνίας της γνώσης του κόσμου και της γλώσσας, όπως έχουν εσωτερικευθεί από τον ομιλητή, καθορίζουν την ποιότητα της γλωσσικής ικανότητας (ΚΕΠΑ 2001). Ο δίγλωσσος μαθητής έχει ανεπτυγμένη την ικανότητα να εσωτερικεύει τα στοιχεία στη βάση μιας διευρυμένης εννοιολογικής πλατφόρμας που λειτουργεί αποτελεσματικότερα όντας εμπλουτισμένη από το σύνολο των γλωσσών που φέρει (Cummins 2005: 135).

Είτε καλλιεργείται εμπειρικά, είτε διαμορφώνεται μέσα από επίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, είτε προέρχεται από άλλες πηγές πληροφόρησης, η γνώση του κόσμου

περιλαμβάνει το σύνολο των εξωτερικών στοιχείων που ενεργοποιούν το κατανοητό εισερχόμενο και εννοιολογούν τις γνώσεις των μαθητών: τον τόπο και τον χρόνο, τις γνωστικές δομές, τις διαδικασίες, τις διεργασίες των εμπλεκόμενων προσώπων και κειμένων, προφορικών ή γραπτών. Ταξινομείται, σε θέματα, υποθέματα και «ειδικές έννοιες» όπως αποτυπώνονται στις γλωσσικές προδιαγραφές του “Threshold Level 1990”⁸⁸ (Council of Europe 1998, ΚΕΠΑ 2001: 73).

Για την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντική η αντικειμενική γνώση που άφορα τα γλωσσικά, πολιτισμικά, κοινωνικά περιεχόμενα που πλαισιώνουν τα άμεσα περιβάλλοντα του χρήστη. Η διγλωσσία του μαθητή, ως έννοια εκ φύσεως προσδιορισμένη στα δεδομένα που συγκροτούν τη γνώση του κόσμου μπορεί να ενισχύσει την αφομοιωτική ικανότητα των νέων γνώσεων κατά την εκμάθηση μιας πρόσθετης γλώσσας και να καταστήσει κατανοητή τη σχέση ανάμεσα στην υλική και κοινωνική οντότητα των ονοματισμένων γλωσσών και στην γλωσσική-επικοινωνιακή πραγματικότητα της τρέχουσας γλωσσικότητας του (Τσοκαλίδου 2017: 44). Ειδικά σε περιστάσεις διδασκαλίας με έμφαση το περιεχόμενο, ο εμπλουτισμός που προκύπτει από την διευρυμένη γενική ικανότητα του μαθητή που εκτίθεται σε πολλές γλώσσες είναι χαρακτηριστικός⁸⁹ (Briton & Snow & Wesche 1990).

Η κοινωνικοπολιτισμική γνώση αφορά τη γνώση της κοινωνίας και του πολιτισμού της κοινότητας ή των κοινοτήτων της γλώσσας-στόχου. Πρόκειται για μια σημαντική πτυχή στη εκμάθηση της γλώσσας που απαιτεί όμως ιδιαίτερο χειρισμό προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος χειραγώγησης και μείωσης του πολιτισμικού υποβάθρου όπως προσδιορίζεται από το μοντέλο των «Τεσσάρων F» (Banks 2002). Στην περίπτωση των δίγλωσσών μαθητών, τα πολιτισμικά και κοινωνικά συστατικά της γνώσης στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πλαισιώνονται θετικά από το ενισχυμένο πολυγλωσσικό τους υπόβαθρο και την ήδη κατακτημένη γνώση.

⁸⁸ Οι εν λόγω θεματικές ταξινομούνται σύμφωνα με τις γλωσσικές προδιαγραφές του “Threshold Level 1990” του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις Γλώσσες (2001), ως ακολούθως: προσωπικά στοιχεία, σπίτι και κατοικία, περιβάλλον, καθημερινή ζωή, ελεύθερος χρόνος, διασκέδαση, ταξίδια, σχέσεις με άλλους ανθρώπους, υγεία και σωματική φροντίδα, εκπαίδευση, ψώνια φαγητό και ποτό, υπηρεσίες, τόποι γλώσσα, καιρός κτλ. Σε καθεμιά από αυτές τις ανωτέρω θεματικές περιοχές περιλαμβάνονται υποκατηγορίες. Για παράδειγμα, η περιοχή «ελεύθερος χρόνος και διασκέδαση», υποκατηγοριοποιείται ως ελεύθερος χρόνος, χόμπι και ενδιαφέροντα, ραδιόφωνο και τηλεόραση κινηματογράφος, θέατρο, συναυλία, εκθέσεις, μουσεία, πνευματικές και καλλιτεχνικές αναζητήσεις, αθλήματα, τύπος. Για κάθε «υπόθεμα», εντοπίζονται «ειδικές έννοιες». Για παράδειγμα το υπόθεμα «αθλήματα» προσδιορίζει: τοποθεσίες: γήπεδο, στάδιο, θεσμούς και οργανισμούς: άθλημα, ομάδα.

⁸⁹ Όπως αποτυπώθηκε στα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης σε μη γλωσσικά αντικείμενα.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αφορούν την κοινωνικοπολιτισμική γνώση μιας τυπικής ευρωπαϊκής κοινωνίας και του πολιτισμού της, όπως αποτυπώνονται ως παραδείγματα στο ΚΕΠΑ (2001: 125), σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, τις συνθήκες ζωής, τις διαπροσωπικές σχέσεις, αξίες, αρχές, συμπεριφορές, παραγωγιστικές και κοινωνικές συμβάσεις και τελετουργικές συμπεριφορές.

Η διαπολιτισμική επίγνωση, είναι ένας ιδιαίτερος στόχος στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας καθότι διαμορφώνεται ως φυσικό επακόλουθο μιας στρατηγικής ανάπτυξης των γλωσσικών και πολιτισμικών ικανοτήτων του μαθητή (Masgoret & Ward 2006). Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια συνακόλουθη συνθήκη της διγλωσσίας. Όσο παιδαγωγικά ανεδραφικό είναι να απομονωθούν οι δύο γλώσσες του δίγλωσσου, τόσο ανέφικτο, αποδεικνύεται στην πράξη, να απομονωθούν τα πολιτισμικά συστατικά μιας γλώσσας από την εκμάθησή της (Τσοκαλίδου 2012). Τα βιωματικά χαρακτηριστικά που φέρει η πολυπολιτισμικότητα του δίγλωσσου μαθητή δομούνται μέσα από την εμπειρία και της διαδράσεις του, από το μικρόκοσμο του σπιτιού σε αυτόν του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, τον τοποθετούν σε πλεονεκτική θέση έναντι των άλλων παιδιών αλλά όχι σε βάρος των άλλων παιδιών. Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία που επιφέρει το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου των δίγλωσσων μαθητών δεν μπορεί παρά να λειτουργήσει εμπλουτιστικά και θετικά για όλους τους μαθητές (Βρατσάλης & Σκούρτου 2000). Η πλαισίωση της γλωσσικής ποικιλότητας στο μάθημα της ξένης γλώσσας αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία και παρουσιάζεται στο εμπειρικό μέρος της έρευνας κατά την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων της διδακτικής παρέμβασης.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ο συσχετισμός της γνώσης του κόσμου με την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης και την ανάπτυξη της διαμεσολαβητικής ικανότητας, επιδρούν τόσο εμπλουτιστικά στην διαμόρφωση του συνόλου των γλωσσικών ικανοτήτων, που είναι αδύνατο να τον αγνοήσουμε τόσο σε διδακτικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο (Cummins 2008). Είναι χαρακτηριστικό, ότι στη διάρθρωση των σχεδίων μαθημάτων που αφορούν τη διδασκαλία μη γλωσσικού μαθήματος, ο βασικός άξονας δόμησης των δραστηριοτήτων στοιχειοθετήθηκε στις ήδη κατακτημένες γνώσεις και τη διαπολιτισμική οπτική των γνωστικών δεδομένων. Από τα σχέδια μαθήματος στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτοαξιολόγησης των

μαθητών, ένα ακόμα στοιχείο που αξιοποιήθηκε εργαλειακά στην παρούσα έρευνα και αποτέλεσε σημαντικό συστατικό ενίσχυσης των κινήτρων και των στάσεων των μαθητών, είναι η συμβολή της γνώσης του κόσμου, της κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης και της διαπολιτισμικής επίγνωσης στη διαμόρφωση των ατομικών portfolios στο διαβατήριο γλωσσών, το βιογραφικό γλωσσομάθειας και το ντοσιέ. Σε αυτά, δεν καταγράφηκε μόνο η προσωπική εμπειρία και γνώση του κόσμου που φέρει ο μαθητής τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αλλά και η εξέλιξη μιας διγλωσσικότητας ως αποτέλεσμα μιας αποτελεσματικής διαδικασίας διδασκαλίας και εκμάθησης.

Εν κατακλείδι, η διαπολιτισμική επίγνωση αναπτύσσεται από τη γνώση, τη συναίσθηση και την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στον «κόσμο προέλευσης» και τον «κόσμο της κοινότητας-στόχου» (ΚΕΠΑ, 2001: 127) και ενσωματώνει την επίγνωση της τοπικής και κοινωνικής ποικιλότητας των δυο κόσμων που διαμορφώνουν οι δύο γλώσσες στη τάξη: τη γλώσσα-πηγή και τη γλώσσα-στόχο.

4.1.1.2. Ταυτότητα και υπαρκτική ικανότητα (savoir-être)

Σε ένα σχολείο που διαρθρώνεται μονογλωσσικά εντός ενός συμβατικού κοινωνικού πλαισίου (mainstream society) (Cummins 2005) όπως το ελληνικό, η γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική εξωστρέφεια του μαθητή πρέπει να αποτελεί επιτακτική προτεραιότητα της γλωσσικής εκμάθησης. Η ενίσχυση της πολιτισμικής και εθνοτικής συνειδητότητας που συνθέτουν την υπαρκτική ικανότητα του μαθητή και διαμορφώνουν την ταυτότητα του, αποτελέσαν σημαντικά δεδομένα στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνουν: (α) τις στάσεις⁹⁰ απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα, το ύφος της ομιλίας, την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, τις μειονοτικές γλώσσες, τις γλωσσικές ομάδες, κοινότητες και μειονότητες, τα μαθήματα γλωσσών, τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας, την εκμάθηση μιας γλώσσας από τα παιδιά που καθορίζει τη γλωσσική προτίμηση ως παράμετρος που αφορά τους γονείς, (β) τα κίνητρα, που διαμορφώνονται όπως αναφέρουμε στη σχετική ενότητα, από τον τρόπο

⁹⁰ Οι στάσεις του μαθητή αφορούν επίσης (α) το βαθμό που αυτός διαθέτει και σε σχέση με τις γλώσσες που αυτά σχετίζονται: ανοιχτή στάση προς, και ενδιαφέρον για, νέες εμπειρίες, άλλους ανθρώπους, ιδέες, λαούς, κοινωνίες και πολιτισμούς, προθυμία να σχετικοποιήσει τη δική του πολιτισμική οπτική γωνία και το δικό του πολιτισμικό σύστημα αξιών, προθυμία να ικανότητα να απομακρύνεται από συμβατικές στάσεις προς την πολιτισμική διάφορα και (β) επηρεάζουν σημαντικά όχι μόνο τους ρόλους των μαθητών στις επικοινωνιακές πράξεις, άλλα και την ικανότητα τους να μαθαίνουν. (ΚΕΠΑ, 2001: 128).

που τα αξιοποιούμε, από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, από τη βραχυπρόθεσμη στόχευση των μικροδιδασκαλιών και των δραστηριοτήτων και από τους μακροπρόθεσμους στόχους κατάκτησης δεξιοτήτων που προσανατολίζουν τη χρήση και επηρεάζουν την ποιότητα της γλώσσας, (γ) τις αξίες, συμπεριλαμβανομένης της ηθικής, (δ) τις πεποιθήσεις, θρησκευτικές, ιδεολογικές, φιλοσοφικές, κτλ. (ε) τους τρόπους σκέψης, συγκλίνοντες, αποκλίνοντες, ολιστικούς, αναλυτικούς, συνθετικούς, (στ) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας⁹¹ (βλ. πίνακα 15).

Ταυτότητα και υπαρκτική ικανότητα (savoir-être)					
Στάσεις	Κίνητρα	Αξίες	Πεποιθήσεις	Τρόποι σκέψης	Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Πίνακας 15: Συστατικά χαρακτηριστικά της σχετιζόμενης υπαρκτικής ικανότητα (savoir-être) με τη ταυτότητα του μαθητή.

4.1.1.3. Τεχνογνωσία και ικανότητα μάθησης

Ένας από τους βασικούς στόχους της γλωσσικής εκμάθησης αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να διεκπεραιώνει καθήκοντα (tasks) ή «διεκπεραιωτικές δραστηριότητες» (Μπέλλα 2011: 222). Στην παρούσα εργασία, η ανωτέρω στοχοθεσία ικανοποιήθηκε μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης στα γλωσσικά και μη γλωσσικά αντικείμενα με διαρκή εστίαση στην ανάπτυξη της τεχνογνωσίας (savoir-faire) και της ικανότητας μάθησης (savoir-apprendre) (Castellotti, Coste & Duverger 2008).

Η τεχνογνωσία αφορά δύο κατηγορίες δεξιοτήτων: (1) τις γενικές και (2) τις διαπολιτισμικές δεξιότητες. Οι γενικές δεξιότητες περιλαμβάνουν: (α) τις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή την ικανότητα να συμπεριφέρεται ο μαθητής σύμφωνα με τα είδη

⁹¹ Τα παραδείγματα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή, όπως καταγράφονται στο ΚΕΠΑ (2001: 129) είναι τα έξης: πολυλογία/ολιγολογία, πρωτοβουλία/ατολμία, αισιοδοξία/απαισιοδοξία, εσωστρέφεια/εξωστρέφεια, αυτενέργεια/αντίδραση, είδη ενοχικής προσωπικότητας, (απαλλαγή από) φόβο ή αμηχανία, αυστηρότητα/ελαστικότητα, ευρύτητα σκέψης/στενότητα σκέψης, αυθορμητισμός/αυτοέλεγχος, ευφυΐα, σχολαστικότητα/απροσεξία, ικανότητα απομνημόνευσης, εργατικότητα/ραθυμία, φιλοδοξία/έλλειψη φιλοδοξίας, (έλλειψη) αυτογνωσία(ς), (έλλειψη) αυτοεμπιστοσύνη(ς), (έλλειψη) αυτοπεποίθηση(ς), (έλλειψη) αυτοεκτίμηση(ς).

των συμβάσεων που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την κοινωνικοπολιτισμική γνώση (β) τις δεξιότητες διαβίωσης, δηλ. την ικανότητα αποτελεσματικής διεκπεραίωσης καθηκόντων που συσχετίζονται με την καθημερινότητα όπως πλύσιμο, ντύσιμο, περπάτημα, μαγείρεμα, φαγητό, κτλ., συντήρηση και επισκευή συσκευών όπως υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων κτλ., (γ) τις τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες, με τις οποίες ελέγξαμε την ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (academic language proficiency) (Cummins 2005) σε εξειδικευμένα καθήκοντα και στη χρήση χαμηλής συχνότητας λεξιλογίου και (δ) τις δεξιότητες ελεύθερου χρόνου ως φυσική συνέχεια της διαπλοκής του ελεύθερου χρόνου με το σχολείο και τη γλωσσική εκμάθηση, με τις οποίες ελέγξαμε την ικανότητα αποτελεσματικής διεκπεραίωσης των ενεργειών που απαιτούνται για τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, όπως εικαστικές τέχνες (ζωγραφική, γλυπτική, παίξιμο μουσικών οργάνων, κτλ.), χειροτεχνία (πλέξιμο, κέντημα, ξυλουργική, κτλ.), αθλήματα (ομαδικά παιχνίδια, αθλήματα, τζόκινγκ, κολύμβηση, κτλ.), χόμπι (φωτογραφία, κηπουρική, κτλ.) (ΚΕΠΑ 2001: 127).

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες αφορούν την ικανότητα του μαθητή να αξιοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών στην επαφή του με πολιτισμικά περιεχόμενα, είτε ως απόρροια επαρκούς γλωσσικής επίγνωσης (Kigitsioglou-Vlachou 2017) και διαπροσωπικών διαδράσεων, είτε ως συνέπεια οργανωμένης μάθησης (Egli Cuenat & Mirjam et al. 2011). Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001: 128), αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα του μαθητή (α) να επιτελεί το ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στη δική του και τη κουλτούρα-στόχο, (β) να χειρίζεται αποτελεσματικά διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις και (γ) να υπερβαίνει τις στερεοτυπικά διαμορφωμένες σχέσεις στην τάξη.

Η ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre) σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα γνωστικής και μεταγνωστικής διαχείρισης της νέας γνώσης και αφορά την ικανότητα του μαθητή να παρατηρεί, να συμμετέχει και να ενσωματώνει νέες εμπειρίες και γνώσεις στην προϋπάρχουσα γνώση, αναπροσαρμόζοντας και αναθεωρώντας τα δεδομένα στην κατεύθυνση μιας μετασχηματιστικής μάθησης. Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001: 130), η ικανότητα για μάθηση αποτελείται από τα εξής συστατικά στοιχεία: (α) την επίγνωση της γλώσσας και της επικοινωνίας, (β) τις γενικές φωνητικές δεξιότητες, (γ) τις δεξιότητες μελέτης και (δ) τις δεξιότητες αναζήτησης και εύρεσης

πληροφοριών.

Αναφορικά με τα ανωτέρω, (α) η επίγνωση της γλώσσας και της επικοινωνίας καλλιεργεί μια θετική συνειδητότητα απέναντι στη γλώσσα και τη γλωσσική χρήση, ενσωματώνει τις γνώσεις και τις αρχές στη βάση των οποίων οργανώνονται και χρησιμοποιούνται οι γλώσσες και επιτρέπει την εμπλουτιστική αφομοίωση των νέων εμπειριών σε ένα ιεραρχικά δομημένο πλαίσιο, (β) οι γενικές φωνητικές δεξιότητες αφορούν την ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν, να προφέρουν, να κατανοούν τον ήχο σε μια ακολουθία νοηματοδοτούμενων φωνολογικών στοιχείων, (γ) οι δεξιότητες μελέτης περιλαμβάνουν την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης των ευκαιριών εκμάθησης που δημιουργούνται σε περιστάσεις διδασκαλίας και (δ) οι δεξιότητες αναζήτησης και εύρεσης πληροφοριών που ενσωματώνουν τη δυνατότητα έρευνας, κατανόησης, χειρισμού και αξιοποίησης της νέας γνώσης και των νέων τεχνολογιών σε μια πληθώρα μαθησιακών περιστάσεων (ΚΕΠΑ 2001: 131). (βλ. πίνακες 16 και 17).

Τεχνογνωσία (savoir-faire)	
(1) Γενικές δεξιότητες	(2) Διαπολιτισμικές δεξιότητες
(α) Κοινωνικές δεξιότητες (β) Δεξιότητες διαβίωσης (γ) Τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες (δ) Δεξιότητες ελεύθερου χρόνου	(α) Ικανότητα διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης ανάμεσα στο πολιτισμό-πηγή και το πολιτισμό-στόχο (β) Ικανότητας αποτελεσματικής διαχείρισης διαπολιτισμικών και συγκρουσιακών καταστάσεων (γ) Ικανότητας υπέρβασης των στερεοτυπικά διαμορφωμένων σχέσεων στη τάξη.

Πίνακας 16: Τεχνογνωσία (savoir-faire) και ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre) στη γλωσσική εκμάθηση.

Ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre)			
(α) Επίγνωση της γλώσσας και της επικοινωνίας	(β) Γενικές φωνητικές δεξιότητες	(γ) Δεξιότητες μελέτης	(δ) Δεξιότητες αναζήτησης και εύρεσης πληροφοριών

Πίνακας 17: Τεχνογνωσία (savoir-faire) και ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre) στη γλωσσική εκμάθηση.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε, ότι η διγλωσσική προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ως αφετηρία και λειτουργικό συστατικό της γενικής ικανότητας μπορούν να τροφοδοτήσουν τη γνωστική δραστηριοποίηση (cognitive engagement) στην

κατάκτηση της νέας γνώσης. Επιπρόσθετα, μπορεί να συμβάλλει στο γνωσιακό και κοινωνικό/υπαρκτικό μετασχηματισμό των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση της πολιτισμικής, γλωσσικής ετερότητας στην τάξη και την ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης, της διαπολιτισμικής επίγνωσης και της υπαρκτικής ικανότητας (*savoir-être*).

4.1.2. Η διγλωσσία ως επικοινωνιακή ικανότητα

Η επικοινωνιακή ικανότητα (*communicative competence*), όπως διατυπώνεται από τον Hymes (1972), οριοθετείται μέσα από την ενεργοποίηση δεξιοτήτων και δομών που αλληλοσχετίζονται σε ένα κοινό πλαίσιο χρήσης γλώσσας στη βάση της πραγματολογικής ικανότητας του Chomsky (1965), δηλαδή στη χρήση της γλώσσας που αφορά συγκεκριμένες όψεις της επικοινωνίας (προθέσεων και στόχων των συνομιλητών, σχέσεων μεταξύ τους, εξωγλωσσικών ή εννοούμενων πληροφοριών και γνώσεων και υποθέσεων για τον κόσμο, κτλ.) και επιτρέπει την εύστοχη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (Καρανάσιος 2008). Βασίζεται στη λειτουργία γλωσσικών πράξεων που αναδεικνύουν τον διαπροσωπικό και κοινωνικό ρόλο που υπηρετεί η χρήση της γλώσσας κατά την επικοινωνία (Austin 1962), δηλαδή των συνομιλιακών υπονοημάτων, της ευγένειας και άλλων προσεγγίσεων που αφορούν τη γλωσσική συμπεριφορά στη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία, τη γλωσσολογία και την ανθρωπολογία. Για την επικοινωνία, ο όρος ικανότητα προσδιορίζει την ικανότητα παράγωγης όχι μόνο σωστών γραμματικοσυντακτικών προτάσεων, αλλά και αποδεκτών κοινωνικοπολιτισμικά (Κοψίδου 2006: 20).

Για να καταστεί λοιπόν, ένας ομιλητής επικοινωνιακά επαρκής, πρέπει να αξιοποιήσει τα χαρακτηριστικά των γενικών του ικανοτήτων σε ένα ενιαίο πλαίσιο με τη γλωσσική ικανότητα (Council of Europe 2012a). Η απόσταση από τις γενικές γνώσεις στην επικοινωνιακή ικανότητα αντιστοιχεί με αυτή που διανύει ο ομιλητής για να περάσει από τη γνώση, δηλαδή από το «γνωρίζω», στην ικανότητα, δηλαδή στο «γνωρίζω να πράττω» (ΚΕΠΑ 2001: 199). Με αυτή την έννοια, η διγλωσσία είναι «γνώση» που διαμορφώνεται από τη γλωσσική, πολιτισμική και εθνοτική ποικιλότητα που φέρει ο ομιλητής, αλλά και «ικανότητα» που εκκινεί από την προηγούμενη γνώση και το κατανοητό εισερχόμενο για τη δημιουργία και την

αξιοποίηση της νέας γνώσης (ικανότητα) σε εξωγλωσσικές περιστάσεις επικοινωνίας (πραγματολογία). Το διγλωσσικό πλεονέκτημα στον ομιλητή καθιστά τη διγλωσσία μια επικοινωνιακή ικανότητα που μπορεί να συμβάλλει ενισχυτικά στην κατάκτηση τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της επικοινωνιακής επάρκειας.

Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001: 132) η επικοινωνιακή ικανότητα κατηγοριοποιείται σε τρεις υποδεξιότητες που βασίζεται στις τέσσερις κατηγορίες των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Hymes⁹²(1972) : (α) τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence), (β) τη κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence), και (γ) την πραγματολογική ικανότητα (pragmatic competence).

4.1.2.1. Γλωσσική ικανότητα

Η γλωσσική ικανότητα αφορά την εσωτερικευμένη γνώση της γλώσσας που υπόκειται στη γλωσσική συμπεριφορά (Καρανάσιος 2008) και οριοθετείται μέσα από (βλ. πίνακα 19): (α) τη λεξιλογική ικανότητα (lexical competence), δηλαδή τη γνώση και την ικανότητα χρήσης του λεξιλογίου της γλώσσας και των λεξικών και γραμματικών στοιχείων που την απαρτίζουν, αρκετών εκ των οποίων, κυρίως των στερεοτυπικών συμφράσεων ⁹³ αξιοποιήθηκαν στη διδασκαλία μη γλωσσικών γνωστικών αντικειμένων στην παρούσα έρευνα, (β) τη γραμματική ικανότητα (grammatical competence), που ορίζεται ως η γνώση και η ικανότητα χρήσης των γραμματικών μέσων μιας γλώσσας σε επίπεδο μορφοσύνταξης, (γ) τη σημασιολογική ικανότητα (semantic competence), που αφορά το βαθμό που ο μαθητής ξέρει και ελέγχει την οργάνωση της σημασίας και αποτελείται από τη λεξική σημασιολογία που σχετίζεται με ζητήματα που αφορούν τη σημασία λέξεων, τη γραμματική σημασιολογία που αφορά τις σημασίες γραμματικών στοιχείων, κατηγοριών, δομών και διαδικασιών και την πραγματολογική σημασιολογία που χαρακτηρίζει σχέσεις όπως η συναγωγή, η προϋπόθεση, η υπονόηση, κτλ. (δ) τη φωνολογική ικανότητα (phonological competence), που αφορά τη γνώση και τις δεξιότητες αντίληψης και

⁹² Ο Hymes (1972: 281) διακρίνει τέσσερις υποκατηγορίες στην επικοινωνιακή δεξιότητα μέσα από τις ακόλουθες ερωτήσεις: Τι είναι δυνατό, (what is possible), τι είναι εφικτό (what is feasible), τι είναι κατάλληλο (what is appropriate), και πότε κάτι συμβαίνει πραγματικά (what is actually performed).

⁹³ Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001: 133) τα λεξικά στοιχεία συμπεριλαμβάνουν: (α) Στερεότυπες εκφράσεις, αποτελούμενες από λέξεις, που χρησιμοποιούνται και μαθαίνονται ως σύνολα. (β) Μεμονωμένες λέξεις, δηλαδή λέξεις με πολλές διαφορετικές σημασίες (πολυσημία), ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα, κτλ.

παραγωγής γλωσσικών φωνημάτων της γλώσσας σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, (ε) την ορθογραφική ικανότητα, που σχετίζεται με τη γνώση και τις δεξιότητες αντίληψης και παράγωγης των συμβόλων από τα οποία συντίθενται τα γραπτά κείμενα και (στ) την ορθοφωνική ικανότητα, στην παραγωγή σωστής προφοράς (orthoepic competence).

Κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων εστίασαμε τόσο στη γλωσσικότητα (languageing), στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, στην ίδια τη γλωσσική επιτέλεση (performance) η οποία είναι ανοιχτή στην παρατήρηση, όσο και στην εσωτερική, υποκείμενη πλευρά, της οποίας υποθέτουμε τη μορφή με βάση πάλι τη γλωσσική επιτέλεση (Καρανάσιος 2008). Το πλούσιο άλλωστε γλωσσικό υπόβαθρο του μαθητικού δυναμικού που συμμετείχε στην έρευνα και αφορούσε κυρίως ρομανικές⁹⁴ και δυτικές γερμανικές⁹⁵ γλώσσες μας επέτρεψε να ανατρέχουμε συστηματικά σε αυτές, ενθαρρύνοντας την κριτική διερεύνηση των γλωσσικών μορφών και χρήσεων (Cummins 2005: 178).

Γλωσσική Ικανότητα (linguistic competence)	(α) Λεξιλογική ικανότητα (lexical competence)
	(β) Γραμματική ικανότητα (grammatical competence)
	(γ) Σημασιολογική ικανότητα (semantic competence)
	(δ) Φωνολογική ικανότητα (phonological competence)
	(ε) Ορθογραφική ικανότητα
	(στ) Ορθοφωνική ικανότητα (orthoepic competence)

Πίνακας 18: Συστατικά περιεχόμενα της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence).

4.1.2.2. Κοινωνιογλωσσική ικανότητα

Από τη γλωσσική ικανότητα μεταφερόμαστε στην κοινωνική διάσταση της χρήσης της γλώσσας που αφορά την κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence) (Bachman 1990). Η τελευταία σχετίζεται με τη γνώση και τις δεξιότητες που διαμορφώνονται από τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και αφορούν αποκλειστικά παραμέτρους γλωσσικής χρήσης όπως (α) τους γλωσσικούς δείκτες

⁹⁴ Ρομανικές γλώσσες ή λατινογενείς ή νεολατινικές γλώσσες είναι οι γλώσσες λατινικής προέλευσης. Η γλώσσα-στόχος της διδακτικής μας παρέμβασης, η γαλλική ανήκει στις ιταλοδυτικές γλώσσες, στην οποία συμπεριλαμβάνεται η ιταλική, η ισπανική και η πορτογαλική γλώσσα.

⁹⁵ Οι δυτικές γερμανικές γλώσσες, που είναι η μεγαλύτερη υποομάδα των γερμανικών ή τευτονικών γλωσσών, περιλαμβάνει τις σύγχρονες και πιο διαδεδομένες γερμανικές γλώσσες, ανάμεσα τους τα Αγγλικά, τα Γερμανικά και τα Ολλανδικά.

κοινωνικών σχέσεων, δηλαδή χρήση και επιλογή χαιρετισμών⁹⁶, χρήση και επιλογή τύπων προσφώνησης⁹⁷, συμβάσεων σχετικών με τη λήψη του λόγου και τη χρήση και επιλογή επιφωνημάτων και άλλων πλεοναστικών στοιχείων, (β) τις συμβάσεις ευγένειας που ποικίλλουν από τη μια κουλτούρα στην άλλη και αποτελούν συνηθισμένη αιτία δι-εθνοτικών παρεξηγήσεων στην κυριολεκτική τους ερμηνεία. Ο βαθμός ευγένειας διακρίνεται σε θετική, αρνητική και εσκεμμένη περιφρόνηση των συμβάσεων ευγένειας (αγένεια), (γ) τις παγιωμένες εκφράσεις που ενσωματώνουν και ενισχύουν τις κοινές στάσεις όπως παροιμίες, ιδιωματισμοί, γνωμικά, εκφράσεις πεποιθήσεων, (δ) το είδος λόγου, με διαφοροποιήσεις στο επίπεδο επισιμότητας⁹⁸ και τις διαλέκτους και την προφορά, που περιλαμβάνουν την ικανότητα αναγνώρισης των γλωσσικών δεικτών⁹⁹ κοινωνικής τάξης, γεωγραφικής προέλευσης, εθνικής καταγωγής και επαγγελματικής ομάδας (ΚΕΠΑ 2001: 142).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι ο τρόπος που η γλωσσική ικανότητα και η εναλλαγή κώδικα λειτουργούν στη καθημερινότητα των δίγλωσσών αλλά και στα πολυγλωσσικά περιβάλλοντα που κινούνται, επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Αυτές με τη σειρά τους διαμορφώνουν την κοινωνιογλωσσική ικανότητα η ανάπτυξη της οποίας αποτελεί ένα γόνιμο πεδίο διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ γλώσσας και εξουσίας. Βασικός στόχος της γλωσσικής εκμάθησης είναι η ανάπτυξη μιας κουλτούρας κριτικής θεώρησης της γλώσσας και του τρόπου που αυτή λειτουργεί σε διάφορα περιβάλλοντα και σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Cummins 2005: 178). Ακολουθεί πίνακας που συνοψίζει τα συστατικές παραμέτρους της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας (sociolinguistic competence):

Κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence)			
(α) Γλωσσικοί δείκτες κοινωνικών σχέσεων	(β) Συμβάσεις ευγένειας	(γ) Παγιωμένες εκφράσεις	(δ) Είδος λόγου

Πίνακας 19: Συστατικές παράμετροι της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας (sociolinguistic competence).

⁹⁶ Που αφορούν χαιρετισμούς υποδοχής, συστάσεων και αποχαιρετισμών.

⁹⁷ Που αφορούν παγιωμένους, επίσημους, ανεπίσημους, οικείους, επιτακτικούς και καθιερωμένους (προσβολές) κτλ. τύπους προσφώνησης.

⁹⁸ Δηλαδή, επίσημο, παγιωμένο, ουδέτερο, ανεπίσημο, οικείο, προσωπικό κτλ.

⁹⁹ Περιλαμβάνει τη γνώση και την ικανότητα ελέγχου της διάταξης των προτάσεων με βάση το θέμα, τις δεδομένες και νέες πληροφορίες, τη συνοχή, τη φυσική ακολουθία, το αίτιο και το αιτιατό, την ικανότητα δόμησης και διαχείρισης του συνεχούς λόγου, το τρόπο διατύπωσης και τις πράξεις λόγου (ΚΕΠΑ 2001: 147).

4.1.2.3. Πραγματολογική ικανότητα

Η επικοινωνιακή ευχέρεια απαιτεί γνώσεις και ικανότητες που δεν εστιάζουν αποκλειστικά σε γλωσσικά και κοινωνιογλωσσικά περιεχόμενα αλλά αναφέρονται και στην πραγματολογική διάσταση της γλώσσας. Οι πραγματολογικές ικανότητες (pragmatic competences) αφορούν αρχές και κανόνες σύμφωνα με τις οποίες τα μηνύματα: α) οργανώνονται, δομούνται και προσαρμόζονται στα περιεχόμενα των κοινωνικών συμβάσεων, σχετίζονται δηλαδή με την προτασιακή ικανότητα του μαθητή στην παραγωγή συνεκτικών συνόλων γλώσσας (ικανότητα του συνεχούς λόγου) (discourse competence), β) χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση επικοινωνιακών λειτουργιών, δηλαδή τη χρήση της ομιλίας και των γραπτών κειμένων στην επικοινωνία για συγκεκριμένους λειτουργικούς σκοπούς (λειτουργική ικανότητα) (functional competence) οι οποίοι διακρίνονται σε μικρολειτουργίες¹⁰⁰ και μακρολειτουργίες¹⁰¹ και γ) διαρθρώνονται μέσα από διαδράσεις και συνδιαλλαγές (ικανότητα σχεδιασμού)¹⁰² (schematic design competence) (ΚΕΠΑ 2001: 146) (βλ. πίνακα 20).

Πραγματολογική ικανότητα (pragmatic competence)		
Ικανότητα συνεχούς λόγου (discourse competence)	Λειτουργική ικανότητα (functional competence)	Ικανότητα σχεδιασμού (schematic design competence)

Πίνακας 20: Συστατικά περιεχόμενα που συγκροτούν τη πραγματολογική ικανότητα (pragmatic competence).

Η πραγματολογική λοιπόν ικανότητα, συγκροτείται στα πεδία της γλωσσικής (linguistic competence) και της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας (sociolinguistic competence). Οργανώνεται, δομείται και προσαρμόζεται στα συμφραζόμενα μέσω της ικανότητας του συνεχούς λόγου (discourse competence), χρησιμοποιείται για την

¹⁰⁰ Οι μικρολειτουργίες αφορούν τη λειτουργική χρήση μεμονωμένων και σύντομων εκφωνημάτων ως συνεισφορές σε μια συναλλαγή και κατατάσσονται σε κατηγορίες μετάδοσης και αναζήτησης πληροφοριών, έκφρασης και ανακάλυψης στάσεων, πειθούς, κοινωνικών συναναστροφών, δόμησης του συνεχούς λόγου και αποκατάστασης της επικοινωνίας (ΚΕΠΑ 2001: 150).

¹⁰¹ Οι μακρολειτουργίες αφορούν τη λειτουργική χρήση της ομιλίας ή του γραπτού λόγου που αποτελούνται από μια συνήθως εκτεταμένη ακολουθία προτάσεων, όπως περιγραφή, αφήγηση, σχολιασμός, παρουσίαση, ερμηνεία, εξήγηση, επίδειξη, καθοδήγηση, επιχειρηματολογία, πειθώ κτλ. (ΚΕΠΑ 2001: 151).

¹⁰² Η λειτουργική ικανότητα περιλαμβάνει επίσης γνώση και ικανότητα χρήσης των «σχημάτων» (σχημάτων κοινωνικής συναλλαγής) που υπόκεινται στην επικοινωνία, όπως οι πράξεις λόγου. Όπως αναφέρει το ΚΕΠΑ (2001: 151), στην απλούστερη τους μορφή, σχηματίζουν ζεύγη όπως τα παρακάτω: ερώτηση-απάντηση, δήλωση-συμφωνία/διαφωνία, αίτημα/πρόσφορα/έκφραση συγνώμης-αποδοχή/απόρριψη, χαιρετισμός/πρόποση-αντίδραση.

επίτευξη επικοινωνιακών λειτουργιών μέσω της λειτουργικής ικανότητας (functional competence) και δομείται μέσω της ικανότητας σχεδιασμού και χρήσης σχημάτων κοινωνικής συναλλαγής (schematic design competence). Εν ολίγοις, η πραγματολογική ικανότητα, ως γλωσσική λειτουργία εστιάζει στη χρήση της γλώσσας.

Ωστόσο, ένα από τα βασικότερα προβλήματα στην εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε επίσημα περιβάλλοντα μάθησης αφορά τους περιορισμούς που τίθενται στη λειτουργία της πραγματολογικής ικανότητας. Σύμφωνα με τον Cummins (2005: 184), η εστίαση στη χρήση της γλώσσας θεμελιώνεται στην ιδέα ότι η θετική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας προϋποθέτει την παροχή κατάλληλων κινήτρων προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν, δηλαδή να εκφράσουν την ταυτότητα και την ευφυΐα τους μέσα από τη γλώσσα. Άλλωστε η χρήση είναι αυτή που νομιμοποιεί τη γλωσσική δράση που προκύπτει από την εστίαση στο νόημα και τη γλώσσα (Σκούρτου 2011: 167). Για το λόγο αυτό, απαιτείται στρατηγικός παιδαγωγικός σχεδιασμός στη διαμόρφωση αυθεντικών πλαισίων γλωσσικής χρήσης που εστιάζουν σε κριτικούς γραμματισμούς για την προώθηση (α) της δημιουργίας νέας γνώσης, (β) της λογοτεχνικής και καλλιτεχνικής δημιουργίας και (γ) της δράσης σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα (Cummins 2005: 173). Η ανωτέρω πλαισίωση μπορεί να ωφεληθεί από τη δυνατότητα διορθωτικών παρεμβάσεων που προκύπτει από τη χρήση της γλώσσας (Swain 1997 στο: Cummins 2005: 185) τόσο στην αποσαφήνιση των όποιων δυσλειτουργιών όσο και στην αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών και διδακτικών στρατηγικών τους τρέχοντα δεδομένα της τάξης.

Ακολουθεί πίνακας με τη συνοπτική παρουσίαση των λειτουργικών χαρακτηριστικών της διγλωσσίας ως επικοινωνιακής ικανότητας όπως παρουσιάστηκε στις ανωτέρω ενότητες:

Η Διγλωσσία ως Επικοινωνιακή Ικανότητα		
(α) Γλωσσική ικανότητα (linguistic competence)	(β) Κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence)	(γ) Πραγματολογική ικανότητα (pragmatic competence)
Εστίαση στη Γλώσσα		
	Εστίαση στη Χρήση	

Πίνακας 21: Η διγλωσσία ως επικοινωνιακή ικανότητα και η εστίαση στη γλώσσα και στη χρήση.

4.3. Ερευνητική ανασκόπηση

Στην παρούσα ενότητα διατρέχουμε την ερευνητική ακολουθία που εστίασε στην αξιοποίηση της γλωσσικής ετερότητας ως πολλαπλογλωσσικό σκαλοπάτι γλωσσικής εκμάθησης στην τάξη της ΞΓ την τελευταία εικοσαετία. Χωρίς να είναι εξαντλητική ως προς το περιεχόμενο, συνοψίζει την πολλαπλογλωσσική οπτική των ερευνών από το 2000 και μετά. Τα αποτελέσματα σε ορισμένες από αυτές είναι σε τέτοιο βαθμό οριοθετημένα στα ειδικά περικείμενα διενέργειας τους, που συχνά δυσχεραίνουν θεμιτές μεταφορές και προεκτάσεις σε διαφορετικά πλαίσια γλωσσικής εκμάθησης (G. Cook 2010). Συνθέτουν ωστόσο ένα ερευνητικό συνεχές που μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία νέων προσεγγίσεων διγλωσσικής διδασκαλίας (Butzkamm & Caldwell 2009). Επικεντρωθήκαμε σε αυτές που προσανατόλισαν ακριβέστερα τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Ο G. Cook (2010) και οι Hall & Cook (2012) αναζήτησαν τη μετάβαση από τη μονογλωσσική στη δίγλωσση και πολυγλωσσική χρήση της γλώσσας στα ακαδημαϊκά και κοινωνικά περικείμενα της εποχής. Τα ακαδημαϊκά περικείμενα αφορούσαν (α) την «κοινωνική στροφή» (social turn) (Block 2003) στο πεδίο γλωσσικής εκμάθησης με τις κοινωνικές, κοινωνικοπολιτισμικές και εθνογραφικές θεωρίες να «διεισδύουν» στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και (β) την «οικολογική προσέγγιση» του van Lier (2004) να οριοθετεί τις γλώσσες ως δυναμικά παράγωγα καθημερινών διαπραγματεύσεων. Τα κοινωνικά περικείμενα παραμετροποιήθηκαν από την παγκοσμιοποίηση και τη μαζική μετανάστευση που επηρέασαν τη γλωσσική ταυτότητα του ομιλητή και αυτή με τη σειρά της τον τρόπο γλωσσικής αντίληψης και χρήσης.

Οι Swain & Lapkin (2000) υποστήριξαν ότι η αξιοποίηση της Γ1 στην εκμάθηση ΞΓ βοήθησε τους μαθητές να διαπραγματευτούν το νόημα και να επικοινωνήσουν με επιτυχία στη γλώσσα-στόχο. Οι τελευταίοι εργάστηκαν σε ζεύγη προκειμένου να κατασκευάσουν μια ιστορία μέσα από σημειώσεις που προέκυψαν από σχετικές ηχογραφήσεις ενώ οι διάλογοι τους καταγράφηκαν και αποτυπώθηκαν σε κείμενο. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι η χρήση της Γ1 αφορούσε κυρίως (Swain & Lapkin, 2000: 257-258) τη διεκπεραίωση καθηκόντων, την εστίαση στη διαδικασία και τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Η Belz (2002) ακολούθησε μια περισσότερο πολυγλωσσική προσέγγιση. Διερεύνησε τις γλωσσικές επιλογές υπό το πρίσμα της γραμματικής, λειτουργικής και συναισθηματικής (affective) πλευράς της γλώσσας σε κείμενα τριτοετών φοιτητών γερμανικής φιλολογίας επιτρέποντας τη χρήση του συνόλου των γλωσσών τους κόντρα στη θεσμοθετημένη απαγόρευση χρήσης άλλων γλωσσών στην τάξη. Μέσα από ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις αναζήτησε τα κίνητρα στις γλωσσικές επιλογές τους ενώ διαπίστωσε ότι τα μεταγλωσσικά χαρακτηριστικά των λέξεων ή/και δομών στις προϋπάρχουσες γλώσσες του χρήστη αποτελούσαν κοινό χαρακτηριστικό των παραγόμενων κειμένων. Η πολλαπλογλωσσική δηλαδή επάρκεια των μαθητών ικανοποίησε τη μεταγλωσσική δεινότητα στη χρήση, ενίσχυσε τη γλωσσική ταυτότητα στη μετάβαση από τη μία γλώσσα στην άλλη και πλαισίωσε την ικανότητα πολυεπίπεδης δημιουργίας νοήματος (Belz 2002).

Η Celaya (2004) εστίασε στη χρήση της εναλλαγής κωδίκων και της μετάφρασης από φοιτητές και εκπαιδευτικούς εντός πλαισίου μαθημάτων με έμφαση το περιεχόμενο στην αγγλική γλώσσα. Διαπίστωσε ότι οι φοιτητές πραγματοποιούσαν γλωσσικές εναλλαγές στοχεύοντας κυρίως στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση ενώ οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν παιδαγωγικά τη μετάφραση ως εργαλείο επεξήγησης ειδικών όρων μικρής συχνότητας χρήσης.

Όπως η Celaya, έτσι και οι Liebscher & Dailey-O'Cain (2005) επικεντρώθηκαν στην εναλλαγή κωδίκων εντός πλαισίου γλωσσικής εκμάθησης με έμφαση στο περιεχόμενο σε πανεπιστημιακές τάξεις. Διαπίστωσαν ότι αυτές δεν αφορούσαν μόνο το λεξιλόγιο και την επικοινωνία μεταξύ φοιτητών αλλά δημιουργούσαν διγλωσσικούς χώρους τρέχουσας γλωσσικής χρήσης σε κοινωνικά περικείμενα επικοινωνίας ενώ η διαγλωσσικότητα ενεργοποιούνταν προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση στο γλωσσικό αντικείμενο και η συμμετοχή σε γλωσσικές διαδράσεις που υπηρετούσαν το στόχο του μαθήματος. Οι Liebscher & Dailey-O'Cain υποστήριξαν ότι οι φοιτητές κατέφευγαν σε πολλαπλογλωσσικές επιλογές μόνο όταν οι ίδιοι αισθάνονταν άνετα και σε συνθήκες που ευνοούσαν τη χρήση του συνόλου του γλωσσικού τους ρεπερτορίου.

Οι Liu et al (2004) εστίασαν στη μελέτη πολλαπλογλωσσικών εναλλαγών στο μάθημα της ΞΓ σε κορεατικά γυμνάσια όταν οι εκπαιδευτικοί φορείς της χώρας θεσμοθέτησαν τον περιορισμό της Γ1 στη διδασκαλία προκειμένου να ενισχυθεί η αγγλική ως γλώσσα-στόχος. Κατέγραψαν τις γλωσσικές επιδόσεις στο πεδίο χρήσης ΞΓ εκπαιδευτικών και μαθητών σε 13 διαφορετικά σχολεία. Τα κυριότερα ευρήματα έδειξαν ότι οι μονογλωσσικές επιλογές των εκπαιδευτικών είχαν μικρή ισχύ στις πολλαπλογλωσσικές στρατηγικές των μαθητών που καθορίζονταν κυρίως από το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Οι γλωσσικές εναλλαγές των εκπαιδευτικών αφορούσαν κυρίως κοινωνικές συμβάσεις (χαιρετισμούς), οδηγίες, επεξηγήσεις, διαχείριση τάξης και επιβραβεύσεις. Ο γλωσσικός λοιπόν χώρος χρήσης που είχαν δημιουργήσει οι μαθητές κατέστη ένα πεδίο διαγλωσσικότητας ως στρατηγική που ξεπερνούσε τα αυστηρά μαθησιακά πλαίσια της τάξης.

Οι Kim & Elder (2005) πραγματοποίησαν ποσοτική και ποιοτική συγκριτική έρευνα που εστίασε στις γλωσσικές συνήθειες φυσικών ομιλητών ιαπωνικών, γερμανικών και γαλλικών σε τάξεις ΞΓ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία και αφορούσε την αναλογία χρήσης Γ1 και γλώσσας-στόχου στη διδασκαλία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι πολλαπλογλωσσικές επιλογές δεν παραμετροποιούνταν μόνο από την επιλογή των εμπλεκόμενων γλωσσών σε σχέση με τους στόχους και τις συνθήκες επικοινωνίας στην τάξη αλλά και από τις παιδαγωγικές λειτουργίες που σχετίζονταν με αυτές. Χωρίς να αξιολογείται σε σύνθετες γλωσσικές διαδράσεις η χρήση της ΞΓ αφορούσε κατά κύριο λόγο λειτουργίες γλωσσικής ικανότητας ως γνωστική σκαλωσιά στην πλαισίωση και τον προσανατολισμό του μαθήματος. Αυτό οδήγησε τους Kim & Elder να ταχθούν υπέρ μιας αυξημένης χρήσης της ξένης γλώσσας-στόχου στην τάξη αλλά και μιας επικουρικής εμπλοκής της Γ1 και του συνόλου των γλωσσών στη διαδικασία προκειμένου να διαμορφωθούν οι ιδανικές μαθησιακές συνθήκες.

Οι έρευνες του Macaro (2005) εστίασαν στις γλωσσικές εναλλαγές σε επίσημα περιβάλλοντα μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον ίδιο, η Γ1 αξιολογείται κυρίως μεταγλωσσικά όντας προσανατολισμένη στο μήνυμα και όχι στη διαδικασία, γεγονός που δυσχεραίνει την όποια σύγκριση με τη λειτουργία της ΞΓ ως μέσου. Υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ της παράλληλης αξιοποίησης της Γ1 και του συνόλου των γλωσσών στη διδακτική πράξη θεωρούν ότι

η ΞΓ-στόχος πρέπει να ενεργοποιείται ως κυρίαρχη γλώσσα χρήσης. Ωστόσο συμπέρανε ότι οι γλωσσικές εναλλαγές στην τάξη, ακόμα και αν υπηρετούν το μήνυμα, είναι ικανές να καλλιεργήσουν ένα βαθμό πολλαπλογλωσσικής επίγνωσης στο μαθητή.

Στις έρευνες τους, οι Arthur & Martin (2006) περιγράφουν τις γλωσσικές συνήθειες εκπαιδευτικών και φοιτητών κατά τη διεκπεραίωση γλωσσικών καθηκόντων στα αγγλικά ως ΞΓ. Τις συσχετίζουν με κοινωνικά περικείμενα που υφίστανται εκτός τάξης και επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα πραγματοποίησης περαιτέρω μελετών που συνδέουν τη γλωσσική χρήση στην τάξη με τις πολλαπλογλωσσικές επικοινωνιακές ανάγκες των πολιτών των μετααποικιακών κοινωνιών στον κόσμο (Arthur & Martin 2006: 179).

Με στόχο τον εντοπισμό ομοιοτήτων μεταξύ γλωσσικών εναλλαγών που πραγματοποιούνται σε επίσημα και αυτών που διενεργούνται σε ανεπίσημα πλαίσια χρήσης, οι Macaro et al. (2009) επικεντρώθηκαν σε αυτές που αφορούν περιβάλλοντα εκμάθησης ΞΓ. Στην προσπάθειά τους να οριοθετήσουν την ενδεχόμενη βέλτιστη χρήση αυτών, έθεσαν σε εφαρμογή ένα ερευνητικό πρόγραμμα προκειμένου να διερευνήσουν εάν ο περιορισμός των γλωσσικών εναλλαγών σε τάξεις έντονης επικοινωνιακής λειτουργίας μπορούσε να ενισχύσει την πρόσκτηση ή/και την επάρκεια στη ΞΓ σε ικανότερο βαθμό από την αποκλειστική χρήση ΞΓ (Macaro et al. 2009: 129). Χωρίς να θεωρήσουν οριστικά τα συμπεράσματα, υποστήριξαν ότι η ελάχιστη εφαρμογή γλωσσικών εναλλαγών ευνοεί και μάλιστα επιταχύνει την επικοινωνιακή ροή στην διεκπεραίωση καθηκόντων. Η θέση αυτή ενισχύει την ερευνητική μας αφετηρία και συνοψίζεται στο γεγονός ότι η εμπλοκή του συνόλου του γλωσσικού υποβάθρου στη διδακτική ακολουθία είτε ως διγλωσσική προοπτική είτε ως πράξη διαγλωσσικότητας καθιστά την τάξη έναν πολυγλωσσικό χώρο επικοινωνίας στον οποίο ευνοείται η ανάπτυξη πολλαπλογλωσσικών στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης.

Οι Creese & Blackledge (2010) τοποθετήθηκαν υπέρ μιας ευέλικτης διγλωσσικής προσέγγισης που αφορά διδασκαλία ΞΓ σε δίγλωσσα παιδιά με αξιοποίηση διγλωσσικών στρατηγικών ως συνέχεια της οικολογικής προσέγγισης του van Lier (2004). Πραγματοποίησαν έρευνα σε δυο σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου που

ειδικεύονται στη γλωσσική εκμάθηση. Η διαγλωσσικότητα στη διγλωσσική παιδαγωγική που εφαρμόζουν αυτού του τύπου τα σχολεία διατρέχει κυρίως την ενίσχυση της ταυτότητας των μαθητών αλλά και τους γλωσσικούς στόχους του μαθήματος. Οι Creese & Blackledge εστίασαν στις γλώσσες χρήσης εκπαιδευτικών και μαθητών και επιχείρησαν να στοιχειοθετήσουν τις γλωσσικές επιλογές των συμμετεχόντων στην επικοινωνία. Συμπέραναν ότι η αποδοχή και διδακτική υποστήριξη αυτού του είδους εφαρμογών διγλωσσικής παιδαγωγικής ενισχύουν :

- (α) τη χρήση διγλωσσικών πρακτικών και μετάφρασης σε γλωσσικά ζητούμενα άμεσου ενδιαφέροντος,
- (β) την άσκηση διαγλωσσικότητας σε γλωσσικά ζητούμενα πλαισίωσης ταυτότητας,
- (γ) την ενεργοποίηση πολλαπλών γραμματισμών και
- (δ) τη χρήση διαφορετικών γλωσσών για διαφορετικούς λειτουργικούς στόχους.

Ο Sampson (2012) επικεντρώθηκε στην περιγραφή της πολλαπλογλωσσικής ικανότητας του πολύγλωσσου χρήστη σε τάξεις εκμάθησης ΞΓ σε γλωσσικά σχολεία της Κολομβίας. Διαπίστωσε ότι η διαγλωσσικότητα που ασκούσαν οι μαθητές σε τρέχουσες γλωσσικές λειτουργίες της τάξης ήταν ανεξάρτητη από το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα-στόχο. Πέρα και πάνω από τα ζητούμενα του γλωσσικού στόχου, όπως και στην παρούσα έρευνα, υπηρετούσε μια ενστικτώδη στρατηγική επικοινωνίας που διευκόλυνε τη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία.

Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 23) συνοψίζουμε την ερευνητική ακολουθία στα σημαντικότερα ευρήματα που σχετίζονται με τη δυναμική των γλωσσών κατά την εκμάθηση και διδασκαλία ΞΓ στην τάξη.

Αξιοποίηση γλωσσών χρήστη στην εκμάθηση ΞΓ	
Βασικά ευρήματα	Πηγή
Η αξιοποίηση της Γ1 στην εκμάθηση ΞΓ δρα ενισχυτικά στη διαπραγμάτευση του νοήματος και στην επαρκή επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο.	Swain & Lapkin, 2000
Η πολλαπλογλωσσική επάρκεια των μαθητών ενισχύει τη μεταγλωσσική δεινότητα στη χρήση, τη γλωσσική ταυτότητα στη μετάβαση από τη μία γλώσσα στην άλλη και την ικανότητα πολυεπίπεδης δημιουργίας νοήματος.	Belz, 2002
Οι γλωσσικές εναλλαγές στοχεύουν κυρίως στην	

επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση ενώ οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν παιδαγωγικά τη μετάφραση ως εργαλείο επεξήγησης ειδικών όρων μικρής συχνότητας χρήσης.	Celaya, 2004
Η αξιοποίηση του γλωσσικού φορτίου των μαθητών και εκπαιδευτικών αφορούν την επικοινωνία σε επίπεδο λεξιλογίου και στην κοινωνικοποίηση.	Liebscher & Dailey-O’Cain, 2005
Οι γλωσσικές εναλλαγές των εκπαιδευτικών αφορούν κυρίως κοινωνικές συμβάσεις (χαιρετισμούς), οδηγίες, επεξηγήσεις, διαχείριση τάξης και επιβραβεύσεις.	Liu et al, 2004
Οι πολλαπλογλωσσικές επιλογές δεν παραμετροποιούνται μόνο από την επιλογή των εμπλεκόμενων γλωσσών σε σχέση με τους στόχους και τις συνθήκες επικοινωνίας στην τάξη αλλά και από τις παιδαγωγικές λειτουργίες που σχετίζονται με αυτές.	Kim & Elder, 2005
Οι γλωσσικές εναλλαγές στην τάξη, ακόμα και αν υπηρετούν το μήνυμα, είναι ικανές να καλλιεργήσουν ένα βαθμό πολλαπλογλωσσικής επίγνωσης στο μαθητή.	Macaro, 2005
Οι γλωσσικές εναλλαγές σχετίζονται με κοινωνικούς παράγοντες που υφίστανται εκτός τάξης.	Arthur & Martin, 2006
Η ελάχιστη εφαρμογή γλωσσικών εναλλαγών ευνοεί την επικοινωνιακή επάρκεια στην διεκπεραίωση καθηκόντων.	Macaro et al, 2009
Η διαμόρφωση μιας διγλωσσικής παιδαγωγικής ενισχύει την ταυτότητα των μαθητών αλλά και τους γλωσσικούς στόχους του μαθήματος.	Creese & Blackledge, 2010
Η πολλαπλογλωσσική ικανότητα του πολύγλωσσου χρήστη σε τάξεις εκμάθησης ΞΓ υπηρετεί μια ενστικτώδη στρατηγική επικοινωνίας που διευκολύνει τη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία.	Sampson, 2012

Πίνακας 22: Ερευνητική σύνοψη στην αξιοποίηση του γλωσσικού δυναμικού κατά την εκμάθηση και διδασκαλία ΞΓ στην τάξη.

4.4. Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας ενότητας ήταν να αναδείξει τις σημαντικές όψεις της διγλωσσικής ικανότητας αλλά και να διατρέξει την ερευνητική ακολουθία εστιάζοντας τόσο στη γλώσσα όσο και στη χρήση της. Αφού επαναξιολογήσαμε το στόχο του φυσικού ομιλητή, αναφερθήκαμε σε δύο στοιχεία διαγλωσσικότητας που αξιοποιήσαμε στη διδακτική πράξη: την εναλλαγή κωδίκων και τη μετάφραση. Οριοθετώντας τη διγλωσσία ως γενική και ειδική επικοινωνιακή ικανότητα καταλήξαμε στο μοντέλο της πολλαπλογλωσσικής ικανότητας όπως αποτυπώθηκε μέσα από την έρευνα μας. Τέλος παρουσιάσαμε μερικές από τις πιο εστιασμένες

γλωσσικές έρευνες στο πεδίο της εκμάθησης ΞΓ που διενεργήθηκαν τα τελευταία είκοσι έτη. Αφορούν τη λειτουργία και τη χρήση των πολλαπλογλωσσικών εναλλαγών στην τάξη ως έννοιας-ομπρέλας που ενσωματώνει διγλωσσικές στρατηγικές, εναλλαγές κωδίκων και χρήση διαγλωσσικότητας κατά την εκμάθηση και διδασκαλία ΞΓ.

Συνοψίζοντας λοιπόν τα πλαίσια μιας παγιωμένης πολυγλωσσικότητας και μιας εξελισσόμενης πολλαπλογλωσσικότητας σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο αντίστοιχα, οι γενικές και ειδικές ικανότητες του ομιλητή γλώσσας δεν μπορούν πάρα να σκιαγραφούν μια παγιωμένα αναδυόμενη διγλωσσία. Η διγλωσσία εξελίσσεται παράλληλα και μαζί με αυτές. Ακόμα και σε τάξεις μονογλωσσικά προσανατολισμένες όπως αυτές του ελληνικού γυμνασίου, η ενεργοποίηση της διγλωσσίας ως γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική επίγνωση, υπαρκτική ικανότητα και ικανότητα μάθησης αποτελεί στοιχείο εμπλουτισμού τόσο για τα γλωσσικά όσο και για τα μη γλωσσικά αντικείμενα.

Κεφάλαιο 4

Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος διγλωσσικής διδασκαλίας

1. Αποσαφήνιση ορολογίας

Προκειμένου να αποφύγουμε την οποιαδήποτε σύγχυση, είναι σημαντικό να προβούμε στις απαραίτητες αποσαφηνίσεις που αφορούν την οριοθέτηση των όρων «αναλυτικό πρόγραμμα» «curriculum», «πρόγραμμα σπουδών», «syllabus» και «διγλωσσικό πρόγραμμα διδασκαλίας» στην παρούσα έρευνα.

Ο όρος «πρόγραμμα» περιγράφει ένα ολοκληρωμένο και συγκεκριμένο σχέδιο με προκαθορισμένους στόχους και χρονοδιαγράμματα ενώ ο όρος «αναλυτικό» αντανακλά την αναλυτική παράθεση οδηγιών και δραστηριοτήτων για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων του προγράμματος. Ο Portelli (1987) απαρίθμησε πάνω από 120 ορισμούς του curriculum στο πεδίο της έρευνας ενώ ο Andrews (2004) υποστήριξε ότι δεν υφίσταται πειστικός ορισμός του. Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2004) το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο με τρόπο που το περιεχόμενό του να ενεργοποιεί τη μάθηση προς συγκεκριμένους στόχους. Στον οδηγό χρήσης του ΕΠΣ-ΞΓ, το αναλυτικό πρόγραμμα προσδιορίζεται ως έγγραφο που καθορίζει με λεπτομέρεια το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, τη σειρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τον χρόνο υλοποίησης, τις ενδεικτικές δραστηριότητες και τους τρόπους αξιολόγησης της κατακτημένης γνώσης. Ο Johnson (1989: 4) ερμηνεύει το ΑΠ «ως τον επιχειρησιακό ορισμό του γενικού προγράμματος». Στην ίδια λογική, οι Dubin & Olshtain (1986: 35) ορίζουν το ΑΠ ως «μια πιο λεπτομερή και επιχειρησιακή δήλωση των διδακτικών και μαθησιακών στοιχείων, η οποία μεταφράζει τη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών σε μια σειρά σχεδιασμένων βημάτων που οδηγούν προς στενά καθορισμένους στόχους». Για τον Tyler (1949), τα ΑΠ αποτελούν κανονιστικούς «Χάρτες» (calendar based charts/maps) με στόχους, σύστοιχες δραστηριότητες και

συμβατή αξιολόγηση. Σε μια τάξη γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας θα το προσδιορίζαμε ως εργαλείο που αντιπροσωπεύει τις διαπραγματεύσεις όλων των εμπλεκόμενων μερών που διατρέχει όλο το φάσμα των στόχων της εκπαίδευσης, και καθορίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας μέχρι το στάδιο ανάπτυξης, της μεθοδολογίας και των υλικών (ΚΕΠΑ 2001).

Με την αναμόρφωση των ΑΠ από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) στα τέλη της δεκαετίας του 1990, ο όρος ΑΠ υποκαθίσταται σταδιακά από τον όρο Πρόγραμμα Σπουδών για να δηλώσει ένα πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών που καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό χωρίς να τον δεσμεύει ως προς τη μεθοδολογία. (Κουλουμπαρίτση 2009). Ο όρος «Προγράμματα Σπουδών» (ΠΣ) (Programs of Study) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε προγράμματα αγγλοσαξονικών χωρών. Ορίζεται ως «μια γενική έννοια που περιλαμβάνει πληθώρα φιλοσοφικών, κοινωνικών και διοικητικών παραγόντων που συνεισφέρουν στον προγραμματισμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος» (Allen 1984: 61). Στο ίδιο πλαίσιο ο Westphalen (1998) οριοθετεί το πρόγραμμα σπουδών ως έναν παιδαγωγικό σχεδιασμό με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται εκ των πρότερων μια μελλοντική διδασκαλία. Από τη άλλη, ο Kelly (1982: 7) θεωρεί ότι το ΠΣ αποτελεί «το γενικό σκεπτικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ενός ιδρύματος το οποίο βρίσκει την έκφραση του μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα κάθε γνωστικού πεδίου». Στο ίδιο μήκος κύματος, ο McNeil (2006: 93) υποστηρίζει ότι το ΠΣ συνιστά υποκατηγορία του αναλυτικού προγράμματος που αφορά κυρίως την οργάνωση της ύλης γνωστικών αντικειμένων ανά επίπεδο επίδοσης ή ανά τάξη σε διδακτικές ενότητες που διέπονται από μία ολιστική προσέγγιση με κοινές θεματικές και ζητούμενα.

Τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που παρατίθενται μέσα από ποικίλους ορισμούς προγραμμάτων σπουδών δομούν σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτση (2009) το θεωρητικό υπόβαθρο της ελληνικής εκδοχής του διαθεματικού πλαισίου προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Εμείς θεωρούμε, χωρίς να αποκλείουμε την ανωτέρω ερμηνεία, ότι θεωρητικοποιούν τα βασικά συστατικά περιεχόμενα του ΕΠΣ-ΞΓ που εκπονήθηκε με τη λογική ενός ενιαίου και κοινού πλαισίου αναφοράς για όλες τις γλώσσες, που παρέχει στον εκπαιδευτικό: (α) την ελευθερία αξιολόγησης των αναγκών της τάξης του, (β) τη μεθοδολογική ευελιξία να αναπτύσσει το κατάλληλο, για τους μαθητές, ΑΠ προκειμένου να ανταποκρίνονται

στις απαιτήσεις κάθε επιπέδου επικοινωνιακής επάρκειας και (γ) την ευελιξία να διατυπώνει μια διδακτική στρατηγική σε συνάρτηση με τις διαθέσιμες διδακτικές ώρες ανά διδακτικό έτος και τον απαιτούμενο χρόνο ανά δραστηριότητα.

Με βάση τα ανωτέρω, αποδίδουμε στο «syllabus» κοινές ιδιότητες με το «αναλυτικό πρόγραμμα» και ταυτίζουμε την έννοια του «curriculum» με αυτή του «προγράμματος σπουδών». Στην παρούσα ωστόσο έρευνα η έννοια curriculum δεν αποτελεί ένα κεντρικά επεξεργασμένο πρόγραμμα σπουδών, αλλά μία προσωπική πρόταση διγλωσσικής διδασκαλίας προσαρμοσμένης σε σχολικούς χώρους εκμάθησης πρόσθετης γλώσσας. Για αυτόν το λόγο, υιοθετούμε ερευνητικά τον όρο πρόγραμμα διγλωσσικής διδασκαλίας (ΠΔΔ) ως έννοια-ομπρέλα που αντανακλά σαφέστερα στο διδακτικό μας προσανατολισμό και ενσωματώνει τη δυνατότητα μεταφοράς διδακτικών προτάσεων σε εφαρμογές που μπορούν να ενταχθούν σε αναλυτικά προγράμματα άλλων γλωσσών και αποτυπώνει την κυκλική και αναστοχαστική οπτική της διδακτικής μας πρότασης ως έρευνας δράσης.

2. Ένα πλαίσιο, τρεις αρχές

Μια διδακτική παρέμβαση διγλωσσικής προσέγγισης σε ένα μονογλωσσικά δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, απαιτεί εστιασμένες παρεμβάσεις αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου της τάξης αλλά και προσδιορισμό των γενικότερων και ειδικότερων στόχων, τόσο σε επίπεδο γνωστικής όσο και μεταγνωστικής αξιοποίησης του παιδαγωγικού υλικού. Όσον αφορά τη παρούσα εργασία, η προετοιμασία γύρω από το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προτεινόμενου ΠΔΔ σε σχέση με την υιοθέτηση μιας διγλωσσικής προσέγγισης στη διδασκαλία ξένης γλώσσας διέπεται από τρεις βασικές αρχές:

1. Η 1^η αρχή αφορά την αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας ως αφετηρίας, ως μέσου και ως σκοπού από την οποία εφορμούμε και σε κάθε περίπτωση εφαρμόζουμε διδακτικά μέσα από μια συστηματική, στρατηγική και νοηματοδοτική υβριδική χρήση της γλώσσας αλλά και επικοινωνιακών νορμών δίγλωσσων κοινοτήτων που δεν μπορούν να συγκριθούν με μια προδιαγεγραμμένη μονογλωσσική χρήση (García 2009b) παράλληλα με τους

γενικούς μαθησιακούς στόχους προώθησης της πολλαπλογλωσσίας και αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας.

2. Η 2^η αρχή εστιάζει στην «οικονομία» σχεδιασμού προγράμματος διδασκαλίας που εδράζεται στην πολλαπλογλωσσική οικολογία (Kleyn & García 2019), στην κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα (Common Underlying Proficiency) (Cummins 2005) και στις αρχές της διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο (CLIL). Η προσέγγιση αυτή καθίσταται εφικτή, εφόσον εξεταστεί προσεκτικά το γλωσσικό και πολιτισμικό δυναμικό της τάξης και οι δυνατότητες αξιοποίησης μη γλωσσικών γνωστικών αντικειμένων στη διδασκαλία γλώσσας.
3. Η 3^η αρχή ενεργοποιεί τις ανωτέρω αρχές και το σύνολο των παραμέτρων σχεδιασμού ενός προγράμματος σπουδών, όπως θα δούμε παρακάτω, υπό την οπτική των ρόλων που αυτά διαδραματίζουν σε μια γενική γλωσσική εκπαίδευση, στην οποία η γλωσσική γνώση (*savoir*) και η τεχνογνωσία (*savoir-faire*) μαζί με την ικανότητα μάθησης (*savoir-apprendre*), όχι μόνο παίζουν έναν ειδικό ρόλο σε μια συγκεκριμένη γλώσσα (γλώσσα-στόχο), άλλα έναν «εγκάρσιο» ή μεταβιβάσιμο ρόλο από την μία γλώσσα στην άλλη (ΚΕΠΑ 2001: 199).

Το ΚΕΠΑ εντάσσει το σχολικό ΑΠ σε ένα ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών, «σαν μια πορεία που ακολουθεί ένας μαθητής μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών εμπειριών, είτε κάτω από τον έλεγχο ενός ιδρύματος είτε όχι» (ΚΕΠΑ 2001: 204). Η έννοια λοιπόν του «εκπαιδευτικού» ΠΣ, ορίζεται ως μέρος ενός «βιωματικού» και «υπαρκτικού»¹⁰³ ΠΣ που αρχίζει πριν από το σχολείο, αναπτύσσεται παράλληλα με αυτό και συνεχίζει μετά από αυτό.

Το κεφάλαιο αυτό αφορά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του ΠΔΔ που αποτέλεσε τη βάση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Θα επιχειρήσουμε να στοιχειοθετήσουμε τα χαρακτηριστικά των ΑΠΣ και ΕΠΣ-ΞΓ σε σχέση με το προτεινόμενο ΠΔΔ, να αναδείξουμε το ρόλο τους στην πλαισίωση και ανάπτυξη του, να περιγράψουμε τους στόχους και να αναδείξουμε τα συστατικά του διγλωσσικού προγραμματισμού του.

¹⁰³ Η έννοια αναφέρεται σε αυτό που αποτελεί τα χαρακτηριστικά της υπαρκτικής ικανότητας (*savoir-être*) (βλ. ενότητα 4.4.3)

3. Επίπεδα σχεδιασμού και εφαρμογής

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή του ΠΔΔ της παρούσας έρευνας, απαρτίζεται από διδακτικούς «μικροσχεδιασούς» που εκκινούν από τους στόχους και τις ανάγκες της τάξης και επικυρώνονται κατά την εφαρμογή και την αξιολόγηση (Yalden 1984).

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των βασικών συστατικών περιεχομένων σχεδιασμού του ΠΔΔ που αφορούν την παρούσα έρευνα, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στα διαφορετικά επίπεδα ταξινόμησης εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου να προσδιορίσουμε τη θέση του δικού μας ΠΔΔ σε σχέση με τα περιεχόμενα του. Η, ανά επίπεδο, προσέγγιση που ακολουθήσαμε, στηρίχτηκε στην μελέτη που αφορούσε τον «Οδηγό για την ανάπτυξη και την εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών πολλαπλογλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education) του Συμβουλίου της Ευρώπης (2010). Όπως φαίνεται στον πίνακα 23, εκκινεί από το διεθνές επίπεδο (supra) και καταλήγει στο ατομικό επίπεδο (nano). Το διεθνές επίπεδο (supra) αφορά διεθνή εργαλεία αναφοράς όπως το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ), το διεθνές πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA (Programme for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ, τον ευρωπαϊκό δείκτη γλωσσικών δεξιοτήτων κ.α., το εθνικό επίπεδο αναφέρεται στα εθνικά και τοπικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως προγράμματα σπουδών, αναλυτικά προγράμματα, στρατηγικούς στόχους, εξεταστέα ύλη, πρότυπα κατάρτισης κτλ., το επίπεδο meso σχετίζεται με ειδικές προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών ή σχέδια μελέτης σε συγκεκριμένο προφίλ σχολείου, το επίπεδο micro αφορά τάξεις, ομάδες εκμάθησης, και διδακτικές ακολουθίες που σχετίζονται με μαθήματα, διδακτικά εγχειρίδια, ευρύτερους πόρους κτλ. και το ατομικό επίπεδο nano αναφέρεται σε διαδικασίες εξατομικευμένης και αυτόνομης διδασκαλίας, διά βίου ανάπτυξης κτλ. (βλ. πίνακα 23) (Taba 1962, Thijs, Van der Akker 2009).

Το σύνολο δηλαδή της λειτουργίας του προτεινόμενου ΠΔΔ, είτε αφορούσε μια απλή ατομική δραστηριότητα, είτε την ευρύτερη πλαισιακή του λειτουργία μπορούσε να αποδομηθεί σε διαφορά επίπεδα από το ατομικό (nano επίπεδο) που αφορά δραστηριότητες εξατομικευμένης και αυτόνομης διδασκαλίας έως το διεθνές (supra

επίπεδο) που αφορά διεθνή εργαλεία αναφοράς όπως το ΚΕΠΑ. Κάθε μας ενέργεια δηλαδή μπορούσε να ταξινομηθεί και να οργανωθεί σε ένα από αυτά τα επίπεδα προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα το περιεχόμενο του και να εξασφαλίσουμε μια λειτουργική ισορροπία. Παράδειγμα: για την ανάπτυξη μιας γλωσσικής ικανότητας μπορούσαμε να προτείνουμε διγλωσσικές δραστηριότητες σε ατομικό επίπεδο nano, να αξιοποιήσουμε ως πλαίσιο αναφοράς το ΕΠΣ-ΞΓ σε επίπεδο macro, και να εφαρμόσαμε διγλωσσικές προσεγγίσεις στα μέτρα των γλωσσικών αναγκών των μαθητών που μαθαίνουν ξένη γλώσσα στο γυμνάσιο σε επίπεδο meso.

Επίπεδο	Πεδία Εφαρμογής Επιπέδου
Διεθνές (supra)	Διεθνή εργαλεία αναφοράς όπως το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ), το διεθνές πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA (Programme for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ, ο ευρωπαϊκός δείκτης γλωσσικών δεξιοτήτων κτλ.
Εθνικό (macro)	Εθνικά και τοπικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως προγράμματα σπουδών, syllabus, στρατηγικούς στόχους, εξεταστέα ύλη, πρότυπα κατάρτισης κτλ.
Σχολείου, εκπαιδευτικού ιδρύματος (meso)	Αφορούν προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών ή σχέδια μελέτης στο συγκεκριμένο προφίλ ενός σχολείου
Τάξεων, ομάδων, διδακτικών ακολουθιών (micro)	Σχετίζονται με μαθήματα, διδακτικά εγχειρίδια, ευρύτερους πόρους κτλ.
Ατομικό (nano)	Αφορά διαδικασίες εξατομικευμένης και αυτόνομης διδασκαλίας, διά βίου ανάπτυξης κτλ.

Πίνακας 23: Τα προγράμματα σπουδών σε διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικών συστημάτων

Το ΠΔΔ που ενσωματώνει τη διδακτική πρόταση της παρούσας έρευνας κατατάσσεται κυρίως στα πεδία εφαρμογής «macro» και «meso». Αφορά δηλαδή εθνικά και τοπικά εκπαιδευτικά συστήματα τόσο σε επίπεδο στρατηγικών στόχων, διδακτέας ύλης όσο και σε επίπεδο ειδικών προσαρμογών ΠΣ στο γλωσσικό προφίλ της τάξης και του σχολείου. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι οι εφαρμογές που σχετίζονται με γλωσσικές διδακτικές στρατηγικές σε επίπεδα «macro» και «meso» αποτελούν συχνά πεδία έντονων διαφωνιών (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, Nieveen 2006): η ένταση της αντιπαράθεσης αφορά κυρίως κοινωνικές

και εξουσιαστικές σχέσεις και αποτελεί σύνηθες γνώρισμα εκπαιδευτικών συστημάτων με έντονα πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά που εμπλέκουν μειονοτικές γλώσσες χαμηλού κύρους και υψηλού κύρους κυρίαρχες γλώσσες διδασκαλίας (Skutnabb-Kangas 2003, García, Skutnabb-Kangas, Torres-Guzman 2006). Ωστόσο, όποιο και να είναι το επίπεδο συγκεντρωτισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής (macro) στο σχεδιασμό προγράμματος σπουδών, το σχολείο και οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών μέσα στη τάξη (micro), μπορούν να παίξουν ένα καθοριστικό ρόλο σε επίπεδο εφαρμογών και επιρροής σε ατομικό (nano) επίπεδο.

3.1. Συστατικά περιεχόμενα σχεδιασμού

Η ενεργοποίηση μιας διαφοροποιημένης διγλωσσικής οπτικής στη διδασκαλία καθώς και μια υφιστάμενη προβληματική στα «macro» και «meso» επίπεδα οργάνωσης, προσανατόλισαν το σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας σε διδακτικές ακολουθίες που είχαν στόχο τη βελτιστοποίηση της εκμάθησης ΞΓ στο γυμνάσιο. Στο πίνακα 24, παρουσιάζουμε τα δέκα συστατικά στοιχεία που προσανατόλισαν τη διάρθρωση του ΠΔΔ της παρούσας έρευνας όπως διαμορφώθηκε με βάση τις διατυπώσεις των van den Akker (2003) και Walker (1990). Η διάταξη τους διέπεται από μια θεώρηση της γλωσσικής διδασκαλίας που τοποθετεί τους μαθητές στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και αναφέρεται σε συνθήκες δίγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. πίνακα 24).

«Συστατικά»	Επίπεδο
(α) Στόχοι	Εθνικό (macro)
(β) Γλωσσικές Ικανότητες	
(γ) Περιεχόμενα	
(δ) Προσεγγίσεις και Δραστηριότητες	Εθνικό (macro) και σε επίπεδο σχολείου, εκπαιδευτικού ιδρύματος (meso)
(ε) Χώροι χρήσης και συμμετέχοντες	
(στ) Υλικά και πόροι/πηγές	
(ζ) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	
(η) Συνεργασίες	Σε επίπεδο σχολείου, εκπαιδευτικού ιδρύματος (meso), τάξεων, ομάδων, διδακτικών ακολουθιών (micro) και σε ατομικό επίπεδο (nano)
(θ) Αξιολόγηση	

Πίνακας 24: «Συστατικά» στοιχεία και επίπεδα σχεδιασμού.

Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, η κατανομή των συστατικών σε σχέση

με τα επίπεδα που αντιστοιχούν μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, τα υλικά και οι πόροι (συστατικό (στ)) ενδέχεται, εκτός από το «meso», να αφορούν και το επίπεδο «macro», εάν για παράδειγμα, ένα μέσο διδασκαλίας, αφορά μια ολόκληρη περιοχή και δεν είναι διαθέσιμο σε κάποια από τα σχολεία της. Επίσης, τα περιεχόμενα ή οι δραστηριότητες (συστατικά (γ) και (δ)) μπορεί μερικές φορές να αφορούν λιγότερο το επίπεδο «macro», δίνοντας μεγαλύτερη ελευθερία επιλογών στα σχολεία (meso) ή/και τους εκπαιδευτικούς (micro).

Μερικά από τα ανωτέρω συστατικά παίζουν κεντρικό ρόλο στην ακολουθία των περιεχομένων και μπορούν να υπερβαίνουν τα επίπεδα σχεδιασμού τους: οι στόχοι (συστατικό (α)) για παράδειγμα, αποτελούν κεντρικό σημείο αναφοράς και προσανατολισμού όλων των υπολοίπων συστατικών. Ένα άλλο συστατικό, η αξιολόγηση (συστατικό (θ)), αποτελεί μια σημαντική παράμετρος επαναπροσδιορισμού και αναδόμησης του ΠΔΔ στα πλαίσια μιας κυκλικής διάταξης σχεδιασμού, όπως θα δούμε παρακάτω, δεδομένου ότι διαρθρώνεται από τους στόχους/ικανότητες σε όλα τα επίπεδα, από την αυτοαξιολόγηση μέχρι τα προγράμματα σπουδών που αναπτύχθηκαν από εθνικές αρχές. Επίσης, μέσα από μια γλωσσική προσέγγιση οικολογικής προοπτικής στην κατεύθυνση διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο, το συστατικό των συνεργασιών (συστατικό (η)), ιδίως μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, γλωσσικών και μη γλωσσικών, φέρει μια ιδιαίτερη βαρύτητα στο επίπεδο «meso» που αφορά το σχολείο. Φυσικά, όλα τα στοιχεία που εμπλέκονται στο σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν και κάθε απόφαση που αφορά ένα από τα ανωτέρω, παραμετροποιείται στα τοπικά δεδομένα προκειμένου να ληφθούν οι τελικές αποφάσεις που θα οδηγήσουν στη εφαρμογή των δραστηριοτήτων.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το πλαίσιο αναφοράς, οι στόχοι και οι περιγραφόμενες γλωσσικές ικανότητες του ΠΔΔ της παρούσας έρευνας βασίζονται στο ΕΠΣ-ΞΓ, μπορούμε να κατατάξουμε τους στόχους, τις γλωσσικές ικανότητες και τα περιεχόμενα του γλωσσικού αντικειμένου σε επίπεδο «macro». Ωστόσο, οι διγλωσσικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες που συγκροτούν ένα σημαντικό κομμάτι της διδακτικής μας παρέμβασης αφορούν τα επίπεδα «meso» και «micro». Εκτείνονται, από τις επιφαινόμενες προσαρμογές του ΠΔΔ στο προφίλ του σχολείου

και στις ανάγκες του μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα μέχρι το περιεχόμενο των γλωσσικών και μη γλωσσικών αντικειμένων, των διδακτικών εγχειρίδιων και των ευρύτερων πόρων που αξιοποιήσαμε.

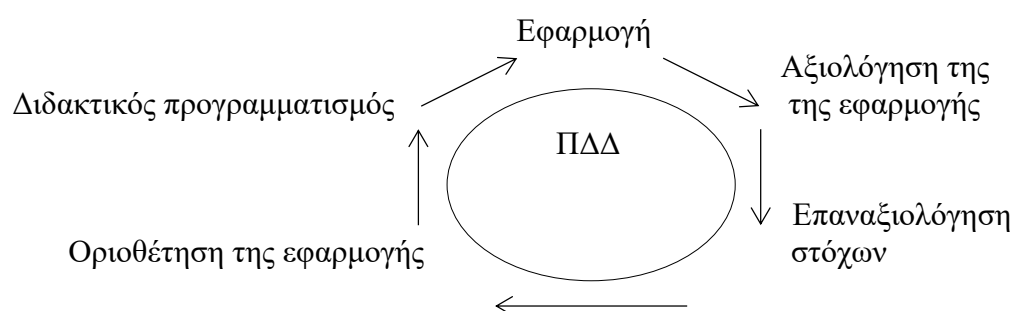
Με δεδομένο ότι (α) η έρευνα αφορά μονόγλωσσα και δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα σε Ελλάδα και Βέλγιο, (β) το μαθητικό δυναμικό της έρευνας παρουσιάζει έντονη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία και (γ) οι διδακτικοί μας χειρισμοί διέπονται από εργαλεία και τεχνικές που προέρχονται από πολλαπλές πηγές, τα συστατικά στοιχεία του σχεδιασμού που αφορούν τους χώρους χρήσης, τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τα εργαλεία και τις πηγές καθώς και ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή, κατατάσσονται ανισομερώς, σε τρία επίπεδα σχεδιασμού: «macro», «meso», και «micro».

Οι οριστικές αποφάσεις για το σχεδιασμό του ΠΔΔ οριοθετήθηκαν σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια που διαμορφώθηκαν με βάση τις συνθήκες μάθησης των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όσον αφορά την τάξη και το ευρύτερο περιβάλλον δραστηριοποίησης του μαθητή, η ανάπτυξη ενός ΠΔΔ εκμάθησης γλώσσας (είτε πρόκειται για πρώτη γλώσσα, είτε για δεύτερη, είτε για ξένη, κ.λπ.), προϋποθέτει (α) την αξιολόγηση της κοινωνικής υπόστασης του συνόλου των γλωσσών που συνθέτουν το δυναμικό του άμεσου (οικογένεια, σχολείο) και του ευρύτερου περιβάλλοντος (κοινωνία) του μαθητή, και (β) την προσεκτική ανάλυση των γλωσσικών αναγκών που οι συνθήκες αυτές δημιουργούν (για παράδειγμα, για άλλους λόγους μαθαίνει ένας μαθητής γαλλικά στο Βέλγιο και για άλλους λόγους στην Ελλάδα). Οι ανωτέρω προϋποθέσεις βαραίνουν καθοριστικά με την επιρροή τους τον προσδιορισμό των στόχων, τις γλωσσικές επιλογές των μαθητών, το καθορισμό των επιπέδων δεξιοτήτων καθώς και τη διαμόρφωση στρατηγικών επιλογών για την επίτευξή τους.

3.2. Γενικές αρχές σχεδιασμού και στόχοι

Οι βασικές αρχές σχεδιασμού του ΠΔΔ της παρούσας έρευνας εδράζονται στην ετυμολογία του όρου curriculum που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1580 για να υποδηλώσει μια οργανωτική δομή που αξιοποιεί με βέλτιστο τρόπο σε καλύτερα

διαχειριστικά και μαθησιακά επίπεδα, το άψυχο και έμψυχο «υλικό» της τάξης. Προέρχεται από το λατινικό «currere» που σημαίνει τρέχω ή διατρέχω μια διαδρομή σε κυκλική διάταξη και αποδίδεται μεταφορικά ως κύκλος μελέτης ή κύκλος σπουδών στο σχολείο ή/και το πανεπιστήμιο. Το ΠΔΔ οργανώνει τα περιεχόμενα των πεδίων μελέτης σε κυκλική διάταξη που προσομοιάζει οργανωτικά στο κυκλικό μοντέλο αναπαραγωγής της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης (Taba 1962). Τα βασικά στάδια που διέπονται από αυτή, (βλ. σχήμα 6) είναι τα εξής: (α) η μελέτη πεδίου εφαρμογής ΑΠΣ, (β) η οριοθέτηση στόχων και σκοπών του ΑΠΣ, (γ) ο διδακτικός προγραμματισμός (δ) η εφαρμογή, (ε) η αξιολόγηση της εφαρμογής και η επιστροφή στο στάδιο (α) με επαναξιολόγηση του πεδίου εφαρμογής και επαναπροσδιορισμό των στόχων.



Σχήμα 6: Κυκλική διάταξη σχεδιασμού ΠΔΔ

Η σύζευξη διγλωσσικών πρακτικών και διδακτικής μεθοδολογίας ξένης γλώσσας στην παρούσα εργασία κατέληξε στο σχεδιασμό ενός ευέλικτου ΠΔΔ που συνδυάζει τις αρχές των μοντέλων στόχων και περιεχομένων με αυτές των μοντέλων διαδικασίας (Eisner 1985: 61-86, Kelly 1982: 87-120). Στα μοντέλα στόχων τοποθετούνται τα προγράμματα σπουδών που δηλώνουν το περιεχόμενο όσων θα διδαχθούν κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου, έχουν ευρεία αποδοχή και εφαρμόζονται σε μεγάλη συχνότητα (Breen, 1987) ενώ στα μοντέλα διαδικασίας τοποθετούνται τα «διαδικαστικά» προγράμματα που εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο προκύπτει η εκπαιδευτική διαδικασία. Στα μοντέλα στόχων κατατάσσονται τα επίσημα (formal) και λειτουργικά (functional) αναλυτικά προγράμματα και στα μοντέλα διαδικασίας τα διαδικαστικά (process) αναλυτικά προγράμματα και αυτά που σχεδιάζονται στη βάση διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων (task-based).

Τα τέσσερα συστατικά στοιχεία που διέπουν τη λειτουργικότητα, τη

διαδικαστικότητα και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων για την κατάκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων στη στοχοθεσία του παρόντος ΠΔΔ αφορούν:

(α) Τους γλωσσικούς στόχους στην ανάπτυξη των ικανοτήτων:

- Κατανόησης γραπτού λόγου
- Παραγωγής γραπτού λόγου
- Γραπτής διαμεσολάβησης
- Κατανόησης προφορικού λόγου
- Παραγωγής προφορικού λόγου
- Προφορικής διαμεσολάβησης

(β) Τα γλωσσικά και μη γλωσσικά περιεχόμενα, αποτελούμενα από τις αναλυτικές περιγραφές των επικοινωνιακών ενεργειών σε κάθε επίπεδο και για κάθε γλωσσική ικανότητα, τα θεματικά και πολιτισμικά πεδία καθώς και τους στόχους του μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου.

(γ) Τη μεθόδευση της διδασκαλίας που αφορά:

(i) το πλαίσιο διδασκαλίας:

- στη διδασκαλία ξένης γλώσσας
- στη διδασκαλία γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο
- στην αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας
- στην αξιοποίηση της γλωσσικής υπερποικιλότητας της τάξης

(ii) το πλαίσιο χρήσης:

- στην ελεύθερη διαγλωσσικότητα
- στη χρήση της πρώτης γλώσσας
- στην αξιοποίηση της γλωσσικής υπερποικιλότητας της τάξης
- στη χρήση εναλλαγής κωδίκων
- στη χρήση της μετάφρασης
- στην πολλαπλογλωσσική και πολλαπολιτισμική ικανότητα στην επικοινωνία
- στην οικολογία των γλωσσικών πράξεων

και (δ) τις ενότητες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης ως αυτοτελή κομμάτια του ατομικού γλωσσικού φακέλου (portfolio) των μαθητών.

Σημαντικοί επίσης παράμετροι για τη θεμελίωση των αρχών και στόχων της κάθε γλωσσικής ενότητας του ΠΔΔ της έρευνας αποτελούν: (α) η ανάπτυξη διαπολιτισμικής επίγνωσης (Kigitsioglou-Vlachou 2009), (β) η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, (γ) η προώθηση συμμετοχικών δράσεων και (δ) η διασφάλιση της δυνατότητας επιλογής των δραστηριοτήτων εκείνων που ανταποκρίνονται καλύτερα στις συνθήκες και τις ανάγκες της τάξης προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα τους στην πράξη (McNeil 2006).

3.3. Οικολογία γλωσσών και «οικονομία» προγράμματος διδασκαλίας

Οι γλωσσικοί στόχοι στην παρούσα εργασία ταυτίζονται με τις γλωσσικές ικανότητες όπως ορίζονται στο ΕΠΣ-ΞΓ (2011) και περιγράφονται στο ΚΕΠΑ (2001). Η «ικανοτητο-κεντρική» προσέγγιση που διέπει το τελευταίο έχει ως στόχο να καταστήσει όλους τους ευρωπαίους πολίτες επικοινωνιακά επαρκείς σε μια πληθώρα γλωσσικών δεξιοτήτων προκειμένου να ενισχύσει την αμοιβαία κατανόηση και να διευκολύνει την κινητικότητα του πληθυσμού. Με αυτά τα δεδομένα, η έννοια της γλωσσικής οικολογίας (Denison 1982, Haugen 1972, Mühlhäusler 1996), της συνολικής δηλαδή αποτίμησης του γλωσσικού φορτίου της τάξης, στην «οικονομία» του σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών (curricular economy) που προκύπτει από τη σύζευξη γλωσσικών και μη γλωσσικών αντικειμένων για την κατάκτηση των καθορισμένων γλωσσικών και μη γλωσσικών ικανοτήτων και γνώσεων και μια πολλαπλογλωσσική οικολογία (Kleyn & García 2019) που διατρέχει τη διαγλωσσικότητα στη διδακτική πράξη, αποτέλεσε μια από τις βασικές παραμέτρους στο σχεδιασμό του διγλωσσικού ΠΔΔ.

Η επιδιωκόμενη συνοχή που απαιτεί η «οικονομία» σχεδιασμού μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους, που εκκινούν από την ομαδοποίηση των γνωστικών πεδίων μέχρι και τη διατύπωση διαθεματικών δεξιοτήτων. Στην παρούσα εργασία, οι διαρθρωτικές παράμετροι που αξιολογήσαμε στη διδασκαλία και αποτυπώσαμε στο ΠΔΔ αφορούν τόσο τους συνδέσμους που μπορούσαν να αναπτυχθούν ανάμεσα σε γλωσσικά μαθήματα διαφορετικής ξένης γλώσσας-στόχου όσο και τις γέφυρες ανάμεσα σε γλωσσικά και μη γλωσσικά γνωστικά αντικείμενα (Commission

européenne 2008) όπως παρουσιάζονται στο ερευνητικό μέρος της έρευνας.

4. Πρόγραμμα διγλωσσικής διδασκαλίας, διγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι στόχοι της διγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη ως απάντηση στον αυξητικά εξελισσόμενο πολυγλωσσικό χαρακτήρα των κοινωνιών έχουν εδώ και χρόνια προσδιοριστεί μέσα από τα πολυάριθμα κανονιστικά έγγραφα του Συμβουλίου της Ευρώπης (Coste 2007, Coste et al. 2010). Οι στόχοι αυτοί, ευθυγραμμιζόμενοι με το ευρωπαϊκό «δόγμα» γλωσσικής εκμάθησης που τάσσεται υπέρ μιας δικαιωματικής δυνατότητας πρόσβασης του ατόμου σε μια ποιοτικότερη εκπαίδευση (ΣτΕ 2002) διαρθρώνονται κυρίως μέσα από (α) την κατάκτηση των περιγραφόμενων γλωσσικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων και γνώσεων, (β) τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες και (γ) την ενθάρρυνση της ποικιλομορφίας στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Πέρα από τα ζητήματα που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τους στόχους της διγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ΕΕ και αφορούν το πεδίο γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης, φιλοδοξούν να συνεισφέρουν στη βελτιστοποίηση των συνθηκών γλωσσομάθειας, λειτουργώντας εμπλουτιστικά και στην κατεύθυνση των ίσων ευκαιριών μάθησης, της κοινωνικής συνοχής και ένταξης. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν:

(α) Τα γλωσσικά και πολιτισμικά συστατικά που συνθέτουν την ταυτότητα των μαθητών, κυρίως εκείνα που αφορούν τις μη κυρίαρχες γλώσσες (Zarate 2003).

(β) Τη διαμόρφωση της κριτικής ικανότητας των μαθητών μέσα από μετασχηματιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Cummins 2005) που εντάσσουν εμπλουτιστικά τη γλωσσική, πολιτισμική και εθνοτική ετερότητα. Οι παραγόμενες διαδράσεις στο περιβάλλον του σχολείου, εντός και εκτός τάξης, πέρα από την ανάγκη κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών, πρέπει να εστιάζουν στη κατανόηση της νέας γνώσης που προκύπτει από αυτές. Οφείλουν δηλαδή, να επιδρούν δυναμικά σε μετασχηματισμούς που αφορούν

τη λειτουργία της γλώσσας, την κριτική αντίληψη, τη διαμόρφωση κινήτρων και στάσεων, τα ανοίγματα στη διαφορετικότητα, τη δημιουργικότητα και την ενίσχυση των χαρακτηριστικών αυτών που συγκροτούν τη ταυτότητα του μαθητή.

(γ) Τον ορισμό περιεχομένων που αφορούν, όχι μόνο τις προς κατάκτηση γνώσεις ή δεξιότητες, αλλά και τη συνολική εμπειρία μάθησης που δεν περιορίζεται λειτουργικά και πρακτικά σε στερεοτυπικές διδακτικές προσεγγίσεις γλώσσας, ακόμα και όταν προκύπτουν σε περιοριστικά εκπαιδευτικά περικείμενα, όπως αυτά του ελληνικού σχολείου.

(δ) Την «εγκάρσια» και οικολογική οργάνωση των μαθημάτων διαφορετικών ξένων γλωσσών που συγκλίνουν στους στόχους και στον τρόπο που ορίζονται σε σχέση με τις γλώσσες που συνθέτουν το γλωσσικό μωσαϊκό του σχολείου, από την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και τις πρώτες γλώσσες των μαθητών, έως τις ξένες γλώσσες και τα μη γλωσσικά αντικείμενα (Bernaus, Mercèdes et al. 2012).

(ε) Τη γλωσσική διάσταση των μη γλωσσικών αντικειμένων προκειμένου να ενισχυθεί το εννοιολογικό και λεξικολογικό υπόβαθρο των μαθητών σε πρώτη και ξένη γλώσσα.

(στ) Τη δημιουργία λειτουργικών αυτοματισμών και όχι τυποποιημένων διαδικασιών στη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών.

(ζ) Τη δημιουργία μορφών αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης σε συνάφεια με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις δυνατότητες αυτονομίας του μαθητή.

Οι βασικές αρχές που διέπουν τη δομή του ΠΔΔ της παρούσας έρευνας ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά ενός διγλωσσικού και πολυπολιτισμικού προγράμματος σπουδών και τεκμηριώνονται μέσα από μετρήσιμα ποσοτικά και μη μετρήσιμα ποιοτικά δεδομένα που αφορούν την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων-στόχων μέσα από: (α) την αξιοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή, (ν) την εστίαση στις μη κυρίαρχες γλώσσες, ισορροπώντας τις εξουσιαστικές σχέσεις που απορρέουν από την ανισορροπία που προκύπτει από το ειδικό βάρος της κυρίαρχης γλώσσας και (γ) την καλλιέργεια δημιουργικών πλαισίων μέσα από τη

κατανόηση προφορικών και γραπτών κειμένων ταύτισης (Cummins & Early 2011).

Η ενεργοποίηση των ανωτέρω παραμέτρων στην αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων για την προώθηση της διγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ΠΔΔ σχετίζεται όπως θα δούμε παρακάτω, με τα διαφορετικά επίπεδα ορισμού διδακτικών στόχων και στοχευμένων ικανοτήτων, περιεχομένων και δραστηριοτήτων, διαδικασιών αξιολόγησης, διδακτικών προσεγγίσεων και ιεράρχησης προτεραιοτήτων, διαχείρισης εκπαιδευτικού υλικού και απαραίτητων συνεργασιών και συνεργιών.

Τέλος, πρέπει να τονίσουμε, ότι πέρα από την αξιοποίηση του ΕΠΣ-ΞΓ (2011) ως πλαισίου αναφοράς και αναφορικά με την ανάπτυξη του παρόντος ΠΔΔ, δανειστήκαμε εργαλεία από το ΚΕΠΑ (2001), τον οδηγό χρήσης του ΚΕΠΑ (Guide pour les utilisateurs du CECR) (Conseil de l'Europe 2001), τον οδηγό για την ανάπτυξη γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ευρώπη (Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe) (Conseil de l'Europe 2007) και την πλαισιακή πλατφόρμα¹⁰⁴ του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διγλωσσική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

5. Εργαλεία διδακτικών σεναρίων και συνοχή σχεδιασμού

Η προετοιμασία σεναρίων που αφορούν τη λήψη αποφάσεων στις πιθανές κατευθύνσεις που σχετίζονται με το σχεδιασμό του παρόντος ΠΔΔ επέτρεψε την κλιμακωτή διάταξη των στόχων γλωσσικής εκμάθησης και τη χάραξη διαφοροποιημένων διαδρομών σε σχέση πάντα με τους ειδικούς στόχους διδασκαλίας.

Η συμβολή τους στη λεγόμενη «οικονομία» σχεδιασμού, επέφεραν οργανωτικά, κάθετη και οριζόντια συνοχή στη διάρθρωση του ΠΔΔ. Η κάθετη συνοχή αφορά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, σε εθνικό και τοπικό κυρίως επίπεδο (macro). Η οριζόντια συνοχή

¹⁰⁴ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp, τελευταία ανάκτηση 13-6-2016.

μεταξύ γλωσσικών αντικειμένων πρώτης, δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας (και τις γέφυρες στα μη γλωσσικά αντικείμενα) αφορούν την επιλογή των διδακτικών εργαλείων και τη χάραξη γνωστικών συνεργιών και ευρύτερων συνεργασιών που τίθενται σε εφαρμογή σε επίπεδο σχολείου (meso). Η κάθετη συνοχή αφορά τις ώρες καθοδηγούμενης μελέτης ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και ανά σχολικό έτος, όπως ορίζονται από το ΕΠΣ-ΞΓ. Στη συνοχή της οριζόντιας διάταξης συμβάλλει η προτεινόμενη διγλωσσική προσέγγιση που συγκροτεί τη διδακτική μας παρέμβαση σε μια κοινή πλατφόρμα δραστηριοτήτων που συνενώνει (α) τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα της τάξης και τα (β) γλωσσικά και μη γλωσσικά αντικείμενα σε επίπεδο διδακτικής προσέγγισης. Συνεπώς, το διδακτικό σενάριο ορίζεται ως εργαλείο και ως προσέγγιση που επικεντρώνεται σε μια διδακτική προοπτική όντας ικανό να προσομοιώσει διδακτικές διαδρομές που διαρθρώνονται σε οριζόντια και κάθετη διάταξη (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier 2010).

Πριν από την οριστικοποίηση των δομών του ΠΔΔ κρίναμε απαραίτητη την εφαρμογή προσομοίωσης κυκλικής διάταξης που εφαρμόσαμε στη πράξη της έρευνας δράσης, γύρω από: (α) την κεντρική στοχοθεσία που εμπεριέχει τη πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική διάσταση στις γλωσσικές ικανότητες, και (β) την επαρκή γνώση των κοινωνιογλωσσικών χαρακτηριστικών των ευρύτερων περικειμένων και των αναγκών που απορρέουν από την εκμάθηση γλώσσας (Altrichter, Posch & Somekh 2001). Η πρόθεση μας μέσα από τις υποθετικές ρυθμίσεις για τη συνοχή και την οικονομία στο σχεδιασμό του ΠΔΔ που συνεπάγονται των ανωτέρω προσομοιώσεων, είναι να διατηρήσουμε μια εγγύτητα στις συνθήκες που διαμορφώνονται από τα περικείμενα που συνθέτουν το πλαίσιο των αναγκών του σχολείου, της τάξης και των μαθητών.

Ένα σημαντικό συστατικό του ΠΔΔ που συνεισφέρει στην ποιοτική αναβάθμιση της γλωσσικής εκπαίδευσης, στις θετικές προοπτικές πρόσβασης σε αυτή και στη διασφάλιση μιας ευρύτερης «κουλτούρας» εκμάθησης γλώσσας, εδράζεται στην αξιοποίηση μιας μεθοδολογικής ποικιλότητας στην επιλογή των εργαλείων για την κατάρτιση των γλωσσικών ικανοτήτων (Westphalen 1998). Τόσο η αποτελεσματικότητα, που επικεντρώνεται στην ενίσχυση των κινήτρων και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων, όσο και η ενθάρρυνση της αυτονομίας στη γλωσσική εκμάθηση εστιάζουν σε μια διαφοροποιημένη και πολυτροπική προσέγγιση στη

διαδικασία γλωσσομάθειας. Μια έρευνα διδακτικού σχεδιασμού διγλωσσικού και διαπολιτισμικού προσανατολισμού όπως η δική μας, δεν μπορεί να εστιάζει αποκλειστικά στην εξειδίκευση των στόχων, στον προσδιορισμό των επιπέδων γλωσσικής ικανότητας και στην κατάκτηση τους αλλά οφείλει να προσδιορίζει και να υποδεικνύει τις διαδρομές και τις εμπειρίες στις οποίες οι μαθητές ενδεχομένως εκτεθούν στη πορεία τους προς το στόχο (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier 2010).

Τα παρακάτω θεωρητικά και παιδαγωγικά εργαλεία περιεχομένων σεναρίων δεν προσφέρουν παρά μόνο ενδεικτικές πιθανές διαδρομές που θα μπορούσε ένας εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας να ακολουθήσει. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να αποτελούν μέρος ενός συνόλου περιπτώσεων και υποθετικών σεναρίων στη διάρθρωση των σχεδίων μαθημάτων.

	Δραστηριότητες
Διαμεσολάβηση, μετάφραση και αξιολόγηση	(α) Δραστηριότητες γλωσσικής διαμεσολάβησης και μετάφρασης
	(β) Δραστηριότητες διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης
	(γ) Δραστηριότητες αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης
	(δ) Δραστηριότητες εναλλαγής κωδίκων
Μεταγλωσσικότητα και μεταπολιτισμικότητα	(α) Παρατήρηση και σύγκριση γλωσσικών λειτουργιών και γραμματικών φαινομένων στις γλώσσες που συνθέτουν το γλωσσικό δυναμικό της τάξης.
	(β) Παρατήρηση των μορφών και των γλωσσικών λειτουργιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων γλωσσικής και διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης, διαγλωσσικότητας και αξιολόγησης.
	(γ) Παρατήρηση της επιρροής των πολιτισμικών μεταβλητών στους εννοιολογικούς προσδιορισμούς κατά τη διαδικασία διαγλωσσικότητας.
	(δ) Κριτική ανάλυση των κινήτρων και συμπεριφορών σε διαφοροποιημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα.
	(ε) Συνειδητοποίηση του ειδικού βάρους κάθε γλώσσας και των εξουσιαστικών σχέσεων που διαμορφώνονται σε κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο καθώς και των παραγόντων που τις καθορίζουν.
Διαφοροποίηση στη γλωσσική διδασκαλία	(α) Εφαρμογές δίγλωσσης διδασκαλίας με την αξιοποίηση

και εκμάθηση	<p>πολυγλωσσικών και διαγλωσσικών εργαλείων.</p> <p>(β) Διεύρυνση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών με την προσθήκη μιας ξένης γλώσσας.</p> <p>(γ) Αυτονομία στη γλωσσική εκμάθηση με τη χρήση του portfolio γλωσσών.</p> <p>(δ) Αξιοποίηση πολλαπλών σχολικών και εξωσχολικών πηγών και πόρων.</p> <p>(ε) Διεύρυνση χώρων χρήσης γλώσσας με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών.</p> <p>(στ) Διδασκαλία με έμφαση στο περιεχόμενο στην διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου μέσω της γλώσσας-στόχου.</p>
Projects, ατομικές και συνεργατικές δραστηριότητες	<p>(α) Οργάνωση δομημένων και ανοιχτών συζητήσεων σχετικών με τις προτεινόμενες δραστηριότητες και την επικαιρότητα καθώς και ακολουθία αξιολογικής ανατροφοδότησης σχετικής με την πορεία, τα επιχειρήματα, και το γνωσιακό επίπεδο των πληροφοριών που απαιτούνται κτλ.</p> <p>(β) Ερευνητικές συνεργατικές εργασίες εντός και εκτός τάξης με δημοσίευση αποτελεσμάτων και τελική αξιολόγηση.</p> <p>(γ) Αξιοποίηση και αξιολόγηση ημερολογίου τάξης και ατομικού γλωσσικού ημερολογίου μαθητών ενταγμένου στο portfolio, χρήση πολυμέσων, διανομή ρόλων και ευθυνών, συμμετοχική συζήτηση στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο περιεχομένου δραστηριοτήτων.</p>

Πίνακας 25: Δραστηριότητες για τη χάραξη των σεναριακών διαδρομών του ΠΔΔ.

Πρέπει να σημειωθεί ότι πολλά από τα ανωτέρω στοιχεία, σε σχέση πάντα με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επιλέξαμε, συνέβαλαν καθοριστικά στη διγλωσσική μας παρέμβαση, στους στόχους των μετασχηματιστικών και συμμετοχικών διεργασιών εντός και εκτός τάξης και στη διαμόρφωση μιας εμπλουτιστικής συνθήκης μάθησης τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο.

Η μετάβαση από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διέπεται από μεταβλητές που δεν αφήνουν ανεπηρέαστες τις παραμέτρους σχεδιασμού και δομών περιεχομένου του ΠΔΔ. Η ανάγκη μιας ομαλής συνέχειας από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη δεν εξασφαλίζει πάντα την απαιτούμενη συνοχή: εξωγενείς

παράγοντες πολιτικής φύσεως, όπως για παράδειγμα ελλείψεις εκπαιδευτικών, επιβολή ποσοτικών ορίων στο σχηματισμό τμημάτων, αδυναμία επιλογής δεύτερης ξένης γλώσσας σε ολιγοθέσια σχολεία κτλ. επιφέρουν μια γνωσιακή ανισορροπία που καλείται ο εκπαιδευτικός να καλύψει με τους πόρους που έχει στη διάθεση του, κυρίως όμως με τη διάθεση του να ενσωματώσει διδακτικά μια πολυεπίπεδη ανομοιογένεια στην τάξη, είτε πρόκειται για γνωστική, είτε για γλωσσική, είτε για πολιτισμική. Ως εκ τούτου, τα προγράμματα ξένων γλωσσών οφείλουν κατά το σχεδιασμό τους, να ενσωματώνουν τα αντισταθμιστικά εκείνα γνωστικά και γλωσσικά «αντίβαρα» που θα μπορέσουν να επιφέρουν την επιθυμητή ισορροπία μέσα από την αξιοποίηση μιας γνωστικά, γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά «πολύχρωμης ανισορροπίας» που από μειονεκτική συνθήκη μάθησης θα μπορέσει να εξελιχθεί σε πλεονεκτική «αφήγηση».

Η καλλιέργεια πεδίων ταύτισης του μαθητή μέσα από τη διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης, στην παραγωγή και κατανόηση κειμένων, προφορικών ή γραπτών πρέπει να βρίσκουν το δρόμο τους μέσα από μια βιωματική θεώρηση των προγραμμάτων σπουδών από τα πρώτα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης, στην προετοιμασία των δραστηριοτήτων, στην ικανότητα διαμεσολάβησης, στην ερμηνεία και αξιολόγηση κειμένων και εγγράφων διαφορετικών ειδών κτλ., μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ανωτέρω γλωσσικές δραστηριότητες αφορούν, τόσο το επίπεδο επικοινωνιακής ευχέρειας σε ενδοσχολικά και εξωσχολικά πλαίσια, όσο και την ακαδημαϊκή ικανότητα στο πεδίο των γλωσσικών και μη γλωσσικών αντικειμένων.

6. Δομικά χαρακτηριστικά και μη γλωσσικά αντικείμενα (ΜΓΑ)

Ο εστιασμένος στους γλωσσικούς στόχους προσανατολισμός της ροής των αποφάσεων και των πληροφοριών που σχετίζονται με τις γλωσσικές λειτουργίες μέσα από ένα διγλωσσικά εμπλουτισμένο πλαίσιο διάδρασης εκπαιδευτικού και μαθητών, αποτέλεσαν τη ραχοκοκαλιά στη δομή του παρόντος ΠΔΔ. Αυτό που κυρίως επιδιώξαμε ήταν να ανατρέψουμε την λογική της οριζόντιας και μη εξειδικευμένης διαβίβασης και παθητικής αποδοχής της νέας γνώσης. Στη λογική αυτή, η Τοκαλίδου (1986, 2003) χαρακτήρισε προκλητική την ύπαρξη μαθησιακών υλικών που απευθύνονται σε παγκόσμιο κοινό όταν επιδίωξη των προγραμμάτων αποτελεί η

ικανοποίηση εξειδικευμένων αναγκών επικοινωνίας. Ανιχνεύοντας αρχικά¹⁰⁵ τις ανάγκες, τα κίνητρα και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις ξένες γλώσσες, σχεδιάσαμε ένα πρόγραμμα που (α) να μην απομονώνει τη γλώσσα-στόχο από τις επιμέρους γλώσσες της τάξης και (β) να ενισχύει μια λειτουργική εξωστρέφεια στην επικοινωνία τόσο στο γλωσσικό όσο και στα μη γλωσσικά αντικείμενα.

Στο πλαίσιο της προτεινόμενης διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο (CLIL), οι δύο βασικοί άξονες (άξονες Α και Β, βλ. πίνακα 26) που θεμελιώνουν το ΠΔΔ της παρούσας έρευνας εκκινούν από διαφορετικά σημεία:

Ο πρώτος άξονας (άξονας Α) λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς και έχει ως αφετηρία το γλωσσικό γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή την ξένη γλώσσα-στόχο. Αποτελείται: (i) από τη λεπτομερή περιγραφή των επιδιωκόμενων επικοινωνιακών στόχων, (ii) από το γενικό θεματικό περιεχόμενο και το αντίστοιχο πολιτισμικό πεδίο και (iii) από τη γλωσσική εστίαση σε επίπεδο γραμματικής και λεξιλογίου. Η παράθεση των περιεχομένων γίνονται σε κάθετη διάταξη και οι συσχετισμοί τους σε οριζόντια (βλ. πίνακα 26). Οι στόχοι και τα διαφορετικά πεδία αντιστοιχίζονται στην τελευταία στήλη και σε οριζόντια διάταξη με ένα ή περισσότερα μη γλωσσικά αντικείμενα. Μπορούμε δηλαδή να εφαρμόσουμε διδασκαλία με έμφαση στο περιεχόμενο στα αντίστοιχα μη γλωσσικά αντικείμενα στοχεύοντας στα επικοινωνιακά, θεματικά και πολιτισμικά ζητούμενα που βρίσκονται σε οριζόντια διάταξη με αυτά. Η κάθετη στήλη «ενότητα» αναφέρεται στην ενότητα του βιβλίου γλώσσας που συγχρονίζεται με το μη γλωσσικό αντικείμενο.

Ο δεύτερος άξονας (άξονας Β) δομείται πάνω στα χαρακτηριστικά του μη γλωσσικού αντικειμένου (ΜΓΑ) και στον τρόπο που αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατάκτηση των γλωσσικών στόχων στην ΞΓ. Λειτουργεί ως syllabus που καθορίζει με λεπτομέρεια το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, το συνεχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τον χρόνο υλοποίησης, τις ενδεικτικές δραστηριότητες και τον τρόπο αξιολόγησης της αποκτηθείσας γνώσης. Η διάταξη των περιεχομένων είναι κάθετη με οριζόντιους συσχετισμούς. Συγκροτούνται σε τέσσερα πεδία: (α) στη μη γλωσσική εστίαση, δηλ. στο περιεχόμενο του ΜΓΑ και

¹⁰⁵ Στα πλαίσια της προκαταρκτικής έρευνας (Ιούνιος 2011).

τους στόχους του, (β) στις γλωσσικές και μη γλωσσικές ικανότητες που διατρέχουν τις δραστηριότητες και (γ) στις γλώσσες χρήσης στη διδασκαλία μη γλωσσικού αντικείμενου που εκτείνονται από τη Γ1 έως τη ΞΓ-στόχο. Για τον αναστοχασμό στα ανωτέρω και με στόχο τον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής προσέγγισης, το πεδίο (δ) ενέχει θέση σημειωματαρίου στο οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός να καταγράφει τις παρατηρήσεις και τους προβληματισμούς του προκειμένου να παρεμβαίνει έγκαιρα σε βελτιωτικές κινήσεις στην κυκλική λογική ροή του ΠΔΔ.

Πρόγραμμα διγλωσσικής διδασκαλίας						
Άξονας Α			Γ Α	Άξονας Β		
Πλαίσιο αναφοράς				Syllabus		
Γλωσσικό αντικείμενο (ΓΑ)			Ε ν ό τ η τ α	Μη γλωσσικά αντικείμενα (ΜΓΑ)		
Επικοινωνια κοί στόχοι	Θεματικό περιεχόμενο	Γλωσσική Εστίαση		Μη Γλωσσική Εστίαση Στόχοι	Γλωσσικές/ Μη	Γλώσσες [γ]
	Πολιτισμικό πεδίο	Γραμματική Λεξιλόγιο			Γλωσσικές Ικανότητες	
[i]	[ii]	[iii]	[α]	[β]		
Σημειώσεις [δ]						

Πίνακας 26: Δομικοί άξονες ΠΔΔ στη διδακτική παρέμβαση.

Αναφορικά με τα περιεχόμενα, ο πρώτος άξονας αφορά τους στόχους επικοινωνιακής επάρκειας, γλωσσικής εστίασης και κειμενικών τύπων του γλωσσικού αντικείμενου όπως καταμερίζονται εσωτερικά στο οργανόγραμμα του βιβλίου σε (επτά) 7 επίπεδα: τη θεματική, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, την επικοινωνία, τη φωνητική, και τον πολιτισμό¹⁰⁶ και ο δεύτερος άξονας αφορά τα περιεχόμενα και τους στόχους του μη γλωσσικού αντικείμενου που αντιστοιχούν σε κάθε μία από τις ενότητες των βιβλίων ξένης γλώσσας όπως συνοπτικά παρουσιάζουμε στους πίνακες 27, 28, 29.

Το κάθε ΜΓΑ αντιστοιχεί σε μια ενότητα του βιβλίου της γλώσσας-στόχου χωρίς να αποκλείουμε σπειροειδείς παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις διδακτικές ανάγκες και την πορεία του μαθήματος. Η σειρά που ακολουθήσαμε είναι η έξης:

¹⁰⁶ Στο βιβλίο γαλλικών των γ' γυμνασίου τα περιεχόμενα διευρύνονται στην επικοινωνία και τεχνογνωσία και στην ανάλυση γραφικών εγγράφων.

Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			
Unité 0	Unité 1	Unité 2	Unité 3
Εικαστικά	Γεωλογία-Γεωγραφία	Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	Φυσική Αγωγή

Πίνακας 27: ΜΓΑ και Ενότητες βιβλίου ξένης γλώσσας: Α' γυμνασίου

Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			
Unité 4	Unité 5	Unité 6	Unité 7 ¹⁰⁷
Οικιακή Οικονομία	Πληροφορική	Μαθηματικά	-

Πίνακας 28: ΜΓΑ και Ενότητες βιβλίου ξένης γλώσσας: Β' γυμνασίου

Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			
Unité 0	Unité 1	Unité 2	Unité 3
Γεωγραφία	Πληροφορική	Εικαστικά	Μουσική

Πίνακας 29: ΜΓΑ και Ενότητες βιβλίου ξένης γλώσσας: Γ' γυμνασίου

Το υλικό και τα κείμενα του ΠΔΔ επιλέχθηκαν με προσοχή, προκειμένου να διασφαλίζεται η σύνδεση τους με το πολιτισμικό υπόβαθρο και την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών (Cummins 2005: 164). Επιπρόσθετα, τα ανωτέρω δομικά χαρακτηριστικά ενισχύθηκαν με τα εργαλειακής φύσεως δεδομένα του ΕΠΣ-ΞΓ (2011) που αφορούν: (α) τις ώρες του ωρολογίου προγράμματος που απαιτούνται για να φτάσει ένας μαθητής στο απαιτούμενο επίπεδο γλωσσομάθειας, (β) τους δείκτες γλωσσικής επάρκειας ανά γλωσσικό επίπεδο και (γ) τους αναλυτικούς περιγραφητές ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και γλωσσικής λειτουργίας.

6. Συμπεράσματα

Οι συνθήκες εφαρμογών διγλωσσικών προγραμμάτων διδασκαλίας που πλαισιώνουν και δομούν δίγλωσσα μοντέλα διδασκαλίας και εκμάθησης για δίγλωσσους, πολύγλωσσους αλλά και «μονόγλωσσους» μαθητές σε ανάλογα εκπαιδευτικά συστήματα αποθαρρύνουν σε πρώτο επίπεδο τη μεταφορά αντίστοιχων εφαρμογών στη «μονογλωσσικά» διαρθρωμένη πραγματικότητα των προγραμμάτων σπουδών του ελληνικού γυμνασίου παρόλο που ο δίγλωσσος μαθητικός πληθυσμός αποτελεί πλέον ένα σημαντικό ποσοστό του δυναμικού του. Αυτός είναι και ο λόγος που μας ώθησε να επιχειρήσουμε την εισαγωγή προσαρμοσμένων στα δεδομένα της

¹⁰⁷ Η τελευταία ενότητα του βιβλίου έχει ανακεφαλαιωτικό χαρακτήρα και αποτελείται από επαναληπτικές δραστηριότητες στο σύνολο της ύλης του βιβλίου.

ελληνικής τάξης διγλωσσικών δραστηριοτήτων (επίπεδο *micro*) μετατρέποντας ανέφικτες για τα ελληνικά δεδομένα εφαρμογές διγλωσσικών προγραμμάτων σπουδών σε εφικτές διγλωσσικές διαδρομές.

Στην παρούσα έρευνα δεν υιοθετήσαμε ένα συγκεκριμένο μοντέλο διγλωσσικής διδασκαλίας, αλλά αξιοποιήσαμε, με πλαίσιο αναφοράς το ΕΠΣ-ΞΓ (επίπεδο *macro*), στοιχεία και χαρακτηριστικά πολυάριθμων διγλωσσικών προσεγγίσεων στα μέτρα των γλωσσικών αναγκών των μαθητών που μαθαίνουν ξένη γλώσσα στο γυμνάσιο (επίπεδο *meso*). Αναφερθήκαμε εκτενώς στα δομικά χαρακτηριστικά του προτεινόμενου ΠΔΔ σε σχέση με τα μη γλωσσικά συστατικά αλλά και στο τρόπο που αυτά διαρθρώνονται σε κάθετη και οριζόντια διάταξη στους δύο δομικούς άξονες που αφορούν το βασικό πλαίσιο και τα περιεχόμενα της διδακτικής μας πρότασης.

Αφού αποσαφηνίσαμε την σχετιζόμενη ορολογία, παραθέσαμε το πλαίσιο αρχών μέσα στο οποίο δομήθηκε το ΠΔΔ της παρούσας εργασίας που συνοψίζεται σε τρία σημεία: (α) στη διγλωσσική οπτική μέσα από την προώθηση της πολλαπλογλωσσικής ικανότητας και την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας της τάξης, (β) στην «οικονομία» στο σχεδιασμό με την αξιοποίηση της αρχής της κοινής υποκείμενης ικανότητας (Common Underlying Proficiency) (Cummins 2005) και της διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο (CLIL) και (γ) στην αξιολόγηση και επιλογή παραμέτρων που αφορούν τα επίπεδα σχεδιασμού και εφαρμογής, τα συστατικά περιεχόμενα και την αξιοποίηση σεναρίων σε κυκλική διάταξη εφαρμογής όπου η γνώση (*savoir*), η τεχνογνωσία (*savoir-faire*) μαζί με την ικανότητα μάθησης (*savoir-apprendre*) εξασφαλίζουν λειτουργίες θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ γλωσσών (ΚΕΠΑ 2001: 195).

Οι προτάσεις άλλωστε του κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου για το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των κρατών-μελών εστιάζουν με τέτοιο τρόπο στην ανάπτυξη της πολλαπλογλωσσικής και πολλαπολιτισμικής ικανότητας, που αφήνουν ανοιχτά τα περιθώρια αξιοποίησης διγλωσσικών προσεγγίσεων από μονογλωσσικά προσανατολισμένα προγράμματα σπουδών. Πέρα ωστόσο από τα όρια του σχεδιασμού που αφορούν κυρίως τα επίπεδα *micro* και *meso*, ένα ΠΔΔ ξένων γλωσσών πρέπει να αποτελεί μέρος ενός διευρυμένου σχολικού αναλυτικού προγράμματος που συνενώνει διαφοροποιημένα πολλαπλογλωσσικά και

πολλαπλοπολιτισμικά πεδία και αξιοποιεί τις υπάρχουσες γλώσσες ως μέσο αλλά και ως στόχο στην κατάκτηση γλωσσικών και μη γλωσσικών γνώσεων.

Τέλος, είναι σημαντικό να επαναλάβουμε ότι η παρέμβαση μας στο ΑΠ της ξένης γλώσσας είχε χαρακτήρα καθαρά βελτιωτικό και όχι ανατρεπτικό: βασικός μας στόχος ήταν η παράθεση εφικτών και λειτουργικά εφαρμόσιμων προτάσεων για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή μέσα από ένα προσαρμοσμένο διγλωσσικό μοντέλο διδασκαλίας και όχι η υιοθέτηση μιας τυπολογίας διγλωσσικών εφαρμογών.

Κεφάλαιο 5

Προκαταρκτική έρευνα

1. Εισαγωγή

Η προκαταρκτική έρευνα διενεργήθηκε τον Ιούνιο του 2011 με στόχο την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τη διδασκαλία του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες: (α) πλαίσιο διδασκαλίας, πόροι, σχεδιασμό μαθήματος, στάσεις και κίνητρα, διεξαγωγή μαθήματος, αυτόνομη μάθηση και αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς με βασικά εργαλεία ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, (β) οι γλώσσες στο σχολείο, το μάθημα της ξένης γλώσσας, οι γλώσσες και ο μαθητής, οι γλώσσες και οι στόχοι των μαθητών και οι γλώσσες εκτός σχολείου για τους μαθητές με βασικά εργαλεία ερωτηματολόγια. Τα περιεχόμενα των ανωτέρω θεματικών αξόνων συνεισέφεραν στον εμπλουτισμό των ερευνητικών μας εργαλείων με χρηστικές πληροφορίες που πλαισίωσαν και αξιοποιήθηκαν στην διδακτική παρέμβαση της κύριας έρευνας. Συμμετείχαν 93 μαθητές από τρία γυμνάσια στη Ρόδο, από τρεις περιοχές με διαφορετικά πληθυσμιακά χαρακτηριστικά: ένα ορεινό απομονωμένο, το γυμνάσιο Έμπωνα, ένα ημιορεινό που συνδέει την νότια ορεινή Ρόδο με την βόρεια, το γυμνάσιο Μασσάρων και ένα παραθαλάσσιο σε μια ισχυρής τουριστικής προσέλευσης περιοχή, το γυμνάσιο Αφάντου. Το γυμνάσιο Αφάντου και το γυμνάσιο Έμπωνα επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της διδακτικής μας παρέμβασης ως ενδιαφέροντες συγκριτικοί πόλοι γλωσσικών μωσαϊκών με συγκρουόμενα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά, πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό το παραθαλάσσιο, αποτελούμενο κυρίως από ντόπιους πληθυσμούς το ορεινό. Οι 10 εκπαιδευτικοί που προέρχονται από όλο το φάσμα των διδασκόμενων ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο επιλέχθηκαν από 8 γυμνάσια που γεωγραφικά εκτείνονται σε όλο το νησί της Ρόδου με ποικίλα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά από την πόλη έως την παραμεθόριο προσφέροντας στο δείγμα μια διαφοροποιημένη και ενδιαφέρουσα σε κάθε περίπτωση οπτική διδασκαλίας ξένης γλώσσας.

2. Ταυτότητα έρευνας

2.1. Μαθητές

Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 30.1), ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών είναι καταμερισμένος στις τρεις γυμνασιακές βαθμίδες στο 1/3 περίπου του δείγματος για κάθε τάξη και με μια ισορροπία στη συμμετοχή των φύλων: 45 αγόρια και 48 κορίτσια. Ο συσχετισμός του 1/3 διατηρείται και στις χώρες καταγωγής και για τους δύο γονείς των ερωτώμενων: 29 από τις 93 μητέρες και 27 από τους 93 πατέρες έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας ενώ οι 78 από το σύνολο των μαθητών γεννήθηκαν στην Ελλάδα.

ΜΑΘΗΤΕΣ		
Αριθμός σχολείων	3	
Αριθμός μαθητών	93	
Τάξεις		
Α' Γυμνασίου	Β' Γυμνασίου	Γ' Γυμνασίου
27	32	34
Φύλο		
Αγόρια	Κορίτσια	
45	48	
Χώρα γέννησης γονέων και μαθητών		
	Στην Ελλάδα	Σε μια άλλη χώρα
Μαθητής	78	15
Μητέρα	64	29
Πατέρας	66	27

Πίνακας 30.1: Ταυτότητα προκαταρκτικής. Χώρα γέννησης γονέων και μαθητών.

Αναλυτικότερα, οι 15 από τους μαθητές που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα κατάγονται από Αλβανία, Βουλγαρία και Κύπρο (βλ. πίνακα 30.2). Το ενδιαφέρον ωστόσο εντοπίζεται στους γονείς, με 29 μητέρες να έχουν γεννηθεί σε 8 διαφορετικές χώρες, (Αλβανία, Αυστραλία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιταλία, Καναδά και Σερβία) και με 27 πατέρες να έχουν γεννηθεί σε 6 χώρες (Αίγυπτος, Αλβανία, Βουλγαρία, Αυστραλία, ΗΠΑ, Σερβία) (βλ. πίνακα 30.2).

	Χώρα γέννησης					
	Αλβανία	10	Βουλγαρία	4	Κύπρος	1
Μητέρα	Αλβανία	12	Βουλγαρία	8	Καναδάς	2
	Αυστραλία	2	Η. Βασίλειο	1	Σερβία	1
	Βέλγιο	2	Ιταλία	1		

Πατέρας	Αίγυπτος	1	ΗΠΑ	1	Βουλγαρία	9
	Αλβανία	13	Αυστραλία	2	Σερβία	1

Πίνακας 30.2: Χώρα γέννησης γονέων και μαθητών.

Οι πληροφορίες που παρέχουν οι καταγωγές είναι ενδεικτικές του σημαντικού πολυγλωσσικού μωσαϊκού στο άμεσο περιβάλλον του μαθητή και της διαγλωσσικότητας που ασκείται καθημερινά. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από τους πίνακες που ακολουθούν (βλ. πίνακες 31 και 32) και αφορούν τις συνήθειες γλώσσες ομιλίας στο σπίτι και στον περίγυρο του μαθητή (οικογένεια, φίλοι, γείτονες): αριθμήσαμε συνολικά 10 γλώσσες μεταξύ των οποίων τα ελληνικά, τα αλβανικά, τα αγγλικά, τα βουλγαρικά, τα γαλλικά, τα γερμανικά, τα ιταλικά, τα ρωσικά, τα σερβικά και τα τουρκικά.

Ελληνικά	88	Βουλγαρικά	9	Ιταλικά	1
Αλβανικά	7	Γαλλικά	2	Ρωσικά	1
Αγγλικά	7	Γερμανικά	2	Σερβικά	1

Πίνακας 31: Συνήθης γλώσσα/γλώσσες ομιλίας στο σπίτι.

Ελληνικά	88	Βουλγαρικά	8	Ιταλικά	5
Αλβανικά	15	Γαλλικά	8	Ρωσικά	2
Αγγλικά	31	Γερμανικά	10	Τουρκικά	2

Πίνακας 32: Γλώσσα ή/και γλώσσες στον περίγυρο των μαθητών (οικογένεια, φίλοι, γείτονες).

Πέρα από την ενδεικτική παράμετρο πολυγλωσσικότητας που αναδεικνύεται μέσα από αυτό το δείγμα, τα ανωτέρω δεδομένα αποτελούν σημείο αναφοράς στον τρόπο που αυτή μπορεί να λειτουργήσει σε ένα μονογλωσσικά διαρθρωμένο επίσημο περιβάλλον μάθησης όπως αυτό του ελληνικού σχολείου (Σκούρτου 2002γ).

2.2. Εκπαιδευτικοί

Οι συμμετέχοντες στην προκαταρκτική έρευνα εκπαιδευτικοί προέρχονται από όλο το φάσμα των ειδικοτήτων¹⁰⁸ των προσφερόμενων γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που παράλληλα διατίθενται¹⁰⁹ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και σε λυκειακές τάξεις. Τα αριθμητικά δεδομένα που αφορούν τους διδάσκοντες ξένης γλώσσας παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. πίνακα 33).

¹⁰⁸ Αγγλικών, γαλλικών, γερμανικών και ιταλικών.

¹⁰⁹ Για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου τους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ			
Αριθμός σχολείων 8		Αριθμός καθηγητών 10	
Σχολεία Διδασκαλίας			
Δημοτικό και Γυμνάσιο 3	Γυμνάσιο 3	Γυμνάσιο και Λύκειο 4	
Φύλο			
10 Γυναίκες			
Ειδικότητα			
Αγγλικών 1	Γαλλικών 5	Γερμανικών 2	Ιταλικών 1
Έτη διδασκαλίας			
Από 3 έως 12			

Πίνακας 33: Ταυτότητα προκαταρκτικής έρευνας: Εκπαιδευτικοί.

3. Εργαλεία έρευνας

Τα βασικά εργαλεία του δεύτερου μέρους της προκαταρκτικής έρευνας είναι δύο: (α) δύο ερωτηματολόγια που αφορούν εκπαιδευτικούς και μαθητές αντίστοιχα και (β) ένας οδηγός συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς (βλ. παράρτημα 1).

Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων απευθυνθήκαμε σε 100 μαθητές και 10 εκπαιδευτικούς. Από τους μαθητές ανταποκρίθηκαν οι 93 και από τους εκπαιδευτικούς το σύνολο τους. Συνέντευξη ωστόσο δέχτηκαν να μας παραχωρήσουν οι 7 από αυτούς.

Τόσο στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών όσο και σε αυτά των μαθητών διατυπώθηκαν σύντομες ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η καθεμιά από αυτές αναφέρεται σε μια σειρά διαστάσεων του μαθήματος ξένης γλώσσας που ταξινομήθηκαν σε οχτώ άξονες προκειμένου να διευκολυνθεί η περαιτέρω επεξεργασία τους. Όσον αφορά τη διαβάθμιση των απαντήσεων, συγκλίναμε σε μια κατανομή πέντε κλιμάκων¹¹⁰ προκειμένου να εστιάσουμε στην ουσία του μηνύματος και στην αμεσότητα του ερωτώμενου. Η παρουσίαση και ανάλυση των αξόνων τόσο στα ερωτηματολόγια όσο και στις συνεντεύξεις παρατίθενται στα αποτελέσματα που ακολουθούν.

¹¹⁰ Οι κλίμακες από τα αριστερά στα δεξιά είναι οι εξής: Συμφωνώ/Συμφωνώ εν μέρει/Δεν έχω άποψη/Διαφωνώ εν μέρει/Διαφωνώ.

4. Αποτελέσματα

4.1. Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα 1) ταξινομήθηκε σε οχτώ θεματικούς άξονες που καλύπτουν το σύνολο του ερευνητικού πλαισίου δράσης για το μάθημα της ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο: (α) Πληροφορίες πληθυσμού, (β) πλαίσιο διδασκαλίας, (γ) πόροι, (δ) σχεδιασμός μαθήματος, (ε) στάσεις και κίνητρα, (στ) διεξαγωγή μαθήματος, (ζ) αυτόνομη μάθηση και (η) αξιολόγηση. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά τους άξονες και τα αποτελέσματα αυτών. Ο άξονας που αναφέρεται στις πληροφορίες πληθυσμού αναπτύχθηκε στην ενότητα 2.2. του παρόντος κεφαλαίου.

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών							
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ							
A	Πληροφορίες Πληθυσμού	B	Πλαίσιο διδασκαλίας	Γ	Πόροι	Δ	Σχεδιασμός μαθήματος
E	Στάσεις και κίνητρα	ΣΤ	Διεξαγωγή μαθήματος	Z	Αυτόνομη μάθηση	H	Αξιολόγηση

Πίνακας 34: Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

4.1.1. Πλαίσιο διδασκαλίας

Το πλαίσιο διδασκαλίας απαρτίζεται από οχτώ θέσεις διατυπωμένες σε πρώτο πρόσωπο που καλύπτουν πεδία παιδαγωγικής και διδακτικής που θίγονται στο κύριο μέρος της έρευνας. Το περιεχόμενο τους εκτείνεται από τη θεωρία στην πράξη μέσα από ένα σαφές, ως προς το ζητούμενο, μήνυμα. Συνοδεύεται από αυτούσια σχόλια ή παρατηρήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών προς ενίσχυση της συλλογιστικής τους πέρα από τη στατικότητα ενός τυπικού ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά το πρώτο ζητούμενο στη διδασκαλία, το ΚΕΠΑ και τα portfolios αποτελούν οικεία εργαλεία που αξιοποιούνται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς τόσο στις θεωρητικές πτυχές τους (βλ. σχόλια) όσο και στις διδακτικές τους πρακτικές (βλ. Πίνακα 35.1).

1. Συμπεριλαμβάνω και εφαρμόζω το περιεχόμενο ευρωπαϊκών εγγράφων (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσομάθειας), όποτε αυτό κρίνεται κατάλληλο, στη διδασκαλία μου.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	3	«κατά περίπτωση και κυρίως ως προς τη διάρθρωση της ύλης», «Η προσέγγιση του μαθητή ως acteur plurilingue είναι σίγουρα αυτή που υιοθετώ με τη διαφορά ότι σε τάξεις ανομοιογενείς και με πολλούς μαθητές οι δυνατότητες για επικοινωνία είναι περιορισμένες, προωθώ το κομμάτι métacognitive»
Συμφωνώ εν μέρει	6	
Δεν έχω άποψη	1	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 35.1: Πλαίσιο διδασκαλίας

Τα διαγνωστικά τεστ (πίνακας 35.2) έχουν τη θέση τους στην οργάνωση της διδασκαλίας και είναι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σημείο αναφοράς προκειμένου να θιχτούν ζητήματα γλωσσικής ανομοιογένειας, επιπέδων γλωσσομάθειας και έλλειψης χρόνου (βλ. σχόλια).

2. Σχεδιάζω διαγνωστικό τεστ στην έναρξη του σχολικού έτους για να διαπιστώσω το επίπεδο γλωσσομάθειας (A1, A2, B1, κτλ.).		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	4	«Τεστ προφορικό και όχι γραπτό, γιατί τρομοκρατεί τους μαθητές η λέξη τεστ», «ιδίως σε περίπτωση που μπαίνω σε κάποιο τμήμα για πρώτη φορά ή αλλάζει η σύνθεση του τμήματος σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά», «καλό θα ήταν αν είχα τη δυνατότητα με επίπεδα, ποτέ δεν συνάντησα τμήμα γυμνασίου ή λυκείου με γενικό επίπεδο άνω του A1»
Συμφωνώ εν μέρει	4	
Δεν έχω άποψη	1	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	1	

Πίνακας 35.2: Πλαίσιο διδασκαλίας

Όπως φαίνεται στον πίνακα 35.3, οι θεωρίες γλώσσας, μάθησης, πολιτισμού αποτελούν τη βάση για τον προσανατολισμό της διδασκαλίας.

3. Βασίζομαι σε θεωρίες γλώσσας, μάθησης, πολιτισμού κτλ. και σχετικά ερευνητικά πορίσματα ώστε να κατευθύνω την διδασκαλία μου.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	6	«Όποτε αυτό εξυπηρετεί το μάθημα», «μόνο εν μέρει, για να έχω υπόψη μου»
Συμφωνώ εν μέρει	3	
Δεν έχω άποψη	1	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 35.3: Πλαίσιο διδασκαλίας

Όπως και οι θεωρίες γλώσσας, μάθησης, πολιτισμού έτσι και οι ποικίλες μορφές παιδαγωγικής προσέγγισης αποτελούν σημαντική οργανωτική παράμετρος στη διδασκαλία. (βλ. πίνακα 35.4)

4. Βασίζομαι σε ποικίλες μορφές παιδαγωγικής προσέγγισης (Παραδοσιακή, Προοδευτική, Μετασχηματιστική, κτλ.) ανάλογα με τις περιστάσεις και τις ανάγκες της τάξης.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	8	«υπαρκτό το πρόβλημα χρόνου στην εφαρμογή ευρέως φάσματος μορφών παιδαγωγικής προσέγγισης»
Συμφωνώ εν μέρει	2	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 35.4: Πλαίσιο διδασκαλίας

Από τις θεωρίες γλώσσας έως την παιδαγωγική προσέγγιση, η διγλωσσία στη διδασκαλία και χρήση της γλώσσας (βλ. πίνακα 35.5) αξιοποιείται κατά πλειοψηφία, γεγονός που αναδεικνύει την πολυγλωσσικότητα και την πολυπολιτισμικότητα στη σύνθεση των σχολικών τάξεων με μειοψηφικές εξαιρέσεις (βλ. σχόλια).

5. Αξιοποιώ θεωρίες διγλωσσίας στη διδασκαλία και χρήση της γλώσσας όπου αυτές είναι κατάλληλες.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	5	«δεν έχω μπει σε τμήματα με έντονη διαπολιτισμική σύνθεση ώστε να το κρίνω απαραίτητο», «δε νομίζω ότι υπάρχουν οι ανάλογες συνθήκες»
Συμφωνώ εν μέρει	2	
Δεν έχω άποψη	2	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	1	

Πίνακας 35.5: Πλαίσιο διδασκαλίας

Ο γλωσσικός και πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός τοποθετείται θετικά από τους εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 35.6) που θίγει το βαθμό αξιοποίησης του στο χώρο χρήσης της τάξης.

6. Αξιοποιώ την παρουσία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στο περιβάλλον της τάξης.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	8	«για παράδειγμα οι Αλβανοί έχουν καλή προφορά στα ιταλικά»
Συμφωνώ εν μέρει	2	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 35.6: Πλαίσιο διδασκαλίας

Ο γλωσσικός πλουραλισμός συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα γλωσσών που εκτείνεται από την πρώτη και δεύτερη γλώσσα έως και τις ξένες ή πρόσθετες

γλώσσες των μαθητών και λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό του μαθήματος της γλώσσας-στόχου (βλ. πίνακα 35.7).

7. Λαμβάνω υπόψη μου και αξιοποιώ τη γνώση άλλων γλωσσών στην τάξη μου.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	8	«Υποστηρίζω με κάθε τρόπο την πολυγλωσσικότητα»
Συμφωνώ εν μέρει	2	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 35.7: Πλαίσιο διδασκαλίας

Η αξιοποίηση του περιεχομένου μη γλωσσικών ή άλλων γνωστικών αντικειμένων στη χρήση της γλώσσας-στόχου αποτελεί βασική αιχμή του κυρίου μέρους της έρευνας και ενέχει όπως φαίνεται στον πίνακα 35.8 σημαντική θέση στη διδακτική πράξη.

8. Αξιοποιώ το περιεχόμενο άλλων γνωστικών αντικειμένων στη χρήση της γλώσσας-στόχου.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	7	
Συμφωνώ εν μέρει	3	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 35.8: Πλαίσιο διδασκαλίας

Πέρα όμως από τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, αναγνωρίζονται οι περιορισμοί σε χώρους χρήσης της γλώσσας-στόχου (βλ. πίνακα 35.9) γεγονός που επιβάλλει την ανάγκη διεύρυνσης τους.

9. Αναγνωρίζω περιορισμούς σε χώρους χρήσης της γλώσσας-στόχου.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	6	
Συμφωνώ εν μέρει	4	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 35.9: Πλαίσιο διδασκαλίας

Από τους περιορισμένους χώρους χρήσης στους περιορισμούς για την προώθηση της γλωσσομάθειας στο γυμνάσιο, οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν μια πάγια

προβληματική που αφορά την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση (βλ. πίνακα 35.10). Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις δίνουν υλικό για την προετοιμασία των συνεντεύξεων σε ερωτήματα που δεν μπορούν να περιοριστούν με στατικές απαντήσεις ερωτηματολογίου. Συγκρατούμε¹¹¹ μεταξύ άλλων την άποψη ότι η σύνδεση των μαθημάτων ξένης με το Κρατικό Πιστοποιητικό γλωσσομάθειας «ίσως βοηθήσει» (βλ. σχόλια).

10. Αναγνωρίζω περιορισμούς στην προώθηση της γλωσσομάθειας στο Γυμνάσιο.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	8	«Ίσως βοηθήσει η σύνδεση με το Κρατικό Πιστοποιητικό γλωσσομάθειας», «έλλειψη ειδικών χώρων / μολονότι υπάρχουν κείμενα ακουστικής κατανόησης, δεν έχει σταλεί ακουστικό υλικό από του ΥΠΕΠΘ», «ανεπαρκής υποδομή και στήριξη της γλωσσομάθειας στην ουσία της»
Συμφωνώ εν μέρει	2	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 35.10: Πλαίσιο διδασκαλίας.

4.1.2. Πόροι

Ο δεύτερος άξονας αφορά τους πόρους που πλαισιώνουν τη διδασκαλία σε έξι ζητούμενα. Οι πόροι αποτελούν τις δομές και υποδομές του σχολείου καθώς και το διδακτικό υλικό, άυλο και υλικό, σύγχρονο και ασύγχρονο, ενδοσχολικό και εξωσχολικό. Το πρώτο ζητούμενο θίγει ευρύτερα τους πόρους χρήσης του σχολείου, που περιλαμβάνουν το σύνολο των υποδομών, από τους χώρους και τα εργαλεία νέων τεχνολογιών έως τη φυσική βιβλιοθήκη. Παρόλο που οι ελλείψεις και οι περιορισμοί λειτουργούν αποθαρρυντικά ως προς τη χρησιμοποίησή τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τα αξιοποιούν στο μέτρο του εφικτού (βλ. πίνακα 36.1).

1. Αξιολογώ και αξιοποιώ τους πόρους χρήσης του σχολείου (Νέες Τεχνολογίες, Βιβλιοθήκη, κτλ.).		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	7	«Δεν υπάρχει ποτέ ο απαιτούμενος χρόνος και χώρος για την ξένη γλώσσα», «υπαρκτό το πρόβλημα χρόνου», «πολλές φορές αδυναμία προγραμματισμού λόγω συνδιδασκαλίας με άλλα μαθήματα»
Συμφωνώ εν μέρει	2	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	1	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 36.1: Πόροι

¹¹¹ Προκειμένου να την αναλύσουμε σε επίπεδο κινήτρων εκμάθησης.

Μια σημαντική εργαλειακή πτυχή των πόρων, τα εγχειρίδια διδασκαλίας ¹¹² αποτελούν πεδίο έντονων διαφωνιών ως προς την καταλληλότητα τους σε σχέση με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και το οπτικοακουστικό υλικό που τα συνοδεύει (βλ. Πίνακα 36.2)

2. Τα βιβλία ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι κατάλληλα για την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	1	«Στα ιταλικά δεν υπάρχουν βιβλία του Οργανισμού, χρησιμοποιούνται του εμπορίου και για αυτό είναι μοντέρνα και ευχάριστα στους μαθητές», «ως προς τα ενδιαφέροντα, διατηρώ κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με την επικαιρότητά τους», «πολύ καλογραμμένα βιβλία αν και χωρίς οπτικοακουστικό υλικό αλλά όχι στις πραγματικές συνθήκες της τάξης (μεγάλα τμήματα και ανομοιογενή)»
Συμφωνώ εν μέρει	2	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	6	
Διαφωνώ	1	

Πίνακας 36.2: Πόροι

Η εκδοτική σειρά των εγχειριδίων ολοκληρώνεται με το βιβλίο του εκπαιδευτικού που σε αντίθεση με αυτό του μαθητή απολαμβάνει της εμπιστοσύνης των ερωτώμενων, κατά πλειοψηφία (βλ. πίνακα 36.3).

3. Χρησιμοποιώ ιδέες και υλικό που περιλαμβάνονται στο βιβλίο του καθηγητή.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	6	
Συμφωνώ εν μέρει	3	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	1	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 36.3: Πόροι

Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών αποτελούν σε μεγάλο ποσοστό (βλ. πίνακα 36.4) σημαντική αφετηρία τόσο για την ενεργοποίηση του διδακτικού υλικού όσο και για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων.

4. Αξιοποιώ στην τάξη κατάλληλο υλικό και δραστηριότητες που αφορούν Νέες Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	6	«Όταν υπάρχει χρόνος και διαθέσιμα μέσα, για παράδειγμα cd player», «όποτε έχω διαθέσιμο εργαστήριο»
Συμφωνώ εν μέρει	3	
Δεν έχω άποψη	0	

¹¹² Μετά την κατάργηση του ΟΕΔΒ (Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων) τα κρατικά βιβλία εκδίδονται μετά από δημόσιο διαγωνισμό από ιδιωτικούς εκδοτικούς οργανισμούς.

Διαφωνώ εν μέρει	1	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 36.4: Πόροι

Το ζήτημα της έλλειψης χρόνου τίγεται για άλλη μια φορά στο πεδίο επιλογής πηγών και γλωσσικών δραστηριοτήτων εκτός σχολικού βιβλίου (βλ. σχόλια). Οι περισσότεροι ωστόσο εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα μέσα αυτά ενώ πολλές φορές αναγκάζονται να κάνουν χρήση εξωδιδασκτικών πόρων (βλ. Πίνακα 36.5).

5. Επιλέγω μια ποικιλία πηγών και γλωσσικών δραστηριοτήτων εκτός βιβλίου τάξης.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	6	«Όταν υπάρχει χρόνος», «κυρίως αναφορικά με τη γραμματική», «τις περισσότερες φορές αναγκαστικά»
Συμφωνώ εν μέρει	3	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	1	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 36.5: Πόροι

Το τελευταίο ζήτημα που αφορά ευρύτερα τους περιορισμούς στους πόρους έχει ήδη απαντηθεί με έμμεσο αλλά σαφή τρόπο στα πέντε προηγούμενα: οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κατά πλειοψηφία περιορισμούς στην ύπαρξη πόρων (βλ. πίνακα 36.6).

6. Αναγνωρίζω περιορισμούς πόρων.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	7	«υπαρκτό το πρόβλημα χρόνου»
Συμφωνώ εν μέρει	3	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 36.6: Πόροι

4.1.3. Σχεδιασμός μαθήματος

Τα δύο ερωτήματα που αφορούν το σχεδιασμό του μαθήματος εστιάζουν στην αξιοποίηση του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ. Το πρώτο ζητούμενο σχετίζεται με τη στοχοθεσία κατά τη σχεδίαση του μαθήματος και διερευνά το βαθμό που αυτή συμβαδίζει με τους στόχους που θέτει το ΑΠΣ. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι κατά πλειοψηφία θετικές (βλ. Πίνακα 37.1).

1. Σχεδιάζω το μάθημα σύμφωνα με τους στόχους που θέτει το ΑΠΣ.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	4	«το λαμβάνω υπόψη μου κυρίως στην αρχή της σχολικής χρονιάς», «μόνο που το ΑΠΣ της Α' Γυμνασίου καλύπτεται σε τρία έτη»
Συμφωνώ εν μέρει	6	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 37.1: Σχεδιασμός μαθήματος

Δεν ισχύει ωστόσο το ίδιο για το ΔΕΠΠΣ. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι μικτές. Οι περισσότεροι συμβουλεύονται άλλα δεν υιοθετούν τις αρχές του ΔΕΠΠΣ στο διδακτικό σχεδιασμό (βλ. πίνακα 37.2).

2. Σχεδιάζω το μάθημα σύμφωνα με τις αρχές του ΔΕΠΠΣ.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	3	«δεν έχω ασχοληθεί»
Συμφωνώ εν μέρει	4	
Δεν έχω άποψη	2	
Διαφωνώ εν μέρει	1	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 37.2: Σχεδιασμός μαθήματος

4.1.4. Διεξαγωγή μαθήματος

Πέντε είναι τα ζητούμενα που συνοψίζουν τα ερευνητικά μας ενδιαφέροντα στον άξονα διεξαγωγής του μαθήματος: η θέση του σχεδίου μαθήματος στη διδακτική πρακτική, η εννοιολογική αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου και της προηγούμενης γνώσης του μαθητή και η χρήση της γλώσσας-στόχου ως όχημα και ως μεταγλώσσα.

Το πρώτο ερώτημα αφορά τη χρήση σχεδίων μαθήματος στη διαχείριση της ύλης και του διδακτικού χρόνου. Τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά της κατάστασης: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εντάσσουν το σχέδιο μαθήματος στη διδασκαλία τους όχι τόσο εργαλειακά όσο σε συμβουλευτική βάση (βλ. πίνακα 38.1).

1. Διαχειρίζομαι την ύλη και τον χρόνο μου χωρίς σχέδιο μαθήματος.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών

Συμφωνώ	0	«Αν προκύψει κάτι έκτακτο στην τάξη», «χρησιμοποιώ σχέδιο προκειμένου να προσανατολίζομαι, ωστόσο δεν προσκολλώμαι σε αυτό», «σχέδιο υπάρχει αν και όχι πάντα καταγεγραμμένο»
Συμφωνώ εν μέρει	5	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	2	
Διαφωνώ	3	

Πίνακας 38.1: Διεξαγωγή μαθήματος

Η αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας του μαθητή από την πρώτη ή/και δεύτερη τους γλώσσα αποτελεί σχεδόν απόλυτη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών (βλ. πίνακα 38.2).

2. Συσχετίζω αυτό που διδάσκω με τις γνώσεις των μαθητών και τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει από την πρώτη ή/και δεύτερη τους γλώσσα.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	9	«Τους θυμίζω κάτι οικείο»
Συμφωνώ εν μέρει	1	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 38.2: Διεξαγωγή μαθήματος

Ο συσχετισμός της γλώσσας-στόχου με τις γνώσεις των μαθητών και τις εμπειρίες που έχουν ήδη κατακτήσει από την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών αποτελεί καθιερωμένη διδακτική πρακτική για τους περισσότερους (βλ. πίνακα 38.3).

3. Συσχετίζω αυτό που διδάσκω με τις γνώσεις των μαθητών και τις εμπειρίες που έχουν ήδη κατακτήσει από την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	7	«Ανάλογα το επίπεδο και τη δραστηριότητα, για παράδειγμα στη γραμματική συνήθως στα ελληνικά»
Συμφωνώ εν μέρει	3	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 38.3: Διεξαγωγή μαθήματος

Εκτός από διδακτικό στόχο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τη ξένη γλώσσα και ως μέσο. Προκειμένου ωστόσο να πλαισιώσει υποστηρικτικά τη διαδικασία, δε διστάζει να καταφύγει στην πρώτη γλώσσα του μαθητή (βλ. πίνακα 38.4). Από την άλλη, η αξιοποίηση της γλώσσας-στόχου ως μεταγλωσσικό εργαλείο δεν τους βρίσκει όλους σύμφωνους (βλ. πίνακα 38.5).

4. Διδάσκω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	3	«το κάνω σχεδόν πάντα σε συνδυασμό με τη μητρική (π.χ. δίνω οδηγίες για μια άσκηση στα γερμανικά και στη συνέχεια τις παραφράζω στα ελληνικά)», «αλλά σε επίπεδο μικρότερο του A1 πολύ περιορισμένες δυνατότητες»
Συμφωνώ εν μέρει	7	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 38.4: Διεξαγωγή μαθήματος

5. Χρησιμοποιώ τη γλώσσα-στόχο ως μεταγλώσσα.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	1	«σε περίπτωση γραμματικής»
Συμφωνώ εν μέρει	4	
Δεν έχω άποψη	2	
Διαφωνώ εν μέρει	1	
Διαφωνώ	2	

Πίνακας 38.5: Διεξαγωγή μαθήματος

4.1.5. Στάσεις και κίνητρα

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη γλωσσική εκμάθηση αποτελούν το πρώτο ζητούμενο του άξονα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν θετικό πρόσημο σε αυτές με την πλειοψηφία ωστόσο να συμφωνεί μερικώς (βλ. πίνακα 39.1).

1. Διαπιστώνω θετική στάση των μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	2	
Συμφωνώ εν μέρει	6	
Δεν έχω άποψη	2	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 39.1: Στάσεις και κίνητρα

Από τις θετικές στάσεις στα κίνητρα, το δεύτερο ζητούμενο εστιάζει στην ενισχυμένη ή όχι παρουσία των τελευταίων κατά τη γλωσσική εκμάθηση. Η πλειοψηφία διαπιστώνει μερικώς ενισχυμένα κίνητρα, με το 40% των ερωτώμενων να μην καταθέτει άποψη επί του ζητουμένου (βλ. πίνακα 39.2).

2. Τα κίνητρα των μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου είναι ενισχυμένα.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών

Συμφωνώ	0	
Συμφωνώ εν μέρει	6	
Δεν έχω άποψη	4	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 39.2: Στάσεις και κίνητρα

4.1.6. Αυτόνομη μάθηση

Η έννοια της αυτονομίας αποτελεί δομικό στοιχείο της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής θεώρησης στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών. Οποιαδήποτε μορφή εξουσιαστικής διάρθρωσης στην εκπαίδευση, υποχωρεί όταν παραχωρείται έδαφος στην αυτόνομη, συνεργατική και κριτική ανάπτυξη των μαθητών (Fullan 2001).

Η συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή καθηκόντων και δραστηριοτήτων στο μάθημα της ξένης γλώσσας θέτει τις βάσεις ανάπτυξης μια αυτόνομης θεώρησης στη διαδικασία μάθησης και αποτελεί το πρώτο ζητούμενο του παρόντος άξονα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιδρούν θετικά σε αυτή τη προοπτική (βλ. πίνακα 40.1) της οποίας η αποδοχή δεν ενέχει μόνο παιδαγωγικά χαρακτηριστικά αλλά και κίνητρα εξοικονόμησης χρόνου.

1. Συνεργάζομαι με τους μαθητές στην επιλογή καθηκόντων και δραστηριοτήτων.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	3	«Σε περιπτώσεις που έχουν φόρτο εργασίας ή περιόδους διαγωνισμάτων»
Συμφωνώ εν μέρει	6	
Δεν έχω άποψη	1	
Διαφωνώ εν μέρει	1	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 40.1: Αυτόνομη μάθηση

Ο δεύτερος πόλος αφορά την παρακίνηση και την ενισχυτική πλαισίωση των μαθητών στον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των ατομικών διεργασιών μάθησης και των αποτελεσμάτων τους. Παρόλο που αναγνωρίζονται δυσκολίες στην εφαρμογή (βλ. σχόλια), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδράμουν σε αυτή την κατεύθυνση με μειοψηφική ωστόσο διαφωνία (βλ. πίνακα 40.2).

2. Βοηθάω τους μαθητές να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν τις προσωπικές διεργασίες μάθησης καθώς και τα αποτελέσματά τους.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	8	«αναγνωρίζω δυσκολίες στη εφαρμογή»
Συμφωνώ εν μέρει	0	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	1	
Διαφωνώ	1	

Πίνακας 40.2: Αυτόνομη μάθηση

Οι απόψεις που αφορούν την εργαλειακή χρήση του ευρωπαϊκού portfolio γλωσσών στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιοποίηση της ξένης γλώσσας-στόχου δίστανται και μοιράζουν τους ερωτώμενους σε μια σχετική ισορροπία διαφωνούντων και συμφωνούντων όπως φαίνεται στον πίνακα 40.3.

3. Σχεδιάζω, οργανώνω και αξιοποιώ τον ευρωπαϊκό φάκελο γλωσσομάθειας στη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	2	«λόγω χρόνου το θεωρώ πολυτέλεια»
Συμφωνώ εν μέρει	3	
Δεν έχω άποψη	1	
Διαφωνώ εν μέρει	2	
Διαφωνώ	2	

Πίνακας 40.3: Αυτόνομη μάθηση

Το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης και της συναξιολόγησης αποτελεί δομικό των portfolios και της ευρύτερης θεωρητικής βάσης του ΚΕΠΑ. Ενώ λοιπόν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν θετικά τη χρήση ατομικών portfolios (βλ. πίνακα 40.3), ασκούν κατά πλειοψηφία τεχνικές αυτοαξιολόγησης και συναξιολόγησης (βλ. πίνακα 40.4).

4. Ενθαρρύνω την αυτο- και συν- αξιολόγηση μεταξύ των μαθητών.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	6	«Κατά περίπτωση», «αναγνωρίζω δυσκολίες στη εφαρμογή»
Συμφωνώ εν μέρει	3	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	1	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 40.4: Αυτόνομη μάθηση

4.1.7. Αξιολόγηση

Ο τελευταίος άξονας του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών αφορά την αξιολόγηση μέσα από τέσσερα ζητούμενα: τη διαπραγμάτευση του τρόπου αξιολόγησης των εργασιών και της προόδου των μαθητών, την εναλλαγή των διαδικασιών αξιολόγησης, τη δυνατότητα ενός μαθητή να δουλεύει αυτόνομα και σε συνεργασία με άλλους και την εργαλειακή χρήση των κλιμάκων αξιολόγησης του ΚΕΠΑ.

Στο πρώτο ζητούμενο, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στον τρόπο αξιολόγησης των εργασιών και της προόδου που σημειώνουν, παρόλο που αναγνωρίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή της διαδικασίας (βλ. πίνακα 41.1).

1. Διαπραγματεύομαι με τους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθεί καλύτερα η εργασία και πρόδός τους.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	1	«αναγνωρίζω δυσκολίες στη εφαρμογή»
Συμφωνώ εν μέρει	7	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	2	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 41.1: Αξιολόγηση

Στο δεύτερο ζητούμενο, η αξιολόγηση και η εναλλαγή των διαδικασιών αξιολόγησης σε σχέση με τους στόχους που τίθενται αποτελούν πρακτικές που αξιοποιούνται σε μεγάλο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς (βλ. πίνακα 41.2), ενώ η δυνατότητα του μαθητή να δουλεύει αυτόνομα και σε συνεργασία με άλλους επικροτείται, όπως καταγράφεται στον πίνακα 41.3 κατά πλειοψηφία.

2. Αξιολογώ και εναλλάσσω τις διαδικασίες αξιολόγησης (εργασίες, tests, portfolios, αυτο-αξιολόγηση, κτλ.) ανάλογα με τους στόχους που θέτω.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	6	
Συμφωνώ εν μέρει	4	
Δεν έχω άποψη	0	
Διαφωνώ εν μέρει	0	

Διαφωνώ	0	
---------	---	--

Πίνακας 41.2: Αξιολόγηση

3. Αξιολογώ τη δυνατότητα ενός μαθητή να δουλεύει αυτόνομα και σε συνεργασία με άλλους.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	7	
Συμφωνώ εν μέρει	2	
Δεν έχω άποψη	1	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 41.3: Αξιολόγηση

Στο τελευταίο ζητούμενο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εκφέρουν άποψη (βλ. πίνακα 41.4) δημιουργώντας ερωτηματικά που σχετίζονται με την ενημέρωση αυτών γύρω από τη χρήση και τη λειτουργία των κλιμάκων αξιολόγησης γλωσσικής ικανότητας του ΚΕΠΑ. Ερωτηματικά που θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε στο στάδιο των συνεντεύξεων.

4. Χρησιμοποιώ τις κλίμακες αξιολόγησης γλωσσικού επιπέδου από το ΚΕΠΑ στο μάθημα.		
	f (10)	Σχόλια/Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικών
Συμφωνώ	0	«Κατά περίπτωση», «δεν τις γνωρίζω».
Συμφωνώ εν μέρει	3	
Δεν έχω άποψη	7	
Διαφωνώ εν μέρει	0	
Διαφωνώ	0	

Πίνακας 41.4: Αξιολόγηση

4.1.8. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα ανωτέρω εστιάζουμε στα δεδομένα που στοιχειοθετούν την πρώτη ύλη των ερευνητικών διεργασιών του κύριου μέρους της έρευνας που ακολουθεί. Όσον αφορά το πλαίσιο διδασκαλίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν εξοικειωμένοι με τη λειτουργία του ΚΕΠΑ και του portfolio γλωσσών τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Διενεργούν αξιολογικά τεστ επιπέδου γλωσσικής επάρκειας εφόσον υπάρχει επάρκεια χρόνου και προσανατολίζουν τη διδασκαλία τους στη βάση παιδαγωγικών προσεγγίσεων και θεωριών μάθησης. Αναγνωρίζουν την πολυγλωσσικότητα και την πολυπολιτισμικότητα του δυναμικού

της τάξης και συμπεριλαμβάνουν τις θεωρίες της διγλωσσίας στο σχεδιασμό του μαθήματος. Αξιοποιούν τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό της τάξης και το περιεχόμενο γλωσσικών και μη γνωστικών αντικειμένων στη χρήση της γλώσσας-στόχου. Εντοπίζουν περιορισμούς στους χώρους χρήσης της γλώσσας-στόχου και εκφράζουν προβληματισμούς που σχετίζονται με την προώθηση της γλωσσομάθειας στη δημόσια εκπαίδευση.

Η αξιοποίηση των πόρων που αφορούν τις υποδομές του σχολείου (βιβλιοθήκη, αίθουσα πληροφορικής κτλ.) αποτελεί προτεραιότητα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που μπορούν να διαθέσουν χρόνο εφόσον βέβαια αυτές υφίστανται. Οι πόροι των διδακτικών εγχειριδίων του παλιού ΟΕΔΒ αναγνωρίζονται ως ανεπαρκής με εξαίρεση το βιβλίο του εκπαιδευτικού που κρίνεται θετικά. Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών αξιοποιούνται συστηματικά και ενισχύουν τη χρήση εξωδιδακτικών πόρων που ενεργοποιούνται κυρίως μέσα από την ανάγκη εμπλουτισμού του βασικού εγχειριδίου. Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μια πάγια ελλειμματική κατάσταση στο ευρύτερο πεδίο που συγκροτούν τους πόρους στη διδακτική πράξη.

Στα ζητήματα που αφορούν το πεδίο σχεδιασμού του μαθήματος, οι βασικοί άξονες των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ υιοθετούνται μερικώς και με επιφύλαξη. Η λειτουργία του σχεδίου μαθήματος στην οργάνωση της ύλης αλλά και στην διαχείριση του διδακτικού χρόνου στο κομμάτι της διεξαγωγής του μαθήματος ρέπει σε μια περισσότερο συμβουλευτική παρά εργαλειακή χρήση. Ο ρόλος της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας του μαθητή στην πρώτη ή/και δεύτερη του γλώσσα αλλά και οι συσχετισμοί της γλώσσας-στόχου με τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών που εδράζονται στο σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου παραμένουν θετικοί για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Η συνδυαστική χρήση γλώσσας-στόχου και πρώτης γλώσσας συμπεριλαμβάνεται κατά πλειοψηφία στις διδακτικές πρακτικές των ερωτώμενων με τη χρήση της ξένης γλώσσας ως μεταγλώσσας ωστόσο να μην αποτελεί κοινή πρακτική.

Όσον αφορά τις στάσεις και τα κίνητρα στην διδασκαλία και τη μάθηση, η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών παραμένει σε ψηλά επίπεδα όσον αφορά την αναγνώριση θετικών στάσεων και ενισχυμένων κινήτρων στους μαθητές. Στο πεδίο

της αυτονομίας στη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί στο ενδεχόμενο συμμετοχής των μαθητών στην επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων ενώ η παρακίνηση προς τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση σε ένα πλαίσιο ατομικών διεργασιών στη μάθηση αντιπροσωπεύει με οριακή πλειοψηφία τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο πλαίσιο, η εργαλειακή χρήση του ευρωπαϊκού portfolio γλωσσών στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιοποίηση της ξένης γλώσσας-στόχου διχάζει τους ερωτώμενους, αλλά δεν αποτρέπει την πλειοψηφία αυτών να εφαρμόσουν τεχνικές αυτοαξιολόγησης και συναξιολόγησης στους μαθητές τους.

Η αξιολόγηση αποτελεί τον τελευταίο πόλο του ερωτηματολογίου. Ο συμμετοχικός αναστοχασμός στον τρόπο αξιολόγησης αλλά και η χρήση πληθώρας μέσων αξιολόγησης βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς που επικροτούν σε μεγάλο βαθμό την αυτονομία και τη συνεργατικότητα χωρίς όμως να εκφέρουν άποψη στο αν και κατά πόσο αξιοποιούν τις κλίμακες αξιολογήσεις του ΚΕΠΑ παρόλο που δηλώνουν εξοικειωμένοι με τη λειτουργία του.

Τα συμπεράσματα βεβαίως στοιχειοθετούνται ολοκληρωμένα με τον εμπλουτισμό που θα επιφέρουν τα αντίστοιχα των προφορικών συνεντεύξεων που έπονται ως συνέχεια του έντυπου ερωτηματολογίου αλλά και ως μετάβαση από τη στατικότητα και το αμετάβλητο των τυποποιημένων απαντήσεων στο ζωντανό και απρόβλεπτο της προφορικότητας του λόγου.

4.2. Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

4.2.1. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών

Η διαδικασία των συνεντεύξεων αποτελεί την ανοιχτή προέκταση και συνέχεια των κλειστών ερωτηματολογίων. Πραγματοποιείται στη βάση ενός δομημένου οδηγού συνέντευξης με εστιασμένες και λειτουργικές τροποποιήσεις στους άξονες ταξινόμησης σε σχέση με το έντυπο ερωτηματολόγιο καθώς και την προσθήκη του άξονα της «Διγλωσσίας» (άξονας Β) (βλ. παράρτημα 1). Στόχος μας είναι, να αισθανθεί ο εκπαιδευτικός ελεύθερος να αναπτύξει και να επεκταθεί αυθόρμητα στο ζητούμενο, χωρίς να εκμαιεύονται ή να περιορίζονται η σκέψη και οι απαντήσεις του

(Hopkins 1985: 66–70, Altrichter 2001: 171), να στοιχειοθετήσουμε δηλαδή μια ειλικρινή αποτύπωση των απόψεων και των θέσεων του.

Οι άξονες του οδηγού συνέντευξης εκπαιδευτικών αποτελούνται από εννιά θεματικές: (α) το πλαίσιο διδασκαλίας, (β) τη διγλωσσία, (γ) τη μεθοδολογία, (γ) τους πόρους, (ε) το σχεδιασμό μαθήματος, (στ) τη διεξαγωγή μαθήματος, (ζ) τις στάσεις και τα κίνητρα, (η) την αυτόνομη μάθηση και (θ) την αξιολόγηση (βλ. πίνακα 42).

Οδηγός Συνέντευξης Εκπαιδευτικών								
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ								
A	Πλαίσιο διδασκαλίας	B	Διγλωσσία	Γ	Μεθοδολογία	Δ	Πόροι	Θ Αξιολόγηση
E	Σχεδιασμός μαθήματος	ΣΤ	Διεξαγωγή μαθήματος	Z	Στάσεις και Κίνητρα	H	Αυτόνομη μάθηση	

Πίνακας 42: Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών

Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση των απόψεων που καταγράφηκαν και των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις εξαγόμενες διαπιστώσεις σε αντιστοιχία με τους θιγόμενους θεματικούς άξονες. Οι περισσότερες από τις διαπιστώσεις αυτές αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό της έρευνας.

4.2.2. Συμπεράσματα

Στο πεδίο που αφορά τον εκφερόμενο λόγο και τη σειρά με την οποία ο συνεντευξιαζόμενος ανταποκρίθηκε στα ζητούμενα των θεματικών αξόνων, αναιρέθηκε η λογική μιας γραμμικής συνέχειας προκειμένου να διασφαλίσουμε το έγκυρο και αυθόρμητο της διαδικασίας. Τη μη γραμμικότητα αυτή ακολουθούμε και στην παράθεση των αποτελεσμάτων των προφορικών συνεντεύξεων διατηρώντας όμως τη νοηματική συνοχή στην περιγραφή με τις αντίστοιχες παραπομπές στους θεματικούς άξονες.

Σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι καθηγητές αναγνωρίζουν το χαμηλό κύρος του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο, αντιμετωπίζουν με αμφιβολία την δυνατότητα αξιοποίησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ) και του Ευρωπαϊκού Φακέλου Γλωσσομάθειας (Portfolio) στη διδασκαλία τους (άξονας Α). Παρά τους περιορισμούς (άξονας Δ) εστιάζουν στη γλωσσομάθεια αλλά και στην

εμπέδωση μιας πολλαπλογλωσσικής θεώρησης (άξονας Α) προκειμένου να άρουν τις αρνητικές στάσεις των μαθητών απέναντι στις γλώσσες (άξονας Ζ). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι πρακτικά (πόροι) (άξονας Δ) και δομικά (επιλογές γλώσσας, ώρες διδασκαλίας, επίπεδα γλωσσικής επάρκειας, εφαρμογή του νέου ΕΠΣ κτλ.) που άπτονται μιας ευρύτερης μεταρρύθμισης στο πεδίο των ξένων γλωσσών (άξονας Α). Επιπρόσθετα, πιστεύουν ότι τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ Ξένων Γλωσσών δεν τοποθετούνται εργαλειακά στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης αλλά διαδραματίζουν περισσότερο έναν «περιφερειακό» και «συμβουλευτικό» ρόλο στο σχεδιασμό του μαθήματος που συνήθως δεν ακολουθεί ένα τακτικά προκαθορισμένο σχέδιο μαθήματος (άξονας Ε).

Κατά κανόνα μεθοδεύουν τη διδασκαλία του μαθήματος ακολουθώντας τα προκαθορισμένα πλαίσια του σχολικού εγχειριδίου εμπλουτισμένα με εξωσχολικό υλικό (άξονας Γ) και δεν εφαρμόζουν διαγνωστικά τεστ στην αρχή της χρονιάς εφόσον δεν υπάρχει η ευχέρεια χρόνου, επίσημα ή εγκεκριμένα έντυπα αξιολόγησης αλλά δυνατότητα δημιουργίας διαφορετικών τμημάτων ανά επίπεδο (άξονας Ε). Βασίζονται κυρίως στην διδακτική εμπειρία παρά στην εφαρμογή θεωριών γλώσσας και παιδαγωγικής προσέγγισης (άξονας Α) παρά το γεγονός ότι συμφωνούν με τη αξιοποίηση τους όπως φάνηκε στο πλαίσιο των ερωτηματολογίων.

Δηλώνουν ότι αξιοποιούν θεωρίες διγλωσσίας στην πράξη, αναγνωρίζουν το πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης τους και αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως μια ισορροπημένη και ισοδύναμη συνύπαρξη δύο γλωσσών και τον δίγλωσσο μαθητή ως ιδανικό χρήστη δύο γλωσσών (άξονας Β). Είναι επαρκώς ενημερωμένοι σε θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση, όχι από κάποιον επίσημο φορέα (ΙΕΠ, ΠΕΚ, επιμορφώσεις, σεμινάρια) αλλά μέσα από προσωπική ενασχόληση και εμπειρία που διαμορφώθηκε μέσα από τη αναγκαία προσαρμογή στο πολυγλωσσικό δυναμικό της τάξης τους (άξονας Β) χωρίς ωστόσο να εμβαθύνουν στις στάσεις τους απέναντι στις γλώσσες των μαθητών στο σπίτι και στο σχολείο, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί αρνητικά (Mattheoudakis, Chatzidakí, & Maligkoudí 2017).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι αξιοποιεί το περιεχόμενο μη γλωσσικών γνωστικών αντικειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου και ότι

λαμβάνει υπόψη την προηγούμενη γνώση και εμπειρία καθώς και το σύνολο του υπάρχοντος γλωσσικού ρεπερτορίου (άξονας ΣΤ) μέσα από λεξικολογικές και πολιτισμικές κυρίως γέφυρες-παραπομπές στη γλώσσα-στόχο. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκει να προβάλει θετικά μεν, μη συστηματικά δε, τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στην πράξη (άξονας ΣΤ). Δηλώνει ότι αξιοποιεί, με την προϋπόθεση επάρκειας χρόνου και χώρων, το κατάλληλο υλικό καθώς και τις ενδεδειγμένες δραστηριότητες που αφορούν τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ενώ την ίδια στιγμή αναγνωρίζει περιορισμούς που αφορούν την πρόσβαση σε πόρους χρήσης του σχολείου, από τον τεχνολογικό και οπτικοακουστικό εξοπλισμό μέχρι την ευχέρεια χρήσης της βιβλιοθήκης (άξονας Δ).

Γενικότερα, η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, πόρων και χώρων γλωσσικής χρήσης, οι μειωμένες ώρες διδασκαλίας και η ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων συνθέτουν κατά τη γνώμη τους την εικόνα ενός μαθήματος που περιορίζει τις δυνατότητες προώθησης της γλωσσομάθειας στο σχολείο δημιουργώντας αντικίνητρα για την ανάληψη πρωτοβουλιών (άξονες Δ, ΣΤ, Η).

Ερμηνεύοντας με διαφορετικό ο καθένας τρόπο τις έννοιες των στάσεων και κινήτρων των μαθητών στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, υποστηρίζουν ότι δεν είναι τόσο ενισχυμένα και θετικά διαμορφωμένα όσο θα έπρεπε να είναι (άξονας Ζ).

Όσον αφορά την αξιολόγηση, διατηρούν επιφυλάξεις για τα παρεχόμενα, από τους ίδιους, όρια «δημοκρατικότητας» στη λήψη αξιολογικών αποφάσεων καθώς επιθυμούν να διατηρούν τον έλεγχο της διαδικασίας εναλλάσσοντας ωστόσο τις διαδικασίες αξιολόγησης (εργασίες, tests, portfolios, αυτό-αξιολόγηση, κτλ.) ανάλογα με τους στόχους που θέτουν (άξονες Η και Θ) ενώ είναι διατεθειμένοι να επενδύσουν στην δυνατότητα αυτοαξιολόγησης του μαθητή με την προϋπόθεση αποδέσμευσης χώρων και πόρων (άξονας Δ).

Τέλος, πριν περάσουμε στα ερωτηματολόγια που αφορούν τους μαθητές, είναι χρήσιμο να τονίσουμε το παράδοξο κάποιων αντιφάσεων σε απαντήσεις που εντοπίσαμε αντιπαραβάλλοντας αυτές του ερωτηματολογίου με εκείνες των συνεντεύξεων σε όμοιες ερωτήσεις: (α) ενώ στο ερωτηματολόγιο διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι δηλώνουν ότι αξιοποιούν θεωρίες διγλωσσίας στη διδακτική πράξη,

στην συνέντευξη απέφυγαν να δώσουν κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα, (β) σε αντίθεση με τις αρχές της πολλαπλογλωσσίας και την πράξη της διαγλωσσικότητας, το σύνολο των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τη διγλωσσία ως μια ισορροπημένη και ισοδύναμη συνύπαρξη δύο γλωσσών και τον δίγλωσσο μαθητή ως ιδανικό χρήστη δύο γλωσσών, (γ) πάρα το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν με αμφιβολία την δυνατότητα αξιοποίησης του ΚΕΠΑ και του ευρωπαϊκού portfolio στη διδασκαλία, στα ερωτηματολόγια αξιολογούν θετικά τη χρήση τους τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο και (δ) βασίζονται κυρίως στην προσωπική εμπειρία και αντίληψη για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή του μαθήματος και όχι στην εφαρμογή θεωριών γλώσσας και παιδαγωγικής προσέγγισης παρά το γεγονός ότι συμφωνούν με τη αξιοποίηση τους όπως φάνηκε στο πλαίσιο των ερωτηματολογίων.

4.3. Ερωτηματολόγια μαθητών

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών (βλ. παράρτημα 1) στοχεύει στην ανίχνευση των απόψεων των μαθητών για το μάθημα της ξένης γλώσσας και γενικότερα τις γλώσσες εντός και εκτός σχολείου. Ταξινομείται, όπως και αυτό των εκπαιδευτικών, σε άξονες που στοιχειοθετούν το απαραίτητο για την εργασία μας πλαίσιο ερευνητικής πορείας σε έξι θεματικές: (α) πληροφορίες πληθυσμού, (β) οι γλώσσες στο σχολείο, (γ) το μάθημα της ξένης γλώσσας, (δ) οι γλώσσες και ο μαθητής, (ε) οι γλώσσες και οι στόχοι των μαθητών και (στ) οι γλώσσες εκτός σχολείου. Κάθε άξονας συγκροτείται από έναν αριθμό ζητούμενων, διατυπωμένων σε πρώτο πρόσωπο, συνοδεία τεσσάρων¹¹³ υποκλιμάκων με δύο απαντητικές στήλες: μια για την αγγλική και μια για την επιλεγόμενη δεύτερη ξένη γλώσσα.

Για κάθε μια από αυτές καταγράφουμε τις απαντήσεις αριθμητικά στη στήλη *f* και ποσοστιαία στη στήλη *%*. Από το 100 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν επιστράφηκαν τα 93, δείγμα ικανό για εξαγωγή συμπερασμάτων αφού καλύπτει το 70% των μαθητών. Προκειμένου να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα του δείγματος,

¹¹³ Δε συμφωνώ καθόλου/Δε συμφωνώ/Συμφωνώ/Συμφωνώ απόλυτα.

δώσαμε το χώρο και τον χρόνο στους μαθητές να απαντήσουν ελεύθερα χωρίς παρεμβατισμούς¹¹⁴ στις επιλογές τους.

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των αξόνων και των δεδομένων που προκύπτουν πλην του άξονα που αναφέρεται στις πληροφορίες πληθυσμού και αναπτύχθηκε στην ενότητα 2.1. του παρόντος κεφαλαίου.

Ερωτηματολόγιο Μαθητών	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	
A	Πληροφορίες πληθυσμού
B	Οι γλώσσες στο σχολείο
Γ	Το μάθημα της ξένης γλώσσας
Δ	Οι γλώσσες και ο μαθητής
Ε	Οι γλώσσες και οι στόχοι των μαθητών
ΣΤ	Οι γλώσσες εκτός σχολείου

Πίνακας 43.1: Ερωτηματολόγιο Μαθητών

4.3.1. Οι γλώσσες στο σχολείο

Οι γλώσσες στο σχολείο αποτελούν μια βραχεία ενότητα της προκαταρκτικής έρευνας διότι οι πληροφορίες που αφορούν τη συγκεκριμένη θεματική αποτυπώνονται επαρκώς στο «διαβατήριο γλωσσών» του γλωσσικού portfolio του δείγματος των μαθητών της κύριας έρευνας.

Η επιλογή της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο καθώς και οι διαδικασίες που προβλέπονται για αυτήν ακολουθούν ένα κανονιστικό πλαίσιο που παραθέσαμε σε προγενέστερη ενότητα (βλ. κεφ. 2, εν. 1.1.). Το πλαίσιο επιλογής γλώσσας ακολουθεί μια προκαθορισμένη ρουτίνα που δίνει λίγα έως κανένα περιθώριο ανατροπής στις γλωσσικές επιλογές των μαθητών. Τα δεδομένα της προκαταρκτικής διερεύνησης που αφορούν τη μετάβαση από την Α/βάθμια στη Β/βάθμια εκπαίδευση και την επιλογή των γλωσσών στο γυμνάσιο, επιβεβαιώνουν την ανωτέρω υπόθεση. Η αγγλική αποτελεί την κυρίαρχη ξένη γλώσσα με την καθολική πλειοψηφία των μαθητών να επενδύει στη μελλοντική αξιοποίηση της (βλ. πίνακα 43.2).

¹¹⁴ Αυτή ενδέχεται να είναι και η αιτία που στις αριθμητικές στήλες *f* καταγράφονται συχνά απώλειες με αποτέλεσμα να μην αριθμούμε 93 απαντήσεις. Οι μαθητές δηλαδή επέλεξαν για δικούς τους λόγους να μην απαντούν σε πολλά από τα ζητούμενα. Σε κάθε όμως περίπτωση, οι απώλειες αφορούν ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος.

Αριθμός μαθητών που πιστεύουν ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο θα τους είναι χρήσιμη στο μέλλον				NAI	90	
				OXI	3	
Δεύτερη ξένη γλώσσα στο σχολείο						
Γαλλικά	45	Γερμανικά	45	Ιταλικά	3	
Αριθμός μαθητών που πιστεύουν ότι η δεύτερη ξένη γλώσσα στο σχολείο θα τους είναι χρήσιμη στο μέλλον				NAI		71
				OXI	Γαλλικά	9
					Γερμανικά	13

Πίνακας 43.2: Οι γλώσσες στο σχολείο.

Η δεύτερη γλώσσα μοιράζεται μεταξύ των γαλλικών και των γερμανικών με μια μικρή μειοψηφία να επιλέγει την ιταλική γλώσσα (βλ. πίνακα 43.2). Όπως για την αγγλική, έτσι και στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας, κυρίως της γερμανικής, η πλειοψηφία των μαθητών τάσσεται υπέρ της μελλοντικής της χρησιμότητας (βλ. πίνακα 43.2).

4.3.2. Το μάθημα της ξένης γλώσσας

Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορά το μάθημα της ξένης γλώσσας σε επίσημα περιβάλλοντα και συγκροτείται σε δέκα ζητούμενα (βλ. πίνακα 44). Αποδελτιώνοντας τις απαντήσεις θα λέγαμε ότι οι μαθητές, χωρίς να εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο σχολείο αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την πρόοδο που σημειώνουν σε αυτό και τη δυνατότητα να αξιοποιούν την προηγούμενη γνώση και εμπειρία καθώς και το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου. Εργάζονται ομαδικά, κυρίως στη δεύτερη γλώσσα, δεν ασκούν στο σύνολο τους διαθεματικές δραστηριότητες και ενώ δηλώνουν ικανοποιημένοι από το σχολικό εγχειρίδιο και τον τρόπο διδασκαλίας, δεν έλκονται ιδιαίτερα από τις προτεινόμενες ασκήσεις. Τέλος, η χρήση του ατομικού portfolio γλωσσών παραμένει περιορισμένη.

		Αγγλικά					Δεύτερη ξένη γλώσσα				
		Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα		Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
1. Χάρη σε αυτό το μάθημα, προοδεύω πραγματικά σε αυτή τη γλώσσα.	f	3	23	52	15	93	3	19	52	9	83

%		3,2	24,7	56	16,1	100	3,6	22,9	62,6	10,9	100
2. Έχω την ευκαιρία σε αυτό το μάθημα να χρησιμοποιήσω γνώσεις από άλλα μαθήματα.	f	4	18	52	14	88	8	18	44	11	81
%		4,5	20,4	59,1	16	100	9,9	22,2	54,3	13,6	100
3. Οι άλλες γλώσσες που γνωρίζω με βοηθούν σε αυτό το μάθημα.	f	6	26	41	14	87	8	17	45	10	80
%		6,9	29,9	47,1	16,1	100	10	21,3	56,2	12,5	100
4. Σε αυτό το μάθημα δουλεύουμε ομαδικά.	f	4	29	31	20	84	7	18	41	14	80
%		4,8	34,5	36,9	23,8	100	8,7	22,5	51,3	17,5	100
5. Σε αυτό το μάθημα δουλεύουμε σε διαθεματικές δραστηριότητες.	f	13	23	33	3	72	14	28	22	4	68
%		18	32	45,8	4,2	100	20,6	41,2	32,3	5,9	100
6. Μου αρέσει ο τρόπος που ο/η καθηγητής/-τρια, μας διδάσκει αυτή τη γλώσσα.	f	16	13	36	19	84	7	7	37	25	76
%		19	15,5	42,9	22,6	100	9,2	9,2	48,7	32,9	100
7. Το να μάθω αυτή τη γλώσσα με ενδιαφέρει λίγο	f	16	25	29	14	84	17	23	35	8	83
%		19	29,8	34,5	16,7	100	20,5	27,7	42,2	9,6	100
8. Μου αρέσει το βιβλίο του μαθήματος αυτής της γλώσσας.	f	17	16	35	10	78	9	22	31	13	75
%		21,8	20,5	44,9	12,8	100	12	29,3	41,4	17,3	100
9. Οι ασκήσεις είναι βαρετές.	f	10	31	31	14	86	18	24	24	14	80
%		11,7	36	36	16,3	100	22,5	30	30	17,5	100
10. Χρησιμοποιώ στο μάθημα ατομικό φάκελο (portfolio) γλωσσών.	f	40	17	24	5	86	24	18	25	13	80
%		46,5	19,8	27,9	5,8	100	30	22,5	31,2	16,3	100

Πίνακας 43.3 : Οι γλώσσες στο σχολείο.

4.3.3. Οι γλώσσες και ο μαθητής

Τα δεδομένα που προκύπτουν από την τρίτη θεματική του ερωτηματολογίου αφορούν το μαθητή και τις γλώσσες του, μέσα και έξω από το σχολείο (βλ. πίνακα 44). Τα ζητούμενα εστιάζουν σε 9 σημεία και αφορούν τις γλωσσικές προτιμήσεις, τους χώρους χρήσης της γλώσσας, τη χρησιμότητα της, τη λειτουργία της ως μέσο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών, τις δυσκολίες και την ενδεχόμενη αξιοποίηση των άλλων γλωσσών του μαθητή στην εκμάθηση καθώς και τη συμμετοχή του στις εξετάσεις του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας (ΚΠΓ).

Οι περισσότεροι μαθητές έλκονται από τις γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο αλλά αξιοποιούν ένα πολύ μικρό ποσοστό από αυτές στο σπίτι. Το ζήτημα της χρησιμότητας της γλώσσας επανέρχεται σχετιζόμενο με τοπικά δεδομένα χρήσης και αποσπά υψηλά ποσοστά τόσο στα αγγλικά όσο και στη δεύτερη γλώσσα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από την πληθώρα των ευκαιριών επικοινωνίας που παρουσιάζονται εκτός σπιτιού αλλά και από την αξιοποίηση της ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο, με την αγγλική γλώσσα να πρωτοστατεί.

Ενώ δεν συναντούν δυσκολίες στο μάθημα της ξένης γλώσσας στο σχολείο, υποστηρίζουν ότι απαιτείται σημαντική προσπάθεια για την εκμάθηση μιας γλώσσας γενικότερα. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούν ότι το γλωσσικό τους ρεπερτόριο συμβάλλει θετικά στην προσπάθεια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, κυρίως όμως των αγγλικών. Τέλος, όσον αφορά τις εξετάσεις του ΚΠΓ, ένα ικανό ποσοστό, όχι όμως η πλειοψηφία, έχει δηλώσει συμμετοχή σε αυτές.

		Αγγλικά					Δεύτερη ξένη γλώσσα				
		Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα		Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
1. Μου αρέσει αυτή η γλώσσα.	f	5	16	47	23	91	6	18	34	22	80
%		20	17,6	51,6	25,3	100	7,5	22,5	42,5	27,5	100
2. Αυτή είναι	f										

η γλώσσα που μιλάω στο σπίτι.		40	26	13	5	84	36	29	8	2	75
%		47,6	31	15,5	5,9	100	48	38,6	10,7	2,7	100
3. Στο μέρος όπου ζω, αυτή η γλώσσα είναι χρήσιμη.	f	10	15	35	31	91	11	19	30	14	74
%		11	16,5	38,5	34	100	14,9	25,7	40,5	18,9	100
4. Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ με άλλους ανθρώπους σε αυτή τη γλώσσα.	f	6	9	37	41	93	7	24	26	16	73
%		6,4	9,7	39,8	44,1	100	9,6	32,9	35,6	21,9	100
5. Απαιτείται λιγότερη προσπάθεια στο μάθημα αυτής της γλώσσας.	f	27	22	18	9	76	18	35	11	11	75
%		35,5	29	23,7	11,8	100	24	46,6	14,7	14,7	100
6. Δυσκολεύομαι να μάθω αυτή τη γλώσσα.	f	21	35	16	7	79	10	30	21	14	75
%		26,6	44,3	20,3	8,8	100	13,3	40	28	18,7	100
7. Μπορώ να χρησιμοποιώ αυτή τη γλώσσα όταν σερφάρω στο ίντερνετ.	f	4	9	35	37	85	11	22	29	13	75
%		4,7	10,6	41,2	43,5	100	14,7	29,4	38,6	17,3	100
8. Οι άλλες γλώσσες που γνωρίζω με βοηθούν να κατανοήσω ένα γραπτό κείμενο ή κάποιον που θα μου μιλήσει σε αυτήν τη γλώσσα.	f	10	16	43	17	86	12	22	30	8	72
%		11,6	18,6	50	19,8	100	16,7	30,5	41,7	11,1	100
9. Έχω συμμετάσχει στις εξετάσεις του ΚΠΓ σε	f	29	24	15	15	83	32	26	9	11	78

αυτή τη γλώσσα.											
%	34,9	28,9	18,1	18,1	100	41	33,3	11,6	14,1	100	

Πίνακας 44: Οι γλώσσες και ο μαθητής.

4.3.4. Οι γλώσσες και οι στόχοι των μαθητών

Η 4^η θεματική του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τους στόχους που θέτει ένας μαθητής σε σχέση με τις γλώσσες που μαθαίνει ή χειρίζεται στην καθημερινότητα του (βλ. πίνακα 45) σε 7 ζητούμενα γλωσσικής χρήσης: (α) την παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών χωρίς υπότιτλους, (β) την ακρόαση ξενόγλωσσων τραγουδιών, (γ, δ) τη σύγχρονη ή/και ασύγχρονη επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές, (ε) την επικοινωνία με συγγενικά πρόσωπα ή κοντινούς ανθρώπους (στ) τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και (ζ) την απόκτηση τίτλου γλωσσομάθειας στην ξένη γλώσσα-στόχο.

Στα περισσότερα από τα ανωτέρω πεδία, η αγγλική κυριαρχεί: η πλειοψηφία των μαθητών δε δυσκολεύεται να παρακολουθήσει αγγλόφωνες ταινίες χωρίς υπότιτλους, να κατανοήσει αγγλόφωνα τραγούδια, να αλληλογραφήσει ή να κάνει *chatting* ή να επικοινωνήσει με συγγενικά πρόσωπα ή φίλους στα αγγλικά. Στο πεδίο πάλι της επαγγελματικής αποκατάστασης το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο σύνολο των διδασκομένων γλωσσών (βλ. πίνακα 45).

		Αγγλικά					Δεύτερη ξένη γλώσσα				
		Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα		Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
1. Θα ήθελα να βλέπω ταινίες σε αυτή τη γλώσσα χωρίς υπότιτλους.	f	17	18	32	21	88	24	28	19	11	82
%		19,3	20,5	36,3	23,9	100	29,3	34,1	23,2	13,4	100

2. Θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω τραγούδια σε αυτή τη γλώσσα.	f	3	8	52	30	93	16	17	38	17	88
%		3,2	8,6	55,9	32,3	100	18,2	19,3	43,2	19,3	100
3. Θα ήθελα να αλληλογραφώ ή να κάνω <i>chatting</i> σε αυτή τη γλώσσα.	f	9	11	41	25	86	17	17	28	19	81
%		10,5	12,8	47,7	29	100	21	21	34,6	23,4	100
4. Θα ήθελα να επικοινωνώ με ανθρώπους που μιλούν αυτή τη γλώσσα.	f	4	8	45	30	87	14	16	29	24	83
%		4,6	9,2	51,7	34,5	100	16,9	19,3	34,9	28,9	100
5. Αυτή η γλώσσα θα μου επιτρέψει να έχω επαφές με μέλη της οικογένειάς μου ή με φίλους μου.	f	23	15	34	17	89	16	28	20	13	77
%		25,8	16,9	38,2	19,1	100	20,8	36,3	26	16,9	100
6. Αυτή η γλώσσα θα με βοηθήσει να βρω μια καλή δουλειά.	f	2	6	36	44	88	5	10	29	33	77
%		2,3	6,8	40,9	50	100	6,5	13	37,7	42,8	100
7. Θέλω να αποκτήσω κάποιο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας σε αυτή τη γλώσσα.	f	6	9	27	43	85	7	16	27	27	77
%		7	10,6	31,8	50,6	100	9,1	20,7	35,1	35,1	100

Πίνακας 45: Οι γλώσσες και οι στόχοι των μαθητών.

4.3.5. Οι γλώσσες εκτός σχολείου

Η τελευταία θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τις γλώσσες που μαθαίνει ο μαθητής εκτός σχολείου. Ένα μεγάλο τμήμα του, το σημαντικότερο ίσως

στην Ελλάδα, απορροφάται από την ιδιωτική εκπαίδευση: τα κέντρα ξένων γλωσσών. Αναφερόμαστε σε ιδιωτική εκπαίδευση και όχι σε παραπαιδεία γιατί δεν πρόκειται για φροντιστηριακά μαθήματα ενισχυτικά του ενδοσχολικού μαθήματος ξένης γλώσσας, αλλά για μιας ανεξάρτητης από το σχολείο γλωσσικής εκμάθησης που προσανατολίζεται στην κατάκτηση συγκεκριμένων πιστοποιητικών γλωσσομάθειας, ξένων φορέων αλλά και κρατικών (ΚΠΓ). Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και ειδικότερα στο Βέλγιο, χώρα πραγματοποίησης του δεύτερου μέρους της κύριας έρευνας, η υφιστάμενη κατάσταση γλωσσικής εκμάθησης σε μαθητές γυμνασίου αφορά, με ελάχιστες εξαιρέσεις, τα σχολικά μαθήματα. Στην Ελλάδα, η αποτελεσματικότητα της γλωσσομάθειας εντός σχολείου αμφισβητείται σε τέτοιο βαθμό που η εμπιστοσύνη των μαθητών αλλά και των γονέων στο μάθημα έχει σημαντικά διαρραγεί.

Οι περισσότεροι μαθητές, όπως φαίνεται στον πίνακα 46.1, παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών εκτός σχολείου και οι επιλεγόμενες γλώσσες αφορούν κατά κύριο λόγο τις κυρίαρχες γλώσσες, τα αγγλικά, τα γερμανικά, τα γαλλικά και σε μικρότερο ποσοστό, τα αλβανικά, τα ιταλικά, τα ισπανικά, τα ρωσικά και τα τουρκικά (βλ. πίνακα 46.1).

Αριθμός μαθητών που παρακολουθούν (ΝΑΙ)/δεν παρακολουθούν (ΟΧΙ) μαθήματα ξένων γλωσσών, εκτός σχολείου:					
ΝΑΙ			72		
ΟΧΙ			21		
Επιλογή μαθήματος γλώσσας/γλωσσών εκτός σχολείου:					
Αγγλικά	68	Γερμανικά	10	Ρωσικά	1
Αλβανικά	2	Ισπανικά	2	Τουρκικά	1
Γαλλικά	3	Ιταλικά	1		
Είδος μαθημάτων					
Ιδιαίτερο μάθημα					9
Κέντρο ξένων γλωσσών					58
Μάθημα που μου κάνει κάποιος συγγενής ή κοντινός μου άνθρωπος					2

Πίνακας 46.1: Οι γλώσσες εκτός σχολείου

Η διεξαγωγή των μαθημάτων αφορά σχεδόν αποκλειστικά τα κέντρα ξένων γλωσσών με ένα ελάχιστο ποσοστό ιδιαίτερων μαθημάτων και έναν ακόμα μικρότερο αριθμό μαθημάτων που πραγματοποιούνται από συγγενείς ή πρόσωπα του στενού περιβάλλοντος του μαθητή (βλ. πίνακα 46).

Οι βασικοί λόγοι που οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών εκτός

σχολείου είναι ενδεικτικοί των προαναφερόμενων και έρχεται να επιβεβαιώσει τις αρχικές μας υποθέσεις, ότι δηλαδή: (α) οι μαθητές, προσανατολίζονται κατά κύριο λόγο στην απόκτηση πιστοποιητικών γλωσσομάθειας, (β) θεωρούν ότι μαθαίνουν καλύτερα έκτος σχολείου, και (γ) δεν εκλαμβάνουν το μάθημα ως φροντιστηριακό, ενισχυτικό σε αυτό του σχολείου.

Οι λόγοι που συντρέχουν βέβαια των επιλογών αυτών σχετίζονται με την μελλοντική κοινωνική υπόσταση του μαθητή, την επαγγελματική του αποκατάσταση, τη δυνατότητα επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές, τη γνωστική του ανάπτυξη και την αισθητική της γλώσσας, όπως αποτυπώνεται στα σχόλια των μαθητών στον πίνακα 46.2.

Λόγος παρακολούθησης μαθημάτων ξένης γλώσσας έκτος σχολείου	
Επειδή με βοηθάει να παίρνω καλύτερους βαθμούς στο σχολείο	9
Επειδή μαθαίνω περισσότερα από όσα μαθαίνω στο σχολείο	30
Επειδή θέλω να αποκτήσω κάποιο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας	51
Άλλου είδους..... «Επειδή δε θέλω να με κοροϊδεύουν όταν μεγαλώσω», «για να βρω μια καλή δουλειά όπου θα χρειάζομαι αυτή τη γλώσσα» ¹¹⁵ , «για να βρίσκω ξένες κοπέλες», «είναι καλό να αναπτύσσει συνεχώς τις γνώσεις του», «Θα με βοηθήσουν στο μέλλον», «επειδή μου αρέσει ο τρόπος ομιλίας αυτής της γλώσσας».	

Πίνακας 46.2: Οι γλώσσες εκτός σχολείου

4.3.6. Συμπεράσματα

Στο σύνολο τους και σε μεγαλύτερο βαθμό από τα δεδομένα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, τα εξαχθέντα από τα ερωτηματολόγια των μαθητών στοιχεία, συγκρότησαν τη βάση πάνω στην οποία θεμελιώθηκε ένα σημαντικό μέρος της διδακτικής μας παρέμβασης. Οι μαθητές, ως απόλυτοι πρωταγωνιστές κάθε μορφής επικοινωνίας στην τάξη, οριοθέτησαν το περιεχόμενο των προτεινόμενων δραστηριοτήτων σε ένα πλαίσιο που οι ίδιοι επέλεξαν μέσα από τις απαντήσεις τους, καθορίζοντας το βαθμό εμπλοκής, τον τρόπο δραστηριοποίησης, τις επιδιώξεις, τα μέσα επίτευξης των στόχων και τη μελλοντική τους γλωσσική και κοινωνική υπόσταση ως χρήστες δύο ή και περισσότερων γλωσσών.

¹¹⁵ Σχόλιο που διατυπώθηκε από δύο μαθητές.

Σε σχέση με την πολλαπλογλωσσία και τη διαγλωσσικότητα:

(α) αριθμήσαμε μέχρι και εννιά συνήθειες γλώσσες ομιλίας στο σπίτι αλλά και στον περίγυρο του μαθητή.

(β) Διαπιστώσαμε ότι οι διδασκόμενες ξένες γλώσσες εντός σχολείου λειτουργούσαν απομονωμένες από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα στη διάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος. Καμία αναφορά των μαθητών δεν παρέπεμψε σε διδασκαλία με έμφαση στο περιεχόμενο παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την αναγκαιότητα αξιοποίησης του περιεχομένου μη γλωσσικών αντικειμένων και της παρουσίας άλλων γλωσσών στην τάξη.

(γ) Διαπιστώσαμε ότι η διαγλωσσικότητα ήταν ήδη ενεργά ενταγμένη στην καθημερινότητα όλων των μαθητών και όχι μόνο των δίγλωσσων: (i) στις αναζητήσεις τους στο διαδίκτυο, πολλοί μαθητές δήλωσαν ότι διαβάζουν κάτι στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα, παράγουν λόγο στη δεύτερη, ακούνε στην τρίτη γλώσσα, γράφουνε στη ξένη γλώσσα, (ii) στις αγορές τους: στις πολύγλωσσες ετικέτες των προϊόντων, την πληροφορία για ένα συστατικό που έχουν διαβάσει στη ξένη γλώσσα την αναζητούν στην ίδια γλώσσα και όχι στη Γ1, (iii) στην τηλεόραση: ακούνε στην ΞΓ, διαβάζουνε υπότιτλους στη Γ1 ή/και σε άλλη γλώσσα, (iv) στο σπίτι: τους απευθύνονται στη Γ1 και απαντούν στη Γ2 και αντίστροφα. Εν ολίγοις οι μαθητές επιλέγουνε συνειδητά ή ασυνείδητα την καλύτερη στρατηγική επικοινωνίας αξιοποιώντας σε αυτή το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου ως ενιαίο και αδιαίρετο. Ασκούν δηλαδή συστηματικά διαγλωσσικότητα (Stathoroulou 2015, Τσολακίδου 2017).

Οι μαθητές, αντιλαμβάνονται την προοπτική που τους παρέχουν οι ξένες γλώσσες τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, ωστόσο επιμένουν «συντηρητικά», προσανατολισμένοι στις κυρίαρχες κυρίως γλώσσες, τα αγγλικά, τα γερμανικά και με απόσταση από τις δύο πρώτες, στα γαλλικά. Παρακολουθούν από μικρή ηλικία μαθήματα αγγλικών στο σχολείο και στα κέντρα ξένων γλωσσών ενώ στο γυμνάσιο οι επιλογές τους στη δεύτερη ξένη γλώσσα περιορίζονται κυρίως στα γερμανικά ή τα γαλλικά.

Πολλοί λίγοι έχουν συμμετάσχει σε εξετάσεις του ΚΠΓ ενώ οι περισσότεροι δηλώνουν ότι θα ήθελαν να αποκτήσουν στο μέλλον κάποιο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας. Εκτιμούν ότι η γνώση άλλων γλωσσών όπως και οι γνώσεις που

αποκομίζουν από μη γλωσσικά γνωστικά αντικείμενα ενισχύουν τη διαδικασία εκμάθησης τόσο στην αγγλική γλώσσα όσο και στη δεύτερη ξένη γλώσσα. Αντιλαμβάνονται δηλαδή πλήρως τη θετική εμπλοκή του γλωσσικού τους υποβάθρου και των προερχόμενων από τα μη γλωσσικά αντικείμενα γνώσεων στη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης.

Υποστηρίζουν ότι η ομαδική δουλειά δεν είναι τόσο συχνή στην τάξη και ότι οι διαθεματικές δραστηριότητες περιορίζονται κυρίως στο μάθημα των αγγλικών. Αν και δηλώνουν ικανοποιημένοι από τον εκπαιδευτικό¹¹⁶ και τον τρόπο που διδάσκει, η πλειοψηφία εκφράζει έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα.

Οι αρνητικές εντυπώσεις για το βιβλίο του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας υπερισχύουν των θετικών ενώ για το βιβλίο της δεύτερης ξένης γλώσσας οι εντυπώσεις είναι μοιρασμένες. Η έννοια του ευρωπαϊκού φακέλου (portfolio) Γλωσσών είναι για τους περισσότερους άγνωστη και η χρήση του σημαντικά περιορισμένη. Αυτό στερεί από τη διαδικασία μάθησης ένα σημαντικό εργαλείο που θα μπορούσε να συμβάλλει γνωστικά και μεταγνωστικά στην ενεργοποίηση των κινήτρων και των στάσεων του μαθητή που καταγράφονται σε κάθε περίπτωση αρνητικά.

Θεωρούν την αγγλική γλώσσα πιο χρήσιμη στο μέρος που ζουν και οι ευκαιρίες να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους σ' αυτή τη γλώσσα περισσότερες. Το ίδιο ισχύει και για την πλοήγηση στο διαδίκτυο όπου η αγγλική υπερισχύει. Η επικοινωνία παραμένει το βασικό ζητούμενο ενώ λίγοι έχουν τη δυνατότητα να μιλούν στο σπίτι τη γλώσσα που μαθαίνουν στο σχολείο. Ενώ διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στις ξένες γλώσσες, τα κίνητρα τους μέσα στην τάξη παραμένουν περιορισμένα. Οι προσφερόμενες δηλαδή γλώσσες στο σχολείο δεν μπορούν να καλύψουν το γλωσσικό εύρος των μαθητών στους οποίους απευθύνονται για να καλύψουν τις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες εκτός σχολείου αλλά και στο σπίτι. Μπορούν όμως να συμβάλλουν στην ενίσχυση των κινήτρων που αφορούν τόσο την ενδυνάμωση της πρώτης τους γλώσσας όσο και τον εμπλουτισμό της κάθε πρόσθετης.

¹¹⁶ Συνεπώς, τηρουμένων των συνθηκών στις οποίες καλούνται να ενεργοποιηθούν, οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται επαρκώς στην επιτέλεση τους διδακτικού τους έργου.

Κεφάλαιο 6

Κυρίως έρευνα

1. Ταυτότητα έρευνας

1.1. Έτος 1: Ελλάδα

Το πρώτο έτος της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2011-12. Συμμετείχαν τέσσερα τμήματα δύο γυμνάσιων στο νησί της Ρόδου, το ορεινό γυμνάσιο Έμπωνα (στο εξής γυμνάσιο Α) και το παραθαλάσσιο, σε τουριστική ζώνη γυμνάσιο Αφάντου (στο εξής γυμνάσιο Β) που επέλεξαν την γαλλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Για λόγους παιδαγωγικής ακεραιότητας και αξιοπιστίας ως προς την εγκυρότητα των μετρήσεων, θεωρήσαμε αναγκαίο να αποκλείσουμε τη β' τάξη¹¹⁷ και από δύο γυμνάσια στην Ελλάδα.

Επιλέξαμε σχολεία ολιγάριθμων τμημάτων προκειμένου να διασφαλίσουμε την ενδεδειγμένη παιδαγωγική και διδακτική ευελιξία που απαιτεί η ποιοτική σύνθεση ενός γλωσσικού «πειράματος» που θεμελιώνεται στην εργαλειακή αξιοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των πρωταγωνιστών του.

Συνολικά συμμετείχαν 41 μαθητές: 25 από την α' γυμνασίου και 16 από την γ' γυμνασίου, 24 αγόρια και 17 κορίτσια. Όσον αφορά τη χώρα γέννησης, 2 από τους

¹¹⁷ Από το σχολικό έτος 2011-12, σύμφωνα με την εγκύκλιο 76366/Γ2 που ενεργοποιεί την Υπουργική Απόφαση 115475/Γ2/21-08-2013 Υ.Α. (ΦΕΚ Β' 2121) η οποία καθορίζει το Ωρολόγιο Πρόγραμμα της α' τάξης του γυμνασίου, «οι μαθητές διδάσκονται ως β' ξένη γλώσσα την Γαλλική ή την Γερμανική και για τη διδασκαλία β' ξένης γλώσσας ισχύει η με αρ. πρωτ. 14302/Γ2/09-02-2012 Υ.Α. (ΦΕΚ Β' 253)»²⁰. Κατά συνέπεια, οι γλωσσικές επιλογές περιορίζονται σε δύο και πολλές φορές σε μια ή και καμία αναλόγως των τοπικών ιδιαιτεροτήτων που επηρεάζονται από τον αριθμό των ενδιαφερόμενων μαθητών και τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα στη β' τάξη του γυμνασίου Α να μην υπάρχει τμήμα γαλλικής γλώσσας κατά το σχολικό έτος 2011-2012 και στην αντίστοιχη τάξη του γυμνασίου Β, αντί της ιταλικής γλώσσας που είχε παρακολουθήσει στο προηγούμενο σχολικό έτος να επιλέξει τη γαλλική λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού ιταλικής γλώσσας. Μια από τις παραμέτρους της αξιολόγησης της διδακτικής μας παρέμβασης στηριζόταν στην αντιπαροβολή και συγκριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μεταξύ γυμνασίων στα αντίστοιχα τμήματα. Η απουσία λοιπόν του ενός εκ των τμημάτων σύγκρισης καθιστά τη σύγκριση ανέφικτη και απευκταία για λόγους παιδαγωγικής εγκυρότητας και ερευνητικής ακεραιότητας.

μαθητές έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα όπως και 7 από τις 36 μητέρες καθώς και 6 από τους 37 πατέρες (βλ. πίνακα 47). Μεταξύ αυτών των χωρών συγκαταλέγονται η Αλβανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Βουλγαρία.

Μαθητές		
Αριθμός σχολείων	Αριθμός μαθητών	
2	41	
Τάξεις		
Α' Γυμνασίου	Γ' Γυμνασίου	
25	16	
Φύλο		
Αγόρια	Κορίτσια	
24	17	
Χώρα γέννησης γονέων και μαθητών		
	Στην Ελλάδα	Σε μια άλλη χώρα
Μαθητής	39	2
Μητέρα	36	7
Πατέρας	37	6

Πίνακας 47: Κυρίως έρευνα: Έτος 1

Η έντονη γλωσσική ποικιλομορφία των τάξεων στην Ελλάδα αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. πίνακα 48): επτά (7) διαφορετικές γλώσσες στην α' γυμνασίου και πέντε στην γ' γυμνασίου.

ΕΛΛΑΔΑ			
Α' Γυμνασίου (Α)	(%)	Γ' Γυμνασίου (Α)	(%)
Ελληνικά	100	Ελληνικά	100
Γαλλικά	77.78	Γαλλικά	86
Αγγλικά	99.44	Αγγλικά	86
Γερμανικά	27.77		
Ιταλικά	22.22		
Βουλγαρικά	5.55		
Αλβανικά	5.55		
Α' Γυμνασίου (Β)	(%)	Γ' Γυμνασίου (Β)	(%)
Ελληνικά	100	Ελληνικά	100
Γαλλικά	77.78	Γαλλικά	67
Αγγλικά	99.44	Αγγλικά	89
Γερμανικά	27.77	Γερμανικά	33
Ιταλικά	22.22	Αλβανικά	22
Βουλγαρικά	5.55		
Αλβανικά	5.55		

Πίνακας 48: Γλωσσική ποικιλομορφία στα γυμνάσια¹¹⁸ Ελλάδος.

¹¹⁸ Αφορά δύο γυμνάσια (Γυμνάσιο 1 και Γυμνάσιο 2 στον πίνακα) στο νησί της Ρόδου

Η πληρότητα των δεδομένων που συγκροτούν τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του δείγματος είναι απαραίτητη προκειμένου να κατανοήσουμε το γλωσσικό προφίλ των συμμετεχόντων και τον τρόπο που αυτοί δραστηριοποιούνται γλωσσικά εντός και εκτός σχολείου. Σε αυτήν την κατεύθυνση αξιοποιήσαμε πληροφορίες από τα ατομικά portfolios γλωσσών των μαθητών και συγκεκριμένα από την ενότητα του Διαβατηρίου Γλωσσών στις τρεις υποενότητες που το συγκροτούν: (α) οι γλώσσες που γνωρίζω, μαθαίνω και χρησιμοποιώ στο σχολείο, (β) τα διπλώματα μου στις ξένες γλώσσες και (γ) μαθαίνω γλώσσες με άλλους τρόπους και από την ενότητα της Γλωσσογραφίας στις υποενότητες: (α) εγώ και οι ξένες γλώσσες εκτός σχολείου, (β) καταγραφή των μεταγνωστικών μου δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης και εξαιρουμένης της (γ) που αφορά της σελίδες της αυτοαξιολόγησης που αναλύουμε στα αποτελέσματα της έρευνας, την (δ) τα διαπολιτισμικά και πολυγλωσσικά μου βιώματα συνοπτικά.

Στο εξής η παρουσίαση των στοιχείων θα πραγματοποιείται ξεχωριστά για τα δύο γυμνάσια και τις τάξεις του και οι πίνακες θα φέρουν ξεχωριστό χρωματισμό και κωδικοποίηση. Η διακριτή αυτή παράθεση θα ενισχύσει τα επιμέρους χαρακτηριστικά που συνθέτουν την γλωσσική, μεταγλωσσική, κοινωνική και μεταγνωστική εικόνα των δειγμάτων και θα μας βοηθήσει στην αντιπαραβολή και σύγκριση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν στη συνέχεια της έρευνας.

1.1.1. Διαβατήριο γλωσσών γυμνασίου Α

Η επιβεβλημένη «αποκωδικοποίηση» της απεικόνισης¹¹⁹ και του τρόπου πλοήγησης στους πίνακες των δεδομένων που ακολουθούν είναι αναγκαία προκειμένου να καταστεί κατανοητός ο τρόπος παράθεσης των πληροφοριών. Όπως καταγράφεται στον παρακάτω πίνακα, η βασική κωδικοποίηση συνοψίζεται ως εξής:

¹¹⁹ Είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε μια τεχνικής φύσεως παράμετρο που σχετίζεται με το μέγεθος των πινάκων που απεικονίζονται στο έγγραφο ως εικόνες. Οι εν λόγω πίνακες δημιουργήθηκαν σε περιβάλλον word με την ενδεδειγμένη γραμματοσειρά (Times New Roman) στο σωστό μέγεθος (αρ. 12). Λόγω της έκτασης των δεδομένων που έφεραν ήταν αδύνατο να αποτυπωθούν συγκεντρωτικά και με ευανάγνωστο τρόπο σε κάθετη διάταξη έγγραφο τύπου Α4. Τροποποιήσαμε λοιπόν τους πίνακες σε οριζόντια διάταξη και σε ξεχωριστό αρχείο που δημιουργήθηκε προγενέστερα της συγγραφής του παρόντος. Η ένταξη του όμως σε μιας κάθετης διάταξης εργασία ήταν αδύνατη χωρίς να επηρεαστεί το σύνολο των κειμένων. Αντιγράψαμε λοιπόν τους πίνακες με μια υψηλής πιστότητας ειδική εφαρμογή και τους επικολλήσαμε στο κείμενο σε μικρότερο αναγκαστικά μέγεθος από το αρχικό τους.

A/B/Γ	A' Γυμνασίου/ B' Γυμνασίου / Γ' Γυμνασίου
ΓΑ	Γυμνάσιο Α (Ελλάδα)
ΓΒ	Γυμνάσιο Β (Ελλάδα)
ΓΓ	Γυμνάσιο Γ (Βέλγιο)
Π1/Π2/Π3 ή Π11/Π12/Π13	Αύξοντες αριθμοί υποενοτήτων portfolio
A_ ΓΒ.Π1β:1 και A_ ΓΒ.Π1β: 2	Οι τονισμένοι χαρακτήρες αριθμούν τα τμήματα εντός του ίδιου πίνακα
Μ	Μαθητής

Πίνακας 49: Κωδικοποίηση πινάκων

Στους πρώτους πίνακες του διαβατηρίου γλωσσών (πίνακας 50.1 και 50.2) καταγράφονται τα έτη γλωσσικής εκμάθησης εντός σχολείου για τους 14 μαθητές του γυμνασίου Α: (α) σε απόλυτους αριθμούς, (β) σε ποσοστιαία απεικόνιση και (γ) στους μέσους όρους τους. Αυτό που συγκρατούμε είναι η σημαντική απόσταση των αγγλικών από τις υπόλοιπες επιλεγόμενες γλώσσες τόσο στην α' όσο και στη γ' γυμνασίου του ίδιου σχολείου: οι μαθητές μαθαίνουν αγγλικά για περισσότερα χρόνια και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

[Α_ΓΑ.Π1α: 2] Μέσα στο σχολείο		
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ		
	Γλώσσα [%]	Έτη [Μ.Ο.]
Γαλλικά	100	1.7
Αγγλικά	100	4.4
Γερμανικά	28.57	1

Πίνακας 50.1 : Εντός σχολείου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

[Γ_ΓΑ.Π1α: 2] Μέσα στο σχολείο		
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ		
	Γλώσσα [%]	Έτη [Μ.Ο.]
Γαλλικά	100	5.14
Αγγλικά	100	7.28
Γερμανικά	0	0

Πίνακας 50.2 : Εντός σχολείου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Η απόλυτη κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας είναι εμφανής και στους επόμενους δύο πίνακες (πίνακες 51.1 και 51.2) που αφορούν την εκμάθηση των ξένων γλωσσών εκτός σχολείου μέσω ιδιωτικών φορέων (κέντρα ξένων γλωσσών ή ιδιαίτερα μαθήματα). Εκτός λοιπόν από την πρώτη γλώσσα του μαθητή, αυτό που πρέπει να λάβουμε υπ' όψη στην αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης και στον εμπλουτισμό του εννοιολογικού υπόβαθρου του μαθητή, είναι η «συστημική» και παγιωμένη πλέον εξοικείωση του με την αγγλική γλώσσα που αφορά στο μεγαλύτερο της κομμάτι τα κέντρα των ξένων γλωσσών.

[Α_ΓΑ.Πβ: 2] Εκτός σχολείου											
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ											
Φροντιστήριο [%]			Ιδιαίτερα [%]			Έτη [Μ.Ο.]			Ώρες [Μ.Ο.]		
Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά
-	86.7	-	-	14.3	-	-	4.6	-	-	3.4	-

Πίνακας 51.1: Εκτός σχολείου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

[Γ_ΓΑ.Πβ: 2] Εκτός σχολείου				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
Φροντιστήριο [%]	Ιδιαίτερα [%]	Καμία Γλώσσα [%]	Έτη [Μ.Ο.]	Ώρες [Μ.Ο.]
Αγγλικά	Αγγλικά	Καμία Γλώσσα	Αγγλικά	Αγγλικά
57	14	29	7	3

Πίνακας 51.2: Εκτός σχολείου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Στους δύο παρακάτω πίνακες (Πίνακες 52.1 και 52.2) διαφαίνεται ότι ο βασικός λόγος γλωσσομάθειας αναφορικά με τη χρησιμότητα της γλώσσας-στόχου (γαλλική γλώσσα) και της γλώσσα ελέγχου (αγγλική γλώσσα), αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση, την επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές και την ενίσχυση της γλωσσομάθειας γενικότερα.

[Α_ΓΑ.Πγ] Χρησιμοποίη τις γλώσσες μου...						
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ						
Γαλλικά			Αγγλικά			
... «Για να έχω πολλές γνώσεις που θα μου είναι χρήσιμες στο μέλλον»			...«Για να βρω δουλειά»			
...«Για να μάθω πολλές γλώσσες»			...«Για να μάθω πολλές γλώσσες»			
...«Για να μιλήσω με Γάλλους και για να πάω στη Γαλλία»			...«Για να μιλήσω με Άγγλους και για να προχωρήσω σαν μαθητής»			
...«Για να μπορώ να επικοινωνήσω και με άλλους ανθρώπους»			...«Για να βρω μια καλή δουλειά»			
...«Για να μιλήσω στο μάθημα και για να με βοηθήσει στην επαγγελματική μου ζωή»			...«Να βρίσκω πράγματα στο διαδίκτυο, για να πάω σε μια καλή σχολή και να ξέρω την πιο δημοφιλή γλώσσα»			
...«Για να βρω δουλειά»			...«Γιατί θα μου χρειαστούν στο μέλλον»			
Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή γλώσσα:			Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή γλώσσα:			
	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ
M	4	3	0	2	5	0
%	57	43	0	28.6	71.4	0

Πίνακας 52.1: Χρήση Γλώσσας. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

[Γ_ΓΑ.Πγ] Χρησιμοποίη τις γλώσσες μου...						
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ						
Γαλλικά			Αγγλικά			
... «Για να μπορέσω να βρω μια καλή δουλειά»			... «Για να μπορέσω να βρω μια καλή δουλειά»			
... «Για να μιλάω στη τάξη»			... «Για να βρω πράγματα στο διαδίκτυο»			
... «Για να ξέρω και να μπορώ να επικοινωνώ και με άλλους ανθρώπους»			... «Για να επικοινωνώ και με άλλους ανθρώπους όταν θα πάω σε ξένη χώρα»			
... «Για να μιλάω το καλοκαίρι στους τουρίστες»			... «Για να μιλάω το καλοκαίρι στους τουρίστες»			
... «Για να μπορώ να βρω πιο εύκολα δουλειά»			... «Για να μπορώ να βρω πιο εύκολα δουλειά»			
... «Για να διαβάσω κάτι ή να ακούσω μουσική»			... «Για να μπορώ να βρω δουλειά»			
... «Για να μπορώ να βρω δουλειά»			... «Για να μπορώ να βρω δουλειά»			
Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή τη γλώσσα:			Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή τη γλώσσα:			
	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ
M	3	4	0	0	7	0
%	43	57	0	0	100	0

Πίνακας 52.2: Χρήση Γλώσσας. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Οι επόμενοι δύο πίνακες (Πίνακες 53.1 και 53.2) καταγράφουν σημαντικά δεδομένα που αναδεικνύουν έναν έντονο γλωσσικό πλουραλισμό. Αναφέρεται στο πεδίο της πολυγλωσσίας των μαθητών, που σε μεγάλο ποσοστό (86%) και για τις δύο τάξεις, οριοθετείται σε τρεις με τέσσερις γλώσσες ανά χρήστη, με ένα υπόλοιπο 14% να αναγνωρίζει κατανόηση και παραγωγή λόγου σε 4 γλώσσες στην α' γυμνασίου και σε μια γλώσσα στη γ' γυμνασίου.

[Α_ΓΑ.Π16: 2] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!			
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]			
Ελληνικά			100
Γαλλικά			100
Αγγλικά			100
Γερμανικά			14

[Α_ΓΑ.Π16: 3] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!			
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]			
Μία Γλώσσα	Δύο Γλώσσες	Τρεις Γλώσσες	Τέσσερις Γλώσσες
0	0	86	14

Πίνακας 53.1: Πολυγλωσσία μαθητών. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

[Γ_ΓΑ.Π16: 2] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!			
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]			
Ελληνικά			100
Γαλλικά			86
Αγγλικά			86

[Γ_ΓΑ.Π16: 3] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!		
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]		
Μία Γλώσσα	Δύο Γλώσσες	Τρεις Γλώσσες
14	0	86

Πίνακας 53.2: Πολυγλωσσία μαθητών. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Οι πίνακες της δεύτερης υποενοτήτας του Διαβατηρίου γλωσσών (πίνακες 54.1 και 54.2) αναδεικνύουν το ενισχυμένο ενδιαφέρον των μαθητών στην κατάκτηση πιστοποιητικών γλωσσομάθειας. Αφορά αποκλειστικά την αγγλική και σε επίπεδο Α1-Α2. Όπως καταγράφηκε και στην προκαταρκτική έρευνα, η συστηματικά «πτυχοκεντρική» στόχευση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας ενισχύει τα επιχειρήματα σύνδεσης της γλωσσομάθειας στο σχολείο με τα γλωσσικά επίπεδα του ΚΕΠΑ (Noijons, J. et al. 2011).

[Α_ΓΑ.Ι2α: 2] Αυτά είναι τα διπλώματα μου στις γλώσσες								
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ								
	Με Δίπλωμα [%]	Χωρίς Δίπλωμα [%]	Επίπεδο [%]					
			A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Γαλλικά	0	100	-	-	-	-	-	-
Αγγλικά	71.42	28.58	100	-	-	-	-	-
Γερμανικά	0	100	-	-	-	-	-	-

Πίνακας 54.1: Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

[Γ_ΓΑ.Ι2α: 2] Αυτά είναι τα διπλώματα μου στις γλώσσες								
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ								
	Με Δίπλωμα [%]	Χωρίς Δίπλωμα [%]	Επίπεδο [%]					
			A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Γαλλικά	0	100	-	-	-	-	-	-
Αγγλικά	57	43	75	25	-	-	-	-
Γερμανικά	0	100	-	-	-	-	-	-

Πίνακας 54.2: Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Το τρίτο μέρος του Διαβατηρίου Γλωσσών ολοκληρώνει το γλωσσικό προφίλ των μαθητών με την παράθεση εναλλακτικών μορφών γλωσσικής εκμάθησης. Στους πίνακες 55.1 και 55.2 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές, σε ποσοστό 57,10% και 44% σε α' και γ' Γυμνασίου αντίστοιχα, διατηρούν τακτικές επαφές με ανθρώπους που κατοικούν σε άλλες χώρες και με τη γλώσσα επικοινωνίας να μην περιορίζεται πάντα στη Γ1 (βλ. πίνακες 55.1).

[Α_ΓΑ.Ι3α: 2] Μιλώ με φίλους από άλλες χώρες ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
	[%]	Χώρες	Γλώσσες	Συχνότητα
Μαθητές που επικοινωνούν με φίλους από άλλες χώρες	57.10	Γαλλία Αυστραλία	Γαλλικά Ελληνικά	βλ. π.Ι3/3α: 1
Επικοινωνία σε Γ1	25	Αγγλία	Αγγλικά	
Επικοινωνία σε ΞΓ	25	Βέλγιο		
Επικοινωνία σε Γ1 και ΞΓ	50			

Πίνακας 55.1: Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

[Γ_ΓΑ.Ι3α: 2] Μιλώ με φίλους από άλλες χώρες ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
	[%]	Χώρες	Γλώσσες	Συχνότητα
Μαθητές που επικοινωνούν με φίλους από άλλες χώρες	44	Βέλγιο Γερμανία	Ελληνικά	βλ. π.Γ_ΓΒ.Ι3/3
Επικοινωνία σε Γ1	100	Ιταλία		α: 1
Επικοινωνία σε ΞΓ	0	ΗΠΑ		

Πίνακας 55.2: Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Οι δύο επόμενοι πίνακες (πίνακες 56.1 και 56.2) αφορούν τη χρήση της αλληλογραφίας, ως γλωσσικό μέσο επικοινωνίας. Ελάχιστοι από τη γ' γυμνασίου και σχεδόν οι μισοί από τους μαθητές της α' γυμνασίου επικοινωνούν με αυτόν τον τρόπο, με τους περισσότερους να κάνουν συνδυαστική χρήση Γ1 και ΞΓ. Γεγονός που δεν ισχύει για τη γ' τάξη του γυμνασίου Α. Οι χώρες αναφοράς και οι βασικοί λόγοι επικοινωνίας παρατίθενται στα σχόλια των πινάκων.

[Α_ΓΑ.Ι3β: 1] Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες							
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Από ποια χώρα;	-	Γαλλία	-	-	-	Αυστραλία	Βέλγιο
Για ποιο λόγο;	-	«Δεν υπάρχει δυνατότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας»	-	-	-	«Για να μαθαίνω πως τα περνάνε»	«Για να μαθαίνω τα νέα τους»
Σε ποια γλώσσα;	-	Γαλλικά Ελληνικά	-	-	-	Ελληνικά	Γαλλικά Ελληνικά
Πότε;	-	«Καμιά φορά»	-	-	-	«Σχεδόν κάθε μέρα»	«Δύο φορές/εβδομάδα»

Πίνακας 56.1: Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

[Γ_ΓΑ.Ι3β] Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες				
	Από ποια χώρα;	Για ποιο λόγο;	Σε ποια γλώσσα;	Πότε;
M1	Βέλγιο	«Για να μάθω τα νέα τους»	Ελληνικά	Μια φορά την εβδομάδα
M2	-	-	-	-
M3	-	-	-	-
M4	Λιμερική	«Για να μάθω τα νέα τους»	Ελληνικά	Μια φορά το μήνα
M5	-	-	-	-
M6	-	-	-	-
M7	-	-	-	-

Πίνακας 56.2: Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Σε αντίθεση με τις εξ' αποστάσεως πρακτικές επικοινωνίας, τα ταξίδια, όπως καταδεικνύεται στους πίνακες 57.1 και 57.2, αποτελούν «προνόμιο» ελαχίστων μαθητών, γεγονός που σε κάθε περίπτωση δεν περιορίζει τη γλωσσική εξωστρέφεια του μαθητή δεδομένων των δυνατοτήτων πρόσβασης σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

[A_ΓΑ.Ι3γ] Έχω πάει σε ξένη χώρα							
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Σε ποια χώρα;	-	-	-	Γαλλία/Βέλγιο	-	-	-
Για ποιο λόγο;	-	-	-	-	-	-	-
Πότε;	-	-	-	2007	-	-	-
Σε ποια γλώσσα επικοινωνούσα;	-	-	-	Αγγλικά	-	-	-

Πίνακας 57.1: Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

[Γ_ΓΒ.Ι3γ] Έχω πάει σε ξένη χώρα				
	Σε ποια χώρα;	Για ποιο λόγο;	Πότε;	Σε ποια γλώσσα επικοινωνούσα;
M1	Βέλγιο	«Να συναντήσω συγγενείς μου»	-	Ελληνικά
M2	Κύπρος	«Διακοπές»	2005	Ελληνικά
M3	-	-	-	-
M4	-	-	-	-
M5	-	-	-	-
M6	-	-	-	-
M7	-	-	-	-

Πίνακας 57.2: Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Γ' Γυμνασίου, Γυμνάσιο Α.

1.1.2. Διαβατήριο γλωσσών γυμνασίου Β

Όπως στο γυμνάσιο Α έτσι και στο γυμνάσιο Β, η αγγλική γλώσσα επικρατεί εμφανώς στα συνολικά έτη γλωσσικής εκμάθησης (πίνακες 58.1 και 58.2).

[A_ΓΒ.Ι1α: 2] Μέσα στο σχολείο		
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ		
	Γλώσσα [%]	Έτη [Μ.Ο.]
Γαλλικά	100	1.9
Αγγλικά	100	4.4
Γερμανικά	16.67	1.7

Πίνακας 58.1: Εντός σχολείου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

[Γ_ΓΒ.Ι1α: 2] Μέσα στο σχολείο		
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ		
	Γλώσσα [%]	Έτη [Μ.Ο.]
Γαλλικά	100	3.1
Αγγλικά	100	4.3

Πίνακας 58.2: Εντός σχολείου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

Οι πίνακες 59.1 και 59.2 μεταφέρουν το ζητούμενο της γλωσσομάθειας εκτός σχολείου. Η αγγλική γλώσσα εξακολουθεί να αποτελεί προτεραιότητα έναντι της γερμανικής που εμφανίζει μικρό ποσοστό και της γαλλικής που παραμένει σχεδόν ανύπαρκτη. Και εδώ, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθημάτων εκτός σχολείου πραγματοποιείται σε κέντρα ξένων γλωσσών.

[A_ΓΒ.Πβ: 1] Εκτός σχολείου									
	Φροντιστήριο [Φ] ή Ιδιαίτερα [Ι] ;			Πόσα χρόνια μαθαίνω αυτή τη γλώσσα;			Πόσες ώρες την εβδομάδα;		
	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά
M1	-	Φ	-	-	4	-	-	3	-
M2	-	Φ	Φ	-	5	1	-	3	3
M3	-	Φ	-	-	4	-	-	3	-
M4	-	Φ	-	-	3	-	-	4	-
M5	-	Φ	-	-	2	-	-	3	-
M6	-	Φ	-	-	7	-	-	3	-
M7	Ι	Φ	-	3	5	-	2	6	-
M8	-	Φ	Φ	-	4	3	-	3	3
M9	-	Φ	-	-	2	-	-	3	-
M10	-	Φ	Φ	-	7	4	-	3	3
M11	-	Φ	-	-	2	-	-	3	-
M12	-	Φ	Φ	-	5	3	-	4	3
M13	-	Φ	-	-	5	-	-	3	-
M14	-	Φ	-	-	3	-	-	4	-
M15	-	Φ	-	-	9	-	-	2	-
M16	-	Φ	-	-	3	-	-	3	-
M17	-	Φ	Φ	-	5	3	-	4	3
M18	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Πίνακας 59.1: Εκτός σχολείου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

[Γ_ΓΒ.Πβ: 1] Εκτός σχολείου									
	Φροντιστήριο [Φ] ή Ιδιαίτερα [Ι] ;			Πόσα χρόνια μαθαίνω αυτή τη γλώσσα;			Πόσες ώρες την εβδομάδα;		
	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά
M1	-	Φ	-	-	1	-	-	3	-
M2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M3	-	Φ	-	-	4	-	-	3	-
M4	-	Φ	-	-	10	-	-	2	-
M5	-	Φ	Φ	-	4	4	-	4	3
M6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M7	-	Φ	Φ	-	6	4	-	4	3
M8	-	Φ	Φ	-	5	4	-	4	3
M9	-	Φ	-	-	6	-	-	4	-

Πίνακας 59.2: Εκτός σχολείου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

Από τις επιλογές περνάμε στις χρήσεις γλώσσας. Οι παρακάτω πίνακες (πίνακες 60.1 και 60.2) σκιαγραφούν τον τρόπο που οι μαθητές αξιοποιούν τις γλώσσες που επιλέγουν αλλά και τη συχνότητα χρήσης αυτών. Μεταξύ τους συγκαταλέγονται η γαλλική, η αγγλική, η γερμανική και η βουλγαρική γλώσσα για την α' γυμνασίου, με την αλβανική να παίρνει τη θέση της βουλγαρικής στη γ' γυμνασίου. Η επαγγελματική αποκατάσταση παραμένει ένα σταθερό ισχυρό κίνητρο χρήσης όπως και η επικοινωνία με συγγενείς, φίλους και φυσικούς ομιλητές, τα ταξίδια και οι βαθμοί στο σχολείο.

[A_ΓΒ.Πγ] Χρησιμοποίη τις γλώσσες μου...						
Γαλλικά			Αγγλικά			
... «Θέλω να μάθω γιατί μπορεί να μου χρειαστούν ...« Για να πάρω πτυχίο και να βρω εύκολα δουλειά» ...« Για να επικοινωνώ με κάποια κορίτσια από το Βέλγιο όταν έρχονται για διακοπές» ...« Για να επικοινωνώ με τους συγγενείς μου» ...« Για να μάθω να τα μιλάω» ...« Για να έχω πιο πολλές εμπειρίες εάν τις χρειαστώ στο μέλλον» ... «Για να μιλάω όταν ταξιδέψω στη Γαλλία» ...« Για να μιλάω σε Γαλλίδες και να επικοινωνώ με τους τουρίστες» ...« Για να παίρνω καλούς βαθμούς στο σχολείο» ...« Για να επικοινωνώ με ενδιαφέροντες ανθρώπους» ...« Για να μιλάω με ξαδέλφια μου από τη Γαλλία»			...«Για να επικοινωνώ με τουρίστες και φίλους» ...«Θέλω να μάθω γιατί μπορεί να μου χρειαστούν» ...« Για να μαθαίνω να μιλάω αγγλικά» ...«Για να επικοινωνώ με τουρίστες, με πελάτες που έρχονται στη λαϊκή και με φίλες της μητέρας μου» ...« Για να μπορέσω να ταξιδέψω στην Αγγλία» ...« Για να ξέρω, όταν μεγαλώσω, να γράφω ή να μιλάω» ...« Για να μιλάω με τους φίλους μου και να εξυπηρετώ τους πελάτες της δουλειάς μου στο μέλλον» ...« Επικοινωνώ με την οικογένεια μου» ...« Για να μιλάω σε κάποιους ανθρώπους» ...« Για να συννενοούμαι για πληροφορίες» ...« Να επικοινωνώ με την οικογένεια μου και με τους φίλους μου» ... «Να πιάσω πιο εύκολα μια δουλειά»			
Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή γλώσσα:			Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή γλώσσα:			
	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ
M	8	4	6	5	13	0
%	44.44	22.22	33.33	27.77	72.23	0
Γερμανικά			Βουλγαρικά			
... Επικοινωνώ με το θείο μου και τα ξαδέλφια μου από την Γερμανία ... «Για να μπορέσω να ταξιδέψω στην Γερμανία» ... «Για να μιλάω με τους ανθρώπους και με τα παιδιά»			... «Γιατί είναι η 'πατρική' μου γλώσσα»			
Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή γλώσσα:			Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή γλώσσα:			
	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ	Καμιά φορά*	Συχνά	Ποτέ*
M	1	2	-	-	1	-
%	5.55	11.11	-	-	5.55	-

Πίνακας 60.1: Χρήση γλώσσας. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

[Γ_ΓΒ.Πγ] Χρησιμοποίη τις γλώσσες μου...						
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ						
Γαλλικά			Αγγλικά			
...«Για να επικοινωνώ με Γαλλίδες. Και επειδή κάποτε θέλω να πάω διακοπές στη Γαλλία» ...«Για να συννενοηθώ με Γάλλους που έρχονται στο χωριό μου» ...«Για να επεκτείνω τις γνώσεις μου, θα μου χρειαστούν στο μέλλον» ...«Γιατί να με βοηθήσει αν την χρησιμοποιήσω στο μέλλον» ...«Για να μάθω καμιά λέξη αν στο μέλλον πάω στη Γαλλία» ...«Δεν τα χρησιμοποιώ, μόνο στην τάξη» ...«Για να μπορώ να μιλάω με άλλους ανθρώπους που ξέρουν αυτή τη γλώσσα αλλά και να επικοινωνώ με Γαλλίδες» ...«Για να περνάω τα γαλλικά στο σχολείο και να μπορώ να συννενοούμαι με γαλλόφωνους, συγγενείς μου και φίλους» ...«Καμιά φορά χρησιμοποιώ μερικές λέξεις»			...«Κάθε καλοκαίρι θα δουλεύω σε ξενοδοχείο και θέλω να επικοινωνώ με τους τουρίστες και να μιλάω με όμορφα κορίτσια» ...«Για να συννενοηθώ με διάφορα άτομα» ...«Για να επεκτείνω τις γνώσεις μου, είναι παγκόσμια γλώσσα, μου αρέσουν τα αγγλικά τραγούδια» ...«Για να επικοινωνώ με την μητέρα μου» ...«Για να συννενοούμαι με τους τουρίστες κι αν καμιά φορά πάω στην Αγγλία» ...«Δεν τα χρησιμοποιώ, μόνο στην τάξη» ...«Για να μπορώ να μιλάω με άλλους ανθρώπους από άλλες χώρες και με φίλους που είναι από το εξωτερικό» ...«Για να μπορώ σε λίγα χρόνια να βρω δουλειά και να διαβάσω άρθρα στο <i>internet</i> » ...«Για να μιλάω καλύτερα αγγλικά»			

Πίνακας 60.2: Χρήση γλώσσας. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

Το έντονα πολυγλωσσικό υπόβαθρο που αναδεικνύουν οι πίνακες 61.1 και 61.2, φανερώνει μια δυναμική πολλαπλογλωσσικότητα που δεν μπορεί να μείνει αναξιοποίητη: οι μαθητές κατανοούν και παράγουν λόγο σε περισσότερες από μια γλώσσες και στις δύο τάξεις του γυμνασίου Β, με τις κυρίαρχες γλώσσες να καταγράφουν σταθερά πολύ υψηλά ποσοστά (αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά).

[A_ΓΒ.Πδ: 2] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!					
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]					
Ελληνικά	100				
Γαλλικά	77.78				
Αγγλικά	99.44				
Γερμανικά	27.77				
Ιταλικά	22.22				
Βουλγαρικά	5.55				
Αλβανικά	5.55				
[A_ΓΒ.Πδ: 3] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες*. Είμαι πολύγλωσσος!					
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]					
Μία Γλώσσα	Δύο Γλώσσες	Τρεις Γλώσσες	Τέσσερις Γλώσσες	Πέντε Γλώσσες	
6	11	39	33	11	

Πίνακας 61.1: Πολυγλωσσία μαθητών. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

[Γ_ΓΒ.Π18: 2] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!	
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]	
Ελληνικά	100
Γαλλικά	67
Αγγλικά	89
Γερμανικά	33
Αλβανικά	22

[Γ_ΓΒ.Π18: 3] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]				
Μία Γλώσσα	Δύο Γλώσσες	Τρεις Γλώσσες	Τέσσερις Γλώσσες	Πέντε Γλώσσες
0	22	56	11	11

Πίνακας 61.2: Πολυγλωσσία μαθητών. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

Η δεύτερη υποενότητα του Διαβατηρίου γλωσσών (πίνακες 62.1 και 62.2) αφορά τα διπλώματα των μαθητών στις ξένες γλώσσες. Τα αγγλικά παραμένουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ενώ ένα μικρό ποσοστό αναφέρεται στη γερμανική γλώσσα με το ΚΠΓ να εμφανίζεται για πρώτη φορά και σε γλωσσικό επίπεδο B1. Σε κάθε περίπτωση, τα πιστοποιητικά αφορούν επίπεδα γλωσσομάθειας A1 για την α' τάξη και B1-B2 για τη γ' τάξη.

[A_ΓΒ.Ι2α: 2] Αυτά είναι τα διπλώματα μου στις γλώσσες						
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ						
	Με Δίπλωμα [%]	Χωρίς Δίπλωμα [%]	Επίπεδο [%]			
			A1	A2	B1	B2
Γαλλικά	0	100	-	-	-	-
Αγγλικά	71.42	28.58	100	-	-	-
Γερμανικά	28,58	71,42	100	-	-	-

Πίνακας 62.1: Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

[Γ_ΓΑ.Ι2α: 2] Αυτά είναι τα διπλώματα μου στις γλώσσες						
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ						
	Με Δίπλωμα [%]	Χωρίς Δίπλωμα [%]	Επίπεδο [%]			
			A1	A2	B1	B2
Γαλλικά	0	100	-	-	-	-
Αγγλικά	44	56	-	100	-	-
Γερμανικά	22	78	-	-	100	-

Πίνακας 62.2: Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

Η επικοινωνία ως βασικό ζητούμενο επαληθεύεται και σε αυτό το δείγμα: ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών δηλώνει ότι συναναστρέφεται με φίλους από 12 χώρες κάνοντας χρήση της ξένης γλώσσας (Πίνακες 63.1 και 63.2).

[A_ΓΒ.Ι3α: 2] Μιλώ με φίλους από άλλες χώρες				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
	[%]	Χώρες	Γλώσσες	Συχνότητα
Μαθητές που επικοινωνούν με φίλους από άλλες χώρες	88.89	Αγγλία, Γερμανία, Γαλλία, Νέα Ζηλανδία, Αλβανία, Κατάρ, Αυστραλία, Καναδάς	Γαλλικά Ελληνικά Αγγλικά Γερμανικά	βλ. π.Γ.Β.13/3α: 1
Επικοινωνία σε Γ1	12.5			
Επικοινωνία σε ΕΓ	87.5			

Πίνακας 63.1: Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

[Γ_ΓΒ.Ι3α: 2] Μιλώ με φίλους από άλλες χώρες				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
	[%]	Χώρες	Γλώσσες	Συχνότητα
Μαθητές που επικοινωνούν με φίλους από άλλες χώρες	77,78	Αγγλία, Αλβανία, Αμερική, Γαλλία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Κροατία, Ταϊλανδή, Φιλιππίνες.	Αγγλικά, Αλβανικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ελληνικά	βλ. π.Γ_ΓΒ.Ι3/3 α: 1
Επικοινωνία σε Γ1	0			
Επικοινωνία σε ΕΓ	77,78			
Επικοινωνία σε Γ1 και ΕΓ	22,22			

Πίνακας 63.2: Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

Η ικανότητα παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου με βασικό εργαλείο την επικοινωνία μέσω αλληλογραφίας, έντυπης ή/και ηλεκτρονικής, αποτυπώνεται στους πίνακες 64.1 και 64.2. Ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών αξιοποιούν το μέσο για να επικοινωνήσουν σε τακτικά χρονικά διαστήματα με φίλους από 13 διαφορετικές χώρες κυρίως στη ΞΓ. Ωστόσο, ο γραπτός λόγος, υστερεί στις προτίμησες των μαθητών και στα δύο γυμνάσια της έρευνας, στερούμενος ενδεχομένως της αμεσότητας του προφορικού.

[A_ΓΒ.Ι3β] Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες				
	Από ποια χώρα;	Για πιο λόγο;	Σε ποια γλώσσα;	Πότε;
M1	-	-	-	-
M2	-	-	-	-
M3	Αγγλία	«Για διάφορους λόγους»	Αγγλικά	«Συχνά»
M4	-	-	-	-
M5	-	-	-	-
M6	-	-	-	-
M7	Αγγλία	«Για να μαθαίνουμε νέα τους»	-	«Όταν θέλω να μιλήσω σε κάποιον»
M8	-	-	-	-
M9	-	-	-	-
M10	-	-	-	-
M11	-	-	-	-
M12	Γερμανία	«Είναι φίλοι»	Αγγλικά Γερμανικά	«Στις γιορτές»
M13	Αγγλία	«Είμαστε πολύ καλοί φίλοι»	Αγγλικά	«Συχνά»
M14	-	-	-	-
M15	-	-	-	-
M16	-	-	-	-
M17	Αγγλία	«Για τα νέα μας»	Αγγλικά, Γερμανικά, Γαλλικά	«Καλοκαίρι, Χριστούγεννα, στη γιορτή μου»
M18	Αγγλία, Καναδάς, Ιταλία, Γερμανία	«Για να μάθω τα νέα τους»	Ελληνικά, Αγγλικά	«Δύο φορές το μήνα»

Πίνακας 64.1: Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

[Γ_ΓΒ.Ι3β] Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες				
	Από ποια χώρα;	Για πιο λόγο;	Σε ποια γλώσσα;	Πότε;
M1	Κροατία, Ταϊλανδή	«Επειδή είμαστε φίλοι και για να μαθαίνω για τον τόπο τους»	Αγγλικά	«Συχνά»
M2	-	-	-	-
M3	-	-	-	-
M4	Αγγλία	-	Αγγλικά	-
M5	Γερμανία	«Για τα νέα μας»	Γερμανικά, Αγγλικά	«Συχνά»
M6	-	-	-	-
M7	Κροατία, Αμερική, Ηνωμένο Βασίλειο, Γερμανία, Αλβανία, Γαλλία.	«Για να μπορώ να πληροφορούμαι για άλλες χώρες και για να μπορώ να μιλάω με κάποιον όταν δεν έχω κάποιον άλλο να μιλήσω»	Αλβανικά, Αγγλικά, Γερμανικά και Γαλλικά»	«Όταν έχω χρόνο»
M8	-	-	-	-
M9	-	-	-	-

Πίνακας 64.2: Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

Τα ταξίδια, όπως αποτυπώνονται στους πίνακες 65.1 και 65.2 αφορούν το ήμισυ περίπου των μαθητών του Γυμνασίου Β. Η επικοινωνία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα γλωσσών, οι χώρες προορισμού φτάνουν τις 8 και οι λόγοι μετακίνησης αφορούν κυρίως διακοπές, τουρισμό και επίσκεψη σε συγγενικά πρόσωπα.

[Α_ΓΒ.Ι3γ] Έχω πάει σε ξένη χώρα				
	Σε ποια χώρα;	Για πιο λόγο;	Πότε;	Σε ποια γλώσσα επικοινωνούσα;
M1	-	-	-	-
M2	Γερμανία	«Για διακοπές»	2011	Αγγλικά
M3	-	-	-	-
M4	-	-	-	-
M5	-	-	-	-
M6	Αγγλία, Γαλλία, Κύπρος	«Ταξίδι»	-	Αγγλικά
M7	Γαλλία	«Διακοπές»	2008	Γαλλικά
M8	Γερμανία	«Για να δω τη γιαγιά μου»	2010	Γερμανικά, Ελληνικά
M9	Ομάν, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα	«Για διακοπές»	2010	Αγγλικά
M10	-	-	-	-
M11	-	-	-	-
M12	-	-	-	-
M13	Αγγλία, Γαλλία	«Γιατί είναι ωραίες χώρες»	2010	Αγγλικά, Γαλλικά
M14	Αλβανία	«Για τα Χριστούγεννα»	2011	Αλβανικά
M15	-	-	-	-
M16	-	-	-	-
M17	-	-	-	-
M18	-	-	-	-

Πίνακας 65.1: Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

[Γ_ΓΒ.Ι3γ] Έχω πάει σε ξένη χώρα				
	Σε ποια χώρα;	Για πιο λόγο;	Πότε;	Σε ποια γλώσσα επικοινωνούσα;
M1	-	-	-	-
M2	Κύπρος	«Για να δω την αδερφή μου»	2011	Ελληνικά
M3	-	-	-	-
M4	Αγγλία	«Για να επισκεφτώ την οικογένεια μου»	«Κάθε δύο χρόνια»	Αγγλικά
M5	-	-	-	-
M6	Αλβανία	«Γιατί είναι η μητρική μου γλώσσα»	-	Αλβανικά και Ελληνικά
M7	Αλβανία	-	-	-
M8	-	-	-	-
M9	-	-	-	-

Πίνακας 65.2: Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. γ' Γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

1.2. Έτος 2: Βέλγιο

Το δεύτερο κομμάτι της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε στο αμιγές ελληνικό γυμνάσιο Βρυξελλών στο Βέλγιο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-13. Η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου διέπεται από την ίδια νομοθεσία που αφορά τα ημερήσια γυμνάσια στην Ελλάδα. Αυτό συνεπάγεται και της διάρθρωσης του Α.Π. με εξαίρεση τις ξένες γλώσσες που ιεραρχούνται στη βάση μιας εκ των επίσημων γλωσσών της χώρας υποδοχής: της γαλλικής γλώσσας. Η τελευταία ενέχει θέση υποχρεωτικής ΞΓ τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια βαθμίδα ενώ η αγγλική αποτελεί δεύτερη υποχρεωτική γλώσσα χωρίς να υπάρχει η επιλογή τρίτης. Αυτό που ωστόσο διαφοροποιεί το σχολείο από ένα κοινό ελληνικό γυμνάσιο είναι τα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά που φέρει, τόσο σε εθνολογικό όσο και σε επίπεδο γλωσσικής σύνθεσης. Το σχολείο δεν αποτελεί μόνο χώρο υποδοχής παιδιών Ελλήνων μεταναστών ή αποσπασμένων υπαλλήλων σε διάφορες υπηρεσίες του ελληνικού κράτους στο Βέλγιο, αλλά παρέχει σχολική στέγη και σε αλλοδαπούς μαθητές γεννημένους στην Ελλάδα. Είναι παιδιά με πλούσιο γλωσσικό υπόβαθρο,

εξοικειωμένα με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που ακολούθησαν τους γονείς τους στη δεύτερη μετανάστευση τους από την Ελλάδα στο Βέλγιο.

Οι βασικές κατηγορίες μαθητών που φοιτούν στο αμιγές ελληνικό γυμνάσιο Βρυξελλών (στο εξής γυμνάσιο Γ) είναι τέσσερις: (α) παιδιά μεταναστών από Έλληνες γονείς, (β) παιδιά μεταναστών μικτών γάμων, (γ) παιδιά αποσπασμένων Ελλήνων αξιωματούχων στο Βέλγιο και (δ) παιδιά αλλοδαπών δεύτερης μετανάστευσης προερχόμενων από την Ελλάδα. Η σύνθεση και η ταυτότητα των τριών τάξεων του γυμνασίου Γ στοιχειοθετούν τα χαρακτηριστικά του ερευνητικού δείγματος που αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες (πίνακες 67, 68 και 69). Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά συνθέτουν ένα μοναδικό πεδίο γλωσσικού και πολυπολιτισμικού πλουραλισμού που εγείρουν το ερευνητικό ενδιαφέρον και δεν μπορούν να μείνουν αναξιοποίητα σε μια διδακτική παρέμβαση διγλωσσικού προσανατολισμού.

Το ερευνητικό λοιπόν δείγμα που αντλήθηκε από το Βέλγιο αφορά αποκλειστικά τα τρία τμήματα του σχολείου που αντιστοιχούν στις τρεις τάξεις του γυμνασίου, που με τη σειρά τους συγκροτούν το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών που αριθμούν τους 38: 11 προερχόμενων από την Α' γυμνασίου, 12 από τη Β' γυμνασίου και 15 από τη Γ' γυμνασίου. Τα μοναδικά πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά ενός αμιγούς ελληνικού σχολείου, αναγνωρισμένου από τη γαλλόφωνη κοινότητα στην καρδιά μιας τρίγλωσσης χώρας, αντικατοπτρίζουν το πολύχρωμο και πλουραλιστικό, γλωσσικά, πολιτισμικά και εθνολογικά περιβάλλον φιλοξενίας του σχολείου, καθιστώντας το συνειδητή ερευνητική επιλογή στην εργασία μας.

Μαθητές		
Αριθμός σχολείων	Αριθμός μαθητών	
1	38	
Τάξεις		
Α' Γυμνασίου	Β' Γυμνασίου	Γ' Γυμνασίου
11	12	15
Φύλο		
Αγόρια	Κορίτσια	
21	17	

Πίνακας 66: Κυρίως έρευνα: Έτος 2

Προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάγνωση των δεδομένων, τα αρχικά γράμματα που αντιστοιχούν στη χώρα καταγωγής μαθητών και γονέων παρατίθενται στην επικεφαλίδα των πινάκων κάθε τάξης με την αντίστοιχη πληροφορία να αποτυπώνεται σε κάθετη διάταξη ανά μαθητή. Στο δεύτερο εδάφιο του πίνακα παρατίθεται το ποσοστιαίο μερίδιο καταγωγής ανά άτομο επί του συνόλου της τάξης.

Όσον αφορά την α' γυμνασίου (βλ. πίνακα 66), το σύνολο των χωρών καταγωγής σε μαθητές και γονείς αγγίζουν τις 6 (Αγγλία, Βέλγιο, Ελλάδα, Πολωνία, Ρουμανία και Ρωσία) με το 30% περίπου των μαθητών και με περισσότερες από τις μισές μητέρες να κατάγονται από άλλη χώρα.

Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Γ											
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΑΞΗΣ											
Χώρα Καταγωγής											
Χώρες	Αγγλία= Α	Βέλγιο= Β	Ελλάδα= Ε	Πολωνία= Π	Ρουμανία= Ρ	Ρωσία= ΡΩ					
	Μ1	Μ2	Μ3	Μ4	Μ5	Μ6	Μ7	Μ8	Μ9	Μ10	Μ11
Μαθητής	Ε	Ε	Β	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Ρ	Β	Ε
Πατέρας	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Π	Ε	Ε
Μητέρα	Ε	Ε	Β	Β	Α	Ε	Ε	Ε	Ρ	Β	ΡΩ
Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Γ											
Χώρα Καταγωγής											
Σύνολο Τάξης [%]											
Χώρες	Α	Β	Ε	Π	Ρ	ΡΩ					
Μαθητής	0	18.18	72.73	0	9.09	0					
Πατέρας	0	0	90.90	9.10	0	0					
Μητέρα	9.09	27.27	45.46	0	9.09	9.09					

Πίνακας 67.1: Ταυτότητα τάξης, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Στο τμήμα της β' γυμνασίου, το 42% των μαθητών και το ήμισυ περίπου των γονέων τους κατάγονται από άλλες χώρες μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η Αγγλία, το Βέλγιο, η Ελλάδα, η Ρουμανία και η Ρωσία (βλ. πίνακα 67).

Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Γ												
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΑΞΗΣ												
Χώρα Καταγωγής												
Χώρες	Αγγλία= Α	Βέλγιο= Β	Ελλάδα= Ε	Ρουμανία= Ρ	Ρωσία= ΡΩ							
	Μ1	Μ2	Μ3	Μ4	Μ5	Μ6	Μ7	Μ8	Μ9	Μ10	Μ11	Μ12
Μαθητής	Ρ	Ε	Ε	Ε	Β	Β	Ε	Ε	Ε	Ε	Β	Β
Πατέρας	Ρ	Ε	Ε	Ε	Β	Β	Ε	Ε	Ρ	Ε	Ε	Β
Μητέρα	Ρ	Ε	Ε	Α	Β	Β	Ε	Ε	Ρ	Ε	Ε	Β
Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Γ												
Χώρα Καταγωγής												
Σύνολο Τάξης [%]												
Χώρες	Α	Β	Ε	Ρ	ΡΩ							
Μαθητής	0	33.33	58.34	8.33	0							
Πατέρας	0	25	58.34	16.66	0							
Μητέρα	8.34	25	50	16.66	0							

Πίνακας 67.2: Ταυτότητα τάξης, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Το πλούσιο πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό πληθυσμιακό μωσαϊκό των δύο πρώτων τάξεων εκτείνεται με συνέπεια και περισσότερο βάθος στο τμήμα της γ' γυμνασίου που αριθμεί 7 χώρες καταγωγής (Αλβανία, Βέλγιο, Ελλάδα, ΗΠΑ, Πολωνία, Ρουμανία και Ρωσία) και συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστιαία μερίδια

καταγωγής σε ξένη χώρα ανά συμμετέχοντα επί του συνόλου της τάξης (βλ. πίνακα 68).

Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ_ΓΥΜΝΑΣΙΟ Γ															
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΑΞΗΣ															
Χώρα Καταγωγής															
Χώρες	Α= Αλβανία		Β= Βέλγιο		Ε = Ελλάδα		Η= ΗΠΑ		Π= Πολωνία		Ρ= Ρουμανία		ΡΩ= Ρωσία		
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
Μαθητής	Ε	Ε	Ρ	Β	Ε	Β	Ε	Ε	Β	Β	Ε	Β	Ε	Ε	Η
Πατέρας	Ε	Ε	Ρ	Β	Ε	Ε	Π	Ε	Β	Β	Α	Β	Ε	Ε	Η
Μητέρα	Β	Ε	Ρ	Β	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Β	Α	Β	Ε	ΡΩ	Η

Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ_ΓΥΜΝΑΣΙΟ Γ								
Χώρα Καταγωγής								
Σύνολο Τάξης [%]								
Χώρες	Α= Αλβανία		Β= Βέλγιο		Ε = Ελλάδα		Η= ΗΠΑ	
Μαθητής	0		33.33		53.33		6.67	
Πατέρας	6.67		26.66		53.33		0	
Μητέρα	6.67		26.66		46.66		6.67	

Πίνακας 68: Ταυτότητα τάξης, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τη σημαντική γλωσσική ποικιλομορφία των τάξεων του γυμνασίου Βρυξελλών: έξι γλώσσες στην α' γυμνασίου, οχτώ στην β' γυμνασίου και δεκατρείς γλώσσες στην γ' γυμνασίου (βλ. πίνακα 69).

ΒΕΛΓΙΟ					
Α' Γυμνασίου	(%)	Β' Γυμνασίου	(%)	Γ' Γυμνασίου	(%)
Ελληνικά	100	Ελληνικά	100	Ελληνικά	100
Γαλλικά	100	Γαλλικά	75	Γαλλικά	93.3
Αγγλικά	100	Αγγλικά	91.6	Αγγλικά	100
Ισπανικά	9.1	Γερμανικά	8.33	Αραβικά	6.6
Πορτογαλικά	9.1	Ρουμανικά	8.33	Αλβανικά	6.6
Ρωσικά	9.1	Ρωσικά	8.33	Ιαπωνικά	6.6
		Τουρκικά	16.6	Γερμανικά	13.2
		Φλαμανδικά	16.6	Ιταλικά	13.2
				Ισπανικά	13.2
				Φλαμανδικά	13.2
				Πολωνικά	6.6
				Ρουμανικά	6.6
				Ρωσικά	6.6

Πίνακας 69: Γλωσσική ποικιλομορφία στο γυμνάσιο Βρυξελλών.

1.2.1. Διαβατήριο γλωσσών γυμνασίου Γ

Η καταγραφή της εμπειρίας γλωσσικής εκμάθησης εντός σχολείου, αποτυπώνεται στους πίνακες 71, 72 και 73 του διαβατηρίου γλωσσών, αριθμητικά, ποσοστιαία και στους μέσους όρους. Στην α' γυμνασίου (βλ. πίνακα 70), τα γαλλικά και τα αγγλικά αποτελούν τις δύο κυρίαρχες γλώσσες. Η παρουσία της ρωσικής γλώσσας αφορά αποκλειστικά έναν μαθητή που έχει φοιτήσει στο παρελθόν σε ρωσικό σχολείο.

[Α_ΓΓ.11α: 2] Μέσα στο σχολείο		
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ		
	Γλώσσα [%]	Έτη [Μ.Ο.]
Γαλλικά	100	2.36
Αγγλικά	100	4.27
Ρωσικά	9.1	1

Πίνακας 70: Εντός σχολείου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Το ίδιο μοτίβο επαναλαμβάνεται στη β' γυμνασίου (βλ. πίνακα 71) για τα γαλλικά και τα αγγλικά. Διαφοροποιείται ωστόσο στη 3^η και την 4^η γλώσσα με την ελάχιστη παρουσία της γερμανικής γλώσσας και των φλαμανδικών¹²⁰ που αφορούν μαθητή προερχόμενο από βελγικό σχολείο.

[Β_ΓΓ.11α: 2] Μέσα στο σχολείο		
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ		
	Γλώσσα [%]	Έτη [Μ.Ο.]
Γαλλικά	100	3.3
Αγγλικά	100	4.4
Γερμανικά	16.6	1
Φλαμανδικά	8.3	6

Πίνακας 71: Εντός σχολείου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Στη γ' γυμνασίου (βλ. πίνακα 72), το γλωσσικό υπόβαθρο διευρύνεται σε επτά γλώσσες εκτός της ελληνικής, μεταξύ των οποίων τα γαλλικά, τα αγγλικά, τα γερμανικά, τα ιταλικά, τα ολλανδικά, τα πολωνικά και τα ρουμανικά. Η παρουσία αυτών των γλωσσών εντός σχολείου οφείλεται στην λειτουργία τμημάτων γλώσσας¹²¹ που εστιάζουν στην εκμάθηση των γλωσσών καταγωγής των μαθητών που φοιτούν σε ξένα σχολεία. Σε κάθε περίπτωση, ο γλωσσικός αυτός πλούτος φέρει μια διγλωσσική δυναμική που δεν μπορούσαμε να παραβλέψουμε σε κανένα στάδιο της έρευνάς μας. Τέλος, και στα τρία τμήματα, οι μέσοι όροι, όπως και σε αυτά της Ελλάδας, καταδεικνύουν την ισχύ των αγγλικών, σε μικρή ωστόσο απόσταση από τα γαλλικά.

¹²⁰ Πρόκειται για την ολλανδική γλώσσα που ομιλείται από την φλαμανδόφωνη κοινότητα του Βελγίου

¹²¹ Πρόκειται για τμήματα διδασκαλίας Γ1 για μαθητές που φοιτούν σε ημερήσια σχολεία διαφορετικής πρώτης γλώσσας από τη δική τους. Οργανώνονται απογεύματα ή Σαββατοκύριακα και χρηματοδοτούνται από τις ενδιαφερόμενες χώρες σε μισθωμένους εκτός σχολείου χώρους, μια με δύο φορές την εβδομάδα. Ένας δηλαδή ρουμανικής καταγωγής μαθητής που φοιτά στο ελληνικό σχολείο μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα στα αντίστοιχα τμήματα ρουμανικής γλώσσας. Η Ελλάδα, δεκαετίες τώρα, οργανώνει συστηματικά και σε πολλές χώρες του κόσμου τα επονομαζόμενα ΤΕΓ (Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας) που αφορούν Έλληνες μαθητές που είναι εγγεγραμμένοι σε ξένα σχολεία.

[Γ ΓΓ.11α: 2] Μέσα στο σχολείο		
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ		
	Γλώσσα [%]	Έτη [Μ.Ο.]
Γαλλικά	100	5.8
Αγγλικά	100	6.1
Γερμανικά	13.3	5
Ιταλικά	6.6	5
Ολλανδικά	6.6	2
Πολωνικά	6.6	9
Ρουμανικά	6.6	7

Πίνακας 72: Εντός σχολείου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Στους πίνακες 73, 74 και 75 που σχετίζονται με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών εκτός σχολείου (κέντρα ξένων γλωσσών ή ιδιαίτερα μαθήματα), παρουσιάζονται υψηλά ποσοστά γλωσσομάθειας. Τα αγγλικά εξακολουθούν να επικρατούν στις προτιμήσεις των μαθητών, με τα γαλλικά ωστόσο να εμφανίζουν σημαντικά ανεβασμένα ποσοστά. Στην α' γυμνασίου του γυμνασίου Γ (βλ. πίνακα 74) η εκμάθηση των αγγλικών αγγίζει το 100% ενώ περισσότεροι από τους μισούς μαθητές παρακολουθούν μαθήματα γαλλικών. Σε κάθε όμως περίπτωση η παράλληλη εκμάθηση τρίτης ξένης γλώσσας δεν υφίσταται, με την εξαίρεση ενός μόνο μαθητή. Η διαφοροποίηση στο μέσο εκμάθησης που τοποθετεί τα ιδιαίτερα μαθήματα σε υψηλότερα ποσοστά ζήτησης θα μπορούσε να ερμηνευτεί κοινωνιολογικά αν λάβουμε υπόψη μας το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στα χαρακτηριστικά της πληθυσμιακής σύνθεσης του δείγματος (Kalantzis, Cope, Noble, Poynting 1990) υποθέτοντας ότι τα υψηλότερα εισοδήματα επιτρέπουν, σε αντίθεση με την Ελλάδα, την πραγματοποίηση αυτών.

[Α ΓΓ.11β: 2] Εκτός σχολείου											
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ											
Φροντιστήριο [%]			Ιδιαίτερα [%]			Έτη [Μ.Ο.]			Ωρες [Μ.Ο.]		
Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά
0	45.5	9.1	54.5	54.5	0	4	3.8	1	2.5	3	3
Γλώσσες [0] [%]			Γλώσσες [1] [%]			Γλώσσες [2] [%]			Γλώσσες [3] [%]		
0			0			50			8.3		
			Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά
			0	41.7	0	50		0			

Πίνακας 73: Εκτός σχολείου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Η ίδια εικόνα μεταφέρεται και στα δεδομένα που αφορούν τη γλωσσική εκμάθηση εκτός σχολείου στους μαθητές της β' γυμνασίου (βλ. πίνακα 74). Τα αγγλικά απολαμβάνουν υψηλής ζήτησης ενώ τα γαλλικά παραμένουν ενισχυμένα στη δεύτερη ωστόσο θέση. Και εδώ, τα ιδιαίτερα μαθήματα προτιμώνται έναντι των κέντρων ξένων γλωσσών με τα γαλλικά να πραγματοποιούνται αποκλειστικά στο σπίτι.

[B ΓΓ.Πβ: 2] Εκτός σχολείου											
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ											
Φροντιστήριο [%]			Ιδιαίτερα [%]			Έτη [Μ.Ο.]			Ώρες [Μ.Ο.]		
Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά
0	16.6	0	33.3	50	0	2.75	5	0	1.75	3	-
Γλώσσες [0] [%]			Γλώσσες [1] [%]			Γλώσσες [2] [%]			Γλώσσες [3] [%]		
33.3			0			33.3			0		
			Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά
			0	33.3	0	33.3	0	0	0	0	0

Πίνακας 74: Εκτός σχολείου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Το εύρος γλωσσομάθειας αποτυπώνεται με παρόμοιο τρόπο και στην περίπτωση της γ' γυμνασίου του γυμνασίου Γ (βλ. πίνακα 75). Η ελάχιστη διαφοροποίηση έγκειται στα χαμηλότερα ποσοστά γλωσσομάθειας έναντι των άλλων τάξεων.

[Γ ΓΓ.Πβ: 2] Εκτός σχολείου											
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ											
Φροντιστήριο [%]			Ιδιαίτερα [%]			Έτη [Μ.Ο.]			Ώρες [Μ.Ο.]		
Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά
6.6	26.6	0	20	26.6	6.6	4.5	6	6	1.5	1.86	2
Γλώσσες [0] [%]			Γλώσσες [1] [%]			Γλώσσες [2] [%]			Γλώσσες [3] [%]		
40			13.2			13.2			0		
			Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά
			13.2	26.4	0	13.2	6.6	6.6	0	0	0

Πίνακας 75: Εκτός σχολείου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Ο τρόπος, η αιτία και η συχνότητα χρήσης των ξένων γλωσσών σε χώρους χρήσης που παρουσιάζονται ιδιαίτερα διευρυμένοι λόγω των τοπικών γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων όπως αυτών μιας τρίγλωσσης χώρας απεικονίζονται στα καταγεγραμμένα δεδομένα που αφορούν το γυμνάσιο Γ. Η έκταση των πινάκων στο συγκεκριμένο πεδίο δεν μας επέτρεψε να παραθέσουμε συγκεντρωτικά το σύνολο του όγκου των δεδομένων. Η έντονη πολυγλωσσικότητα στα χαρακτηριστικά της γ' γυμνασίου συνθέσαν ένα μεγάλο σε μέγεθος πίνακα¹²² που ήταν αδύνατο να παραθέσουμε μαζί με αυτούς της α' και β' γυμνασίου.

Η χρήση της γλώσσας στην α' γυμνασίου (βλ. πίνακα 76) αφορά κυρίως την καθημερινή επικοινωνία με φιλικά ή συγγενικά πρόσωπα. Δεν απουσιάζουν βέβαια οι τυπικές κοινωνικές συναναστροφές σε δημόσιους χώρους και η δυνατότητα προσέγγισης φυσικών ομιλητών. Η συχνότητα χρήσης είναι σε ψηλά επίπεδα με το «ποτέ» στην αντίστοιχη επιλογή να μην υφίσταται.

¹²² Ο πίνακας που αφορά τη χρήση γλώσσας στο τμήμα της γ' γυμνασίου του Γυμνασίου Γ παρατίθεται στο πεδίο των παραρτημάτων της έρευνας.

[A_ΓΓ.Π1γ] Χρησιμοποίη τις γλώσσες μου... ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ						
Γαλλικά			Αγγλικά		Ρωσικά	
... «Για να πάρω πληροφορίες για κάτι, για συνεννοηθώ» ...«Για να επικοινωνήσω με φίλους, να συνεννοούμαι, να παίζω» ... «Pour parler bien le français» [Για να μιλάω καλά γαλλικά] ...«Για να μιλάω με ανθρώπους σε πάρκα, γήπεδα κ.α.» ...«Επειδή είμαι στο Βέλγιο και γύρω μου μιλάνε όλοι γαλλικά και θα με βοηθήσει όταν σπουδάσω» ...«Για να επικοινωνώ με συγγενείς και φίλους» ...«Για να πω καλημέρα και να ευχαριστώ» ...«Για να επικοινωνώ με τους πωλητές ή τους ανθρώπους στο δρόμο» ...«Για να μιλάω με όλη την οικογένεια μου και να κάνω νέες γνωριμίες σε άλλες χώρες» ...«Για να επικοινωνώ με άλλους ανθρώπους ή για να ρωτήσω κάτι και να μπορώ να απαντήσουν με ρωτήσουν»			...«Για να πάρω πληροφορίες για κάτι» ...«Για να επικοινωνήσω με φίλους, να συνεννοούμαι, να παίζω» ...«Pour rien» [για τίποτα] ...«Για να συμβουλευτώ κάποιον» ...«Για να συνεννοούμαι με την οικογένεια μου στην Αγγλία» ...«Γιατί θα μου χρειαστούν στο μέλλον» ...«Για να επικοινωνήσω και να συνεννοούμαι» ...«Για να μιλάω στην οικογένεια μου και να μιλάω σε ανθρώπους στο δρόμο» ...«Για να μπορέσω να τα κατανοήσω και να συνεννοηθώ με υπόλοιπους ανθρώπους σε ξένες χώρες ή σε φίλους»		... «Για να μπορώ να καταλαβαίνω τους συγγενείς μου που είναι στη Ρωσία» Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή τη γλώσσα: Καμιά φορά M 1 % 9.1	
Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή τη γλώσσα:			Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή τη γλώσσα:			
	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ
M	3	7	0	3	7	0
%	27.3	63.7	0	27.3	63.7	0

Πίνακας 76: Χρήσης γλώσσας, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Στη β' γυμνασίου (βλ. πίνακα 77), η χρήση διευρύνεται από τα οικεία πλαίσια επικοινωνίας που παραμένουν σε υψηλή ζήτηση, στην κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων που θέτουν ως στόχο την απόκτηση πιστοποιητικών γλωσσομάθειας. Η επικοινωνία είναι συχνή και διευρύνεται σε τρεις επιπλέον γλώσσες πέραν των γαλλικών και των αγγλικών, στα γερμανικά, τα ρουμανικά και τα ρωσικά. Ωστόσο, η παράθεση των δεδομένων στους πίνακες συχνότητας χρήσης για αυτές τις γλώσσες περιορίζονται στις απαντήσεις των μαθητών για λόγους οικονομίας χώρου.

[B_ΓΓ.Π1γ] Χρησιμοποίη τις γλώσσες μου... ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ							
Γαλλικά			Αγγλικά		Γερμανικά	Ρουμανικά	Ρωσικά
...«Για να πάρω κάτι σαν το lower (ένα πτυχίο), για να έχω ένα + για το μέλλον μου και για να μιλάω μιας που είμαστε σε ξένη χώρα (Βρυξέλλες)» ...«Για να μαθαίνω ακόμα» ...«Για να μιλάω με τον πατέρα μου» ...«Για να μπορώ να συνεννοούμαι με τους άλλους ανθρώπους και για τον εαυτό μου, για να καταλαβαίνω» ...«Για να συνεννοηθώ με τους υπόλοιπους» ...«Για να μπορώ να επικοινωνώ με άλλους ανθρώπους και να ξέρω μια δεύτερη γλώσσα» ...«Για να μπορώ να συνεννοούμαι με Βέλγους» ...«Για να μιλάω με τους κατοίκους των Βρυξελών» ...«Για να μπορώ να επικοινωνώ με Γάλλους και να μπορέσω να σπουδάσω στο εξωτερικό» ...«Για να μιλάω» ...«Επειδή θέλω να συνεννοούμαι με τους φίλους μου στο ποδόσφαιρο»			...«Για να μιλάω με τις φίλες μου στο Facebook» ...«Για να πάρω επίσης και δω κάνα 2 πτυχία (lower-proficiency) και για να μπορώ να μιλάω με ανθρώπους από άλλες χώρες μιας και τα αγγλικά είναι η παγκόσμια γλώσσα» ...«Για να παίζω στο internet και να επικοινωνώ με φίλους και γενικά τα χρησιμοποιώ συχνά» ...«Για να μιλάω με την μητέρα μου και όταν θέλω να ζητήσω πληροφορίες σε ξένη χώρα» ...«Για να καταλαβαίνω τους άλλους αν και είναι πολύ χρήσιμη η γλώσσα αυτή και είναι αναγκαστική» ...«Για να μιλάω με άλλους ανθρώπους διότι είναι επίσημη γλώσσα» ...«Για να μπορώ να επικοινωνώ με ανθρώπους από άλλες χώρες» ...«Για να μπορώ να επικοινωνώ με Άγγλους και να μπορέσω να σπουδάσω στο εξωτερικό» ...«Για να μιλάω, να διαβάζω, να παίζω»		...«Για να μιλάω με τις φίλες μου στο Facebook» Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή τη γλώσσα: Καμιά φορά M 1	...«Για να μιλάω καθημερινά με τα αδέρφια μου, με τους γονείς μου, με τους φίλους μου» Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή τη γλώσσα: Συχνά M 1	...«Για να μιλάω με την οικογένεια μου» Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή τη γλώσσα: Συχνά M 1
Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή τη γλώσσα:			Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτή τη γλώσσα:				
	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ	Καμιά φορά	Συχνά	Ποτέ	
M	1	8	3	5	6	-	
%	8.3	66.6	25	41.6	50	0	% 8.3

Πίνακας 77: Χρήσης γλώσσας, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Ο πίνακας που συγκεντρώνει τις πληροφορίες σχετικά με τη γλωσσική χρήση στη γ' γυμνασίου επικεντρώνεται για ακόμη μια φορά στην καθημερινή επικοινωνία. Ωστόσο τα βασικά κίνητρα χρήσης αφορούν τις σπουδές, τις επαγγελματικές διεξόδους και την ψυχαγωγία. Πέραν των αγγλικών και των γαλλικών παρατηρείται μια διευρυμένη αλλά και τακτική χρήση των αλβανικών, των αραβικών, των πολωνικών, των ρουμανικών και των γερμανικών.

Η πολυγλωσσικότητα του γυμνασίου Γ, όπως προλειάνθηκε στους προηγούμενους πίνακες, αποτυπώνεται με αριθμητικά δεδομένα και σε αυτούς που ακολουθούν (πίνακες 78, 79 και 80). Η πολυγλωσσική δυναμική της τάξης επιβεβαιώνεται επαρκώς από την α' γυμνασίου (βλ. πίνακα 78): 7 γλώσσες παρούσες στην τάξη, 100% «τριγλωσσία» στους μαθητές, και τέσσερις με πέντε γλώσσες μέγιστο γλωσσικό ρεπερτόριο σε δύο μαθητές αντίστοιχα.

[A_ΓΓ.Π18: 2] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]				
Ελληνικά				100
Γαλλικά				100
Αγγλικά				100
Ισπανικά				9.1
Πορτογαλικά				9.1
Ρωσικά				9.1
[A_ΓΓ.Π18: 3] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]				
Μία Γλώσσα	Δύο Γλώσσες	Τρεις Γλώσσες	Τέσσερις Γλώσσες	Πέντε Γλώσσες
0	0	81.8	9.1	9.1

Πίνακας 78: Πολυγλωσσία μαθητών, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Ο πίνακας πολυγλωσσίας της β' γυμνασίου (βλ. πίνακα 79), είναι εξίσου δηλωτικός του γλωσσικού πλουραλισμού των τάξεων στο Βέλγιο. Στοιχειοθετείται σε 8 γλώσσες (ελληνικά, γαλλικά, αγγλικά, γερμανικά, ρουμανικά, ρωσικά, τουρκικά και φλαμανδικά) με την απόλυτη πλειοψηφία να δηλώνει επάρκεια σε τρεις από αυτές (ελληνικά, γαλλικά και αγγλικά).

[B_ΓΓ.Π18: 2] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]				
Ελληνικά				100
Γαλλικά				75
Αγγλικά				91.6
Γερμανικά				8.33
Ρουμανικά				8.33
Ρωσικά				8.33
Τουρκικά				16.6
Φλαμανδικά				16.6
[B_ΓΓ.Π18: 3] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]				
Μία Γλώσσα	Δύο Γλώσσες	Τρεις Γλώσσες	Τέσσερις Γλώσσες	Πέντε Γλώσσες
0	25	33.33	33,33	8,34

Πίνακας 79: Πολυγλωσσία μαθητών, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Ωστόσο, η απόλυτα τεκμηριωμένη όσον αφορά την έκταση, πολυγλωσσικότητα μιας πολυπολιτισμικής τάξης που λειτουργεί σε ένα πολυσυλλεκτικό εθνοτικά περιβάλλον είναι αυτή που αναδεικνύει η γλωσσική ταυτότητα της γ' γυμνασίου (βλ. πίνακα 80): 13 γλώσσες, μεταξύ των οποίων τα αλβανικά, τα αραβικά, τα ελληνικά, τα γαλλικά, τα αγγλικά, τα ιαπωνικά, τα γερμανικά, τα ιταλικά, τα ισπανικά, τα ολλανδικά, τα πολωνικά, τα ρουμανικά και τα ρωσικά. Ο γλωσσικός αυτός πληθωρισμός πρέπει να αξιολογείται και να αξιοποιείται ως εγγενές χαρακτηριστικό στο σύνολο των γλωσσικών και μη γλωσσικών αντικειμένων αλλά και ως επιβεβλημένη διδακτική στρατηγική διαμόρφωσης γνωστικών μετασχηματισμών.

[Γ_ΓΓ.Π1δ: 2] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!							
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]							
Αλβανικά							6.6
Αραβικά							6.6
Ελληνικά							100
Γαλλικά							93.3
Αγγλικά							100
Ιαπωνικά							6.6
Γερμανικά							13.2
Ιταλικά							13.2
Ισπανικά							13.2
Ολλανδικά							13.2
Πολωνικά							6.6
Ρουμανικά							6.6
Ρωσικά							6.6

[Γ_ΓΓ.Π1δ: 3] Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!							
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ [%]							
Μία Γλώσσα	Δύο Γλώσσες	Τρεις Γλώσσες	Τέσσερις Γλώσσες	Πέντε Γλώσσες	Έξι Γλώσσες	Εφτά Γλώσσες	Οχτώ Γλώσσες
0	0	60.2	20	6.6	6.6	0	6.6

Πίνακας 80: Πολυγλωσσία μαθητών, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Στην περίπτωση των τάξεων του γυμνασίου Γ', ο αριθμός των δηλωμένων πιστοποιητικών γλωσσομάθειας (πίνακες 81, 82 και 83) δεν συνάδει με το ενισχυμένο πολυγλωσσικό υπόβαθρο των τάξεων. Από το σύνολο των 11 μαθητών της α' τάξης (βλ. πίνακα 81) το 72,7% δεν κατέχει κάποιο δίπλωμα γλωσσομάθειας.

[Α_ΓΓ.Π2α: 2] Αυτά είναι τα διπλώματα μου στις γλώσσες								
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ								
	Με Δίπλωμα [%]	Χωρίς Δίπλωμα [%]	Επίπεδο [%]					
			A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Γαλλικά	9.1	72.7	-	-	-	-	-	
Αγγλικά	9.1		27.3	-	9.1	-	-	-
Αγγλικά/Γαλλικά	9.1							

Πίνακας 81: Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Η ίδια κατάσταση συνοψίζεται και στα δεδομένα της β' τάξης του γυμνασίου Γ' (πίνακας 82). Μόνο ένα 17% των μαθητών είναι κάτοχος πιστοποιητικού και αυτό στα γαλλικά και στα αγγλικά, γεγονός που επιβεβαιώνει την έλλειψη «πτυχοκεντρικής κουλτούρας» γλωσσομάθειας στο εξωτερικό.

[B_ΓΓ.Ι2α: 2] Αυτά είναι τα διπλώματα μου στις γλώσσες ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ								
	Με Δίπλωμα [%]	Χωρίς Δίπλωμα [%]	Επίπεδο [%]					
			A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Γαλλικά	16.7	83	-	8.3	8.3	-	-	-
Αγγλικά	8.3		8.3	-	-	-	-	-

Πίνακας 82: Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Δεδομένης της έντονης γλωσσικής πολυμορφίας στη γ' γυμνασίου, τα ποσοστά που αφορούν την κτήση πιστοποιητικών γλωσσομάθειας (βλ. πίνακα 83) παρουσιάζονται ενισχυμένα σε σχέση με αυτά της α' και β' τάξης. Υστερούν ωστόσο σε σχέση με τα ποσοστά πολυγλωσσικότητας που διέπουν την τάξη. Δηλαδή, από το 100% της πολυγλωσσίας των μαθητών με γλωσσικά ρεπερτόρια τριών έως οχτώ γλωσσών, μόνο το 40% κατέχει κάποιο δίπλωμα γλωσσομάθειας. Οι γλώσσες αναφοράς σε αυτά, ακολουθούν την κατεστημένη οδό των κυρίαρχων γλωσσών: αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά ενώ τα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας τοποθετούνται μεταξύ A1 και B2 επιπέδου.

[B_ΓΓ.Ι2α: 2] Αυτά είναι τα διπλώματα μου στις γλώσσες ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ								
	Με Δίπλωμα [%]	Χωρίς Δίπλωμα [%]	Επίπεδο [%]					
			A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Γαλλικά	20	60	13.4	13.4	6.6	-	-	-
Γαλλικά/Αγγλικά	13.4		-	-	-	-	-	-
Γερμανικά/Αγγλικά	6.6		-	-	6.6	13.4	-	-

Πίνακας 83: Πιστοποιητικά γλωσσομάθειας των μαθητών. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Οι ευκαιρίες διάδρασης με φυσικούς ομιλητές άλλων χωρών αφορά το κεντρικό ζητούμενο της θεματικής των πινάκων 84, 85 και 86 του διαβατηρίου γλωσσών που ακολουθούν. Για τους μαθητές του γυμνασίου Γ, αποτελούν μια καθημερινή πρακτική λόγω της γεωγραφικής θέσης του σχολείου στα όρια της «άλλης χώρας». Συνεπώς, για το γυμνάσιο Γ του Βελγίου, ως ομιλητές από «άλλη χώρα» νοούνται αυτοί που έχουν πρώτη γλώσσα διαφορετική από αυτήν του μαθητή.

Η ανάγκη εξωστρέφειας που εκφράζεται μέσα από μια πυκνή και συστηματική επικοινωνία, είναι ήδη εμφανής στα δεδομένα της α' τάξης (βλ. πίνακα 84). Το 72.7% των μαθητών επιδιώκει την επικοινωνία με ομιλητές από 11 συνολικά χώρες συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας για τους μαθητές με Γ1 διαφορετική από την ελληνική. Η επικοινωνία είναι συχνή και οι γλώσσες χρήσης αφορούν σε μεγάλο ποσοστό την ΞΓ ή τη συνδυαστική χρήση ελληνικών και ΞΓ.

[A_ΓΓ.Ι3α: 2] Μιλώ με φίλους από άλλες χώρες ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
	[%]	Χώρες	Γλώσσες	Συχνότητα
Μαθητές που επικοινωνούν με φίλους από άλλες χώρες	72.7	Αγγλία, Αλβανία, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, ΗΠΑ, ,	Αγγλικά Γαλλικά Γερμανικά Ελληνικά	βλ. π.ΓΓ.Ι3/3α: 1
Επικοινωνία μόνο στα ελληνικά	25	Πορτογαλία, Ρουμανία, Ρωσία, Τσεχία		
Επικοινωνία στα ελληνικά και ΞΓ	50			
Επικοινωνία μόνο σε ΞΓ	25			

Πίνακας 84: Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Αντίστοιχα δεδομένα με αυτά της α' γυμνασίου αποτυπώνονται στον πίνακα που αφορά τη θεματική «μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους» της β' γυμνασίου (βλ. πίνακα 85). Η δυναμική ροπή των μαθητών προς μια γλωσσική εξωστρέφεια έρχεται ως φυσιολογική συνέχεια μιας επικοινωνιακής εκτόνωσης που συνεπάγεται της πολυγλωσσικότητας που συνθέτει τα χαρακτηριστικά της τάξης αλλά και της εγγύτητας με την «άλλη» γλώσσα. Ένα σημαντικό 83% καλλιεργεί μια καθημερινή ή συχνή επικοινωνία με τους μισούς από τους μαθητές να κάνουν χρήση ξένης γλώσσας.

[B_ΓΓ.Ι3α: 2] Μιλώ με φίλους από άλλες χώρες ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
	[%]	Χώρες	Γλώσσες	Συχνότητα
Μαθητές που επικοινωνούν με φίλους από άλλες χώρες	83.3	Αγγλία, Βέλγιο, Γαλλία, Ελλάδα, ΗΠΑ, Ιρλανδία, Ιταλία, Κύπρος, Μ. Βρετανία, Ρουμανία	Αγγλικά Γαλλικά Γερμανικά Ελληνικά Ρουμανικά	βλ. π.ΓΓ.Ι3/3α: 1
Επικοινωνία μόνο στα ελληνικά	30			
Επικοινωνία στα ελληνικά και Γ1	10			
Επικοινωνία μόνο σε ΞΓ	50			
Επικοινωνία στα ελληνικά και ΞΓ	10			

Πίνακας 85: Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Στον τρίτο κατά σειρά πίνακα που αποτυπώνει τα δεδομένα της γ' γυμνασίου του γυμνασίου Γ (βλ. πίνακα 86), η επικοινωνία που σχετίζεται με την εξωσχολική δραστηριοποίηση των μαθητών στην κατεύθυνση μιας εναλλακτικής γλωσσικής εκμάθησης αποτυπώνεται με σχεδόν απόλυτα ποσοστά συμμετοχής που αγγίζουν το 93,3% των μαθητών. Περισσότεροι από τους μισούς αξιοποιούν σε καθημερινή βάση το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου πέραν της Γ1, οι χώρες επικοινωνίας αγγίζουν αριθμητικά τις 17 και οι εμπλεκόμενες γλώσσες τις 8.

[Γ_ΓΓ.Ι3α: 2] Μιλώ με φίλους από άλλες χώρες ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
	[%]	Χώρες	Γλώσσες	Συχνότητα
Μαθητές που επικοινωνούν με φίλους από άλλες χώρες	93.3	Αγγλία, Αλβανία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, ΗΠΑ, Ιταλία, Κύπρος, Μολδαβία, Ουκρανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ρωσία, Τουρκία,	Αγγλικά, αλβανικά, γαλλικά, ελληνικά, ισπανικά, ιταλικά, πορτογαλικά, ρουμανικά.	βλ. π.Γ_ΓΓ.Ι3/ 3α: 1
Επικοινωνία μόνο στα ελληνικά	42.85			
Επικοινωνία στα ελληνικά και Γ1 ή ΞΓ	35.71			
Επικοινωνία σε Γ1 και ΞΓ	7.14			
Επικοινωνία μόνο σε ΞΓ	14.3			

Πίνακας 86: Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Στο πεδίο της παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου που αναφέρεται σε ανεπίσημη αλληλογραφία οικείου λόγου, όπως αποτυπώνεται στους πίνακες του τρίτου μέρους του διαβατηρίου γλωσσών (πίνακες 87, 88 και 89), τα ποσοστά των μαθητών που δραστηριοποιούνται στην επικοινωνία μέσω γραπτού λόγου παρουσιάζονται σαφώς υψηλότερα από αυτά των αντίστοιχων ελληνικών τμημάτων. Συγκεκριμένα το 45.5% της Α' τάξης αλληλογραφεί με φίλους από συνολικά 10 χώρες με συνδυαστική χρήση ελληνικών και αγγλικών ή/και γαλλικών σε τακτική βάση (βλ. πίνακα 87).

[A_ΓΓ.Ι3β: 2] Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
	[%]	Χώρες	Γλώσσες	Αιτία-Συχνότητα
Μαθητές που αλληλογραφούν με φίλους από άλλες χώρες	45.5	Αγγλία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Γαλλία, Ελλάδα, ΗΠΑ,	Γαλλικά	βλ.
Επικοινωνία στα ελληνικά και στην ΞΓ	100	Πορτογαλία, Ρουμανία, Ρωσία, Τσεχία	Ελληνικά	π.Ι3β: 1
Επικοινωνία μόνο στα ελληνικά	0		Αγγλικά	
Επικοινωνία μόνο στην ΞΓ	0			

Πίνακας 87: Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Σε αντίθεση με την α' τάξη του γυμνασίου Γ, τα δεδομένα της β' τάξης προσεγγίζουν αυτά των ελληνικών γυμνασίων στα ποσοστά αξιοποίησης της αλληλογραφίας στην άσκηση του γραπτού λόγου (βλ. πίνακα 88). Ένα μετριοπαθές 25% παράγει και κατανοεί συστηματικά οικείο γραπτό λόγο, με το μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης γλώσσας να αφορά την ελληνική και τρεις χώρες αναφοράς μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα.

[B_ΓΓ.Ι3β: 2] Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
	[%]	Χώρες	Γλώσσες	Αιτία-Συχνότητα
Μαθητές που αλληλογραφούν με φίλους από άλλες χώρες	25	Ελλάδα		βλ.
Επικοινωνία στα ελληνικά	66.5	Κύπρος	Ελληνικά	π.Ι3β: 1
Επικοινωνία στα ελληνικά και Γ1	33.5	Ρουμάνια	Ρουμανικά	

Πίνακας 88: Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Τα δεδομένα που αφορούν τη γ' γυμνασίου απεικονίζουν ακριβέστερα το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό του τμήματος σε σχέση με την α' και β' τάξη του ίδιου σχολείου (βλ. πίνακα 89). Ωστόσο, τα ποσοστά παραμένουν χαμηλά: λιγότερο από το μισό των μαθητών (46.6%) αλληλογραφεί με φίλους από άλλες χώρες και οι περισσότεροι από αυτούς στα ελληνικά. Οι σχετιζόμενες χώρες αριθμούν τις 5 και οι γλώσσες χρήσης τις 4.

[Γ_ΓΓ.Ι3β: 2] Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ				
	[%]	Χώρες	Γλώσσες	Αιτία-Συχνότητα
Μαθητές που αλληλογραφούν με φίλους από άλλες χώρες	46.6	Αγγλία, Αλβανία, Βέλγιο,	Αγγλικά	βλ.
Επικοινωνία μόνο στα ελληνικά	71.4	Ελλάδα,	Αλβανικά	π.Ι3β: 1
Επικοινωνία στα ελληνικά και ΞΓ	14.3	Πορτογαλία	Γαλλικά	
Επικοινωνία στα ελληνικά και Γ1/ΞΓ	14.3		Ελληνικά	

Πίνακας 89: Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Η γλωσσική επαφή που σχετίζεται με τη διάρθρωση της επικοινωνίας εκτός σχολείου, ενισχύεται σημαντικά τόσο σε γλωσσικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο με τη φυσική παρουσία του ομιλητή στη χώρα της οποίας η ασκούμενη ξένη γλώσσα είναι η κυρίαρχη. Τα ζητούμενα στα τελευταία δεδομένα (πίνακες 90, 91 και 92) που οριοθετούν τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την ταυτότητα του έμψυχου δείγματος της κύριας έρευνας συνοψίζονται στο πότε, στο πως, για πιο λόγο, σε ποια γλώσσα και σε ποια χώρα πραγματοποιήθηκε το ταξίδι. «Ξένη χώρα» για τους μαθητές του Γυμνασίου Γ ορίζεται ως αυτή της οποίας η/οι κυρίαρχη/ες γλώσσα/ες δεν συμπίπτουν με τη Γ1 του μαθητή.

Όσον αφορά την α' γυμνασίου, δύο μόνο μαθητές από το σύνολο της τάξης δεν αναφέρουν κάποιο ταξίδι σε ξένη χώρα (βλ. πίνακα 90). Οι περισσότεροι έχουν κινηθεί σε περισσότερες από μια χώρες και για ψυχαγωγικούς κυρίως λόγους. Οι γλώσσες χρήσης αφορούν σε μεγάλο ποσοστό τις ξένες γλώσσες των μαθητών.

[Α_ΓΓ.Ι3γ] Έχω πάει σε ξένη χώρα				
	Σε ποια χώρα;	Για πιο λόγο;	Πότε;	Σε ποια γλώσσα επικοινωνούσα;
M1	Γαλλία	«Ταξίδι»	2008	Αγγλικά, γαλλικά
M2	Γαλλία, Αμερική, Γερμανία, Τσεχία, Ολλανδία	«Για διακοπές, για βόλτα»	«Από ενός έτους»	Αγγλικά, γαλλικά
M3	-	-	-	-
M4	Γαλλία	«Διακοπές»	2013	Γαλλικά
M5	Τουρκία, Ελλάδα, Ιταλία, Ελβετία, Λουξεμβούργο, Γαλλία, Βέλγιο, Αγγλία, Γερμανία	«Διακοπές»	«Τα καλοκαίρια»	Ελληνικά, αγγλικά, τουρκικά και λίγα γαλλικά
M6	-	-	-	-
M7	Βέλγιο	«Κρίση»	2012	Ελληνικά, αγγλικά
M8	Ιταλία, Ελλάδα, Αγγλία, Γαλλία, Βέλγιο, Ολλανδία	«Διακοπές»	«Στην Ιταλία το 2008, Αγγλία το καλοκαίρι και Γαλλία το 2012»	Αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά, ελληνικά
M9	-	-	-	-
M10	Γαλλία	«Για να επισκεφτώ τη Disneyland»	2008	Γαλλικά
M11	Ρωσία	«Διακοπές»	2010	Αγγλικά

Πίνακας 90: Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Παρόμοια «πολυφωνία» μετακινήσεων σε ξένες χώρες προκύπτει και από τα δεδομένα που αφορούν τη β' τάξη (βλ. πίνακα 91). Τα ταξίδια αυτά εμπλέκουν σε απόλυτα ποσοστά (100%) το σύνολο της τάξης σε περισσότερες από μια χώρες. Οι βασικοί λόγοι παραμένουν προσωπικοί (ψυχαγωγία, οικογένεια) με ελάχιστες περιπτώσεις μετακινήσεων επαγγελματικής φύσεως (εύρεση εργασίας).

[B_ΓΓ.Ι3γ] Έχω πάει σε ξένη χώρα				
	Σε ποια χώρα;	Για πιο λόγο;	Πότε;	Σε ποια γλώσσα επικοινωνούσα;
M1	Ρουμανία, Ελλάδα	«Δεν ξέρω»	2010	Ελληνικά, Ρουμανικά, αγγλικά
M2	Ολλανδία, Γερμανία, Γαλλία	«Εκδρομή»	2012	Αγγλικά
M3	Γερμανία	«Επίσκεψη σε συγγενείς»	2013	Ελληνικά
M4	Αγγλία	Να δω συγγενείς	Κάθε χρόνο	Αγγλικά
M5	Βέλγιο	«Γιατί οι γονείς μου βρήκαν δουλειά»	2011	Γαλλικά, φλαμανδικά
M6	Γερμανία	«Για να δω προπονήσεις της ΑΕΚ»	2008	Ελληνικά
M7	Βέλγιο	«Γιατί οι γονείς μου βρήκαν δουλειά»	2012	Γαλλικά, ελληνικά
M8	Τουρκία, Γαλλία, Γερμανία, Η. Βασίλειο, Αυστρία, Ελβετία	«Για διακοπές»	«Από το 2007 έως το 2013»	Ελληνικά, γαλλικά, αγγλικά
M9	Ελλάδα, Βέλγιο, Ελβετία, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Σερβία, Κροατία, Σλοβακία	«Διακοπές, δουλειά»	«Κάθε χρόνο»	Αγγλικά
M10	Ολλανδία, Ελλάδα, Γαλλία, Βέλγιο, Κύπρος, Λουξεμβούργο.	«Εκδρομή»	«Συχνά»	Ελληνικά, γαλλικά, αγγλικά
M11	Ολλανδία, Γερμανία, Γαλλία, Βέλγιο,	-	2013	Ελληνικά, αγγλικά
M12	Ελλάδα, Βέλγιο, Ελβετία, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Σερβία, Σλοβενία	«Ταξίδια, βόλτα, δουλειά»	«Συχνά»	Ελληνικά, γαλλικά, αγγλικά

Πίνακας 91: Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Με την ελάχιστη εξαίρεση ενός μαθητή από το σύνολο των 15 που αποτελούν τη γ' τάξη του γυμνασίου Γ, η εικόνα που συνθέτουν τα δεδομένα του πίνακα 92 διαμορφώνουν ένα ενισχυμένο πλαίσιο μετακινήσεων σε 16 συνολικά χώρες που πραγματοποιούνται συστηματικά για επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως προσωπικούς λόγους και με τη δραστηριοποίηση ενός σημαντικού μέρους του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών. Τα ταξίδια ως δραστηριότητα ενταγμένη στη ζωή των μαθητών αποτέλεσαν ένα ισχυρό γλωσσικό πλαίσιο εργαλειακής φύσης στο σχεδιασμό των μαθημάτων της παρούσας διδακτικής παρέμβασης.

[Γ_ΓΓ.Ι3γ] Έχω πάει σε ξένη χώρα				
	Σε ποια χώρα;	Για πιο λόγο;	Πότε;	Σε ποια γλώσσα επικοινωνούσα;
M1	Βέλγιο, Γαλλία, Αγγλία, Ολλανδία	«Για δουλειά και διακοπές»	«2012, 2013»	Αγγλικά, γερμανικά
M2	Βέλγιο, Γαλλία, Αγγλία, Ολλανδία, Γερμανία	«Για διακοπές»	«2012»	Αγγλικά
M3	Ελλάδα, Βέλγιο	«Για δουλειές»	«2012»	Ελληνικά, γαλλικά
M4	Γαλλία, Ελβετία, Ιταλία, Ελλάδα	«Διακοπές»	-	Ελληνικά, γαλλικά
M5	Λουξεμβούργο, Γαλλία, Αγγλία, Ολλανδία, Γερμανία, Ελβετία	«Για εκδρομή»	«Κάθε χρόνο»	Αγγλικά
M6	Βέλγιο, Γαλλία, Ιταλία, Ουγγαρία, Ελλάδα, Τουρκία	«Διακοπές»	«Πριν κάτι χρόνια»	Γαλλικά, αγγλικά
M7	Ελλάδα, Πολωνία	«Δουλειά, για να επισκεφτώ συγγενείς»	«Στις διακοπές»	Πολωνικά, ελληνικά
M8	Γαλλία, Βέλγιο, Ολλανδία, Γερμανία, Αγγλία	«Εκπαιδευτικό λόγο»	«Τα τελευταία 5 χρόνια»	Ελληνικά, γαλλικά, αγγλικά
M9	Ελλάδα	«Για διακοπές»	«Κάθε χρόνο»	Γαλλικά, ελληνικά
M10	Ελλάδα, Γαλλία, Ισπανία	«Για διακοπές»	«Τον Ιούνιο»	Γαλλικά, ελληνικά
M11	Ιταλία, Ελλάδα, Αλβανία	«Για διακοπές»	«Πολλές φορές»	Ελληνικά, αλβανικά, αγγλικά
M12	Βέλγιο, Ελλάδα, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Αυστρία	«Για διακοπές, ταξιδευοντας για Ελλάδα»	«Στις διακοπές»	Γαλλικά, ελληνικά
M13	Ελλάδα, Γαλλία, Ολλανδία, Λουξεμβούργο, Ιταλία, Γερμανία, Σερβία	«Για διακοπές, ταξιδευοντας για Ελλάδα»	«Κάθε χρόνο»	-
M14	-	-	-	-
M15	Ελλάδα, Γαλλία, Αμερική, Βραζιλία, Ολλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Γερμανία, Αγγλία, Αλβανία, Πορτογαλία, Τουρκία	«Διακοπές ή για να μείνω»	«Κάθε χρόνο»	Αγγλικά

Πίνακας 92: Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

2. Ποσοτικοποίηση μετρήσεων

2.1. Επιλογή γλωσσών μέτρησης

Η καταγραφή των μετρήσιμων αποτελεσμάτων που αφορούν τα ποσοτικά δεδομένα της κύριας έρευνας βασίζονται στους περιγραφητές και τις κλίμακες των γλωσσικών ικανοτήτων αυτοαξιολόγησης που περιέχονται στα ατομικά portfolios των μαθητών. Μια από τις βασικές προσαρμογές στα δεδομένα της έρευνας αφορά τον προσδιορισμό των γλωσσών στις οποίες ο μαθητής καλείται να αυτοαξιολογηθεί: τη γαλλική γλώσσα που ενέχει θέση γλώσσας-στόχου και την αγγλική¹²³ που λειτουργεί ως γλώσσα-ελέγχου. Εν ολίγοις, οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν στις δύο από τις τρεις ξένες γλώσσες που κατά κανόνα διδάσκονται οι μαθητές στο γυμνάσιο: τα αγγλικά ως υποχρεωτική πρώτη ξένη γλώσσα και τα γαλλικά ως επιλεγόμενη δεύτερη ξένη γλώσσα. Στο β' μέρος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο γυμνάσιο Βρυξελλών η ιεράρχηση στην επιλογή της ξένης γλώσσας αντιστράφηκε με τα γαλλικά να γίνονται πρώτη ξένη γλώσσα και τα αγγλικά δεύτερη υποχρεωτικώς επιλεγόμενη εφόσον δεν υφίσταται η δυνατότητα επιλογής άλλης γλώσσας όπως για παράδειγμα τα γερμανικά στην περίπτωση των γυμνασίων στην Ελλάδα.

Το ερευνητικό λοιπόν ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας εστιάζει στην παρακολούθηση της πορείας προόδου των μαθητών στις δύο αυτές γλώσσες και στην αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων σε συνθήκες παράλληλης διδασκαλίας με στόχο την άντληση αξιόπιστων και έγκυρων ερευνητικά δεδομένων που θα αξιοποιηθούν τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της κύριας έρευνας

¹²³ Είναι γεγονός ότι τα αγγλικά αποτελούν γλώσσα αναφοράς για τους μαθητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο Βέλγιο. Ο αυξημένος βαθμός οικειότητας οφείλεται (α) στην πρώιμη εκμάθηση της που από την α' τάξη του δημοτικού και (β) στη συχνότητα χρήσης της στα «αναλογικά» και ψηφιακά άμεσα περιβάλλοντα του μαθητή μέσα από τη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου (κινηματογράφος, μουσική κτλ.).

2.2. Μέτρηση και διαδικασία αυτοαξιολόγησης

Η διαδικασία μέτρησης των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας ενεργοποιήθηκε μέσα από την καταγεγραμμένη αυτοαξιολόγηση στα διαμορφωμένα ατομικά portfolios σε δύο φάσεις: στην έναρξη και στη λήξη του κάθε σχολικού έτους. Προκειμένου να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία στα δεδομένα καθώς και την ελεύθερη και ειλικρινή απόκριση στην συμπλήρωση των πινάκων, δεν επιβάλλαμε, αλλά αναζητήσαμε την συνεργασία των μαθητών αποσυνδέοντας τη διαδικασία από την ενδοσχολική τριμηνιαία και τελική συνολική βαθμολογική αξιολόγηση.

Για κάθε αξιολογούμενη γλώσσα δημιουργήσαμε δύο ζεύγη στηλών σε κάθετη διάταξη για κάθε μια από τις έξι αξιολογούμενες γλωσσικές ικανότητες (βλ. παράρτημα 2). Το πρώτο ζεύγος αναφέρεται στην γαλλική και το δεύτερο στην αγγλική γλώσσα. Η αριστερή στήλη κάθε ζεύγους αφορά την έναρξη του έτους και η δεξιά στήλη τη λήξη. Ο βαθμός επάρκειας στους περιγραφητές της κάθε γλωσσικής ικανότητας μετρήθηκε με βάση τα προτεινόμενα σύμβολα του ευρωπαϊκού portfolio γλωσσών. Το διπλό «vv» εκφράζει την άνετη ανταπόκριση στο ζητούμενο, το μονό «v» σημειώνει την ανάγκη καταβολής προσπάθειας στο περιγραφόμενο ζητούμενο και το θαυμαστικό «!» προσδιορίζει το ζητούμενο στο οποίο ο μαθητής αδυνατεί να ανταποκριθεί (βλ. πίνακα 93).

Σύμβολο	Περιγραφή
vv	Ανταποκρίνομαι στο ζητούμενο με μεγάλη άνεση.
v	Ανταποκρίνομαι στο ζητούμενο με όχι ιδιαίτερη άνεση καταβάλλοντας κάποια προσπάθεια.
!	Αυτός είναι στόχος για μένα.

Πίνακας 93: Σύμβολα μέτρησης γλωσσικής επάρκειας.

Η μέτρηση της ενδεχόμενης προόδου του μαθητή προκύπτει, όπως αναλύουμε στο επόμενο κεφάλαιο, από την ειδικά διαμορφωμένη αριθμητική κλίμακα που προκύπτει από τα καταγεγραμμένα σύμβολα στην αριστερή και δεξιά στήλη αυτοαξιολόγησης στην έναρξη και τη λήξη του σχολικού έτους αντίστοιχα.

2.3. Μέτρηση μονάδων προόδου

Προκειμένου να αποτυπώσουμε με ακρίβεια την πορεία προόδου του μαθητή στα 6 ερευνητικά γλωσσικά ζητούμενα έπρεπε να δημιουργήσουμε ένα μηχανισμό λειτουργικής καταγραφής της προκύψασας προόδου από την έναρξη στη λήξη του σχολικού έτους. Για το λόγο αυτό δημιουργήσαμε τις μονάδες προόδου (ΜΠ).

Η ποσοτικοποίηση που αφορά τις μετρήσεις των μονάδων προόδου δομήθηκε με βάση μια απλή αριθμητική κλίμακα. Η κλίμακα αυτή προέκυψε από την αριθμητική αντιστοίχιση των τριών συμβόλων αυτοαξιολόγησης (βλ. πίνακα 94) που οι ίδιοι οι μαθητές αποτύπωσαν στις δύο στήλες γλωσσών των portfolios. Η ετήσια πρόοδος προέκυψε από την αριθμητική διαφορά μεταξύ των συμβόλων καταγραφής της γλωσσικής επάρκειας στην έναρξη και τη λήξη του σχολικού έτους.

Αναλυτικά, η λειτουργία των αριθμητικών κλιμάκων βασίζεται σε δύο πόλους:

(α) ο Πόλος Έναρξης καταγραφεί την αρχική θέση του μαθητή, δηλαδή τη γλωσσική επάρκεια του μαθητή στην έναρξη του σχολικού έτους και αποτυπώνεται στις ανάλυσης κλίμακες που συντάξαμε εμείς με τον αριθμό «0» (μηδέν).

Πόλος Έναρξης		Επεξήγηση
vv	0	Αρχική θέση στο vv
v	0	Αρχική θέση στο v
!	0	Αρχική θέση στο !

Πίνακας 94: Καταγραφή αρχικής θέσης στον πόλο έναρξης .

Κατά συνέπεια, το «0» εκφράζει την αρχική θέση της γλωσσικής του επάρκειας στον πόλο έναρξης για κάθε μαθητή που το σημείο εκκίνησης στη συγκεκριμένη γλωσσική δεξιότητα μπορεί να αφορά επίπεδο επάρκειας «!», «v», ή «vv». Δηλαδή ένας μαθητής που σημείωσε «vv» στην έναρξη του έτους για ένα γλωσσικό ζητούμενο στη στήλη της αντίστοιχης γλώσσας ανταποκρίνεται στο ζητούμενο με μεγάλη άνεση, οπότε για το συγκεκριμένο μαθητή $vv = 0$

(β) Ο Πόλος Λήξης που καταγράφει την τελική θέση του μαθητή, αποτυπώνεται αριθμητικά από το «-2» έως το «+2». Για παράδειγμα, ένας μαθητής που δήλωσε «!» στην έναρξη και «v» στη λήξη κατοχύρωσε μια μονάδα προόδου «+1», δηλαδή αν

$!=0$ και $v=1$, τότε $!+v=1$. Αν δήλωσε «!» στην αρχή και «vv» στο τέλος κατοχύρωσε «+2» μονάδες, αν πάλι δήλωσε στην έναρξη «vv» και στη λήξη «v» κατοχύρωσε «-1» μονάδα. Βέβαια πρέπει να σημειώσουμε ότι οι καταγεγραμμένες αρνητικές επιδόσεις ήταν σπάνιες. Στους πίνακες που ακολουθούν αποτυπώνονται όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί μονάδων προόδου από το «+2» έως το «-2» (βλ. πίνακα 95) και οι επεξηγήσεις των αριθμητικών κλιμάκων (βλ. πίνακα 96) των μονάδων προόδου. Στο τέλος, αθροίζοντας τις μονάδες προόδου μπορέσαμε να διαπιστώσουμε την ατομική πρόοδο του μαθητή και τη συνολική πρόοδο ανά τάξη, ανά σχολείο και ανά χώρα για κάθε γλωσσική δραστηριότητα και γλωσσική ικανότητα προκειμένου να προβούμε σε αποτιμήσεις και συγκρίσεις.

Πόλος Έναρξης	Πόλος Λήξης	Αποτέλεσμα
!	v	+1
!	vv	+2
v	v	0
v	vv	+1
vv	vv	0
vv	v	-1
vv	!	-2
v	!	-1

Πίνακας 95: Ακολουθία του συνόλου των πιθανών συνδυασμών μονάδων προόδου.

Αριθμητική Κλίμακα	Επεξήγηση
+2	Θετική μεταβολή διπλής κλίμακας
+1	Θετική μεταβολή μονής κλίμακας
0	Χωρίς (μηδενική) μεταβολή
-1	Αρνητική μεταβολή μονής κλίμακας
-2	Αρνητική μεταβολή διπλής κλίμακας

Πίνακας 96: Αριθμητικές κλίμακες μονάδων προόδου.

Η καταγραφή δηλαδή των δεδομένων στις ανωτέρω κλίμακες πραγματοποιήθηκε σε δύο άξονες: αριθμητικό και ποσοστιαίο και σε δύο επίπεδα: ατομικό και ομαδικό (τάξης). Μετρήσαμε δηλαδή τις ατομικές και ομαδικές επιδόσεις σε απόλυτους αριθμούς και στα ποσοστά τους. Αυτό μας επέτρεψε να ανατρέχουμε στις κλίμακες αυτοαξιολόγησης για να εντοπίσουμε τη θέση έναρξης και λήξης στους πόλους του κάθε μαθητή καθώς και την ποσοστιαία ατομική και ομαδική μεταβολή σε μονάδες προόδου για τον ίδιο, την τάξη, το σχολείο και τη χώρα του αντίστοιχα. Προκειμένου λοιπόν να αντιπαραβάλουμε και να συγκρίνουμε τα δεδομένα σε όλο το φάσμα των ερευνητικών σημείων αναφοράς, η συνολική αποτύπωση των δεδομένων

όπως καταγράφονται στα αποτελέσματα της έρευνας που ακολουθούν, πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο μαθητή, τάξης, σχολείου και χώρας.

3. Αποτελέσματα έρευνας 1^{ου} έτους : Ελλάδα

Το πρώτο έτος της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2011-2012. Η θετική απόκριση των μαθητών στο εναλλακτικό που συνίσταται μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης διδασκαλίας και εκμάθησης γλώσσας αποτυπώνεται με χαρακτηριστικό τρόπο στα φύλλα αυτοαξιολόγησης. Η ποσοτικοποίηση των καταγεγραμμένων δεδομένων σε αυτά θα μας επιτρέψει να εξάγουμε ποσοτικά και ποιοτικά συμπεράσματα σε σχέση με τη βασική μας υπόθεση και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αντίστοιχα.

Το πρώτο επίπεδο μέτρησης που αφορά τις επιδόσεις των μαθητών στις ελεγχόμενες ερευνητικά γλωσσικές ικανότητες επιδιώκει να εξακριβώσει τη θετική συμβολή της προτεινόμενης διγλωσσικής προσέγγισης στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, προφορικής και γραπτής διαμεσολάβησης.

3.1. Μέτρηση γλωσσικής ικανότητας γυμνασίου Α

Οι μετρήσεις της γλωσσικής ικανότητας ακολουθούν τη συλλογιστική που περιγράψαμε στην ενότητα 6.2.. Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων εκκινεί από την καταγραφή των αριθμητικών δεδομένων στους αντίστοιχες πίνακες ανά μαθητή, τάξη και γυμνάσιο και συνεχίζει με την αντιπαραβολή και σύγκριση των δεδομένων μεταξύ γυμνασίων και χωρών.

Όσον αφορά τη σειρά καταγραφής των δεικτών επικοινωνιακής επάρκειας που αφορούν τις γλωσσικές ικανότητες, τηρήσαμε την ακολουθία του ΕΠΣ-ΕΓ (2011): (α) κατανόηση γραπτού λόγου, (β) παραγωγή γραπτού λόγου, (γ) γραπτή διαμεσολάβηση, (δ) κατανόηση προφορικού λόγου, (ε) παραγωγή προφορικού λόγου και (στ) προφορική διαμεσολάβηση.

Λόγω της έκτασης ¹²⁴ των δεδομένων, το περιεχόμενο των πινάκων στα αποτελέσματα που παρατίθενται στις ενότητες που ακολουθούν, αφορά τα εξής τρία επίπεδα ανάλυσης: (Α) τη συγκεντρωτική αριθμητική απεικόνιση των μονάδων προόδου στο σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων ανά τάξη, (Β) την ποσοστιαία απεικόνιση της αρχικής θέσης ανά τάξη και (Γ) το ποσοστό μεταβολής (θετικής, αρνητικής ή χωρίς μεταβολή) ανά τάξη.

Όσον αφορά τη μορφολογία, τη γραφιστική απεικόνιση και τις χρωματικές επιλογές που αντιστοιχούν στα συμμετέχοντα σχολεία (γυμνάσια Α, Β και Γ) στους σχετικούς πίνακες, διατηρείται η ίδια λογική απεικόνισης με αυτήν της παράθεσης των δεδομένων στην ταυτότητα της έρευνας.

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.86	0.23
Αρχική Θέση (!) σε %	%	57.14	17.14
Αρχική Θέση (-) σε %	%	40	34.29
Αρχική Θέση (✓) σε %	%	2.86	48.57
Θετική Μεταβολή	%	68.57	22.86
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	31.43	77.14

(Α) Συγκεντρωτική αριθμητική απεικόνιση των μονάδων προόδου στο σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων ανά τάξη.	(Β) Ποσοστιαία απεικόνιση της αρχικής θέσης (επάρκειας) στο σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων ανά τάξη.	(Γ) Ποσοστό μεταβολής (θετικής, αρνητικής ή χωρίς μεταβολή) στο σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων ανά τάξη.
---	---	---

Πίνακας 97: Υπόδειγμα πλοήγησης σε συγκεντρωτικό πίνακα αριθμητικών δεδομένων.

3.1.1. Κατανόηση γραπτού λόγου: α' γυμνασίου Α

Προκειμένου να οριοθετήσουμε το περιεχόμενο των γλωσσικών δραστηριοτήτων που αφορούν τους παρακάτω αριθμητικούς δείκτες, παραθέτουμε (βλ. πίνακα 31) τους αναλυτικούς περιγραφητές όπως δόθηκαν στους μαθητές μέσα από τα τροποποιημένα portfolios. Η ικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου στο γλωσσικό επίπεδο της α' γυμνασίου προσδιορίζεται από την επάρκεια του μαθητή σε έξι γλωσσικές δραστηριότητες όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 98.

Μπορώ να διαβάσω και να καταλαβαίνω:
(α) Οικεία ονόματα, απλές λέξεις, εκφράσεις και συγκεκριμένες

¹²⁴ Οι αναλυτικές κλίμακες αυτοαξιολόγησης των μαθητών για κάθε περιγραφόμενη δεξιότητα ανά γλωσσική ικανότητα όπως αποτυπώνονται στα portfolio των μαθητών, παρατίθενται στα παραρτήματα της εργασίας.

πληροφορίες σε σύντομα και απλά κείμενα.
(β) Αριθμούς που αφορούν ημερομηνίες, διευθύνσεις, την ώρα, τις τιμές προϊόντων.
(γ) Συγκεκριμένα νοήματα σε απλά και σύντομα εικονογραφημένα κείμενα.
(δ) Απλά μηνύματα, οδηγίες σε πινακίδες, αφίσες, διαφημιστικά και τουριστικά έντυπα, οδηγίες για να κατευθυνθώ κάπου, σχόλια σε φωτογραφίες ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Google+ κτλ.)
(ε) Τον κατάλογο ενός εστιατορίου με εικόνες.
(στ) Λέξεις που αφορούν νέες τεχνολογίες (internet, e-mail, dvd, download, post, tweet, tag κτλ.) και φιλικά, σύντομα και απλά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail).

Πίνακας 98: Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης γραπτού λόγου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Οι πίνακες που ακολουθούν αφορούν την συνολική εικόνα ανά μαθητή και ανά τάξη. Οι ατομικές αναλυτικές κλίμακες για κάθε μαθητή ξεχωριστά παρατίθενται στα παραρτήματα της εργασίας. Σε κάθε μαθητή αντιστοιχούν δύο στήλες: η αριστερή στήλη αναφέρεται στη γαλλική και η δεξιά στήλη στην αγγλική γλώσσα.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα, οι δείκτες κατανόησης γραπτού λόγου παρουσιάζουν στο σύνολο τους θετικό πρόσημο και για τις δύο τάξεις. Εστιάζοντας στις μονάδες προόδου κάθε μαθητή, παρατηρούμε ότι η θετική επίδοση κυμαίνεται από το 0,16 έως το 1 για τη γαλλική και από το 0 έως το 1 για την αγγλική γλώσσα. Σε κάθε περίπτωση η πρόοδος παρουσιάζεται σημαντικά ενισχυμένη για τη γλώσσα-στόχο που στο σύνολο της τάξης συγκεντρώνει 0,83 μονάδες έναντι των 0,33 της γλώσσας-ελέγχου (πίνακας 99).

Σημαντικές πληροφορίες που θα συμβάλουν στην αποκωδικοποίηση των δεικτών προόδου μπορούν να εξαχθούν από την ποσοστιαία αποτύπωση των αρχικών θέσεων των μαθητών στις τρεις κλίμακες (vn ή v ή !) (βλ. πίνακα 99). Οι γλωσσικές δραστηριότητες των οποίων η επάρκεια αποτελεί στόχο (αρχική θέση: !), αφορούν τη γαλλική γλώσσα σε ποσοστό 58,8% και την αγγλική μόλις στο 2,4% των μαθητών. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί μερικώς τους χαμηλούς δείκτες μονάδων προόδου στην αγγλική γλώσσα. Δηλαδή, οι μαθητές εκκινούν τη χρονιά με γλωσσικό επίπεδο υψηλότερο από αυτό που αντιστοιχεί στο επίπεδο της τάξης στα αγγλικά. Αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από τα δεδομένα της προκαταρκτικής έρευνας όσο και από αυτά του διαβατηρίου γλωσσών που στοιχειοθετούν υψηλά επίπεδα γλωσσικής ικανότητας των μαθητών στην αγγλική γλώσσα. Είναι χαρακτηριστικό, ότι από τους επτά

μαθητές, μόνο ένας ξεκίνησε από αρχική θέση «!» σε έναν από τους περιγραφητές στην αγγλική γλώσσα.

Ανεβαίνοντας στις κλίμακες, οι τάσεις στους δείκτες ισορροπούν μεταξύ γλωσσών σε επίπεδο αρχικής θέσης «v» και αντιστρέφονται σε σχέση με τα δεδομένα του «!» στο τελευταίο επίπεδο που αφορά την αρχική θέση «vn». Δηλαδή στη θέση «v» τοποθετείται το 33,2% των μαθητών στη γαλλική και το 40,4% στην αγγλική ενώ το επίπεδο «vn» αφορά την μειοψηφία στα γαλλικά (12%) και την πλειοψηφία στα αγγλικά (57,2%).

Σε επίπεδο τώρα ποσοστιαίας μεταβολής από την αρχική θέση, κανένας από τους μαθητές δεν παρουσίασε αρνητική μεταβολή: το 69,15% κινήθηκε θετικά στη γαλλική γλώσσα και το 33,25% στην αγγλική. Χωρίς μεταβολή παρέμεινε το 30,85% στη γλώσσα-στόχο και το 66,75% στη γλώσσα ελέγχου.

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	MM	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.83	0.33
Αρχική Θέση (!) σε %	%	54.8	2.4
Αρχική Θέση (v) σε %	%	33.2	40.4
Αρχική Θέση (vn) σε %	%	12	57.2
Θετική Μεταβολή	%	69.15	33.25
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	30.85	66.75

Πίνακας 99: Κατανόηση γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.1.2. Κατανόηση γραπτού λόγου: γ' γυμνασίου

Η επάρκεια του μαθητή στην ικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου για τη γ' γυμνασίου του γυμνασίου Α προσδιορίζεται στις εξής πέντε γλωσσικές δραστηριότητες που παρουσιάζονται στον πίνακα 100.

Μπορώ να διαβάσω και να καταλαβαίνω:
(α) Ένα σύντομο άρθρο ή κείμενο, για παράδειγμα μια επιστολή, μια ανακοίνωση, μια αγγελία προσωπικού ιστολογίου (blog) κτλ., με οικεία θέματα που μπορεί να συνοδεύεται από εικόνες, πίνακες ή απλά διαγράμματα.
(β) Ημερομηνίες, διευθύνσεις, την ώρα και τις τιμές προϊόντων.
(γ) Μηνύματα και απλές πληροφορίες σε πινακίδες, αφίσες, διαφημιστικά και τουριστικά έντυπα.
(δ) Το είδος ενός κειμένου (προσωπική επιστολή, σημείωμα, ωρολόγιο πρόγραμμα, αγγελία, ανακοίνωση κτλ.) και στοιχεία του (ποιος είναι ο συντάκτης, για ποιο λόγο γράφει, σε ποιους απευθύνεται κτλ.).

(ε) Σύντομα και φιλικά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου e-mail.

Πίνακας 100: Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης γραπτού λόγου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Η εικόνα των δεικτών της γ' γυμνασίου παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με αυτούς της α' γυμνασίου και για τις δύο γλώσσες της έρευνας (βλ. πίνακα 106). Σε επίπεδο δεικτών προόδου η επάρκεια των μαθητών κυμαίνεται από τις 0,6 έως τις 1,8 μονάδες για τη γαλλική γλώσσα και από τις 0 μονάδες στις 0,6 για την αγγλική με το σύνολο της τάξης να ενισχύεται κατά 0,86 μονάδες στη γλώσσα-στόχο και 0,23 στη γλώσσα ελέγχου. Σε κάθε περίπτωση, το εύρος απόστασης παραμένει το ίδιο με αυτό της α' τάξης.

Σε επίπεδο αρχικής θέσης, η ποσοστιαία κίνηση των δεικτών από τον στόχο (θέση: !) στην πλήρη επάρκεια (θέση: νν) ακολουθεί το γλωσσικό μοτίβο της α' τάξης, οι περισσότεροι δηλαδή μαθητές εκκινούν το σχολικό έτος με αρκετά χαμηλό επίπεδο στη γαλλική (57,14% αρχικής θέσης «!») και σχετικά ψηλό (48,57% αρχικής θέσης «νν») στην αγγλική γλώσσα. Στην μεσαία κλίμακα (θέση ν) τοποθετείται το 40% της τάξης στη γλώσσα-στόχο και το 34,29% στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 106).

Στο τελευταίο επίπεδο που αφορά το πρόσημο της μεταβολής από την αρχική θέση, οι δείκτες παρουσιάζουν μηδενική αρνητική μεταβολή, σημαντικά θετική στο 68,57% και στο 22,86% του συνόλου της τάξης στην γαλλική και την αγγλική γλώσσα αντίστοιχα, ενώ αμετάβλητο παραμένει το 31,43% στη γλώσσα-στόχο και ένα ευρύ 77,14% στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 101).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.86	0.23
Αρχική Θέση (!) σε %	%	57.14	17.14
Αρχική Θέση (-) σε %	%	40	34.29
Αρχική Θέση (·) σε %	%	2.86	48.57
Θετική Μεταβολή	%	68.57	22.86
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	31.43	77.14

Πίνακας 101: Κατανόηση γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Οι ομοιότητες στους δείκτες των α' και γ' τάξεων του γυμνασίου Α, αποδεικνύουν, όπως θα αποτυπωθεί και στη συνέχεια, το καθοριστικό ρόλο του άμεσου και ευρύτερου περιβάλλοντος στις γλωσσικές συνήθειες και επιλογές των μαθητών που δραστηριοποιούνται, ανεξαρτήτως γλωσσικού υποβάθρου, στην ίδια γεωγραφική περιοχή.

3.1.3. Παραγωγή γραπτού λόγου α' γυμνασίου

Στο πεδίο της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου, οι δείκτες των μαθητών της α' γυμνασίου παρουσιάζουν μια σημαντική θετική απόκλιση σε σχέση με τους αντίστοιχους δείκτες κατανόησης γραπτού λόγου. Οι έξι συνολικά περιγραφόμενες δραστηριότητες σε επίπεδο γλωσσικής επάρκειας A1 που αφορούν τη γλωσσική ικανότητα της τάξης παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 102).

Μπορώ (γραπτός λόγος) :
(α) Να συστήνομαι, να δίνω τις απαραίτητες πληροφορίες για μένα για να ζητάω ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail) με άτομο που μιλάει άλλη γλώσσα.
(β) Να συμπληρώνω προσωπικά μου στοιχεία σε ένα έντυπο ή σε μια ιστοσελίδα. (ονοματεπώνυμο, διεύθυνση, ηλικία, τόπο καταγωγής).
(γ) Να συμπληρώνω απαντήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο, κουίζ ή σταυρόλεξο.
(δ) Να γράφω απλές προσκλήσεις σε γεύμα.
(ε) Να παρουσιάζω με απλές λέξεις και εκφράσεις την οικογένεια μου (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, χόμπι) και τους φίλους μου.
(στ) Να περιγράψω το σπίτι μου και τη γειτονιά μου με απλά λόγια.

Πίνακας 102: Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής γραπτού λόγου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Συγκεκριμένα, οι μονάδες προόδου στο σύνολο των μαθητών συγκέντρωσαν ένα μέσο όρο 1,19 στη γαλλική και 0,33 στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 103). Αν λάβουμε υπόψη ότι η βαθμίδα 2 εκφράζει την πλήρη επάρκεια στη βαθμονόμηση των μονάδων προόδου αντιλαμβανόμαστε το μέγεθος της βελτίωσης που επήλθε στη συγκεκριμένη γλωσσική ικανότητα για τη γλώσσα-στόχο. Οι μονάδες προόδου κυμαίνονται από το 0,66 μέχρι το 1,5 και από το 0 μέχρι το 1 για τη γαλλική και την αγγλική γλώσσα αντίστοιχα. Το αξιοσημείωτο στα δεδομένα αποτελεί το γεγονός αρνητικού πρόσημου που καταγράφηκε στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή M4 με έναν αρνητικό μέσο όρο μονάδων -0,16.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα ποσοστά αρχικής θέσης στις τρεις κλίμακες γλωσσικής επάρκειας (βλ. πίνακα 103). Σε θέση «!» έναρξης σχολικού έτους τοποθετήθηκε το 76,19% των μαθητών στα γαλλικά και το 4,76% στα αγγλικά, γεγονός που για ακόμη μια φορά επιβεβαιώνει την κυρίαρχη θέση της αγγλικής γλώσσας. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα ποσοστά της αρχικής θέσης «!» στη γλώσσα-στόχο κυμαίνονται από το ελάχιστο 16,67% έως το μέγιστο 100% και στη γλώσσα ελέγχου

από το 0% έως το 33,34%¹²⁵. Το στερεοτυπικό συνεχές της κυρίαρχης αγγλικής αναγνωρίζεται και στις δύο επόμενες κλίμακες με ισορροπία στη μεσαία θέση (θέση ν): 23,81% και 33,33% για τις δύο γλώσσες αντίστοιχα και ανισορροπία στην υψηλή θέση (θέση νν): 0% για τα γαλλικά και 61,91% για τα αγγλικά.

Το τελευταίο επίπεδο ανάλυσης που ολοκληρώνει την τριλογία ποσοτικοποίησης των μονάδων προόδου σκιαγραφούν τα πρόσημα μεταβολής στη γλωσσική επάρκεια που παρουσιάζονται σημαντικά θετικά στη γλώσσα-στόχο (85,70%) και αμετάβλητα στη γλώσσα ελέγχου (66,67%). Η διαφοροποίηση βεβαίως έγκειται στην ύπαρξη αρνητικού πρόσημου στις μεταβολές που αφορούν την αγγλική γλώσσα για το 2,38% της α' γυμνασίου του γυμνασίου Α (βλ. πίνακα 103).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	1.19	0.33
Αρχική Θέση (!) σε %	%	76.19	4.76
Αρχική Θέση (.) σε %	%	23.81	33.33
Αρχική Θέση (..) σε %	%	0	61.91
Θετική Μεταβολή	%	85.70	30.95
Αρνητική Μεταβολή	%	0	2.38
Χωρίς Μεταβολή	%	14.30	66.67

Πίνακας 103 : Παραγωγή γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.1.4. Παραγωγή γραπτού λόγου γ' γυμνασίου

Η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου στη γ' γυμνασίου αφορά τα γλωσσικά ζητούμενα που αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 104) και αντιστοιχούν σε επίπεδο γλωσσικής επάρκειας επιπέδου Α2-Β1. Οι γραμματισμοί στο γραπτό λόγο εκκινούν από τη σύνταξη απλών επιστολών, ευχετήριων καρτών ή κειμένων οικείου περιεχομένου και καταλήγουν στην κριτική διευθέτηση περιστάσεων που απαιτούν επίλυση προβλήματος ή ικανότητας δικαιολόγησης σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Μπορώ (γραπτός λόγος):
(α) Να συντάσσω ένα απλό και σύντομο ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) ή μια σύντομη φιλική επιστολή.
(β) Να γράφω απλές ευχετήριες κάρτες για γιορτές, γενέθλια κτλ.
(γ) Να συντάσσω ένα απλό και σύντομο κείμενο σε θέματα που με ενδιαφέρουν όπως ένα βιβλίο, μια ταινία κτλ. και με απλό τρόπο να διατυπώνω ή να ζητώ μία γνώμη (για παράδειγμα: ένα ενδιαφέρον βιβλίο, μια πολύ αστεία ταινία κτλ.).

¹²⁵ Το οποίο αφορά έναν και μόνο μαθητή (Μ5).

(δ) Να παρουσιάζω ιδέες ή προτάσεις για την επίλυση ενός απλού προβλήματος ή να εκφράζω παράπονα για την ύπαρξη συγκεκριμένου προβλήματος.

(ε) Να γράφω ένα μήνυμα για να προσκαλέσω κάποιον, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου ή για να δικαιολογηθώ για κάτι.

Πίνακας 104: Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής γραπτού λόγου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Όσον αφορά την ποσοτικοποίηση των δεδομένων, παρατηρούμε μια σημαντική απόκλιση στη συγκέντρωση μονάδων προόδου σε σχέση με την αντίστοιχη της α' γυμνασίου. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος στο σύνολο της τάξης παρουσιάζεται αισθητά μειωμένος, με 0,71 μονάδες στη γλώσσα-στόχο και 0,29 μονάδες στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 105).

Η αρχική θέση στον πόλο έναρξης εξακολουθεί να υφίσταται σημαντική ποσοστιαία μεταβολή στο 62,86% και σταθερά μειωμένη στο 20% των μαθητών στις γλωσσικές δραστηριότητες που αποτελούν στόχο (θέση !) για τη γαλλική και την αγγλική γλώσσα αντίστοιχα. Το 22,86% και το 37,14% των μαθητών ανταποκρίνονται στο ζητούμενο (θέση v) καταβάλλοντας προσπάθεια στις δύο γλώσσες αντίστοιχα, ενώ καλύπτουν τις απαιτήσεις της περιγραφόμενης δραστηριότητας (θέση vv) με χαμηλά ποσοστά στη γλώσσα-στόχο: 14,28% και υψηλά στη γλώσσα ελέγχου: 42,86% (βλ. πίνακα 105).

Στο πεδίο των μεταβολών, η απόλυτη πλειοψηφία των μαθητών καταγράφει θετικά πρόσημα τόσο στη γαλλική σε ποσοστό 68,57% όσο και στην αγγλική γλώσσα σε ποσοστό 28,57%. Η αρνητική μεταβολή παρουσιάζει μηδενικό πρόσημο και τα χωρίς μεταβολή ποσοστά εξακολουθούν να είναι ενισχυμένα για τη γλώσσα ελέγχου στο 71,43% των μαθητών και σταθερά θετικά στο 31,43% για τη γλώσσα-στόχο (βλ. πίνακα 105).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.71	0.29
Αρχική Θέση (!) σε %	%	62.86	20
Αρχική Θέση (v) σε %	%	22.86	37.14
Αρχική Θέση (vv) σε %	%	14.28	42.86
Θετική Μεταβολή	%	68.57	28.57
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	31.43	71.43

Πίνακας 105: Παραγωγή γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.1.5. Γραπτή διαμεσολάβηση α' γυμνασίου

Αξιολογήσαμε και αξιοποιήσαμε την ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης ως σημαντικό εκφραστή μιας γλωσσικής εξωστρέφειας που διατρέχεται από χαρακτηριστικά διαγλωσσικότητας. Το ΚΕΠΑ (2011:77) κατατάσσει τη διαμεσολάβηση στις επικοινωνιακές γλωσσικές δραστηριότητες και στρατηγικές ως διαδικασία που μπορεί να είναι διαδραστική ή όχι. Υποστηρίζει, ότι ο χρήστης ως ομιλητής ή συγγραφέας δημιουργεί το δικό του κείμενο για να εκφράσει τα δικά του νοήματα ενώ σε άλλες περιπτώσεις ενεργεί ως διάυλος επικοινωνίας. (ΚΕΠΑ 2001: 78).

Στην παρούσα έρευνα, επιλέξαμε δραστηριότητες που αποδίδουν με αφαιρετικό τρόπο την ουσία της γραπτής διαμεσολάβησης λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τους περιορισμούς του διαθέσιμου χρόνου και των διδακτικών ενοτήτων. Κατά συνέπεια περιορίσαμε τα ζητούμενα στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης σε δύο (βλ. πίνακα 106).

Μπορώ (διαμεσολαβώ γραπτά):
(α) Να γράφω στην ξένη γλώσσα λέξεις ή/και φράσεις που ακούω ή διαβάζω στα ελληνικά.
(β) Να ακούω ή να διαβάζω κάτι στα ελληνικά και να απαντώ γραπτώς σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας απλές εκφράσεις και λεξιλόγιο.

Πίνακας 106: Περιγραφητές επάρκειας στη γραπτή διαμεσολάβηση, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Η καταγραφή των μονάδων προόδου στους μέσους όρους του συνόλου της τάξης επιβεβαιώνει θετικά το περιεχόμενο της διδακτικής μας παρέμβασης στην τελευταία γλωσσική ικανότητα που αφορά το γραπτό λόγο. Η γαλλική γλώσσα συγκεντρώνει 0,86 μονάδες ενώ η αγγλική καταγράφει τον υψηλότερο έως τώρα μέσο όρο μονάδων προόδου στο γραπτό λόγο με 0,57 (βλ. πίνακα 107).

Όσον αφορά την αρχική θέση στον πόλο έναρξης, η γαλλική γλώσσα διατηρεί υψηλά ποσοστά με το 71,43% των μαθητών να τοποθετείται σε θέση «!» και την αγγλική να παραμένει χαμηλά στο 7,14% αυτών. Στην θέση «ν», η γλώσσα ελέγχου παρουσιάζεται με ασυνήθιστα υψηλό ποσοστό που αγγίζει το ήμισυ του συνόλου της τάξης (50%) με τα γαλλικά να κινούνται στο προβλεπόμενο εύρος τιμών (28,57%). Είναι ωστόσο αξιοσημείωτο ότι στην κλίμακα της αρχικής υψηλής επάρκειας η

γλώσσα-στόχος συγκεντρώνει το 0% της τάξης και η αγγλική το 42,86% γεγονός που καταδεικνύει το γλωσσικά απαιτητικό της ικανότητας διαμεσολάβησης (βλ. πίνακα 107).

Τα πρόσημα που σχετίζονται με τις μεταβολές στην πρόοδο των μαθητών είναι στην πλειοψηφία τους θετικά, τόσο για τα γαλλικά όσο και για τα αγγλικά: στο 85,71% για την πρώτη και στο 57,14% για τη δεύτερη γλώσσα. Χωρίς μεταβολή παραμένει ένας μικρός αριθμός μαθητών στη γλώσσα-στόχο (14,29%) ενώ σημαντικά μεγαλύτερος είναι ο μέσος όρος μαθητών χωρίς πρόοδο στη γλώσσα ελέγχου (42,86%) (βλ. πίνακα 107).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΓΡΑΠΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.86	0.57
Αρχική Θέση (!) σε %	%	71.43	7.14
Αρχική Θέση (-) σε %	%	28.57	50
Αρχική Θέση (-/-) σε %	%	0	42.86
Θετική Μεταβολή	%	85.71	57.14
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	14.29	42.86

Πίνακας 107: Γραπτή διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.1.6. Γραπτή διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου

Η ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης στο γλωσσικό επίπεδο της γ' γυμνασίου αφορά τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες που εστιάζουν στην κατανόηση γενικών ή επιμέρους νοημάτων, στην ικανότητα βασικής αποκωδικοποίησης (αναγνώριση πομπού, δέκτη, στόχου) και διαθεματικής διαμεσολάβησης και στην περιφραστική αποτύπωση ορισμών (βλ. πίνακα 108).

Μπορώ (διαμεσολαβώ γραπτά):
(α) Να διαβάζω ένα απλό κείμενο στα ελληνικά και να απαντώ γραπτά στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν το γενικό ή τα επιμέρους νοήματά του.
(β) Να διαβάζω σύντομα και απλά κείμενα στα ελληνικά και να απαντώ γραπτά στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα τύπου: ποιος είναι ο συγγραφέας, σε ποιον απευθύνεται, ποιος είναι ο στόχος του κειμένου; κτλ.
(γ) Να χρησιμοποιώ κείμενα στα ελληνικά που αφορούν μαθήματα του σχολείου (γεωγραφία, καλλιτεχνικά, βιολογία κτλ.) για να γράφω ένα αντίστοιχο κείμενο στην στη ξένη γλώσσα.
(δ) Να γράφω στην ξένη γλώσσα περιφραστικούς ορισμούς εννοιών που διαβάζω στα ελληνικά.

Πίνακας 108: Περιγραφητές επάρκειας στη γραπτή διαμεσολάβηση, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Τα δεδομένα που καταγράφηκαν στο γλωσσικό άξονα που αφορούν τη γ' γυμνασίου παρουσιάζουν μικρότερη συγκέντρωση μονάδων προόδου από αυτά της α' γυμνασίου και στις δυο γλώσσες. Σε επίπεδο συνόλου τάξης, ο μέσος όρος μονάδων είναι 0,68 για τη γαλλική και 0,29 για την αγγλική γλώσσα. Δεδομένου του εύρους νοητικής εμπλοκής στις ανωτέρω γλωσσικές δραστηριότητες, οι επιδόσεις των μαθητών κυμαίνονται από τις 0,25 έως τη 1 μονάδα προόδου στη γλώσσα-στόχο και από τις 0 μονάδες έως τις 0,75 μονάδες στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 109).

Οι μαθητές που τοποθετήθηκαν στη θέση «!» του πόλου έναρξης αποτελούν το 57,14% του συνόλου της τάξης στα γαλλικά και το 21,43% των μαθητών στα αγγλικά. Αυτοί που ανταποκρίνονται στα ζητούμενα καταβάλλοντας κάποια προσπάθεια (θέση «v») αντιπροσωπεύουν το 42,86% της γλώσσας-στόχου και το 21,43% της γλώσσας ελέγχου ενώ το σύνολο των μαθητών που αυτοαξιολογείται με επάρκεια στο χειρισμό της ικανότητας γραπτής διαμεσολάβησης (θέση «vn») παραμένει μηδενικό για τη γαλλική και πλειοψηφικό (57,14%) για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 109).

Συνοψίζοντας τα δεδομένα από την οπτική των ποσοστιαίων μεταβολών, το θετικό πρόσημο αφορά κατά πλειοψηφία τη γλώσσα-στόχο στο 60,71% και τη μειοψηφία στη γλώσσα ελέγχου στο ¼ (25%) της τάξης. Αρνητική μεταβολή εξακολουθεί να μην υφίσταται στη γ' γυμνασίου ενώ το 75% και το 39,29% στην αγγλική και τη γαλλική γλώσσα αντίστοιχα, αυτοαξιολογείται χωρίς μεταβολή (βλ. πίνακα 109).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΓΡΑΠΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.68	0.29
Αρχική Θέση (!) σε %	%	57.14	21.43
Αρχική Θέση (v) σε %	%	42.86	21.43
Αρχική Θέση (vn) σε %	%	0	57.14
Θετική Μεταβολή	%	60.71	25
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	39.29	75

Πίνακας 109: Γραπτή διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.1.7. Κατανόηση προφορικού λόγου α' γυμνασίου

Οι περιγραφητές που προσδιορίζουν τη γλωσσική ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου στην α' γυμνασίου θεμελιώνονται σε επίπεδα γλωσσικής επάρκειας A1 και συνοψίζονται σε εννιά ζητούμενα. Οι βασικές λειτουργίες στις

οποίες καλείται ο μαθητής να αυτοαξιολογήσει την επάρκεια του αφορούν την κατανόηση προφορικών εισερχομένων στην καθημερινότητα, στο άμεσο περιβάλλον, στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του μαθητή (πίνακας 110).

Μπορώ να καταλαβαίνω κάποιον που:
(α) Με χαιρετά, συστήνεται ή/και συστήνει κάποιον άλλον.
(β) Μου κάνει απλές και σύντομες ερωτήσεις πάνω σε θέματα που με ενδιαφέρουν.
(γ) Αναφέρεται σε αριθμούς (ημερομηνίες, διευθύνσεις, ώρα, αριθμούς τηλεφώνου κτλ.) και σε λέξεις σχετικές με νέες τεχνολογίες (e-mail, tag, viral, chat, sms, tweet ,vlogs)
(δ) Μιλά για την οικογένεια του (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, τα ενδιαφέροντα τους και οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που ασκούν).
(ε) Περιγράφει κάποιον με απλά λόγια.
(στ) Μιλά για τον ελεύθερο του χρόνο (ενδιαφέροντα, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου κτλ.).
(ζ) Εκφράζει τις προτιμήσεις του με απλό τρόπο.
(η) Αποδέχεται ή αρνείται μια πρόσκληση.
(θ) Με πληροφορεί για μια κατεύθυνση και μου δίνει οδηγίες για έναν προορισμό.

Πίνακας 110: Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης προφορικού λόγου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Σε επίπεδο μονάδων προόδου, η θετική αποτίμηση στη γλώσσα-στόχο συγκεντρώνεται μεσοσταθμικά και για το σύνολο της τάξης στο 0,85 ενώ στη γλώσσα ελέγχου τοποθετείται στο 0,33. Το εύρος τιμών περιλαμβάνει για πρώτη φορά αρνητικό πρόσημο και για τις δύο γλώσσες και κυμαίνεται από το -0,22 έως το 1,55 για τη γαλλική και από το -0,11 έως το 0,33 για την αγγλική γλώσσα. Ωστόσο, η αρνητική αυτή αυτοαξιολόγηση αφορά αποκλειστικά έναν και μόνο μαθητή (Μ6).

Όσον αφορά τις δηλωμένες αρχικές θέσεις, η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας επιβεβαιώνεται: κανένας από τους μαθητές δεν αυτοαξιολογείται στον πόλο έναρξης με «!», σε αντίθεση με τη γαλλική που αφορά το 60,33% του συνόλου της τάξης. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην εν λόγω γλωσσική ικανότητα διαταράσσεται η ισορροπία που συναντούσαμε ως τώρα στη θέση «v» με ποσοστιαίο μέσο όρο 25,39% στη γαλλική και 7,93% στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 42). Η αρχικά δηλωμένη επάρκεια σε θέση «nv» δεν αποκλίνει από τον κανόνα του υψηλού ποσοστού στην αγγλική (92,07%) και εξαιρετικά χαμηλού στη γαλλική γλώσσα (14,38%) (βλ. πίνακα 111).

Η συνολική εικόνα της προόδου στη γλωσσική ικανότητα της ενότητας ολοκληρώνεται από την ποσοστιαία αποτύπωση των πρόσημων μεταβολής από την αυτοαξιολογούμενη αρχική θέση. Στο 66,67% των μαθητών υπήρξε θετική μεταβολή στη γλώσσα-στόχο ενώ μόνο ένα 6,35% αυτών κινήθηκαν θετικά στη γλώσσα ελέγχου. Χωρίς μεταβολή κατατάσσεται το 30,16% της τάξης στη γλώσσα-στόχο και το 92,07% στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 111).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΣΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.85	0.33
Αρχική Θέση (!)	%	60.33	0
Αρχική Θέση (·)	%	25.39	7.93
Αρχική Θέση (··)	%	14.28	92.07
Θετική Μεταβολή	%	66.67	6.35
Αρνητική Μεταβολή	%	3.17	1.58
Χωρίς Μεταβολή	%	30.16	92.07

Πίνακας 111: Κατανόηση προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.1.8. Κατανόηση προφορικού λόγου γ' γυμνασίου

Τα γλωσσικά καθήκοντα που σχετίζονται με την κατανόηση του προφορικού λόγου στην γ' γυμνασίου κινούνται σε επίπεδο επάρκειας χρήστη Α2-B1 και ενσωματώνουν λειτουργίες που αναφέρονται στη γλωσσική καθημερινότητα του μαθητή: εστιάζουν στη διαχείριση βασικών πληροφοριών που σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον, στην αφηγηματική ικανότητα τρεχουσών ή/και παρελθοντικών γεγονότων, στη συναισθηματική εξωστρέφεια του ομιλητή, στην οικεία περιγραφή, στην τυπική κοινωνικοποίηση και στη στοιχειώδη επιχειρηματολογία στην κατεύθυνση εύρεσης λύσεων (βλ. πίνακα 112).

Μπορώ να καταλαβαίνω κάποιον που:
(α) Δίνει βασικές πληροφορίες για τον ίδιο, για την οικογένεια του, το σπίτι του και τις δραστηριότητες που ασκεί στον ελεύθερο του χρόνο.
(β) Διηγείται με χρήση απλών εκφράσεων κάτι που συνέβη στο παρόν ή στο παρελθόν.
(γ) Εκφράζει τα συναισθήματα του (ενθουσιασμό, ικανοποίηση, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, ανησυχία) και αντιδρά στην έκφραση παρόμοιων συναισθημάτων.
(δ) Περιγράφει μια τοποθεσία χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις.
(ε) Με προσκαλεί στο σπίτι του, σε μια γιορτή, σε μια συγκέντρωση κτλ.
(στ) Εκφράζει με απλά λόγια τη γνώμη του και τις προτιμήσεις του με επιχειρήματα και προτείνει λύσεις.
(ζ) Εκφράζει ευχές (για γιορτές, γενέθλια κτλ.), φόβο, κριτική άποψη.

Πίνακας 112: Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης προφορικού λόγου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Στο πεδίο της επάρκειας κατανόησης προφορικού λόγου, οι συσσωρευμένες μονάδες προόδου στο σύνολο της γ' γυμνασίου καταγράφονται μειωμένες σε σχέση με αυτές της Α' γυμνασίου κατά 0,27 μονάδες στη γλώσσα-στόχο και κατά 0,13 μονάδες στη γλώσσα ελέγχου. Το εύρος διακύμανσης στα δεδομένα ανά μαθητή, παρουσιάζεται εξίσου περιορισμένο: από τις 0,14 έως την 1 μονάδα για τη γαλλική και από τις -0,29 έως τις 0,86 μονάδες στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 113).

Σε επίπεδο δήλωσης επάρκειας στην έναρξη του σχολικού έτους, οι περισσότεροι μαθητές, δηλαδή το 57,14% του τμήματος της γαλλικής, επιδιώκουν την κατάκτηση των περιγραφόμενων γλωσσικών στόχων με το υπόλοιπο 42,86% να δηλώνει ότι μπορεί να ανταποκριθεί με προσπάθεια στο ζητούμενο (θέση «ν») αλλά σε καμία περίπτωση με ιδιαίτερη άνεση (θέση «νν»): ποσοστό 0% στη θέση «νν». Στον αντίποδα, οι αρχικές τοποθετήσεις της τάξης στην αγγλική γλώσσα παρουσιάζουν σημαντικά ποσοστά στα υψηλά και μεσαία επίπεδα επάρκειας (θέσεις «ν» και «νν») με 46, 94% και 36,73% αντίστοιχα ενώ σε αρχική θέση «!» τοποθετείται μόλις το 16,33% των μαθητών (βλ. πίνακα 113).

Στο πεδίο της ετήσιας μεταβολής της γλωσσικής επάρκειας στο σύνολο, η γαλλική γλώσσα παρουσιάζει θετικό πρόσημο στο 61,23% και μηδενική μεταβολή στο υπόλοιπο 38,77% της τάξης. Οι δείκτες στη γλώσσα ελέγχου επηρεάζονται στο ελάχιστο από το αρνητικό πρόσημο που αφορά ένα μόνο μαθητή (8,16%) ενώ το αμετάβλητο παραμένει ψηλά στο 65,31% και η θετική μεταβολή στο 26,53% της τάξης (βλ. πίνακα 113).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.58	0.20
Αρχική Θέση (!)	%	57.14	16.33
Αρχική Θέση (-)	%	42.86	36.73
Αρχική Θέση (-/-)	%	0	46.94
Θετική Μεταβολή	%	61.23	26.53
Αρνητική Μεταβολή	%	0	8.16
Χωρίς Μεταβολή	%	38.77	65.31

Πίνακας 113: Κατανόηση προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.1.9. Παραγωγή προφορικού λόγου α' γυμνασίου

Ως βασικός πόλος γλωσσικής εξωστρέφειας, η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου αποτελεί την αιχμή των ενεργειών στις οποίες προβαίνει ένας χρήστης

προκειμένου να παράξει κατανοητό εξερχόμενο μήνυμα. Το σύνολο αυτών των ενεργειών είναι που προσδίδουν στους συνομιλητές και χρήστες γλώσσας την ιδιότητα του κοινωνικού δράστη που ενεργοποιείται με στόχο να φέρει εις πέρας συγκεκριμένα επικοινωνιακά καθήκοντα (tasks) (ΚΕΠΑ 2001).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, συγκεντρώσαμε στον παρακάτω πίνακα (βλ. πίνακα 114) δεκατρία γλωσσικά ζητούμενα που ενσωματώνουν απλές πράξεις κοινωνικοποίησης, θεματικές άμεσου ενδιαφέροντος και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, δραστηριότητες χρηστικής καθημερινότητας, ικανότητας απλής περιγραφής, έκφρασης, αίτησης, αποδοχής, άρνησης.

Μπορώ να:
(α) Χαιρετώ και να αποχαιρετώ, να συστήνομαι και να συστήνω κάποιον.
(β) Απαντώ σε απλές και σύντομες ερωτήσεις πάνω σε θέματα που με ενδιαφέρουν.
(γ) Χρησιμοποιώ αριθμούς, να δίνω και να ζητάω έναν αριθμό τηλεφώνου, μια ημερομηνία, να δίνω και να ζητάω την ώρα.
(δ) Μιλώ για την οικογένεια μου (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, δραστηριότητες που ασκουν στον ελεύθερο τους χρόνο).
(ε) Περιγράφω κάποιον (τον εαυτό μου, ένα φίλο μου κτλ.) χρησιμοποιώντας απλές και οικείες λέξεις και εκφράσεις.
(στ) Μιλώ για τον ελεύθερο μου χρόνο (χόμπι, ενδιαφέροντα κτλ.).
(ζ) Εκφράζω τις προτιμήσεις μου με απλά λόγια.
(η) Δέχομαι ή να αρνούμαι μια πρόσκληση.
(θ) Ζητώ ή/και να δίνω πληροφορίες σε κάποιον.
(ι) Περιγράφω απλές και σύντομες μαγειρικές συνταγές.
(κ) Παραγγέλλω κάτι να φάω ή/και να πτώ, προτείνω ένα πιάτο.
(λ) Ζητώ πληροφορίες για μια κατεύθυνση ή να δίνω οδηγίες για έναν προορισμό.
(μ) Κάνω αγορές σε ένα κατάστημα ή στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις.

Πίνακας 114: Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής προφορικού λόγου, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Λαμβάνοντας υπόψη το γλωσσικό υπόβαθρο του συνόλου της τάξης εστίασαμε στη διαγλωσσικότητα και την ταυτότητα του χρήστη προκειμένου να ενεργοποιήσουμε την επικοινωνία τόσο σε γλωσσικό όσο και σε παραγλωσσικό επίπεδο.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα, η πρόοδος που σημειώθηκε αγγίζει τις 0,99 μονάδες για τη γαλλική και τις 0,16 για την αγγλική γλώσσα. Τα δεδομένα κυμαίνονται από τις 0,46 έως τις 1,38 μονάδες στη γλώσσα-στόχο και από τις -0,07 μονάδες έως τις 0,54 μονάδες στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 115).

Σε επίπεδο αρχικής θέσης στον πόλο έναρξης της γλωσσικής επάρκειας, η σχετική εικόνα στους δείκτες παρουσιάζει ανάλογα χαρακτηριστικά με αυτά της κατανόησης προφορικού λόγου: υψηλά ποσοστά με 64,84% της τάξης στη θέση «!» και χαμηλά ποσοστά με 7,69% στη θέση «νν» για τη γλώσσα-στόχο. Σε απόλυτα αντίστροφη διάταξη, η εικόνα της γλώσσας ελέγχου παρουσιάζει σημαντική ποσοστιαία μεταβολή με το 72,53% του συνόλου στην υψηλή επάρκεια (θέση «νν») και μηδενική (0%) στην χαμηλή (θέση «!»). Η μεσαίας κλίμακας θέση «ν» είναι ταυτόσημη και για τις δύο γλώσσες στο 27,47% της τάξης (βλ. πίνακα 115).

Στο πεδίο των υφιστάμενων μεταβολών στα ανωτέρω, η πλειοψηφία του συνόλου της τάξης στη γαλλική γλώσσα σημείωσε υψηλή ποσοστιαία κίνηση (74,73%), μηδενική αρνητική μεταβολή (0%) και μετριασμένη αδράνεια στο 25,27%. Σε αντίθετη κατεύθυνση, οι δείκτες της γλώσσας ελέγχου παρουσιάζουν σημαντικά ποσοστά (79,10%) στην αμετάβλητη θέση, ελάχιστη αρνητική μεταβολή στο 2,2% του συνόλου και μετριασμένη στο 18,70% θετική μεταβολή (βλ. πίνακα 115).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.99	0.16
Αρχική Θέση (!)	%	64.84	0
Αρχική Θέση (ν)	%	27.47	27.47
Αρχική Θέση (νν)	%	7.69	72.53
Θετική Μεταβολή	%	74.73	18.7
Αρνητική Μεταβολή	%	0	2.2
Χωρίς Μεταβολή	%	25.27	79.1

Πίνακας 115: Παραγωγή προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.1.10. Παραγωγή προφορικού λόγου γ' γυμνασίου

Οι περιγραφόμενες δραστηριότητες που αφορούν την επάρκεια στην παραγωγή προφορικού λόγου στη γ' γυμνασίου αναφέρονται στην ικανότητα του χρήστη να διεκπεραιώνει γλωσσικές πράξεις που αφορούν μεν το οικείο σε ένα άμεσο περιβάλλον χρήσης, επεκτείνονται δε, σε πιο απαιτητικά πλαίσια κατασκευής κατανοητού εξερχόμενου μηνύματος. Τα περιεχόμενα της γλωσσικής σύνθεσης που σχετίζονται με τις ικανότητες αυτές εκκινούν σε κάθε περίπτωση από επίπεδα επάρκειας Α2 και περιλαμβάνουν: την ικανότητα διατύπωσης ερωτημάτων, την εκφορά συνεχούς λόγου, τη βασική κοινωνικοποίηση (συστάσεις, προσκλήσεις, χαιρετισμούς, ευχές κτλ.) την περιγραφή τοποθεσίας, την δράση και αντίδραση στην

έκφραση συναισθημάτων, την αφηγηματική ικανότητα σε ενεστώτα και αόριστο χρόνο, την επιχειρηματολογία σε συμφωνία ή διαφωνία καθώς και δυνατότητα απλής διατύπωσης απόψεων, συμβουλών, επιθυμιών, φιλοδοξιών, στόχων (βλ. πίνακα 116).

Μπορώ να:
(α) Να διατυπώνω ερωτήματα.
(β) Να εκφράζομαι σε συνεχή λόγο.
(γ) Να χαιρετώ και να αποχαιρετώ κάποιον.
(δ) Να συστήνομαι και να συστήνω κάποιον.
(ε) Να περιγράφω μια τοποθεσία χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις.
(στ) Να εκφράζω τα συναισθήματα μου (ενθουσιασμό, ικανοποίηση, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, ανησυχία) και να αντιδρώ στην έκφραση παρόμοιων συναισθημάτων.
(ζ) Να διηγούμαι, χρησιμοποιώντας απλές εκφράσεις, κάτι που συνέβη στο παρόν ή/και στο παρελθόν.
(η) Να προσκαλώ κάποιον κάποιον και να απαντώ σε προσκλήσεις.
(θ) Να εκφράζομαι, να συμφωνώ ή να διαφωνώ με κάποιον χρησιμοποιώντας επιχειρήματα.
(ι) Να εκφράζω τη γνώμη μου και τις προτιμήσεις μου με απλά λόγια.
(κ) Να δίνω συμβουλές και οδηγίες χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις.
(λ) Να περιγράφω τις επιθυμίες, φιλοδοξίες, σχέδια.
(μ) Να εκφράζω ευχές (για γιορτές, γενέθλια, κοινωνικές περιστάσεις κτλ.), φόβο, κριτική.

Πίνακας 116: Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής προφορικού λόγου, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Όσον αφορά τους δείκτες προόδου, είναι σημαντικό να αναδείξουμε μια κοινή συνισταμένη που διατρέχει τους ως τώρα δείκτες των γλωσσικών ικανοτήτων της γ' γυμνασίου: την ύπαρξη μιας σημαντικά μειωμένης απόδοσης σε σχέση με αυτή της α' γυμνασίου σε ποσοστό περίπου 30%. Για παράδειγμα, οι μονάδες προόδου στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου στη γλώσσα-στόχο για τη γ' γυμνασίου συγκεντρώνουν έναν μέσο όρο 0,61 μονάδων, την ίδια στιγμή που οι αντίστοιχες της α' γυμνασίου μεσοσταθμικά αγγίζουν τις 0,99. Οι βασικές αιτίες της ανωτέρω ελλειμματικότητας της οποίας τη συγκριτική ανάλυση παραθέτουμε με την ολοκλήρωση της παρουσίασης των ποσοτικών δεδομένων, συνοψίζονται σε τρεις άξονες: (α) στο απαιτητικότερο επικοινωνιακά και ακαδημαϊκά γλωσσικό επίπεδο της γ' γυμνασίου (β) στο γνωστικό και γλωσσικό κενό που εδράζεται στην έλλειψη εγχειριδίου γαλλικής γλώσσας στη β' γυμνασίου και (γ) στην έλλειψη κινήτρων γλωσσικής δραστηριοποίησης που συνεπάγεται των (α) και (β).

Στα αποτελέσματα, ο μέσος όρος της τάξης αγγίζει τις 0,61 μονάδες για τη γλώσσα-στόχο και τις 0,17 μονάδες για τη γλώσσα ελέγχου. Η επίδοση ανά μαθητή κυμαίνεται από τις 0,46 έως τη 1 μονάδα για τη γαλλική και από τις 0 έως τις 0,85 μονάδες για την αγγλική γλώσσα.

Σε συνέχεια των ανωτέρω, τα ποσοστά της δηλωμένης αρχικής τοποθέτησης στον πόλο έναρξης οριοθετούνται για τη γλώσσα-στόχο στα 42,86%, 49,45% και 7,69% για τις θέσεις «vn», «v» και «!» αντίστοιχα, ενώ για τη γλώσσα ελέγχου το 15,38% του συνόλου της τάξης εκκινεί σε θέση «!», το 30,77% σε θέση «v» και το 53,85% σε θέση «vn» (βλ. πίνακα 117).

Όσον αφορά τις μεταβολές που προκύπτουν από τα δεδομένα, καταγράφεται θετική κίνηση στο 56,04% και στο 16,48% του συνόλου για την αγγλική και τη γαλλική γλώσσα αντίστοιχα, χωρίς μεταβολή στο 42,86% και 83,52% και κοινό αμετάβλητο σε ποσοστό 0% και για τις δύο γλώσσες (βλ. πίνακα 117).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.61	0.17
Αρχική Θέση (!)	%	42.86	15.38
Αρχική Θέση (v)	%	49.45	30.77
Αρχική Θέση (vn)	%	7.69	53.85
Θετική Μεταβολή	%	56.04	16.48
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	43.96	83.52

Πίνακας 117: Παραγωγή προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.1.11. Προφορική διαμεσολάβηση α' γυμνασίου

Σε ένα γλωσσικά πλουραλιστικό περιβάλλον, η διαμεσολάβηση απαιτεί την ενεργοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου του χρήστη με στόχο τη διακίνηση κατανοητού εισερχόμενου και εξερχόμενου μηνύματος. Η διαδικασία αυτή θέτει σε λειτουργία ένα βαθμό διαγλωσσικότητας που δεν έμεινε αναξιοποίητη στη διδακτική μας πρόταση. Με βάση λοιπόν τους γλωσσικούς στόχους του σχολικού εγχειριδίου και των παραμέτρων του ΕΠΣ-ΞΓ, τα συστατικά μιας αποτελεσματικής προφορικής διαμεσολάβησης συνοψίζονται σε τέσσερα ζητούμενα (βλ. πίνακα 118).

Μπορώ να (διαμεσολαβώ προφορικά):
(α) Αποδίδω στη ξένη γλώσσα, λέξεις ή φράσεις που ακούω στα ελληνικά.
(β) Διαβάζω ή να ακούω κάτι απλό και σύντομο στα ελληνικά και μετά να απαντώ

στη ξένη γλώσσα.
(γ) Χρησιμοποιώ στοιχεία από ελληνικά κείμενα που ακούω ή διαβάζω σ' ένα ξενόγλωσσο μήνυμα.
(δ) Ακούω οδηγίες στα ελληνικά και μετά να απαντώ σε απλές ερωτήσεις στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας απλές και οικείες λέξεις και εκφράσεις.

Πίνακας 118: Περιγραφητές επάρκειας στην προφορική διαμεσολάβηση, Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Οι δείκτες που αφορούν την ικανότητα διαμεσολάβησης στον προφορικό λόγο παρουσιάζουν θετικό πρόσημο τόσο στη γλώσσα-στόχο όσο και στη γλώσσα ελέγχου. Για τη γαλλική γλώσσα στο σύνολο της τάξης, οι μονάδες προόδου ανέρχονται στις 0,75 και για την αγγλική γλώσσα στις 0,39. Το εύρος προόδου ανά μαθητή εκκινεί από μηδενική βάση και για τις δύο γλώσσες και εκτείνεται έως τις 1,25 μονάδες για τη γαλλική και έως τις 0,75 για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 119).

Σε επίπεδο αρχικών θέσεων στον πόλο έναρξης, η γαλλική καταγράφει υψηλό ποσοστό στο 57,14% της τάξης και η αγγλική μηδενικό (0%) (θέση «!»). Στη μεσαία επάρκεια (θέση «v») τα ποσοστά ισορροπούν καθοδικά για τη γλώσσα-στόχο με 35,72% και πλειοψηφικά για τη γλώσσα ελέγχου στο 53,57% της τάξης. Στην υψηλή επάρκεια (θέση «vn») τοποθετείται το 7,14% της τάξης για τη γαλλική και το 46,43% αυτής στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 119).

Οι μεταβολές που προέκυψαν ως συνέχεια των ανωτέρω, καταγράφουν θετική μεταβολή στο 64,29% του συνόλου των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και στο 39,29% αυτών στη γλώσσα ελέγχου. Αρνητική μεταβολή δεν υφίσταται. Όσον αφορά το αμετάβλητο στην επάρκεια, αντιπροσωπεύει συνολικά το 35,71% και το 60,71% των μαθητών στη γαλλική και την αγγλική γλώσσα αντίστοιχα (βλ. πίνακα 119).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	MM	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.75	0.39
Αρχική Θέση (!)	%	57.14	0
Αρχική Θέση (v)	%	35.72	53.57
Αρχική Θέση (vn)	%	7.14	46.43
Θετική Μεταβολή	%	64.29	39.29
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	35.71	60.71

Πίνακας 119: Προφορική διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.1.12. Προφορική διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου

Η γλωσσική ικανότητα στην προφορική διαμεσολάβηση παραμετροποιείται σε γλωσσικό επίπεδο A2-B1 μέσα από περιγραφητές που ορίζονται σε τέσσερα ζητούμενα: τη μεταφορά γενικού ή επιμέρους νοήματος από τη Γ1 στη ΞΓ, την αποκωδικοποίηση στοιχείων διαλόγου στη ΞΓ, την προφορική διαμεσολάβηση με χρήση ΞΓ σε γραπτό κείμενο στη Γ1 και την εκφορά περιφραστικών ορισμών στη ΞΓ διατυπωμένων στη Γ1 (βλ. πίνακα 120).

Μπορώ (διαμεσολαβώ προφορικά):
(α) Να ακούω κάτι στα ελληνικά και να απαντώ στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν το γενικό ή τα επιμέρους νοήματά του.
(β) Να ακούω σύντομους διαλόγους στα ελληνικά και να απαντώ στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα τύπου: ποιος είναι ο ομιλητής και ποιος ο ακροατής, ποιος είναι ο τόπος και ποιος ο χρόνος της συνομιλίας; κτλ.
(γ) Να εξηγώ στη ξένη γλώσσα ελληνικές λέξεις ή εκφράσεις ενός κειμένου γραμμένου στα ελληνικά.
(δ) Να δίνω στη ξένη γλώσσα περιφραστικούς ορισμούς εννοιών που ακούω στα ελληνικά.

Πίνακας 120: Περιγραφητές επάρκειας στην προφορική διαμεσολάβηση, Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

Το γλωσσικά απαιτητικό χαρακτήρα της ικανότητας προφορικής διαμεσολάβησης στους ανωτέρω περιγραφητές επάρκειας αναδεικνύουν οι σχετικοί αριθμητικοί δείκτες προόδου στον πίνακα 52. Στο σύνολο της τάξης, η πρόοδος περιορίζεται στις 0,46 μονάδες για τη γλώσσα-στόχο και στις 0,18 μονάδες για τη γλώσσα ελέγχου. Το εύρος της αυτοαξιολογούμενης προόδου ανά μαθητή εκκινεί από τις μηδέν (0) μονάδες και για τις δύο γλώσσες έως τη μια (1) μονάδα για τη γαλλική και τις 0,50 μονάδες για την αγγλική γλώσσα.

Σε επίπεδο αρχικής τοποθέτησης επάρκειας, η θέση «!» αντιπροσωπεύει το 53,57% των επιλογών των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και το 35,72% αυτών στη γλώσσα ελέγχου. Στην αμέσως επόμενη κλίμακα θέσης «v», τα ποσοστά ισορροπούν στα 39,29% και 32,14% για τις δύο γλώσσες αντίστοιχα. Η ανώτερη κλίμακα επάρκειας (θέση «nn») αφορά το ελάχιστο 7,14% της τάξης για τη γαλλική και το 32,14% για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 121).

Οι υφιστάμενες μεταβολές προσήμου στα ανωτέρω ποσοτικά δεδομένα καταγράφουν θετική κίνηση δεικτών στο 46,43% του συνόλου στη γλώσσα-στόχο και στο 17,86% αυτού στη γλώσσα ελέγχου. Χωρίς μεταβολή παραμένει το υπόλοιπο 53,57% της τάξης στη γαλλική και ένα σημαντικό 82,14% της αγγλικής γλώσσας. Τέλος, τα ποσοστά αρνητικής μεταβολής παρουσιάζονται μηδενικά και για τις δύο γλώσσες (βλ. πίνακα 121).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.46	0.18
Αρχική Θέση (!)	%	53.57	35.72
Αρχική Θέση (-)	%	39.29	32.14
Αρχική Θέση (↔)	%	7.14	32.14
Θετική Μεταβολή	%	46.43	17.86
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	53.57	82.14

Πίνακας 121: Προφορική διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Α.

3.2. Μέτρηση γλωσσικής ικανότητας γυμνασίου Β

3.2.1. Κατανόηση γραπτού λόγου: α' γυμνασίου

Το περιεχόμενο των γλωσσικών δραστηριοτήτων που περιγράφουν την επάρκεια κατανόησης του γραπτού λόγου του Γυμνασίου Β αναφέρεται στο ίδιο πλαίσιο γλωσσικής δραστηριοποίησης που αφορούν τα πέντε ζητούμενα στον αντίστοιχο πίνακα του Γυμνασίου Α. Συνεπώς, η παρουσίαση και η ποσοτική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων για κάθε γλωσσική ικανότητα θα ολοκληρωθεί με παραπομπές στους σχετικούς πίνακες.

Περνώντας στην ανάλυση της ποσοτικής αποτύπωσης της προόδου των μαθητών, οι συσσωρευμένες μονάδες στο σύνολο της τάξης αγγίζουν κατά μέσο όρο τις 0,70 στη γλώσσα-στόχο και τις 0,19 στη γλώσσα ελέγχου. Οι καταγεγραμμένες μονάδες ανά μαθητή κυμαίνονται από τις 0,17 έως τη μία (1) μονάδα στη γαλλική και από τις μηδέν (0) έως τις 0,50 μονάδες στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 122). Τα περιορισμένα περιθώρια προόδου στην κυρίαρχη αγγλική επιβεβαιώνουν τα αριθμητικά δεδομένα του γυμνασίου Α που τοποθετούν την γλωσσική ικανότητα των μαθητών πολύ κοντά στον επιδιωκόμενο γλωσσικό στόχο της τάξης από την έναρξη ήδη του σχολικού έτους.

Σε συνέχεια της αποκωδικοποίησης των συσσωρευμένων μονάδων προόδου στην ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου οι αρχικές τοποθετήσεις των μαθητών σε θέση «!» αποτελούν το 58,33% της τάξης στη γαλλική και το 10,18% του συνόλου στην αγγλική γλώσσα. Η μεσαία κλίμακα (θέση «v») αφορά τα 25,93% και 23,15% των μαθητών στις δύο γλώσσες αντίστοιχα ενώ στην ανώτερη κλίμακα επάρκειας (θέση «vv») τοποθετείται το 15,74% αυτών στη γαλλική και το 66,67% στην αγγλική (βλ. πίνακα 122).

Σε επίπεδο μεταβολών από τη δηλωμένη αρχική θέση στον πόλο έναρξης, το πρόσημο προόδου και για τις δύο γλώσσες παραμένει θετικό στο 53,70% του συνόλου στη γαλλική και στο 21,30% της τάξης στην αγγλική. Το αρνητικό πρόσημο καταγράφεται μηδενικό ενώ το αμετάβλητο αντιπροσωπεύει το 46,30% των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και στο 78,70% του συνόλου στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 122).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	MM	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.70	0.19
Αρχική Θέση (!)	%	58.33	10.18
Αρχική Θέση (v)	%	25.93	23.15
Αρχική Θέση (vv)	%	15.74	66.67
Θετική Μεταβολή	%	53.70	21.30
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	46.30	78.70

Πίνακας 122: Κατανόηση γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.2. Κατανόηση γραπτού λόγου: γ' γυμνασίου

Στη μετάβαση από το ένα γλωσσικό επίπεδο στο άλλο, η οριοθέτηση των περιεχομένων των γλωσσικών δραστηριοτήτων που προσδιορίζουν τη γλωσσική ικανότητα κατανόησης αναπροσαρμόζεται στους στόχους που τίθενται από το ΑΠ. Για τη γ' γυμνασίου και σε επίπεδο Α2, η επάρκεια στο γραπτό λόγο συνοψίζεται στην κατανόηση και αποκωδικοποίηση στοιχείων διαφόρων κειμενικών τύπων λόγου οικείου περιεχομένου (ένα άρθρο ή κείμενο, μια επιστολή, μια ανακοίνωση, μια αγγελία, ένα e-mail κτλ.) καθώς και πρακτικών εισερχομένων καθημερινότητας (ημερομηνίες, διευθύνσεις, ώρα, τιμές, πινακίδες, αφίσες, διαφημιστικά και τουριστικά έντυπα κτλ.).

Οι δείκτες κατανόησης γραπτού λόγου παρουσιάζουν στο σύνολο τους θετικό πρόσημο και για τις δύο γλώσσες της γ' γυμνασίου του γυμνασίου Β. Εστιάζοντας στις μονάδες προόδου ανά μαθητή, παρατηρούμε ότι η θετική επίδοση κυμαίνεται από τις 0,6 έως τις 1,4 μονάδες για τη γαλλική και από τις μηδέν (0) έως τις 0,8 μονάδες για την αγγλική γλώσσα. Στο επίπεδο της μεσοσταθμικής συγκεντρωτικής αποτύπωσης των μονάδων στο σύνολο της τάξης, η γλώσσα-στόχος συγκεντρώνει 0,91 μονάδες και η γλώσσα-ελέγχου 0,27 (βλ. πίνακα 123).

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της αρχικής θέσης, οι περισσότεροι μαθητές εκκινούν το σχολικό έτος με ελλειμματική επάρκεια στο γλωσσικό στόχο (αρχική θέση «!») σε ποσοστό 51,10%, τοποθετούνται στο 48,90% της τάξης στην μεσαία κλίμακα (θέση ν), ενώ κανείς από τους μαθητές (ποσοστό 0%) δεν αυτοαξιολογείται σε θέση υψηλού επιπέδου γλωσσικής επάρκειας (θέση: νν). Στον αντίποδα, η αγγλική γλώσσα παρουσιάζει πλειοψηφικά ποσοστά αυτοαξιολόγησης στη θέση νν στο 51,10% του συνόλου της τάξης, 46,70% στη μεσαία κλίμακα και ένα ελάχιστο 2,2% σε αρχική θέση «!» (βλ. πίνακα 123).

Αναφορικά με τα πρόσημα μεταβολής από τον πόλο έναρξης της γλωσσικής ικανότητας, η γαλλική γλώσσα παρουσιάζει υψηλά ποσοστά θετικής μεταβολής στο 73,33% της τάξης, μηδενικά ποσοστά αρνητικής, ενώ χωρίς μεταβολή παραμένει το 26,67% αυτής. Η εικόνα στη γλώσσα ελέγχου αντιστρέφεται ως καθρέπτης στα ίδια ποσοστά: η πρόοδος στο 73,33% της τάξης παραμένει αμετάβλητη, θετικό πρόσημο καταγράφεται στο 26,67% των μαθητών και η αρνητική μεταβολή παραμένει μηδενική (0%) (βλ. πίνακα 123).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.91	0.27
Αρχική Θέση (!)	%	51.10	2.20
Αρχική Θέση (-)	%	48.90	46.70
Αρχική Θέση (..)	%	0	51.10
Θετική Μεταβολή	%	73.33	26.67
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	26.67	73.33

Πίνακας 123: Κατανόηση γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.3. Παραγωγή γραπτού λόγου α' γυμνασίου

Στο πεδίο της γλωσσικής ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου, η επάρκεια του χρήστη οριοθετείται σε έξι περιγραφόμενες δεξιότητες που εμπλέκουν απλές λειτουργίες γραπτού λόγου πλαίσιακά ενισχυμένες τόσο σε έντυπο όσο και σε ψηφιακό περιβάλλον.

Σε επίπεδο δεικτών γλωσσικής απόδοσης στα ανωτέρω ζητούμενα, παρατηρείται μια ποσοτική μείωση σε σχέση με τον προφορικό λόγο. Καταγράφεται ωστόσο ως ενισχυμένη στη λήξη του σχολικού έτους. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος μονάδων προόδου για το σύνολο της τάξης αγγίζουν τις 0,68 στη γαλλική και τις 0,14 στην αγγλική γλώσσα. Το εύρος διακύμανσης παρουσιάζεται περιορισμένο, οι μονάδες οριοθετούνται από τις μηδέν (0) έως τις 1,17 για τη γλώσσα-στόχο και από τις -0,50 έως τη μία (1) μονάδα για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 124).

Όσον αφορά τα καταγεγραμμένα σημεία εκκίνησης στη γαλλική γλώσσα, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (76,85%) τοποθετεί την αρχική του θέση στο σημείο «!», το 14,81% της τάξης σε θέση «nn» και ένα μειοψηφικό 8,34% σε θέση «nn». Στην αγγλική γλώσσα οι δείκτες παρουσιάζουν μεγαλύτερη ισορροπία, ωστόσο δεν αποκλίνουν από το κυρίαρχο έως τώρα πλαίσιο: οι περισσότεροι μαθητές (56%) εκκινούν με υψηλή επάρκεια (θέση nn) στους προαναφερόμενους γλωσσικούς στόχους, λιγότεροι (34%) τοποθετούνται στη μεσαία κλίμακα (θέση n) και ακόμα πιο λίγοι στο σημείο «!» (10%) (βλ. πίνακα 124).

Με βάση τα ανωτέρω, η ποσοτική ανάλυση στη γλωσσική ικανότητα της ενότητας ολοκληρώνεται με την ποσοστιαία αποτύπωση των πρόσημων μεταβολής από τις αρχικά δηλωμένες θέσεις. Το 55% του συνόλου της τάξης κινήθηκε θετικά στη γλώσσα-στόχο ενώ ένα μειοψηφικό 16,67% κατέγραψε θετική μεταβολή στη γλώσσα ελέγχου. Το αρνητικό πρόσημο που αφορά έναν μαθητή (M14) επιφέρει την ανάλογη στατιστική ένδειξη του -2,78% στην αγγλική ενώ στη γαλλική γλώσσα παραμένει μηδενικό (0%). Τέλος, χωρίς μεταβολή εγγράφεται το 45% της τάξης στη γλώσσα-στόχο και το 80,55% στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 124).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΣΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	MM	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.68	0.14
Αρχική Θέση (!)	%	76.85	10
Αρχική Θέση (·)	%	14.81	34
Αρχική Θέση (··)	%	8.34	56
Θετική Μεταβολή	%	55	16.67
Αρνητική Μεταβολή	%	0	2.78
Χωρίς Μεταβολή	%	45	80.55

Πίνακας 124: Παραγωγή γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.4. Παραγωγή γραπτού λόγου γ' γυμνασίου

Στο πεδίο των γλωσσικών απαιτήσεων σε επίπεδα επάρκειας A2-B1, η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου καταγράφεται σε γλωσσικά ζητούμενα που σχετίζονται με τη σύνταξη απλών επιστολών, ευχετήριων καρτών ή κειμένων άποψης οικείου περιεχομένου καθώς και κειμένων κριτικής θεώρησης, επίλυσης προβλημάτων ή δικαιολόγησης υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

Η ποσοτικοποίηση των δεδομένων στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών του γυμνασίου Β στο τμήμα της γ' γυμνασίου καταγράφουν μια μετριασμένη πρόοδο στο 0,58 της μονάδας για τη γλώσσα-στόχο και στο 0,24 για τη γλώσσα ελέγχου. Στις μονάδες προόδου ανά μαθητή, η διακύμανση παρουσιάζει ένα εύρος 0,8 μονάδων για τη γαλλική (από 0 έως 0,8 μονάδες προόδου) και 0,6 μονάδων (από 0 έως 0,6 μονάδες προόδου) για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 125).

Η αρχική θέση στον πόλο έναρξης καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό της τοποθέτησης του συνόλου των μαθητών στις γλωσσικές δραστηριότητες που αυτοαξιολογούνται ως στόχος (θέση !): στο 82,22% για τη γαλλική γλώσσα και στο 11,11% για την αγγλική γλώσσα. Το 13,33% και το 64,45% της τάξης στις δύο γλώσσες αντίστοιχα ανταποκρίνεται στο ζητούμενο (θέση v) καταβάλλοντας κάποια προσπάθεια, ενώ καλύπτει τις απαιτήσεις της περιγραφόμενης δραστηριότητας σχετικά άνετα (θέση vv) το 4,45% της τάξης στη γλώσσα-στόχο και το 24,44% στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 125).

Όσον αφορά το πεδίο των μεταβολών ως συνέχεια των ανωτέρω, το 46,67% των μαθητών καταγράφει θετικό πρόσημο στη γαλλική και το 24,44% στην αγγλική γλώσσα. Μηδενική (0%) παρουσιάζεται η αρνητική μεταβολή ενώ παραμένουν

έντονα ενισχυμένα τα χωρίς μεταβολή ποσοστά στο 75,56% των μαθητών για τη γλώσσα ελέγχου και πλειοψηφικά στο 53,33% για τη γλώσσα-στόχο (βλ. πίνακα 125) σκιαγραφώντας με αυτό τον τρόπο το γλωσσικά απαιτητικό των περιεχομένων που αφορούν την επάρκεια στο γραπτό λόγο για τη γ' γυμνασίου.

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.58	0.24
Αρχική Θέση (!)	%	82.22	11.11
Αρχική Θέση (·)	%	13.33	64.45
Αρχική Θέση (··)	%	4.45	24.44
Θετική Μεταβολή	%	46.67	24.44
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	53.33	75.56

Πίνακας 125: Παραγωγή γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.5. Γραπτή διαμεσολάβηση α' γυμνασίου

Στην παρούσα εργασία, η περιγραφή της ικανότητας γραπτής διαμεσολάβησης σε γλωσσικό επίπεδο Α1, δομήθηκε πάνω σε μινιμαλιστικά γλωσσικά απαιτητά στοιχειώδους διαμεσολαβητικής επάρκειας που αφορούν την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα που βασίζεται σε κείμενο γραπτού ή προφορικού λόγου στην Γ1.

Οι μέσοι όροι του συνόλου της τάξης στην καταγραφή των μονάδων προόδου επιβεβαιώνουν για άλλη μια φορά τη γλωσσικά απαιτητική διαδικασία διαμεσολάβησης στο γραπτό λόγο: η γαλλική γλώσσα συγκεντρώνει 0,50 μονάδες και η αγγλική 0,14. Οι μέσοι όροι ανά μαθητή κυμαίνονται από τις μηδέν έως τη μια (1) μονάδα για τη γλώσσα-στόχο και από τις -1 έως τη μία (1) επίσης μονάδα για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 126)

Σε επίπεδο αυτοαξιολογούμενης αρχικής θέσης, το 69% των μαθητών τοποθετείται σε θέση «!» στη γαλλική και μόνο το 11% αυτών στην αγγλική γλώσσα. Στην κλίμακα θέσης «ν», η γλώσσα ελέγχου αναφέρεται σε ποσοστό 25%, υστερώντας σε σχέση με τα γαλλικά που τοποθετούνται στο 31% της αρχικής θέσης. Είναι ωστόσο σημαντικό να τονίσουμε το αξιοσημείωτο του γεγονότος ότι στην κλίμακα της αρχικής υψηλής επάρκειας (θέση «νν») η γλώσσα-στόχος, όπως και στα αντίστοιχα δεδομένα της α' γυμνασίου του γυμνασίου Α, συγκεντρώνει το 0% της τάξης, γεγονός που καταδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές στη γραπτή

διαμεσολάβηση. Στην ίδια θέση, η αγγλική συγκεντρώνει το 64% του συνόλου της τάξης (βλ. πίνακα 126).

Τα πρόσημα των υφιστάμενων μεταβολών προόδου στους μαθητές καταγράφονται θετικά στο 47% της τάξης στη γλώσσα-στόχο και στο 17% αυτής στη γλώσσα ελέγχου. Χωρίς μεταβολή παραμένει η πλειοψηφία των μαθητών, με το 53% αυτών στη γαλλική και το 78% στην αγγλική γλώσσα. Αρνητικό πρόσημο παρουσιάζει το 5% του συνόλου στη γλώσσα ελέγχου ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη γαλλική γλώσσα παραμένει μηδενικό (0%) (βλ. πίνακα 126).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΓΡΑΠΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.50	0.14
Αρχική Θέση (!)	%	69	11
Αρχική Θέση (·)	%	31	25
Αρχική Θέση (··)	%	0	64
Θετική Μεταβολή	%	47	17
Αρνητική Μεταβολή	%	0	5
Χωρίς Μεταβολή	%	53	78

Πίνακας 126: Γραπτή διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.6. Γραπτή διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου

Η ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης στο γλωσσικό επίπεδο που αφορά την επάρκεια-στόχο στη γ' γυμνασίου αποτυπώνεται σε τέσσερις βασικές γλωσσικές δραστηριότητες. Αυτές εστιάζουν στη διαμεσολαβητική απόδοση του γενικού ή επιμέρους νοήματος γραπτών κειμένων, στη βασική αποκωδικοποίηση τους (προσδιορισμός πομπού, δέκτη και στόχου) στη ΞΓ στη διαθεματική διαμεσολάβηση από τη Γ1 στη γλώσσα-στόχο καθώς και στην περιφραστική αποτύπωση ορισμών εννοιών στη γλώσσα-στόχο.

Τα δεδομένα που καταγράφηκαν στο γλωσσικό άξονα γραπτής διαμεσολάβησης της γ' γυμνασίου του γυμνασίου Β αντανακλούν, όπως αυτά της α' γυμνασίου, το γλωσσικά απαιτητικό του περιεχομένου των γλωσσικών ζητούμενων της σχετικής γλωσσικής ικανότητας. Σε επίπεδο τάξης, η γαλλική συγκεντρώνει έναν μέσο όρο 0,56 μονάδων και η αγγλική γλώσσα ένα μέσο όρο 0,14 μονάδων. Οι επιδόσεις των μαθητών κυμαίνονται σε ένα περιορισμένο εύρος μισής μονάδας από τις 0,25 έως τις 0,75 μονάδες για τη γλώσσα-στόχο και από τις μηδέν (0) μονάδες έως τις 0,75 για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 127).

Οι μαθητές που αξιολόγησαν την επάρκεια τους στη θέση «!» αποτελούν το 94,44% του συνόλου της τάξης στη γαλλική γλώσσα και το 22,22% στην αγγλική. Αυτοί που ανταποκρίνονται στα ζητούμενα καταβάλλοντας κάποια προσπάθεια αντιπροσωπεύουν το 5,56% της γλώσσας-στόχου και το 63,89% της γλώσσας ελέγχου, ενώ αυτοί που αυτοαξιολογούνται με υψηλή επάρκεια στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης αφορούν αποκλειστικά το 13,89% της αγγλικής καθώς τα αντίστοιχα ποσοστά στη γαλλική γλώσσα καταγράφονται μηδενικά (0%) (βλ. πίνακα 127).

Τέλος, από την οπτική των ποσοστιαίων μεταβολών στους ανωτέρω δείκτες, το θετικό πρόσημο αφορά το 47,22% του συνόλου στη γλώσσα-στόχο και το 13,89% στη γλώσσα ελέγχου. Δεν υφίσταται αρνητική μεταβολή ενώ το 52,78% και το 86,11% των μαθητών παραμένουν χωρίς μεταβολή στις δύο γλώσσες αντίστοιχα (βλ. πίνακα 127).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΓΡΑΠΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.56	0.14
Αρχική Θέση (!)	%	94.44	22.22
Αρχική Θέση (-)	%	5.56	63.89
Αρχική Θέση (..)	%	0	13.89
Θετική Μεταβολή	%	47.22	13.89
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	52.78	86.11

Πίνακας 127: Γραπτή διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.7. Κατανόηση προφορικού λόγου α' γυμνασίου

Η περιγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων που προσδιορίζουν τη γλωσσική ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου στο επίπεδο Α1 της α' γυμνασίου συνοψίζεται σε εννιά ζητούμενα που αφορούν το βαθμό επάρκειας σε βασικές επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες αυτοαξιολογείται ο μαθητής. Το επίπεδο κατανόησης του εισερχόμενου μηνύματος σχετίζεται με την καθημερινότητα του χρήστη, την οικειοποίηση βασικών όρων κοινωνικοποίησης (συστάσεις, χαιρετισμούς, απαντήσεις σε ερωτήσεις, περιγραφές κτλ.), το άμεσο περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι), τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, τις προτιμήσεις, την αποδοχή ή άρνηση πρόσκλησης και την κατανόηση οδηγιών και πληροφοριών.

Η συνολική θετική αποτίμηση σε μονάδες προόδου στη γλώσσα-στόχο αγγίζει τις 0,48 μονάδες ενώ στη γλώσσα ελέγχου τοποθετείται στις 0,08 μονάδες. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι οι μέσοι όροι είναι ιδιαίτερα χαμηλοί και για τις δύο γλώσσες. Το εύρος τιμών εκκινεί με αρνητικό πρόσημο για την αγγλική που κυμαίνεται από τις -0,67 έως τις 0,78 μονάδες και από τις μηδέν (0) έως τις 0,89 για τη γαλλική γλώσσα (βλ. πίνακα 128).

Όσον αφορά τις αρχικές θέσεις των μαθητών, καταγράφεται μια γλωσσική ισορροπία σε διάταξη τραμπάλας: στη θέση «!» που η γαλλική συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά της με 62,35%, η αγγλική καταγράφει τα μικρότερα με 9,88% και στον πόλο υψηλής επάρκειας (θέση «nn») που η αγγλική συγκεντρώνει 66,67% η γαλλική καταγράφει τα χαμηλότερα με 6,79%. Στο μέσο επίπεδο επάρκειας, οι αριθμοί ισορροπούν στο 30,86% για τη γλώσσα-στόχο και στο 26,54% για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 128).

Η συνολική εικόνα γλωσσικής προόδου ολοκληρώνεται στον τελευταίο πίνακα με την αποτύπωση των προσήμων μεταβολής από την αρχική θέση: 45,07% των μαθητών κινήθηκε θετικά στη γλώσσα-στόχο και ένα 9,88% αυτών στη γλώσσα ελέγχου. Ένας μαθητής (M14) κατέγραψε αρνητική πρόοδο επιφέροντας την ανάλογη ποσοστιαία μεταβολή στο 1,23% της τάξης για τη γαλλική και στο 3,70% για την αγγλική γλώσσα. Χωρίς μεταβολή κατατάσσεται το 53,70% της τάξης στη γλώσσα-στόχο και το 86,42% στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 128).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΣΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.48	0.06
Αρχική Θέση (!) σε %	%	62.35	9.88
Αρχική Θέση (·) σε %	%	30.86	26.54
Αρχική Θέση (··) σε %	%	6.79	63.58
Θετική Μεταβολή	%	45.07	9.88
Αρνητική Μεταβολή	%	1.23	3.70
Χωρίς Μεταβολή	%	53.70	86.42

Πίνακας 128: Κατανόηση προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.8. Κατανόηση προφορικού λόγου γ' γυμνασίου

Τα περιγραφόμενα γλωσσικά καθήκοντα ή δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση του προφορικού λόγου σε γλωσσικό επίπεδο A2-B1 ενσωματώνουν γλωσσικές λειτουργίες κατανόησης εισερχόμενου μηνύματος που εστιάζουν: (α) στην

κατανόηση βασικών πληροφοριών σχετιζόμενων με το άμεσο περιβάλλον του ομιλητή (οικογένεια, σπίτι, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου κτλ.), (β) στην αφηγηματική ικανότητα σε ενεστώτα και αόριστο χρόνο, (γ) στην εκφραστική εξωστρέφεια του ομιλητή σε επίπεδο συναισθημάτων (ενθουσιασμό, ικανοποίηση, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, ανησυχία), (δ) στην περιγραφή τοποθεσιών, (ε) στη βασική κοινωνικοποίηση (προσκλήσεις, ευχές κτλ.) και (στ) στην κατανόηση επιχειρημάτων στην κατεύθυνση εύρεσης λύσεων.

Σε επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, οι συνολικές μονάδες προόδου για τη γ' γυμνασίου του γυμνασίου Β αποτυπώνονται κατά μέσο όρο στις 0,76 για τη γλώσσα-στόχο και στις 0,18 μονάδες για τη γλώσσα ελέγχου. Το εύρος διακύμανσης ανά μαθητή παρουσιάζεται αρκετά διευρυμένο για τη γαλλική, από τις μηδέν (0) έως τη μία (1) μονάδα και αρκετά περιορισμένο για την αγγλική γλώσσα, από τις μηδέν (0) έως τις 0,29 μονάδες (βλ. πίνακα 129).

Στην εναρκτήρια αξιολογούμενη επάρκεια, η πλειοψηφία των μαθητών στη γαλλική γλώσσα, δηλαδή το 76,19% στοχεύει στην κατάκτηση των περιγραφόμενων γλωσσικών ζητούμενων, ένα σημαντικό ποσοστό 22,22% δηλώνει ότι μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτά με προσπάθεια (θέση «ν») και ένα ελάχιστο 1,59% ανταποκρίνεται με σχετική άνεση (θέση «νν»). Στον αντίποδα, το επαναλαμβανόμενο μοτίβο της «τραμπάλας» χαρακτηρίζει τα ποσοστά της αγγλικής γλώσσας με μεσαία και υψηλά επίπεδα επάρκειας στο 38,10% και 61,90% σε θέσεις «ν» και «νν» αντίστοιχα, ενώ στην αρχική θέση «!», τα ποσοστά παραμένουν μηδενικά (βλ. πίνακα 129).

Η διαμορφούμενη ετήσια μεταβολή στη γλωσσική επάρκεια αποτυπώνει μια ισορροπία για τη γαλλική γλώσσα με θετική μεταβολή στο 55,55% της τάξης και με μηδενική στο υπόλοιπο 44,45%. Οι δείκτες που αφορούν τη γλώσσα ελέγχου καταγράφονται με θετική μεταβολή στο 14,29% του συνόλου, μηδενικοί (0%) στο αρνητικό πρόσημο και θετικοί για τους περισσότερους μαθητές στο 85,71% της τάξης (βλ. πίνακα 129).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.76	0.18
Αρχική Θέση (!) σε %	%	76.19	0
Αρχική Θέση (-) σε %	%	22.22	38.10
Αρχική Θέση (-/-) σε %	%	1.59	61.90
Θετική Μεταβολή	%	55.55	14.29
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	44.45	85.71

Πίνακας 129: Κατανόηση προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.9. Παραγωγή προφορικού λόγου α' γυμνασίου

Η συνεισφορά της ικανότητας παραγωγής προφορικού λόγου στη γλωσσική εξωστρέφεια του χρήστη μετατρέπει την τελευταία σε καθοριστικής σημασίας εργαλείο γλωσσομάθειας. Η επάρκεια στον προφορικό λόγο της α' γυμνασίου ορίζεται μέσα από 13 γλωσσικά ζητούμενα που αφορούν απλές πράξεις κοινωνικοποίησης (συστάσεις, χαιρετισμούς, οικογένεια, περιγραφές κτλ.), θεματικές άμεσου ενδιαφέροντος (απαντήσεις σε οικεία θέματα, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου), χρηστικής καθημερινότητας (γλωσσική διαχείριση αριθμών, ώρας, ημερομηνίας), ικανότητας απλής περιγραφής, έκφρασης, αίτησης, αποδοχής, άρνησης καθώς και γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν την εστίαση και την αγοραστική ικανότητα.

Σε επίπεδο μονάδων συνόλου τάξης, η γλώσσα-στόχος συγκεντρώνει 0,62 και η γλώσσα ελέγχου 0,20 μονάδες. Οι δείκτες κυμαίνονται από τις 0,23 έως τις 1,23 μονάδες στη γαλλική και από τις -0,08 έως τη μια (1) μονάδα στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 130).

Σε επίπεδο αρχικής θέσης για τη γλώσσα-στόχο, η αυτοαξιολογούμενη εικόνα στους δείκτες παρουσιάζει πολύ υψηλά ποσοστά στο 79,50% της τάξης σε θέση «!» και χαμηλά με 4,70% σε θέση «νν». Η γλώσσα ελέγχου σημειώνει σημαντική ποσοστιαία μεταβολή 52,15% στη θέση υψηλής επάρκειας (θέση «νν») και ελάχιστη, 8,55% στη χαμηλή θέση «!». Το μεσαίο επίπεδο επάρκειας (θέση «ν») αφορά το 15,80% και το 39,30% της τάξης για τη γαλλική και την αγγλική γλώσσα αντίστοιχα (βλ. πίνακα 130).

Οι υφιστάμενες μεταβολές στα πρόσημα γλωσσομάθειας στη γαλλική παρουσιάζουν μηδενική αρνητική μεταβολή (0%), ενώ σημειώνουν πλειοψηφική θετική ποσοστιαία κίνηση στο 56,40% της τάξης με το υπόλοιπο 43,60% να παραμένει αμετάβλητο. Σε αντίθετη κατεύθυνση, οι δείκτες της γλώσσας ελέγχου παρουσιάζουν σημαντικά ποσοστά (79%) στις θέσεις χωρίς μεταβολή και αρνητικά ποσοστά στο 0,43% της τάξης. Τέλος, θετική μεταβολή στην αγγλική καταγράφει το 20,52% της τάξης (βλ. πίνακα 130).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.62	0.20
Αρχική Θέση (!)	%	79.50	8.55
Αρχική Θέση (✓)	%	15.80	39.30
Αρχική Θέση (✓✓)	%	4.70	52.15
Θετική Μεταβολή	%	56.40	20.52
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0.43
Χωρίς Μεταβολή	%	43.60	79

Πίνακας 130: Παραγωγή προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.10. Παραγωγή προφορικού λόγου γ' γυμνασίου

Η επάρκεια στην παραγωγή προφορικού λόγου που σχετίζεται με τις γλωσσικές ικανότητες που εκκινούν από επίπεδα χρήσης Α2-B1 της γ' γυμνασίου αναφέρεται στην ικανότητα του ομιλητή να διεκπεραιώνει γλωσσικές πράξεις εντός απαιτητικότερων πλαισίων κατανοητού εξερχόμενου μηνύματος σε σχέση με αυτά της α' γυμνασίου. Τα περιεχόμενα των περιγραφητών γλωσσικής επάρκειας αφορούν την ικανότητα διατύπωσης ερωτημάτων, εκφοράς συνεχούς λόγου, βασικής κοινωνικοποίησης (συστάσεις, προσκλήσεις, χαιρετισμούς, ευχές κτλ.) περιγραφής τοποθεσιών, απόκρισης στην έκφραση συναισθημάτων, αφηγηματικής ικανότητας σε ενεστώτα και αόριστο χρόνο, επιχειρηματολογίας στην έκφραση συμφωνίας ή ασυμφωνίας καθώς και δυνατότητας απλής διατύπωσης απόψεων, συμβουλών, επιθυμιών, φιλοδοξιών και στόχων.

Όσον αφορά τους πίνακες δεικτών προόδου, ο μέσος όρος για τη γλώσσα-στόχο συγκεντρώνει 0,55 μονάδες και για τη γλώσσα ελέγχου 0,27 μονάδες. Η επίδοση ανά μαθητή κυμαίνεται από τις 0,31 έως τις 0,77 μονάδες για τη γαλλική και από τις μηδέν (0) έως τις 0,62 μονάδες για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 131).

Σε επίπεδο ποσοστών αρχικής τοποθέτησης στον πόλο έναρξης, η γλώσσα-στόχος οριοθετείται για τις θέσεις «νν», «ν» και «!» στο 76,93%, στο 18,80% και στο 4,27% αντίστοιχα ενώ όσον αφορά τη γλώσσα ελέγχου το 13% εκκινεί από θέση «!», το 37% από θέση «ν» και το 50% από θέση «νν» (βλ. πίνακα 131).

Τέλος, οι μεταβολές που αντανακλούν στην ακολουθία των προαναφερόμενων δεικτών καταγράφουν θετικό πρόσημο στο 47,01% και στο 26,50% του συνόλου για την αγγλική και τη γαλλική γλώσσα αντίστοιχα, αμετάβλητο πρόσημο στο 52,99% της γλώσσας-στόχου και στο 73,50% της γλώσσας ελέγχου και κοινό μηδενικό (0%) σε μεταβολές αρνητικού προσήμου (βλ. πίνακα 131).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.55	0.27
Αρχική Θέση (!)	%	76.93	9
Αρχική Θέση (-)	%	18.80	46
Αρχική Θέση (-/-)	%	4.27	45
Θετική Μεταβολή	%	47.01	26.50
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	52.99	73.50

Πίνακας 131: Παραγωγή προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.11. Προφορική διαμεσολάβηση α' γυμνασίου

Τα συστατικά μιας αποτελεσματικής προφορικής διαμεσολάβησης σε επίπεδο Α1 στην α' γυμνασίου συνοψίζονται σε τέσσερα περιγραφόμενα ζητούμενα που αφορούν την απόδοση λέξεων ή φράσεων από την Γ1 στη ΞΓ, την κατανόηση προφορικού ή γραπτού λόγου ή οδηγιών στη Γ1 μέσα από απαντήσεις στη ΞΓ και τη χρήση στοιχείων προφορικών ή γραπτών κειμένων Γ1 στη σύνταξη μηνυμάτων στη ΞΓ.

Όσον αφορά τους δείκτες ικανότητας στο σύνολο της τάξης, οι μονάδες προόδου ανέρχονται στις 0,58 για τη γαλλική και στις 0,11 για την αγγλική γλώσσα. Το εύρος προόδου ανά μαθητή εκκινεί από μηδενική βάση έως τις 1,5 μονάδες για τη γλώσσα-στόχο και από -0,50 μονάδες έως τις 1,25 μονάδες για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 132).

Οι αξιολογημένες αρχικές θέσεις στον πόλο έναρξης καταγράφουν υψηλό ποσοστό στη γαλλική με 80,55% και χαμηλό στην αγγλική με 13% στη θέση «!». Στη μεσαία

επάρκεια (θέση «ν») τα ποσοστά ισορροπούν καθοδικά για τη γλώσσα-στόχο με 18,05% και ανοδικά για τη γλώσσα ελέγχου με 37%. Καταλήγουν ωστόσο στα αντιστρόφως αντίθετα νούμερα στην υψηλή επάρκεια (θέση «νν») με 1,40% στη γαλλική και 50% στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 132).

Ως συνέχεια των ανωτέρω, οι καταγεγραμμένες μεταβολές εμφανίζουν θετικό πρόσημο στο 51,40% του συνόλου στη γλώσσα-στόχο και στο 12,50% αυτού στη γλώσσα ελέγχου. Η αρνητική μεταβολή αφορά αποκλειστικά την αγγλική με ένα ελάχιστο 2,80% που προκύπτει από έναν και μόνο μαθητή (Μ14). Χωρίς μεταβολή παραμένει το 48,60% στη γαλλική και το 84,70% των μαθητών στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 132).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.58	0.11
Αρχική Θέση (!)	%	80.55	13
Αρχική Θέση (✓)	%	18.05	37
Αρχική Θέση (✓✓)	%	1.40	50
Θετική Μεταβολή	%	51.40	12.50
Αρνητική Μεταβολή	%	0	2.80
Χωρίς Μεταβολή	%	48.60	84.70

Πίνακας 132: Προφορική διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.2.12. Προφορική διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου

Η παραμετροποίηση της ικανότητας προφορικής διαμεσολάβησης στο γλωσσικό επίπεδο της γ' γυμνασίου ορίζεται μέσα από τέσσερα ζητούμενα γλωσσικής επάρκειας που παρατίθενται αναλυτικά στον πίνακα 125. Αφορούν την ικανότητα: (α) μεταφοράς του γενικού ή επιμέρους νοήματος από τη Γ1 στη ΞΓ, (β) αποκωδικοποίησης στοιχείων διαλόγου στη ΞΓ, (γ) διαμεσολάβησης με χρήση της ΞΓ σε γραπτό κείμενο στη Γ1 και (δ) εκφοράς περιφραστικών ορισμών στη ΞΓ διατυπωμένων στη Γ1.

Κοινός άξονας των δεικτών που αφορούν τα τμήματα της γ' γυμνασίου σε όλα τα σχολεία της έρευνας αποτελούν οι γλωσσικά απαιτητικοί όροι επάρκειας στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης που επιβεβαιώνουν οι σχετικά χαμηλές επιδόσεις στους δείκτες προόδου. Όσον αφορά τη Γ' γυμνασίου του γυμνασίου Β, η πρόοδος στο σύνολο της τάξης περιορίζεται στις 0,33 μονάδες για τη γλώσσα-στόχο και στις 0,14 μονάδες για τη γλώσσα ελέγχου. Το εύρος αξιολογούμενων μονάδων

ανά μαθητή εκκινεί από τις μηδέν (0) μονάδες και καταλήγει στις 0,50 μονάδες τόσο για τη γαλλική όσο και για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 133).

Όσον αφορά την αρχική επάρκεια των μαθητών, η πρώτη κλίμακα γλωσσικής ικανότητας (θέση «!») αντιπροσωπεύει το 86,11% του συνόλου στη γλώσσα-στόχο και το 25% στη γλώσσα ελέγχου. Στη μεσαία κλίμακα επάρκειας (θέση «v») τοποθετείται το 13,89% της γαλλικής και το 58,33% της αγγλικής γλώσσας ενώ η υψηλή κλίμακα επάρκειας (θέση «vn») παραμένει μηδενική (0%) για τη γαλλική και στο 16,67% της τάξης για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 133).

Τέλος, οι υφιστάμενες μεταβολές προσήμου που σχετίζονται με τα ανωτέρω ποσοτικά δεδομένα καταγράφουν θετική μεταβολή στο 33,33% του συνόλου στη γλώσσα-στόχο και στο 13,89% της γλώσσας ελέγχου. Χωρίς μεταβολή παραμένει το υπόλοιπο 66,67% της τάξης στη γαλλική και ένα σημαντικό 86,11% στην αγγλική γλώσσα. Τέλος, όσον αφορά τα ποσοστά αρνητικής μεταβολής, αυτά παρουσιάζονται μηδενικά και για τις δύο γλώσσες (βλ. πίνακα 133).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.33	0.14
Αρχική Θέση (!)	%	86.11	25
Αρχική Θέση (-)	%	13.89	58.33
Αρχική Θέση (v)	%	0	16.67
Θετική Μεταβολή	%	33.33	13.89
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	66.67	86.11

Πίνακας 133: Προφορική διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Β.

3.3. Συμπεράσματα

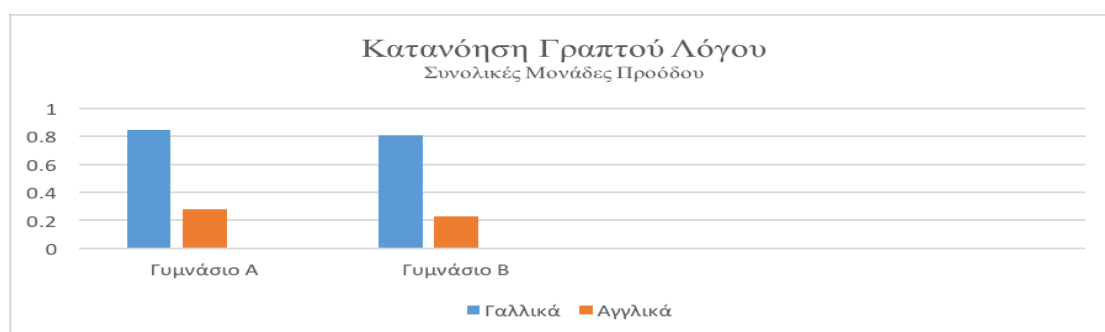
Η ποσοτικοποίηση των δεδομένων εστίασε στον έλεγχο της βασικής μας υπόθεσης που αφορά τη συμβολή της διγλωσσίας στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, προφορικής και γραπτής διαμεσολάβησης.

Η θετική απόκριση των μαθητών στα ζητούμενα υπήρξε αξιοσημείωτη και τα ποσοστά συμμετοχής στις δραστηριότητες καθολικά. Όποιο και να ήταν το επίπεδο

επάρκειας του μαθητή στη γλώσσα-στόχο η πλαισιακή στήριξη και ο βαθμός νοητικής εμπλοκής μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες ταύτισης συγκράτησαν το ενδιαφέρον της τάξης και διατήρησαν ζωνρό τα κίνητρο συμμετοχής σε αυτές. Τα ποσοτικά δεδομένα αφορούν:

- Τη συγκεντρωτική αριθμητική απεικόνιση των μονάδων προόδου στο σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων ανά μαθητή και ανά τάξη.
- Την ποσοστιαία απεικόνιση της αρχικής θέσης ανά μαθητή και ανά τάξη.
- Το ποσοστό μεταβολής (θετικής, αρνητικής ή χωρίς μεταβολή) ανά μαθητή και ανά τάξη.

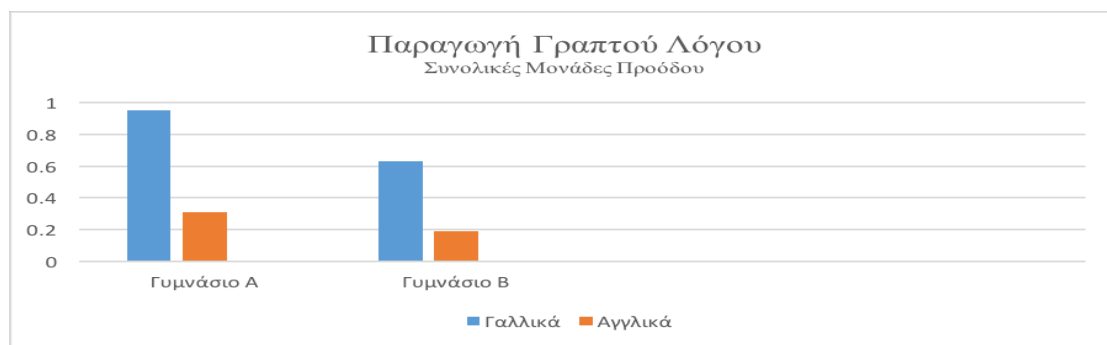
Τα παρακάτω σχήματα που συνοδεύουν τα συμπεράσματα συνοψίζουν γραφικά τις συνολικές μονάδες προόδου στο σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων. Δεν αφορούν όλα τα αριθμητικά δεδομένα τα οποία αναλύσαμε στις προηγούμενες ενότητες και παρατίθενται προκειμένου να συμβάλουν στην κατανόηση των γενικών αποτελεσμάτων.



Σχήμα 7: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην κατανόηση γραπτού λόγου γυμνασίου Α και γυμνασίου Β.

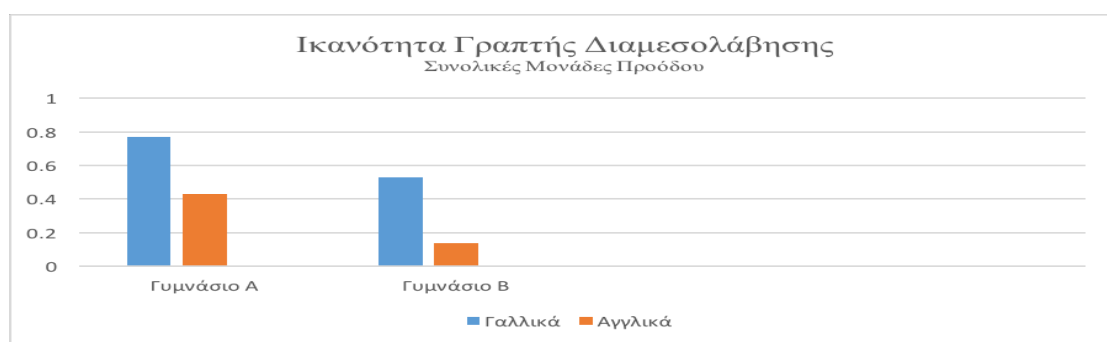
Σε επίπεδο κατανόησης γραπτού λόγου, το σύνολο των τεσσάρων τμημάτων των γυμνασίων Α και Β παρουσίασαν σημαντική μεσοσταθμική πρόοδο στη γλώσσα-στόχο κοντά στη μονάδα, ενώ η γλώσσα ελέγχου κινήθηκε σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα (βλ. σχήμα 7)

Τα δεδομένα επιβεβαίωσαν την αρχική μας υποψία: το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών στα γαλλικά κατά την έναρξη του σχολικού έτους καταγράφεται σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τα αγγλικά που παρουσιάζονται ενισχυμένα σε όλα τα πεδία γλωσσικών ικανοτήτων.



Σχήμα 8: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην παραγωγή γραπτού λόγου γυμνασίου Α και γυμνασίου Β.

Στο πεδίο της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου, οι συνολικές επιδόσεις του γυμνασίου Α ήταν αναμφισβήτητα υψηλότερες από αυτές του γυμνασίου Β και στις δύο γλώσσες. Η γλωσσική ικανότητα των μαθητών ενισχύθηκε σημαντικά στα γαλλικά, σε αντίθεση με τα αγγλικά που σημείωσε ελάχιστες μονάδες προόδου (βλ. σχήμα 8).



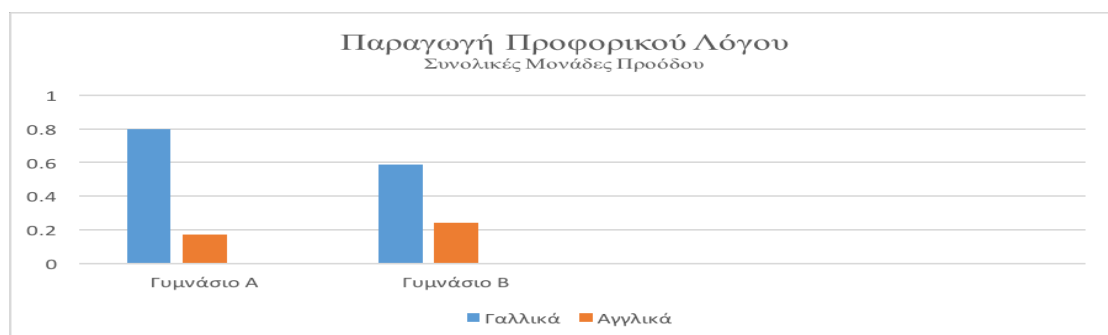
Σχήμα 9: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης γυμνασίου Α και γυμνασίου Β.

Συμπεριλάβαμε την ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης στις γλωσσικές ικανότητες-στόχους επιδιώκοντας να μεταφέρουμε τις γλωσσικές συνήθειες των μαθητών μέσα στην τάξη. Τα ευρήματα ήταν ενθαρρυντικά: οι μαθητές εξέλιξαν την ικανότητα να παρεμβαίνουν διαμεσολαβητικά αλλά και να ενεργοποιούν στρατηγικές διαγλωσσικότητας μέσα από περιστάσεις γλωσσικής υπερποικιλότητας. Τα αριθμητικά δεδομένα αποτύπωσαν ένα σημαντικό βαθμό προόδου όπως απεικονίζεται στο σχήμα 9.



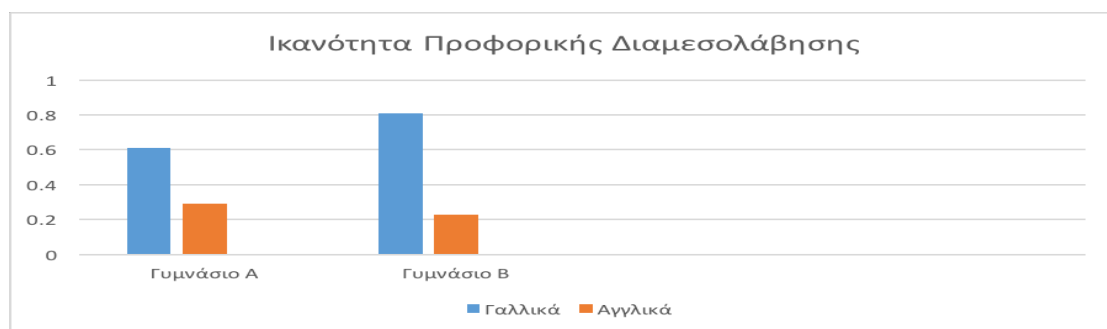
Σχήμα 10: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην κατανόηση προφορικού λόγου γυμνασίου Α και γυμνασίου Β.

Σε επίπεδο κατανόησης προφορικού λόγου, οι συνολικές μονάδες προόδου παρουσίασαν θετικό πρόσημο και στα δύο σχολεία. Οι μαθητές σημείωσαν σημαντική πρόοδο στα γαλλικά και ελάχιστη στα αγγλικά (βλ. σχήμα 10). Διαπιστώνουμε ότι τα «ακούσματα» (κατανόηση προφορικού λόγου) των μαθητών στη γλώσσα ελέγχου ήταν ήδη ανεπτυγμένα στην έναρξη του σχολικού έτους. Οι μαθητές δηλαδή ξεκινούν από υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας στα αγγλικά, σε αντίθεση με τα γαλλικά που εκκινούν σχεδόν από το μηδέν.



Σχήμα 11: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην παραγωγή προφορικού λόγου γυμνασίου Α και γυμνασίου Β.

Η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου (βλ. σχήμα 11) αποτελεί έναν από τους βασικότερους πόλους γλωσσικής εξωστρέφειας. Η ποσοτική αποτύπωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών είναι ενδεικτική της σημαντικής προόδου που σημείωσαν οι μαθητές στη γλώσσα-στόχο, σε μεγαλύτερο βέβαια βαθμό στο γυμνάσιο Α.



Σχήμα 12: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης γυμνασίου Α και γυμνασίου Β.

Η καταγραφή της προφορικής διαμεσολάβησης ακολούθησε το θετικό μοτίβο των υπόλοιπων γλωσσικών ικανοτήτων (βλ. σχήμα 12) και ανέδειξε τις ποιοτικές εκείνες πτυχές που «νομιμοποίησαν» τη διαγλωσσικότητα καθιστώντας τη διγλωσσία πρώτη γλώσσα.

Αποτιμώντας συνολικά τα αποτελέσματα, οι επιδόσεις των μαθητών κινήθηκαν σε θετικά επίπεδα σε όλο το φάσμα των γλωσσικών ικανοτήτων. Η πρόοδος ήταν σημαντικότερη στα τμήματα της α' γυμνασίου και των δύο σχολείων στη γλώσσα-στόχο, ενώ τα αγγλικά κατέγραψαν σταθερά μικρότερη γλωσσική πρόοδο σε όλα τα επίπεδα.

4. Αποτελέσματα έρευνας 2^{ου} έτους : Βέλγιο

Το δεύτερο έτος της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε στο ελληνικό γυμνάσιο Βρυξελλών (στο εξής γυμνάσιο Γ) κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Η μετάβαση από ένα μονογλωσσικά διαμορφωμένο σχολικό περιβάλλον σε ένα περιβάλλον χρήσης με έντονες πολυεθνικές, πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές αναφορές, κατέστησαν το δείγμα του Βελγίου έναν σημαντικό πόλο στα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας εργασίας.

Μεταφερόμαστε σε πολλαπλόγλωσσα περιβάλλοντα μάθησης που φιλοδοξούμε να μετατρέψουμε σε διευρυμένους χώρους γλωσσικής χρήσης. Σε τάξεις, που τόσο η γλώσσα-στόχος όσο και η γλώσσα ελέγχου δεν ενέχουν πάντα θέση ξένης γλώσσας αλλά πρώτης ή/και δεύτερης γλώσσας. Σε κάθε περίπτωση ο πληθυσμιακός

πλουραλισμός στα χαρακτηριστικά του σχολείου στοιχειοθετεί ένα ερευνητικό δείγμα που έλκει ερευνητικά μια διδακτική παρέμβαση διγλωσσικού περιεχομένου.

Η υπόσταση της γαλλικής ως υποχρεωτικά διδασκόμενης ξένης γλώσσας στο σχολείο διασφάλισε την απαραίτητη ομαλή διδακτική ακολουθία για να συμπεριλάβουμε τη β' γυμνασίου στο ερευνητικό συνεχές.

4.1. Μέτρηση γλωσσικής ικανότητας γυμνασίου Γ

Η ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τη μέτρηση της γλωσσικής επάρκειας στις έξι γλωσσικές ικανότητες-στόχους ακολουθεί την ίδια λογική απεικόνισης που εφαρμόσαμε για τα γυμνάσια Α και Β με τη μοναδική ωστόσο διαφορά να έγκειται στην προσθήκη των αριθμητικών δεδομένων της Β' γυμνασίου.

4.1.1. Κατανόηση γραπτού λόγου: α' γυμνασίου

Η περιγραφή των γλωσσικών δραστηριοτήτων που αφορούν την ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου εμπεριέχεται στα πέντε ζητούμενα που παραθέσαμε στη σχετική ενότητα του γυμνασίου Α (βλ. πίνακα 98).

Στα αποτελέσματα μας η γλώσσα-στόχος συγκεντρώνει μεσοσταθμικά 0,24 μονάδες και η γλώσσα ελέγχου 0,12. Το εύρος διακύμανσης των καταγεγραμμένων μονάδων προόδου ανά μαθητή κυμαίνονται από τις μηδέν (0) έως τη μία (1) μονάδα και για τις δύο γλώσσες (βλ. πίνακα 134).

Οι αρχικές τοποθετήσεις των μαθητών σε θέσεις χαμηλής επάρκειας «!» αφορούν το 15,15% της τάξης στη γαλλική και το 16,66% του συνόλου στην αγγλική. Η μεσαία κλίμακα επάρκειας (θέση «ν») αναφέρεται στο 13,64% των μαθητών και για τις δύο γλώσσες ενώ στην υψηλή κλίμακα επάρκειας (θέση «νν») τοποθετείται το 71,21% της γαλλικής και το 69,70% της αγγλικής (βλ. πίνακα 134). Σε ένα πρώτο επίπεδο συγκριτικής ανάγνωσης των δεδομένων, οι μαθητές στο Βέλγιο εκκινούν το σχολικό έτος με υψηλό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και στις δύο γλώσσες.

Σε επίπεδο μεταβολών, το θετικό πρόσημο διατηρείται και αφορά το 22,73% της γαλλικής και το 12,12% της αγγλικής γλώσσας. Αρνητική μεταβολή δεν υφίσταται, ενώ το αμετάβλητο αντιπροσωπεύει το 77,27% των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και το 87,88% στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 134). Το υψηλό αμετάβλητο δικαιολογείται από τα περιορισμένα περιθώρια προόδου στη γλωσσική επάρκεια που καταγράφηκε σε υψηλά επίπεδα στην έναρξη του έτους.

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2-2	0.24	0.12
Αρχική Θέση (!)	%	15.15	16.66
Αρχική Θέση (-)	%	13.64	13.64
Αρχική Θέση (-/-)	%	71.21	69.70
Θετική Μεταβολή	%	22.73	12.12
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	77.27	87.88

Πίνακας 134: Κατανόηση γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.2. Κατανόηση γραπτού λόγου: β' γυμνασίου

Τα γλωσσικά ζητούμενα της β' γυμνασίου στη γλώσσα-στόχο οικειοποιούνται τους περιγραφητές επάρκειας της α' Γυμνασίου σε γλωσσικό όμως επίπεδο Α2 στο μεγαλύτερο τους μέρος. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι δύο τάξεις μοιράζονται το ίδιο βιβλίο σε δύο έτη με τις τρεις τελευταίες ενότητες να αντιστοιχούν στη β' γυμνασίου, ενσωματώσαμε σε ένα ενιαίο portfolio το σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων-στόχων των δύο τάξεων αξιοποιώντας τα όμως σε διαφορετικά επίπεδα επάρκειας. Το ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών άλλωστε, όντας δομημένο ανά επίπεδο και όχι ανά σχολική τάξη κατατάσσει το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή στους περιγραφητές των γλωσσικών ικανοτήτων ανάλογα με τα καταγεγραμμένα δεδομένα αυτοαξιολόγησης στις τρεις κλίμακες γλωσσικής επάρκειας (θέσεις «!», «v» και «vn»). Οι μαθητές που ανταποκρίνονται στο 80% των ζητούμενων κάθε επιπέδου κατατάσσονται εντός του γλωσσικού επιπέδου που αφορά τις περιγραφόμενες δραστηριότητες ανά γλωσσική ικανότητα (Καγκά 2003: 9).

Η ικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου στο γλωσσικό επίπεδο της β' γυμνασίου προσδιορίζεται από την επάρκεια του μαθητή σε έξι γλωσσικές δραστηριότητες όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 135.

Μπορώ να διαβάζω και να καταλαβαίνω:
(α) Οικεία ονόματα, απλές λέξεις, εκφράσεις και συγκεκριμένες πληροφορίες σε κείμενα σύντομα και απλά.
(β) Αριθμούς που αφορούν ημερομηνίες, διευθύνσεις, την ώρα, τις τιμές προϊόντων.
(γ) Συγκεκριμένα νοήματα σε απλά και σύντομα εικονογραφημένα κείμενα.
(δ) Απλά μηνύματα, οδηγίες σε πινακίδες, αφίσες, διαφημιστικά και τουριστικά έντυπα, οδηγίες για να κατευθυνθώ κάπου, σχόλια σε φωτογραφίες ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Google+ κτλ.).
(ε) Τον κατάλογο ενός εστιατορίου με εικόνες.
(στ) Λέξεις που αφορούν νέες τεχνολογίες (internet, e-mail, dvd, download, post, tweet, tag κτλ.) και φιλικά, σύντομα και απλά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail).

Πίνακας 135: Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης γραπτού λόγου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Αναφορικά με τις μονάδες προόδου στο σύνολο της τάξης που αφορούν την ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου η γλώσσα-στόχος συγκεντρώνει 0,57 μονάδες και η γλώσσα ελέγχου 0,07. Ανά μαθητή, το εύρος μονάδων κυμαίνεται από τις μηδέν (0) έως τις 1,17 μονάδες για τη γαλλική και από τις μηδέν (0) έως τις 0,50 μονάδες για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 136).

Σε επίπεδο αρχικών τοποθετήσεων στον πόλο έναρξης, οι θέσεις χαμηλής επάρκειας στη γαλλική (θέση «!») συγκεντρώνουν το 30,55% της τάξης και στην αγγλική το 15,28%. Στη μεσαία κλίμακα επάρκειας (θέση «v») τοποθετείται το 30,56% της τάξης στη γαλλική και το 26,39% αυτής στην αγγλική, ενώ η υψηλή κλίμακα επάρκειας (θέση «vn») αφορά το 38,89% της γαλλικής και το 58,33% της αγγλικής γλώσσας (βλ. πίνακα 136).

Οι υφιστάμενες μεταβολές στα ανωτέρω καταγράφονται με θετικό πρόσημο στο 55,56% της γαλλικής και στο 6,94% της αγγλικής στο σύνολο της τάξης. Η αρνητική μεταβολή παραμένει και στις δύο γλώσσες μηδενική, ενώ χωρίς μεταβολή τοποθετείται το 44,44% των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και το 93,06% στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 136).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	Μονάδα Μέτρησης	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2-2	0.57	0.07
Αρχική Θέση (!)	%	30.55	15.28
Αρχική Θέση (v)	%	30.56	26.39
Αρχική Θέση (vn)	%	38.89	58.33
Θετική Μεταβολή	%	55.56	6.94
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	44.44	93.06

Πίνακας 136: Κατανόηση γραπτού λόγου. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.3. Κατανόηση γραπτού λόγου: γ' γυμνασίου

Η περιγραφή των γλωσσικών ζητουμένων που αφορούν την κατανόηση του γραπτού λόγου της γ' γυμνασίου, αντιστοιχούν σε επίπεδα επάρκειας A2-B1 και παρατίθενται αναλυτικά στον πίνακα 100.

Στο πεδίο της ποσοτικοποίησης των δεδομένων που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών σε μονάδες προόδου, η γαλλική γλώσσα συγκεντρώνει 0,44 και η αγγλική 0,08 μονάδες. Η διακύμανση ανά μαθητή παρουσιάζει ένα εύρος 0,80 μονάδων για τη γαλλική με ακραίες τιμές από μηδέν (0) έως 0,8 μονάδες προόδου και 0,20 μονάδων για την αγγλική γλώσσα, από τις μηδέν (0) έως τις 0,20 μονάδες προόδου (βλ. πίνακα 137).

Η αρχική θέση στον πόλο έναρξης σε χαμηλή επάρκεια (θέση «!») αφορά το 16% των μαθητών στη γαλλική και το 17,33% αυτών στην αγγλική γλώσσα. Το 42,67% της γλώσσας-στόχου και το 38,67% της γλώσσας ελέγχου ανταποκρίνεται στο ζητούμενο (θέση «v») καταβάλλοντας κάποια προσπάθεια, ενώ το 41,33% του συνόλου στη γαλλική και το 44% στην αγγλική μπορεί να λειτουργήσει στις απαιτήσεις των ζητουμένων σχετικά άνετα (θέση «v») (βλ. πίνακα 137).

Σε επίπεδο μεταβολών στα πρόσημα προόδου το 44% των μαθητών καταγράφει θετική μεταβολή στη γαλλική και ένα περιορισμένο ποσοστό (8%) στην αγγλική γλώσσα. Η αρνητική μεταβολή δεν αφορά καμία από τις δύο γλώσσες ενώ οι χωρίς μεταβολή θέσεις εμφανίζονται ενισχυμένες σε ποσοστό 56% για τη γλώσσα-στόχο και 92% για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 137).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΣΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2-2	0.44	0.08
Αρχική Θέση (!)	%	16	17.33
Αρχική Θέση (v)	%	42.67	38.67
Αρχική Θέση (v)	%	41.33	44
Θετική Μεταβολή	%	44	8
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	56	92

Πίνακας 137: Κατανόηση γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.4. Παραγωγή γραπτού λόγου: α' γυμνασίου

Τα δεδομένα που αφορούν την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου στην α' γυμνασίου πλαισιώνονται από τα έξι ζητούμενα γλωσσικής επάρκειας όπως παρουσιάστηκαν αναλυτικά στον πίνακα 102.

Όσον αφορά το πεδίο των μονάδων προόδου στην παρούσα γλωσσική ικανότητα, ο μέσος όρος αγγίζει τις 0,36 μονάδες για τη γαλλική και τις 0,14 για την αγγλική γλώσσα. Στο εύρος διακύμανσης ανά μαθητή η οριοθέτηση κυμαίνεται από τις μηδέν (0) έως τις 1,33 μονάδες για τη γλώσσα-στόχο και από τις μηδέν (0) έως τις 0,33 μονάδες για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 138).

Στα καταγεγραμμένα σημεία εκκίνησης της γλωσσική επάρκειας, το 19,70% των μαθητών στη γαλλική και το 13,64% στην αγγλική, τοποθετείται σε αρχική θέση «!», ενώ η θέση μεσαίας κλίμακας επάρκειας (θέση «v») αντιπροσωπεύει το 19,70% και το 21,21% του συνόλου στη γαλλική και την αγγλική γλώσσα αντίστοιχα. Τέλος, η πλειοψηφία της τάξης, τόσο στη γλώσσα-στόχο όσο και στη γλώσσα ελέγχου αυτοαξιολογείται σε υψηλά επίπεδα επάρκειας (θέση «vn») στην έναρξη του έτους με ποσοστό 60,60% στη γαλλική και 65,15% στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 138).

Σε συνέχεια των ανωτέρω, η ποσοστιαία αποτύπωση των προσήμων μεταβολής από τις αρχικά δηλωμένες θέσεις αφορά τη θετική μεταβολή του 28,79% του συνόλου της τάξης στη γλώσσα-στόχο και του 13,64% στη γλώσσα ελέγχου. Το αρνητικό πρόσημο παραμένει αρνητικό και για τις δύο γλώσσες, ενώ χωρίς μεταβολή εγγράφεται το 71,21% της τάξης στη γαλλική και το 86,36% στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 138).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.36	0.14
Αρχική Θέση (!)	%	19.70	13.64
Αρχική Θέση (v)	%	19.70	21.21
Αρχική Θέση (vn)	%	60.60	65.15
Θετική Μεταβολή	%	28.79	13.64
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	71.21	86.36

Πίνακας 138: Παραγωγή γραπτού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.5. Παραγωγή γραπτού λόγου: β' γυμνασίου

Η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου που αφορά τη β' γυμνασίου αφορά έξι περιγραφόμενες δραστηριότητες επίπεδου γλωσσικής επάρκειας Α2 όπως παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 139).

Μπορώ (γραπτός λόγος) :
(α) Να συστήνομαι, να δίνω τις απαραίτητες πληροφορίες για μένα για να ζητάω ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail) με άτομο που μιλάει άλλη γλώσσα.
(β) Να συμπληρώνω προσωπικά μου στοιχεία σε ένα έντυπο ή σε μια ιστοσελίδα. (ονοματεπώνυμο, διεύθυνση, ηλικία, τόπο καταγωγής).
(γ) Να συμπληρώνω απαντήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο, κουίζ ή σταυρόλεξο.
(δ) Να γράφω απλές προσκλήσεις σε γεύμα.
(ε) Να παρουσιάζω με απλές λέξεις και εκφράσεις την οικογένεια μου (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, χόμπι) και τους φίλους μου.
(στ) Να περιγράψω το σπίτι και τη γειτονιά μου με απλά λόγια.

Πίνακας 139: Περιγραφικές επάρκειες παραγωγής γραπτού λόγου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Ο μέσος όρος των καταγεγραμμένων μονάδων προόδου που αφορούν την ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου στο σύνολο της β' γυμνασίου του γυμνασίου Γ αποτυπώνουν το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στις 0,58 μονάδες για τη γλώσσα-στόχο και στις 0,10 για τη γλώσσα ελέγχου στο σύνολο του σχολικού έτους. Τα επίπεδα αυτά αντανakλούν σε ένα εύρος τιμών ανά μαθητή που κυμαίνεται από τις μηδέν (0) έως τις 1,33 μονάδες για τη γαλλική και από τις μηδέν (0) έως τις 0,50 μονάδες για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 140).

Πέρα από τις καταγεγραμμένες όμως μονάδες προόδου, σημασία έχει να οριοθετήσουμε τις αρχικές τοποθετήσεις στην έναρξη προκειμένου να αποκωδικοποιήσουμε το εύρος της πραγματικής προόδου. Σε θέση χαμηλής επάρκειας (θέση «!») τοποθετείται το 33,33% της τάξης στη γαλλική και το 6,94% στην αγγλική γλώσσα. Στην αμέσως επόμενη κλίμακα επάρκειας (θέση «v») τοποθετείται το 41,67% της τάξης στη γλώσσα-στόχο και το 37,50% αυτής στη γλώσσα ελέγχου. Στην κλίμακα υψηλής επάρκειας (θέση «vv») συγκεντρώνεται το 25% του συνόλου στη γαλλική και το 55,56% του συνόλου στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 140). Διαπιστώνουμε εν ολίγοις ότι η τάξη κινείται σε χαμηλότερα επίπεδα επάρκειας σε σχέση με αυτά της α' γυμνασίου στην ικανότητα παραγωγής

γραφτού λόγου, γεγονός που συνεπάγεται των μεγαλύτερων περιθωρίων δυνητικών θετικών μεταβολών της τελευταίας.

Οι υφιστάμενες μεταβολές καταγράφουν θετικό πρόσημο στο 50% της τάξης στη γαλλική και στο 9,72% αυτής στην αγγλική γλώσσα. Αρνητική μεταβολή δεν υφίσταται σε καμία από τις δύο γλώσσες, ενώ χωρίς μεταβολή παραμένει το υπόλοιπο 50% των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και το 90,28% αυτών στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 140).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.58	0.10
Αρχική Θέση (!)	%	33.33	6.94
Αρχική Θέση (✓)	%	41.67	37.50
Αρχική Θέση (✓✓)	%	25	55.56
Θετική Μεταβολή	%	50	9.72
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	50	90.28

Πίνακας 140: Παραγωγή γραπτού λόγου. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.6. Παραγωγή γραπτού λόγου: γ' γυμνασίου

Τα γλωσσικά ζητούμενα που εστιάζουν στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου στη γ' γυμνασίου σχετίζονται με τη σύνταξη απλών επιστολών, ευχετήριων καρτών, κειμένων άποψης οικείου περιεχομένου και κριτικής διερεύνησης, την επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα διατύπωσης επιχειρημάτων υπό συγκεκριμένες συνθήκες (βλ. Πίνακα 104).

Τα δεδομένα πίσω από τις ετήσιες μονάδες προόδου των μαθητών παρουσιάζουν παρόμοια εικόνα με αυτά της ικανότητας κατανόησης γραπτού λόγου της ίδιας τάξης: 0,47 μονάδες για τη γαλλική και 0,08 μονάδες για την αγγλική γλώσσα. Σε ατομικό επίπεδο καταγράφεται ένα εύρος τιμών από μηδέν (0) έως 1,20 μονάδες για τη γλώσσα-στόχο, και από μηδέν (0) έως μία (1) μονάδα για τη γλώσσα ελέγχου. (βλ. πίνακα 141).

Οι μαθητές που αξιολόγησαν τη γλωσσική τους επάρκεια σε αρχική θέση χαμηλής επάρκειας (θέση «!») αποτελούν το 30,67% του συνόλου στη γαλλική και το 14,67% αυτού στην αγγλική γλώσσα. Οι χρήστες που ανταποκρίνονται στα ζητούμενα (θέση «v») καταβάλλοντας κάποια προσπάθεια, αποτελούν το 40% της τάξης στη γλώσσα-

στόχο και το 33,33% αυτής στη γλώσσα ελέγχου. Τέλος, μόνο το 29,33% του συνόλου μπορεί να ανταποκριθεί με άνεση στο γλωσσικό επίπεδο των ζητούμενων (θέση νν) στη γαλλική γλώσσα και το 52% αυτών στην αγγλική (βλ. πίνακα 141).

Η ετήσια μεταβολή που προέκυψε στα πρόσημα προόδου καταγράφονται ως εξής: θετική για το 44% των μαθητών στη γαλλική γλώσσα και το 8% αυτών στην αγγλική. Η αρνητική μεταβολή παραμένει μηδενική και για τις δύο γλώσσες ενώ αμετάβλητες θέσεις παρουσιάζει το 56% του συνόλου στη γλώσσα-στόχο και το 92% στη γλώσσα ελέγχου. Παρόλο που οι αρχικές θέσεις γλωσσικής επάρκειας διαφοροποιούνται, διαπιστώνουμε ότι οι μεταβολές στα πρόσημα της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου ταυτίζονται με τις αντίστοιχες της ικανότητας κατανόησης γραπτού λόγου (βλ. πίνακα 141).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2—2	0,47	0,08
Αρχική Θέση (!)	%	30,67	14,67
Αρχική Θέση (·)	%	40	33,33
Αρχική Θέση (··)	%	29,33	52
Θετική Μεταβολή	%	44	8
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	56	92

Πίνακας 141: Παραγωγή γραπτού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.7. Γραπτή διαμεσολάβηση α' γυμνασίου

Τα γλωσσικά ζητούμενα που αφορούν την ικανότητα διαμεσολαβητικής επάρκειας επιπέδου A1 για την α' γυμνασίου περιορίζονται σε δύο και αποτυπώνονται αναλυτικά στον πίνακα 106.

Στο σύνολο της τάξης, οι μονάδες προόδου καταγράφουν έναν μέσο όρο 0,41 μονάδων στη γαλλική ενώ είναι η πρώτη φορά που καταγράφονται μηδενικές μονάδες προόδου στην αγγλική γλώσσα. Σε επίπεδο μέσων όρων ανά μαθητή οι τιμές κυμαίνονται από μηδέν (0) έως μια (1) μονάδα για τη γλώσσα-στόχο και παραμένουν μηδενικές για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 142).

Το επίπεδο επάρκειας στην έναρξη του σχολικού έτους, αφορά το 27,27% των μαθητών σε αρχική θέση «!» στη γαλλική γλώσσα και το 9,09% αυτών στην αγγλική γλώσσα. Στη θέση «ν» μεσαίας επάρκειας, τοποθετείται το 18,18% των μαθητών στη

γλώσσα-στόχο και το 9,09% στη γλώσσα ελέγχου. Στην κλίμακα υψηλής επάρκειας (θέση «νν») η γαλλική γλώσσα συγκεντρώνει το 54,55% των ζητούμενων και η αγγλική γλώσσα το 81,82%, ανατρέποντας το δεδομένο που θέλει το γλωσσικά απαιτητικό της ικανότητας γραπτής διαμεσολάβησης να περιορίζει τις συνολικές επιδόσεις των μαθητών και στις δύο γλώσσες (βλ. πίνακα 142).

Τέλος, όσον αφορά τα πρόσημα των υφιστάμενων μεταβολών προόδου στο σύνολο της τάξης το 40,91% καταγράφει θετικό πρόσημο στη γλώσσα-στόχο ενώ το υπόλοιπο 59,09% παραμένει αμετάβλητο. Αρνητική μεταβολή δεν παρουσιάζει καμία γλώσσα, ενώ η αγγλική λόγω της μηδενικής προόδου στο σύνολο της τάξης δεν καταγράφει καμία κίνηση στην εν λόγω γλωσσική ικανότητα. (βλ. πίνακα 142).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΓΡΑΠΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2-2	0.41	0
Αρχική Θέση (!)	%	27.27	9.09
Αρχική Θέση (-)	%	18.18	9.09
Αρχική Θέση (··)	%	54.55	81.82
Θετική Μεταβολή	%	40.91	0
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	59.09	100

Πίνακας 142: Γραπτή διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.8. Γραπτή διαμεσολάβηση β' γυμνασίου

Τα γλωσσικά ζητούμενα που αφορούν την ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης στη β' γυμνασίου περιορίζονται σε δύο (βλ. πίνακα 143.1).

Μπορώ (διαμεσολαβώ γραπτά):
(α) Να γράφω στη ξένη γλώσσα λέξεις ή/και φράσεις που ακούω ή διαβάζω στα ελληνικά.
(β) Να ακούω ή να διαβάζω κάτι στα ελληνικά και να απαντώ γραπτώς σε απλά ερωτήματα στη ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας απλές εκφράσεις και λεξιλόγιο.

Πίνακας 143.1: Περιγραφητές επάρκειας στη γραπτή διαμεσολάβηση, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Οι μονάδες προόδου που αντανακλούν στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης στη β' γυμνασίου του γυμνασίου Γ είναι κατά μέσο όρο 0,38 για τη γλώσσα-στόχο και 0,17 για τη γλώσσα ελέγχου. Το εύρος τιμών ανά μαθητή στην προαναφερόμενη μεσοσταθμική αποτύπωση κυμαίνεται από τις μηδέν (0) έως τις μία (1) μονάδα τόσο για τη γαλλική όσο και για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 143.2).

Προκειμένου να αποκωδικοποιήσουμε το εύρος της πραγματικής προόδου πάνω από τις καταγεγραμμένες μονάδες στο σύνολο του έτους είναι σημαντικό να εντοπίσουμε τις αρχικές τοποθετήσεις των μαθητών στον πόλο έναρξης. Το 29,17% και το 20,83% αυτών τοποθετείται σε θέση χαμηλής επάρκειας (θέση «!») στη γαλλική και την αγγλική γλώσσα αντίστοιχα. Στην κλίμακα μεσαίας επάρκειας (θέση «v»), οι τιμές είναι ταυτόσημες με αυτούς της αρχικής θέσης, δηλαδή 29,17% στη γλώσσα-στόχο και 20,83% στη γλώσσα ελέγχου ενώ στην ανώτερη κλίμακα επάρκειας (θέση «vv») συγκεντρώνεται το 41,66% του συνόλου στη γαλλική και το 58,34% του συνόλου στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 143.2).

Η ακολουθία μεταβολών που προκύπτουν σε συνέχεια των ανωτέρω τιμών καταγράφονται ως εξής: το 37,50% της τάξης στη γαλλική και το 16,67% στην αγγλική γλώσσα παρουσιάζει θετικό πρόσημο, η αρνητική μεταβολή είναι μηδενική ενώ χωρίς μεταβολή παραμένει το υπόλοιπο 62,50% των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και το 83,33% αυτών στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 143.2).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΓΡΑΠΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2-2	0.38	0.17
Αρχική Θέση (!)	%	29.17	20.83
Αρχική Θέση (v)	%	29.17	20.83
Αρχική Θέση (vv)	%	41.66	58.34
Θετική Μεταβολή	%	37.50	16.67
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	62.5	83.33

Πίνακας 143.2: Γραπτή διαμεσολάβηση. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.9. Γραπτή διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου

Τέσσερις είναι βασικές γλωσσικές δραστηριότητες στις οποίες εστίασαμε προκειμένου να αποτυπώσουμε την ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης στο γλωσσικό επίπεδο που αφορά την επάρκεια-στόχο στη γ' γυμνασίου (αναλυτικά βλ. πίνακα 108): (α) η απόδοση του γενικού ή επιμέρους νοήματος γραπτών κειμένων στη ΞΓ, (β) η βασική αποκωδικοποίηση αυτών (προσδιορισμός πομπού, δέκτη και στόχου) στη ΞΓ, (γ) η διαμεσολάβηση διαθεματικού περιεχομένου από τη Γ1 στην ΞΓ και (δ) η περιφραστική αποτύπωση ορισμών εννοιών στη γλώσσα-στόχο.

Στο σύνολο της τάξης και σε ετήσια βάση η γαλλική γλώσσα συγκεντρώνει ένα μέσο όρο 0,55 μονάδων προόδου και η αγγλική 0,08. Οι τιμές ανά μαθητή εκκινούν από τις

μηδέν (0) και για τις δύο γλώσσες και φθάνουν τις 1,50 μονάδες για τη γλώσσα-στόχο και τη μία (1) μονάδα για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 144).

Η αξιολογούμενη επάρκεια στην έναρξη του σχολικού έτους και σε θέση «!» συγκεντρώνει το 40% του συνόλου της τάξης στη γαλλική γλώσσα και το 15% αυτής στην αγγλική. Οι μαθητές που αξιολογούνται με σχετική επάρκεια στα ζητούμενα (θέση «v»), αντιπροσωπεύουν το 38,33% της γλώσσας-στόχου και το 45% της γλώσσας ελέγχου, ενώ αυτοί που τοποθετούν την ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης σε υψηλά επίπεδα επάρκειας αφορούν το 21,67% της γαλλικής και το 40% της αγγλικής αντίστοιχα (βλ. πίνακα 144).

Τέλος, η αποτύπωση των ανωτέρω δεικτών σε επίπεδο μεταβολών, καταγράφουν θετικά πρόσημα στο 51,67% του συνόλου στη γλώσσα-στόχο και στο 8,33% στη γλώσσα ελέγχου. Δεν υφίσταται αρνητική μεταβολή ενώ το 48,33% και το 91,67% των μαθητών αντίστοιχα παραμένουν χωρίς μεταβολή στις δύο κατά σειρά γλώσσες (βλ. πίνακα 144).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΓΡΑΠΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2-2	0.55	0.08
Αρχική Θέση (!)	%	40	15
Αρχική Θέση (-)	%	38.33	45
Αρχική Θέση (v)	%	21.67	40
Θετική Μεταβολή	%	51.67	8.33
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	48.33	91.67

Πίνακας 144: Γραπτή διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.10. Κατανόηση προφορικού λόγου: α' γυμνασίου

Η ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου στη γλώσσα-στόχο της α' γυμνασίου εδράζεται σε εννιά ζητούμενα¹²⁶. Σχετίζονται με την καθημερινή γλωσσική λειτουργία του χρήστη και αφορούν το πεδίο βασικής κοινωνικοποίησης (συστάσεις, χαιρετισμούς, απαντήσεις σε ερωτήσεις, περιγραφές κτλ.), το άμεσο περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι), τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, τις προτιμήσεις, την αποδοχή ή άρνηση πρόσκλησης και την κατανόηση οδηγιών και πληροφοριών.

¹²⁶ Οι εννιά περιγραφητές που αφορούν την επάρκεια κατανόησης προφορικού λόγου στην α' γυμνασίου παρατίθενται αναλυτικά στον πίνακα 41.

Η ετήσια αποτίμηση της γλωσσικής επάρκειας στη γαλλική γλώσσα για το σύνολο της τάξης αποτυπώνεται κατά μέσο όρο στις 0,24 μονάδες προόδου, ενώ στην αγγλική γλώσσα, όπως και στην αντίστοιχη τάξη του γυμνασίου Β, τοποθετείται στις 0,08 μονάδες. Οι ακραίες τιμές ανά μαθητή κινούνται από τις μηδέν (0) μονάδες και φθάνουν έως τη μία (1) μονάδα για τη γλώσσα-στόχο και έως τις 0,33 μονάδες για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 145).

Αναφορικά με την αρχικά δηλωθείσα γλωσσική ικανότητα των μαθητών, η κλίμακα χαμηλής επάρκειας (θέση έναρξης «!») στη γαλλική συγκεντρώνει συνολικό ποσοστό 15,15% και στην αγγλική 11,11%. Το επίπεδο μεσαίας επάρκειας (θέση «v») αφορά τη γαλλική στο 18,18% της τάξης και την αγγλική γλώσσα στο 19,19% αυτής. Στο αμέσως επόμενο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας (θέση «vn»), οι τιμές ισορροπούν στο 66,67% για τη γλώσσα-στόχο και στο 69,70% για τη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 145).

Η συνολική εικόνα των θετικών προσήμων μεταβολής από την αυτοαξιολογούμενη αρχική θέση, αφορά το 22,22% των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και ένα 10,10% αυτών στη γλώσσα ελέγχου. Αρνητική καταγραφή προόδου δεν υφίσταται για καμία από τις δύο γλώσσες ενώ χωρίς μεταβολή παραμένει το 77,78% της τάξης στη γαλλική και το 89,90% στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 145).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	-2-2	0.24	0.08
Αρχική Θέση (!)	%	15.15	11.11
Αρχική Θέση (v)	%	18.18	19.19
Αρχική Θέση (vn)	%	66.67	69.70
Θετική Μεταβολή	%	22.22	10.10
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	77.78	89.90

Πίνακας 145: Κατανόηση προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.11. Κατανόηση προφορικού λόγου: β' γυμνασίου

Ο προσδιορισμός της γλωσσικής ικανότητας κατανόησης προφορικού λόγου στην β' γυμνασίου θεμελιώνεται σε επίπεδα γλωσσικής επάρκειας Α2 σε εννιά ζητούμενα (πίνακας 146).

Μπορώ να καταλαβαίνω κάποιον που:
(α) Με χαιρετά, συστήνεται ή/και συστήνει κάποιον άλλον.
(β) Μου κάνει απλές και σύντομες ερωτήσεις πάνω σε θέματα που με ενδιαφέρουν.
(γ) Αναφέρεται σε αριθμούς (ημερομηνίες, διευθύνσεις, ώρα, αριθμούς τηλεφώνου κτλ.) και σε λέξεις σχετικές με νέες τεχνολογίες (e-mail, tag, viral, chat, sms, tweet, vlogs)
(δ) Μιλά για την οικογένεια του (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, τα ενδιαφέροντα τους και οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που ασκούν).
(ε) Περιγράφει κάποιον με απλά λόγια.
(στ) Μιλά για τον ελεύθερο του χρόνο (ενδιαφέροντα, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου κτλ.).
(ζ) Εκφράζει τις προτιμήσεις του με απλό τρόπο.
(η) Αποδέχεται ή αρνείται μια πρόσκληση.
(θ) Με πληροφορεί για μια κατεύθυνση και να μου δίνει οδηγίες για έναν προορισμό.

Πίνακας 146: Περιγραφητές επάρκειας κατανόησης προφορικού λόγου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Σε ετήσια βάση, η ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου στη β' γυμνασίου του γυμνασίου Γ συγκεντρώνει κατά μέσο όρο 0,46 μονάδες στη γλώσσα-στόχο και ένα ελάχιστο 0,02 μονάδων στη γλώσσα ελέγχου. Οι τιμές προόδου ανά μαθητή κυμαίνονται από τις μηδέν (0) μονάδες για τη γαλλική και την αγγλική γλώσσα έως τη μία (1) μονάδα και τις 0,29 μονάδες αντίστοιχα (βλ. πίνακα 147).

Η αποκωδικοποίηση του εύρους προόδου από την έναρξη του σχολικού έτους συνδέεται άμεσα με τις αρχικές τοποθετήσεις των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση της γλωσσικής τους ικανότητας: σε ποσοστό 30,55% τοποθετούνται σε θέση χαμηλής επάρκειας (θέση «!») στη γαλλική και στο 8,33% της αγγλικής. Στη μεσαία κλίμακα επάρκειας (θέση «v») οι τιμές προσεγγίζουν το 35,19% της τάξης στη γλώσσα-στόχο και το 28,70% αυτής στη γλώσσα ελέγχου. Τέλος, στην κλίμακα υψηλής επάρκειας (θέση «vv») συγκεντρώνεται το 34,26% του συνόλου στη γαλλική και το 62,97% του συνόλου στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 147).

Προς ολοκλήρωση της εικόνας που σκιαγραφούν οι ανωτέρω τιμές είναι σημαντικό να αποτυπώσουμε την ακολουθία των μεταβολών που προέκυψαν: θετικό πρόσημο καταγράφηκε στο 45,37% της τάξης στη γαλλική και σε ένα ελάχιστο 1,85% στην αγγλική γλώσσα. Η αρνητική μεταβολή παρουσιάζει μηδενικό πρόσημο ενώ χωρίς μεταβολή παραμένει το υπόλοιπο 54,63% των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και το 98,15% αυτών στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 147).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΣΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	-2—2	0.46	0.02
Αρχική Θέση (!)	%	30.55	8.33
Αρχική Θέση (-)	%	35.19	28.70
Αρχική Θέση (-/-)	%	34.26	62.97
Θετική Μεταβολή	%	45.37	1.85
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	54.63	98.15

Πίνακας 147: Κατανόηση προφορικού λόγου. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ

4.1.12. Κατανόηση προφορικού λόγου: γ' γυμνασίου

Η κατανόηση προφορικού λόγου σε γλωσσικό επίπεδο Α2-Β1 αφορά την ικανότητα εκπλήρωσης των γλωσσικών καθηκόντων που έχουν αποτυπωθεί στον πίνακα 112. Σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον του ομιλητή (οικογένεια, σπίτι, δραστηριότητες ελεύθερος χρόνος κτλ.), την αφηγηματική του ικανότητα σε ενεστώτα και αόριστο χρόνο, την ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων (ενθουσιασμό, ικανοποίηση, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, ανησυχία) την περιγραφή τοποθεσιών, τη βασική κοινωνικοποίηση (προσκλήσεις, ευχές κτλ.) και την κατανόηση επιχειρημάτων στην κατεύθυνση εύρεσης λύσεων.

Όσον αφορά την συσσωρευμένη γλωσσική επάρκεια σε μονάδες προόδου, ο μέσος όρος για τη γλώσσα-στόχο προσεγγίζει τις 0,42 μονάδες και για τη γλώσσα ελέγχου τις 0,09 μονάδες. Το εύρος διακύμανσης ανά μαθητή κυμαίνεται από τις μηδέν (0) έως τη (1) μονάδα, τόσο για τη γαλλική όσο και για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 148).

Στην καταγεγραμμένη αξιολογούμενη επάρκεια στην έναρξη του σχολικού έτους το 37,14% των μαθητών στοχεύει στην κατάκτηση των σχετικών γλωσσικών ζητουμένων (θέση «!») στη γαλλική γλώσσα και το αντίστοιχο 29,52% αυτών στη γλώσσα ελέγχου. Στην αμέσως επόμενη κλίμακα μεσαίας επάρκειας (θέση «v»), περιλαμβάνεται το 28,57% της τάξης στη γαλλική γλώσσα και το 30,48% αυτής στην αγγλική. Τέλος, στη θέση υψηλής (θέση «vn») κατατάσσεται το 34,29% και το 40% στις δύο γλώσσες αντίστοιχα (βλ. πίνακα 148).

Σε επίπεδο ετήσιων μεταβολών γλωσσικής επάρκειας, η γαλλική γλώσσα παρουσιάζει θετικό πρόσημο στο 36,19% του συνόλου της τάξης και μηδενική στο υπόλοιπο 63,81%. Οι δείκτες μεταβολών που αφορούν τη γλώσσα ελέγχου

καταγράφονται με θετικό πρόσημο στο 8,57% του συνόλου και αμετάβλητο στο υπόλοιπο 91,43%. Αρνητική μεταβολή εξακολουθεί να μην υφίσταται σε καμία από τις δύο γλώσσες (βλ. πίνακα 148).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	-2—2	0.42	0.09
Αρχική Θέση (!)	%	37.14	29.52
Αρχική Θέση (.)	%	28.57	30.48
Αρχική Θέση (✓)	%	34.29	40
Θετική Μεταβολή	%	36.19	8.57
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	63.81	91.43

Πίνακας 148: Κατανόηση προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ

4.1.13. Παραγωγή προφορικού λόγου: α' γυμνασίου

Η περιγραφή της ικανότητας παραγωγής προφορικού λόγου ως εργαλείου γλωσσομάθειας στην επάρκεια παραγωγής κατανοητού εξερχόμενου μηνύματος ορίζεται σε 13 γλωσσικά ζητούμενα και παρατίθενται αναλυτικά στον πίνακα 114. Τα ζητούμενα για την α' γυμνασίου εμπεριέχουν εργαλεία τυπικής κοινωνικοποίησης (συστάσεις, χαιρετισμούς, οικογένεια, περιγραφές κτλ.), θεματικές άμεσων ενδιαφερόντων, δραστηριότητες ελευθέρου χρόνου, χρηστική γλωσσική διαχείριση αριθμών, ικανότητα έκφρασης, αίτησης, αποδοχής και άρνησης καθώς και γλωσσικές δεξιότητες στο πεδίο της εστίασης και της αγοραστικής ικανότητας του χρήστη.

Σε επίπεδο μονάδων προόδου, η γλώσσα-στόχος συγκέντρωσε κατά μέσο όρο 0,27 μονάδες και η γλώσσα ελέγχου 0,09. Οι δείκτες τιμών κυμαίνονται από τις μηδέν (0) έως τις 0,85 μονάδες στη γαλλική και από τις μηδέν (0) έως τις 0,46 μονάδες στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 149).

Όσον αφορά την αρχική θέση αξιολόγησης της επάρκειας στη γλώσσα-στόχο το 17,48% της τάξης τοποθετείται σε θέση «!» και το 64,34% αυτής σε θέση «νν». Με εικόνα που καταρρίπτει τη διάταξη «τραμπάλας» των δύο γλωσσών στην Ελλάδα η γλώσσα ελέγχου παρουσιάζει ποσοστά στο 66,43% σε θέση υψηλής επάρκειας (θέση «νν») και 10,49% στη βασική θέση «!». Στο μεσαίο επίπεδο (θέση «ν») τοποθετείται το 18,18% και το 23,07% της τάξης για τη γαλλική και την αγγλική γλώσσα αντίστοιχα (βλ. πίνακα 149).

Οι μεταβολές που προκύπτουν στα πρόσημα προόδου της γαλλικής παρουσιάζουν θετική κίνηση στο 22,38% της τάξης, αμετάβλητα πρόσημα στο 77,62% και μηδενική αρνητική μεταβολή. Στην ίδια κατεύθυνση, οι τιμές στη γλώσσα ελέγχου παρουσιάζουν εξίσου υψηλό ποσοστό της τάξεως του 91,61%, μηδενικά αρνητικά πρόσημα και θετική κίνηση στο 8,39% της τάξης (βλ. πίνακα 149).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2---2	0.27	0.09
Αρχική Θέση (!)	%	17.48	10.49
Αρχική Θέση (-)	%	18.18	23.07
Αρχική Θέση (-/-)	%	64.34	66.43
Θετική Μεταβολή	%	22.38	8.39
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	77.62	91.61

Πίνακας 149: Παραγωγή προφορικού λόγου. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ

4.1.14. Παραγωγή προφορικού λόγου: β' γυμνασίου

Η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου στη β' γυμνασίου εστιάζει σε δεκατρία γλωσσικά ζητούμενα επιπέδου Α2 που ενσωματώνουν απλές πράξεις κοινωνικοποίησης, θεματικές άμεσου ενδιαφέροντος και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, δραστηριότητες χρηστικής καθημερινότητας, ικανότητας απλής περιγραφής, έκφρασης, αίτησης, αποδοχής και άρνησης (βλ. πίνακα 150).

Μπορώ να:
(α) Χαιρετώ και να αποχαιρετώ, να συστήνομαι και να συστήνω κάποιον.
(β) Απαντώ σε απλές και σύντομες ερωτήσεις πάνω σε θέματα που με ενδιαφέρουν.
(γ) Χρησιμοποιώ αριθμούς, να δίνω και να ζητάω έναν αριθμό τηλεφώνου, μια ημερομηνία, να δίνω και να ζητάω την ώρα.
(δ) Μιλώ για την οικογένεια μου (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, δραστηριότητες που ασκούν στον ελεύθερο τους χρόνο).
(ε) Περιγράφω κάποιον (τον εαυτό μου, ένα φίλο μου κτλ.) χρησιμοποιώντας απλές και οικείες λέξεις και εκφράσεις.
(στ) Μιλώ για τον ελεύθερο μου χρόνο (χόμπι, ενδιαφέροντα κτλ.).
(ζ) Εκφράζω τις προτιμήσεις μου με απλά λόγια.
(η) Δέχομαι ή να αρνούμαι μια πρόσκληση.
(θ) Ζητώ ή/και να δίνω κάτι σε κάποιον.
(ι) Περιγράφω απλές και σύντομες μαγειρικές συνταγές.
(κ) Παραγγέλνω κάτι να φάω ή/και να πιάω, να προτείνω ένα πιάτο.
(λ) Ζητώ πληροφορίες για μια κατεύθυνση ή να δίνω οδηγίες για έναν προορισμό.
(μ) Κάνω αγορές σε ένα κατάστημα ή στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις.

Πίνακας 150: Περιγραφητές επάρκειας παραγωγής προφορικού λόγου, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Εκκινώντας από την ετησιοποιημένη απόδοση στην γλωσσική ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου οι συσσωρευμένες μονάδες προσεγγίζουν κατά μέσο όρο τις 0,53 στη γλώσσα-στόχο και τις 0.07 μονάδες στη γλώσσα ελέγχου. Οι τιμές προόδου ανά μαθητή κυμαίνονται από τις μηδέν (0) μονάδες έως τις 1,08 για τη γαλλική και από τις μηδέν (0) έως τις 0,38 μονάδες για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 151).

Όσον αφορά τις αρχικές τοποθετήσεις των μαθητών στην έναρξη του σχολικού έτους 37,18% αυτών τοποθετείται στη χαμηλή θέση επάρκειας (θέση «!») στη γαλλική, ενώ το 12,82% στην αγγλική γλώσσα. Στη μεσαία κλίμακα γλωσσικής ικανότητας (θέση «v») οι τιμές προσεγγίζουν το 39,74% της τάξης στη γλώσσα-στόχο και το 28,20% αυτής στη γλώσσα ελέγχου. Στην κλίμακα υψηλής επάρκειας (θέση «vv»), το 23,08% του συνόλου αφορά τη γαλλική και το 58,98% την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 151).

Οι μεταβολές που προκύπτουν στα πρόσημα καταγράφουν θετική κίνηση στο 46,15% της τάξης στη γαλλική και στο 5,77% αυτής στην αγγλική γλώσσα. Η αρνητική μεταβολή παρουσιάζει μηδενικά ποσοστά ενώ χωρίς μεταβολή παραμένει το υπόλοιπο 53,85% και 94,23% των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και τη γλώσσα ελέγχου αντίστοιχα (βλ. πίνακα 151).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2-2	0.53	0.07
Αρχική Θέση (!)	%	37.18	12.82
Αρχική Θέση (v)	%	39.74	28.20
Αρχική Θέση (vv)	%	23.08	58.98
Θετική Μεταβολή	%	46.15	5.77
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	53.85	94.23

Πίνακας 151: Παραγωγή προφορικού λόγου. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.15. Παραγωγή προφορικού λόγου: γ' γυμνασίου

Η ικανότητα ενός ομιλητή να διεκπεραιώνει γλωσσικές πράξεις σε συνεχή λόγο και γλωσσικά περικείμενα Α2-Β1 αποτυπώνεται μέσα από συγκεκριμένα ζητούμενα στους περιγραφητές γλωσσικής επάρκειας του πίνακα 116. Τα ζητούμενα αυτά αφορούν διατύπωση ερωτημάτων, εκφορά συνεχούς λόγου, καθημερινότητα (συστάσεις, προσκλήσεις, χαιρετισμούς, ευχές κτλ.) περιγραφή τοποθεσιών, απόκριση σε εκφορά συναισθημάτων, αφηγηματική ικανότητα σε ενεστώτα και

αόριστο χρόνο καθώς και διατύπωση επιχειρημάτων, απόψεων, συμβουλών, επιθυμιών, φιλοδοξιών και στόχων.

Στις σχετικές τιμές των δεικτών προόδου, οι μέσοι όροι για τη γλώσσα-στόχο προσεγγίζουν τις 0,45 μονάδες και για τη γλώσσα ελέγχου τις 0,10 μονάδες. Δεδομένης της έλλειψης αρνητικού προσήμου οι επιδόσεις ανά μαθητή εκκινούν από τις μηδέν (0) μονάδες και ταυτίζονται στη μέγιστη τιμή της μίας (1) μονάδας και για τις δύο γλώσσες. (βλ. πίνακα 152).

Σε επίπεδο καταγεγραμμένης γλωσσικής επάρκειας στον πόλο έναρξης οι μαθητές τοποθετούνται σε ποσοστό 32,31%, 36,41% και 31,28% σε θέσεις υψηλής «νν», μεσαίας «ν» και χαμηλής «!» επάρκειας αντίστοιχα, ενώ όσον αφορά τη γλώσσα ελέγχου το 23,59% αυτών εκκινεί από θέση «!», το 37,95% από θέση «ν» και το 38,46% από θέση «νν» (βλ. πίνακα 152).

Τέλος, οι υφιστάμενες μεταβολές στην ακολουθία των προαναφερόμενων δεικτών καταγράφουν κοινή μηδενική αρνητική μεταβολή, θετικό πρόσημο στο 43,08% και στο 10,26% του συνόλου για την αγγλική και τη γαλλική γλώσσα αντίστοιχα και αμετάβλητο πρόσημο στο 56,92% της γλώσσας-στόχου και στο 89,74% της γλώσσας ελέγχου (βλ. πίνακα 152).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΣΗΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0.45	0.10
Αρχική Θέση (!)	%	32.31	23.59
Αρχική Θέση (ν)	%	36.41	37.95
Αρχική Θέση (νν)	%	31.28	38.46
Θετική Μεταβολή	%	43.08	10.26
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	56.92	89.74

Πίνακας 152: Παραγωγή προφορικού λόγου. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.16. Προφορική διαμεσολάβηση α' γυμνασίου

Η ενεργοποίηση μιας αποτελεσματικής προφορικής διαμεσολάβησης στο επίπεδο Α1 της α' γυμνασίου, συνοψίζεται σε ζητούμενα των οποίων τα συστατικά εμπεριέχουν την ικανότητα απόδοσης λέξεων ή φράσεων από την Γ1 στη ΞΓ, την κατανόηση προφορικού ή γραπτού λόγου ή οδηγιών στη Γ1 μέσα από απαντήσεις στη ΞΓ και τη

χρήση στοιχείων προφορικών ή γραπτών κειμένων Γ1 στη σύνταξη μηνυμάτων στην ΞΓ (βλ. πίνακα 118).

Αναφορικά με τους δείκτες ικανότητας σε επίπεδο μονάδων προόδου στο σύνολο του έτους, η γαλλική γλώσσα συγκεντρώνει 0,45 μονάδες και η αγγλική παρουσιάζει μηδενικό (0%) πρόσημο τόσο σε αυτούς όσο και στο εύρος τιμών ανά μαθητή. Οι ακραίες τιμές προόδου για τη γλώσσα-στόχο εκκινούν από μηδενική βάση και καταλήγουν στις 1,50 μονάδες (βλ. πίνακα 153).

Σε επίπεδο γλωσσικής επάρκειας στην έναρξη του σχολικού έτους οι τιμές καταγράφουν συγκρατημένα ποσοστά στη γαλλική με 22,73% και μειοψηφικά στην αγγλική με 13,64% στη θέση χαμηλής επάρκειας (θέση «!»). Στη μεσαία κλίμακα γλωσσικής ικανότητας (θέση «v»), τα ποσοστά ισορροπούν στα ίδια περίπου επίπεδα για τη γλώσσα-στόχο με 27,27% ενώ καταγράφονται μηδενικά (0%) στη γλώσσα ελέγχου. Τέλος, το 50% της τάξης στη γαλλική και το 86,36% στην αγγλική τοποθετείται στην κλίμακα υψηλής (θέση «vn») (βλ. πίνακα 153).

Οι καταγεγραμμένες δηλαδή μεταβολές εμφανίζουν θετικό πρόσημο στο 36,36% της τάξης για τη γλώσσα-στόχο και στο 0% για τη γλώσσα ελέγχου. Η αρνητική μεταβολή δεν αφορά καμία από τις δύο γλώσσες ενώ χωρίς μεταβολή παραμένει το 63,64% των μαθητών στη γαλλική και το 100% αυτών στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 153).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2-2	0.45	0
Αρχική Θέση (!)	%	22.73	13.64
Αρχική Θέση (v)	%	27.27	0
Αρχική Θέση (v)	%	50	86.36
Θετική Μεταβολή	%	36.36	0
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	63.64	100

Πίνακας 153: Προφορική διαμεσολάβηση. Α' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.17. Προφορική διαμεσολάβηση β' γυμνασίου

Η ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης στην β' γυμνασίου και σε επίπεδο Α2, συνοψίζεται σε τέσσερα ζητούμενα (βλ. πίνακα 154).

Μπορώ να (διαμεσολαβώ προφορικά):
(α) Αποδίδω στη ξένη γλώσσα, λέξεις ή φράσεις που ακούω στα ελληνικά.
(β) Διαβάζω ή να ακούω κάτι απλό και σύντομο στα ελληνικά και μετά να απαντώ στη ξένη γλώσσα.
(γ) Χρησιμοποιώ στοιχεία από ελληνικά κείμενα που ακούω ή διαβάζω σε ένα ξενόγλωσσο μήνυμα.
(δ) Ακούω οδηγίες στα ελληνικά και μετά να απαντώ σε απλές ερωτήσεις στη ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας απλές και οικείες λέξεις και εκφράσεις.

Πίνακας 154: Περιγραφητές επάρκειας στην προφορική διαμεσολάβηση, Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

Ο μέσος όρος μονάδων που αφορούν την ετήσια πρόοδο των μαθητών στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης στη β' γυμνασίου προσεγγίζει τις 0,75 στη γλώσσα-στόχο και τις 0,25 μονάδες στη γλώσσα ελέγχου. Οι ακραίες τιμές ανά μαθητή κυμαίνονται από τις μηδέν (0) μονάδες έως τη μία (1) μονάδα τόσο για τη γαλλική όσο και για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 155).

Αναφορικά με τις δηλώσεις επιπέδου γλωσσικής επάρκειας στην έναρξη του σχολικού έτους το ήμισυ (50%) των μαθητών αυτοαξιολογείται σε χαμηλή θέση επάρκειας (θέση «!») στη γαλλική ενώ το 33,33% αυτών τοποθετείται σε αντίστοιχη θέση για την αγγλική γλώσσα. Στην αμέσως επόμενη κλίμακα (θέση «v») οι τιμές προσεγγίζουν το 20,83% της τάξης στη γλώσσα-στόχο και το 29,17% αυτής στη γλώσσα ελέγχου. Τέλος, η κλίμακα υψηλής επάρκειας (θέση «vn») αφορά το 29,17% του συνόλου στη γαλλική και το 37,50% στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 155).

Όσον αφορά τις μεταβολές στα πρόσημα, θετική κίνηση καταγράφει το 70,83% της τάξης στη γαλλική και το 25% αυτής στην αγγλική γλώσσα. Αρνητική μεταβολή δεν υφίσταται, ενώ χωρίς μεταβολή παραμένει το υπόλοιπο 29,17% των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και το 75% αυτών στη γλώσσα ελέγχου (βλ. πίνακα 155).

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΞΗΣ			
ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2-2	0.75	0.25
Αρχική Θέση (!)	%	50	33.33
Αρχική Θέση (✓)	%	20.83	29.17
Αρχική Θέση (✓✓)	%	29.17	37.50
Θετική Μεταβολή	%	70.83	25
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	29.17	75

Πίνακας 155: Προφορική διαμεσολάβηση. Β' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.1.18. Προφορική διαμεσολάβηση γ' γυμνασίου

Η γλωσσική ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης για τη γ' γυμνασίου στοιχειοθετείται μέσα από τέσσερα ζητούμενα¹²⁷ γλωσσικής επάρκειας. Εστιάζουν στην ικανότητα μεταφοράς του γενικού ή επιμέρους νοήματος από τη Γ1 στη ΞΓ, στην αποκωδικοποίηση στοιχείων διαλόγου στη ΞΓ και στην ικανότητα διαμεσολάβησης με χρήση της ΞΓ σε γραπτό κείμενο στη Γ1 καθώς και εκφοράς περιφραστικών ορισμών στη ΞΓ διατυπωμένων στη Γ1.

Όσον αφορά τις ετησιοποιημένες επιδόσεις στους δείκτες προόδου ο μέσος όρος των τιμών στο σύνολο της τάξης αποτυπώνεται στις 0,55 μονάδες για τη γλώσσα-στόχο και στις 0,12 μονάδες για τη γλώσσα ελέγχου. Το εύρος των καταγεγραμμένων μονάδων ανά μαθητή εκκινεί από τις μηδέν (0) μονάδες και καταλήγει στις 1,25 μονάδες για τη γαλλική και στις 0,75 μονάδες για την αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 156).

Στο πεδίο της αρχικής τοποθέτησης γλωσσικής επάρκειας των μαθητών η χαμηλή κλίμακα (θέση «!») αφορά το 38,33% του συνόλου στη γλώσσα-στόχο και το 31,67% στη γλώσσα ελέγχου. Στη δεύτερη κλίμακα επάρκειας (θέση «v») τοποθετείται το 43,34% στη γαλλική και το 33,33% στην αγγλική γλώσσα ενώ στο ανώτερο επίπεδο (θέση «vn») παραμένει το 18,33% του τμήματος στη γαλλική και το 35% αυτού στην αγγλική γλώσσα (βλ. πίνακα 156).

Τέλος, οι μεταβολές που σχετίζονται με τα προαναφερόμενα ποσοτικά δεδομένα στον προσανατολισμό των προσήμων γλωσσομάθειας, καταγράφουν θετική μεταβολή στο 51,67% του συνόλου στη γλώσσα-στόχο και στο 11,67% στη γλώσσα ελέγχου. Χωρίς μεταβολή παραμένει το υπόλοιπο 48,33% των μαθητών στη γαλλική και ένα υψηλό ποσοστό της τάξεως του 88,33% στην αγγλική γλώσσα. Τέλος, τα ποσοστά αρνητικής μεταβολής καταγράφονται μηδενικά και για τις δύο γλώσσες (βλ. πίνακα 156).

¹²⁷ Η αναλυτική περιγραφή των γλωσσικών ζητούμενων που προσδιορίζουν την ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης παρατίθεται αναλυτικά στον πίνακα 120.

ΣΥΝΟΛΟ ΤΑΣΗΣ			
ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ			
	ΜΜ	ΓΑΛΛΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ
Μονάδες Προόδου	- 2-2	0.55	0.12
Αρχική Θέση (!)	%	38.33	31.67
Αρχική Θέση (-)	%	43.34	33.33
Αρχική Θέση (-/-)	%	18.33	35
Θετική Μεταβολή	%	51.67	11.67
Αρνητική Μεταβολή	%	0	0
Χωρίς Μεταβολή	%	48.33	88.33

Πίνακας 156: Προφορική διαμεσολάβηση. Γ' γυμνασίου, γυμνάσιο Γ.

4.2. Συμπεράσματα

Η ποσοτική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων του δεύτερου έτους της κύριας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Βέλγιο παραμετροποιείται όπως και στην περίπτωση των γυμνασίων Α και Β στις ελεγχόμενες ερευνητικά γλωσσικές ικανότητες που στοιχειοθετούν τα επίπεδα της επάρκειας των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα μας. Η διεργασία αυτή εστιάζει στην επαλήθευση της βασικής μας ερευνητικής υπόθεσης που αφορά τη συμβολή της διγλωσσίας στην ανάπτυξη των έξι βασικών γλωσσικών ικανοτήτων όπως ορίζονται από το ΚΕΠΑ και το ΕΠΣ-ΞΓ.

Πριν προχωρήσουμε στην εξαγωγή των βασικών συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, είναι σημαντικό να θέσουμε εισαγωγικά ¹²⁸ και μόνο την πρώτη σημαντική διαφοροποίηση στις πρώιμες αντιδράσεις των μαθητών στο Βέλγιο έναντι των συμμαθητών τους στην Ελλάδα. Όπως αναφέρουμε στα συμπεράσματα της προηγούμενης ενότητας, η ενεργοποίηση της ανταπόκρισης των μαθητών στα γυμνάσια Α και Β εκκίνησε κυρίως από την εναλλακτική και διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας και εκμάθησης γλώσσας που εφαρμόσαμε στην τάξη. Στο γυμνάσιο Γ του Βελγίου, η κινητοποίηση των μαθητών επήλθε από το αίσθημα κανονικότητας που επέφερε στο διδακτικό συνεχές η αξιοποίηση του γλωσσικού πλουραλισμού μέσα από μια διδακτική προσέγγιση που ήταν διγλωσσικά προσανατολισμένη. Δηλαδή αισθάνθηκαν τη γεφύρωση της γλωσσικής, πολιτισμικής και εθνοτικής ποικιλομορφίας του άμεσου περιβάλλοντος τους με την τάξη της ξένης γλώσσας. Εν ολίγοις οι μαθητές στην Ελλάδα

¹²⁸ Η λειτουργία και τα συστατικά που συνθέτουν την οπτική των μαθητών σε όλα τα στάδια των ερευνητικών διεργασιών αφορούν κατά κύριο λόγο το πεδίο της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων που ακολουθεί στα επόμενα κεφάλαια.

αιφνιδιαστήκαν θετικά από την πολλαπλογλωσσική «εκτροπή» της μονογλωσσικής ακαδημαϊκής τους ρουτίνας ενώ οι περισσότεροι μαθητές στο Βέλγιο αισθάνθηκαν ότι επιστρέφουν στην κανονικότητα της πολλαπλογλωσσικής καθημερινότητας τους.

Η ποσοτική ανάλυση των τιμών εστιάζουν, όπως έχουμε προαναφέρει, στις μετρήσεις που εδράζονται στους τρεις βασικούς άξονες άντλησης δεδομένων:

- Τη συγκεντρωτική αριθμητική απεικόνιση των μονάδων προόδου στο σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων ανά μαθητή και ανά τάξη.
- Την ποσοστιαία απεικόνιση της αρχικής θέσης ανά μαθητή και ανά τάξη.
- Το ποσοστό μεταβολής (θετικής, αρνητικής ή χωρίς μεταβολή) ανά μαθητή και ανά τάξη.

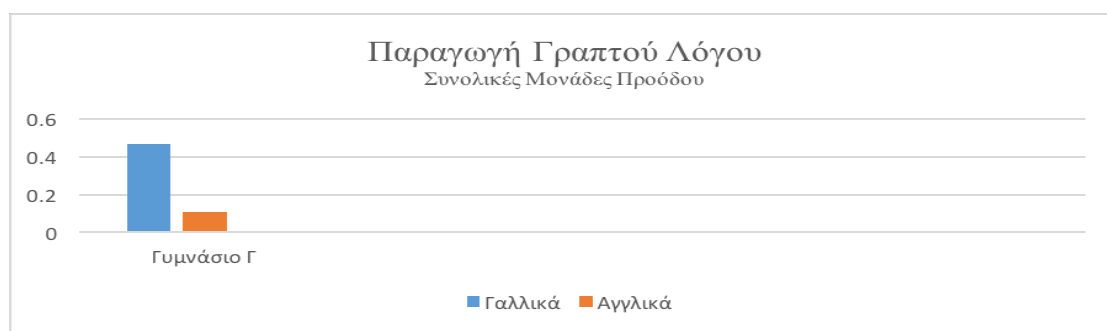
Και στα συμπεράσματα του γυμνασίου Γ τα παρακάτω συνοδευτικά σχήματα συνοψίζουν γραφικά τις συνολικές μονάδες προόδου στο σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων ανά σχολείο.



Σχήμα 13: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην κατανόηση γραπτού λόγου γυμνασίου Γ.

Στο επίπεδο κατανόησης γραπτού λόγου το σύνολο των τριών τμημάτων του γυμνασίου Γ παρουσίασαν μετριασμένη μεσοσταθμική πρόοδο στη γλώσσα-στόχο δεδομένης της υψηλής αρχικά δηλωθείσας γλωσσικής επάρκειας (θέση «νν») των μαθητών στα ζητούμενα. Ωστόσο, τα περιορισμένα περιθώρια προόδου δεν εμπόδισαν την καταγραφή σημαντικών ποσοστών θετικής μεταβολής στις γλωσσικές ικανότητες. Η εικόνα των δεδομένων στην γλώσσα ελέγχου προσεγγίζει στα χαρακτηριστικά τα ποσοστά της γαλλικής, με τις διαφορές να εντοπίζονται κυρίως στις τιμές προόδου χωρίς μεταβολή που είναι σαφώς υψηλότερες. Με απλά λόγια το

γλωσσικό επίπεδο των μαθητών στο Βέλγιο είναι ψηλό και τα περιθώρια προόδου περιορισμένα. Ωστόσο καταγράφονται θετικά σε όλα τα επίπεδα (βλ. σχήμα 13).



Σχήμα 14: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην παραγωγή γραπτού λόγου γυμνασίου Γ.

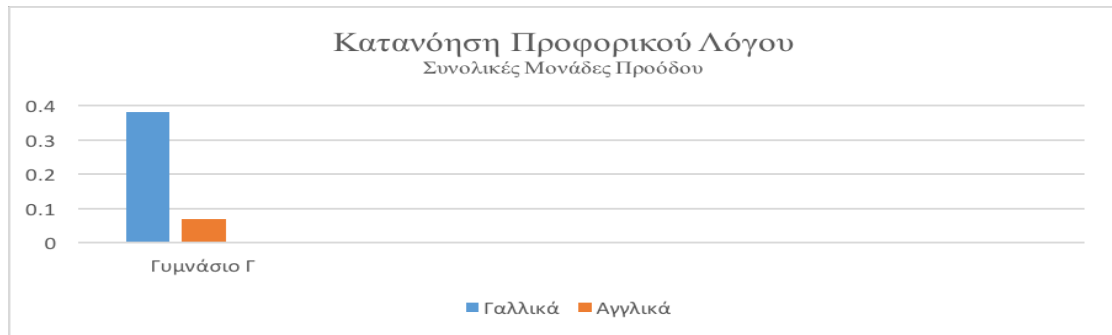
Το πεδίο της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου τόσο στη γλώσσα-στόχο όσο και στη γλώσσα ελέγχου δεν διαφοροποιείται στις καταγεγραμμένες επιδόσεις από τις αντίστοιχες στην ανωτέρω ικανότητα (βλ. σχήμα 14). Παρουσιάζει δηλαδή σημαντικά ποσοστά σε αρχικές θέσεις υψηλής γλωσσικής επάρκειας (θέση «νν»), μικρά περιθώρια θετικών μεταβολών και ικανά ποσοστά προόδου σε όλες τις τάξεις.



Σχήμα 15: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης γυμνασίου Γ.

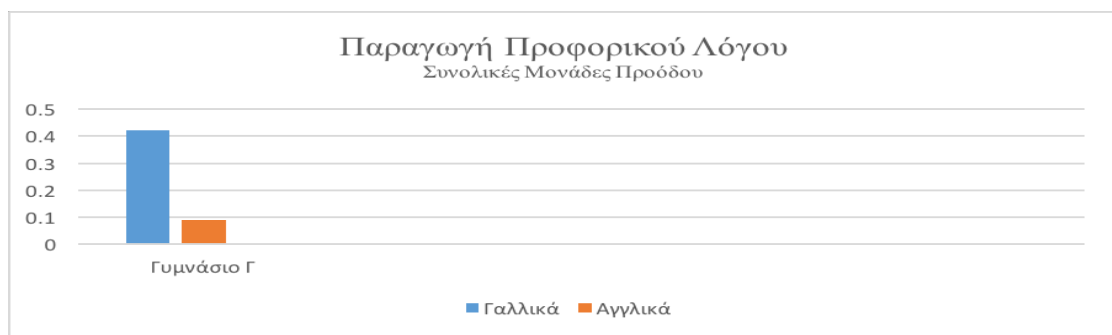
Τη γλωσσική ακολουθία που συγκροτεί και ολοκληρώνει το τρίγωνο των γλωσσικών ικανοτήτων που σχετίζονται με το γραπτό λόγο αποτελεί η ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης. Η ετησιοποιημένη πρόοδος του γυμνασίου Γ στη γαλλική προσεγγίζει το ήμισυ της μονάδας ενώ στην αγγλική γλώσσα καταγράφεται κοντά στο μηδέν (βλ. σχήμα 15). Η θετικές μεταβολές από την αρχική θέση επάρκειας παρουσιάζουν σημαντικά ποσοστά στη γλώσσα-στόχο και οριακά στη γλώσσα ελέγχου. Οι μαθητές δηλαδή όντας εξοικειωμένοι με την έννοια της διαμεσολάβησης στις καθημερινές τους επαφές αντιδρούν θετικά στα μικρά περιθώρια βελτίωσης που

δυνητικά υφίστανται με την αγγλική ωστόσο να επιβεβαιώνει το καθεστώς της κυρίαρχης γλώσσας.



Σχήμα 16: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην κατανόηση προφορικού λόγου γυμνασίου Γ.

Σε επίπεδο κατανόησης προφορικού λόγου οι συσσωρευμένες μονάδες προόδου που αφορούν την ετησιοποιημένη γλωσσομάθεια στη γλώσσα-στόχο παρουσιάζουν θετικό πρόσημο με τις αντίστοιχες ωστόσο της γλώσσας ελέγχου να προσεγγίζουν μηδενικές τιμές. Η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στην έναρξη του σχολικού έτους μοιράζεται στις τρεις κλίμακες επάρκειας και για τις τρεις τάξεις ενώ η αγγλική γλώσσα επιβεβαιώνει την υψηλή επάρκεια των μαθητών από την έναρξη ήδη του σχολικού έτους (θέση «νν»). Τέλος, οι αμετάβλητοι δείκτες καταγράφουν σημαντικά ποσοστά και στις δύο γλώσσες με αυτά της αγγλικής να αναφέρονται σε κάποιες περιπτώσεις στο 100% της τάξης. Με απλά λόγια, το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου είναι πάνω από αυτό της τάξης τους (βλ. σχήμα 16).



Σχήμα 17: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην παραγωγή προφορικού λόγου γυμνασίου Γ.

Η ποσοτική αποτύπωση της ικανότητας παραγωγής προφορικού λόγου καταγράφει μια ισορροπημένη αριθμητικά πρόοδο που ξεπερνάει το 50% των μαθητών που τοποθετήθηκαν σε αρχική θέση χαμηλής (θέση «!») ή μεσαίας (θέση «ν») γλωσσικής

επάρκειας κλίμακας στη γλώσσα-στόχο. Δηλαδή μαθητών που είχαν κάποια περιθώρια προόδου στα περιγραφόμενα γλωσσικά ζητούμενα. Η εικόνα των δεδομένων στην αγγλική παρουσιάζει την ίδια δυναμική, πιο προωθημένη όμως στα άκρα: σημαντικά ποσοστά σε θέσεις υψηλής επάρκειας (θέση «νν») και ακραία σχεδόν ποσοστά στην άνευ μεταβολής κλίμακα (βλ. σχήμα 17).



Σχήμα 18: Γραφική απεικόνιση συνολικών μονάδων προόδου στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης γυμνασίου Γ.

Τέλος, η καταγραφή της προφορικής διαμεσολάβησης, μιας ικανότητας που εδράζεται στη λογική της πράξης της διαγλωσσικότητας στην παραγωγή κατανοητού εξερχόμενου μηνύματος και πλαισιώνει τη γλωσσική καθημερινότητα των μαθητών του γυμνασίου Γ αποτελεί ένα σημαντικό πόλο ελέγχου της ερευνητικής υπόθεσης. Η αποτύπωση των ποσοτικών δεδομένων σε ένα περιβάλλον έντονης πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας καταγράφει θετικές μεταβολές από τις αρχικές θέσεις γλωσσικής επάρκειας για την πλειοψηφία των μαθητών στη γλώσσα-στόχο. Όσον αφορά την αγγλική, οι τιμές περιορίζονται για ακόμα μία φορά στα άκρα, με υψηλά επίπεδα γλωσσομάθειας (θέση «νν») και χαμηλά περιθώρια προόδου στις θετικές μεταβολές (βλ. σχήμα 18).

Αποτιμώντας συνολικά τα αποτελέσματα μπορούμε να πούμε ότι οι τάξεις του γυμνασίου Γ καταγράφουν σημαντικά ποσοστά γλωσσομάθειας στις δύο γλώσσες, υψηλή επάρκεια στα ζητούμενα ανά γλωσσική ικανότητα και κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, τα σημαντικά ποσοστά θετικών μεταβολών σε συνθήκες περιορισμένων περιθωρίων γραμματισμών επιβεβαιώνουν τη βασική μας υπόθεση που προάγει τη θεωρία και την πράξη της διγλωσσίας ως ρυθμιστικού παράγοντα στη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο.

5. Συγκριτικά αποτελέσματα γλωσσικής ικανότητας

Η παρούσα ενότητα εστιάζει στη συγκριτική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προκύπτουν από το πρώτο επίπεδο ανάγνωσης των αριθμητικών δεικτών και αφορούν την ποσοτική παράθεση τιμών στις αυτοαξιολογούμενες γλωσσικές ικανότητες. Οι βασικοί πόλοι σύγκρισης εδράζονται στα τρία γυμνάσια της έρευνας: γυμνάσιο Α, γυμνάσιο Β και γυμνάσιο Γ και η συγκριτική ακολουθία στοιχειοθετείται σε δύο πεδία: (α) Γυμνάσιο Α vs Γυμνάσιο Β (εσωτερικό πεδίο) και (β) Γυμνάσια Ελλάδα vs Γυμνάσιο Βελγίου (εξωτερικό πεδίο).

Τα αντιπαραβαλλόμενα αποτελέσματα αναλύονται στους βασικούς άξονες της ελεγχόμενης ερευνητικά γλωσσικής επάρκειας γραπτού και του προφορικού λόγου και παραμετροποιούνται σε τρεις οικείες συνισταμένες: (1) στην ετήσια αποτύπωση των μονάδων προόδου συνολικά και ανά μαθητή σε κάθε μια από τις αυτοαξιολογούμενες γλωσσικές ικανότητες, (2) στη συνολική και ατομική απεικόνιση των αρχικών θέσεων γλωσσικής επάρκειας στις τρεις κλίμακες ανά δεξιότητα και (3) στα ποσοστά μεταβολής (θετικής, αρνητικής ή χωρίς μεταβολή) ανά τάξη και μαθητή με αφετηρία τις προαναφερόμενες αρχικές τοποθετήσεις γλωσσικής ικανότητας.

5.1. Γυμνάσια Ελλάδα

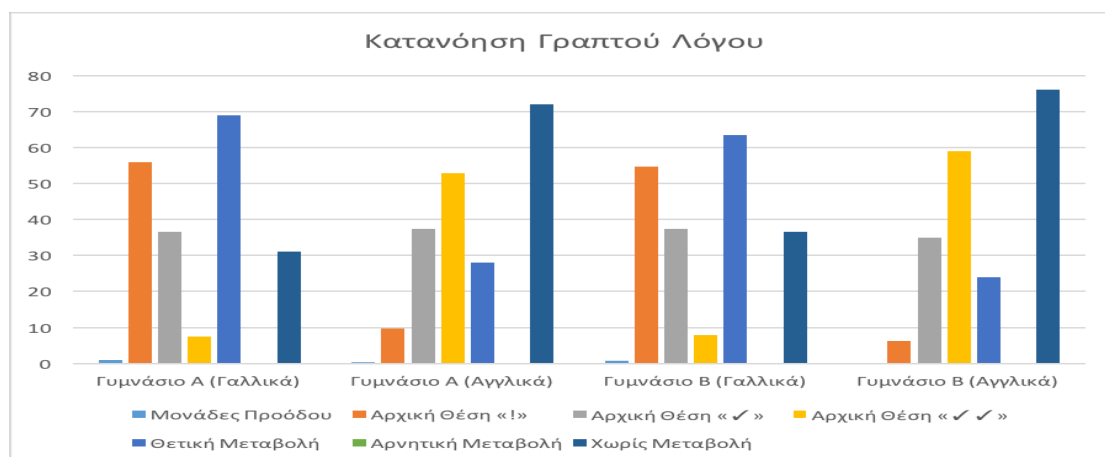
Τα γυμνάσια Α και Β που συμμετείχαν στην έρευνα όπως έχουμε προαναφέρει ανήκουν σε διαφορετικής περιοχές ορεινής και παραθαλάσσιας ζώνης εντός του ίδιου γεωγραφικού διαμερίσματος: του νησιού της Ρόδου. Τα δημογραφικά, κοινωνιοπολιτισμικά και γλωσσικά δεδομένα των δύο περιοχών όπως αντανακλούν στα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά των τάξεων που ανήκουν σε αυτές και όπως αποτυπώθηκαν στα διαβατήρια γλωσσών των ατομικών portfolios καταδεικνύουν αισθητές διαφοροποιήσεις στις στάσεις και στα κίνητρα των μαθητών απέναντι στη γλωσσομάθεια. Στάσεις και κίνητρα που με τη σειρά τους αναδεικνύουν και διαμορφώνουν ομοιότητες και διαφορές στη συγκριτική αντιπαραβολή των ποσοτικών δεδομένων που ακολουθούν.

5.1.1. Γραπτός λόγος

Στο πεδίο της κατανόησης γραπτού λόγου οι καταγεγραμμένες ομοιότητες που αποτυπώνονται στους δείκτες των δύο γυμνασίων τόσο σε επίπεδο μονάδων προόδου και αρχικών τοποθετήσεων γλωσσικής επάρκειας όσο και στα πρόσημα υφιστάμενων μεταβολών καταδεικνύουν έναν κοινό παρονομαστή στη λειτουργία των προτεινόμενων δραστηριοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου στην τάξη: οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε αυτές, εξελίσσοντας την επάρκεια τους κατά πλειοψηφία, τόσο σε επίπεδο θεματικών/λεξικολογικών όσο και γραμματικών ζητούμενων. Ενσωματώνοντας διγλωσσικές προσεγγίσεις σε διδακτικές δομές με έμφαση στο περιεχόμενο μετακινηθήκαμε σε πιο απαιτητικά τεταρτημόρια νοητικής εμπλοκής με αποτέλεσμα τη σημαντική θετική μεταβολή στα ζητούμενα του γλωσσικού μαθήματος. Οι τιμές-κλειδιά που αποτύπωσαν τη θετική πρόοδο αφορούν το ποσοστό των μαθητών που εκκίνησαν σε γλωσσικό επίπεδο αρχικής θέσης «!» και «v», δηλαδή σε επάρκεια χαμηλότερης της ζητούμενης και τη θετική μεταβολή που καταγράφηκε στο 68,86% αυτών. Οι δύο αυτοί δείκτες καταγράφουν σημαντική πρόοδο των οποίων η ποσοτική αποτύπωση αποτελεί μια εκ των παραμέτρων που τίθενται στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, τηρούμενων των αναλογιών υψηλής γλωσσικής επάρκειας και περιορισμένης δυνατότητας προόδου, η γλωσσομάθεια που αφορά την αγγλική γλώσσα κατέγραψε μετριασμένα μεν, θετικά δε, πρόσημα (βλ. πίνακα 157), (βλ. σχήμα 19).

Κατανόηση Γραπτού Λόγου					
Γυμνάσια Ελλάδας		Γυμνάσιο Α		Γυμνάσιο Β	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,85	0,28	0,81	0,23
Αρχική Θέση «!»	%	55,97	9,77	54,72	6,19
Αρχική Θέση «v»		36,63	37,35	37,42	34,93
Αρχική Θέση «vv»		7,43	52,88	7,86	58,88
Θετική Μεταβολή	%	68,86	28,05	63,52	23,99
Αρνητική Μεταβολή		0	0	0	0
Χωρίς Μεταβολή		31,14	71,95	36,48	76,01

Πίνακας 157: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου.



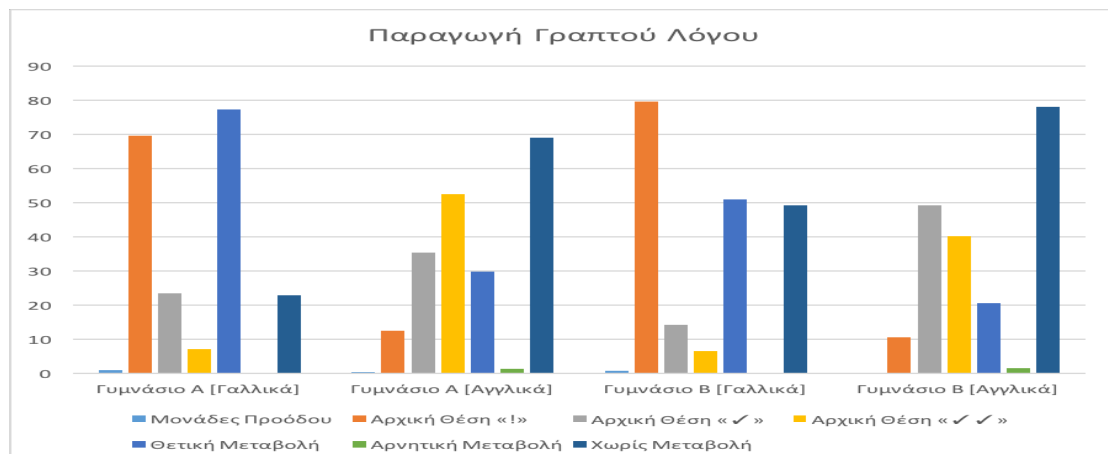
Σχήμα 19: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου.

Η βασική διαφοροποίηση που στοιχειοθετεί τα δεδομένα που αφορούν τους δείκτες της γλωσσικής ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου εδράζεται τόσο στην έκταση των καταγεγραμμένων μεταβολών όσο και στα ποσοστά γλωσσικής επάρκειας στον πόλο έναρξης. Ο μέσος όρος ετησιοποιημένης συσσώρευσης μονάδων προόδου σε επίπεδο τάξης αγγίζει τις 0,95 στο γυμνάσιο Α και χαμηλότερα στις 0,63 στο γυμνάσιο Β. Η κίνηση της θετικής μεταβολής προσεγγίζει το 77,14% στο πρώτο γυμνάσιο και 50,84% στο δεύτερο του συνόλου των ζητούμενων στη γλώσσα-στόχο, από το οποίο ένα πολύ μικρό κομμάτι εκκινεί με υψηλή επάρκεια. Οι προαναφερόμενες τιμές δεν προσεγγίζονται σε κανένα επίπεδο από τις αντίστοιχες της γλώσσας ελέγχου την οποία ωστόσο διατρέχουν όλα τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης γλώσσας που αποτυπώνονται στα υψηλά ποσοστά οικειοποίησης των μαθητών στα γλωσσικά ζητούμενα-στόχους και στα ποσοστά επάρκειας στην έναρξη του έτους και στα δύο γυμνάσια (βλ. πίνακα 158). Οι δραστηριότητες που διατρέχουν τις δομές των σχεδίων μαθημάτων στην κατανόηση του γραπτού λόγου εστιάζουν όπως θα δούμε στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων στη δημιουργία κειμένων ταύτισης και ταυτότητας πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά διαρθρωμένων που αντανακλούν στα ποσοτικά δεδομένα με υψηλά καταγεγραμμένα επίπεδα προόδου γλωσσικής επάρκειας (βλ. σχήμα 20).

Παραγωγή Γραπτού Λόγου					
Γυμνάσια Ελλάδας		Γυμνάσιο Α		Γυμνάσιο Β	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,95	0,31	0,63	0,19
Αρχική Θέση «!»	%	69,53	12,38	79,54	10,56
Αρχική Θέση «ν»		23,34	35,24	14,07	49,23
Αρχική Θέση «νν»		7,13	52,38	6,39	40,21

Θετική Μεταβολή	%	77,14	29,76	50,84	20,56
Αρνητική Μεταβολή		0	1,19	0	1,39
Χωρίς Μεταβολή		22,86	69,05	49,16	78,05

Πίνακας 158: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

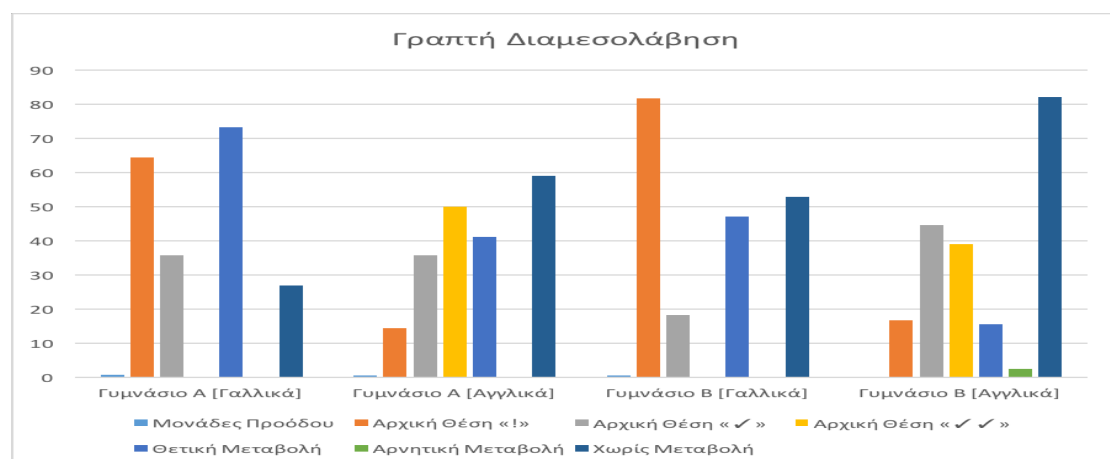


Σχήμα 20: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

Η ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης δομείται στις δύο προαναφερόμενες ικανότητες και απαιτεί τη γλωσσική εξοικείωση του μαθητή σε πολλά επίπεδα που αφορούν την κοινωνικοπολιτισμική, υπαρκτική και πραγματολογική επάρκεια του χρήστη σε σχέση με το γλωσσικό ρεπερτόριο που φέρει. Σε αυτό το πεδίο επιχειρήσαμε στρατηγικά να εισάγουμε τη διαγλωσσικότητα στην πράξη στοχεύοντας στη γλωσσική αποδέσμευση του μαθητή. Προσπαθήσαμε να μετριάσουμε τις γλωσσικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και εθνοτικές αναστολές που υφίσταται στη διαδικασία δημιουργίας διαμεσολαβητικού λόγου. Ποσοτικοποιώντας τις επιπτώσεις των ανωτέρω χαρακτηριστικών στις προτεινόμενες εφαρμογές καταγράψαμε θετικά πρόσημα και στις δύο γλώσσες με το γυμνάσιο Α να υπερέχει στην επίδοση έναντι του γυμνασίου Β στη γαλλική, τόσο στις μέσες μονάδες προόδου με 0,77 έναντι 0,53 μονάδων όσο και στις μεταβολές θετικού προσήμου σε ποσοστό 73,21% έναντι 47,11% του συνόλου αντίστοιχα. Τέλος, η γλώσσα-στόχος, τόσο στο γυμνάσιο Α όσο και στο γυμνάσιο Β υπερτερεί σημαντικά σε ποσοστά θετικής μεταβολής έναντι της γλώσσας ελέγχου. Ένα ωστόσο χαρακτηριστικό στοιχείο της υψηλής επάρκειας των μαθητών στην αγγλική αποτελεί το γεγονός ότι κανείς από αυτούς (σε ποσοστό 0% και για τα δύο γυμνάσια) δεν αξιολόγησε τη γαλλική σε υψηλή θέση ικανότητας διαμεσολάβησης στην έναρξη του έτους την ίδια στιγμή που σχεδόν οι μισοί εκκίνησαν σε ποσοστό 50% και 38,94% σε θέση «νν» στη γλώσσα ελέγχου στα δύο γυμνάσια αντίστοιχα (βλ. πίνακα 159), (βλ. σχήμα 21).

Γραπτή Διαμεσολάβηση					
Γυμνάσια Ελλάδας		Γυμνάσιο Α		Γυμνάσιο Β	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,77	0,43	0,53	0,14
Αρχική Θέση «!»	%	64,29	14,29	81,72	16,61
Αρχική Θέση «ν»		35,71	35,71	18,28	44,45
Αρχική Θέση «νν»		0	50	0	38,94
Θετική Μεταβολή	%	73,21	41,07	47,11	15,45
Αρνητική Μεταβολή		0	0	0	2,5
Χωρίς Μεταβολή		26,79	58,93	52,89	82,05

Πίνακας 159: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης.



Σχήμα 21: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης.

5.1.2. Προφορικός λόγος

Οι γλωσσικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την επάρκεια στον προφορικό λόγο προσανατολίστηκαν σε τεταρτημόρια ελεγχόμενης πλαισίωσης (Cummins, 2005) που μείωναν τη στήριξη τους όσο προσέγγιζαν το Α2. Το γεγονός ωστόσο αυτό δεν απέτρεψε τους μαθητές από το να αισθανθούν ¹²⁹ «εγκλωβισμένοι» στην υποχρεωτικότητα της ενεργοποίησης μιας γλωσσικής εξωστρέφειας που τους καθιστούσε αδρανείς στην κατανόηση και επιφυλακτικούς στην παραγωγή προφορικού λόγου. Αυτό οδήγησε στην επανεξέταση του πλαισίου δραστηριοποίησης των μαθητών με την αναθεώρηση και τον επανασχεδιασμό των γλωσσικών και θεματικών στηριγμάτων στις δραστηριότητες. Η εμπλοκή του

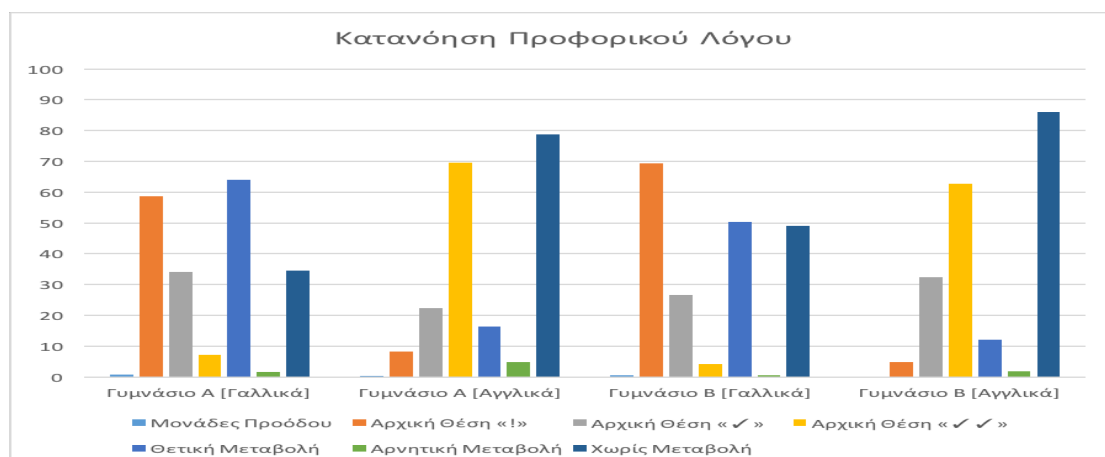
¹²⁹ Πρόκειται για παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στα ημερολόγια, στις σημειώσεις και στα σημειωματάρια των ατομικών portfolios των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στις γλωσσικές ικανότητες προφορικού λόγου.

περιεχομένου του μη γλωσσικού αντικειμένου στην διενέργεια αυτών απαιτούσε μια συστηματική επανεξέταση όλων των παραμέτρων.

Όσον αφορά την ποσοτική αποτύπωση των επιδόσεων στα γλωσσικά ζητούμενα που εστιάζουν στην κατανόηση του προφορικού λόγου σε επίπεδο συσσωρευμένων μονάδων προόδου η γαλλική ενισχύεται στις 0,72 κατά μέσο όρο μονάδες στο γυμνάσιο Α και στις 0,62 μονάδες στο γυμνάσιο Β, πολύ πιο πάνω από την αγγλική που συγκεντρώνει 0,27 και 0,12 μονάδες αντίστοιχα. Σημειώνουμε προς μεταγενέστερη αξιοποίηση τη σταθερή καταγραφή υψηλότερων επιπέδων γλωσσομάθειας στο γυμνάσιο Α, δεδομένο που αναλύουμε μεταξύ άλλων στο σκέλος της ποιοτικής ανασκόπησης της έρευνας. Τα πρόσημα-κλειδιά που αφορούν τα ποσοστά (1) θετικής μεταβολής και (2) αρχικής επάρκειας στα γλωσσικά ζητούμενα στη γαλλική γλώσσα εμφανίζονται ενισχυμένα στο (1) με 63,95% και 50,31% αντίστοιχα και πλειοψηφικά στο (2) και με αρχικές θέσεις χαμηλής «!» και μεσαίας «ν» επάρκειας με 58,74% και 34,13% για το γυμνάσιο Α και με 69,27% και 26,54% για το γυμνάσιο Β αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 160). Η αγγλική γλώσσα ακολουθεί το ίδιο μοτίβο ποσοστιαίας αποτύπωσης με κοινό παρονομαστή τα χαμηλότερα επίπεδα τιμών τόσο έναντι της γαλλικής όσο και έναντι αυτών του γυμνασίου Β έναντι του γυμνασίου Α (βλ. σχήμα 22).

Κατανόηση Προφορικού Λόγου					
Γυμνάσια Ελλάδας		Γυμνάσιο Α		Γυμνάσιο Β	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,72	0,27	0,62	0,12
Αρχική Θέση «!»	%	58,74	8,17	69,27	4,94
Αρχική Θέση «ν»		34,13	22,33	26,54	32,32
Αρχική Θέση «νν»		7,13	69,50	4,19	62,74
Θετική Μεταβολή	%	63,95	16,44	50,31	12,09
Αρνητική Μεταβολή		1,59	4,87	0,62	1,85
Χωρίς Μεταβολή		34,46	78,69	49,07	86,06

Πίνακας 160: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου.

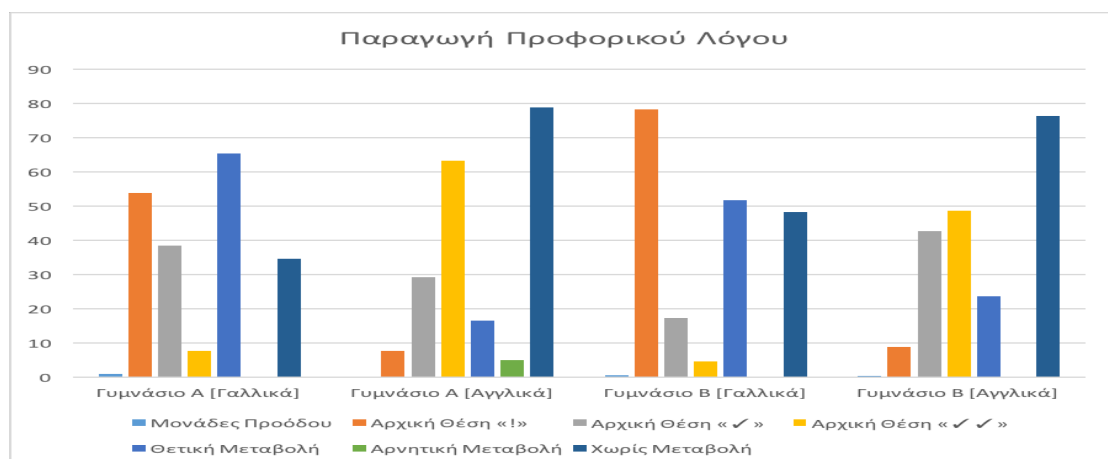


Σχήμα 22: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου.

Στο πεδίο της παραγωγής προφορικού λόγου βασικό προαπαιτούμενο του οποίου αποτελεί η ικανότητα διατύπωσης κατανοητού εξερχόμενου μηνύματος στα ελεγχόμενα ερευνητικά ζητούμενα, τα επίπεδα συνολικής επάρκειας αποτυπώνονται ενισχυμένα σε ποσοστά θετικής μεταβολής στο 65,39% των ζητούμενων για το γυμνάσιο Α και στο 51,71% αυτών για το γυμνάσιο Β. Σε επίπεδο μονάδων προόδου το γυμνάσιο Α εξακολουθεί να συγκεντρώνει περισσότερες από αυτές του γυμνασίου Β με ένα μέσο όρο 0,80 έναντι των 0,59 μονάδων του τελευταίου, ενώ η αγγλική γλώσσα καταγράφει πάγια περιορισμένες τιμές στα μικρά πλαίσια προόδου που διαθέτει. (βλ. πίνακα 161), (βλ. σχήμα 23).

Παραγωγή Προφορικού Λόγου					
Γυμνάσια Ελλάδας		Γυμνάσιο Α		Γυμνάσιο Β	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,80	0,17	0,59	0,24
Αρχική Θέση «!»	%	53,85	7,69	78,22	8,78
Αρχική Θέση «<n>»		38,46	29,12	17,3	42,65
Αρχική Θέση «<nn>»		7,69	63,19	4,48	48,57
Θετική Μεταβολή	%	65,39	16,44	51,71	23,52
Αρνητική Μεταβολή		0	4,87	0	0,22
Χωρίς Μεταβολή		34,61	78,69	48,29	76,26

Πίνακας 161: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου Α και γυμνασίου Β στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου.

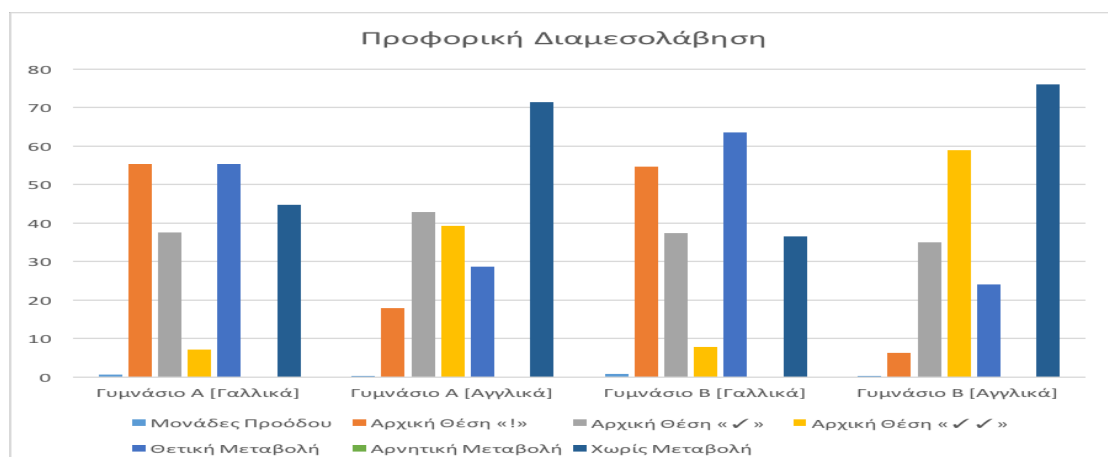


Σχήμα 23: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου A και γυμνασίου B στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου.

Στην τρίτη κατά σειρά γλωσσική ικανότητα προφορικού λόγου που αφορά την προφορική διαμεσολάβηση καταγράφεται για πρώτη φορά μια σημαντική αντιστροφή στα δεδομένα που αποτυπώνουν τη συνολική επίδοση στη γλώσσα-στόχο: η συσσώρευση 0,80 μονάδων προόδου έναντι των 0,61 του γυμνασίου B αλλά και τα αυξημένα ποσοστά θετικής μεταβολής στο 63,52% και στο 55,36% των ζητούμενων αντίστοιχα, συνιστούν μια συγκυρία που ελέγχουμε στην ποιοτική ανάλυση των τιμών και εδράζεται στα πληθυσμιακά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του γυμνασίου B. Η αγγλική γλώσσα εξακολουθεί να διατηρεί υψηλά ποσοστά αμετάβλητων προσήμων και σε κάθε περίπτωση ακολουθεί τη γαλλική στην κίνηση των δεικτών προόδου (βλ. πίνακα 162), (βλ. σχήμα 24).

Προφορική Διαμεσολάβηση					
Γυμνάσια Ελλάδας		Γυμνάσιο A		Γυμνάσιο B	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,61	0,29	0,81	0,23
Αρχική Θέση «!»	%	55,36	17,86	54,72	6,19
Αρχική Θέση «v»		37,513	42,87	37,41	34,93
Αρχική Θέση «vv»		7,13	39,27	7,87	58,88
Θετική Μεταβολή	%	55,36	28,58	63,52	23,98
Αρνητική Μεταβολή		0	0	0	0
Χωρίς Μεταβολή		44,64	71,42	36,48	76,02

Πίνακας 162: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίου A και γυμνασίου B στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης.



Σχήμα 24: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίου A και γυμνασίου B στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης.

5.2. Γυμνάσια Ελλάδας vs γυμνάσιο Βελγίου

Η αναγωγή των συγκριτικών αναλύσεων των ποσοτικών δεδομένων από το εσωτερικό (γυμνάσια A και B) στο εξωτερικό (γυμνάσια Γ) μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τα παραγόμενα κατά τόπους στα παραγόμενα κατά χώρες δεδομένα. Επιπρόσθετα, εκτός από την εξαγωγή σημαντικών ποσοτικών στοιχείων εμπλουτίζουμε τη βάση δεδομένων από την οποία αντλούμε ερευνητικό υλικό για τον έλεγχο και την αποκωδικοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων στα πλαίσια της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων.

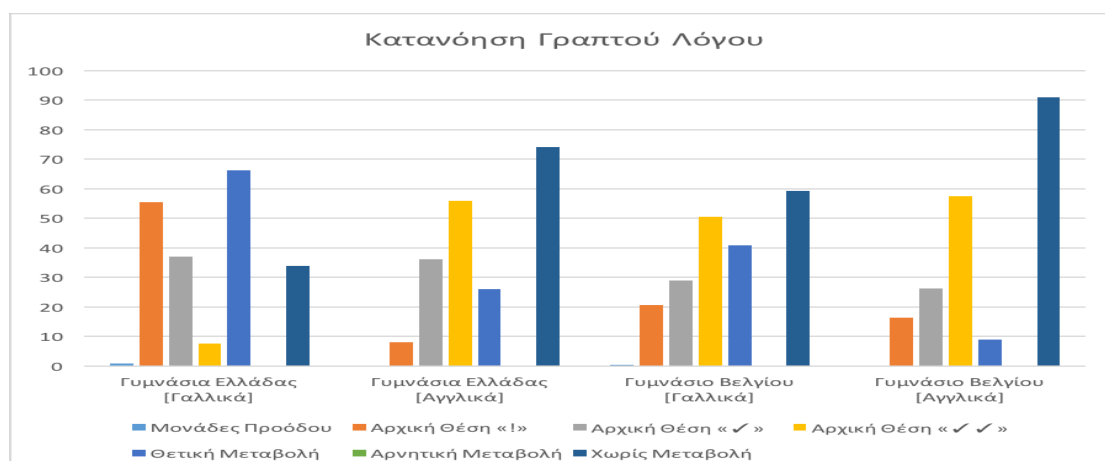
5.2.1. Γραπτός λόγος

Σε επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων που αφορούν το πεδίο του γραπτού λόγου, η συνολική αποτίμηση της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών στην επάρκεια των περιγραφόμενων ζητούμενων σε επίπεδο κατανόησης εγγράφεται για τη γλώσσα-στόχο στο ήμισυ των μονάδων προόδου για το Βέλγιο έναντι της Ελλάδας, δηλαδή στις 0,42 έναντι των 0,83 (βλ. πίνακα 168). Η ίδια εικόνα υφίσταται και για την αγγλική γλώσσα, με πολύ λιγότερες ωστόσο συσσωρευμένες μονάδες. Τα χαμηλότερα ποσοστά θετικών μεταβολών του Βελγίου, 40,77% για τη γαλλική και 9,02% για την αγγλική εδράζονται στα μικρά ποσοστά αρχικής θέσης χαμηλής επάρκειας (θέση «!»). Οι μαθητές δηλαδή στο Βέλγιο, εκκινούν το σχολικό έτος με ικανοποιητικά επίπεδα επάρκειας στα ζητούμενα και για τις δύο γλώσσες. Αν όμως

αντιπαραβάλουμε τα ποσοστά θετικών μεταβολών σε αυτά των αρχικών θέσεων που επιδέχονται γλωσσική πρόοδο (δηλαδή σε θέσεις «!» και «v») παρατηρούμε ότι σε ένα σημαντικό ποσοστό των ζητούμενων στη γλώσσα-στόχο οι μαθητές επέτυχαν υψηλότερο κλιμάκιο επάρκειας. Δηλαδή οι μαθητές που είχαν περιθώρια προόδου, κινήθηκαν στο σύνολο τους ψηλότερα. Τέλος, η υφιστάμενη εξοικείωση των μαθητών στην αγγλική γλώσσα επιβεβαιώνεται από τα υψηλά ποσοστά αμετάβλητης προόδου στα ψηλά επίπεδα επάρκειας και για τις δύο χώρες (βλ. πίνακα 163), (βλ. σχήμα 25).

Κατανόηση Γραπτού Λόγου					
Χώρες		Γυμνάσια Ελλάδας		Γυμνάσιο Βελγίου	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,83	0,26	0,42	0,09
Αρχική Θέση «!»	%	55,35	7,98	20,57	16,42
Αρχική Θέση «v»		37,01	36,14	28,96	26,23
Αρχική Θέση «vv»		7,64	55,88	50,47	57,35
Θετική Μεταβολή	%	66,19	26,02	40,77	9,02
Αρνητική Μεταβολή		0	0	0	0
Χωρίς Μεταβολή		33,81	73,98	59,23	90,98

Πίνακας 163: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου.



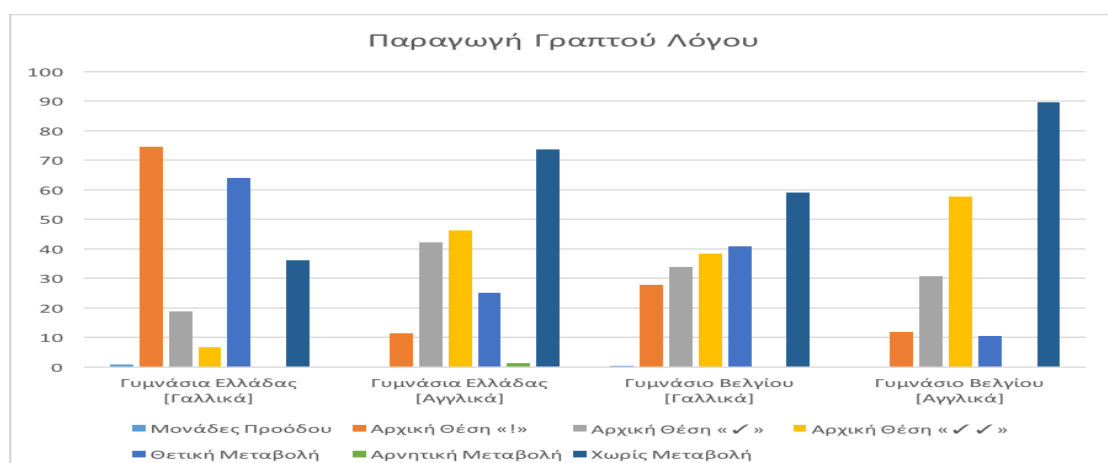
Σχήμα 25: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου.

Όσον αφορά την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου, τα ποσοστά γλωσσομάθειας και ανταπόκρισης των μαθητών στα περιγραφόμενα ζητούμενα των σχετιζόμενων γλωσσικών επιπέδων παρουσιάζουν την ίδια βασική εικόνα μονάδων προόδου, αρχικών θέσεων και μεταβολών στις δύο χώρες με την αντίστοιχη ικανότητα κατανόησης. Οι αρχικές δηλαδή θέσεις στο Βέλγιο είναι μοιρασμένες στις τρεις κλίμακες για τη γλώσσα-στόχο, ενώ τα ποσοστά θετικών μεταβολών παρουσιάζονται

σημαντικά αλλά περιορισμένα έναντι αυτών στην Ελλάδα. Οι μαθητές δηλαδή των γυμνασίων Α και Β (Ελλάδα) εκκινούν με χαμηλή επάρκεια στα ζητούμενα και τερματίζουν με υψηλή θετική μεταβολή στον πόλο λήξης. Ωστόσο, οι μαθητές που είχαν περιθώρια προόδου στην Ελλάδα δεν κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα επάρκειας σε όλα τα γλωσσικά ζητούμενα όσο οι συμμαθητές τους στο Βέλγιο. Οι δείκτες τιμών στην αγγλική είναι παρόμοιες στις δύο χώρες, με ισχυρά επίπεδα επάρκειας από την αρχή του έτους και μικρά ποσοστά προόδου τόσο σε ετήσιες μονάδες όσο και σε ποσοστά θετικής μεταβολής στην επάρκεια των ζητουμένων (βλ. πίνακα 164), (βλ. σχήμα 26).

Παραγωγή Γραπτού Λόγου					
Χώρες		Γυμνάσια Ελλάδας		Γυμνάσιο Βελγίου	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,79	0,25	0,47	0,11
Αρχική Θέση «!»	%	74,53	11,47	27,90	11,75
Αρχική Θέση «ν»		18,71	42,23	33,79	30,68
Αρχική Θέση «νν»		6,76	46,30	38,31	57,57
Θετική Μεταβολή	%	63,991	25,16	40,93	10,45
Αρνητική Μεταβολή		0	1,29	0	0
Χωρίς Μεταβολή		36,01	73,55	59,07	89,55

Πίνακας 164: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου.



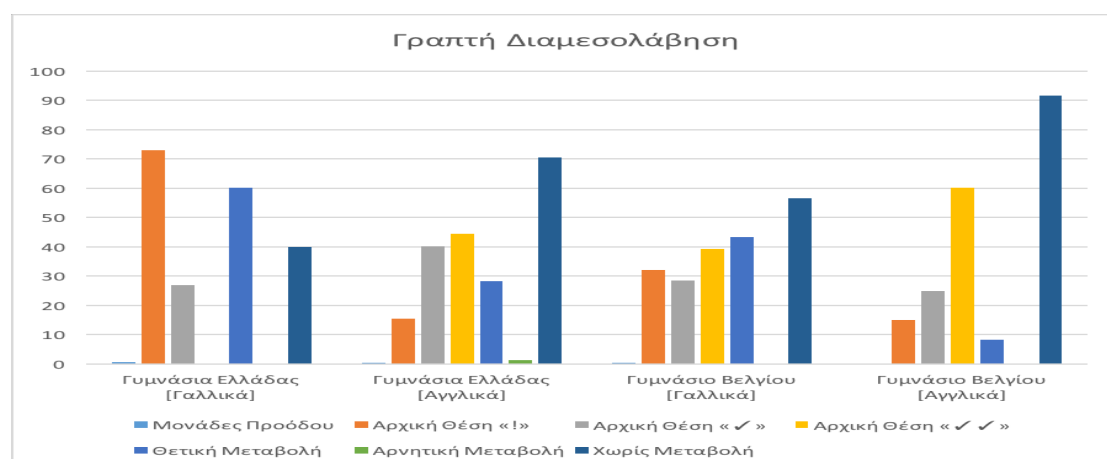
Σχήμα 26: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

Στο πεδίο της ικανότητας γραπτής διαμεσολάβησης, οι ετησιοποιημένες μονάδες προόδου καταγράφονται θετικές στο επίπεδο της γλώσσας-στόχου τόσο στην Ελλάδα όσο και στο Βέλγιο με 0,65 και 0,45 μονάδες αντίστοιχα. Οι μαθητές στην Ελλάδα είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με τη διαδικασία γραπτής διαμεσολάβησης, γεγονός που αντανακλά στα μηδενικά (0%) ποσοστά τοποθέτησης σε υψηλή θέση αρχικής

επάρκειας (θέση «vn») στην έναρξη του έτους. Οι μεταβολές παρουσιάζουν σημαντικά θετική κίνηση στη γαλλική γλώσσα με τα μεγαλύτερα ποσοστά προόδου να καταγράφονται στην Ελλάδα. Των ανωτέρω συνεπάγονται τα σημαντικά ποσοστά χωρίς μεταβολή στη γλώσσα-στόχο με 39,84% και 56,64% στην Ελλάδα και στο Βέλγιο αντίστοιχα. Τέλος, η αγγλική γλώσσα υστερεί ποσοτικά αλλά υπερτερεί σε επίπεδα γλωσσικής επάρκειας: είναι χαρακτηριστικό ότι στο Βέλγιο, οι συσσωρευμένες μονάδες προόδου δεν αγγίζουν παρά τις 0,08 και τα ποσοστά αμετάβλητης προόδου στις κλίμακες επάρκειας παραμένουν υψηλά με 70,49% και 93,16% στις δύο χώρες αντίστοιχα (βλ. πίνακα 165), (βλ. σχήμα 27).

Γραπτή Διαμεσολάβηση					
Χώρες		Γυμνάσια Ελλάδα		Γυμνάσιο Βελγίου	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,65	0,29	0,45	0,08
Αρχική Θέση «!»	%	73	15,45	32,15	14,97
Αρχική Θέση «v»		27	40,08	28,56	24,97
Αρχική Θέση «vn»		0	44,47	39,29	60,06
Θετική Μεταβολή	%	60,16	28,26	43,36	8,33
Αρνητική Μεταβολή		0	1,25	0	0
Χωρίς Μεταβολή		39,84	70,49	56,64	91,67

Πίνακας 165: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα γραπτής διαμεσολάβησης.



Σχήμα 27: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στη γραπτή διαμεσολάβηση.

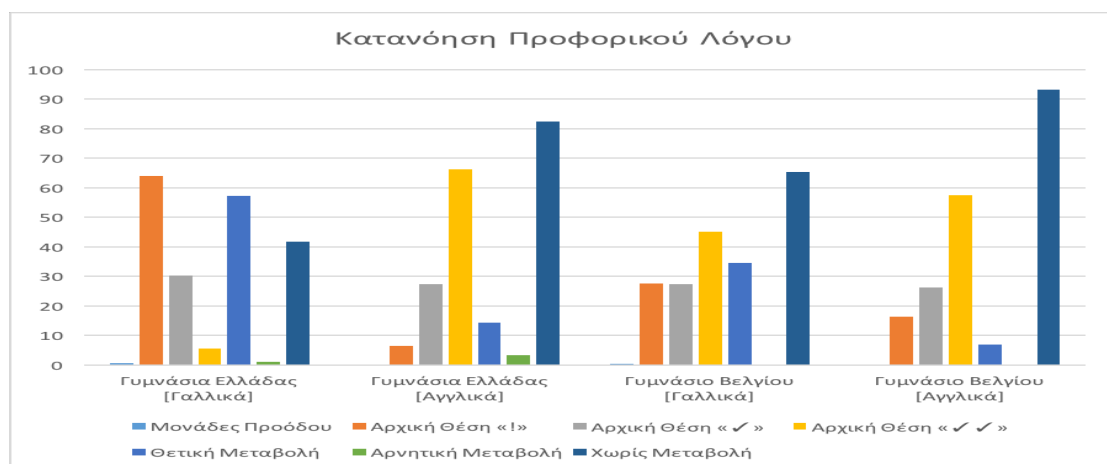
5.2.2. Προφορικός λόγος

Στα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα η γλωσσική χρήση παραπέμπει κατά κύριο λόγο στον άξονα της επικοινωνιακής ικανότητας. Συνήθως δηλαδή, ένας μαθητής που δηλώνει ικανός και τακτικός

χρήστης ενός γλωσσικού κώδικα οικειοποιείται την επικοινωνιακή και όχι την ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας. Αυτή δηλαδή που αξιοποιεί συστηματικά στο άμεσο, φιλικό και οικογενειακό του περιβάλλον και όχι στο σχολείο ή σε περιστάσεις απαιτητικών γλωσσικών ικανοτήτων. Η ανωτέρω παράμετρος καταδεικνύεται με χαρακτηριστικό τρόπο στα ποσοτικά δεδομένα που αφορούν την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Οι μαθητές στο Βέλγιο, όντας περισσότερο προσανατολισμένοι στην προφορικότητα των γλωσσικών χρήσεων σε διευρυμένους χώρους, καταγράφουν μετριασμένες μονάδες προόδου: 0,38 έναντι των 0,67 της Ελλάδας. Ωστόσο, ενώ εκκινούν με υψηλή επάρκεια στα ζητούμενα κατανόησης προφορικού λόγου σε ποσοστό 45,08%, επιτυγχάνουν σημαντικές ανόδους κλιμάκων στο 34,60% των γλωσσικών ζητούμενων με αποτέλεσμα στα γυμνάσια Α και Β (Ελλάδα) οι θετικές μεταβολές να παρουσιάζονται ενισχυμένες σε σχέση με αυτές του γυμνασίου Γ (Βέλγιο) στο 57,13% των ζητούμενων. Η εικόνα ωστόσο της γλωσσικής επάρκειας στην έναρξη του έτους στο ανώτερο επίπεδο επάρκειας (θέση «nn») καταγράφει μόλις ένα 5,66% στη γαλλική γλώσσα επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι οι μαθητές στην Ελλάδα εκκινούν τη χρονιά γνωρίζοντας πολύ λίγο τη γλώσσα που θα διδαχθούν. Τέλος, τα επίπεδα επάρκειας στην αγγλική γλώσσα καταγράφονται ισχυρά τόσο στην Ελλάδα όσο και στο Βέλγιο με συνέπεια τα ποσοστά γλωσσικής στασιμότητας στα ζητούμενα να αποτυπώνονται σχεδόν καθολικά στο 82,38% και στο 93,16% στις δύο χώρες αντίστοιχα (βλ. πίνακα 166), (βλ. σχήμα 28).

Κατανόηση Προφορικού Λόγου					
Χώρες		Γυμνάσια Ελλάδας		Γυμνάσιο Βελγίου	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,67	0,20	0,38	0,07
Αρχική Θέση «!»	%	64	6,55	27,61	16,32
Αρχική Θέση «✓»		30,34	27,33	27,31	26,12
Αρχική Θέση «✓✓»		5,66	66,12	45,08	57,56
Θετική Μεταβολή	%	57,13	14,26	34,60	6,84
Αρνητική Μεταβολή		1,10	3,36	0	0
Χωρίς Μεταβολή		41,77	82,38	65,40	93,16

Πίνακας 166: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου.



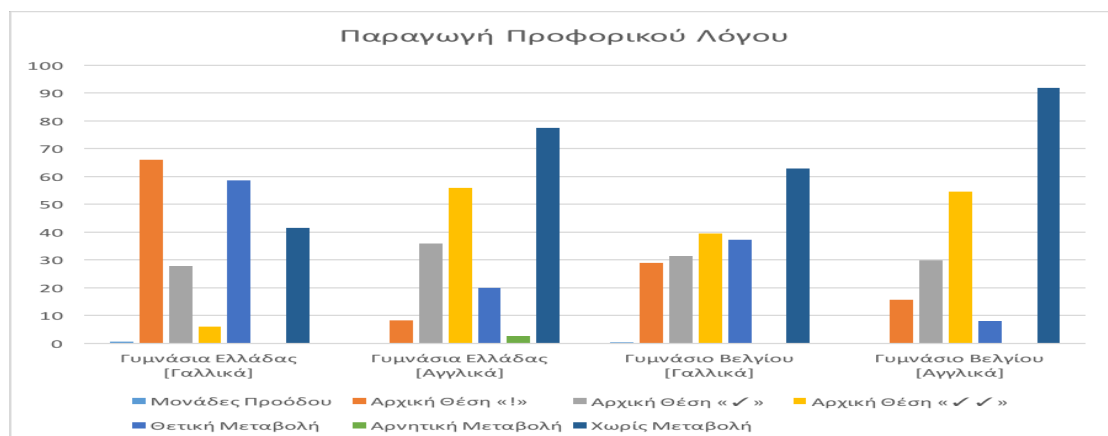
Σχήμα 28: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου.

Οι επιδόσεις στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου στοιχειοθετούνται στην ίδια λογική λειτουργίας με αυτές της ικανότητας κατανόησης: εστιάζουν στην επικοινωνιακή και όχι στην ακαδημαϊκή διάσταση του λόγου. Οι συσχετισμοί βέβαια αυτοί ανατρέπονται στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων με τη συμβολή των μη γλωσσικών αντικείμενων, ο μαθητής δηλαδή εστιάζει στη γλώσσα-στόχο μέσα από απαιτητικότερα γνωστικά πλαίσια. Όσον αφορά τα ποσοτικά ωστόσο συγκριτικά δεδομένα του παρακάτω πίνακα, οι συγκεντρωτικές μονάδες προόδου αγγίζουν τις 0,70 στην Ελλάδα και τις 0,42 στο Βέλγιο. Τα ποσοστά αρχικής τοποθέτησης σε χαμηλά επίπεδα επάρκειας είναι μεγαλύτερα στην Ελλάδα, αντιστρόφως ανάλογα με αυτά του Βελγίου που καταγράφονται μοιρασμένα στις τρεις κλίμακες, με ισχυρότερη την θέση υψηλής επάρκειας «vn». Η θετικές μεταβολές που προκύπτουν καταγράφουν σημαντικά ποσοστά στις δύο χώρες, με τα υπόλοιπα των ζητούμενων να παραμένουν αμετάβλητα σε υψηλά ποσοστά, κυρίως σε αυτά του Βελγίου. Σε επίπεδο γλώσσας ελέγχου, οι τιμές σε μονάδες προόδου και τα ποσοστά των ζητούμενων σε αρχικές θέσεις επάρκειας και συνολικών μεταβολών στοιχειοθετούν τα επαρκή γλωσσικά επίπεδα των μαθητών στα ζητούμενα των τάξεων τους και στις δύο χώρες με τα σημαντικότερα αυτών να καταγράφονται στο Βέλγιο (βλ. πίνακα 167), (βλ. σχήμα 29).

Παραγωγή Προφορικού Λόγου					
Χώρες		Γυμνάσια Ελλάδα		Γυμνάσιο Βελγίου	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,70	0,21	0,42	0,09
Αρχική Θέση « ! »		66,04	8,23	28,99	15,63
Αρχική Θέση «vn»	%	27,88	35,89	31,44	29,74

Αρχική Θέση «νν»		6,08	55,88	39,57	54,63
Θετική Μεταβολή	%	58,55	19,98	37,20	8,14
Αρνητική Μεταβολή		0	2,54	0	0
Χωρίς Μεταβολή		41,45	77,48	62,80	91,86

Πίνακας 167: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου.

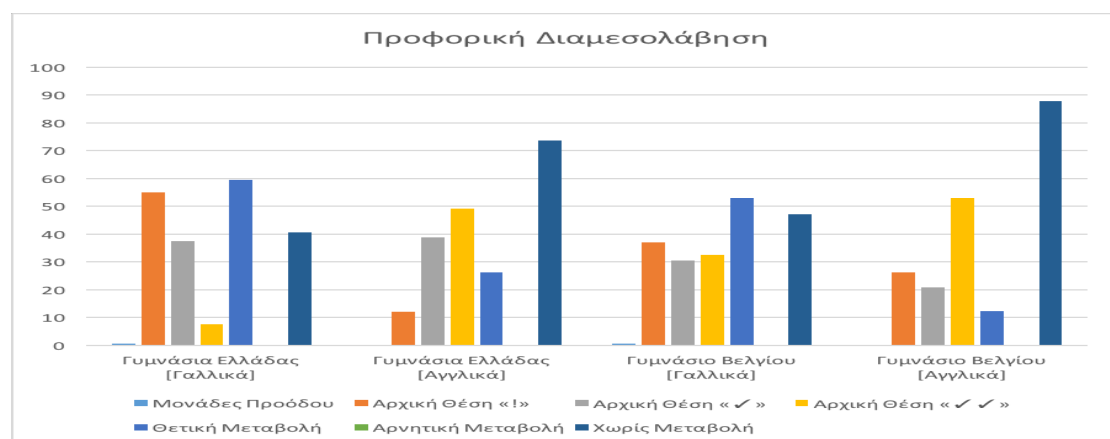


Σχήμα 29: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου.

Η τριλογία των γλωσσικών ικανοτήτων στον προφορικό λόγο ολοκληρώνεται με την ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης. Τα συστατικά που στοιχειοθετούν τα ποσοτικά δεδομένα στο συγκριτικό πίνακα που ακολουθεί ολοκληρώνουν την εικόνα των δεικτών στον προφορικό λόγο σε ταυτόσημη ποσοτική διάταξη με τα άλλα δύο μέρη της προφορικής ικανότητας: ενισχυμένες μονάδες προόδου στη γλώσσα-στόχο με συσσώρευση 0,71 και 0,59 μονάδων στην Ελλάδα και στο Βέλγιο αντίστοιχα, σημαντική γλωσσική ανεπάρκεια (θέσεις «!» και «ν») στα ζητούμενα στην Ελλάδα και ισόρροπα μοιρασμένη στο Βέλγιο. Η διαφοροποίηση στα δεδομένα έγκειται στα ποσοστά θετικών μεταβολών που για πρώτη φορά προσεγγίζουν το ίδιο ύψος στις δύο χώρες με το 59,44% των ζητούμενων στην Ελλάδα και το 52,95% αυτών στο Βέλγιο. Αρνητική μεταβολή δεν υφίσταται και τα χωρίς μεταβολή ποσοστά αφορούν το 47,05% των ζητούμενων στο Βέλγιο και το 40,56% αυτών στην Ελλάδα. Τέλος, οι τιμές που αναφέρονται στην αγγλική γλώσσα αντανακλούν τα υψηλά επίπεδα οικειοποίησης της γλώσσας σε όλα τα πεδία γλωσσικών ικανοτήτων καταγράφοντας χαμηλά νούμερα συσσωρευμένων μονάδων προόδου, μικρές μεταβολές, μηδενικές αρνητικές και σημαντικές αμετάβλητες (βλ. πίνακα 168), (βλ. σχήμα 30) και ελάχιστες διαφοροποιήσεις στις δύο χώρες.

Προφορική Διαμεσολάβηση					
Χώρες		Γυμνάσια Ελλάδας		Γυμνάσιο Βελγίου	
Γλώσσες		Γαλλικά	Αγγλικά	Γαλλικά	Αγγλικά
Μονάδες Προόδου	- 0-2	0,71	0,26	0,59	0,13
Αρχική Θέση «!»	%	55,04	12,03	37,02	26,22
Αρχική Θέση «ν»		37,46	38,90	30,48	20,83
Αρχική Θέση «νν»		7,50	49,07	32,50	52,95
Θετική Μεταβολή	%	59,44	26,28	52,95	12,22
Αρνητική Μεταβολή		0	0	0	0
Χωρίς Μεταβολή		40,56	73,72	47,05	87,78

Πίνακας 168: Συγκριτικά αποτελέσματα γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης.



Σχήμα 30: Γραφική απεικόνιση συγκριτικών αποτελεσμάτων γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου στην ικανότητα προφορικής διαμεσολάβησης.

5.3. Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση του σκέλους που αφορά τις συγκριτικές αναλύσεις στα ποσοτικά δεδομένα που παρουσιάσαμε στην παρούσα ενότητα στοιχειοθετείται η συνολική εικόνα του ποσοτικού αποτυπώματος των διγλωσσικών εφαρμογών στις βασικές γλωσσικές ικανότητες εντός σχολικού πλαισίου. Η εξαγωγή των βασικών συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων εδράζεται στη δομή των ανωτέρω συγκριτικών αναλύσεων και αποτυπώνεται περιεκτικά σε ένα κοινό πεδίο ανάλυσης που περιλαμβάνει όλα τα ζητούμενα γραπτού και προφορικού λόγου.

Σε επίπεδο εσωτερικών συγκρίσεων στη γλώσσα-στόχο η κοινή συνισταμένη που διέπει τα γνωρίσματα των ποσοτικών δεδομένων στα γυμνάσια Α και Β εμπεριέχει: (α) το άθροισμα ενισχυμένων μεσοσταθμικά συσσωρευμένων μονάδων προόδου, (β)

πλειοψηφικά ποσοστά σε αρχική και μεσαία κλίμακα επάρκειας (θέσεις «!» και «ν»), και (γ) μειοψηφικά στην ανώτερη θέση (θέση «νν»). Σε επίπεδο μεταβολών, αυτές καταγράφουν μεγάλα ποσοστά ζητούμενων στο θετικό πρόσημο, μηδενικά στο αρνητικό και σημαντικά στις χωρίς μεταβολή τιμές. Η διαφοροποίηση στα δύο γυμνάσια έγκειται στα υψηλότερα καταγεγραμμένα ποσοστά του γυμνασίου Α έναντι του γυμνασίου Β σε όλες σχεδόν τις γλωσσικές ικανότητες ενώ η γλώσσα ελέγχου παρουσιάζει αντιστρόφως ανάλογες τιμές, με χαμηλές μονάδες προόδου, υψηλή γλωσσική επάρκεια στον πόλο έναρξης και ισχνή θετική μεταβολή στα γλωσσικά ζητούμενα.

Με απλά λόγια, πέντε είναι τα σημεία-κλειδιά που αφορούν τα συγκριτικά αποτελέσματα των γυμνασίων Α και Β στην Ελλάδα:

- Οι μαθητές εκκινούν το σχολικό έτος με χαμηλή επάρκεια σε όλα ζητούμενα των έξι γλωσσικών ικανοτήτων στη γαλλική γλωσσά.
- Καταγράφουν σημαντικά ποσοστά προόδου στα περισσότερα από αυτά.
- Κανένα γλωσσικό ζητούμενο δεν παραμένει στάσιμο στις γλωσσικές κλίμακες των περιγραφητών.
- Τα αγγλικά επιβεβαιώνονται ως κυρίαρχη γλώσσα με υψηλά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας από την αρχή του έτους.
- Το γυμνάσιο Α καταγράφει υψηλότερες τιμές σε όλα τα επίπεδα ποσοτικής ανάλυσης.

Σε επίπεδο εξωτερικών συγκρίσεων μεταξύ γυμνασίων Α, Β και Γ, οι μαθητές στο Βέλγιο:

- Εκκινούν το σχολικό έτος με υψηλότερη επάρκεια σε όλα ζητούμενα των έξι γλωσσικών ικανοτήτων στην γαλλική γλωσσά.
- Συγκεντρώνουν λιγότερες μονάδες προόδου από αυτές της Ελλάδας.
- Παρουσιάζουν ενισχυμένα θετικά ή/και χωρίς μεταβολή ποσοστά στις κλίμακες επάρκειας γλωσσικών ζητούμενων.
- Έχουν υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και εξίσου χαμηλά ποσοστά ετήσιας προόδου με αυτά της Ελλάδας στα αγγλικά.

Συνολικά λοιπόν και για τις δύο χώρες εστιάζουμε σε 8 διαπιστώσεις:

- Στην Ελλάδα, η γαλλική γλώσσα δεν υφίσταται στην καθημερινότητα των μαθητών. Την ανακαλύπτουν κυρίως στο σχολείο με αποτέλεσμα να ξεκινούν το σχολικό έτος με χαμηλή επάρκεια σε όλα τα ζητούμενα των γλωσσικών ικανοτήτων όπως καταγράφηκε στα αριθμητικά μας δεδομένα.
- Η τρέχουσα γλωσσική πραγματικότητα στο Βέλγιο δικαιολογεί τα υψηλότερα ποσοστά γλωσσομάθειας από την αρχή κιόλας του σχολικού έτους. Το γεγονός ωστόσο αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα περιορισμένα περιθώρια θετικών μεταβολών στην επάρκεια-στόχο.
- Η διγλωσσική προοπτική μέσα από ένα εγχείρημα διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης κατάφερε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι γλωσσικές ικανότητες ενισχύθηκαν στο σύνολο τους και στις δύο χώρες με τα γαλλικά να καταγράφουν υψηλές αριθμητικές και ποσοστιαίες επιδόσεις.
- Τα αγγλικά επιβεβαιώθηκαν ως κυρίαρχη γλώσσα. Υπάρχουν και υπήρχαν στην καθημερινότητα των μαθητών τόσο στα κοινωνικά όσο και στα ψηφιακά έμμεσα ή άμεσα περιβάλλοντα δραστηριοποίησης τους.
- Οι μικρότερες τάξεις κατέγραψαν υψηλότερες τιμές σε όλα τα επίπεδα. Αφενός η κινητοποίηση των μικρότερων μαθητών παρουσιάστηκε ενισχυμένη στη μετάβαση από τη Α/θμια στη Β/θμια, αφετέρου το γλωσσικό κενό από την έλλειψη εγχειριδίου στη β' γυμνασίου έχει αντίκτυπο στη στάση των μαθητών στη γ' γυμνασίου.
- Οι μαθητές στην Ελλάδα είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με τις δραστηριότητες γραπτής διαμεσολάβησης και παθητικά προσανατολισμένοι στη γλωσσική εκμάθηση. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται στις ακραίες τιμές σε επίπεδο γραπτού λόγου στη γαλλική γλώσσα και αφορά την κατανόηση γραπτού λόγου στο θετικό άκρο και τη γραπτή διαμεσολάβηση στον αρνητικό ενώ στο Βέλγιο οι αντίστοιχες τιμές αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου και την κατανόηση γραπτού λόγου.
- Η εικόνα στα αγγλικά παρουσιάζεται αντεστραμμένη σε σχέση με τα γαλλικά: η μεγαλύτερη θετική ποσοστιαία μεταβολή και πρόοδος σε μονάδες στην Ελλάδα σημειώθηκε στη γραπτή διαμεσολάβηση και η μικρότερη στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ στο Βέλγιο, η μεγαλύτερη σημειώθηκε στην παραγωγή γραπτού λόγου και η μικρότερη στη γραπτή διαμεσολάβηση.
- Σε επίπεδο προφορικού λόγου οι ακραίες τιμές παραμένουν ταυτόσημες τόσο σε επίπεδο χωρών όσο και σε επίπεδο γλωσσών: η μεγαλύτερη θετική ποσοστιαία

μεταβολή και συσσώρευση μονάδων προόδου σημειώθηκε στην προφορική διαμεσολάβηση. Οι μαθητές δηλαδή εστίασαν στη μεταγνώση της γλωσσικής πράξης, τη χρησιμότητα της οποίας εντόπισαν στην προφορικότητα του λόγου.

Εν ολίγοις, οι μαθητές στο Βέλγιο, κατέχοντας καλύτερο επίπεδο επάρκειας στις δύο γλώσσες από την έναρξη του έτους, καταγράφουν μικρότερα ποσοστά στις επιδόσεις από το σημεία εκκίνησης γλωσσικής επάρκειας στα ζητούμενα. Παρά το γεγονός ότι τα γλωσσικά ζητούμενα που επιδέχονται βελτίωσης είναι αριθμητικά λιγότερα από αυτά της Ελλάδας, οι μαθητές επιτυγχάνουν να βελτιώσουν την επάρκεια τους στο τέλος του έτους στα περισσότερα από αυτά. Αντιθέτως στην Ελλάδα, ενώ η επάρκεια ενισχύεται σε λιγότερα ζητούμενα, αποτυπώνονται μεγαλύτερες ποσοστιαίες τιμές προόδου λόγω του αρχικά μεγαλύτερου αριθμού γλωσσικών ζητουμένων που χρίζουν βελτίωσης.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η αποτίμηση των ποσοτικών αναλύσεων σε επίπεδο αποτελεσμάτων σχολείων άλλα και συγκριτικών δεδομένων ικανοποιούν τη βασική μας ερευνητική υπόθεση που αφορά τη θετική συμβολή της διγλωσσίας στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, γραπτής και προφορικής διαμεσολάβησης. Οι δείκτες γλωσσομάθειας στα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας κινήθηκαν στο σύνολο τους θετικά, αλλά κυρίως ενίσχυσαν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που διαμορφώθηκαν από τη θέση και την αξιοποίηση διγλωσσικών στρατηγικών στη διδασκαλία και εκμάθηση μιας πρόσθετης γλώσσας, τη λειτουργία των οποίων αναλύουμε στην ενότητα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων που ακολουθεί.

6. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα εστίασαν στα ερευνητικά ερωτήματα που περιστρέφονται γύρω από τη λειτουργία της διγλωσσίας σε μονογλωσσικά προσανατολισμένα περιβάλλοντα μάθησης. Στην έρευνα μας, η διγλωσσική προοπτική στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας εξάντλησε τα ποιοτικά εκείνα χαρακτηριστικά της διγλωσσίας που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική πράξη ως γενική και ως επικοινωνιακή ικανότητα όπως αυτές ορίζονται από το ΚΕΠΑ (2001).

Οι πτυχές της θεωρίας της διγλωσσίας που αντανακλούν στους ανωτέρω άξονες εκκινούν από ένα γενικό πλαίσιο χρήσης σε δύο σκέλη: (i) τη διδασκαλία με αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας, τη διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, την πολυγλωσσία και την πολλαπλογλωσσία και (ii) τη διαγλωσσικότητα ως έννοιας και γλωσσικής λειτουργίας που ενσωματώνει την εναλλαγή κωδίκων, τη μετάφραση, την πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα.

Το πλαίσιο αυτό ενεργοποιείται μέσα από προτεινόμενες δραστηριότητες και σχετίζεται με:

- (α) την ενίσχυση της γλωσσικής, εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα
- (β) την ενίσχυση των κινήτρων στην εκμάθηση ξένης γλώσσας
- (γ) την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες
- (δ) την οικολογική διάσταση στη γλωσσική διδασκαλία
- (ε) τους μετασχηματισμούς στη μάθηση.

Οι ανωτέρω στόχοι στοιχειοθετούνται μέσα από ειδικά διαμορφωμένα σχέδια μαθήματος μη γλωσσικών αντικειμένων και διακατέχονται από το βαθμό διαγλωσσικότητας που διατρέχουν εργαλεία παιδαγωγικής χρήσης της μετάφρασης, εναλλαγής κωδίκων, αξιοποίησης της προηγούμενης γνώσης και ενεργοποίησης του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου του χρήστη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάζουμε στην παρούσα ενότητα και αφορούν την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, ελέγχουν (α) τον βαθμό ενίσχυσης των κινήτρων και των στάσεων που μπορούν να επιφέρουν οι εφαρμογές διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο στη διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών και (β) τη συμβολή των διγλωσσικών προσεγγίσεων στις γλωσσικές δραστηριότητες και στην ενίσχυση της γλωσσικής, εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών στην κατεύθυνση μιας μετασχηματιστικής μάθησης.

Και στις δύο χώρες πραγματοποίησης της έρευνας το πλαίσιο ενεργοποίησης μιας διγλωσσικής προσέγγισης υπήρξε θετικά οριοθετημένο: στις Βρυξέλλες, οι μαθητές

ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με την έννοια της πολλαπλογλωσσίας και την πράξη της διαγλωσσικότητας λόγω του γλωσσικά πλουραλιστικού άμεσου περιβάλλοντος. Από την άλλη η Ρόδος, μια περιοχή με έντονες πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές αναφορές, αποτέλεσε ένα εξίσου γόνιμο έδαφος για μια διαφορετική προσέγγιση στο μάθημα της ξένης γλώσσας (Σκούρτου 2002β).

Για την ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αξιοποιήσαμε (α) τα μετρήσιμα δεδομένα που απορρέουν από την αξιολόγηση και τη σύγκριση των αριθμητικών δεδομένων του ποσοτικού μέρους της έρευνας, και (β) τα μη μετρήσιμα δεδομένα που απορρέουν της οπτικής του εκπαιδευτικού-ερευνητή, των συνεντεύξεων, τυπικών και άτυπων, των σημειώσεων, των ημερολογίων και των παρατηρήσεων.

6.1. Η γενική ικανότητα σε διγλωσσικές προσεγγίσεις

Η γενική ικανότητα ενός δίγλωσσου χρήστη όπως αυτός ορίζεται στην παρούσα εργασία αναφέρεται σε τρεις άξονες : (α) στην κοινωνικοπολιτισμική γνώση, στη διαπολιτισμική επίγνωση και στην ανεπτυγμένη γλωσσική ικανότητα των μαθητών που αξιοποιούν το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου στην κατάκτηση των θετικών γνώσεων (savoir) που προκύπτουν από την εμπειρία (εμπειρική γνώση) και την τυπική εκμάθηση (ακαδημαϊκή γνώση), (β) στην ταυτότητα, ως έννοια που εμπεριέχει τη γλωσσική, την πολιτισμική και εθνοτική συνειδητότητα που συνθέτουν την υπαρκτική ικανότητα (savoir-être) του ομιλητή και (γ) στη χρήση, όπως ορίζεται από τις γλωσσικές δεξιότητες (language skills), την τεχνογνωσία (savoir-faire) και την ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre) (ΚΕΠΑ 2001).

Για κάθε μια από τις παραμέτρους ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων παραθέτουμε έξι διδακτικές προτάσεις που εμπεριέχουν σχέδια μαθήματος και δραστηριότητες που εντάσσονται σε αυτές προκειμένου να καταστήσουμε εφικτή τη μετάβαση από τη θεωρία του πλαισίου στην πράξη της έρευνας.

6.1.1. Διδασκαλία με έμφαση στο περιεχόμενο και γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση και διαπολιτισμική επίγνωση

Η πολλαπλογλωσσική θεώρηση της γνώσης ως μηχανισμός επεξεργασίας και αφομοίωσης της νέας πληροφορίας αποτέλεσε ένα μηχανισμό που συνειδητά ενσωματώσαμε στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στη διδακτική μας παρέμβαση. Το πρώτο συστατικό του μηχανισμού αυτού αφορούσε τη δηλωτική γνώση (*savoir*) και περιλάμβανε τη γνώση κόσμου, την κοινωνικοπολιτισμική γνώση και τη διαπολιτισμική επίγνωση.

Η γνώση του κόσμου συγκροτήθηκε στο σύνολο των εξωτερικών στοιχείων που αξιολογήσαμε προκειμένου να ενεργοποιηθεί το κατανοητό εισερχόμενο. Ειδικά στις περιστάσεις διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο που ενεργοποιήσαμε ως κεντρικό άξονα της διδακτικής μας παρέμβασης, ο εμπλουτισμός που προέκυψε από την διεύρυνση της γενικής ικανότητας του μαθητή που εκτίθεται σε πλούσια γλωσσικά και μη γλωσσικά περιεχόμενα ήταν χαρακτηριστική και αποτυπώθηκε με ιδιαίτερα θετικό τρόπο στα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας. Θεωρήσαμε, ότι για την εκμάθηση μιας γλώσσας, είναι ιδιαίτερα σημαντική η αντικειμενική γνώση που άφορα τα γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιεχόμενα που πλαισιώνουν τα άμεσα περιβάλλοντα του χρήστη.

Η διαπολιτισμική επίγνωση ήταν ένας ιδιαίτερος στόχος στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας κατά την έρευνα μας. Διαμορφώθηκε ωστόσο ως φυσικό επακόλουθο της ανάπτυξης των γλωσσικών και πολιτισμικών ικανοτήτων του μαθητή που στρατηγικά πλαισιώσαμε στη διδακτική μας πρόταση. Ενισχύσαμε λοιπόν τη διαπολιτισμική επίγνωση του μαθητή μέσα από την ανάπτυξη της γνώσης, της συναίσθησης και της κατανόησης της σχέσης ανάμεσα στον «κόσμο προέλευσης» και τον «κόσμο της κοινότητας-στόχου» (ΚΕΠΑ 2001: 127) .

Κατά τη διάρθρωση λοιπόν των σχεδίων μαθήματος που αφορούσαν τη διδασκαλία μη γλωσσικού μαθήματος εστίασαμε στη γνώση του κόσμου, την κοινωνικοπολιτισμική γνώση και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επίγνωσης. Ο βασικός άξονας δόμησης των δραστηριοτήτων που προτείναμε στοιχειοθετήθηκε στις ήδη κατακτημένες γνώσεις και τη διαπολιτισμική οπτική των γνωστικών

δεδομένων που εντάξαμε στο σχεδιασμό.

Εστιάζοντας λοιπόν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά πάνω στα οποία θεμελιώσαμε την έννοια της διγλωσσίας ως γενικής ικανότητας μέσα από στρατηγικές διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο:

- Εμπλουτίσαμε τους γνωστικούς ορίζοντες του μαθητή σε ένα αντικείμενο που προϋπήρχε η γνώση.
- Καλλιεργήσαμε συνθήκες γλωσσικής πολιτισμικής και κοινωνικής ταύτισης.
- Ενισχύσαμε το γλωσσικό υπόβαθρο του μαθητή.
- Τροφοδοτήσαμε τη διαπολιτισμική επίγνωση μέσα από τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση που ενεργοποίησε η κεντρική θεματική της ενότητας.
- Πλαισιώσαμε τη μεταγνώση τόσο στο γλωσσικό όσο και στο μη γλωσσικό αντικείμενο.
- Εξασκήσαμε τη διαμεσολαβητική ικανότητα του μαθητή στα περιεχόμενα του μη γλωσσικού αντικειμένου σε περιστάσεις οικείας χρήσης της γλώσσας στοχεύοντας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής του ικανότητας.

Παράδειγμα δραστηριότητας ενεργοποίησης πολλαπλογλωσσικών μηχανισμών σε υπόβαθρο κοινωνικοπολιτισμικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης αποτέλεσε η πρώτη διδακτική πρόταση που περιλάμβανε το σχέδιο μαθήματος του γνωστικού των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της α' γυμνασίου: «Νινέτ» (βλ. παράρτημα 4.3.). Μέσα από το κείμενο που επιλέξαμε, επιδιώξαμε να γεφυρώσουμε το γλωσσικό με το μη γλωσσικό περιεχόμενο μέσα από το πάντρεμα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που αφορούν την κοινωνικοπολιτισμική γνώση μιας τυπικής ευρωπαϊκής κοινωνίας και του πολιτισμού της, την καθημερινή ζωή, τις συνθήκες ζωής, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις αξίες, τις αρχές, τις συμπεριφορές, τις παραγλωσσικές και κοινωνικές συμβάσεις.

6.1.1.1. Διδακτική πρόταση I: «Νινέτ»

Οι εισαγωγικές πληροφορίες που αφορούν το συγχρονισμό του γλωσσικού περιεχομένου με το μη γλωσσικό αντικείμενο σχετίζονται με την παράθεση των θιγόμενων ενοτήτων στα δύο σχολικά εγχειρίδια: ενότητα 2 για το βιβλίο ξένης γλώσσας και ενότητα: «Οικογενειακές σχέσεις» (Ζωρζ Σαρή, «Νινέτ») για το βιβλίο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας της Α' γυμνασίου.

Σε πρώτο επίπεδο καθορίζεται το εύρος της παιδαιακής στήριξης (ΕΠΣ) και ο βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) της ενότητας με την επιλογή του Α' τεταρτημόριου ως καταλληλότερου για ένα μάθημα γλωσσικού επιπέδου Α1. Στη συνέχεια παρατίθενται οι διδακτικοί στόχοι στο γλωσσικό και μη γλωσσικό αντικείμενο, η διδακτική προσέγγιση και τα μέσα διδασκαλίας που αποτελούνται από τη χρήση διαδραστικού πίνακα ή απλού βιντεοπροβολέα ή υπολογιστών καθώς και η αξιοποίηση του εμπλουτισμένου κειμένου του 3^{ου} κεφαλαίου των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας στην ιστοσελίδα του ψηφιακού σχολείου¹³⁰.

Μετά από μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της δομής του, ο τρόπος αξιολόγησης και οι δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας όπως δόθηκαν στους μαθητές.

Συνδυαστικά και παράλληλα με το εικονογραφημένο κείμενο της ενότητας 2 του βιβλίου της ξένης γλώσσας οι μαθητές διαβάζουν και επεξεργάζονται το απόσπασμα του μυθιστορήματος της Ζωρζ Σαρή «Νινέτ». Η αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου στην εκμάθηση ΞΓ αποτελεί σημαντικό εργαλείο διαπολιτισμικής επίγνωσης και προσέγγισης (Kigitsioglou-Vlachou 2009). Η κοινή θεματική των δύο κειμένων δίνει την αφορμή για ολιγόλεπτη συζήτηση στα ελληνικά. Στη συνέχεια, με επίκεντρο τις οικογενειακές σχέσεις οι μαθητές διαπραγματεύονται τα ζητήματα που θίγονται σε δύο ετερόκλητα κείμενα, ένα ξενόγλωσσο για τη διδασκαλία ξένης γλώσσας και ένα λογοτεχνικό κείμενο, απομονώνοντας τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες στις δύο ιστορίες που αντανακλούν δύο διαφορετικούς κόσμους. Σταδιακά πλαισιώνουμε τη συζήτηση κατευθύνοντας τη διδασκαλία μέσα

¹³⁰ <http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A107/391/2583,10067/unit=345>, τελευταία ανάκτηση 27-5-2014.

από ερωτήσεις και δραστηριότητες με προσανατολισμό τους λεξικολογικούς, γραμματικούς και πραγματολογικούς στόχους της ενότητας από το ΜΓΑ στο ΓΑ και από τη συνδυαστική χρήση της κυρίαρχης ελληνικής, της γαλλικής και του συνόλου των γλωσσών στην τάξη. Στην παρούσα φάση η αξιολόγηση είναι περισσότερο διαμορφωτική (συμμετοχή και στάση του μαθητή) και λιγότερο συνολική (στις δραστηριότητες του τετραδίου ασκήσεων του μαθητή και τις ατομικές δραστηριότητες).

Στην περιγραφή των επιμέρους βημάτων διδασκαλίας το περιεχόμενο δομείται σε τρεις βασικούς άξονες: (α) τη διαδικασία ανάγνωσης που περιλαμβάνει βιβλιογραφικές αναφορές και εστιασμένες συζητήσεις, (β) «τα παράλληλα κείμενα» ως τίτλος του άξονα που αφορά την αντιπαραβολή των σχετικών κειμένων και (γ) τα φύλλα εργασίας με τις προτεινόμενες δραστηριότητες.

Πριν δοθούν οι σχετικές βιβλιογραφικές πληροφορίες, αφιερώνουμε χρόνο στην πρώτη ανάγνωση του αποσπάσματος του μυθιστορήματος της Ζωρζ Σαρή με τίτλο «Νινέτ». Στη συνέχεια παραθέτουμε με περιεκτικό τρόπο πληροφορίες για τη Ζωρζ Σαρή εστιάζοντας στη σχέση της συγγραφέως με τη γαλλοφωνία. Εμπλουτίζουμε το πεδίο της γνώσης του κόσμου με όλα τα πολιτισμικά και κοινωνικοπολιτισμικά περιεχόμενα που σχετίζονται με την πορεία της δημιουργού υπογραμμίζοντας το πολυγλωσσικό υπόβαθρο σε όλα τα επίπεδα της δημιουργικής της πορείας.

Από τη γνώση των περιεχομένων μεταφερόμαστε στην ανάλυση των περιεχομένων επιχειρώντας τη δημιουργία γεφυρών πολιτισμικής και υπαρκτικής ταύτισης με τους μαθητές. Το κεντρικό νόημα και οι επιμέρους νοηματικές πτυχές του κειμένου γίνονται το αντικείμενο σύντομης συζήτησης. Εστιάζουμε στις οικογενειακές σχέσεις, στις αλλαγές που επιφέρουν οι κοινωνικές συνθήκες και στην ταυτότητα του υποκειμένου όπως διαμορφώνεται σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Οι μαθητές καταθέτουν τις απόψεις και τα προσωπικά τους βιώματα εντός πάντα των πλαισίων στόχων του γλωσσικού και μη γλωσσικού μαθήματος επιδεικνύοντας ιδιαίτερη προσοχή στο ενδεχόμενο να θιγούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Σε όλες τις φάσεις αναδεικνύουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία που αφορούν την κοινωνικοπολιτισμική γνώση μιας τυπικής ευρωπαϊκής κοινωνίας και του πολιτισμού της που σχετίζονται με: την καθημερινή ζωή, τις συνθήκες ζωής, τις

διαπροσωπικές σχέσεις, αξίες, αρχές, συμπεριφορές, παραγλωσσικές και κοινωνικές συμβάσεις και τελετουργικές συμπεριφορές (ΚΕΠΑ 2001: 125). Η συζήτηση πραγματοποιείται στην πρώτη γλώσσα των μαθητών που ενδέχεται να μην είναι η ελληνική.

Στο δεύτερο άξονα που αφορά την αντιπαραβολή των κειμένων το εικονογραφημένο ξενόγλωσσο κείμενο αξιοποιείται διδακτικά ως παράλληλο κείμενο με στόχο: (α) την πολύπλευρη παρουσίαση της συνθετότητας των ανθρώπινων σχέσεων υπό διαφορετικές κοινωνικές συγκυρίες και πολιτισμικές περιστάσεις σε δύο κείμενα με τελείως διαφορετικό διδακτικό προσανατολισμό και (β) τη σπονδυλωτή προσέγγιση των στόχων του γλωσσικού αντικείμενου. Η διδακτική ακολουθία περιλαμβάνει: (i) Ανάγνωση και πολυεπίπεδη ανάλυση (λεξικολογική, γραμματικοσυντακτική, εννοιολογική) του ξενόγλωσσου κείμενου, (ii) καθοδηγούμενη αντιπαραβολή των κειμένων με απλές ερωτήσεις στα γαλλικά (Qu'est-ce que c'est? C'est un dialogue? C'est un roman?) όσον αφορά τη μορφή, το περιεχόμενο και τους στόχους. Σταδιακά η χρήση της Γ1 περιορίζεται δίνοντας χώρο στο σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή.

Ο τρίτος άξονας που παρουσιάζουμε στη συνέχεια αφορά τα συνημμένα φύλλα εργασίας τα οποία διατρέχουν τρία επίπεδα βασικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται τόσο με το γλωσσικό όσο και με το μη γλωσσικό αντικείμενο σε τρία επίπεδα γνωστικής δραστηριοποίησης: (α) εστίαση στο νόημα, (β) εστίαση στη γλώσσα και (γ) εστίαση στη χρήση.

6.1.1.1.1. Φύλλα εργασίας

Το πρώτο φύλλο εργασίας αφορά την προφορική ομαδική δραστηριότητα με τίτλο «Διαμεσολαβώ και ενημερώνω» (βλ. παράρτημα 4.3.). Πρόκειται για δραστηριότητα δραματοποίησης που εστιάζει στην ανάπτυξη της προφορικής διαμεσολαβητικής ικανότητας. Σε αυτήν, οι μαθητές δραστηριοποιούνται στην κατεύθυνση μιας αποτελεσματικής διαμεσολάβησης στα περιεχόμενα του μη γλωσσικού αντικείμενου σε περιστάσεις οικείας χρήσης της γλώσσας σε ένα παιχνίδι διάδρασης τριών ρόλων. Το ζητούμενο τίθεται ως έξης: Ένας φίλος σου από τη Γαλλία που δεν μιλάει ελληνικά σε βλέπει να διαβάζεις τη *Νινέτ* και θέλει να σου κάνει κάποιες ερωτήσεις.

Εσυ δεν γνωρίζεις γαλλικά και ένας φίλος σου αναλαμβάνει να βοηθήσει διαμεσολαβώντας.

Τη δραστηριότητα διατρέχουν πέντε φάσεις που εκκινούν από την ακολουθία της κατανοητής κατανοητής εισερχομενης πληροφορίας και καταλήγουν στον κριτικό γραμματισμό (Cummins 2005: 174). Όλες εστιάζουν στο νόημα. Έχοντας δημιουργήσει το γνωστικό υπόβαθρο με την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης (φάση 1) στους δύο πρώτους άξονες του σχεδίου μαθήματος εισερχόμαστε στην περιγραφική φάση (φάση 2): οι πρωταγωνιστές επικεντρώνονται στις πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο και προετοιμάζουν το έδαφος για τη επόμενη φάση. Σε αυτή (φάση 3), οι μαθητές ταυτίζουν με τις δικές του εμπειρίες και συναισθηματα (Cummins 2005: 174) τα περιεχόμενα της δράσης των ηρώων στο λογοτεχνικό κείμενο για να μεταβούν στη φάση 4 που αφορά την κριτική ανάλυση, την εξαγωγή συμπερασμάτων στα περιεχόμενα και τις θιγόμενες κοινωνικοπολιτισμικές θεματικές. Η τελευταία φάση (φάση 5) που αφορά τη δημιουργική δραματοποίηση διατρέχει το σύνολο της δραστηριότητας η ουσία της οποίας οριοθετείται στη διαμεσολαβητική δραση και διάδραση. Ο παραγόμενος λόγος πραγματοποιείται σε πλαίσια ελεύθερης διαγλωσσικότητας. Δηλαδή οι μαθητές είναι ελεύθεροι να τοποθετηθούν σε οποιαδήποτε γλώσσα θέλουν αρκεί να παράξουν νοηματικά κατανοητό εξερχόμενο μήνυμα.

Οι δραστηριότητες του δεύτερου φύλου εργασίας επικεντρώνονται στη θεματική και λεξικολογική ενότητα του σχεδίου μαθήματος στο γλωσσικό μάθημα. Περιλαμβάνουν ασκήσεις λεξικολογικού προσανατολισμού και δραστηριότητες κριτικής αντιπαραβολής των ελεγχόμενων κειμένων στη γλώσσα-στόχο και στο μη γλωσσικό αντικείμενο.

Στο τελευταίο φύλο δραστηριοτήτων με τίτλο «το γενεαλογικό μου δέντρο» επιχειρήσαμε την εφαρμογή μιας κλασικής και προτεινόμενης άσκησης από το εγχειρίδιο της ξένης γλώσσας, ως κειμενικό είδος ταυτότητας και ταύτισης μαθητή και γλωσσικού αντικειμένου προκειμένου να επιτύχουμε μια ικανή γνωστική δραστηριοποίηση στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της υπαρκτικής ικανότητας (επένδυση ταυτότητας). Οι μαθητές, εκτός από το δημιουργικό κομμάτι που αφορά τη δομή, τα υλικά και την παρουσίαση με σύγχρονα ή ασύγχρονα μέσα έπρεπε να

περιγράψουν τα αγαπημένα πρόσωπα της επιλογής τους, να υποστηρίξουν τον τρόπο παρουσίασης και τα χαρακτηριστικά αναφοράς και να εστιάσουν στα δεδομένα αυτά που παραπέμπουν στα γλωσσικά, πολιτισμικά, κοινωνικά περικείμενα που πλαισιώνουν τα μέλη της οικογένειας τους ή της κοινότητας καταγωγής τους.

Μέσα από αυτήν τη διδακτική πρόταση, η γνώση, η συναίσθηση και η κατανόηση των σχέσεων που διέπουν τα κοινωνικά και πολιτισμικά περικείμενα του υποκειμένου καθώς και η γλωσσική επίγνωση που εδράζεται στις σχέσεις που διαμορφώνονται (ομοιότητες και διακριτές διαφορές) ανάμεσα στις γλώσσες καταγωγής (Γ1 ή/και Γ2) και τις γλώσσες προορισμού (ξένη ή πρόσθετη γλώσσα) κινητοποίησαν τη διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών και εστίασαν στο γλωσσικό στόχο αξιοποιώντας τη γνώση του κόσμου ως γλωσσική ικανότητα και όχι ως αντικείμενο μιας τυπικής διαθεματικής δραστηριότητας.

6.1.2. Ταυτότητα και υπαρκτική ικανότητα του μαθητή

Η μεγιστοποίηση της γνωστικής δραστηριοποίησης του μαθητή είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την αίσθηση αποδοχής της ατομικής του ταυτότητας (Cummins 2005: 168). Μετά από δύο χρόνια έρευνας στην τάξη διαπιστώσαμε ότι η ενίσχυση της ταυτότητας του χρήστη μπορεί να καλλιεργηθεί ως διδακτική στρατηγική σε nano (ατομικό) και micro (τάξεων, ομάδων, διδακτικών ακολουθιών) επίπεδο αλλά και ως παιδαγωγική αντίληψη που ξεπερνάει τα όρια και τις προβλέψεις σχεδιασμού και εφαρμογής ενός ΠΔΔ. Ωστόσο σε ένα μονογλωσσικά διαρθρωμένο σχολικό σύστημα όπως του ελληνικού σχολείου, εντός ενός κοινωνικού πλαισίου συμβατικά διαμορφωμένου (mainstream society) (Cummins 2005), υφίστανται ισχυρά ερείσματα δυνητικής ενεργοποίησης μιας γλωσσικής, πολιτισμικής, εθνοτικής και κατ' επέκταση φυσικής απομόνωσης του μαθητή που ενδέχεται να εδραιώσουν συνθήκες μη επικοινωνίας.

Μία από τις πρώτες μας διαπιστώσεις ήταν ότι οι μαθητές που δεν μπορούσαν να καλλιεργήσουν και να επιτύχουν ένα μερίδιο ταύτισης με οποιοδήποτε από τα συστατικά της διδακτικής ακολουθίας εξωθούνταν σε ένα είδος γλωσσικού «αυτισμού» που διεργήγνυε συστηματικά όλες τις γέφυρες επικοινωνίας με το άμεσο περιβάλλον, στην περίπτωση μας το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Το γεγονός

αυτό πυροδοτούσε μια αλυσιδωτή αντίδραση αρνητικών επιπτώσεων, που πέραν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων, επιβάρυνε τα κίνητρα και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις γλώσσες και τη μάθηση. Συγχρονίζοντας την ακαδημαϊκή του υπόσταση με την ταυτότητα του, ο μαθητής έπαυε να είναι αποτελεσματικός στην τάξη. Αποφασίσαμε λοιπόν να επενδύσουμε στην ανάπτυξη της υπαρκτικής του ικανότητας.

Διαπιστώσαμε επίσης ότι η επικοινωνιακή, με την ευρύτερη έννοια, ικανότητα του μαθητή δεν επηρεαζόταν μονό από τη γνώση του κόσμου, την αντίληψη των περιστάσεων και τις γλωσσικές του ικανότητες, αλλά και από τους ατομικούς παράγοντες που συνέθεταν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του που συνεισέφεραν στην ιδιαίτερη ταυτότητα του όπως τα κίνητρα, οι στάσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, ο τρόπος σκέψης και ο τύπος της προσωπικότητας.

Ένας λοιπόν από τους κεντρικούς στόχους του διδακτικού σχεδιασμού μας αποτέλεσε η συστηματική πλαισίωση της διδασκαλίας στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης της πολιτισμικής και εθνοτικής συνειδητότητας του μαθητή. Καταφέραμε μέσα από προσεκτικά πλαισιωμένες δραστηριότητες: (α) να καλλιεργήσουμε θετικές στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα και τις μειονοτικές γλώσσες, αλλά και την εκμάθηση και χρήση της ξένης γλώσσας εν γένει, (β) να αναπτύξουμε θετικά κίνητρα, εστιάζοντας στη βραχυπρόθεσμη στόχευση των μικροδιδασκαλιών και των δραστηριοτήτων μέσα από μακροπρόθεσμους στόχους κατάκτησης δεξιοτήτων που προσανατολίζονται στη χρήση και επηρεάζουν την ποιότητα της γλώσσας, και (γ) να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον του μαθητή με σύγχρονα και ασύγχρονα μέσα γύρω από τις αξίες, τον τρόπο σκέψης και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του.

Εστιάζοντας λοιπόν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διγλωσσίας που πλαισιώνουν την ταυτότητα και την υπαρκτική ικανότητα μέσα από τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας:

- Αναπτύξαμε τη γλωσσική συνειδητότητα του μαθητή παραχωρώντας έδαφος στην αυτοέκφραση μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες ταυτότητας και ταύτισης.

- Ενδυναμώσαμε την ταυτότητα του μαθητή μέσα από τη δημιουργία και την ευρεία δημοσιοποίηση κειμένων ταύτισης.
- Καλλιεργήσαμε συνθήκες γλωσσικής και εθνοτικής ταύτισης με τα περιεχόμενα του μη γλωσσικού αντικειμένου.
- Ωθήσαμε το μαθητή να αναστοχαστεί στην αξία της γλωσσικής και πολιτισμικής του ετερότητας.
- Πετύχαμε τη γνωστική δραστηριοποίηση του μαθητή μέσα από την ενίσχυση της υπαρκτικής του ικανότητας.
- Εστίασαμε στη μορφολογία και στην κριτική διερεύνηση της γλώσσας.
- Ενεργοποιήσαμε τη χρήση της διαγλωσσικότητας στην κατεύθυνση της υπαρκτικής ενδυνάμωσης και επένδυσης της ταυτότητας του μαθητή.

Το σύνολο των ποιοτικών χαρακτηριστικών που ανέδειξε η εστίαση στην ταυτότητα και στην υπαρκτική ικανότητα του μαθητή συνοψίζεται στη δεύτερη διδακτική πρόταση που αφορά το σχέδιο μαθήματος του μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου που ακολουθεί.

6.1.2.1. Διδακτική πρόταση II: «Συστήνομαι στην τάξη»

Το παράδειγμα της δεύτερης διδακτικής πρότασης αφορά το σχέδιο μαθήματος του μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου της Γεωγραφίας (βλ. παράρτημα 4.2.). Οι διδασκόμενες ενότητες γλωσσικού και μη γλωσσικού περιεχομένου αφορούν την ενότητα 1 του βιβλίου ξένης γλώσσας και την ενότητα Α1 του βιβλίου Γεωγραφίας της α' γυμνασίου με θέμα τους χάρτες.

Στην εισαγωγή του σχεδίου καθορίζεται το εύρος της πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και ο βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) της ενότητας. Παραμένουμε στο Α' τεταρτημόριο, δηλαδή ισχυρή πλαισιακή στήριξη και ήπια νοητική εμπλοκή σε γλωσσικό επίπεδο Α1. Ακολουθούν οι διδακτικοί στόχοι στο γλωσσικό και μη

γλωσσικό αντικείμενο, η διδακτική προσέγγιση και τα μέσα διδασκαλίας.

Ο διδακτικός στόχος στο μη γλωσσικό αντικείμενο αφορά την αξιοποίηση των χαρτών στην καθημερινή ζωή, την ταυτότητα του χάρτη (τίτλος, κλίμακα, σύμβολα, υπόμνημα), την ποικιλία των πληροφοριών που μπορεί να προσφέρει ο χάρτης, την αναγνώριση των χωρών στο χάρτη και την εξαγωγή συμπερασμάτων για διάφορους τόπους πάνω στη γη. Ο αντίστοιχος στη γλώσσα-στόχο αφορά τις θεματικές ενότητες: οι χώρες/οι εθνικότητες/οι γλώσσες, η σημασία της ευρωπαϊκής ένωσης και η ευρωπαϊκή διάσταση, και σε επίπεδο γραμματικοσυντακτικών φαινομένων: τα γένη των πόλεων και των χωρών, το αρσενικό και θηλυκό γένος των εθνικοτήτων.

Μετά από μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της δομής του, ο τρόπος αξιολόγησης και οι δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας που αναλύουμε στην ενότητα που ακολουθεί.

Αφού πραγματοποιηθεί σύντομη παρουσίαση των παγκόσμιων και ευρωπαϊκών χαρτών γενικής χρήσης που διαθέτουν ποικιλία πληροφοριών προωθείται ολιγόλεπτη ανοιχτή συζήτηση εντυπώσεων και παρατηρήσεων σχετικών με τους χάρτες και τη σημασία τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Η δομή του σχεδίου μαθήματος διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα: (α) στους χάρτες γενικής χρήσης, (β) στην ταυτότητα του χάρτη, (γ) στις γεωγραφικές συντεταγμένες και (δ) στη χαρτογράφηση των γλωσσών.

Στο πρώτο επίπεδο περιγράφουμε τα επιμέρους βήματα σε συνάρτηση με το δομημένο περιεχόμενο του ΜΓΑ. Εστιάζουμε στο «τι» και το «πως» αξιοποιώντας με το σύνολο του υπάρχοντος γλωσσικού ρεπερτορίου.

Στο δεύτερο επίπεδο εμπλουτίζουμε την εισερχόμενη πληροφορία και δημιουργούμε το πρώτο εννοιολογικό υπόβαθρο που αφορά την ταυτότητα του χάρτη με γλωσσικό σκαλοπάτι στη 1^η γλώσσα και βοήθειες από τις υπόλοιπες. Καλούμε τους μαθητές να επικεντρωθούν στις λεπτομέρειες αναζητώντας πληροφορίες σχετικές με κλίμακες, σύμβολα, υπομνήματα.

Στο τρίτο επίπεδο αρχίζουμε να δημιουργούμε τις πρώτες πολιτισμικές και υπαρκτικές γέφυρες μεταξύ μαθητή και ΜΓΑ. Ζητάμε από τους μαθητές να ορίσουν 3 «σημάδια» στους χάρτες και στη συνέχεια να προσανατολιστούν προς αυτά επιλέγοντας ως αφετηρία τη χώρα καταγωγής τους. Στη συνέχεια τους κατευθύνουμε να εντοπίσουν και να αναφερθούν στους νοητούς κύκλους και τα ημικύκλια (Παράλληλοι και Μεσημβρινοί) και να δράσουν με βάση αυτούς. Μετά από σύντομη συζήτηση για τη λειτουργία αυτών στους χάρτες δίνουμε το λεξιλόγιο στην ξένη γλώσσα.

Στο τέταρτο και τελευταίο επίπεδο μεταφερόμαστε από τη χαρτογράφηση των χωρών στη χαρτογράφηση των γλωσσών. Αναφερόμενοι στο δυσανάλογο αριθμό γλωσσών και χωρών (6000:200) επιστέφουμε στους χάρτες για να εστιάσουμε αυτή τη φορά στις «γλωσσικές συντεταγμένες». Από τις γεωγραφικές δηλαδή συντεταγμένες εστιάζουμε στις γλωσσικές. Εντοπίζουμε τις ομιλούμενες γλώσσες επιλεγμένων χωρών, ευρωπαϊκών και μη, και αναφερόμαστε στις εθνικότητες των ομιλητών τους. Μετά από σύντομη συζήτηση από το μη γλωσσικό περνάμε στο γλωσσικό εστιάζοντας στη γραμματική της ενότητας του βιβλίου (βλ. διδακτικό στόχο στο ΓΑ) της ξένης γλώσσας προετοιμάζοντας ταυτόχρονα το έδαφος για τα δύο είδη δραστηριοτήτων που ακολουθούν: γλωσσικής συνειδητοποίησης και δημιουργίας κειμένων ταύτισης στα φύλλα εργασίας που ακολουθούν.

6.1.2.1.1. Φύλλα εργασίας

Τα φύλλα εργασίας του σχεδίου μαθήματος της γεωγραφίας διαρθρώνονται σε τρία μέρη (βλ. παράρτημα 4.2.). Το πρώτο μέρος με τίτλο «Αν μιλούσε ένας χάρτης τι θα έλεγε;» συγκροτείται σε τρία υποερωτήματα: Το δύο πρώτα υποερωτήματα (1.1 και 1.2) αφορούν ερωτήσεις ελέγχου στη θεματική του μη γλωσσικού αντικειμένου. Ο μαθητής μπορεί να απαντήσει στη γλώσσα-στόχο και επικουρικά να κάνει χρήση και άλλων γλωσσών. Το τρίτο υποερωτήμα καλλιεργεί (1.3) τη γλωσσική και εθνοτική ταύτιση του μαθητή με το ΜΓΑ αναζητώντας στο φαντασιακό του μαθητή τη γλωσσική ταυτότητα της χώρας καταγωγής του, ταυτίζοντας τη με ένα δίγλωσσο χρήστη.

Στο δεύτερο φύλλο εργασίας εστιάζουμε στη μορφολογία της γλώσσας και στην

κριτική διερεύνηση της ορολογίας που αφορά τους χάρτες (ορθογραφία, ομόρριζες λέξεις κτλ.). Δίνουμε το πρώτο παράδειγμα με τη λέξη «χάρτες» σε 10 γλώσσες και καλούμε το μαθητή να εστιάσει στις ομοιότητες και τις διαφορές συγκρίνοντας λέξεις και γλώσσες.

Το τρίτο φύλλο εργασίας αφορά την ατομική δραστηριότητα με τίτλο «συστήνομαι στην τάξη» και σηματοδοτεί ουσιαστικά την ολοκλήρωση της δεύτερης διδακτικής πρότασης. Πρόκειται για μια δραστηριότητα γλωσσικής συνειδητοποίησης (language awareness) κατά την οποία ο μαθητής συστήνεται στην τάξη, μιλάει για τις γλώσσες που γνωρίζει και τις χώρες που αυτές ομιλούνται και δίνει πληροφορίες για την καταγωγή του με στοιχεία από την οικογενειακή και κοινωνική του ζωή. Παρουσιάζει το χάρτη της χώρας καταγωγής του ή της χώρας της οποίας μαθαίνει ή γνωρίζει τη γλώσσα και αναφέρεται στα στοιχεία που εστίασε η διδασκαλία των ΜΓΑ και ΓΑ. Η διαγλωσσικότητα αποτελεί κανόνα αλλά σε καμία περίπτωση δεν επιβάλλεται. Η γλώσσα-στόχος στην εκφορά του λόγου παραμένει η γαλλική χωρίς όμως να τίθενται περιορισμοί στην χρήση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε τέτοιο βαθμό στο περιεχόμενο των προτεινόμενων δραστηριοτήτων που οι διδακτικές ώρες για την ολοκλήρωση των σχεδίων μαθήματος στο ΜΓΑ διευρύνθηκαν με πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών. Η ενίσχυση των κινήτρων και η αλλαγή των στάσεων καταγράφηκε χαρακτηριστικά στην ενεργοποίηση κυρίως των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα-στόχο και με χαμηλού κύρους Γ1. Η εντός πλαισίου εφαρμογές τρέχουσας διαγλωσσικότητας κινητοποίησε τους μαθητές τόσο γλωσσικά όσο και σε επίπεδο υπαρκτικής ικανότητας. Οι τελευταίοι, αξιολόγησαν και αξιοποίησαν τη γλωσσική και πολιτισμική αυτή δυναμική, αναθεώρησαν την ακαδημαϊκή τους υπόσταση στην τάξη και απέβαλαν την διστακτικότητα που τους διακατείχε στην προβολή της ταυτότητας και της πολυπολιτισμικής τους καταγωγής.

6.1.3. Τεχνογνωσία και ικανότητα μάθησης στην πράξη

Η γνωστική διάρθρωση των σχεδίων μαθήματος διδασκαλίας μη γλωσσικών αντικειμένων δομήθηκε μεταξύ άλλων, στους ποιοτικούς άξονες της τεχνογνωσίας (savoir-faire) και της ικανότητας μάθησης (savoir-apprendre). Το περιεχόμενο

δηλαδή των μη γνωστικών αντικειμένων που προτείναμε εστίασε συστηματικά στην επιτέλεση καθηκόντων (tasks) με στόχο τη βιωματική ανάπτυξη ικανοτήτων γλωσσικής εκμάθησης που πλαισιώσαμε γνωστικά και γλωσσικά σε όλη την πορεία της διδακτικής μας παρέμβασης.

Επικεντρωθήκαμε λοιπόν στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να διεκπεραιώνει καθήκοντα μέσα από πολλαπλογλωσσικές δραστηριότητες συνδυαστικού ελέγχου γλωσσικού και μη γλωσσικού περιεχομένου. Η στοχοθεσία αυτή ικανοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη διαρκή αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης σε επίπεδο τεχνογνωσίας (savoir-faire) και ικανότητας μάθησης (savoir-apprendre).

Ο εμπλουτισμός επήλθε με την διεύρυνση του εννοιολογικού υποβάθρου στο μη γλωσσικό αντικείμενο, αλλά και την πρωτοδότηση της κοινωνικοποίησης κατά την εκτέλεση των διγλωσσικών καθηκόντων. Καταγράψαμε δηλαδή μια ουσιαστική ενίσχυση της κοινωνικής δεξιότητας του μαθητή, της ικανότητας του δηλαδή να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τα είδη των συμβάσεων που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την κοινωνικοπολιτισμική του γνώση.

Σε επίπεδο τεχνικών δεξιοτήτων επικεντρωθήκαμε στο μη γλωσσικό αντικείμενο μέσα από το οποίο ελέγξαμε την ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (academic language proficiency) σε εξειδικευμένα καθήκοντα και στη χρήση λεξιλογίου χαμηλής συχνότητας. Παρατηρήσαμε ότι το σχετικό εννοιολογικό υπόβαθρο σε πολλές από τις περιπτώσεις προϋπήρχε, όπως και οι αυτοματισμοί σύνδεσης με την προηγούμενη γνώση. Αποτέλεσμα: η κινητοποίηση των μαθητών στα γλωσσικά και μη γνωστικά εισερχόμενα να καταγράφει σταθερά ενισχυμένα κίνητρα και σημαντική αλλαγή στάσεων.

Επιπρόσθετα, διαπιστώσαμε την ανάγκη του μαθητή να διευρύνει διαρκώς τα πεδία γλωσσικής χρήσης εκτός πλαισίου τάξης: αξιοποιήσαμε λοιπόν τις δεξιότητες ελεύθερου χρόνου ως φυσική συνέχεια της γλωσσικής εκμάθησης συγχρονίζοντας τη γλωσσική του ικανότητα με την ικανότητα αποτελεσματικής διεκπεραίωσης ενεργειών που απαιτούνται στο πεδίο των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου.

Με εστίαση λοιπόν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά που διέπουν τον εμπλουτισμό της τεχνογνωσίας και την καλλιέργεια της ικανότητας μάθησης στη γλωσσική εκμάθηση:

- Αξιοποιήσαμε την κοινή υποκείμενη ικανότητα του μαθητή στην εκτέλεση μη γλωσσικών καθηκόντων.
- Πλαισιώσαμε την υπαρκτική ικανότητα μέσα από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Εμπλουτίσαμε το εννοιολογικό του υπόβαθρο στα ακαδημαϊκά περιεχόμενα του μη γλωσσικού αντικειμένου που αφορούν την τεχνική ορολογία.
- Ενεργοποιήσαμε τη νέα γνώση, γλωσσική και μη γλωσσική, σε διευρυμένους χώρους χρήσης γλωσσικής λειτουργίας.
- Διευρύνουμε την ικανότητα τρέχουσας χρήσης της γλώσσας σε μη οικεία γλωσσικά πεδία.
- Ενσωματώσαμε τις δεξιότητες μάθησης (savoir-apprendre) σε πεδία βιωματικής γλωσσικής πρόσκτησης εστιάζοντας σε περιεχόμενα τεχνογνωσίας (savoir-faire) δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου.

Οι διαπιστώσεις που αφορούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που διέπουν τις έννοιες της τεχνογνωσίας και της ικανότητας μάθησης στις προτεινόμενες δραστηριότητες αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τα περιεχόμενα της διδακτικής πρότασης μη γλωσσικού περιεχομένου με τίτλο «Παίζω και Μαθαίνω» που ακολουθεί.

6.1.3.1. Διδακτική πρόταση III: «Παίζω και μαθαίνω»

Το παράδειγμα της τρίτης διδακτικής πρότασης αφορά το σχέδιο μαθήματος του μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής (βλ. παράρτημα 4.4.). Οι διδασκόμενες ενότητες γλωσσικού και μη γλωσσικού περιεχομένου αφορούν την ενότητα 3 του βιβλίου ξένης γλώσσας και το κεφάλαιο 3 του βιβλίου της Φυσικής Αγωγής κοινό για όλες τις τάξεις του γυμνασίου.

Στην εισαγωγή του σχεδίου, όπως και σε όλα τα σχέδια μαθήματος, καθορίζεται το εύρος της πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και ο βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) της ενότητας. Ακολουθούν οι διδακτικοί στόχοι στο γλωσσικό και μη γλωσσικό αντικείμενο καθώς και η διδακτική προσέγγιση και τα μέσα διδασκαλίας.

Ο διδακτικός στόχος στο μη γλωσσικό αντικείμενο αφορά εισαγωγικά εισερχόμενα για βασικές τεχνικές και κανονισμούς αθλημάτων, κατανόηση των δικαιωμάτων ισότιμης συμμετοχής στον αθλητισμό καθώς και σωματική, ψυχική και γνωστική ανάπτυξη μέσα από φυσικές κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες. Ο αντίστοιχος στη γλώσσα-στόχο αφορά τις θεματικές ενότητες: ο ελεύθερος χρόνος, τα χόμπι, οι δραστηριότητες και τα αθλήματα. Σε επίπεδο γραμματικοσυντακτικών φαινομένων: τα ρήματα της πρώτης συζυγίας: *préférer* (=προτιμώ), *jouer* (=παίζω), *passer* (=διέρχομαι, μεταβαίνω, περνάω), *donner* (=δίνω), τις λεκτικές πράξεις: *jouer à/de*, *faire de* και το ερωτηματικό επίθετο *quel(le)(s)* (=ποιος, ποια, ποιοι, ποιες).

Τα μέσα διδασκαλίας ποικίλουν και αφορούν τον εξοπλισμό των εμπλεκόμενων αθλημάτων από το γυμναστήριο του σχολείου, ειδικά διαμορφωμένους χώρους για αθλητικές δραστηριότητες και ηλεκτρονικούς υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Μετά από μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της δομής του, ο τρόπος αξιολόγησης και οι δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας που αναλύουμε στην ενότητα που ακολουθεί. Βασικός μας στόχος είναι η εφαρμογή στοχευμένων φυσικών και γλωσσικών διαδράσεων που προσεγγίζουν τους στόχους του γλωσσικού και μη γλωσσικού μαθήματος με παιγνιώδη και συνεργατικό τρόπο.

Το μάθημα διαρθρώνεται σε τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση που τιτλοφορείται «Φυσική αγωγή, παιχνίδι, αθλητισμός» εμπλουτίζουμε το εννοιολογικό υπόβαθρο στο μη γλωσσικό αντικείμενο και διασαφηνίζουμε περιεκτικά τους όρους «φυσική αγωγή», «παιχνίδι» και «αθλητισμός». Στη συνέχεια η διδασκαλία δομείται στη βάση ομαδικών συνεργασιών που εξελίσσονται από ένα σημείο και μετά ως εξής: η τάξη συγκεντρώνεται στον προαύλιο χώρο ή στο γυμναστήριο του σχολείου μαζί με τον οικείο, από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αθλητικό εξοπλισμό (μπάλες, ρακέτες,

κτλ.) και ακολουθεί μια σύντομη παράθεση των στοιχείων της ιστορίας, των κανονισμών, των βασικών δεξιοτήτων και των τεχνικών των δημοφιλέστερων αθλημάτων (μπάσκετ, ποδόσφαιρο, βόλεϊ κτλ.) που διδάσκονται στο σχολείο. Σε όλη τη δεύτερη φάση πραγματοποιείται συνδυαστική χρήση γλώσσας-στόχου και Γ1, οι ενδεχόμενες ωστόσο ερωτήσεις των μαθητών μπορούν να διατυπώνονται με χρήση του συνολικού τους γλωσσικού ρεπερτορίου. Στην τελευταία φάση οι μαθητές καταγράφουν και ταξινομούν κατά σειρά προτίμησης τα αθλήματα που ασκούν στον ελεύθερο τους χρόνο ή/και επιλέγουν να παρακολουθούν ως φίλαθλοι. Τα δύο δημοφιλέστερα επιλέγονται για πρακτικές εφαρμογές στο ΜΓΑ σε μια ομαδική δραστηριότητα τρία επιπέδων. Στο φύλλο εργασίας που ακολουθεί παρουσιάζουμε ενδεικτικά το ομαδικό άθλημα του ποδοσφαίρου που αποτέλεσε μια από τις πιο δημοφιλείς επιλογές των μαθητών.

6.1.3.1.1. Φύλλα εργασίας

Τα φύλλα εργασίας του σχεδίου μαθήματος της Φυσικής Αγωγής διαρθρώνονται σε τρία μέρη (βλ. παράρτημα 4.4): το πρώτο υποερώτημα (1.1) αφορά πολλαπλογλωσσική δραστηριότητα συνδυαστικού ελέγχου των περιεχομένων του γλωσσικού και μη γλωσσικού αντικειμένου. Ο μαθητής αξιολογεί τις γνώσεις του στον εξοπλισμό βασικών αθλημάτων και αξιοποιεί το σύνολο του γλωσσικού του ρεπερτορίου για να διατυπώσει τις σωστές απαντήσεις. Η δεύτερη ερώτηση (1.2) εστιάζει στην κριτική γλωσσική συνειδητοποίηση που αφορά τη διερεύνηση των ομοιοτήτων και των διαφορών στην ανωτέρω ορολογία. Και τέλος, το τρίτο υποερώτημα (1.3) στοχεύει σε διεργασίες ταύτισης γεφυρώνοντας το μη γλωσσικό αντικείμενο με τη χώρα καταγωγής του μαθητή.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας (βλ. πίνακα 176) αποτελεί ουσιαστικά τη γνωστική και γλωσσική προετοιμασία στην τελική δραστηριότητα που ακολουθεί στο φύλλο 3. Στο υποερώτημα 2.1, ο μαθητής καλείται να εμπλουτίσει το εννοιολογικό του υπόβαθρο με την εισερχόμενη ορολογία και να αξιολογήσει τις γνώσεις του στους κανονισμούς του ποδοσφαίρου στη γλώσσα-στόχο. Τα ζητούμενα είναι διατυπωμένα στη γαλλική γλώσσα και δομημένα ως προς τις απαιτούμενες απαντήσεις σε πολλαπλής επιλογής και συμπλήρωση κενών. Η πολλαπλογλωσσική μετάβαση πραγματοποιείται με το υποερώτημα 2.2: αξιοποιώντας το γλωσσικό του ρεπερτόριο στην ανωτέρω ορολογία,

ο μαθητής θέτει σε εφαρμογή τη νέα γνώση του μη γλωσσικού αντικειμένου σε ένα διευρυμένο χώρο χρήσης: το γήπεδο.

Το τρίτο φύλλο εργασίας φέρει τον τίτλο «Παίζω και μαθαίνω» και αποτελεί την κεντρική δραστηριότητα της διδακτικής πρότασης. Σε αυτό, επιχειρείται η συνδυαστική εφαρμογή γλωσσικών και μη γλωσσικών στοιχείων σε ένα διευρυμένο πεδίο γλωσσικής λειτουργίας. Ουσιαστικά πρόκειται για τη διοργάνωση ενός ποδοσφαιρικού παιχνιδιού με χρήση γλώσσας-στόχου. Οι συμμετέχοντες, οι μαθητές-ποδοσφαιριστές καλούνται να ενεργήσουν τηρώντας τους κανόνες του αθλήματος ως «γλωσσικοί» παίκτες σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο σε τρία επίπεδα: (α) λεξιλογίου, (β) γραμματικής και (γ) πρακτικής δραστηριότητας. Σε πρώτο επίπεδο αντιστοιχίζουμε τις καθιερωμένες διεθνείς ονομασίες γνωστών αθλημάτων με λέξεις άλλων γλωσσών (βλ. Φύλλο εργασίας 1), στη συνέχεια υπογραμμίζουμε τις λέξεις-κλειδιά στη βασική ορολογία των κανονισμών (βλ. Φύλλο εργασίας 2) και διερευνούμε κριτικά την εισερχόμενη ορολογία επιδιώκοντας να διαπιστώσουμε τη γλωσσική αλληλεξάρτηση και τη Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα (Cummins 2005) στις βασικές έννοιες.

Σε δεύτερο επίπεδο, εστιάζουμε στα σχετικά ρήματα (*donner, passer, jouer à*, κτλ.) της γλώσσας-στόχου και οριοθετούμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να τα αξιοποιήσουμε. Για παράδειγμα η «πάσα» προέρχεται από το γαλλικό ουσιαστικό θηλυκού γένους *la passe* από το ρήμα πρώτης συζυγίας: *passer* (=διέρχομαι, μεταβαίνω, περνάω), στην προστακτική: *passe-moi la balle* (=δώσε μου τη μπάλα) κτλ.

Στο τρίτο επίπεδο της πρακτικής εξάσκησης καθορίζουμε το φάσμα των εντολών, των ρηματικών τύπων, των ουσιαστικών και των λοιπών γλωσσικών πράξεων που μπορεί χρησιμοποιήσει ο μαθητής προκειμένου να κινηθεί η διαδικασία εντός των κανονισμών του επιλεγμένου αθλήματος. Ο παρακάτω πίνακας (πίνακας 178) είναι ενδεικτικός της ορολογίας σε λέξεις και φράσεις που μπορούσε να κάνει χρήση ο μαθητής. Η παραβίαση των τυπικών και γλωσσικών κανονισμών αποτελεί παράβαση

και δίνει το πλεονέκτημα στην αντίπαλη ομάδα με αλλαγή παιχνιδιού¹³¹. Ο μαθητής-παίχτης δηλαδή, για να κινήσει τη μπάλα προς οποιαδήποτε κατεύθυνση αλλά και για να τη διεκδικήσει σε τυχούσα παράβαση πρέπει να παράξει συνεκτικό λόγο λειτουργώντας πολλαπλογλωσσικά με εστίαση πάντα στη γλώσσα-στόχο.

Ενδεικτικός πίνακας ορολογίας για το άθλημα του ποδοσφαίρου		
	Εντολή	Μετάφραση
A	Appel (faire appel à un joueur)	Καλώ για να μου δώσουν τη μπάλα
	Auto-goal	Αυτογκόλ
B	Bas (jouer bas)	Παίζω χαμηλά (στην περιοχή του αντιπάλου)
	But	Πετυχαίνω τέρμα (Γκολ)
C	Calmer	Κρατάω τη μπάλα, χωρίς να επιτίθεμαι
	Charger	Τροφοδοτώ τη μπάλα
	Contrôler	Ελέγχω τη μπάλα
	Coup du chapeau (hat trick)	Βάζω τρία γκολ
D	Derby	Παιχνίδι ισοδύναμων ομάδων
	Donner (donner la balle)	Δίνω τη μπάλα
G	Garder (garder le ballon)	Κρατάω τη μπάλα
H	Haut (jouer haut)	Παίζω ψηλά (δίνω ψηλές μπαλιές)
F	Faire le jeu	Κάνω παιχνίδι («κυριαρχώ στον αντίπαλο»)
L	Ligne (faire la ligne)	Κάνω γραμμή άμυνας
M	Mettre pied sur le ballon	Βάζω πόδι στη μπάλα (έχω για πολύ ώρα τη μπάλα στην κατοχή μου)
P	Passe	Κάνω «πάσα» (δίνω τη μπάλα)
S	Stopper	Σταματάω αντίπαλο
	Stoppeur	Παίχτης που αμύνεται στο κέντρο
T	Tacle	Κάνω «τάκλιν» (παίρνω τη μπάλα πέφτοντας με τα πόδια)

Πίνακας 169: Ενδεικτικός πίνακας χρηστικής ορολογίας ποδοσφαίρου

Στη διδακτική πρόταση III ενσωματώσαμε τις δεξιότητες της ικανότητας μάθησης (savoir-apprendre) σε ένα πλαίσιο βιωματικής γλωσσικής πρόσκτησης στα περιεχόμενα εστιασμένης τεχνογνωσίας (savoir-faire) δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου. Οι μαθητές συμμετείχαν καθολικά και αποδείχτηκαν γνωστές των κανονισμών και της σχετικής ορολογίας: το σχετικό δηλαδή εννοιολογικό φορτίο προϋπήρχε όπως και οι αυτοματισμοί σύνδεσης με την προηγούμενη γνώση. Η κινητοποίηση των μαθητών στα γλωσσικά και γνωστικά δεδομένα της διδακτικής πρότασης κατέγραψε ενισχυμένα κίνητρα και σημαντική αλλαγή στάσεων. Οι μαθητές με υψηλές αθλητικές και χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις ενισχύθηκαν τόσο σε

¹³¹ Στην αθλητική ορολογία ο όρος αλλαγή παιχνιδιού περιγράφει την υποχρέωση της μιας ομάδας να παραχωρήσει την μπάλα στην αντίπαλη ομάδα.

γλωσσικό όσο και επίπεδο επένδυσης ταυτότητας και οι μαθητές με υψηλή γλωσσική επάρκεια διεύρυναν λειτουργικά την τρέχουσα χρήση της γλώσσας σε ένα μη οικείο πεδίο για αυτούς, εμπλουτίζοντας παράλληλα τη γνώση αλλά και τη μεταγνώση στο μη γλωσσικό αντικείμενο.

6.2. Διαγλωσσικότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα

Μέσα από την έρευνα μας, η διαγλωσσικότητα προδιαγράφει ένα διγλωσσικό συνεχές που δρα κάτω από την «ομπρέλα» της θεωρίας της διγλωσσίας και ορίζεται μέσα από «πολλαπλές πρακτικές συνεχούς λόγου τις οποίες οι διγλωσσοί ασκούν προκειμένου να καταστήσουν κατανοητούς τους δίγλωσσους κόσμους τους» (García 2009a:45). Σε όλα τα στάδια των εφαρμογών εστίασαμε στη διγλωσσία ως επικοινωνιακή ικανότητα σταθερά προσανατολισμένη στη χρήση: ενισχύσαμε δηλαδή τη γλωσσική (linguistic competence), κοινωνιογλωσσική (sociolinguistic competence) και πραγματολογική του ικανότητα (pragmatic competence) μέσα από πλαίσιακά μεθοδευμένες δραστηριότητες παραγωγής, κατανόησης, γραπτής και προφορικής διαμεσολάβησης.

Διαπιστώσαμε, ότι σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον όπως αυτό της τάξης διδασκαλίας ξένης γλώσσας, η ασκούμενη επικοινωνιακή ικανότητα δε μπορεί να λειτουργήσει στα πλαίσια μιας διπλής μονογλωσσίας (Two Solitudes) (Cummins 2008), δηλαδή στη βάση μιας τυπικής συνύπαρξης και όχι αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Παρατηρήσαμε, ότι σε ένα περιβάλλον γλωσσικής ποικιλομορφίας που στοχοθετείται η επικοινωνία στην πράξη, οι εφαρμογές μονογλωσσικής αντίληψης στη διδασκαλία ξένης γλώσσας καθίστανται ανέφικτες.

Εφαρμόσαμε λοιπόν ελεύθερη διαγλωσσικότητα, μεταφέροντας συστηματικά στην τάξη τις γλωσσικές συνήθειες που ενεργοποιούνταν εκτός αυτής. Ενισχύσαμε την επικοινωνιακή ικανότητα ενσωματώνοντας τρεις βασικές λειτουργίες στην αναδίπλωση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων: την ανάδειξη ενός πολλαπλογλωσσικού διδακτικού μοντέλου στο μη γλωσσικό αντικείμενο, την εκτεταμένη αξιοποίηση της εναλλαγής κωδίκων και την πλαίσιομένη παιδαγωγική χρήση της μετάφρασης.

Η διαγλωσσικότητα ως στοιχείο γλωσσικού εμπλουτισμού στην ικανότητα επικοινωνίας αποτέλεσε μια φυσική επιλογή που ενσωματώσαμε «αυτοδίκαια» στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση διγλωσσικών προσεγγίσεων. Τα ποιοτικά δεδομένα που προκύπτουν από τη λειτουργία της διαγλωσσικότητας ως άξονας επικοινωνίας στις γλωσσικές δραστηριότητες αναλύονται σε τρία πεδία: (α) από τις γλώσσες στη γλωσσική ικανότητα και (β) από την κοινωνία της τάξης στην κοινωνιογλωσσική ικανότητα, έως (γ) την πραγματολογική ικανότητα σε διευρυμένους χώρους χρήσης.

6.2.1. Από τις γλώσσες στη γλωσσική ικανότητα

Η παράμετρος της γλωσσικής ικανότητας ως εγγενής στόχος διέτρεξε το σύνολο των διγλωσσικών προσεγγίσεων στην ακολουθία της διδακτικής μας παρέμβασης. Σε αυτήν ενσωματώσαμε: (α) τη λεξιλογική ικανότητα (lexical competence), (β) τη γραμματική ικανότητα (grammatical competence), (γ) τη σημασιολογική ικανότητα (semantic competence), (δ) τη φωνολογική ικανότητα (phonological competence), (ε) την ορθογραφική ικανότητα, και (στ) την ορθοφωνική ικανότητα (orthoeptic competence).

Κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων εστίασαμε τόσο στην εξωτερική πλευρά της γλώσσας, στην ίδια τη γλωσσική επιτέλεση (performance) η οποία είναι ανοιχτή στην παρατήρηση, όσο και στην εσωτερική, υποκείμενη πλευρά, που συνθέτει τα συστατικά της γλωσσικής ικανότητας. Η γλωσσική εστίαση αφορούσε κυρίως τη στοχοθεσία του γλωσσικού αντικειμένου, διαπιστώσαμε ωστόσο, ότι οι συσχετισμοί που ενεργοποιούσαν τη γλώσσα-όχημα στο μη γλωσσικό αντικείμενο συνέβαλαν σημαντικά στην ενίσχυση των κινήτρων σε ένα πεδίο που συνήθως προκαλεί πλήξη: τη γραμματική. Με απλά λόγια, οι μαθητές ενσωμάτωναν πιο αποτελεσματικά την εσωτερική πλευρά της γλώσσας αξιοποιώντας ως μέσο τα περιεχόμενα των άμεσων ενδιαφερόντων τους. Δηλαδή ένας μαθητής που επιθυμούσε να συμμετέχει σε μια μη γλωσσική δραστηριότητα που προαπαιτούσε γλωσσική χρήση έπρεπε να αφομοιώσει τη λειτουργία της γλώσσας στα μη γλωσσικά προαπαιτούμενα. Με αυτόν το τρόπο αφομοίωνε σχεδόν διαισθητικά τους βασικούς κανόνες που σε άλλη περίπτωση θα αποτελούσαν αγγαρεία χωρίς αποτέλεσμα.

Επιπρόσθετα, ενθαρρύνουμε την κριτική διερεύνηση των γλωσσικών μορφών και χρήσεων ανά διδακτική ενότητα σε όλο το εύρος το γλωσσικού ρεπερτορίου που είχαμε στη διάθεση μας. Στόχος μας ήταν ο εμπλουτισμός μέσα από την καταξίωση της πρώτης γλώσσας και του πολιτισμού (Cummins 2005: 184, Skourtou 2008) του μαθητή στην κατάκτηση της γλωσσικής και επικοινωνιακής επάρκειας στην πρόσθετη γλώσσα. Η ανάπτυξη άλλωστε της γλωσσικής συνειδητοποίησης (language awareness) δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης της γλώσσας (critical language awareness) αλλά περιλαμβάνει και τις μορφολογικές πλευρές της (Cummins 2005: 177).

Αποδελτιώνοντας τις σημειώσεις που αφορούν τα ποιοτικά δεδομένα από τις γλώσσες των μαθητών προς την κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας στη γλώσσα-στόχο:

- Αξιοποιήσαμε το μη γλωσσικό μέσο για να ενισχύσουμε το γλωσσικό στόχο.
- Προσανατολίσαμε τον μαθητή στις γλωσσικές δομές-στόχους εστιάζοντας στη χρήση της γλώσσας.
- Ενθαρρύνουμε την κριτική διερεύνηση των γλωσσικών μορφών και χρήσεων.
- Ενισχύσαμε τα κίνητρα με την αξιοποίηση σύγχρονων μέσων γλωσσικής εκμάθησης.
- Διαμορφώσαμε θετικές στάσεις απέναντι στους λεξικολογικούς, γραμματικούς και ορθογραφικούς γραμματισμούς.

Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά παραμετροποιήθηκαν στα δεδομένα της έρευνάς μας μέσα από την τέταρτη διδακτική πρόταση μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου με τίτλο: «Το Παιχνίδι της Μεταφραστικής Μορφοποίησης» που ακολουθεί.

6.2.1.1. Διδακτική πρόταση IV: «Το παιχνίδι της μεταφραστικής μορφοποίησης»

Η τέταρτη διδακτική πρόταση αφορά το σχέδιο μαθήματος του μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου της Πληροφορικής στην ενότητα 1 του βιβλίου ξένης

γλώσσας της γ' γυμνασίου και στην ενότητα 3 του μαθήματος της Πληροφορικής της γ' γυμνασίου (βλ. παράρτημα 4.9.).

Στην εισαγωγή του σχεδίου, όπως και σε όλα τα σχέδια μαθήματος, καθορίζεται το εύρος της παισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και ο βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) της ενότητας. Στην παρούσα διδακτική πρόταση μεταφερόμαστε στο Γ' τεταρτημόριο, δηλαδή σε δραστηριότητες μειωμένης παισιακής στήριξης και ήπιας νοητικής εμπλοκής σε γλωσσικό επίπεδο Α2-B1.

Ακολουθούν οι διδακτικοί στόχοι στο γλωσσικό και μη γλωσσικό αντικείμενο καθώς και η διδακτική προσέγγιση και τα μέσα διδασκαλίας.

Ο διδακτικός στόχος στο μη γλωσσικό αντικείμενο αφορά τη θέση των υπολογιστών στην κοινωνία και στον πολιτισμό, τη χρήση εργαλείων έκφρασης, επικοινωνίας και ανακάλυψης στα νέα μέσα, την εισαγωγή στις μηχανές αναζήτησης, το περιβάλλον παρουσίασης του παγκόσμιου ιστού (web browser) και την πληροφόρηση και επικοινωνία με τη βοήθεια του Διαδικτύου (Internet). Ο αντίστοιχος στη γλώσσα-στόχο αφορά τους γενικούς θεματικές άξονες που σχετίζονται με τις διακοπές και την έναρξη της σχολικής χρονιάς και τους ειδικούς επικοινωνιακούς στόχους που αφορούν την ικανότητα αφήγησης γεγονότων, ιστοριών, εμπειριών και έκφρασης συναισθημάτων. Σε επίπεδο επιμέρους γλωσσικών ικανοτήτων οι στόχοι περιλαμβάνουν τη συμφωνία της μετοχής του αορίστου με τη χρήση του βοηθητικού ρήματος *avoir* (=έχω), τον ενεστώτα της υποτακτικής των ρημάτων της 1^{ης} συζυγίας σε - *er*, το ρήμα *devoir* (=οφείλω) και την εκφορά της δήλωσης περιορισμού: *ne...que* (= δεν...παρά μόνο).

Τα μέσα διδασκαλίας περιλαμβάνουν χρήση υπολογιστών, δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο και αξιοποίηση ειδικών εφαρμογών και ιστοσελίδων (βλ. αναλυτική δομή του μαθήματος στο παράρτημα 4).

Μετά από μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της δομής του, ο τρόπος αξιολόγησης και οι δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας που αναλύουμε στην ενότητα που ακολουθεί.

Αντιλαμβανόμενοι το βαθμό εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση εργαλείων έκφρασης, επικοινωνίας, ανακάλυψης, δημιουργίας και μορφοποίησης κειμένου σε ψηφιακό περιβάλλον (Σκούρτου 2001, 2003) αξιοποιήσαμε πραγματολογικά την προϋπάρχουσα γνώση σε εστιασμένες προσαρμογές γλωσσικού και μη γλωσσικού περιεχομένου. Οι έννοιες δηλαδή του διαδικτύου, του εικονικού κόσμου, του έξυπνου σπιτιού, και των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ανακεφαλαιοποιούν την ήδη κατακτημένη γνώση μέσα από τη διεύρυνση του εννοιολογικού υπόβαθρου του μαθητή.

6.2.1.1.1. Φύλλα εργασίας

Το πρώτο φύλλο εργασίας που τιτλοφορείται: «Παγκόσμιος ιστός: Μηχανές Αναζήτησης και καθημερινότητα» διαρθρώνεται σε τρία ερωτήματα (βλ. παράρτημα 4.9.). Το πρώτο (1.1) που αφορά τη λειτουργία των μηχανών αναζήτησης εστιάζει στη χρήση της γλώσσας στο μη γλωσσικό αντικείμενο. Η μαθητές καλούνται να εκφράσουν τη γνωστική και εννοιολογική τους επάρκεια στο πεδίο της πληροφορικής με παραδείγματα στα γαλλικά και στις γλώσσες που γνωρίζουν. Η πλαισιακή στήριξη στη δραστηριότητα αφορά την παράθεση λέξεων-κλειδιών στη γλώσσα-στόχο. Η δεύτερη ερώτηση (1.2) δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να εκφραστεί ο ίδιος σε οικεία θέματα αξιοποιώντας το σύνολο του γλωσσικού του ρεπερτορίου. Το τρίτο ερώτημα (1.3) καλεί τον μαθητή να διατυπώσει τις λέξεις-κλειδιά των προσωπικών του αναζητήσεων στο διαδίκτυο προετοιμάζοντας το έδαφος για το φύλλο εργασίας που ακολουθεί.

Στο δεύτερο φύλλο εργασίας με τίτλο «Πόρτες και λέξεις-κλειδιά» οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν τις λέξεις που θα «ξεκλειδώσουν» τις σχετικές θεματικές που φέρει κάθε μια από τις πόρτες στη γλώσσα-στόχο. Η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε πραγματικές συνθήκες διαδικτύου εφόσον το επιτρέπουν οι πόροι του σχολείου. Οι θεματικές προσδιορίστηκαν με βάση τις αξιολογικές προτιμήσεις των μαθητών κατά την προκαταρκτική έρευνα αλλά και στην αναζήτηση γνωστικών στρατηγικών όπως αποτυπώθηκαν στα διαβατήρια γλωσσών των ατομικών *portfolios*. Οι δύο τελευταίες ωστόσο πόρτες αναφέρονται στις ελεύθερες αναζητήσεις που ο μαθητής θα επιλέξει.

Η κεντρική δραστηριότητα της τέταρτης διδακτικής πρότασης σχετίζεται με τα περιεχόμενα της γλωσσικής ικανότητας στο πεδίο της λεξιλογικής, γραμματικής, σημασιολογικής και ορθογραφικής ικανότητας του μαθητή και φέρει τον τίτλο «Το Παιχνίδι της Μεταφραστικής Μορφοποίησης» (βλ. πίνακα 181). Η φωνολογική και ορθοφωνική ικανότητα υφίσταται, ως δευτερεύουσα ωστόσο παράμετρος.

Το βασικό ερώτημα της δραστηριότητας επικαλείται τη φανταστική δεινότητα της ψηφιακής καθημερινότητας¹³² του μαθητή. Το ζητούμενο τίθεται ως εξής: «Φαντάσου έναν κόσμο που όλα γίνονται απολύτως ψηφιακά και περιέγραψε μια μέρα σου σε αυτόν! Στο κείμενο σου θα χρησιμοποιήσεις την πρώτη σου γλώσσα». Η χρήση της Γ1 αφορά το πρώτο επίπεδο λειτουργίας της δραστηριότητας και σχετίζεται με την δυναμική μεταφορά της ικανότητας γραφής από τη Γ1 στη γλώσσα-στόχο μέσα από την αξιοποίηση μεταφραστικών ιστοσελίδων.

Στη συνέχεια, τα κείμενα στη Γ1 επικολλώνται στο ειδικό πλαίσιο μεταφραστικών μηχανών προτεινόμενων ιστοσελίδων¹³³ και μεταφράζονται μηχανικά στη γλώσσα-στόχο. Η «κομπιουτερίστικη» εκδοχή των αρχικών κειμένων με λάθη που ωστόσο επιτρέπουν την απόδοση του βασικού νοήματος αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας στην επόμενη φάση της δραστηριότητας.

Πλαισιωμένος υποστηρικτικά από τον επιβλέποντα εκπαιδευτικό και συνεργάτες-συμμαθητές υψηλής γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα-στόχο ο μαθητής αναδομεί το περιεχόμενο του κειμένου σε επίπεδο νοημάτων, εκφοράς λόγου και εσωτερικής συνοχής. Η χρήση λέξεων και εκφράσεων προερχομένων από τις άλλες γλώσσες του μαθητή αξιοποιείται επικουρικά ως στρατηγική διαγλωσσικότητας. Καταφεύγουμε ουσιαστικά στην παιδαγωγική χρήση της μετάφρασης, μέσα από μια πολυεπίπεδη ενεργοποίηση της πρώτης γλώσσας, του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή, της τεχνογνωσίας που προκύπτει από τη χρήση νέων τεχνολογιών και της ικανότητας μάθησης που εστιάζει στο γραπτό λόγο.

¹³² Από τα στοιχεία που αντλούμε από τα δεδομένα της προκαταρκτικής έρευνας στην αναζήτηση της χρήσης της ξένης γλώσσας ως επιλογή στην καθημερινότητα του μαθητή.

¹³³ Ο μαθητής μπορεί να επιλέξει μεταξύ των ιστοσελίδων: <http://www.systranet.com/translate>, <http://translate.google.com/>, <http://www.babylon.com> και <http://google.babelfish.com/?ptype=ask-a-question>.

Η τελευταία φάση της δραστηριότητας αφορά την απόδοση αναφοράς (Gibbons, 1991) ως στρατηγικής που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας στα περιεχόμενα του μη γλωσσικού αντικειμένου. Μέσα από τη διαδικασία της δημόσιας παρουσίασης, οι μαθητές ασκούνται σε μια πιο αφηρημένη χρήση της γλώσσας για την παραγωγή κατανοητού εξερχομένου. Σε αυτή τη φάση, η διαγλωσσικότητα στο λόγο επιβάλλεται προκειμένου να μην αποδυναμωθεί η γλωσσική δυναμική και αυτοπεποίθηση του μαθητή.

Η δραστηριοποίηση των μαθητών στις προτεινόμενες δραστηριότητες της τέταρτης διδακτικής πρότασης ανέδειξε το πλούσιο γνωσιακό και εννοιολογικό υπόβαθρο των μαθητών στο πεδίο των νεων τεχνολογιών αλλά και την πολλαπλογλωσσική δεινότητα αυτών στον χειρισμό της πληροφορίας του ΜΓΑ σε γλώσσες που δεν αποτελούν τη Γ1 τους. Η προαναφερόμενη επάρκεια στη γλώσσα της πληροφορικής συνέθεσε ένα ισχυρό πλαίσιο θετικών κινήτρων που δραστηριοποίησε τους μαθητές στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας. Η κεντρική δραστηριότητα δημιουργικής συγγραφής και δημοσιοποίησης συνέβαλαν θετικά στην ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας και στην ενδυνάμωση της εξωστρέφειας του μαθητή. Το πλαίσιακό στήριγμα της μεταφραστικής μηχανής στην αξιοποίηση της Γ1 ως γλωσσικό και γνωστικό σκαλοπάτι στην κατάκτηση των γλωσσικών και μη γλωσσικών περιεχομένων ανέδειξαν εν ολίγοις τη σημασία της γλωσσικής συνειδητοποίησης (language awareness) αλλά και της κριτικής συνείδησης της γλώσσας (critical language awareness) ως σημαντικές παραμέτρους της γλωσσικής ικανότητας ως θεμελιώδη παράμετρο της επικοινωνιακής δεξιότητας.

6.2.2. Από την κοινωνία της τάξης στην κοινωνιογλωσσική ικανότητα

Ο χειρισμός της κοινωνικής διάστασης στη χρήση της γλώσσας (ΚΕΠΑ 2001), στους γλωσσικούς δείκτες κοινωνικών σχέσεων (χαιρετισμοί, προσφωνήσεις), στις συμβάσεις ευγένειας, στις παγιωμένες εκφράσεις (παροιμίες, ιδιωτισμούς) και στο είδος του εκφερόμενου λόγου (επίσημο, ανεπίσημο) στοιχειοθέτησαν τα δεδομένα της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας σε όλα τα στάδια της έρευνάς μας.

Εστίασαμε στη διεύρυνση της ικανότητας αυτής στην τάξη, ένα γόνιμο πεδίο ετερόκλητων κοινωνικών, πολιτισμικών, εθνοτικών και γλωσσικών συνισταμένων

προκειμένου να διασφαλιστεί το κατανοητό εισερχόμενο και εξερχόμενο μεταξύ των πόλων επικοινωνίας.

Η διδακτική ακολουθία επικεντρώθηκε στο να καταστήσει το διαφορετικό προσβάσιμο και κατανοητό καθώς οι μαθητές επεδείκνυαν έντονο ενδιαφέρον στην πολιτισμική, γλωσσική και κοινωνική ετερότητα που συγκροτούσε τη βάση των καθημερινών διαδράσεων στην τάξη.

Στη διατύπωση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την παραμετροποίηση της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας στο γλωσσικό σχεδιασμό διαπιστώσαμε:

- Αυξημένη αυτοπεποίθηση των μαθητών στην εκτέλεση των γλωσσικών καθηκόντων.
- Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στο χειρισμό των γλωσσικών δεικτών κοινωνικών σχέσεων.
- Ενίσχυση του εννοιολογικού υπόβαθρου στα περικείμενα του μη γλωσσικού αντικειμένου.
- Διεύρυνση των γνώσεων που απαιτούνται για το χειρισμό της κοινωνικής διάστασης στη χρήση της γλώσσας.
- Ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης της γλώσσας σε επίσημα και ανεπίσημα περιβάλλοντα.
- Οικειοποίηση συμβάσεων ευγένειας και παγιωμένων εκφράσεων στην εκφορά του λόγου σε οριοθετημένες επικοινωνιακές περιστάσεις.
- Ανάπτυξη της προφορικής ικανότητας διαμεσολάβησης σε περιστάσεις τρέχουσας χρήσης του λόγου.

Η πέμπτη διδακτική πρόταση μη γλωσσικού αντικειμένου φέρει τον τίτλο : «Τροφή για Ζωή, Τροφή για Σκέψη» και αποτέλεσε ένα κεντρικό παράδειγμα

κοινωνιογλωσσικής εστίασης, γλωσσικής συνειδητοποίησης, ενδυνάμωσης και επένδυσης ταυτότητας από τη γλωσσική στη διατροφική ετερότητα με στόχο τη γλωσσική ενδυνάμωση.

6.2.2.1. Διδακτική πρόταση V: «Τροφή για ζωή, τροφή για σκέψη»

Η πέμπτη διδακτική πρόταση αφορά το σχέδιο μαθήματος του μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου της Οικιακής Οικονομίας. Οι διδασκόμενες ενότητες γλωσσικού και μη γλωσσικού περιεχομένου αφορούν την ενότητα 3 του βιβλίου ξένης γλώσσας της α' γυμνασίου και το κεφάλαιο 5 του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας της β' γυμνασίου (βλ. παράρτημα 4.5.).

Στην εισαγωγή του σχεδίου, όπως και στα προαναφερόμενα σχέδια μαθήματος καθορίζεται το εύρος της πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και ο βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) της ενότητας. Στη διδακτική πρόταση «V» κινούμαστε μεταξύ των Α και Β τεταρτημορίων σε αντιστοιχία του περιεχομένου των γλωσσικών και μη γλωσσικών δεδομένων, δηλαδή από γνωστικά μη απαιτητικές σε γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες με ενισχυμένο πάντα πλαίσιο υποστήριξης σε ένα γλωσσικό επίπεδο Α1 προς Α2.

Ακολουθούν στην ίδια λογική ακολουθίας οι διδακτικοί στόχοι στο γλωσσικό και μη γλωσσικό αντικείμενο καθώς και η διδακτική προσέγγιση και τα μέσα διδασκαλίας.

Ο διδακτικός στόχος στο μη γλωσσικό αντικείμενο αφορά το ρόλο της ισορροπημένης διατροφής και της λειτουργίας των συστατικών των τροφίμων στην υγεία και στις ασθένειες. Οι γλωσσικοί στόχοι αφορούν τις θεματικές και λεξιλογικές ενότητες που σχετίζονται με τα τρόφιμα, τα γεύματα της ημέρας, την εστίαση, το μενού, την υγεία, τη διατροφή, τα θρεπτικά συστατικά και τη βασική κοινωνιογλωσσική οπτική του εκφερόμενου λόγου σε ένα εστιατόριο υπό το πρίσμα ενός στοιχειώδους *savoir-vivre*. Σε επίπεδο γραμματικο-συντακτικών φαινομένων οι στόχοι περιλαμβάνουν τα ρήματα: *manger* (=τρώω), *boire* (=πίνω), *prendre* (=παίρνω) και *préférer* (=προτιμώ) καθώς και τα μεριστικά άρθρα (*les articles partitifs*) « *du, de la, de l', des* ».

Μετά από μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος ακολουθεί η αναλυτική παράθεση των επιμέρους βημάτων διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης και οι δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας που αναλύουμε στην ενότητα που ακολουθεί (βλ. παράρτημα 4).

Σε πρώτο επίπεδο προωθείται ολιγόλεπτη εισαγωγική συζήτηση με τίτλο: «Υγεία = Γενετική ταυτότητα + Διατροφή + Περιβάλλον» που διαγράφει τη σχέση της κληρονομικότητας, της διατροφής και του φυσικού περιβάλλοντος στην καλή σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου. Η «υγιεινιστικού» περιεχομένου ανακεφαλαίωση προετοιμάζει το έδαφος για τη συνέχεια της συζήτησης που μετατοπίζει το ενδιαφέρον στις διατροφικές συνήθειες και καθημερινές γαστρονομικές επιλογές των μαθητών.

Η ακολουθία της διδασκαλίας που έπεται συγκροτείται σε δύο μέρη: Το πρώτο μέρος εστιάζει στο θεωρητικό κομμάτι της ακολουθίας σε δύο βασικούς άξονες: (α) στον εμπλουτισμό του εννοιολογικού υποβάθρου μέσα από την ανάλυση των βασικών εννοιών που σχετίζονται με τα συστατικά των τροφίμων και (β) στους συσχετισμούς των κοινωνιογλωσσικών και πολιτισμικών δεδομένων και των υφιστάμενων επιλογών του χρήστη στις διατροφικές συνήθειες και στον τρόπο που εκφέρει λόγο γύρω από αυτές. Το δεύτερο μέρος που αφορά το πρακτικό σκέλος της διδακτικής πράξης αναφέρεται στον τρόπο που τα συστατικά αυτά επηρεάζουν τη σωματική του λειτουργία και την ευρύτερη λειτουργικότητα στην πράξη με παραδείγματα, προλειαίνοντας το έδαφος για τις δραστηριότητες που ακολουθούν στα φύλλα εργασίας. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι σε όλες τις φάσεις της διδακτικής ακολουθίας εκλαμβάνουμε ως δεδομένη τη διαγλωσσικότητα στη χρήση της γλώσσας.

6.2.2.2. Φύλλα εργασίας

Στην προτεινόμενη δραστηριότητα του πρώτου φύλλου εργασίας (βλ. παράρτημα 4), οι μαθητές ανά ζεύγη καλούνται να κατηγοριοποιήσουν τα εικονιζόμενα διατροφικά είδη σε επίπεδο ονομασίας, βασικής σύστασης (πρωτεΐνη, υδατάνθρακας) και λειτουργίας (ενέργεια, αντοχή, μυϊκή ανάπτυξη κτλ.) αυτών στο ανθρώπινο σώμα. Οι δύο πρώτες κάθετες απαντητικές στήλες αφορούν την ελληνική και τη γαλλική

γλώσσα ενώ προβλέπεται χώρος και για όποια άλλη γλώσσα επιθυμούν να εντάξουν στις απαντήσεις τους.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η δραστηριότητα στοιχειοθετείται σε τρία επίπεδα: (α) στον γνωστικό έλεγχο της νέας γνώσης στο μη γλωσσικό αντικείμενο, (β) στο λεξικολογικό εμπλουτισμό της θεματικής στη γλώσσα-στόχο (β) στη δημιουργία εννοιολογικού υπόβαθρου στο πεδίο των ειδών διατροφής, των βασικών συστατικών τους και της λειτουργίας τους και (γ) στη μορφολογική κριτική διερεύνηση της σχετικής ορολογίας σε όλο το φάσμα το γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας αφορά την κεντρική ομαδική δραστηριότητα της διδακτικής πρότασης με τίτλο «Στο εστιατόριο». Πρόκειται για δραστηριότητα δραματοποίησης προφορικής διαμεσολάβησης στην οποία ελέγχονται η κοινωνιογλωσσική ικανότητα αλλά και οι γνώσεις που ο μαθητής έχει αποκομίσει από τα περιεχόμενα του γλωσσικού και του μη γλωσσικού αντικειμένου. Κεντρικός στόχος της εργασίας αποτελεί ο χειρισμός της κοινωνικής διάστασης στη χρήση της γλώσσας (ΚΕΠΑ, 2001) σε περιστάσεις κοινωνικοποίησης εκτός τάξης, (σε εστιατόριο), στους γλωσσικούς δείκτες κοινωνικών σχέσεων (χαιρετισμοί, προσφωνήσεις), στις συμβάσεις ευγένειας και στο είδος του εκφερόμενου λόγου (επίσημο, ανεπίσημο).

Οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν αποτελεσματικά διαμεσολαβώντας αλλά και παράγοντας κατανοητό προφορικό λόγο. Πρέπει να ρυθμίσουν τον παραγόμενο λόγο στους δείκτες των κοινωνικών σχέσεων των συμμετεχόντων, να σεβαστούν τις συμβάσεις ευγένειας και να κατανοήσουν το είδος λόγου που εκφέρουν. Το ζητούμενο διατυπώθηκε ως εξής: «Ένας φίλος σου από το Βέλγιο που μιλάει γαλλικά και λίγα αγγλικά σε επισκέπτεται. Τον προσκαλείς σε γεύμα σε εστιατόριο τοπικής κουζίνας αλλά επειδή δεν μιλάς καλά γαλλικά ένας άλλος φίλος σου προθυμοποιείται να βοηθήσει. Προτείνεις και αναλαμβάνεις την παραγγελία. Ο σερβιτόρος κρατάει σημειώσεις».

Η αλληλουχία στην εκφορά του διαλόγου όπως δίνεται στους μαθητές στο φύλλο εργασίας είναι ενδεικτική και μπορεί να αλλάξει κατα τη διάδραση αναλόγως του σεναρίου που θα ακολουθηθεί.

Το τρίτο φύλλο εργασίας αφορά την ατομική δραστηριότητα με τίτλο «Τροφή για ζωή, τροφή για σκέψη». Οι ατομικές και συλλογικές διατροφικές συνήθειες ενώνουν τους ανθρώπους μέσα από μια κοινή υπαρκτική ανάγκη αυτοσυντήρησης και αποτελούν θεμελιώδη συστατικά της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του υποκειμένου. Όπως οι γλώσσες, έτσι και η γαστρονομία, στοιχειοθετεί και αναδεικνύει στις διάφορες εκφάνσεις της ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό μιας ζωντανής και μη στατικής συνθήκης που εμπνέει και εμπνέεται από τα περιβάλλοντα χρήσης.

Ο μαθητής καλείται να μιλήσει στη «δική» του «γαστρονομική γλώσσα» και να μεταφέρει την τάξη στις δικές του «γαστρονομικές πατρίδες» μέσα από τις ιδιαίτερες κουζίνες και τις προσωπικές διατροφικές συνήθειες του. Πέρα από τα στοιχεία γλωσσικής συνειδητοποίησης, ενδυνάμωσης και επένδυσης ταυτότητας που ενεργοποιούνται στη δραστηριότητα, ο μαθητής καλείται να αξιοποιήσει το σύνολο της νέας γνώσης στο γλωσσικό και μη γλωσσικό αντικείμενο μεταβαίνοντας από τους γεωγραφικούς και γλωσσικούς χάρτες της διδακτικής πρότασης II, στους γαστρονομικούς χάρτες της χώρας καταγωγής του. Η γλώσσα-στόχος στην εκφορά του λόγου παραμένει η γαλλική χωρίς όμως να τίθενται περιορισμοί της διαγλωσσικότητας στη χρήση της γλώσσας.

Οι θεματικές ενότητες που αναφέρονται σε γαστρονομικές συνήθειες αποτελούν κοινό πεδίο των μεθοδολογικών προσεγγίσεων διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Το γεγονός αυτό μας βοήθησε στην επιλογή του μη γλωσσικού αντικειμένου στο σχεδιασμό του μαθήματος. Η ενσωμάτωση ενός οικείου περιεχόμενου ως μέσου γλωσσικής εκμάθησης κατέστησε τη διδασκαλία με έμφαση στο περιεχόμενο την συντομότερη οδό στην κατάκτηση των γλωσσικών στόχων της ενότητας. Ακόμα και οι μη διατροφικά συνειδητοποιημένοι συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες προκειμένου να υποστηρίξουν, κόντρα πολλές φορές στο διατροφικό καθωσπρεπισμό του βιβλίου, τις δικές τους “ανθυγιεινές” διατροφικές συνήθειες. Μέσα από το μη γλωσσικό, διευκολύναμε την πρόσβαση στο γλωσσικό και από εκεί τη χρήση της γλώσσας, αποδεικνύοντας ότι η πολυγλωσσικότητα μπορεί να εμπλουτίσει την κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία σε διαφοροποιημένα πλαίσια χρήσης.

6.2.3. Πραγματολογική ικανότητα σε διευρυμένους χώρους χρήσης

Η πραγματολογική ικανότητα αναφέρεται σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας που απαιτεί αυθεντικά περικείμενα και διευρυμένους χώρους γλωσσικής χρήσης. Σε μια έρευνα που πραγματεύεται τη βελτιστοποίηση των όρων γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας, η κατασκευή ενός αυθεντικού πλαισίου διευρυμένης χρήσης της γλώσσας σε ένα περιοριστικό περιβάλλον εκμάθησης θεμελιώθηκε στην ενδυνάμωση της πραγματολογικής ικανότητας των ομιλητών. Η ικανότητα αυτή αναφέρεται στην επάρκεια του ομιλητή να παράγει συνεχή λόγο (discourse competence), στον έλεγχο της λειτουργικής ικανότητας στην επικοινωνία (functional competence) και στην ικανότητα του ομιλητή να ασκεί συνεχή λόγο μέσα από διαδράσεις και συνδιαλλαγές (ικανότητα σχεδιασμού) (schematic design competence) (ΚΕΠΑ 2001).

Τα υλικά που αξιοποιήσαμε σε αυτήν την κατεύθυνση στοιχειοθετούνται στην αναδυόμενη διγλωσσία που φέρει ο μαθητής στην τάξη, στο πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό υπόβαθρο ως σύνολο και στην ελεύθερη διαγλωσσικότητα του χρήστη.

Η ενεργοποίηση των μικρολειτουργιών ¹³⁴ και μακρολειτουργιών ¹³⁵ που διαρθρώθηκαν μέσα από τρέχουσες διαδράσεις και συνδιαλλαγές δομήθηκε από τη μετατόπιση της διδακτικής εστίασης από τους γλωσσικούς στους πραγματολογικούς στόχους. Διαπιστώσαμε δηλαδή ότι αυτό που κυρίως κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή είναι η επίλυση ενός προβλήματος και όχι τα μέσα που θα τον βοηθήσουν στην επίλυση αυτού. «Αποπροσανατολίζοντας» λοιπόν τη στόχευση από το γλωσσικό στο πραγματολογικό ενεργοποιήσαμε τα κίνητρα του μαθητή με αποτελεσματικότερο τρόπο στην κατάκτηση του γλωσσικού στόχου.

Τα αποτελέσματα του ανωτέρω «διδακτικού αντιπερισπασμού» ως βασικό γνώρισμα

¹³⁴ Οι μικρολειτουργίες αφορούν τη λειτουργική χρήση μεμονωμένων και σύντομων εκφωνημάτων ως συνεισφορές σε μια συναλλαγή και κατατάσσονται σε κατηγορίες μετάδοσης και αναζήτησης πληροφοριών, έκφρασης και ανακάλυψης στάσεων, πειθούς, κοινωνικών συναναστροφών, δόμησης του συνεχούς λόγου και αποκατάστασης της επικοινωνίας (ΚΕΠΑ, 2001: 150).

¹³⁵ Οι μακρολειτουργίες αφορούν τη λειτουργική χρήση της ομιλίας ή του γραπτού λόγου που αποτελούνται από μια συνήθως εκτεταμένη ακολουθία προτάσεων, όπως περιγραφή, αφήγηση, σχολιασμός, παρουσίαση, ερμηνεία, εξήγηση, επίδειξη, καθοδήγηση, επιχειρηματολογία, πειθώ κτλ. (ΚΕΠΑ 2001: 151).

της διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο ενισχύθηκαν από την αξιοποίηση του πολυγλωσσικού δυναμικού της τάξης. Η διαγλωσσικότητα άλλωστε στην παρούσα έρευνα αφορούσε κυρίως την πραγματολογική διάσταση στη χρήση της γλώσσας.

Στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας αποτυπώθηκε μια σημαντική πρόοδος των μαθητών στην ικανότητα τρέχουσας χρήσης της γλώσσας. Η λειτουργική επάρκεια του μαθητή στους γλωσσικούς στόχους του μαθήματος της ΞΓ καταγράφηκε σε όλα τα επίπεδα γλωσσικών ικανοτήτων. Κατά την αποδελτίωση των ατομικών portfolios, διαπιστώσαμε ότι ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη γλωσσική ικανότητα με όρους κυρίως μεταγνωστικής αξιοποίησης σε θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων του. Με αυτήν την οπτική προσεγγίσαμε το γλωσσικό και σχεδιάσαμε το μη γλωσσικό.

Συνοψίζοντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δεδομένων που διέτρεξαν την πραγματολογική ικανότητα στις διδακτικές μας προτάσεις, διαπιστώσαμε:

- Αυξημένη κινητοποίηση των μαθητών σε πραγματολογικούς στόχους που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων του.
- Ανάπτυξη της ικανότητας λειτουργικής αξιοποίησης της γλώσσας-στόχου στην εκτέλεση γλωσσικών και μη γλωσσικών καθηκόντων.
- Ενίσχυση της μεταγνωστικής ικανότητας του μαθητή σε πραγματολογικούς γλωσσικούς στόχους.
- Διεύρυνση του πεδίου χρήσης της γλώσσας-στόχου στο μη γλωσσικό αντικείμενο.
- Ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής συνεχούς λόγου με αξιοποίηση ελεύθερης διαγλωσσικότητας.

Η τελευταία διδακτική πρόταση μη γλωσσικού αντικειμένου που ακολουθεί φέρει τον τίτλο «Μαθηματική Πολλαπλογλωσσία» (βλ. εν. 8.5.2.3.1.) και αποτελεί ένα

κετρικό παράδειγμα ενεργοποίησης της πραγματολογικής διάστασης στη χρήση της γλώσσας με επίκεντρο την επίλυση απλών προβλημάτων μαθηματικής φύσεως.

6.2.3.1. Διδακτική πρόταση VI: «Μαθηματική διαγλωσσικότητα»

Η έκτη διδακτική πρόταση αφορά το σχέδιο μαθήματος του μη γλωσσικού γνωστικού αντικείμενου των μαθηματικών (βλ. παράρτημα 4.7.). Οι διδασκόμενες ενότητες γλωσσικού και μη γλωσσικού περιεχομένου αφορούν την ενότητα 6 του βιβλίου ξένης γλώσσας της α' γυμνασίου και την ενότητα 1.1 του κεφάλαιο 1 του βιβλίου των μαθηματικών της β' γυμνασίου.

Όσον αφορά το εύρος της παιδιακής στήριξης (ΕΠΣ) και το βαθμό νοητικής εμπλοκής (BNE) της ενότητας κινούμαστε μεταξύ των Α και Γ τεταρτημορίων, δηλαδή μεταξύ ενισχυμένου και μειωμένου πλαισίου υποστήριξης των δραστηριοτήτων σε γνωστικά μη απαιτητικές δραστηριότητες γλωσσικού επιπέδου Α2.

Ο διδακτικός στόχος στο μη γλωσσικό αντικείμενο εστιάζει στην ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί μαθηματικές μεταβλητές, να απαλείφει παρενθέσεις και να προβαίνει σε αναγωγές όμοιων όρων με τη βοήθεια της επιμεριστικής ιδιότητας. Οι γλωσσικοί στόχοι αφορούν τις θεματικές και λεξιλογικές ενότητες που σχετίζονται με τις γιορτές, τον τουρισμό, τις μετακινήσεις, την ένδυση, τα αξεσουάρ και τα απόλυτα νούμερα από το εξήντα έως το εκατό (60-100). Σε επίπεδο γραμματικο-συντακτικών φαινομένων οι στόχοι περιλαμβάνουν τα ρήματα της δεύτερης συζυγίας : *choisir* (=επιλέγω), τα δεικτικά επίθετα *ce/cet/cette* (=αυτός, αυτή), το ερωτηματικό επίρρημα *combien* (=πόσο) και το σχηματισμό του πληθυντικού των ουσιαστικών.

Μετά από μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος ακολουθεί η αναλυτική παράθεση των επιμέρους βημάτων διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης και οι δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας που αναλύουμε στην ενότητα που ακολουθεί (βλ. παράρτημα 4).

Αφού αναλυθούν στη «μαθηματική» γλώσσα οι έννοιες της «μεταβλητής», των «αλγεβρικών παραστάσεων» και των «εξισώσεων α' βαθμού» δίνονται απτά

παραδείγματα χρήσης τους μέσα από απλές δραστηριότητες. Στη συνέχεια μεταφέρονται στο πεδίο της πραγματολογικής ικανότητας του μαθητή προκειμένου να ενεργοποιηθεί σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας στα περιεχόμενα του γλωσσικού και μη γλωσσικού αντικειμένου. Οι γλώσσες χρήσης εναλλάσσονται μεταξύ Γ1 και γλώσσας-στόχου ανάλογα με τα επίπεδα κατανόησης των μαθητών.

Στα επιμέρους βήματα επικεντρωνόμαστε στο βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τις μαθηματικές έννοιες-στόχους και εστιάζουμε στη «μαθηματική γλώσσα» (αριθμοί, σύμβολα, σχήματα κτλ.) μέσα από απλά παραδείγματα που αφορούν την έννοια της «μεταβλητής» (la variable). Στη συνέχεια πλαισιώνουμε σταδιακά τα κίνητρα των μαθητών στη λειτουργική διάσταση του μη γλωσσικού περιεχομένου υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι τα μαθηματικά «επικοινωνούν» δεδομένα που διέπουν την καθημερινότητα και δεν αποτελούν έναν αφηρημένο ακαδημαϊκό στόχο περιορισμένων πραγματολογικών εφαρμογών.

Αφού καταστεί κατανοητή η έννοια της μεταβλητής, εκκινούμε από την προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή αξιοποιώντας τις «αριθμητικές παραστάσεις» ως γνωστικό σκαλοπάτι στην εισαγωγή των «αλγεβρικών παραστάσεων» (expressions algébriques) μέσα από παραδείγματα.

Η λειτουργία της μεταβλητής στις αλγεβρικές παραστάσεις οδηγεί σταδιακά τη διδακτική πορεία από τις έννοιες της αναγωγής όμοιων όρων (fraction de réduction d'algèbre) και της επιμεριστικής ιδιότητας (propriété distributive) στα φύλλα εργασίας ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων γλωσσικού και μη γλωσσικού περιεχομένου.

6.2.3.1.1. Φύλλα εργασίας

Τα πρώτο φύλλο εργασίας διαρθρώνεται σε τρία ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα εστιάζει στη μορφολογία της γλώσσας και στην κριτική διερεύνηση των όρων που διέπουν τα ζητούμενα στο γλωσσικό και μη γλωσσικό αντικείμενο. Το δεύτερο επικεντρώνεται στην αναγνώριση του κοινού εννοιολογικού υποβάθρου που διατρέχει τις περισσότερες γλώσσες σε επιστημονικούς όρους μαθηματικής προέλευσης (βλ. παράρτημα 4.7.). Στο τρίτο ερώτημα ο μαθητής εξάγει τα πρώτα

συμπεράσματα και αφού αναγνωρίσει την κοινή υποκείμενη ικανότητα (Cummins, 2005) στη «μαθηματική γλώσσα» καλείται να ασκήσει τη διαμεσολαβητική του επάρκεια προσεγγίζοντας πραγματολογικά τη λειτουργία των ανωτέρω εννοιών στη γλώσσα-στόχο.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας με τίτλο «Πρακτικές εφαρμογές» (βλ. παράρτημα 4.7.), εστιάζει στη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Στα πλαίσια ενός εννοιολογικού συγχρονισμού της μαθηματικής γλώσσας και των εθνικών γλωσσών, ο μαθητής καλείται να επιλύσει προβλήματα μέσα από μια σειρά ερωτημάτων που αφορούν τη λειτουργία των μεταβλητών, με παράδειγμα το κόστος χρήσης δεδομένων σε φορητές συσκευές (mobile internet). Μετατοπίζουμε εν ολίγοις το ενδιαφέρον του μαθητή από το γλωσσικό στο μη γλωσσικό επικεντρωνόμενοι σε ζητήματα που διατρέχουν την καθημερινότητα¹³⁶ του.

Το τρίτο φύλλο εργασίας αφορά την κεντρική ομαδική δραστηριότητα που φέρει τον τίτλο «Επικοινωνιακές μεταβλητές στο εμπορικό κατάστημα» (βλ. παράρτημα 4.7.). Πρόκειται για κλασική δραστηριότητα προφορικής διαμεσολάβησης που ελέγχει την ικανότητα παραγωγής συνεχούς λόγου σε περιστάσεις τρέχουσας χρήσης της γλώσσας. Το κεντρικό ζητούμενο αφορά την πραγματοποίηση συναλλαγής σε εμπορικό κατάστημα ενδυμάτων με τη συμμετοχή τριών ομιλητών.

Το ζητούμενο διατυπώνεται ως εξής: «Βρίσκεσαι στις Βρυξέλλες την περίοδο του καρναβαλιού και θέλεις να αγοράσεις μια στόλη. Δεν έχεις αποφασίσει τι θα φορέσεις και επισκέπεσαι ένα κατάστημα «καρναβαλίστικων» κουστουμιών. Με τα λίγα γαλλικά που ξέρεις προσπαθείς να επικοινωνήσεις αξιοποιώντας όλες σου τις γλώσσες. Ένας φίλος σου σε βοηθάει».

Οι υποδείξεις γλωσσικών εναλλαγών είναι ενδεικτικές και μπορεί να προσαρμοστούν στην πορεία της διάδρασης. Η χρήση διαγλωσσικότητας επιτρέπεται όπως και η επικουρική χρήση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή.

¹³⁶ Η επάρκεια των υπολειπόμενων μονάδων και δεδομένων πρόσβασης στο διαδίκτυο μέσω έξυπνων κινητών (smartphones) απασχολεί σε έντονο βαθμό την καθημερινότητα των μαθητών όπως διαπιστώσαμε στις άτυπες συζητήσεις που είχαμε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δραστηριοτήτων.

Η στάση των μαθητών σε όλα τα επίπεδα δραστηριοποίησης τους σε απαιτητικά και μη απαιτητικά γνωστικά πλαίσια καταγράφηκε θετικά. Η ενεργοποίηση της πραγματολογικής ικανότητας σε ζητήματα επίλυσης προβλημάτων και εκμάθησης (Anderson 1993) εντός καθημερινών περικειμένων συνεισέφερε σε όλα τα επίπεδα γλωσσικών ικανοτήτων. Επιπροσθέτως, η μεταπραγματολογική ανάλυση (metapragmatic analysis) των κειμένων που προέκυψαν στην τάξη προήγαγε την πραγματολογική συνειδητότητα (pragmatic awareness) (Tzanne, Ifantidou & Mitsikoroulou 2009) των μαθητών τόσο στο γλωσσικό όσο και στο μη γλωσσικό αντικείμενο.

Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι ανωτέρω έξι διδακτικές προτάσεις αποτέλεσαν αποσπασματικές όψεις της λειτουργίας της διγλωσσίας στη τάξη. Συνέθεσαν ωστόσο ένα σημαντικό κομμάτι του διδακτικού συνεχούς όπως αποτυπώθηκε στο ΠΔΔ που εφαρμόσαμε και αξιολογήσαμε στην πράξη. Παραδείγματα των εργασιών και των δράσεων των μαθητών παρατίθενται στο παράρτημα 5 της παρούσας διατριβής.

Κεφάλαιο 7

Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

1. Εισαγωγή

Κεντρικό στόχο της εργασίας μας αποτέλεσε η βελτιστοποίηση των γλωσσικών επιδόσεων στο πεδίο των ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, προφορικής και γραπτής διαμεσολάβησης, μέσα από το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός διγλωσσικά διαμορφωμένου προγράμματος διδασκαλίας ΞΓ στο γυμνάσιο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο χώρες: στην Ελλάδα, στο νησί της Ρόδου και στο Βέλγιο, στην πόλη των Βρυξελλών. Η γλώσσα-στόχος ήταν η γαλλική. Η βασική υπόθεση της έρευνάς μας θεμελιώθηκε στην πεποίθηση ότι οι διγλωσσικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση των ανωτέρω γλωσσικών ικανοτήτων-στόχων.

Τα ερωτήματα που προσανατόλισαν το ερευνητικό συνεχές στη βάση της ανωτέρω υπόθεσης εστίασαν στη δυνατότητα αξιοποίησης του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή ως ενιαίο μέσο εργαλειακής στρατηγικής και επικοινωνίας και στον τρόπο που το μέσον αυτό μπορούσε να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά για την ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων σε ένα μονογλωσσικά προσανατολισμένο ΑΠ όπως αυτό του ελληνικού γυμνασίου.

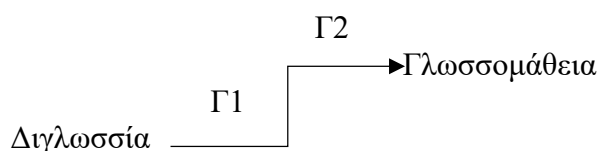
2. Συμπεράσματα και προτάσεις αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων

Στην αναζήτηση των επιχειρημάτων που θα στοιχειοθετούσαν τη βασική μας υπόθεση πραγματοποιήσαμε προκαταρκτική έρευνα. Μεταξύ των συμπερασμάτων

που προέκυψαν: (α) καταγράψαμε ένα σημαντικό αριθμό γλωσσών στο άμεσο περιβάλλον του μαθητή, (β) διαπιστώσαμε ότι τα γλωσσικά αντικείμενα (ΓΑ) εντός σχολείου λειτουργούσαν απομονωμένα από τα μη γλωσσικά (ΜΓΑ) στη διάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος και (γ) ότι η διαγλωσσικότητα ήταν ήδη ενεργά ενταγμένη στην καθημερινότητα των μαθητών και όχι μόνο των δίγλωσσων (Τσοκαλίδου 2018).

Ο γλωσσικός πλουραλισμός που στοιχειοθέτησε διδακτικά τον προσανατολισμό των δίγλωσσικών πρακτικών στην τάξη καταγράφηκε ως βασικό συστατικό στα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην προκαταρκτική και κύρια έρευνα. Εξοικειωμένοι με την πολλαπλογλωσσία και την πράξη της διαγλωσσικότητας, οι μαθητές στις Βρυξέλλες εξέλαβαν τη διδακτική διαφοροποίηση ως επιστροφή στην κανονικότητα, ενώ στη Ρόδο ως θετική εναλλαγή της διδακτικής κανονικότητας.

Προκειμένου να αξιοποιήσουμε ερευνητικά το γλωσσικό αυτόν πλούτο, μεταφέραμε εντός τάξης τις γλωσσικές συνήθειες των μαθητών που ενεργοποιούνταν εκτός αυτής. Εφαρμόσαμε και αξιολογήσαμε δίγλωσσικές προσεγγίσεις για την ενεργοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών μέσα από ειδικά διαμορφωμένα σχέδια μαθήματος διδασκαλίας μη γλωσσικού περιεχομένου στην ξένη γλώσσα αξιοποιώντας τη γλώσσα ως όχημα αλλά και ως στόχο με κατεύθυνση τη γλωσσομάθεια (βλ. σχήμα 31).



Σχήμα 31: Τα σκαλοπάτια της διγλωσσίας προς στη γλωσσομάθεια.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είχαν ως αφετηρία:

- ⇒ δίγλωσσικά μοντέλα διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο,
- ⇒ την εννοιολογική πλατφόρμα της κοινής υποκείμενης ικανότητας του Cummins,

- ⇒ τις απαιτούμενες από το ΚΕΠΑ, πτυχές της γλωσσικής ικανότητας στη γλώσσα-στόχο,
- ⇒ το μοντέλο πλαισιακής στήριξης του Cummins για τον προσανατολισμό της πλαισίωσης και της νοητικής εμπλοκής στις δραστηριότητες,
- ⇒ την αξιοποίηση της διγλωσσικότητας ως γενικής και ως επικοινωνιακής ικανότητας και
- ⇒ την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης αλλά και μιας μετασχηματιστικής παιδαγωγικής αντίληψης στη διδασκαλία.

Το ερευνητικό πλαίσιο δομήθηκε με βάση το μοντέλο εκπαιδευτικής έρευνας δράσης των Altrichter & al. (2001), ως ένα αξιόπιστο μέσο αποτύπωσης ενός «ζωντανού» και απρόβλεπτου πειράματος που εμπεριέχει στα συστατικά του γλώσσες, ανθρώπους, επικοινωνία και διαδράσεις. Προέκυψαν δύο ειδών αποτελέσματα: ποσοτικά και ποιοτικά. Τα ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα αφορούσαν την έρευνα δράσης και καταγράφηκαν στην αρχή και το τέλος του σχολικού έτους μεσα από την αξιοποίηση κλιμάκων αυτοαξιολόγησης στις έξι γλωσσικές ικανότητες-στόχους. Τα ατομικά portfolios διαμορφώθηκαν με βάση το ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών (Καγκά 2003) και ο σχεδιασμός του διγλωσσικά διαμορφωμένου προγράμματος διδασκαλίας πλαισιώθηκε από το ΕΠΣ-ΞΓ(2011).

Οι μαθητές αυτοαξιολογήθηκαν στη γαλλική (γλώσσα-στόχος) και στην αγγλική γλώσσα (γλώσσα ελέγχου). Αναλύσαμε και συγκρίναμε τα ποσοτικά αποτελέσματα:

- αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στο ίδιο γυμνάσιο στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα,
- μεταξύ γυμνασίων που συμμετείχαν στην έρευνα εντός Ελλάδας και
- μεταξύ γυμνασίων Ελλάδας και Βελγίου.

Για κάθε γλώσσα και χώρα μετρήθηκε η πρόοδος του μαθητή από διαφοροποιημένα σημεία εκκίνησης. Με αυτόν το τρόπο ελέγξαμε το μέγεθος της προόδου του κάθε μαθητή πέρα από τα αριθμητικά κάθε φορά δεδομένα. Η ποσοτική ανάλυση των μετρήσιμων δεδομένων επιβεβαίωσαν την αρχική μας υπόθεση: η διγλωσσία, όπως εφαρμόστηκε στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, ενίσχυσε σε σημαντικό βαθμό τη

γλωσσομάθεια των μαθητών στο σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων. Οι γλωσσικά πλουραλιστικές προσεγγίσεις επέτρεψαν στους μαθητές να λειτουργήσουν ως πολλαπλογλωσσικοί χρήστες και να εξοικειωθούν με νέες ολιστικές στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης. Η θετική κινητοποίηση των μαθητών οροθετήθηκε σε τρία σημεία:

- ✓ Στα υψηλά ποσοστά συμμετοχής στις πολλαπλογλωσσικές δραστηριότητες.
- ✓ Στα σημαντικά ποσοστά γλωσσικής προόδου και
- ✓ Στη συνέπεια που επέδειξαν οι περισσότεροι στην τήρηση των ατομικών portfolios.

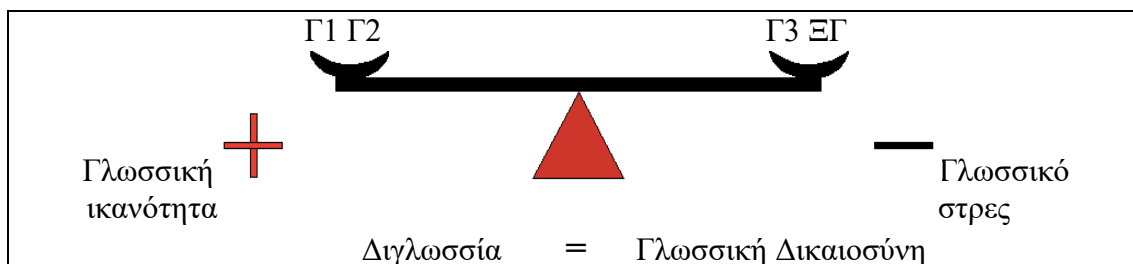
Στο περιθώριο των μετρήσιμων δεδομένων που αναλύσαμε στις ενότητες 3, 4, 5, επιβεβαιώθηκε η κυρίαρχη θέση της αγγλικής (Macedo, Dendrinos, Gounari 2003), το ασθενές επίπεδο των μαθητών στη γλώσσα-στόχο στην έναρξη του έτους, η καλύτερη γλωσσική επίδοση των μικρών τάξεων έναντι των μεγάλων και τα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών στο Βέλγιο.

Σε επίπεδο ποιοτικής ανάλυσης, διαπιστώσαμε:

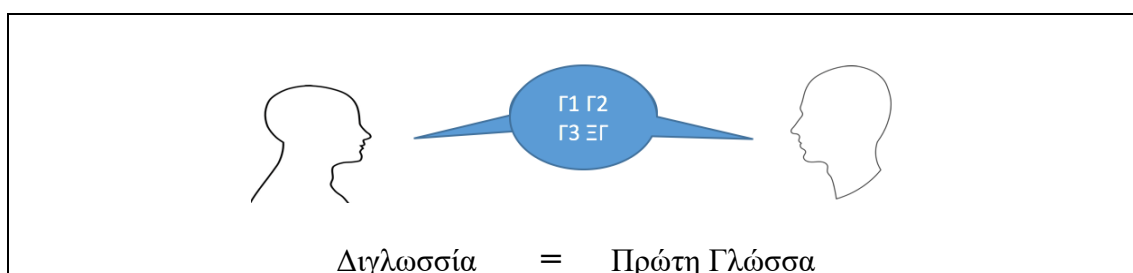
- ✓ Ανάπτυξη της γλωσσικής συνειδητότητας του μαθητή.
- ✓ Ενδυνάμωση της ταυτότητας του.
- ✓ Ενισχυμένη γνωστική δραστηριοποίηση.
- ✓ Ενίσχυση των κοινωνικών και διαπολιτισμικών του δεξιοτήτων.
- ✓ Διεύρυνση της ικανότητας τρέχουσας χρήσης της γλώσσας σε μη οικεία γνωστικά πεδία.
- ✓ Ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης (savoir-apprendre) σε πραγματολογικούς στόχους άμεσου ενδιαφέροντος (savoir-faire).

Εκλαμβάνοντας τον ατομικό γλωσσικό πλουραλισμό ως ενιαίο και όχι ως ένα κατακερματισμένο και ιεραρχημένο σύνολο, η διγλωσσία στοιχειοθετήθηκε ως «γλωσσική δικαιοσύνη» μέσα από την ισότιμη αξιοποίηση των γλωσσών του μαθητή και την εξάλειψη των στεγανών μεταξύ πρώτης, δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας κατά τη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία. «Δικαιοσύνη» που συνέβαλε επίσης στην εξάλειψη του γλωσσικού στρες του μαθητή και επηρέασε θετικά τα κίνητρα και τις

στάσεις του απέναντι στην ξένη γλώσσα (βλ. σχήμα 32). Η διγλωσσία έγινε δηλαδή η πρώτη γλώσσα του μαθητή, όποιο και αν ήταν το επίπεδο των γλωσσικών του ικανοτήτων στη γλώσσα-στόχο (βλ. σχήμα 33).

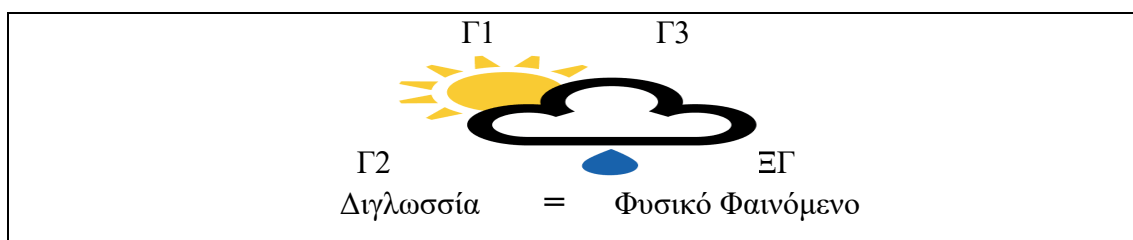


Σχήμα 32: Η Διγλωσσία ως Γλωσσική Δικαιοσύνη.



Σχήμα 33: Η Διγλωσσία ως Πρώτη Γλώσσα.

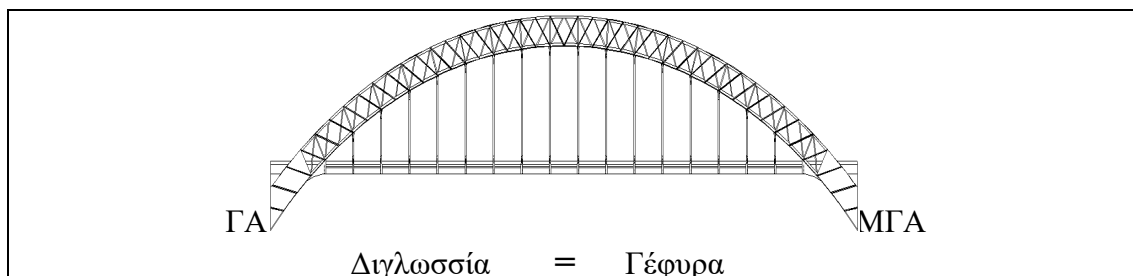
Η διγλωσσία λειτούργησε επίσης ως «φυσικό φαινόμενο», ως μια «ενστικτώδη» αντίδραση γλωσσικής επιβίωσης στις απαιτητικές ακαδημαϊκά περιστάσεις επικοινωνίας στη διδασκαλία του μη γλωσσικού αντικειμένου (βλ. σχήμα 34). Ενεργοποίησε μια δυναμική διγλωσσία (dynamic bilingualism) (García 2014) που ξεπέρασε την έννοια της προσθετικής (additive) (Lambert 1975). Η τάξη μετατράπηκε σε έναν πολλαπλογλωσσικό χώρο (plurilingual domain) γλωσσικής δραστηριοποίησης στον οποίο εδραιώθηκε η συνεργατικότητα και η συλλογική πρωτοβουλία.



Σχήμα 34: Η Διγλωσσία ως φυσικό φαινόμενο.

Η διγλωσσία έγινε γέφυρα (βλ. σχήμα 35) ενεργοποιώντας θετικά την κοινή υποκείμενη ικανότητα στην αλληλεξάρτηση των γλωσσών (Cummins 2005) μέσα από τη γεφύρωση του ακαδημαϊκά απαιτητικού του μη γλωσσικού αντικειμένου με το

επικοινωνιακά απαραίτητο του γλωσσικού. Δηλαδή ο μαθητής μπόρεσε να λειτουργήσει γλωσσικά στις απαιτήσεις ενός ΜΓΑ με στρατηγικές τρέχουσας χρήσης της γλώσσας. Όσο πιο πλούσιο και επαρκές το γλωσσικό υπόβαθρο, τόσο καλύτερες οι επιδόσεις στο ΜΓΑ.



Σχήμα 35: Η Διγλωσσία ως γέφυρα

Η διγλωσσία έπαψε να υφίσταται ως «ιδιωτική» υπόθεση των μαθητών και των οικογενειών τους (Σκούρτου 2005α: 2) αλλά να αποτελεί μέρος της «γλωσσικής ισορροπίας» της τάξης. Με τη «νομιμοποίηση» λοιπόν της διγλωσσίας στη διδακτική πράξη, η διδακτική μας συνεισφορά οριοθετήθηκε:

- ✓ Στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες.
- ✓ Στην ενίσχυση του συνόλου των γλωσσικών ικανοτήτων της γλώσσας-στόχου.
- ✓ Στην ενίσχυση του γλωσσικού συνεχούς από το σπίτι στο σχολείο και από το σχολείο στο σπίτι.
- ✓ Στη λειτουργική ομογενοποίηση των διαφορετικών επιπέδων γλωσσικής επάρκειας στην τάξη.

Καταφέραμε δηλαδή να διερευνήσουμε, απαντώντας στα ερευνητικά μας ερωτήματα, τη δυναμική που ενεργοποιείται όταν έναν αριθμός γλωσσών, είτε πρόκειται για την πρώτη, τη δεύτερη ή την ξένη γλώσσα, μετατρέπεται σε εργαλείο χρήσης και επικοινωνίας ως ένα ενιαίο και μοναδικό μέσο και τον τρόπο που το μέσο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά και παιδαγωγικά για την ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή σε ένα μονογλωσσικά προσανατολισμένο ΑΠ όπως αυτό του ελληνικού γυμνασίου.

3. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Η σκιαγράφηση πιθανών οδών περαιτέρω έρευνας, είτε μέσα από τη βελτίωση πτυχών της διδακτικής μας παρέμβασης είτε μέσα από τη διάνοιξη νέων προοπτικών στην αξιοποίηση της διγλωσσίας στη διδασκαλία γλωσσικών και μη γλωσσικών αντικειμένων εκκινεί κατά κύριο λόγο από τους περιορισμούς που πλαισίωσαν τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος διγλωσσικής διδασκαλίας από την έναρξη μέχρι την ολοκλήρωση του.

Το πρώτο ζήτημα που αντιμετωπίσαμε ως περιοριστικό στην ερευνητική μας προσπάθεια ήταν η σχέση βαθμού επάρκειας των μαθητών στην Γ1 με τον ρυθμό γλωσσικής εκμάθησης στην πρόσθετη γλώσσα. Διαπιστώσαμε πολύ σύντομα στη διδακτική ακολουθία ότι μια προσέγγιση όπως αυτή της παρούσας έρευνας που αξιοποιεί το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή μπορεί να καταστεί αποτελεσματικότερη στους στόχους που θέτει τόσο σε γλωσσικό όσο και σε επίπεδο ενδυνάμωσης της ταυτότητας του μαθητή όταν πλαισιώνεται από την ταυτόχρονη ενδυνάμωση της Γ1 αυτού. Το γεγονός ότι η ανεπάρκεια χειρισμού της Γ1 σε απαιτητικότερα γλωσσικά πεδία σχετίστηκε αρνητικά με την κατάκτηση της ξένης γλώσσας αποτυπώθηκε με χαρακτηριστικό τρόπο στις επιδόσεις των μαθητών και διαμόρφωσε περιορισμούς στην εφαρμογή των διγλωσσικών δραστηριοτήτων που αφορούσαν κυρίως τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills) (Cummins 2005 : 104) στη γλώσσα-στόχο (γραμματική, σύνταξη κτλ). Θεωρούμε ότι η ενδεχόμενη παράλληλη διδακτική πλαισίωση της γλωσσικής ικανότητας στη Γ1, θα επέφερε υψηλότερες επιδόσεις στην εκμάθηση της ΞΓ. Πρέπει ωστόσο να παρατηρήσουμε ότι η αποδέσμευση του μαθητή από τα γλωσσικά στεγανά των ονοματισμένων του γλωσσών, δηλαδή η λειτουργική ομογενοποίηση μέσα από τη διαγλωσσικότητα στην πράξη, κατάφερε σε ένα βαθμό να ισορροπήσει το ακαδημαϊκό αυτό έλλειμα στην κυρίαρχη γλώσσα.

Ένα δεύτερο ζήτημα σχετιζόμενο με τη χρήση της Γ1 στην τάξη αποτέλεσε η λειτουργία της στο πεδίο της διδασκαλίας και των διαδράσεων μαθητών-εκπαιδευτικού. Χωρίς να μας βρίσκει αντίθετους το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και μαθητές αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της Γ1 στην εκμάθηση ΞΓ ως μια διαδικασία που ενεργοποιείται προσανατολιζόμενη κυρίως στο μήνυμα

(message-orientated),¹³⁷ διαπιστώσαμε ότι η αποκλειστική χρήση της Γ1 ως μεταγλώσσας αποτελεί μια συνθήκη που δρα περιοριστικά και πρέπει να αντιμετωπιστεί από την αρχή της διδακτικής πράξης με την απαιτούμενη ρύθμιση και «εκπαίδευση» της τάξης σε λειτουργίες τρέχουσας διαγλωσσικότητας, δηλ. αξιοποίησης του γλωσσικού εργαλείου ως οχήματος επιβραδύνοντας και περιορίζοντας παράλληλα τα χρονικά περιθώρια ανάπτυξης των ζητούμενων στους εκάστοτε γλωσσικούς και μη γλωσσικούς στόχους που τίθενται.

Με δεδομένο ότι η έρευνα δράσης είναι μια εμπειρική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας συλλέγονται, ανταλλάσσονται, καταγράφονται και αξιολογούνται οι σχετικές εμπειρίες (Cohen & Manion 1994: 268), τα πλεονεκτήματα που διέτρεξαν τον ρόλο του ερευνητή-εκπαιδευτικού έναντι του απλού ερευνητή-παρατηρητή στην παρούσα έρευνα υπερίσχυσαν των μειονεκτημάτων. Ωστόσο, η παρατήρηση και τα δεδομένα συμπεριφοράς ως δομικά στοιχεία της έρευνας-δράσης θα μπορούσαν σε ορισμένες περιπτώσεις να εξυπηρετηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια και αντικειμενικότητα από έναν εξωτερικό ερευνητή που εστιάζει στην όλη διαδικασία με την «απόσταση» του μη συμμετέχοντα παρατηρητή. Θεωρούμε ότι οι ερευνητικές συνθήκες στην παρούσα εργασία θα διαμορφώνονταν ιδανικότερα με την παράλληλη λειτουργία ερευνητή-εκπαιδευτικού και συνεργαζόμενου ερευνητή στην ανταλλαγή πληροφοριών ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης και ελέγχου των συμμετεχόντων (Holly & Whitehead 1986), μαθητών και ερευνητών. Πρόκειται για μια πτυχή που θα μπορούσε να ελεγχθεί με περαιτέρω διερεύνηση,¹³⁸ θεωρούμε ωστόσο, ότι η ζητούμενη αντικειμενικότητα στην παρούσα έρευνα κατάφερε να ισορροπήσει τις πιθανές απώλειες του εκπαιδευτικού που πραγματοποιεί ο ίδιος την έρευνα δράσης, αυξάνοντας την ακρίβεια στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων. Σύμφωνα με τους Allwright & Bailey (1991) άλλωστε, τόσο η αντικειμενικότητα όσο και η υποκειμενικότητα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης όσο και ευρύτερα στην έρευνα της ανθρώπινης

¹³⁷ Δηλαδή στη μεταγλωσσική χρήση της Γ1 σε πτυχές της διδασκαλίας που αφορούν την παροχή οδηγιών, τη διδασκαλία της γραμματικής κτλ., σε διγλωσσικές διδακτικές εφαρμογές που εντάσσουν τη χρήση της Γ1 σε μια διαδικασία διαγλωσσικότητας που συνδέεται με γλωσσικές λειτουργίες που αξιοποιούν το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου ως μέσο (Canagarajah 2011).

¹³⁸ Παρόλο που ενδεχομένως να κρίνεται απαραίτητο η έρευνα που εστιάζει σε εφήβους να διεξάγεται από κάποιον με τον οποίο αισθάνονται οικεία και άνετα ώστε αυτός να μπορεί να αντλεί το μέγιστο των πληροφοριών που προκύπτουν μέσα από την παρατήρηση και τη σύνδεση σχόλιων και συμπεριφορών σε συγκεκριμένους μαθητές ή ομάδες μαθητών, μπορεί επίσης, όπως προαναφέραμε, να καταστεί επιζήμια για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας.

μάθησης.

Τόσο κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης των ατομικών portfolios όσο και της πραγματοποίησης των διγλωσσικών δραστηριοτήτων η δυσκολία ικανότητας ανάπτυξης γραπτού λόγου αποτέλεσε επίσης μια παράμετρο που προβλημάτισε σε αρκετές περιπτώσεις το ΠΔΔ. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ορισμένες από τις διατυπώσεις αυτές αφορούσαν απαιτητικότερα επίπεδα χειρισμού της γλώσσας, δεξιότητες αφηρημένης σκέψης και γλωσσικές προσλαμβάνουσες που άπτονταν της ακαδημαϊκής ικανότητας του χρήστη ειδικά στο ΜΓΑ. Το γεγονός αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και πιθανότατα να οφείλεται στο γεγονός ότι η γλωσσική αντίληψη αναπτύσσεται και πλαισιώνεται από την γλωσσική εμπειρία του μαθητή πέρα και πάνω τα όρια των επίσημων καναλιών μάθησης.

Παρόλο που εκτιμούμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτυπώνουν τις προοπτικές της διγλωσσικής διδασκαλίας στην εκμάθηση ΞΓ, θεωρούμε ότι ο επανασχεδιασμός και η βελτίωση ορισμένων εργαλείων που αξιοποιήθηκαν θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια γόνιμη βάση περαιτέρω ανάπτυξης του προτεινόμενου ΠΔΔ επικαιροποιώντας συνεχώς το περιεχόμενο του στα σημεία που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων των μαθητών που μεταλλάσσονται και εξελίσσονται από το ένα ηλικιακό φάσμα στο άλλο με ταχύτατους ρυθμούς. Σε ερευνητικό δηλαδή επίπεδο, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων διδακτικών προτάσεων ενεργής εμπλοκής του συνόλου των γλωσσών των μαθητών στην τάξη της ΞΓ συνεισφέροντας ως θετικό παράδειγμα διγλωσσικού διδακτικού εργαλείου που μπορεί να εξελίσσεται διαρκώς όντας λειτουργικά ευέλικτο και προσαρμοστικό σε τυπικά ή/και διαφοροποιημένα πλαίσια γλωσσικής εκμάθησης.

Τέλος, η πραγματοποίηση μιας αντίστοιχης ή μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα στην πρωτοβάθμια ή/και στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση ως πρόταση περαιτέρω διερεύνησης θα συνέθετε μια ερευνητική τριλογία της οποίας τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια σημαντική βάση δεδομένων για τη λειτουργία της διγλωσσίας στη διδασκαλία ξένης γλώσσας σε επίσημα περιβάλλοντα μάθησης με διευρυμένες εφαρμογές στα επίσημα ΑΠ στο σύνολο των διδασκόμενων γλωσσών. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των τρεχουσών ερευνών

που τάσσονται υπέρ της αξιοποίησης του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου του χρήστη κατά τη γλωσσική εκμάθηση, οι διγλωσσικές στρατηγικές σε μονογλωσσικά ή/και πολυγλωσσικά περιεχόμενα σπανίως θεσμοθετούνται ή υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Αντιθέτως, όταν ενεργοποιούνται εργαλειακά δίνουν πραγματολογικές λύσεις σε γλωσσικά αδιέξοδα της τάξης. Απαιτείται λοιπόν περαιτέρω έρευνα στα σχολικά οικοσυστήματα (van Lier 2004) προκειμένου οι διγλωσσικές παιδαγωγικές πρακτικές να αποτελέσουν θεσμοθετημένο κανόνα και όχι εναλλακτική εξαίρεση (Creese & Blackledge 2010). Ελπίζουμε η παρούσα έρευνα να συνέβαλε με τον δικό της πολλαπλογλωσσικό τρόπο προς αυτήν την κατεύθυνση. Σε κάθε περίπτωση, στόχος του ΠΔΔ ήταν να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον προκειμένου να κινητοποιήσει τους μαθητές να συνδυάσουν λειτουργικά τις γλώσσες τους, να συγκρίνουν, να παρατηρήσουν, να εντοπίσουν διαφορές και ομοιότητες, να διατυπώσουν υποθέσεις και, ως εκ τούτου, να ενδυναμώσουν τη γλωσσική τους συνειδητότητα στοιχειοθετώντας νέες οδούς περαιτέρω διερεύνησης μέσα από την προέκταση και τη βελτίωση όψεων της ερευνητικής ακολουθίας ως αφετηρία για τη διάνοιξη νέων δυνατοτήτων στο πεδίο της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλεξίου Θ., Τζακώστα Μ. (2014). Στρατηγικές διδασκαλίας σε παιδιά. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στο πεδίο «Διδακτική» της ενότητας «Διαδρομές για αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και φοιτητές νεοελληνικών τμημάτων εκτός Ελλάδας». <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=505>. Τελευταία ανάκτηση 21-8-2018.

Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Οι Γλώσσες και το Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας – Ζητήματα Μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 26-33.

Γιόγια, Μ., Παπουτσάκη, Ε. (2008). Action.fr –gr 1. Βιβλίο Μαθητή. *Γαλλικά Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γιόγια, Μ., Παπουτσάκη, Ε. (2008). Action.fr –gr 1. Τετράδιο Εργασιών. *Γαλλικά Α' Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γιόγια, Μ., Παπουτσάκη, Ε. (2008). Action.fr –gr 1. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. *Γαλλικά Α'-Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γρίβα, Ε., Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Αθήνα: εκδ. Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (2001). *Εισαγωγή στο: Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (επιμ.): Δαμανάκης, Μ., (μετφρ): Αλεξανδροπούλου Α.. Αθήνα: Gutenberg

Δενδρινού, Β. (2000): Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, στο: *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm τελευταία

ανάκτηση 19-4-2019.

Δενδρινού, Β. (2001): Διγλωσσία, στο: Χρηστίδης, Α.-Φ. & Θεοδωροπούλου, Μ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δενδρινού, Β. (2004). Πολυγλωσσικός γραμματισμός στην Ε.Ε.: Εναλλακτικά προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, στο Δενδρινού, Β. και Μητσικοπούλου, Β., (Επιμ.), *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη/Policies of linguistic pluralism and the teaching of languages in Europe*. Αθήνα: Μεταίχμιο και Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 47-59.

Δενδρινού, Β., Σταθοπούλου, Μ. (2011): *Η διαμεσολάβηση ως σημαντική επικοινωνιακή δραστηριότητα. Οδηγός του Εκπαιδευτικού για το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide_kef6.htm τελευταία ανάκτηση 20-4-2019.

Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Κ., & Καραβά, Ε. (2013). *Εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα: Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων*, RCeI.

Δενδρινού, Β., Καραβά, Ε. (Επιμ.) (2013). *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*, Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΙΕΠ.

Ζιάκα, Ι. (2008). (Διδακτορική Διατριβή). *Διερεύνηση των συστημάτων αξιών στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ξένων γλωσσών*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Ζορμπάς, Ι., Mannarelli, Η. (2008). Action.fr –gr 3. Βιβλίο Μαθητή. *Γαλλικά Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ζορμπάς, Ι., Mannarelli, Η. (2008). Action.fr –gr 3. Τετράδιο Εργασιών, *Γαλλικά Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ζορμπάς, Ι., Mannarelli, Η. (2008). Action.fr –gr 3. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. *Γαλλικά Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καγκά, Ε. (2003). *Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europäisches Sprachenportfolio)*. Αθήνα : Eiffel.

Καγκά, Ε. (2007). «Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών ως μέσο προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας». *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. (Επιμ.: Ευ. Μακρή-Μπότσαρη). Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καρανάσιος, Γ. (2008). *Γλωσσική Ικανότητα [competence]*, διαθέσιμο στο http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=617 τελευταία ανάκτηση 12-8-2016.

Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Τεκμηρίωσης. (2007). *Ξενόγλωσση εκπαίδευση: Προβλήματα και αναβάθμιση της*. <http://kemetete.sch.gr/wp-content/uploads/2012/01/xenesglwsses2007.pdf> τελευταία ανάκτηση 17-4-2019.

Κοιλιάρη, Α., (2004). Διγλωσσία, Περιβάλλον- ομιλητές- εκπαίδευση. κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση, στο: Σαραφίδου, Τ. (Επιμ.), (2004). *Διγλωσσία και εκπαίδευση, 4^η επιστημονική ημερίδα ελληνικής γλώσσας*, Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική Εκπαίδευση. Μια Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2009). Από το επιδιωκόμενο στο Πρόγραμμα που εφαρμόζεται., στο: Μπαγάκης & Δεμερτζή (Επιμ.). *Τι άλλαξε ένα χρόνο μετά την εφαρμογή του νέου Αναλυτικού προγράμματος*; Αθήνα: Γρηγόρης.

Κούρτη Καζούλλη, Β. (2000α). Από το σπίτι στο σχολείο, Γλωσσικές εμπειρίες δίγλωσσων παιδιών, στο: Σκούρτου, Ε., (Επιμ.), (2000β). *Τετράδια εργασίας Νάζου: Διγλωσσία*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (σελ. 51-59) (1960-1994), Αθήνα: Gutenberg.

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

Κούρτη Καζούλλη, Β. (2005). «Τι έφερες μαζί σου στο σχολείο;» στο: Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοψίδου, Ι. (2006). (Διδακτορική Διατριβή). Νέες Δεξιότητες Επικοινωνίας σε Πολύγλωσσα και Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Μαλιγκούδη, Χ. & Χατζηδάκη, Α. (2018). Η πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στα κοινοτικά αλβανικά σχολεία: μία μελέτη περίπτωσης. Στο Τσοκαλίδου, Ρ. & Μ.Α. Κέκια (Επιμ.) *Πρακτικά 4ου Σταυροδρομιού Γλωσσών και Πολιτισμών "Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές"* Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, 239-253. ISBN: 978-618-81315-2-1.

Μητσκοπούλου, Β., (2001). «Γραμματισμός», στο: *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Χριστίδης, Α.-Φ., (Επιμ.) 209-213. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μητσκοπούλου, Β., Σακελλίου, Λ. (2006). Γραμματισμός στην Αγγλική Γλώσσα, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Αρχική Επιμόρφωση Νέων Εκπαιδευτών Αγγλικής*. Αθήνα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Η Γλώσσα ως Αξία: Το Παράδειγμα της Ελληνικής*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπατσαλιά, Φ., Σελλά-Μάζη, Ε. (1997). *Γλωσσολογική προσέγγιση στη Θεωρία και τη Διδακτική της Μετάφρασης*. Αθήνα : Έλλην.
- Μπουζάκης, Σ., (1995). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. *Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση τ.Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία (Αναθεωρημένη Έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2007). *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ- ΞΓ)*. Αθήνα.
- Πετρούνιας, Ε. (1984): *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση, Μέρος Α΄/Θεωρία*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Σελλά-Μάζη, Ε., (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2004). *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σκούρτου, Ε. (1997α). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (1997β). Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες, στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ.): *Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής*. Αθήνα : Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (1998). Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση πάντα στη Διγλωσσία;, στο: Γεωργογιάννης Π., (Επιμ.): *Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής*. Αθήνα : Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2000α). Ο «καλός» και ο «κακός» δίγλωσσος μαθητής, στο: Σκούρτου, Ε. (Επιμ.), Τετράδια Εργασίας Νάξου. *Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σκούρτου, Ε., (Επιμ.), (2000β). Τετράδια εργασίας Νάξου. *Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σκούρτου, Ε. (Επιμ), (2000γ). Τετράδια εργασίας Ρόδου. *Διγλωσσία και μάθηση στο διαδίκτυο*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σκούρτου, Ε. (2000δ). Διδασκαλία δεύτερης / ξένης γλώσσας σε περιβάλλον διαδικτύου: ζητήματα γλώσσας και μάθησης, στο: Σκούρτου, Ε. (Επιμ.): Τετράδια Εργασίας Ρόδου: *Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σκούρτου, Ε. (2001). Αδελφοποίηση σχολικών τάξεων στο διαδίκτυο - Μάθηση μέσω ηλεκτρονικής σύνδεσης, στο: *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τεύχος 2/2001.

Σκούρτου, Ε. (2002α): Η γλώσσα/ γλώσσες ως μέσον κοινωνικής ένταξης. *Πρακτικά συνεδρίου «Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολιτισμικός πλουραλισμός και Εκπαίδευση στην Ευρώπη»*. Ρόδος: Νοέμβριος 2002.

Σκούρτου, Ε. (2002β). Από το σπίτι στο σχολείο: Οι Ομιλητές και οι Γλώσσες τους. *Υλικά Ημερίδας: «Γλώσσες στο Σπίτι, Γλώσσες στην Κοινωνία»*. Ρόδος: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σκούρτου, Ε. (2002γ). «Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο». Στο : *Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα. Θεματικό τεύχος 2002*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., 12-22.

Σκούρτου, Ε. (2003): «Μικρές» Γλώσσες σε ένα Μεγάλο Δίκτυο. Το Παράδειγμα της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας μέσω Διαδικτύου. *Πρακτικά Συνεδρίου: «Η Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας»*. Αθήνα: Ελληνογερμανική Αγωγή.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. *Πρόγραμμα 5, εμπειρογνωμοσύνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Σκούρτου, Ε. (2005α). Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους, στο: Βρατσάλης, Κ. (Επιμ.) *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.

Σκούρτου, Ε. (2005β). Η Γλώσσα της Διασποράς και η Διασπορά της Γλώσσας, στο: Τσοκαλίδου, Ρ. & Παπαρούση, Μ. (Επιμ.): *Γλώσσα και Ταυτότητα στη Διασπορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Σκούρτου, Ε., Καζούλλη, Β., Βρατσάλης, Κ. & Σοφός, Α. (2011): Μεταβάσεις, Γεφυρώσεις και Μετασχηματισμοί στη Γνώση και στη Γλώσσα, *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2011, (159 – 170).

Σταθοπούλου, Μ. (2016). Η Διαγλωσσική Διαμεσολάβηση στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ): Φιλοσοφία, Εφαρμογή και Καινοτόμες Διδακτικές Πρακτικές. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια» PIERCE* – Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος Μάρτιος 2016.

Στόγιος, Ν. (2007). (Διδακτορική Διατριβή). Πορείες Μάθησης Δίγλωσσων Μαθητών στο Ελληνικό Σχολείο. Ζητήματα Γλώσσας και Ταυτότητας. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στην διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2000). Η Εναλλαγή Κωδίκων: μια Δυναμική και Πολυδιάστατη Δίγλωσση πρακτική, στο: Σκούρτου, Ε. (Επιμ.): *Τετράδια Εργασίας Νάξου-Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Χώρος για Δύο. *Διγλωσσία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου Ρ. (2014). Διγλωσσία και Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση, στο: Ανδρουλάκης, Γ. (Επιμ.) *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα, Gutenberg, :387-398.

Τσοκαλίδου Ρ. (2018). *SidaYes. Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηδάκη, Α. (2000). Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στις «Κανονικές» Τάξεις, στο: Σκούρτου, Ε. (Επιμ.): *Τετράδια Εργασίας Νάξου-Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στο πεδίο «Διδακτική» της ενότητας «Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας». <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473>. Τελευταία ανάκτηση 21-8-2017.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μτφ.: Δεληγιάννη. Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Baker, C. (2001): *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Επιμ.: Δαμανάκης, Μ., Μτφ.: Αλεξανδροπούλου Α.). Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφ.: Μητσοπούλου, Χ., Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. *Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (Επιμ.: Σκούρτου, Ε., Μτφ.: Αργύρη, Σ.). 2^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Dunleavy, P. (2003). *Η Διδακτορική διατριβή, οργάνωση, σχεδιασμός, συγγραφή, ολοκλήρωση*. (Επιμ.: Μακροπούλου Α., Μτφρ.: Ηλιάδης Ν.). Αθήνα: Πλέθρον.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2005). Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για τη πολυγλωσσία, Ανακοίνωση στο Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, COM (2005) 596, τελικό.

Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τη Πολλαπλογλωσσία (2005). *Ευρωπαϊκός Χάρτης της Πολλαπλογλωσσίας: ευρωπαϊκή σύσκεψη για τη πολλαπλογλωσσία*. Διαθέσιμος στον

ιστότοπο:http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/charte_version_grecque.pdf, τελευταία ανάκτηση 17-4-2019.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για Γλώσσες: Μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Cambridge: Cambridge University Press.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (1995). Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και κατάρτιση- Διδασκαλία και Μάθηση - Προς την κοινωνία της γνώσης. COM(95) 590, Λουξεμβούργο.

Westphalen, K., (1998). *Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων: Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του curriculum/Klaus Westphalen*. (Επιμ.: Ξωχέλλης Π.Δ., Τερζής Ν.Π, Καψάλης Α.Γ., Μτφρ.: Πυργιωτάκης, Ι.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adamou, E. (2016). *A Corpus-Driven Approach to Language Contact - Endangered Languages in a Comparative Perspective*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.

Ager, D. (2001). *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Alcón, E. & Safont, M.P. (Ed.) (2007). *Intercultural Language Use and Language Learning*. The Netherlands: Springer.

Alexiou, T., Mattheoudakis, M. & Psaltou-Joycey, A. (2012). *Young-learners' employment of language learning strategies in CLIL and non-CLIL classes*. 15th International Conference on Applied Linguistics on Cross-curricular Approaches to Language Education, 23-25 November, Thessaloniki, Greece.

Alexiou, T. & Mattheoudakis, M. (2013). Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), February 2013, pp. 99-119.

Allen, J.P.B. (1984). General purpose language teaching: A variable focus approach. In C.J.Brumfit (Ed.): *General English Syllabus Design. ELT Documents No. 118*. London: Pergamon Press & The British Council.

Allwright, R. & Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Andrews, B. W. (2004). Curriculum renewal through policy development in arts education. *Research Studies in Music Education*, 23, 76-93.

Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48, 35-44.

Arthur, J. & Martin, P. (2006). Accomplishing lessons in postcolonial classrooms:

comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education*, 42, 2, 177-202.

Asher, J.M. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.

Austin, J. L. (1962). *How To Do Things With Words*. Oxford: Clarendon Press.

Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bachman L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Baker, C., (1992). *Attitudes and languages*. Clevedon, UK: Multilingua Matters.

Baker, C., & Jones, S. (1998). *Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education*. Oxford: Oxford University Press.

Banks, J., (2002). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. New York: John Wiley & Sons.

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Bee Chin, N, & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism. An Advanced Resource Book*. *Routledge Applied Linguistics*. London: Routledge.

Belz, J. A. (2002). Identity, Deficiency and First Language Use in Foreign Language Education. In: Blyth, C. (Ed.) *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker*. Boston: Heinle, 209-248.

Bernaus, Mercèdes et al., (2012). *Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une matière*. Strasbourg/Graz: Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes.

Besse, H. (2005). *Méthode et pratiques des manuels de langue*. Crédif. École Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud: Didier.

Bialystok, E. (Ed.) (1994). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Block, D. (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a..

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Allen and Unwin.

Boeckmann, Klaus-Börge et al., (2011). *Promoting plurilingualism: Majority language in multilingual settings*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Bolinger, D. (1980). *Language, the Loaded Weapon. The Use and Abuse of Language Today*. London: Longman.

Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Briton, D., Snow, M.A., Wesche, M. B. (1990). *Content Based Language Instruction*. New York: Newbury House.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Butzkamm, W. & Caldwell, J.A.W. (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Byram, M. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. *Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters, Languages for Intercultural Communication and Education.

Caldas J. S., (2006). *Raising Bilingual-Biliterate Children in Monolingual Cultures*. Cromwell Press Ltd.

Candelier, M. (dir.) et al. (2003). *Janua Linguarum - La porte des langues: L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.

Cavallo, G., Chartier, R. (sous la direction de). (1997): *Histoire de la Lecture dans le Monde Occidental*, Seuil.

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401–417.

Canagarajah, S. and Liyanage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. In Martin-Jones, M., Blackledge, A., and Creese, A.(eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. (pp. 49–65). London, UK: Routledge.

Carroll, J.B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In R. GLASER, *Training research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Castellotti, V., Coste, D. & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB.

Celaya, M.L. (2004). Em deixes el *workbook*? Alternancia de códigos en el aula de Filología Inglesa. *Anuari de Filologia*, XXVI, A, 1-13

Chamot, A.U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison-Wesley: Reading, MA.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.

Chomsky, N. (1975). The Logical Structure of Linguistic Theory. *MS, Harvard University and Massachusetts Institute of Technology*. New York: Plenum

Clegg, J. (1996). *Mainstreaming ESL: Case-Studies in Integrating ESL Students into Mainstream Curriculum*. Multilingual Matters.

Collier, V.P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16 (1-2), 187-212.

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. England: Arnold.

Cook, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42, 2, 557-591.

Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 2, summer, 185-209.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review* 57, 402-423.

Cook, V. (Ed.) (2003). *Effects of the Second Language on the First*. England: Multilingual Matters.

Cook, V. (2005). Basing teaching on the L2 user. In Llorca, E. (Ed.) *Non-Native*

Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession. US: Springer, 47-61.

Cook, V. (2007). Multi-Competence: Black Hole or Wormhole? In Han, Z. et al. (Ed.) *Understanding Second Language Process*. England: Multilingual Matters, 16-26.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

Coonan, C. M. (2003). La mise en œuvre du CLIL / EMILE : problèmes et solutions possibles. *European Language Council Bulletin* 9.

Corey, S. (1988). Action research, fundamental research and educational practices. In Kemmis, S. & R. McTaggart, *The action research reader*. Victoria: Deakin University Press, 63-65.

Coste, D. (2007). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités »*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Retrieved April 16, 2016, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Progr_Forum07_Texts_FR.asp#TopOfPage

Commission européenne. (2003). Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions – *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006*. Retrieved April 16, 2016, from http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf

Commission européenne. (2005). Communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil – *L'indicateur européen des compétences linguistiques*. Retrieved April 16, 2016, from <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:FR:PDF.

Commission européenne. (2007). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Retrieved April 16, 2016, from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf.

Commission européenne. (2008): *Multilingualism – Content and language integrated learning*. Retrieved April 16, 2016, from http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_fr.htm.

Communautés européennes. (2007). *Les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen*. Belgium. Retrieved April 16, 2016, from (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>).

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved April 18, 2019, from <https://rm.coe.int/168069782b>

Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved April 18, 2019, from <https://rm.coe.int/16802fc3ab>

Conseil de l'Europe. (2012a). CARAP (Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Culture). *Compétences et ressources*. Strasbourg: ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Conseil de l'Europe. (2012b). *CONBAT+, Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique kit de formation*. Strasbourg: ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Conseil de l'Europe. (2015). Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination. *Réunion informelle des ministres européennes de l'éducation de l'UE*, Paris.

Council of Europe. (1995). Livre blanc sur l'éducation et la formation. *COM (95) 590*.

Council of Europe. (1998). *Threshold Level 1990*. Cambridge University Press.

Council of Europe. (2003). Guide for the development of language education policies in Europe, From linguistic diversity to plurilingual education. *Main version*. Strasbourg: Language Policy Division. Retrieved April 17, 2019, from (www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications).

Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. *Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved April 17, 2019, from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crawford, J. (2000). *At War With Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety*. Multilingual Matters .

Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language? *RELC Journal*, 35.1, 5-20.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.

Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté à l'école*. Paris: Syros.

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crutzen, D. , Manço A. (2003). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants des migrants Turcs et Marocains en Belgique*. Paris: L'Harmattan.
- Crystal, D. (1992). *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Cambridge. MA:Blackwell.
- Cuq, J.P., Gruca I., (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Cummins, J. & Sayers, D. (1995). *Brave New Schools*. New York: St. Martin's Press.
- Cummins, J (2000). *Language, Power and Pedagogy, Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Toronto, Buffalo, Sidney: Cambrian Printers.
- Cummins, J. (2003). Reading and the bilingual student, Fact and friction. In García, (Ed.), (2003): *English learners reaching the highest level of English literacy*, Rowland Heights, California: International Reading Association (σελ. 2- 33).
- Cummins J., Schecter R. S., (Ed.), (2003). *Multilingual Education In Practice*, Heinmann.
- Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In Cummins, J. & Hornberger, N.H. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer Science + Business Media LLC, Volume 5: Bilingual Education, 65-75.
- Cummins, J. and Early, M. (2011). *Identity Texts: e Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-trent. U.K.: trentham Books.
- Curran, Ch. (1972). *Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.

- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Dalby, A. (2006). *Dictionary of Languages*. London: A&C Black
- Davies, A. (1996). Proficiency or native speaker. What are we trying to achieve in ELT?. In G. Cook & Seidfolder, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 145-157.
- Dendrinos, B., Karavanta, A. & Mitsikopoulou, B. (2008). Theorizing New English(es). The double contingency of postcoloniality and globality. *European Journal of English Studies*, 12(1), 1-14.
- Dendrinos, B., Theodoropoulou, M., (2010). Language issues and language policies in Greece. In *National and European Language Policies*. (Eds.) Gerhard Stickel, Duisburg Papers on Research in Language and Culture. Τόμος 93. Φρανκφούρτη, Νέα Υόρκη, Οξφόρδη & Βιέννη: Peter Lang, σελ. 53-70.
- Denison, N. (1982). A linguistic ecology for Europe? *Folia Linguistica* 22(1/2): 11-35.
- DeVillar, R. (1990). Second language use within the non-traditional classroom: Computers, cooperative learning, and bilingualism. In R. Jakobson & Chr. Faltis (Eds.) *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon: Multilingual Matters. σελ. 133-159.
- Darn, S. (2006). *CLIL : A Lesson Framework*. Retrieved April, 2019, from <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/clil-a-lesson-framework> [British Council and BBC].
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(iii), 273-284.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dodson, C.J. (1972). *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman.

Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Course Design. Developing programs and materials for language learning*. C.U.P. Cambridge.

Egli Cuenat, Mirjam et al., (2011). Mobility for plurilingual and intercultural education – Tools for language teachers and teacher trainers, 2011 (draft version). ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination: On The Design and Evaluation of School Programs*. New York: McGraw-Hill.

Elman, J. (2001). Connectionism and Language Acquisition. In Tomasello, M. & Bates, E. (Eds.) *Language Development*. Oxford: Blackwell, 295-306.

Ellis, R. (1992): *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Elliott, J. (1988). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: an account of the work of the Ford Teaching Project. In Kemmis, S. & R. McTaggart, *The action research reader*. Victoria: Deakin University Press, 195-213.

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

Eurydice (2009). Chiffres clés de l'éducation en Europe. Bruxelles : Commission Européenne.

Ferguson, Ch. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15/1959, (325-340).

Firth, A. & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81, 3, 285-300.

Fischer, Johann et al. (2011). *Guidelines for task-based university language testing*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Fishman, A., J. (1972). *Language in sociocultural change*. (Dil, Anwar S., Ed). California: Stanford University Press.

Fishman, A., J. (1976). *Bilingual education: an international sociological perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Fishman, A., J. (1980). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol.1 (σελ. 3-15).

Fitzpatrick, Anthony et al., (2011). *E-VOLLUTION – Exploring cutting edge applications of networked technologies in vocationally oriented language learning*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Fortune, T.W., Tedick, D.J., & Walker, C.L. (2008). Integrated language and content teaching: Insights from the immersion classroom. In T.W. Fortune & D.J. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 71–96). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

García O., Skutnabb-Kangas T., Torres-Guzman E.M., (Ed.), (2006). *Imagining Multilingual Schools*. Multilingual Matters Ltd

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

García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128–145). New Delhi, India: Orient BlackSwan.

García, O. (2011). Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 133–153.

García, O. & Baetens Beardsmore, H. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century, A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O., & Sylvan, C.E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95, 385–400.

García, O., Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

García, O. (2014). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In R. Rubdy & L. Alsagoff (eds.), *The global-local interface, language choice and hybridity* (pp. 100-118). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.

García, O. & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10.1080/13670050.2019.1598932

García, O., & Tupas, R. (2019). Doing and undoing bilingualism in education. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 390–407). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: the Silent Way*. New York: Educational Solutions.

Genesee, F. (2002). Portrait of the Bilingual Child. In V. Cook (Ed.) *Portraits of the L2 User*. England: Multilingual Matters, 170-196.

Gibbons, P. (1991). *Learning to learn in a second language*. Newtown, Australia: Primary English Teaching Association.

Goullier, F. (2005). Les Outils du Conseil de l'Europe en Classe de Langue. *Cadre européen et Portfolios*. Paris: Didier.

González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, tasks and projects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

González Davies, M. (2012a). The Comeback of Translation: Integrating a Spontaneous Practice in Foreign Language Learning. In: González Davies, M. & Taronna, A. (Eds.) *New Trends in Early Foreign Language Learning. The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 86-96.

González Davies, M. (2012b). Translating Beyond Translation Training: Exploring New Directions In Other Learning Contexts". In: Borodo, M. & Hubscher-Davidson, S. (Eds.) *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture*. London: Continuum.

Gravelle, M. (1996). *Supporting bilingual learners in schools*. Stoke-on-Trent. UK: Trentham Books.

Grosjean, F., (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. In: Nicol, J. (Ed.) *One mind, two languages. Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, 1-22.

Grinder, J. & Bandler, R. (1979). *Frogs into Princes: Neuro Linguistic Programming*. Moab. UT: Real People Press.

Grundy S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: the state of the art (an overview). In Kemmis S. & R. McTaggart. *The action research reader*. Victoria: Deakin University Press, 321-335.

Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45, 3, 271-308.

Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

Hargreaves, D. (2000). Teaching as a research-based profession: prospects and possibilities». In Moon, B.; Butcher, J. & Bird, E. (Eds.) *Leading Professional Development in Education*. London: Routledge, 200-210.

Hasselgreen, Angela et al., (2011). *Assessment of young learner literacy linked to the Common European Framework of Reference for Languages*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London & New York; Routledge.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Haugen, E. (1972). The ecology of language. In *The Ecology of Language*. Essays by Einar Haugen, επιμ. Anwar S. Dil, σ.325-339. Stanford: Stanford University Press.

Hawkins, M. R. (Ed.). (2004). *Language learning and teacher education: A Sociocultural Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.

Heller, M (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.

Hélot, C. (2010). Children's literature in the multilingual classroom. In Hélot, C. & O'Laoire, M. (Eds.) *Teaching in the Multilingual Classroom. Policies for Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.

Hermans, H.J.M. (2002). The person as a motivated storyteller: Valuation theory and the self-confrontation method. In Nei-Meyer, R.A. & Neimeyer, G.J. (Eds), *Advances in Personal Construct Psychology*, 3-38.

Hitchcock, G. & D. Hughes (1988). *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge & Kegan Paul.

Holly, P. & Whitehead, D. (1986). Collaborative Action Research: Classroom Action. *Research Network, Bulletin Vol. 5*. Cambridge Institute of Education.

Hornberger, N., (Eds) (2003). *An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Multilingual Matters.

Howatt, A.P.R. & Widdowson, H.G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.

Hoffmann, C. (1991). *An introduction to Bilingualism*. London: Longman.

Jacobson, R. & Faltis, C. (Eds.) (1990). *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.

Johnson, R. K., (Eds) (1989). *The Second Language Curriculum*. C.U.P. Cambridge.

Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of

Third Language Learning. *Language Awareness*, 8, 3&4, 201-209.

Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kalantzis M. Cope B., Noble G., Poynting S. (1990). *Cultures of Schooling: Pedagogies for Cultural Difference and Social Access*. The Falmer Press.

Kelly, A. V. (1982). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Harper & Row.

Kigitsioglou-Vlachou, Aikaterini. (2009). Culture vs interculture. Reflexions d'ordre didactique. *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου – « 2008 Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου : Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς »*. Θεσσαλονίκη : University Studio Press, vol 1, 299-309.

Kigitsioglou-Vlachou, Aikaterini. (2009). « *Textes littéraires : un défi pour l'enseignement interculturel* ». Πρακτικά του Διεθνούς Colloque του Τμήματος ΓΓΦ του ΕΚΠΑ. Αθήνα : ΕΚΠΑ, 187-198.

Kigitsioglou-Vlachou, Aikaterini. (2010). « *La formation à et par la pluriculturalité : enjeu de l'enseignant de langues-cultures vivantes* ». Συλλογικός τόμος του Τμήματος ΓΓΦ του ΕΚΠΑ. Αθήνα : ΕΚΠΑ.

Kigitsioglou-Vlachou, Aikaterini. (2017). *La maîtrise des compétences linguistiques garantit-elle l'opérationnalisation des savoir-faire interculturels ? Le cas des apprenants hellénophone*. Θεσσαλονίκη : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Kim, S. & Elder, C. (2005). Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research*, 9, 4, 355-380.

Kleyn, T. & García, O. (2019). Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In L. de Oliveira (Ed.), *Handbook of TESOL in K-12*, pp.69-82. Malden: Wiley.

Krashen, S. (1973). Lateralization, Language Learning and the Critical Period: some new evidence. *Language Learning*, 23, 63-74.

Krashen, D., S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall.

Krashen, D., S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Krashen, D., S. (1995). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Phoenix.

Kecskes, I. & T. Papp. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Lamb, Terry et al., (2011). *Language associations and collaborative support / Associations linguistiques et soutien coopératif / Sprachenverbände und Stärkung ihrer gegenseitigen Zusammenarbeit*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Lambert, W., E., (1975). Culture and language as factors in learning and education. In Wolfgang A. (Ed.), (1975): *Education of immigrant students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (σελ. 55- 83).

Larsen-Freeman, Diane, Long, Michael H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.

Lázár, I. (2003). *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Legarreta, D. (1979). The effects of program models on language acquisition by Spanish-speaking children. *TESOL Quarterly*.

Lejeune M., Marcel C. (1956). Pour une sociologie du langage In *Revue des Études Anciennes*. Tome 58, 1956, n°3-4. p. 335. Retrieved April 17, 2019, from www.persee.fr/doc/rea_0035-2004_1956_num_58_3_3553_t1_0335_0000_2

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.

Lewin, K. (1988). Action research and minority problems. In Kemmis, S. & R. McTaggart (1988). *The action research reader*. Victoria : Deakin University Press, 41-46.

Lewis, G., Jones, B. & Baker C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 18, No. 7, School of Education, Bangor University & ESRC Bilingualism Centre at Bangor University. Bangor. UK.

Li, Wei. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*. Elsevier.

Li, Wei. (2017). *Translanguaging as a Practical Theory of Language*. Applied Linguistics.

Liebscher, G. & Dailey-O’Cain, J. (2005). Learner Code-Switching in the Content-Based Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89, ii, 234-247.

Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford

University Press.

Lindholm, K. & Padilla, A. M. (1978). Language mixing in bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 327-335.

Little, David George et al., (2011). *Portfolio européen des langues – Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Liu, D. et al. (2004). South Korean High School English Teachers Code Switching: Questions and Challenges in the Drive for Maximal Use of English in Teaching. *TESOL Quarterly*, 38, 4, Winter, 605-638.

Lozanov, G. (1979). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon & Breach.

Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy. In Llorca, E. (Ed.) *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. US: Springer, 63-84.

Macaro, E. et al. (2009) "Can Differential Processing of L2 Vocabulary Inform the Debate on Teacher Codeswitching Behaviour? The Case of Chinese Learners of English". In: Richards, B. et al. (Eds.) *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition: the interface between theory and application*. Houndmills: Palgrave MacMillan.

Macedo, D., Dendrinos, B., Gounari, P. (2003). *The Hegemony of English*. Boulder: Paradigm Publishers.

Mackey W.F. (1967). *Bilingualism as a World Problem*. Montreal.

Mackey, W. F. (1970). The Description of Bilingualism. In Fishman (Eds.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.

Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, Vol. 29, No. 3.

Malakoff, M. & Hakuta, K. (1994). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In Bialystok, E. (Ed.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Masgoret, A.-M., & Ward, C. (2006). Culture learning approach to acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 58-77). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or not to CLIL? The case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. In N. Lavidas, T. Alexiou, & A. Sougari (Eds.), *Selected papers from the 20th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 215-234). Versita Publications.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity In E. Agathopoulou, T. Danavassi & L. Efstathiadi (eds), *Selected papers on Theoretical and Applied Linguistics from ISTAL 2015 (International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, 24-26 April 2015)*. Thessaloniki: School of English, Aristotle University of Thessaloniki, 358-371.

Matthews, P. H. (2007). *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford University Press.

McNeil, J. D. (2006). *Contemporary curriculum in thought and action*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Mitsikopoulou, B., Karavas, E., & Nikaki, D. (2005). *Languages for enhanced opportunities on the European labour market. Greek National Report for Thematic Network Project in the Area of Languages III (TNP3)*. European Language Council.

Mitsikopoulou, B. (2010). From educational pragmatism to critical literacy pedagogy: Transformations in language teaching practices. In A. Psaltou-Joycey & Matthioudakis, M. (Eds.), *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers* (Vol. 10, pp. 319-334). Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association.

Mitsikopoulou, B. (2013). *Rethinking online education: Ideologies, pedagogies, and identities*. Boulder, Co: Paradigm.

Muñoz, C. (2005). Age, Exposure, and Foreign Language Learning. Second Language Acquisition: Early Childhood Perspectives. *Apac Monographs*, 2, 16-24.

Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic Ecology: Language change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. London: Routledge.

Muresan, L. et al. (2011). *QualiTraining – A training guide for quality assurance*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Nezbeda, Margarete et al. (2011). *Utiliser le Portfolio européen des langues*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Newby, David et al. (2011). *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Noijons, J. et al., (2011). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR) – Les points essentiels du manuel*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piccardo, E. et al. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, Éducation.

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish y termino en español: Towards a Typology of Code-switching. *Linguistics* 18: 581-616.

Portelli, P.J., (1987). Perspectives and Imperatives on Defining Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*. Summer 1987, Vol 2, No 4, 354-367.

Prunč, E. (2007). *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft: Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Berlin.

Ramirez G. Arnulfo, (1985). *Cross-Cultural Education for Minority and Majority Students*. State University of New York.

Reeve, J., (2013). *Understanding motivation and emotion (6 ed.)*. Hoboken: Wiley.

Richards, J. & Rodgers, T. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Teaching*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.

Romaine, S., (1995). *Bilingualism (2nd ed)*, Oxford: Blackwell.

Sampson, A. (2012). Learner code-switching versus English only. *ELT Journal*, 66, 3, 293-303.

Sharwood-Smith, M. (1994). *Second Language Acquisition: Theoretical Foundations*. London: Longman.

Short, D. J. (1993). Assessing Integrated Language and Content Instruction. *TESOL*

Quarterly, Vol. 27/ 4: 627-656.

Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 205-235.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Skutnabb-Kangas, T., Cummins J., (Eds.), (1988). *Minority education, from shame to struggle*. Clevedon. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Skutnabb-Kangas, T. (Ed.). (1995). *Multilingualism for All. Series European Studies on Multilingualism*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Skutnabb-Kangas, T. (2003). Linguistic Diversity and Biodiversity: The Threat from Killer Languages. In Mair, Christian (ed.). *The Politics of English as a World Language. New Horizons in Postcolonial Cultural Studies*. Amsterdam & New York: Rodopi, 31-52.

Skutnabb-Kangas & McCarty (2006). Key Concepts in Bilingual Education. In Volume 5, *Bilingual Education*, eds Jim Cummins & Nancy Hornberger. *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition. New York: Springer, 3-17.

Skourtou, E. (2008). Linguistic Diversity and Language Learning and Teaching: An Example from Greece. *Scientia Paedagogica Experimentalis XLV*, 1 / 2008 (175-194)

Skourtou, E., Cummins, J., Kourti- Kazouli., V. (2003). Designing virtual le environments for academic language development. In Weis J., Nolan, J., Trifonas, P., (Eds.), (2003): *International Handbook of Virtual Learning Environments*, Amsterdam: Springer, 2 volumes (σελ. 443- 469).

Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Stathopoulou, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching*

and Testing. Bristol: Multilingual Matters.

Stern, H.H. (1984). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Strauss, A. & J. Corbin (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Beverly Hills: Sage.

Swain, M. (1983). Bilingualism without tears. In M. Clarke & J. Handscombe (Eds.), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (pp. 35–46). Washington, DC: TESOL.

Swain, M. (2000). French Immersion Research in Canada: Recent Contributions SLA and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-212.

Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canada Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251-274.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.

Tardieu, C. et al., (2011). *Common European Framework of Reference for Languages - Level estimation grid for teachers*. ECML/CELV. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Thijs, A. & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in Development*. Enschede, The Netherlands: SLO.

Titone, R. (1993). Bilingual education and the development of metalinguistic abilities: a research project. *International Journal of Psycholinguistics*, 10(27), 5-14.

Trim, J. (1995). The Workshop in the context of the Modern Languages project of the Council of Europe: Modern Languages for European Citizenship. In *Report on Workshop 8B*, 34-41.

Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but . . . *The Canadian Modern Language Review* 57, 531–540.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tzanne, A., Ifantidou, E. & Mitsikopoulou, B. (2009). Raising and assessing pragmatic awareness in L2 academic language learning. *International Journal of Learning*, 16(9), 297-309.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In van den Akker, J., Kuiper, W. and Hameyer, U. (Eds). *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. and Nieveen, N. (Eds) (2006). *Educational Design Research*. London: Routledge.

Van Lier, L. (2005). The use of L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.

Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press.

Walker, D. (1990): *Fundamentals of Curriculum*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact, Findings and Problems*. The Hague:

Mouton.

Wenden, A. (2001). Metacognitive knowledge. In Breen, M.P. (ed.), *Learner contributions to language learning. New Directions in Research*. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd, 44-64.

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

Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, C. (1994). (Doctoral dissertation). *An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education*. University of Wales, Bangor, UK.

Yalden, J., (1984). Syllabus Design in General Education: Options for ELT. In *Brumfit* (ed), 1984.

Yu, W. (2000). Direct Method. In Byram, M. (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 176-178.

Zarate, G. (2003). *Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. La compétence interculturelle* (coord. Byram, M.). Editions du Conseil de l'Europe: 89-120.

Zuber-Skerritt, Ortrun & Perry, Chad. (2002). Action research within organisations and university thesis writing. *The Learning Organization*. 9. 171-179.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1 Προκαταρκτική διερεύνηση

1.1. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ
-----------------	------------

► ΔΙΔΑΣΚΩ ΣΕ:

ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ
----------	----------	--------

► ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Συμφωνώ	Συμφωνώ Εν Μέρει	Δεν Έχω Άποψη	Διαφωνώ Εν Μέρει	Διαφωνώ	Παρατηρήσεις
1. Συμπεριλαμβάνω και εφαρμόζω το περιεχόμενο ευρωπαϊκών εγγράφων (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (Κ.Ε.Π.Α.), Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσομάθειας), όποτε αυτό κρίνεται κατάλληλο, στη διδασκαλία μου.						
2. Σχεδιάζω διαγνωστικό τεστ στην αρχή της χρονιάς για να διαπιστώσω το επίπεδο γλωσσομάθειας (A1, A2, B1, κτλ.)						
3. Βασίζομαι σε θεωρίες γλώσσας, μάθησης, πολιτισμού κτλ. και σχετικά ερευνητικά πορίσματα ώστε να κατευθύνω τη διδασκαλία μου.						
3. Βασίζομαι σε ποικίλες μορφές παιδαγωγικής προσέγγισης (Παραδοσιακή, Προοδευτική, Μετασχηματιστική, κτλ.) ανάλογα με τις περιστάσεις και τις ανάγκες της τάξης.						
4. Αξιοποιώ θεωρίες διγλωσσίας στην διδασκαλία και χρήση της γλώσσας όπου αυτές είναι κατάλληλες.						

5. Αξιοποιώ την παρουσία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στο περιβάλλον της τάξης.						
6. Λαμβάνω υπόψη μου και αξιοποιώ τη γνώση άλλων γλωσσών στην τάξη μου.						
7. Αξιοποιώ το περιεχόμενο άλλων γνωστικών αντικειμένων στη χρήση της γλώσσας-στόχου.						
8. Αναγνωρίζω περιορισμούς σε χώρους χρήσης της γλώσσας-στόχου						
9. Αναγνωρίζω περιορισμούς στην προώθηση της γλωσσομάθειας στο Γυμνάσιο						

► ΠΟΡΟΙ

1. Αξιολογώ και αξιοποιώ τους πόρους χρήσης του σχολείου (Νέες Τεχνολογίες, Βιβλιοθήκη, κτλ.).						
2. Τα βιβλία ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι κατάλληλα για την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών.						
3. Χρησιμοποιώ ιδέες και υλικό που περιλαμβάνονται στο βιβλίο του καθηγητή.						
4. Χρησιμοποιώ στην τάξη κατάλληλο υλικό και δραστηριότητες που αφορούν τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών.						
5. Επιλέγω μια ποικιλία πηγών και γλωσσικών δραστηριοτήτων εκτός βιβλίου τάξης.						
6. Αναγνωρίζω περιορισμούς πόρων.						

► ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

	Σύμφωνό	Συμφωνώ Εν Μέρει	Δεν Έχω Άποψη	Διαφωνώ Εν Μέρει	Διαφωνώ	Παρατηρήσεις
1. Σχεδιάζω το μάθημα σύμφωνα με τους στόχους που θέτει το Α.Π.Σ.						
2. Σχεδιάζω το μάθημα σύμφωνα με τις αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ.						

► ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

1. Διαχειρίζομαι την ύλη και τον χρόνο μου χωρίς σχέδιο μαθήματος.						
2. Συσχετίζω αυτό που διδάσκω με τις γνώσεις των μαθητών και τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει από την πρώτη ή/και δεύτερη τους γλώσσα.						
3. Συσχετίζω αυτό που διδάσκω με τις γνώσεις των μαθητών και τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει από την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών.						
4. Διδάσκω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο.						
5. Χρησιμοποιώ τη γλώσσα-στόχο ως μεταγλώσσα.						

► ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ

1. Διαπιστώνω θετική στάση των μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου.						
2. Τα κίνητρα των μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου είναι ενισχυμένα.						

► **ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΜΑΘΗΣΗ**

	Συμφωνώ	Συμφωνώ Εν Μέρει	Δεν Έχω Άποψη	Διαφωνώ Εν Μέρει	Διαφωνώ	Παρατηρήσεις
1. Συνεργάζομαι με τους μαθητές στην επιλογή καθηκόντων και δραστηριοτήτων.						
2. Βοηθάω τους μαθητές να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν τις προσωπικές διεργασίες μάθησης καθώς και τα αποτελέσματα τους.						
3. Σχεδιάζω, οργανώνω και αξιοποιώ τον Ευρωπαϊκό Φάκελο Γλωσσομάθειας στη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου.						
4. Ενθαρρύνω την αυτο- και συν- αξιολόγηση μεταξύ των μαθητών.						

► **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

1. Διαπραγματεύομαι με τους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθεί καλύτερα η εργασία και πρόδοός τους.						
2. Αξιολογώ και εναλλάσσω τις διαδικασίες αξιολόγησης (εργασίες, tests, portfolios, αυτο-αξιολόγηση, κτλ.) ανάλογα με τους στόχους που θέτω.						
3. Αξιολογώ τη δυνατότητα ενός μαθητή να δουλεύει αυτόνομα και σε συνεργασία με άλλους.						
4. Χρησιμοποιώ κλίμακες αξιολόγησης από το Κ.Ε.Π.Α.						

1.2. Οδηγός συνέντευξης Καθηγητών

► ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. Ποια είναι τα συχνότερα προβλήματα που συναντάτε στην καθημερινή δουλειά σας στο γυμνάσιο; Πως προσπαθείτε να τα αντιμετωπίσετε;	
2. Ποιοι σκοποί θα πρέπει να επιδιώκονται κατά τη γνώμη σας στο μάθημα της ξένης γλώσσας;	
3. Τι πλασιώνει θεωρητικά τη διδασκαλία σας; Θεωρίες γλώσσας, μάθησης, πολιτισμού, σχετικά ερευνητικά πορίσματα, η εμπειρία, η αντίληψη κτλ.;	
4. Πως διαχειρίζεστε το περιεχόμενο ευρωπαϊκών εγγράφων (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσομάθειας), στη διδασκαλία σας;	

► ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

1. Σας έχουν μιλήσει για τη Διγλωσσία προπτυχιακά, στα ΠΕΚ ή σε πρόσθετες επιμορφώσεις;	
2. Πως ερμηνεύετε τον όρο Διγλωσσία;	
3. Πως αντιλαμβάνεστε τη Διγλωσσία στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας;	

► ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Πως μεθοδεύετε, συνήθως, τη διδασκαλία του μαθήματος της ξένης γλώσσας; Δώστε ένα γενικό πλαίσιο.	
---	--

► ΠΟΡΟΙ

1. Που εντοπίζετε τις βασικότερες ελλείψεις σε υλικούς πόρους;	
2. Ποια είναι τα μειονεκτήματα και ποια τα θετικά στοιχεία των βιβλίων ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο σε σχέση με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών;	
3. Με ποιο τρόπο αξιοποιείτε τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών στη διδασκαλία σας;	

► ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

1. Ποια στοιχεία του Α.Π.Σ. σας βοηθούν στο σχεδιασμό του μαθήματος;	
2. Εφαρμόζετε το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στη διδασκαλία σας; Δώστε μερικά παραδείγματα.	
3. Υπάρχει κάποια παιδαγωγική προσέγγιση που επιλέγετε στην οργάνωση του μαθήματος;	

► ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

1. Χρησιμοποιείτε σχέδια μαθήματος στη διδασκαλία σας; Με ποιον τρόπο τα οργανώνετε;	
2. Με ποιον τρόπο συσχετίζετε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών με τη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου;	
3. Πως αξιοποιείτε τη γνώση άλλων γλωσσών στη διδασκαλία σας;	

4. Με ποιον τρόπο αξιοποιείτε την παρουσία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην τάξη σας;	
5. Πως διαχειρίζεστε στη διδασκαλία σας τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας μεταξύ των μαθητών;	

► **ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ**

Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι σημαντικότεροι παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις και τα κίνητρα των μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου;	
--	--

► **ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΜΑΘΗΣΗ**

1. Σε ποιο βαθμό εμπλέκετε τους μαθητές σας στην επιλογή καθηκόντων και δραστηριοτήτων;	
2. Με ποιον τρόπο σχεδιάζετε, οργανώνετε και αξιοποιείτε τον Ευρωπαϊκό Φάκελο Γλωσσομάθειας στη διδασκαλία σας;	

► **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

1. Πως αξιολογείτε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας;	
2. Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τις κλίμακες αξιολόγησης του Κ.Ε.Π.Α.;	

1.3. Ερωτηματολόγιο μαθητών

► Μερικές πληροφορίες για σένα.

1. Σημείωσε το φύλο σου:

ΚΟΡΙΤΣΙ	ΑΓΟΡΙ
---------	-------

2. Σημείωσε πότε γεννήθηκες:

Ιανουάριος	Απρίλιος	Ιούλιος	Οκτώβριος
Φεβρουάριος	Μάιος	Αύγουστος	Νοέμβριος
Μάρτιος	Ιούνιος	Σεπτέμβριος	Δεκέμβριος

1995	1996	1997	1998	1999
2000	2001		

3. Σε ποια χώρα γεννηθήκατε οι γονείς σου κι εσύ;

	Στην Ελλάδα	Σε μια άλλη χώρα	Χώρα γέννησης
Εσύ		
Η μητέρα σου		
Ο πατέρας σου		

4. Ποια γλώσσα/ποιες γλώσσες μιλάτε συνήθως στο σπίτι

Ελληνικά	Γερμανικά	Τουρκικά
Αγγλικά	Ιταλικά	Ρωσικά
Γαλλικά	Αλβανικά

5. Ποια γλώσσα/ποιες γλώσσες ακούς μερικές φορές να μιλούν πρόσωπα του περιγύρου σου (οικογένεια, φίλοι, γείτονες);

Ελληνικά	Γερμανικά	Τουρκικά
Αγγλικά	Ιταλικά	Ρωσικά
Γαλλικά	Αλβανικά

A. Οι γλώσσες που μαθαίνεις τη φετινή χρονιά.

1. Από το Δημοτικό, παρακολουθείς μαθήματα αγγλικών μέσα στο σχολείο. Πιστεύεις ότι αυτή η γλώσσα θα σου είναι χρήσιμη όταν μεγαλώσεις;

ΝΑΙ
ΟΧΙ

2. α) Ποια είναι η δεύτερη γλώσσα που μαθαίνεις στο σχολείο;

ΓΑΛΛΙΚΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ	ΙΤΑΛΙΚΑ	ΙΣΠΑΝΙΚΑ
---------	-----------	---------	----------

β) Πιστεύεις ότι αυτή η γλώσσα θα σου είναι χρήσιμη όταν μεγαλώσεις;

ΝΑΙ
ΟΧΙ

B. Το μάθημα ξένης γλώσσας κι εσύ.

Τι πιστεύεις για τις ακόλουθες προτάσεις;

	Αγγλικά				Δεύτερη ξένη γλώσσα			
	Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Χάρη σε αυτό το μάθημα, προοδεύω πραγματικά σε αυτή τη γλώσσα.								
2. Έχω την ευκαιρία σε αυτό το μάθημα να χρησιμοποιήσω γνώσεις από άλλα μαθήματα.								
3. Οι άλλες γλώσσες που γνωρίζω με βοηθούν σε αυτό το μάθημα.								
4. Σε αυτό το μάθημα δουλεύουμε ομαδικά.								
5. Σε αυτό το μάθημα δουλεύουμε σε διαθεματικές δραστηριότητες.								
6. Μου αρέσει ο τρόπος που ο/η καθηγητής/-τρια, μας διδάσκει αυτή τη γλώσσα.								
7. Το να μάθω αυτή τη γλώσσα με ενδιαφέρει λίγο.								
8. Μου αρέσει το βιβλίο του μαθήματος αυτής της γλώσσας								
9. Οι ασκήσεις είναι βαρετές.								
10. Χρησιμοποιώ σε αυτό το μάθημα ατομικό φάκελο (portfolio) γλωσσών.								

B. Οι γλώσσες κι εσύ.

Τι πιστεύεις για τις ακόλουθες προτάσεις;

	Αγγλικά				Δεύτερη ξένη γλώσσα			
	Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

1. Απλώς αυτή η γλώσσα μου αρέσει.								
2. Αυτή είναι η γλώσσα που μιλάω στο σπίτι.								
3. Στο μέρος όπου ζω, αυτή η γλώσσα είναι χρήσιμη.								
4. Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ με άλλους ανθρώπους σε αυτή τη γλώσσα.								
5. Απαιτείται λιγότερη προσπάθεια στο μάθημα αυτής της γλώσσας.								
6. Αυτή τη γλώσσα είναι δύσκολο να τη μάθει κανείς.								
7. Μπορώ να χρησιμοποιώ αυτή τη γλώσσα όταν « σερφάρω » στο ίντερνετ.								
8. Οι άλλες γλώσσες που γνωρίζω με βοηθούν να κατανοήσω ένα γραπτό κείμενο ή κάποιον που θα μου μιλήσει σε αυτή τη γλώσσα.								
9. Έχω συμμετάσχει στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας σε αυτή τη γλώσσα.								

Γ. Οι στόχοι σου.

Τι πιστεύεις για τις ακόλουθες προτάσεις;

	Αγγλικά				Δεύτερη ξένη γλώσσα			
	Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Δε συμφωνώ καθόλου	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Θα ήθελα να βλέπω ταινίες σε αυτή τη γλώσσα χωρίς υπότιτλους.								
2. Θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω τραγούδια σε αυτή τη γλώσσα.								
3. Θα ήθελα να αλληλογραφώ ή να κάνω « chatting » σε αυτή τη γλώσσα.								

4. Θα ήθελα να επικοινωνώ με ανθρώπους που μιλάνε αυτή τη γλώσσα.								
5. Αυτή η γλώσσα θα μου επιτρέψει να έχω επαφές με μέλη της οικογένειάς μου ή με φίλους μου.								
6. Αυτή η γλώσσα θα με βοηθήσει να βρω μια καλή δουλειά.								
7. Θέλω να αποκτήσω κάποιο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας σε αυτή τη γλώσσα.								

Δ. Οι γλώσσες που μαθαίνεις εκτός σχολείου.

1. Παρακολουθείς μαθήματα ξένων γλωσσών, επιπλέον από αυτά που παρακολουθείς στο σχολείο;

ΝΑΙ
ΟΧΙ

Αν απαντήσεις ΝΑΙ στην ερώτηση 1,

2. Ποιας γλώσσας/ποιων γλωσσών παρακολουθείς μαθήματα έξω από το σχολείο;

Αγγλικά	Ιταλικά	Τουρκικά
Γερμανικά	Ισπανικά	Ρωσικά
Γαλλικά	Αλβανικά

3. Τι είδους μάθημα/μαθήματα είναι αυτό/αυτά;

Ιδιαίτερο μάθημα
Κέντρο ξένων γλωσσών (φροντιστήριο)
Μάθημα που μου κάνει κάποιος συγγενής ή γνωστός μου
Άλλου είδους.....

4. Γιατί παρακολουθείς αυτό το μάθημα/αυτά τα μαθήματα;

Επειδή με βοηθάει να παίρνω καλύτερους βαθμούς στο σχολείο
Επειδή μαθαίνω περισσότερα από όσα μαθαίνω στο σχολείο
Επειδή θέλω να αποκτήσω κάποιο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας
Άλλου είδους.....

Παράρτημα 2 Ατομικοί γλωσσικοί φάκελοι (portfolios)

2.1. Υπόδειγμα γλωσσικού φακέλου α' γυμνασίου

I₁	ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΩΝ PASSEPORT DE LANGUES	 COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
	Οι Γλώσσες μου! Mes Langues !	

I1α. Μέσα στο σχολείο

I1a. Dans l'école

Γλώσσα Langue	Πόσα χρόνια μαθαίνω αυτή τη γλώσσα; Combien d'années est-ce que j'apprends cette langue?
Γαλλικά	
Αγγλικά	
Γερμανικά	
(Άλλη γλώσσα)	

I1β. Εκτός σχολείου

I1b. En dehors de l'école

Γλώσσα Langue	Φροντιστήριο ή ιδιαίτερα; « Frontistirio » ou cours particuliers?	Πόσα χρόνια μαθαίνω αυτή τη γλώσσα; Combien d'années est-ce que j'apprends cette langue?	Πόσες ώρες την εβδομάδα; Combien d'heures par semaine?
Γαλλικά			
Αγγλικά			
Γερμανικά			
(Άλλη γλώσσα)			

I1γ. Χρησιμοποιώ τις γλώσσες μου!

I1c

Χρησιμοποιώ τα **γαλλικά** για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

καμιά φορά
συχνά
ποτέ

l'angues!

J'utilise mes

Χρησιμοποιώ τα **αγγλικά** για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

καμιά φορά
συχνά
ποτέ

Χρησιμοποιώ τα για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

καμιά φορά
συχνά
ποτέ

Χρησιμοποιώ τα για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

καμιά φορά
συχνά
ποτέ

11δ. Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!

Αυτές οι γλώσσες είναι οι εξής:

11d. Je peux comprendre et parler plusieurs langues. Je suis plurilingue!

Ces langues sont les suivantes:

1


2

3

4

5

6

I₂	ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΩΝ PASSEPORT DE LANGUES	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Τα Διπλώματα μου στις γλώσσες! Mes diplômes aux langues !	

I2a. Αυτά είναι τα διπλώματα μου στις γλώσσες! I2a. Voici mes diplômes aux langues!			
Γλώσσα Langue	Το δίπλωμα μου* Mon diplôme	Πότε το πήρα; Quand est-ce je l'ai pris?	Από ποιον φορέα;** De quel établissement?
<small>* DELF, ELEMENTARY, ELEMENTARSTUFE F.C.E. FIRSTCERTIFICATE (LOWER) κτλ. ** CAMBRIDGE, GOETHE, IFA, MICHIGAN, PALSO, κτλ.</small>			
Γαλλικά			
Αγγλικά			
Γερμανικά			

I₃	ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΩΝ PASSEPORT DE LANGUES	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους! Autres manières d'apprendre les langues !	

I3α. Μιλώ με φίλους από άλλες χώρες! I3a. Je parle avec des amis étrangers!	
Από ποια χώρα; De quel pays?	
Σε ποια γλώσσα; En quelle langue?	
Πότε; Quand?	

I3β. Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες! I3b. J'ai une correspondance avec des amis étrangers!	
Από ποια χώρα; De quel pays?	
Για ποιο λόγο; Pour quelle raison;	
Σε ποια γλώσσα; En quelle langue?	
Πότε; Quand?	

II₁

ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE



Εγώ και οι ξένες γλώσσες εκτός σχολείου!

Mes Langues en dehors de l'école !

II1α. Εδώ καταγράφω διάφορους τρόπους με τους οποίους εξοικειώνομαι με μια ξένη γλώσσα! (Κάνω όπως στο παράδειγμα) IIa. Ici je note les diverses manières avec lesquelles je me familiarise avec la langue étrangère ! (Je fais comme dans l'exemple)	Πότε; (εδώ γράφω τις ημερομηνίες)	Γαλλικά	Αγγλικά
		εδώ επιλέγω με V	
[παράδειγμα] Πλοηγήθηκα (σέρφαρα) σε ιστοσελίδες σ 'αυτή τη γλώσσα. J'ai surfé à des sites dans cette langue.	10/09/2011 17/09/2011	V	V
Άκουσα τραγούδια που μου αρέσουν σ 'αυτή τη γλώσσα. J'ai écouté mes chansons préférées en cette langue.			
Διάβασα περιοδικά σ 'αυτή τη γλώσσα. J'ai lu des magazines en cette langue.			
Παρακολούθησα ταινίες σ 'αυτή τη γλώσσα χωρίς να διαβάζω τους υπότιτλους. J'ai regardé des films en cette langue en évitant de lire les sous-titres.			
Χρησιμοποίησα αυτή τη γλώσσα για να αναζητήσω πληροφορίες στο διαδίκτυο. J'ai utilisé cette langue étrangère afin de rechercher des renseignements sur Internet.			
Εξάσκησα τη ξένη γλώσσα κατά τις διακοπές μου συνομιλώντας με άτομα που μιλούν αυτή τη γλώσσα. J'ai pratiqué la langue étrangère pendant les vacances d'été avec des personnes qui parlent cette langue.			

II₂

ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

**Η προσωπική μου
στρατηγική για να
«μαθαίνω πως να
μαθαίνω»**
Mes stratégies personnelles pour
«apprendre à apprendre»

**II2. Τι με βοηθάει να μαθαίνω μια ξένη γλώσσα;
Εδώ σκέφτομαι και σημειώνω τους δικούς μου τρόπους να μαθαίνω ευκολότερα μια ξένη
γλώσσα!**
Qu'est-ce qui m'aide? Ici j'essaie de réfléchir sur la manière d' apprendre une langue étrangère!

Μερικά παραδείγματα τεχνικών. Μου ταιριάζουν; Quelques exemples de techniques :

Διαβάζω φωναχτά κάποια κείμενα στη ξένη γλώσσα, με ηχογραφώ και μετά προσπαθώ να διορθώσω τα λάθη μου στην προφορά!

Απαγγέλλω ποιήματα ή τραγουδάω τραγούδια στην ξένη γλώσσα και μαθαίνω λέξεις και εκφράσεις απ'έξω!

Ζητώ από τον καθηγητή μου να μου εξηγήει άγνωστες λέξεις!


Χρησιμοποιώ το λεξικό για τις άγνωστες λέξεις!

Προσπαθώ να απαντώ στις ερωτήσεις του καθηγητή μου στη ξένη γλώσσα!

Μαθαίνω λέξεις και εκφράσεις για θέματα που μ' ενδιαφέρουν, όπως παιχνίδια (στον υπολογιστή, στο playstation κτλ.), ιστοσελίδες (facebook, twitter, κτλ.), αυτοκίνητα, μηχανάκια (δίκυκλα), μουσική, αθλήματα, μόδα κτλ.
και προσπαθώ να τις χρησιμοποιήσω σε δραστηριότητες στο μάθημα!

Συμμετέχω ενεργά σε ασκήσεις, προφορικές ή γραπτές, δραστηριότητες με παιχνίδι (παιχνίδια ρόλων, μικρά θεατρικά κτλ), δραστηριότητες που συνδυάζουν τη ξένη γλώσσα με άλλα μαθήματα (διαθεματικές) και άλλες μικρές εργασίες για διάφορα θέματα (projects)!

Χρησιμοποιώ το διαδίκτυο για να βρίσκω πληροφορίες για τις εργασίες μου!

III₃	ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Μαθαίνω να συμπληρώνω τις σελίδες αυτοαξιολόγησης! Conseils d'utilisation des listes de repérage pour l'auto-évaluation	
<p>Στις επόμενες σελίδες σημειώνω τι γνωρίζω, τι θέλω να βελτιώσω και τι θα ήθελα να μάθω! Θα χρησιμοποιήσω τα παρακάτω σύμβολα για να αξιολογήσω καλύτερα τις γνώσεις μου!</p> <p>Dans les pages qui suivent je détermine ce que je sais, ce que je dois améliorer, ce que je dois savoir faire. Je peux utiliser les signes ci-dessous pour mieux évaluer mes connaissances.</p>		

VV	Μπορώ να το κάνω άνετα ! Je peux faire la tâche avec aisance, spontanéité et sans effort.
V	Μπορώ να το κάνω αλλά πρέπει να προσπαθήσω λίγο ! Je peux faire la tâche avec une aisance raisonnable et avec un certain effort.
!	Αυτός είναι στόχος για μένα ! Ceci est un objectif pour moi.

III₄

ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE

Αξιολογώ τον εαυτό μου! Mon auto-évaluation



ΚΑΤΑΝΟΩ...



...ΟΤΑΝ ΑΚΟΥΩ

II4a. Εδώ σημειώνω τι καταλαβαίνω όταν ακούω κάτι στα γαλλικά και στα αγγλικά!
II4a. Ici je détermine ce que je peux comprendre quand j'écoute quelque chose en français et en anglais!

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω

Μπορώ να καταλαβαίνω κάποιον που: Je peux comprendre quelqu'un qui :	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)	
1. Με χαιρετά, συστήνεται ή / και συστήνει κάποιον άλλον. Me salue, se présente et / ou présente quelqu'un.		
2. Μου κάνει απλές και σύντομες ερωτήσεις πάνω σε θέματα που μ' ενδιαφέρουν. Me pose des questions simples et courtes sur des sujets familiaux.		
3. Αναφέρεται σε αριθμούς (ημερομηνία, διεύθυνση, ώρα, αριθμό τηλεφώνου κτλ.) και σε λέξεις σχετικές με νέες τεχνολογίες (e-mail, chat, sms, tv) Se réfère à des nombres (date, adresse, heure, numéro de téléphone, etc.) et des mots relatifs aux nouvelles technologies (e-mail, chat, sms, tv)		
4. Μιλά για την οικογένεια του (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, χόμπι). Parle de sa famille (noms, âge, profession, loisirs).		
5. Περιγράφει κάποιον με απλά λόγια. Décrit quelqu'un en utilisant des mots simples.		
6. Μιλά για τον ελεύθερο χρόνο του (χόμπι, ενδιαφέροντα κτλ.). Parle de son temps libre (loisirs, intérêts etc.)		
7. Εκφράζει τις προτιμήσεις του με απλό τρόπο. Exprime ses goûts d'une manière simple.		
8. Αποδέχεται ή αρνείται μια πρόσκληση Accepte ou refuse une invitation.		
9. Με πληροφορεί για μια κατεύθυνση και να μου δίνει οδηγίες για έναν προορισμό. Me donne des directions pour me rendre quelque part en utilisant des mots simples.		

ΚΑΤΑΝΟΩ...**ΟΤΑΝ ΔΙΑΒΑΖΩ**

Π4β. Εδώ σημειώνω τι μπορώ καταλάβω όταν διαβάζω κάτι στα γαλλικά και στα αγγλικά!
 Π4b. Ici je détermine ce que je peux comprendre quand je lis en français et en anglais!

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω

Μπορώ να διαβάζω και να καταλαβαίνω: Je peux lire et comprendre:	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)	
1. Οικεία ονόματα, απλές λέξεις, εκφράσεις και συγκεκριμένες πληροφορίες σε κείμενα σύντομα και απλά. Des noms propres familiers, des mots simples, des expressions familières et des informations précises dans des textes courts et simples.		
2. Αριθμούς που αφορούν ημερομηνίες, διευθύνσεις, την ώρα, τις τιμές προϊόντων. Des nombres concernant une date, une adresse, l'heure, des prix.		
3. Συγκεκριμένα νοήματα σε απλά και σύντομα εικονογραφημένα κείμενα. Le sens d'un texte illustré court et simple.		
4. Απλά μηνύματα, οδηγίες σε πινακίδες, αφίσες, διαφημιστικά και τουριστικά έντυπα, οδηγίες για να κατευθυνθώ κάπου, σχόλια σε φωτογραφίες ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης (facebook, google+ κτλ.) Des messages et des instructions simples sur des panneaux, des affiches, des dépliants publicitaires et touristiques, des indications pour arriver à un endroit, des commentaires sur des photos des reseaux sociaux (facebook, google+ etc.)		
5. Τον κατάλογο ενός εστιατορίου με εικόνες. Le menu illustré d'un restaurant.		
6. Λέξεις που αφορούν νέες τεχνολογίες (internet, e-mail, dvd, download κτλ.) και φιλικά, σύντομα και απλά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail). Des mots qui concernent les nouvelles technologies (internet, e-mail, dvd, download κτλ.) et des e-mails amicaux simples et courts.		

ΟΤΑΝ ΜΙΛΩ...



**ΕΚΦΡΑΖΟΜΑΙ/
ΣΥΖΗΤΩ**

Π4γ. Εδώ σημειώνω τι μπορώ να κάνω όταν εκφράζομαι και συζητώ στα γαλλικά και στα αγγλικά!
Π4c. Ici je détermine ce que je peux faire quand je m'exprime en français et en anglais!

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω

Μπορώ να: Je peux:	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)	
1. Χαιρετώ και ν' αποχαιρετώ, να συστήνομαι και να συστήνω κάποιον. Saluer quelqu'un et dire au revoir, me présenter et présenter quelqu'un.		
2. Απαντώ σε απλές και σύντομες ερωτήσεις πάνω σε θέματα που μ' ενδιαφέρουν. Répondre à des questions simples et courtes sur des sujets familiers.		
3. Χρησιμοποιώ αριθμούς, να δίνω και να ζητάω έναν αριθμό τηλεφώνου, μια ημερομηνία, να λέω και να ζητάω την ώρα. Utiliser les nombres, demander et donner un numéro de téléphone, une date et dire et demander quelle heure il est.		
4. Μιλώ για την οικογένεια μου (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, χόμπι). Parler de ma famille (nombre de membres, noms, âge, profession, loisirs).		
5. Περιγράφω κάποιον (τον εαυτό μου, ένα φίλο μου κτλ.). χρησιμοποιώντας απλές και οικείες λέξεις και εκφράσεις. Décrire quelqu'un (moi-même, un copain etc.) en utilisant des mots et des expressions simples et familières.		
6. Μιλώ για τον ελεύθερο χρόνο μου (χόμπι, ενδιαφέροντα κτλ.). Parler de mon temps libre (loisirs, intérêts etc.)		
7. Εκφράζω τις προτιμήσεις μου με απλά λόγια. Exprimer mes goûts en termes simples.		
8. Δέχομαι ή να αρνούμαι μια πρόσκληση. Accepter ou refuser une invitation.		
9. Ζητώ ή / και να δίνω κάτι σε κάποιον. Demander et/ou donner quelque chose à quelqu'un.		
10. Περιγράφω απλές και σύντομες μαγειρικές συνταγές. Décrire des recettes de cuisine simples et courtes.		
11. Παραγγέλνω κάτι να φάω ή να πιω και να προτείνω ένα πιάτο. Commander un repas ou une boisson et proposer un plat.		
12. Ζητώ πληροφορίες για μια κατεύθυνση ή να δίνω οδηγίες για έναν προορισμό. Demander ou donner des directions à quelqu'un à l'aide d'une carte ou d'un plan.		
13. Κάνω αγορές σ' ένα κατάστημα χρησιμοποιώντας απλές λέξεις, εκφράσεις. Faire des achats à un magasin en utilisant des mots et des expressions simples.		

ΟΤΑΝ ΜΙΛΩ...

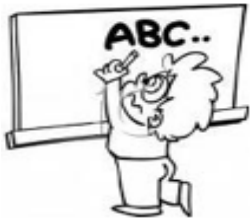



**...ΚΑΙ
ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΩ**

Π4δ. Εδώ σημειώνω τι μπορώ να κάνω στη ξένη γλώσσα όταν ακούω ή διαβάζω κάτι στα ελληνικά!
Π4d. Ici je détermine ce que je peux faire en langue étrangère quand j'écoute où j'écris un texte en grec !

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω


Μπορώ να: Je peux:	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)	
1. Γράφω στη ξένη γλώσσα λέξεις ή φράσεις που ακούω στα ελληνικά. Ecrire en langue étrangère des mots où des phrases que j'écoute en grec.		
2. Διαβάζω ή να ακούω κάτι απλό και σύντομο στα ελληνικά και μετά να απαντώ στη ξένη γλώσσα. Ecrire ou écouter des textes simples et courts en grec et répondre en langue étrangère.		
3. Χρησιμοποιώ στοιχεία από ελληνικά κείμενα που ακούω ή διαβάζω για να γράψω ένα μήνυμα στη ξένη γλώσσα. Utiliser des éléments des textes oraux où écrits en grec pour écrire un message en langue étrangère.		
4. Ακούω οδηγίες στα ελληνικά και μετά να απαντώ σε απλές ερωτήσεις στη ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας απλές και οικείες λέξεις και εκφράσεις. Écouter des instructions en grec et répondre à des questions simples en langue étrangère en utilisant des mots et des phrases familières.		

 <p>ΟΤΑΝ ΓΡΑΦΩ</p>	<p>Π4ε. Εδώ σημειώνω τι μπορώ να γράψω στα γαλλικά και στα αγγλικά!</p> <p>Π4ε. Ici je détermine ce que je peux écrire en français et en anglais!</p>	
<p>Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω</p>		
<p>Μπορώ: Je peux:</p>	<p>Γαλλικά</p>	<p>Αγγλικά</p>
<p>Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)</p>		
<p>1. Να συστήνομαι, να δίνω τις απαραίτητες πληροφορίες για μένα για να ζητάω ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail) με άτομο που μιλάει άλλη γλώσσα. Me présenter, donner les informations nécessaires sur moi-même afin de demander une e-correspondance avec des personnes qui parlent une autre langue.</p>		
<p>2. Να συμπληρώνω προσωπικά μου στοιχεία σε ένα έντυπο ή σε μια ιστοσελίδα. (ονοματεπώνυμο, διεύθυνση, ηλικία, τόπο καταγωγής). Remplir une fiche personnelle sur papier ou sur internet. (nom, adresse, âge, pays natal).</p>		
<p>3. Να συμπληρώνω απαντήσεις σ' ένα ερωτηματολόγιο, κουίζ ή σταυρόλεξο. Répondre à un questionnaire, quiz ou faire des mots croisés.</p>		
<p>4. Να γράφω απλές προσκλήσεις σε γεύμα. Ecrire des invitations concernant un diner</p>		
<p>5. Να παρουσιάζω με απλές λέξεις και εκφράσεις την οικογένεια μου (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, χόμπι) και τους φίλους μου. Présenter ma famille (nombre de membres, noms, âges, profession, loisirs) et mes copains en utilisant des mots et des expressions simples.</p>		
<p>6. Να περιγράψω το σπίτι μου και τη γειτονιά μου με απλά λόγια. Décrire ma maison et mon quartier en utilisant des mots simples.</p>		

<p>ΟΤΑΝ ΓΡΑΦΩ...</p>  <p>...ΚΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΩ</p>	<p>Π4στΕδώ σημειώνω τι μπορώ να γράψω στην ξένη γλώσσα όταν ακούω ή διαβάζω κάτι στα ελληνικά! Π4f. Ici je détermine ce que je peux écrire en langue étrangère quand j'écoute ou je lis un texte en grec!</p>	
<p>Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω</p>		
<p>Μπορώ: Je peux:</p>	<p>Γαλλικά</p>	<p>Αγγλικά</p>
<p>Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)</p>		
<p>1. Να αποδίδω σε κείμενο στη ξένη γλώσσα λέξεις/φράσεις που ακούω ή διαβάζω στα ελληνικά. Rapporter en langue étrangère des mots/phrases que j'écoute ou lis en grec.</p>		
<p>2. Να ακούω ή να διαβάζω κάτι στα ελληνικά και να απαντώ σε απλά ερωτήματα στη ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας απλές εκφράσεις και λεξιλόγιο. Écouter ou lire un texte en grec et répondre à des questions en langue étrangère en utilisant des mots et des expressions simples.</p>		

Π₅	ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Οι γλωσσικές και διαπολιτισμικές μου εμπειρίες! Description des expériences linguistiques et interculturelles	
<p>Με ποιο τρόπο εμπλουτίζω τις γνώσεις μου στις ξένες γλώσσες και στα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν;</p> <p>Εδώ σκέφτομαι και περιγράφω εμπειρίες που είχα στον τόπο μου ή και σε άλλη χώρα με γλώσσες και πολιτισμούς άλλων λαών.</p> <p><small>Ici, tu peux décrire les expériences vécues dans ton propre pays ou lors d'un séjour à l'étranger qui ont contribué à la connaissance de différents environnements linguistiques et culturels.</small></p>		

<p>Μερικά παραδείγματα γλωσσικών και πολιτισμικών εμπειριών :</p> <p>Είχα παρόμοιες εμπειρίες;</p> <p>Αφού διαβάσω τις παρακάτω, σημειώνω τις δικές μου στον επόμενο πίνακα!</p> <p><small>Quelques exemples d' expériences linguistiques et culturelles:</small></p>
<p>Αλληλογραφώ με φίλους που μιλούν διαφορετική γλώσσα από τη δική μου!</p> <p>Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα (για να μείνω μόνιμα, για τουρισμό, εκδρομή με το σχολείο κτλ.)!</p> <p>Συναναστρέφομαι με φίλους που μιλούν διαφορετική γλώσσα από τη δική μου!</p> <p>Μου αρέσει να παρακολουθώ ή και να συμμετέχω σε παραδοσιακές εκδηλώσεις ανθρώπων από άλλες χώρες!</p> <p>Έχω μάθει τραγούδια από άλλες χώρες!</p> <p>Έχω δοκιμάσει φαγητά άλλων λαών!</p> <p>Έχω διαβάσει ιστορίες και παραμύθια από άλλους πολιτισμούς!</p>

<p>ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑΡΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ</p>  <p>EXPERIENCES PERSONNELLES</p>	<p>Π5. Εδώ μπορείς να σημειώσεις τις δικές σου εμπειρίες με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς: -Τι σε εντυπωσίασε; -Βρήκες μήπως ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στο δικό σου και σε άλλους πολιτισμούς; -Με ποιο τρόπο αυτές οι εμπειρίες επηρέασαν τις στάσεις σου απέναντι στη διαφορετικότητα των άλλων γλωσσών και πολιτισμών;</p>
<p>Πότε είχα αυτή την εμπειρία; (Εδώ σημειώνω την ημερομηνία)</p>	<p>Π5. Ici tu peux noter tes expériences linguistiques et interculturelles ! Qu'est-ce qui t'a impressionné? - As-tu trouvé des similitudes ou/et des différences entre ta propre culture et les autres cultures? Si oui, lesquelles? - De quelle façon ces expériences ont-elles influencé ton comportement face à l'altérité linguistique et culturelle ?</p>

2.2. Υπόδειγμα γλωσσικού φακέλου β' γυμνασίου

I₁	ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΩΝ PASSEPORT DE LANGUES	 COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
	Οι Γλώσσες μου! Mes Langues !	

IIα. Μέσα στο σχολείο

IIa. Dans l'école

Γλώσσα Langue	Πόσα χρόνια μαθαίνω αυτή τη γλώσσα; Combien d'années est-ce que j'apprends cette langue?
Γαλλικά	
Αγγλικά	
Γερμανικά	
(Άλλη γλώσσα)	

IIβ. Εκτός σχολείου

IIb. En dehors de l'école

Γλώσσα Langue	Φροντιστήριο ή ιδιαίτερα; Ecole de langues ou cours particuliers?	Πόσα χρόνια μαθαίνω αυτή τη γλώσσα; Combien d'années est-ce que j'apprends cette langue?	Πόσες ώρες την εβδομάδα; Combien d'heures par semaine?
Γαλλικά			
Αγγλικά			
Γερμανικά			
(Άλλη γλώσσα)			

11γ. Χρησιμοποιώ τις γλώσσες μου!
11c. J'utilise mes langues!

Χρησιμοποιώ τα *γαλλικά* για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

καμιά φορά
συχνά
ποτέ

Χρησιμοποιώ τα *αγγλικά* για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

καμιά φορά
συχνά
ποτέ

Χρησιμοποιώ τα για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

καμιά φορά
συχνά
ποτέ

Χρησιμοποιώ τα για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

καμιά φορά
συχνά
ποτέ

11δ. Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!

Αυτές οι γλώσσες είναι οι εξής:

11d. Je peux comprendre et parler plusieurs langues. Je suis plurilingue!

Ces langues sont les suivantes:

1


2

3

4

5

6


I₂	ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΩΝ PASSEPORT DE LANGUES	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Τα Διπλώματα μου στις γλώσσες! Mes diplômes aux langues !	

I2a. Αυτά είναι τα διπλώματα μου στις γλώσσες! I2a. Voici mes diplômes aux langues!			
Γλώσσα Langue	Το δίπλωμα μου* Mon diplôme	Πότε το πήρα; Quand est-ce je l'ai pris?	Από ποιον φορέα;** De quel établissement?
* DELF, ELEMENTARY, ELEMENTARSTUFE F.C.E. FIRSTCERTIFICATE (LOWER) κτλ. ** CAMBRIDGE, GOETHE, IFA, MICHIGAN, PALSO, κτλ.			
Γαλλικά			
Αγγλικά			
Γερμανικά			

I₃	ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΩΝ PASSEPORT DE LANGUES	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους! Autres manières d'apprendre les langues !	

I3a. Μιλώ με φίλους από άλλες χώρες! I3a. Je parle avec des amis étrangers!	
Από ποια χώρα; De quel pays?	
Σε ποια γλώσσα; En quelle langue?	
Πότε; Quand?	

I3b. Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες! I3b. J'ai une correspondance avec des amis étrangers!	
Από ποια χώρα; De quel pays?	
Για ποιο λόγο; Pour quelle raison;	
Σε ποια γλώσσα; En quelle langue?	
Πότε; Quand?	

Π₁	ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Εγώ και οι ξένες γλώσσες εκτός σχολείου! Mes langues en dehors de l'école !	

Π1α. Εδώ καταγράφω διάφορους τρόπους με τους οποίους εξοικειώνομαι με μια ξένη γλώσσα! (Κάνω όπως στο παράδειγμα) Πα. Ici je note les diverses manières avec lesquelles je me familiarise avec la langue étrangère ! (Je fais comme dans l'exemple)	Πότε;	Γαλλικά	Αγγλικά
	(εδώ γράφω τις ημερομηνίες)	εδώ επιλέγω με V	
[παράδειγμα] Πλοηγήθηκα (σέρφαρα) σε ιστοσελίδες σε αυτή τη γλώσσα. J'ai surfé à des sites en cette langue.	10/09/2011 17/09/2011	V	V
Άκουσα τραγούδια που μου αρέσουν σε αυτή τη γλώσσα. J'ai écouté mes chansons préférées en cette langue.			
Διάβασα περιοδικά σε αυτή τη γλώσσα. J'ai lu des magazines en cette langue.			
Παρακολούθησα ταινίες σε αυτή τη γλώσσα χωρίς να διαβάζω τους υπότιτλους. J'ai regardé des films en cette langue en évitant de lire les sous-titres.			
Χρησιμοποίησα αυτή τη γλώσσα για να αναζητήσω πληροφορίες στο διαδίκτυο. J'ai utilisé cette langue étrangère afin de rechercher des renseignements sur internet.			
Εξάσκησα τη ξένη γλώσσα κατά τις διακοπές μου συνομιλώντας με άτομα που μιλούν αυτή τη γλώσσα. J'ai pratiqué la langue étrangère pendant les vacances d'été en faisant connaissance avec des personnes qui parlent cette langue.			

Π₂

ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ
BIOGRAPHIE
LANGUAGIERE



**Η προσωπική μου
στρατηγική για να
«μαθαίνω πως να
μαθαίνω»**

**Mes stratégies personnelles pour
«apprendre à apprendre»**

Π2. Τι με βοηθάει να μαθαίνω μια ξένη γλώσσα;
Εδώ σκέφτομαι και σημειώνω τους δικούς μου τρόπους να μαθαίνω ευκολότερα μια ξένη γλώσσα!
Qu'est-ce qui m'aide? Ici j'essaie de réfléchir sur ma manière d'apprendre une langue étrangère!

Μερικά παραδείγματα τεχνικών.
Μου ταιριάζουν;
Quelques exemples de techniques :

Διαβάζω φωναχτά κάποια κείμενα στη ξένη γλώσσα, με ηχογραφώ και μετά προσπαθώ να διορθώσω τα λάθη μου στην προφορά!

Απαγγέλλω ποιήματα ή τραγουδάω τραγούδια στη ξένη γλώσσα και μαθαίνω λέξεις και εκφράσεις απ'έξω!

Ζητώ από τον καθηγητή μου να μου εξηγήει άγνωστες λέξεις!

Χρησιμοποιώ το λεξικό για τις άγνωστες λέξεις!


Προσπαθώ να απαντώ στις ερωτήσεις του καθηγητή μου στη ξένη γλώσσα!


Μαθαίνω λέξεις και εκφράσεις για θέματα που με ενδιαφέρουν όπως παιχνίδια (στον υπολογιστή, στο playstation κτλ.), ιστοσελίδες (facebook, twitter, κτλ.), αυτοκίνητα, μηχανάκια (δίκυκλα), μουσική, αθλήματα, μόδα κτλ.
και προσπαθώ να τις χρησιμοποιήσω σε δραστηριότητες στο μάθημα!


Συμμετέχω ενεργά σε ασκήσεις, προφορικές ή γραπτές, δραστηριότητες με παιχνίδι (παιχνίδια ρόλων, μικρά θεατρικά κτλ), δραστηριότητες που συνδυάζουν τη ξένη γλώσσα με άλλα μαθήματα (διαθεματικές) και άλλες μικρές εργασίες για διάφορα θέματα (projects)!

Χρησιμοποιώ το διαδίκτυο για να βρίσκω πληροφορίες για τις εργασίες μου!

Εδώ καταγράφω τις προσωπικές μου τεχνικές! (Κάνω όπως στο παράδειγμα) Ici je note mes techniques personnelles! (Je fais comme dans l'exemple)	Πότε;	Γαλλικά	Αγγλικά
	(εδώ γράφω τις ημερομηνίες)	εδώ επιλέγω με V	
[παράδειγμα] Είδα μια ταινία και προσπάθησα να μη διαβάσω συνέχεια τους υπότιτλους.	10/09/2011	V	
	17/09/2011		V
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		
	/ /		

<h1>III₃</h1>	<p align="center">ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIÈRE</p>	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	<p align="center">Μαθαίνω να συμπληρώνω τις σελίδες αυτοαξιολόγησης! Conseils d'utilisation des listes de repérage pour l'auto-évaluation</p>	
<p align="center">Στις επόμενες σελίδες σημειώνω τι γνωρίζω, τι θέλω να βελτιώσω και τι θα ήθελα να μάθω! Θα χρησιμοποιήσω τα παρακάτω σύμβολα για να αξιολογήσω καλύτερα τις γνώσεις μου! Dans les pages qui suivent je détermine ce que je sais, ce que je dois améliorer, ce que je dois savoir faire. Je peux utiliser les signes ci-dessous pour évaluer mes compétences.</p>		
<h1>VV</h1>	<p align="center">Μπορώ να το κάνω άνετα ! Je peux faire la tâche avec aisance, spontanéité et sans effort.</p>	
<h1>V</h1>	<p align="center">Μπορώ να το κάνω αλλά πρέπει να προσπαθήσω λίγο ! Je peux faire la tâche avec une aisance raisonnable et avec un certain effort.</p>	
<h1>!</h1>	<p align="center">Αυτός είναι στόχος για μένα ! Ceci est un objectif pour moi.</p>	


<h1>Π₄</h1>	ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE	 COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
	Αξιολογώ τον εαυτό μου! Mon auto-évaluation	

<p>ΚΑΤΑΝΟΩ...</p>  <p>...ΟΤΑΝ ΑΚΟΥΩ</p>	<p>Π4a. Εδώ σημειώνω τι καταλαβαίνω όταν ακούω κάτι στα γαλλικά και στα αγγλικά!</p> <p>Π4a. Ici je détermine ce que je peux comprendre quand j'écoute quelque chose en français et en anglais!</p>
---	---

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω

Μπορώ να καταλαβαίνω κάποιον που: Je peux comprendre quelqu'un qui :	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)	
1. Με χαιρετά, συστήνεται ή / και συστήνει κάποιον άλλον. Me salue, se présente et / ou présente quelqu'un.		
2. Μου κάνει απλές και σύντομες ερωτήσεις πάνω σε θέματα που με ενδιαφέρουν. Me pose des questions simples et courtes sur des sujets familiaux.		
3. Αναφέρεται σε αριθμούς (ημερομηνία, διεύθυνση, ώρα, αριθμό τηλεφώνου κτλ.) και σε λέξεις σχετικές με νέες τεχνολογίες (e-mail, chat, sms, tv) Se réfère à des nombres (date, adresse, heure, numéro de téléphone, etc.) et des mots relatifs aux nouvelles technologies (e-mail, chat, sms, tv)		
4. Μιλά για την οικογένεια του (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, χόμπι). Parle de sa famille (nombre de membres, noms, âge, profession, loisirs).		
5. Περιγράφει κάποιον με απλά λόγια. Décrit quelqu'un en utilisant des mots simples.		
6. Μιλά για τον ελεύθερο του χρόνο (χόμπι, ενδιαφέροντα κτλ.). Parle de son temps libre (loisirs, intérêts etc.)		
7. Εκφράζει τις προτιμήσεις του με απλό τρόπο. Exprime ses goûts d'une manière simple.		
8. Αποδέχεται ή αρνείται μια πρόσκληση		

Accepte ou refuse une invitation.		
9. Με πληροφορεί για μια κατεύθυνση και να μου δίνει οδηγίες για έναν προορισμό. Me donne des directions en utilisant des mots simples.		

ΚΑΤΑΝΟΩ...  ΟΤΑΝ ΔΙΑΒΑΖΩ	<p>Π4β. Εδώ σημειώνω τι μπορώ καταλάβω όταν διαβάζω κάτι στα γαλλικά και στα αγγλικά!</p> <p>Π4b. Ici je détermine ce que je peux comprendre quand je lis quelque chose en français et en anglais!</p>	
Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω		
Μπορώ να διαβάζω και να καταλαβαίνω: Je peux lire et comprendre:	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)	
1. Οικεία ονόματα, απλές λέξεις, εκφράσεις και συγκεκριμένες πληροφορίες σε κείμενα σύντομα και απλά. Des noms propres familiers, des mots simples, des expressions familières et des informations précises dans des textes courts et simples.		
2. Αριθμούς που αφορούν ημερομηνίες, διευθύνσεις, την ώρα, τις τιμές προϊόντων. Des nombres qui concernent une date, une adresse, l'heure, des prix.		
3. Συγκεκριμένα νοήματα σε απλά και σύντομα εικονογραφημένα κείμενα. Le sens d'un texte illustré court et simple.		
4. Απλά μηνύματα, οδηγίες σε πινακίδες, αφίσες, διαφημιστικά και τουριστικά έντυπα, οδηγίες για να κατευθυνθώ κάπου, σχόλια σε φωτογραφίες ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης (facebook, google+ κτλ.) Des messages et des instructions simples sur des panneaux courants, des affiches, des dépliants publicitaires et touristiques, des indications pour arriver à un endroit, des commentaires sur des photos à des réseaux sociaux (facebook, google+ etc.).		
5. Τον κατάλογο ενός εστιατορίου με εικόνες. Le menu illustré d'un restaurant.		
6. Λέξεις που αφορούν νέες τεχνολογίες (internet, e-mail, dvd, download κτλ.) και φιλικά, σύντομα και απλά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail). Des mots qui concernent les nouvelles technologies (internet, e-mail, dvd, download κτλ.) et des e-mails amicaux simples et courts.		

ΟΤΑΝ ΜΙΛΩ...**ΕΚΦΡΑΖΟΜΑΙ/
ΣΥΖΗΤΩ**

Π4γ. Εδώ σημειώνω τι μπορώ να κάνω όταν εκφράζομαι και συζητώ στα γαλλικά και στα αγγλικά!

Π4c. Ici je détermine ce que je peux faire quand je m'exprime et je fais des conversations en français et en anglais!

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω

Μπορώ να: Je peux:	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (✓✓) ή (✓) ή (!)	
1. Χαιρετώ και να αποχαιρετώ, να συστήνομαι και να συστήνω κάποιον. Saluer quelqu'un et dire au revoir, me présenter et présenter quelqu'un.		
2. Απαντώ σε απλές και σύντομες ερωτήσεις πάνω σε θέματα που με ενδιαφέρουν. Répondre à des questions simples et courtes sur des sujets familiers.		
3. Χρησιμοποιώ αριθμούς, να δίνω και να ζητάω έναν αριθμό τηλεφώνου, μια ημερομηνία, να λέω και να ζητάω την ώρα. Utiliser les nombres, demander et donner un numéro de téléphone, une date et dire et demander quelle heure il est.		
4. Μιλώ για την οικογένεια μου (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, χόμπι). Parler de ma famille (nombre de membres, noms, âge, profession, loisirs).		
5. Περιγράφω κάποιον (τον εαυτό μου, ένα φίλο μου κτλ.). χρησιμοποιώντας απλές και οικείες λέξεις και εκφράσεις. Décrire quelqu'un (moi-même, un copain etc.) en utilisant des mots et des expressions simples et familiers.		
6. Μιλώ για τον ελεύθερο χρόνο μου (χόμπι, ενδιαφέροντα κτλ.). Parler de mon temps libre (loisirs, intérêts etc.)		
7. Εκφράζω τις προτιμήσεις μου με απλά λόγια. Exprimer mes goûts en termes simples.		
8. Δέχομαι ή να αρνούμαι μια πρόσκληση. Accepter ou refuser une invitation.		
9. Ζητώ ή/και να δίνω κάτι σε κάποιον. Demander et/ou donner quelque chose à quelqu'un.		
10. Περιγράφω απλές και σύντομες μαγειρικές συνταγές. Décrire des recettes de cuisine simples et courtes.		
11. Παραγγέλνω κάτι να φάω ή να πω και να προτείνω ένα πιάτο. Commander un repas ou une boisson et proposer un plat.		
12. Ζητώ πληροφορίες για μια κατεύθυνση ή να δίνω οδηγίες για έναν προορισμό. Demander ou donner des directions à l'aide d'une carte ou d'un plan.		
13. Κάνω αγορές σ' ένα κατάστημα χρησιμοποιώντας απλές λέξεις, εκφράσεις. Faire des achats à un magasin en utilisant des mots et des expressions simples.		

ΟΤΑΝ ΜΙΑΩ...

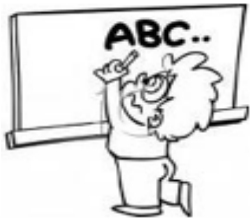



**...ΚΑΙ
ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΩ**

Π4δ. Εδώ σημειώνω τι μπορώ να κάνω στην ξένη γλώσσα όταν ακούω ή διαβάζω κάτι στα ελληνικά!
Π4d. Ici je détermine ce que je peux faire en langue étrangère quand j'écoute ou j'écris un texte en grec !

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω


Μπορώ να: Je peux:	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (✓✓) ή (✓) ή (!)	
1. Γράφω στη ξένη γλώσσα λέξεις ή φράσεις που ακούω στα ελληνικά. Écrire en langue étrangère des mots ou des phrases que j'écoute en grec.		
2. Διαβάζω ή να ακούω κάτι απλό και σύντομο στα ελληνικά και μετά να απαντώ στην ξένη γλώσσα. Écrire ou écouter des textes simples et courts en grec et répondre en langue étrangère.		
3. Χρησιμοποιώ στοιχεία από ελληνικά κείμενα που ακούω ή διαβάζω για να γράψω ένα μήνυμα στην ξένη γλώσσα. Utiliser des éléments des textes oraux ou écrits en grec pour écrire un message en langue étrangère.		
4. Ακούω οδηγίες στα ελληνικά και μετά να απαντώ σε απλές ερωτήσεις στη ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας απλές και οικείες λέξεις και εκφράσεις. Écouter des instructions en grec et répondre à des questions simples en langue étrangère en utilisant des mots et des phrases familières.		


 <p>ΟΤΑΝ ΓΡΑΦΩ</p>	<p>Π4ε. Εδώ σημειώνω τι μπορώ να γράψω στα γαλλικά και στα αγγλικά! Π4ε. Ici je détermine ce que je peux écrire en français et en anglais!</p>	
<p>Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω</p>		
<p>Μπορώ: Je peux:</p>	<p>Γαλλικά</p>	<p>Αγγλικά</p>
<p>Εδώ βάζω (✓✓) ή (✓) ή (!)</p>		
<p>1. Να συστήνομαι, να δίνω τις απαραίτητες πληροφορίες για μένα για να ζητάω ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail) με άτομο που μιλάει άλλη γλώσσα. Me présenter, donner les informations nécessaires sur moi-même afin de demander une e-correspondance avec des personnes qui parlent une autre langue.</p>		
<p>3. Να συμπληρώνω προσωπικά μου στοιχεία σε ένα έντυπο ή σε μια ιστοσελίδα (ονοματεπώνυμο, διεύθυνση, ηλικία, τόπο καταγωγής). Remplir une fiche personnelle sur papier ou sur internet (nom, adresse, âge, pays natal).</p>		
<p>4. Να συμπληρώνω απαντήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο, κουίζ ή σταυρόλεξο. Répondre à un questionnaire, quiz ou faire des mots croisés.</p>		
<p>4. Να γράφω απλές προσκλήσεις σε γεύμα. Écrire des invitations simples concernant un dîner.</p>		
<p>5. Να παρουσιάζω με απλές λέξεις και εκφράσεις την οικογένεια μου (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, χόμπι) και τους φίλους μου. Présenter ma famille (nombre des membres, noms, âges, profession, loisirs) et mes copains en utilisant des mots et des expressions simples.</p>		
<p>6. Να περιγράψω το σπίτι μου και τη γειτονιά μου με απλά λόγια. Décrire ma maison et mon quartier en utilisant des mots simples.</p>		

<p>ΟΤΑΝ ΓΡΑΦΩ...</p>  <p>...ΚΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΩ</p>	<p>Π4στ Εδώ σημειώνω τι μπορώ να γράψω στην ξένη γλώσσα όταν ακούω ή διαβάζω κάτι στα ελληνικά!</p> <p>Π4f. Ici je détermine ce que je peux écrire en langue étrangère quand j'écoute ou je lis un texte en grec!</p>
--	---

Να θυμηθώ! (✓✓) όταν καταλαβαίνω άνετα (✓) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω

Μπορώ: Je peux:	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (✓✓) ή (✓) ή (!)	
1. Να αποδίδω σε κείμενο στη ξένη γλώσσα λέξεις/φράσεις που ακούω ή διαβάζω στα ελληνικά. <i>Rapporter par écrit en langue étrangère des mots/phrases que j'écoute ou lis en grec.</i>		
2. Να ακούω ή να διαβάζω κάτι στα ελληνικά και να απαντώ σε απλά ερωτήματα στη ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας απλές εκφράσεις και λεξιλόγιο. <i>Écouter ou lire un texte en grec et répondre à des questions en langue étrangère en utilisant des mots et des expressions simples.</i>		

<p>ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑΡΙΟ</p>  <p>ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ</p>	<p>Π4ζ. Εδώ μπορώ να σημειώνω τις δικές μου στρατηγικές: Τους τρόπους που με βοηθούν να καταλαβαίνω, να εκφράζομαι και να συζητώ, να διαβάζω και να γράφω στη ξένη γλώσσα!</p>
<p>STRATEGIES PERSONNELLES</p>	<p>Π4z. Ici je peux noter mes propres stratégies : les manières qui m'aident à comprendre, à m'exprimer et à prendre part à une conversation, à lire et à écrire en une langue étrangère!</p>
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	

III₅	ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Οι γλωσσικές και διαπολιτισμικές μου εμπειρίες! Description des expériences linguistiques et interculturelles	
<p>Με ποιο τρόπο εμπλουτίζω τις γνώσεις μου στις ξένες γλώσσες και στα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν; Εδώ σκέφτομαι και περιγράφω εμπειρίες που είχα στον τόπο μου ή και σε άλλη χώρα με γλώσσες και πολιτισμούς άλλων λαών. <small>Ici, tu peux décrire tes expériences dans ton propre pays ou lors d'un séjour à l'étranger qui ont contribué à la connaissance des différents contextes linguistiques et culturels.</small></p>		

<p>Μερικά παραδείγματα γλωσσικών και πολιτισμικών εμπειριών : Είχα παρόμοιες εμπειρίες; Αφού διαβάσω τις παρακάτω, σημειώνω τις δικές μου στον επόμενο πίνακα! <small>Quelques exemples d' expériences linguistiques et culturelles:</small></p>
<p>Αλληλογραφώ με φίλους που μιλούν διαφορετική γλώσσα από τη δική μου!</p> <p>Έχω ταξιδέψει σε άλλη χώρα (για να μείνω μόνιμα, για τουρισμό, εκδρομή με το σχολείο κτλ.)!</p> <p>Συναναστρέφομαι με φίλους που μιλούν διαφορετική γλώσσα από τη δική μου!</p> <p>Μου αρέσει να παρακολουθώ ή και να συμμετέχω σε παραδοσιακές εκδηλώσεις ανθρώπων από άλλες χώρες!</p> <p>Έχω μάθει τραγούδια από άλλες χώρες!</p> <p>Έχω δοκιμάσει φαγητά άλλων λαών!</p> <p>Έχω διαβάσει ιστορίες και παραμύθια από άλλους πολιτισμούς!</p>

2.3. Υπόδειγμα γλωσσικού φακέλου γ' γυμνασίου

I₁	ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΩΝ PASSEPORT DE LANGUES	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Οι Γλώσσες μου! Mes Langues !	

I1α. Μέσα στο σχολείο

I1a. Dans l'école

Γλώσσα Langue	Πόσα χρόνια μαθαίνω αυτή τη γλώσσα; Combien d'années est-ce que j'apprends cette langue?
Γαλλικά	
Αγγλικά	
Γερμανικά	
(Άλλη γλώσσα)	

I1β. Εκτός σχολείου

I1b. En dehors de l'école

Γλώσσα Langue	Φροντιστήριο ή ιδιαιτέρα; Ecole de langues ou cours particuliers?	Πόσα χρόνια μαθαίνω αυτή τη γλώσσα; Combien d'années est-ce que j'apprends cette langue?	Πόσες ώρες την εβδομάδα; Combien d'heures par semaine?
Γαλλικά			
Αγγλικά			
Γερμανικά			
(Άλλη γλώσσα)			

11γ. Χρησιμοποιώ τις γλώσσες μου!

11c. J'utilise mes langues!

Χρησιμοποιώ τα *γαλλικά* για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

- καμιά φορά
συχνά
ποτέ

Χρησιμοποιώ τα *αγγλικά* για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

- καμιά φορά
συχνά
ποτέ

Χρησιμοποιώ τα για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

- καμιά φορά
συχνά
ποτέ

Χρησιμοποιώ τα για να:

Έχω την ευκαιρία να επικοινωνώ σε αυτήν τη γλώσσα!

- καμιά φορά
συχνά
ποτέ

11δ. Μπορώ να κατανοήσω και να μιλήσω διάφορες γλώσσες. Είμαι πολύγλωσσος!

Αυτές οι γλώσσες είναι οι εξής:

11d. Je peux comprendre et parler plusieurs langues. Je suis plurilingue!

Ces langues sont les suivantes:

1


2

3

4

5

6

I₂	ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΩΝ PASSEPORT DE LANGUES	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Τα Διπλώματα μου στις γλώσσες! Mes diplômes aux langues !	

I2α. Αυτά είναι τα διπλώματα μου στις γλώσσες! I2a. Voici mes diplômes aux langues!			
Γλώσσα Langue	Το δίπλωμα μου* Mon diplôme	Πότε το πήρα; Quand est-ce je l'ai pris?	Από ποιον φορέα;** De quel établissement?
<small>* DELF, ELEMENTARY, ELEMENTARSTUFE F.C.E. FIRSTCERTIFICATE (LOWER) κτλ. ** CAMBRIDGE, GOETHE, IFA, MICHIGAN, PALSO, κτλ.</small>			
Γαλλικά			
Αγγλικά			
Γερμανικά			

I₃	ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΩΝ PASSEPORT DE LANGUES	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Μαθαίνω γλώσσες και με άλλους τρόπους! Autres manières d'apprendre les langues !	

I3α. Μιλάω με φίλους από άλλες χώρες! I3a. Je parle avec des amis étrangers!	
Από ποια χώρα; De quel pays?	
Σε ποια γλώσσα; En quelle langue?	
Πότε; Quand?	

I3β. Αλληλογραφώ με φίλους από άλλες χώρες! I3b. J'ai une correspondance avec des amis étrangers!	
Από ποια χώρα; De quel pays?	
Για ποιο λόγο; Pour quelle raison;	
Σε ποια γλώσσα; En quelle langue?	
Πότε; Quand?	

II₁

ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE



Εγώ και οι ξένες γλώσσες εκτός σχολείου!

Mes Langues en dehors de l'école !

II1a. Εδώ καταγράφω διάφορους τρόπους με τους οποίους εξοικειώνομαι με μια ξένη γλώσσα! (Κάνω όπως στο παράδειγμα) II1a. Ici je note les diverses manières avec lesquelles je me familiarise avec la langue étrangère ! (Je fais comme dans l'exemple)	Πότε; (εδώ γράφω τις ημερομηνίες)	Γαλλικά	Αγγλικά
		εδώ επιλέγω με V	
[παράδειγμα] Πλοηγήθηκα (σέρφαρα) σε ιστοσελίδες σε αυτή τη γλώσσα. J'ai surfé à des sites en cette langue.	10/09/2011 17/09/2011	V	V
Άκουσα τραγούδια που μου αρέσουν σε αυτή τη γλώσσα. J'ai écouté mes chansons préférées en cette langue.			
Διάβασα περιοδικά σε αυτή τη γλώσσα. J'ai lu des magazines en cette langue.			
Παρακολούθησα ταινίες σε αυτή τη γλώσσα χωρίς να διαβάζω τους υπότιτλους. J'ai regardé des films en cette langue en évitant de lire les sous-titres.			
Χρησιμοποίησα αυτή τη γλώσσα για να αναζητήσω πληροφορίες στο διαδίκτυο. J'ai utilisé cette langue afin de rechercher des infos sur Internet.			
Εξάσκησα τη ξένη γλώσσα κατά τις διακοπές μου συνομιλώντας με άτομα που μιλούν αυτή τη γλώσσα. J'ai pratiqué la langue étrangère pendant mes vacances d'été en faisant connaissance avec des personnes qui parlent cette langue.			

II₂

ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE



Η προσωπική μου στρατηγική για να «μαθαίνω πως να μαθαίνω»

Mes stratégies perso pour
«apprendre à apprendre»

**II2. Τι με βοηθάει να μαθαίνω μια ξένη γλώσσα;
Εδώ σκέφτομαι και σημειώνω τους δικούς μου τρόπους να μαθαίνω ευκολότερα μια ξένη
γλώσσα!**
Qu'est-ce qui m'aide? Ici j'essaie de réfléchir sur ma manière d'apprendre une langue étrangère!

Μερικά παραδείγματα τεχνικών. Μου ταιριάζουν; Quelques exemples de techniques :

Διαβάζω φωναχτά κάποια κείμενα στη ξένη γλώσσα, με ηχογραφώ και μετά προσπαθώ να διορθώσω τα λάθη μου στην προφορά!

Απαγγέλλω ποιήματα ή τραγουδάω τραγούδια στη ξένη γλώσσα και μαθαίνω λέξεις και εκφράσεις απ'έξω!

Ζητώ από τον καθηγητή μου να μου εξηγήει άγνωστες λέξεις!


Χρησιμοποιώ το λεξικό για τις άγνωστες λέξεις!

Προσπαθώ να απαντώ στις ερωτήσεις του καθηγητή μου στη ξένη γλώσσα!

Μαθαίνω λέξεις και εκφράσεις για θέματα που με ενδιαφέρουν όπως παιχνίδια (στον υπολογιστή, στο playstation κτλ.), ιστοσελίδες (facebook, twitter, κτλ.), αυτοκίνητα, μηχανάκια (δίκυκλα), μουσική, αθλήματα, μόδα κτλ.
και προσπαθώ να τις χρησιμοποιήσω σε δραστηριότητες στο μάθημα!

Συμμετέχω ενεργά σε ασκήσεις, προφορικές ή γραπτές, δραστηριότητες με παιχνίδι (παιχνίδια ρόλων, μικρά θεατρικά κτλ), δραστηριότητες που συνδυάζουν τη ξένη γλώσσα με άλλα μαθήματα (διαθεματικές) και άλλες μικρές εργασίες για διάφορα θέματα (projects)!

Χρησιμοποιώ το διαδίκτυο για να βρίσκω πληροφορίες για τις εργασίες μου!

III₃	ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ BIOGRAPHIE LANGUAGIERE	 <small>COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE</small>
	Μαθαίνω να συμπληρώνω τις σελίδες αυτοαξιολόγησης! Conseils d'utilisation des listes de repérage pour l'auto-évaluation	
<p>Στις επόμενες σελίδες σημειώνω τι γνωρίζω, τι θέλω να βελτιώσω και τι θα ήθελα να μάθω! Θα χρησιμοποιήσω τα παρακάτω σύμβολα για να αξιολογήσω καλύτερα τις γνώσεις μου!</p> <p>Dans les pages qui suivent je détermine ce que je sais, ce que je dois améliorer, ce que je dois savoir faire. Je peux utiliser les signes ci-dessous pour évaluer mes compétences.</p>		

VV	Μπορώ να το κάνω άνετα ! Je peux faire la tâche avec aisance, spontanéité et sans effort.
V	Μπορώ να το κάνω αλλά πρέπει να προσπαθήσω λίγο ! Je peux faire la tâche avec une aisance raisonnable et avec un certain effort.
!	Αυτός είναι στόχος για μένα ! Ceci est un objectif pour moi.

III₄**ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ**
BIOGRAPHIE LANGUAGIERE**Αξιολογώ τον εαυτό μου!**
Mon auto-évaluation**ΚΑΤΑΝΟΩ...****...ΟΤΑΝ ΑΚΟΥΩ**

II4a. Εδώ σημειώνω τι καταλαβαίνω όταν ακούω κάτι στα γαλλικά και στα αγγλικά!

II4a. Ici je détermine ce que je peux comprendre quand j'écoute quelque chose en français et en anglais!

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω

Μπορώ να καταλαβαίνω κάποιον που: Je peux comprendre quelqu'un qui :	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)	
1. Δίνει βασικές πληροφορίες για τον ίδιο, για την οικογένεια του, το σπίτι του και τα χόμπι του. Me donne des informations simples sur lui-même, sa famille, sa maison et ses loisirs.		
2. Διηγείται, χρησιμοποιώντας απλές εκφράσεις, κάτι που συνέβη στο παρόν ή στο παρελθόν. Raconte d'une manière simple un fait situé dans le présent ou le passé.		
3. Εκφράζει τα συναισθήματα του (ενθουσιασμό, ικανοποίηση, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, ανησυχία) και που αντιδρά στην έκφραση παρόμοιων συναισθημάτων. Exprime ses sentiments (joie, tristesse, inquiétude, peur etc.) et réagit à des sentiments similaires.		
4. Περιγράφει μια τοποθεσία χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις. Décrit un lieu en utilisant des mots et des expressions simples.		
5. Με προσκαλεί στο σπίτι του, σε μια γιορτή, σε μια συγκέντρωση κτλ. M'invite chez lui, à une fête, à une réception etc.		
6. Εκφράζει τη γνώμη του και τις προτιμήσεις του με επιχειρήματα με απλά λόγια και προτείνει λύσεις. Exprime son opinion et ses goûts à l'aide d'arguments en termes simples et propose des solutions.		
7. Εκφράζει ευχές (για γιορτές, γενέθλια κτλ.), φόβο, κριτική. Exprimer ses vœux (fêtes, anniversaire etc.), de la peur, de la critique.		

ΚΑΤΑΝΟΩ...



...ΟΤΑΝ ΔΙΑΒΑΖΩ

II4β. Εδώ σημειώνω τι μπορώ καταλάβω όταν διαβάζω κάτι στα γαλλικά και στα αγγλικά!
 II4b. Ici je détermine ce que je peux comprendre quand je lis en français et en anglais!

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω

Μπορώ να διαβάζω και να καταλαβαίνω: Je peux lire et comprendre:	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (✓✓) ή (✓) ή (!)	
1. Ένα σύντομο άρθρο ή κείμενο π.χ. επιστολή, ανακοίνωση, αγγελία, προσωπικού ιστολόγιου (blog) κτλ., με οικεία θέματα που μπορεί να συνοδεύεται από εικόνες, πίνακες ή απλά διαγράμματα. Un texte ou article court, p.e. une lettre, une annonce, une petite-annonce, un blog avec des sujets familiers qui peut être accompagné d'images, de tableaux, de diagrammes simples etc.		
2. Ημερομηνίες, διευθύνσεις, την ώρα, τις τιμές προϊόντων. Des nombres concernant une date, une adresse, l'heure, des prix.		
3. Μηνύματα και απλές πληροφορίες σε πινακίδες, αφίσες, διαφημιστικά και τουριστικά έντυπα. Des messages et des informations simples sur des panneaux, des affiches, des dépliants publicitaires et touristiques.		
4. Το είδος ενός κειμένου (προσωπική επιστολή, σημείωμα, ωρολόγιο πρόγραμμα, αγγελία, ανακοίνωση κτλ.) και στοιχεία του (ποιος είναι ο συντάκτης, για ποιο λόγο το γράφει, σε ποιους απευθύνεται κτλ.). Le genre du texte (lettre personnelle, note, programme scolaire, annonce, etc.) et son contexte (qui écrit, à qui, pour quel raison etc.)		
5. Σύντομα και φιλικά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Des e-mails amicaux simples et courts.		


ΟΤΑΝ ΜΙΛΩ...

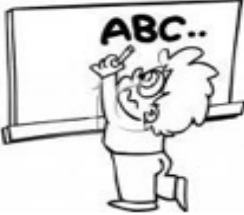
...ΚΑΙ
ΕΚΦΡΑΖΟΜΑΙ/
ΣΥΖΗΤΩ

Π4γ. Εδώ σημειώνω τι μπορώ να κάνω όταν εκφράζομαι και συζητώ στα γαλλικά και στα αγγλικά!
Π4c. Ici je détermine ce que je peux faire quand je m'exprime et je discute en français et en anglais!

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω

Μπορώ να: Je peux:	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (✓✓) ή (✓) ή (!)	
1. Να διατυπώνω ερωτήματα. Poser des questions.		
2. Να εκφράζομαι σε συνεχή λόγο. S'exprimer en continu.		
3. Να χαιρετώ και να αποχαιρετώ κάποιον Saluer quelqu'un et dire au revoir.		
4. Να συστήνομαι και να συστήνω κάποιον. Me présenter et présenter quelqu'un.		
5. Να περιγράψω μια τοποθεσία χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις. Décrire un lieu en utilisant des mots et des expressions simples.		
6. Να εκφράζω τα συναισθήματα μου (ενθουσιασμό, ικανοποίηση, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, ανησυχία) και να αντιδρώ στην έκφραση παρόμοιων συναισθημάτων. Exprimer mes sentiments (joie, tristesse, inquiétude, peur etc.) et réagir lorsque d'autres manifestent des sentiments similaires.		
7. Να διηγούμαι, χρησιμοποιώντας απλές εκφράσεις, κάτι που συνέβη στο παρόν ή στο παρελθόν. Raconter d'une manière simple un fait situé dans le présent ou le passé.		
8. Να προσκαλώ κάπου κάποιον και να απαντώ σε προσκλήσεις. Inviter quelqu'un et répondre aux invitations.		
9. Να εκφράζομαι, να συμφωνώ ή να διαφωνώ με κάποιον χρησιμοποιώντας επιχειρήματα. Exprimer poliment et argumenter mon accord ou mon désaccord.		
10. Να εκφράζω τη γνώμη μου και τις προτιμήσεις μου με απλά λόγια. Exprimer mon opinion et mes goûts en termes simples.		
11. Να δίνω συμβουλές και οδηγίες χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις. Donner des conseils et des instructions en utilisant des mots et des expressions simples.		
12. Να περιγράψω τις επιθυμίες μου, τις φιλοδοξίες μου, τα σχέδια μου. Décrire mes désirs, mes ambitions, mes projets.		
13. Να εκφράζω ευχές (για γιορτές, γενέθλια κτλ.), φόβο, κριτική. Exprimer ses vœux (fêtes, anniversaire etc.), de la peur, de la critique.		

<p>ΟΤΑΝ ΜΙΛΩ...</p>  <p>...ΚΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΩ</p>	<p>Π4δ. Εδώ σημειώνω τι μπορώ να κάνω στη ξένη γλώσσα όταν ακούω ή διαβάζω κάτι στα ελληνικά! Π4d. Ici je détermine ce que je peux faire en langue étrangère quand j'écoute ou j'écris un texte en grec !</p>	
<p>Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω</p>		
<p>Μπορώ να: Je peux:</p>	<p>Γαλλικά</p>	<p>Αγγλικά</p>
		<p>Εδώ βάζω (✓✓) ή (✓) ή (!)</p>
<p>1. Να ακούσω κάτι στα ελληνικά και να απαντήσω στη ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν το γενικό ή τα επιμέρους νοήματά του. Écouter un texte en grec et répondre à des questions sur le sens général ou partiel du texte.</p>		
<p>2. Να ακούω σύντομους διαλόγους στα ελληνικά και να απαντώ στη ξένη γλώσσα σε ερωτήματα τύπου: ποιος είναι ο ομιλητής και ποιος ο ακροατής, ο τόπος και ο χρόνος της συνομιλίας κτλ. Écouter des dialogues courts en grec et répondre à des questions concernant le cadre communicatif: qui est l'orateur, qui est l'auditeur, le temps et le lieu de la discussion.</p>		
<p>3. Να εξηγώ στη ξένη γλώσσα ελληνικές λέξεις ή εκφράσεις ενός κειμένου γραμμένου στα ελληνικά. Expliquer en langue étrangère des mots ou des phrases en grec.</p>		
<p>4. Να δίνω στη ξένη γλώσσα περιφραστικούς ορισμούς εννοιών που ακούω στα ελληνικά. Donner en langue étrangère des définitions périphrastiques des notions que j'écoute en grec.</p>		

 <p>ΟΤΑΝ ΓΡΑΦΩ...</p>	<p>Π4ε. Εδώ σημειώνω τι μπορώ να γράψω στα γαλλικά και στα αγγλικά!</p> <p>Π4ε. Ici je détermine ce que je peux écrire en français et en anglais!</p>	
<p>Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω</p>		
<p>Μπορώ: Je peux:</p>	<p>Γαλλικά</p>	<p>Αγγλικά</p>
<p>Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)</p>		
<p>1. Να συντάσσω ένα απλό και σύντομο ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) ή μια σύντομη φιλική επιστολή. Rédiger un e-mail court et simple ou une courte lettre personnelle.</p>		
<p>2. Να γράφω απλές ευχετήριες κάρτες για γιορτές, γενέθλια κτλ. Écrire des cartes de vœux simples concernant une fête, un anniversaire etc.</p>		
<p>3. Να συντάσσω ένα απλό και σύντομο κείμενο σε θέματα που με ενδιαφέρουν όπως ένα βιβλίο, μια ταινία κτλ. και με απλό τρόπο να διατυπώνω ή να ζητώ μία γνώμη (π.χ. είναι ένα ενδιαφέρον βιβλίο/μια πολύ αστεία ταινία). Rédiger un texte court et simple sur des sujets qui m'intéressent, un livre, un film etc., et demander ou donner brièvement une opinion. (p.e. un livre intéressant, un film comique).</p>		
<p>4. Να παρουσιάζω ιδέες ή προτάσεις για την επίλυση ενός απλού προβλήματος ή να εκφράζω παράπονα για την ύπαρξη συγκεκριμένου προβλήματος. Faire de propositions pour résoudre ou se plaindre pour un problème simple.</p>		
<p>5. Να γράφω ένα μήνυμα για να προσκαλέσω κάποιον, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου ή για να δικαιολογηθώ για κάτι. Écrire un message pour inviter quelqu'un, pour remercier quelqu'un ou pour m'excuser.</p>		

ΟΤΑΝ ΓΡΑΦΩ...

...ΚΑΙ
ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΩ

Π4στ. Εδώ σημειώνω τι μπορώ να γράψω στη ξένη γλώσσα όταν ακούω ή διαβάζω κάτι στα ελληνικά!
Π4φ. Ici je détermine ce que je peux écrire en langue étrangère quand j'écoute ou je lis un texte en grec!

Να θυμηθώ! (VV) όταν καταλαβαίνω άνετα (V) όταν καταλαβαίνω με προσπάθεια (!) όταν θα ήθελα να μπορώ να καταλαβαίνω

Μπορώ: Je peux:	Γαλλικά	Αγγλικά
	Εδώ βάζω (VV) ή (V) ή (!)	
1. Να διαβάζω κάτι απλό στα ελληνικά και να απαντώ γραπτά στη ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν το γενικό ή τα επιμέρους νοήματά του. Lire un texte en grec et répondre à des questions sur le sens général ou partiel du texte.		
2. Να διαβάζω σύντομα και απλά κείμενα στα ελληνικά και να απαντώ γραπτά στη ξένη γλώσσα σε ερωτήματα τύπου: ποιός είναι ο συγγραφέας, ποιος ο αποδέκτης, ποιος ο στόχος του κειμένου κτλ. Lire des textes courts et simples en grec et répondre à des questions concernant le cadre communicatif: qui est l'écrivain, qui est le lecteur, le but du texte etc.		
3. Να χρησιμοποιώ κείμενα στα ελληνικά που αφορούν μαθήματα του σχολείου (γεωγραφία, καλλιτεχνικά, βιολογία κτλ.) για να γράφω ένα αντίστοιχο κείμενο στη ξένη γλώσσα. Utiliser des textes en grec qui concernent autres objectifs scolaires (géographie, arts plastiques, biologie etc.) pour écrire un texte similaire en langue étrangère.		
4. Να γράφω στη ξένη γλώσσα περιφραστικούς ορισμούς εννοιών που διαβάζω στα ελληνικά. Écrire en langue étrangère des définitions périphrastiques des notions que j'écoute en grec.		

III₅

ΓΛΩΣΣΩΓΡΑΦΙΑ
BIOGRAPHIE LANGUAGIERE



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

**Οι γλωσσικές και
διαπολιτισμικές μου
εμπειρίες!**
**Description des expériences
linguistiques et interculturelles**

Με ποιο τρόπο εμπλουτίζω τις γνώσεις μου στις ξένες γλώσσες και στα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν;

Εδώ σκέφτομαι και περιγράφω εμπειρίες που είχα στον τόπο μου ή και σε άλλη χώρα με γλώσσες και πολιτισμούς άλλων λαών.

Ici, tu peux décrire tes expériences dans ton propre pays ou lors d'un séjour à l'étranger qui ont contribué à la connaissance des différents contextes linguistiques et culturels.

Μερικά παραδείγματα γλωσσικών και πολιτισμικών εμπειριών :

Είχα παρόμοιες εμπειρίες;

Αφού διαβάσω τις παρακάτω, σημειώνω τις δικές μου στον επόμενο πίνακα!

Quelques exemples des expériences linguistiques et culturelles:

Αλληλογραφώ με φίλους που μιλούν διαφορετική γλώσσα από τη δική μου!

Έχω ταξιδεύσει σε άλλη χώρα (για να μείνω μόνιμα, για τουρισμό, εκδρομή με το σχολείο κτλ.)!


Συναναστρέφομαι με φίλους που μιλούν διαφορετική γλώσσα από τη δική μου!

Μου αρέσει να παρακολουθώ ή και να συμμετέχω σε παραδοσιακές εκδηλώσεις ανθρώπων από άλλες χώρες!

Έχω μάθει τραγούδια από άλλες χώρες!

Έχω δοκιμάσει φαγητά άλλων λαών!

Έχω διαβάσει ιστορίες και παραμύθια από άλλους πολιτισμούς!

<p>ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑΡΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ</p>  <p>EXPERIENCES PERSONNELLES</p>	<p>Π5. Εδώ μπορείς να σημειώνεις τις δικές σου εμπειρίες με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς:</p> <p>-Τι σε εντυπωσίασε;</p> <p>-Βρήκες μήπως ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στον δικό σου και σε άλλους πολιτισμούς;</p> <p>-Με ποιο τρόπο αυτές οι εμπειρίες επηρέασαν τις στάσεις σου απέναντι στη διαφορετικότητα των άλλων γλωσσών και πολιτισμών;</p>
<p>Πότε είχα αυτή την εμπειρία; (Εδώ σημειώνω την ημερομηνία)</p>	<p>Π5. Ici tu peux noter tes expériences linguistiques et interculturelles ! Qu'est-ce qui t'a impressionné? - As-tu trouvé des similitudes ou/et des différences entre ta propre culture et d'autres cultures? Si oui, lesquelles? - De quelle façon ces expériences ont-elles influencé ton comportement vis-à-vis à la diversité linguistique et culturelle ?</p>

Παράρτημα 3 Πρόγραμμα διγλωσσικής διδασκαλίας

3.1. Πρόγραμμα διγλωσσικής διδασκαλίας α' και β' γυμνασίου

I	Κατανόηση Γραπτού Λόγου				Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Α'-Β' Γυμνασίου			
	Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι	Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ Εν.	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
Μπορώ να διαβάζω και να καταλαβαίνω:								
1	Οικεία ονόματα, απλές λέξεις, εκφράσεις και συγκεκριμένες πληροφορίες σε κείμενα σύντομα και απλά.	Καθημερινή ζωή και συνήθειες.	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου		1,2,3,6	Γεωγραφία, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Φυσική Αγωγή, Μαθηματικά.	Υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου
2	Αριθμούς που αφορούν ημερομηνίες, διευθύνσεις, την ώρα, τις τιμές προϊόντων.	Καθημερινή ζωή και συνήθειες.			0,1, 3, 6	Εικαστικά, Γεωγραφία, Φυσική Αγωγή, Μαθηματικά.	Τεχνογνωσία (savoir-faire), ικανότητα μάθησης, υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	

3	Συγκεκριμένα νοήματα σε απλά και σύντομα εικονογραφημένα κείμενα.	Ενδιαφέροντα, ελεύθερος χρόνος, τουρισμός.		3,4,6	Φυσική Αγωγή, Οικιακή Οικονομία Μαθηματικά.	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
4	Απλά μηνύματα, οδηγίες σε πινακίδες, αφίσες, διαφημιστικά και τουριστικά έντυπα, οδηγίες για να κατευθυνθώ κάπου, σχόλια σε φωτογραφίες ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Google+ κτλ.)	Ενδιαφέροντα, ελεύθερος χρόνος, τουρισμός.		3,4,6	Φυσική Αγωγή, Οικιακή Οικονομία Μαθηματικά.	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
5	Τον κατάλογο ενός εστιατορίου με εικόνες.	Γαστρονομικές συνήθειες		4	Οικιακή Οικονομία	Πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
6	Λέξεις που αφορούν νέες τεχνολογίες (internet, e-mail, dvd, download, post, tweet, tag κτλ.) και φιλικά, σύντομα και απλά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail).	Κοινωνικές σχέσεις		1	Γεωγραφία	Υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου.	
Σ							

II	Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Α'-Β' Γυμνασίου
-----------	-------------------------------	--

Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι	Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
				Εν.			
Μπορώ (γραπτός λόγος) :							
1	Να συστήνομαι, να δίνω τις απαραίτητες πληροφορίες για μένα για να ζητάω ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail) με άτομο που μιλάει άλλη γλώσσα.	Έκφραση χαιρετισμών, κοινωνικές σχέσεις	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου	0,1	Εικαστικά, Γεωγραφία.	Τεχνογνωσία (savoir-faire), ικανότητα μάθησης, υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου.
2	Να συμπληρώνω προσωπικά μου στοιχεία σε ένα έντυπο ή σε μια ιστοσελίδα. (ονοματεπώνυμο, διεύθυνση, ηλικία, τόπο καταγωγής).	Κοινωνικές σχέσεις		1,5	Γεωγραφία, Πληροφορική	Υπαρκτική ικανότητα, τεχνογνωσία, ικανότητα μάθησης, γλωσσική ικανότητα, γνώση του κόσμου.	
3	Να συμπληρώνω απαντήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο, κουίζ ή σταυρόλεξο.	Προσωπική ζωή.		0-6	Σε όλα τα ΜΓΑ	Γλωσσική ικανότητα, γνώση του κόσμου.	
4	Να γράφω απλές προσκλήσεις σε γεύμα.	Κανόνες ευγενείας		3, 4	Οικιακή Οικονομία	Γλωσσική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	
5	Να παρουσιάζω με απλές λέξεις	Ο θεσμός της		2	Κείμενα	Κοινωνικοπολιτισμική	

	και εκφράσεις την οικογένεια μου (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, χόμπι) και τους φίλους μου.	οικογένειας			Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	γνώση, υπαρκτική ικανότητα, γλωσσική ικανότητα.	
6	Να περιγράψω το σπίτι μου και τη γειτονιά μου με απλά λόγια.	Κοινωνικές σχέσεις		5	Πληροφορική	Υπαρκτική ικανότητα, τεχνογνωσία, ικανότητα μάθησης, γλωσσική ικανότητα, γνώση του κόσμου.	
Σ							

III	Γραπτή Διαμεσολάβηση	Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Α'-Β' Γυμνασίου
------------	-----------------------------	--

Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι		Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
					Εν.			
Μπορώ (διαμεσολαβώ γραπτά):								
1	Να γράφω στη ξένη γλώσσα λέξεις ή/και φράσεις που ακούω ή διαβάζω στα ελληνικά.	Εντάσσεται σε όλες τις θεματικές και τα πολιτισμικά περιεχόμενα.	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου	0-6	Σε όλα τα ΜΓΑ	Γλωσσική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου.	
2	Να ακούω ή να διαβάζω κάτι στα ελληνικά και να απαντώ γραπτώς σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας απλές εκφράσεις και λεξιλόγιο.							
Σ								

IV	Κατανόηση Προφορικού Λόγου	Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Α'-Β' Γυμνασίου
-----------	-----------------------------------	--

	Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι	Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
					Εν.			
Μπορώ να καταλαβαίνω κάποιον που:								
1	Με χαιρετά, συστήνεται ή/και συστήνει κάποιον άλλον.	Τρόπος έκφρασης χαιρετισμών	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου		0	Εικαστικά	Τεχνογνωσία (savoir-faire), ικανότητα μάθησης.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου.
2	Μου κάνει απλές και σύντομες ερωτήσεις πάνω σε θέματα που με ενδιαφέρουν.	Κοινωνικές σχέσεις			1,2,3	Γεωγραφία, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Φυσική Αγωγή	Κοινωνικοπολιτισμική γνώση, γνώση του κόσμου, διαπολιτισμική επίγνωση υπαρκτική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	
3	Αναφέρεται σε αριθμούς (ημερομηνίες, διευθύνσεις, ώρα, αριθμούς τηλεφώνου κτλ.) και σε λέξεις σχετικές με νέες τεχνολογίες (e-mail, tag, viral, chat, sms, tweet ,vlogs)	Κοινωνικές σχέσεις			0,1	Εικαστικά, Γεωγραφία	Τεχνογνωσία (savoir-faire), ικανότητα μάθησης, υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου	

4	Μιλά για την οικογένεια του (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, τα ενδιαφέροντα τους και οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που ασκούν).	Ο θεσμός της οικογένειας		2	Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	Κοινωνικοπολιτισμική γνώση, υπαρκτική ικανότητα, γλωσσική ικανότητα.	
5	Περιγράφει κάποιον με απλά λόγια.	Οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις		0	Εικαστικά	Τεχνογνωσία (savoir-faire), ικανότητα μάθησης, γλωσσική ικανότητα.	
6	Μιλά για τον ελεύθερο του χρόνο (ενδιαφέροντα, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου κτλ.).	Ενδιαφέροντα, επιλογές, ελεύθερος χρόνος		3,6	Φυσική Αγωγή	Υπαρκτική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	
7	Εκφράζει τις προτιμήσεις του με απλό τρόπο.	Διατροφή, κοινωνικές σχέσεις		4,6	Οικιακή Οικονομία	Γλωσσική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα	
8	Αποδέχεται ή αρνείται μια πρόσκληση.	Κανόνες ευγενείας		4	Οικιακή Οικονομία	Γλωσσική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	
9	Με πληροφορεί για μια κατεύθυνση και να μου δίνει οδηγίες για έναν προορισμό.	Αρχιτεκτονική, ιστορικά κτήρια		5	Πληροφορική	Υπαρκτική ικανότητα, τεχνογνωσία, ικανότητα μάθησης,	

						γλωσσική ικανότητα, γνώση του κόσμου.	
Σ							

V	Παραγωγή Προφορικού Λόγου	Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Α'-Β' Γυμνασίου
----------	----------------------------------	--

Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι		Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
					Εν.			
Μπορώ να:								
1	Χαιρετώ και να αποχαιρετώ, να συστήνομαι και να συστήνω κάποιον.	Τρόπος έκφρασης χαιρετισμών	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου		0	Εικαστικά	Τεχνογνωσία (savoir-faire), ικανότητα μάθησης.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου
2	Απαντώ σε απλές και σύντομες ερωτήσεις πάνω σε θέματα που με ενδιαφέρουν.	Κοινωνικές σχέσεις			1,2,3	Γεωγραφία, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Φυσική Αγωγή	Κοινωνικοπολιτισμική γνώση, γνώση του κόσμου, διαπολιτισμική επίγνωση υπαρκτική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	
3	Χρησιμοποιώ αριθμούς, να δίνω και να ζητάω έναν αριθμό τηλεφώνου, μια ημερομηνία, να δίνω και να ζητάω την ώρα.	Κοινωνικές σχέσεις			0,1	Εικαστικά, Γεωγραφία	Τεχνογνωσία (savoir-faire), ικανότητα μάθησης, υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου	

4	Μιλώ για την οικογένεια μου (αριθμός μελών, ονόματα, ηλικία, επάγγελμα, δραστηριότητες που ασκούν στον ελεύθερο του χρόνο).	Ο θεσμός της οικογένειας		2	Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	Κοινωνικοπολιτισμική γνώση, υπαρκτική ικανότητα, γλωσσική ικανότητα.
5	Περιγράφω κάποιον (τον εαυτό μου, ένα φίλο μου κτλ.) χρησιμοποιώντας απλές και οικείες λέξεις και εκφράσεις.	Οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις		0	Εικαστικά	Τεχνογνωσία (savoir-faire), ικανότητα μάθησης, γλωσσική ικανότητα.
6	Μιλώ για τον ελεύθερο χρόνο μου (χόμπι, ενδιαφέροντα κτλ.).	Ενδιαφέροντα, επιλογές, ελεύθερος χρόνος		3,6	Φυσική Αγωγή	Υπαρκτική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.
7	Εκφράζω τις προτιμήσεις μου με απλά λόγια.	Διατροφή, κοινωνικές σχέσεις		4,6	Οικιακή Οικονομία	Γλωσσική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα
8	Δέχομαι ή να αρνούμαι μια πρόσκληση.	Κανόνες ευγενείας		4	Οικιακή Οικονομία	Γλωσσική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.
9	Ζητώ ή/και να δίνω πληροφορίες σε κάποιον.	Αρχιτεκτονική, ιστορικά κτήρια		5	Πληροφορική	Υπαρκτική ικανότητα, τεχνογνωσία, ικανότητα μάθησης, γλωσσική ικανότητα,

						γνώση του κόσμου.	
10	Περιγράφω απλές και σύντομες μαγειρικές συνταγές.	Διατροφή, κοινωνικές σχέσεις		4	Οικιακή Οικονομία	Γλωσσική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	
11	Παραγγέλνω κάτι να φάω ή/και να πιώ, να προτείνω ένα πιάτο.	Γαστρονομικές συνήθειες		4	Οικιακή Οικονομία	Γλωσσική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	
12	Ζητώ πληροφορίες για μια κατεύθυνση ή να δίνω οδηγίες για έναν προορισμό.	Αρχιτεκτονική, ιστορικά κτήρια		5	Πληροφορική	Υπαρκτική ικανότητα, τεχνογνωσία, ικανότητα μάθησης, γλωσσική ικανότητα, γνώση του κόσμου.	
13	Κάνω αγορές σε ένα κατάστημα ή στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις.	Κοινωνικές σχέσεις, αγορές		6	Μαθηματικά	Πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
Σ							

VI	Προφορική Διαμεσολάβηση	Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Α'-Β' Γυμνασίου
-----------	--------------------------------	--

Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι	Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
				Εν.			
Μπορώ (διαμεσολαβώ προφορικά):							
1	Αποδίδω στη ξένη γλώσσα, λέξεις ή φράσεις που ακούω στα ελληνικά.	Εντάσσεται σε όλες τις θεματικές και τα πολιτισμικά περιεχόμενα.	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου	0-6	Σε όλα τα ΜΓΑ	Γλωσσική ικανότητα, Κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου.
2	Διαβάζω ή να ακούω κάτι απλό και σύντομο στα ελληνικά και μετά να απαντώ στη ξένη γλώσσα.						
3	Χρησιμοποιώ στοιχεία από ελληνικά κείμενα που ακούω ή διαβάζω σε ένα ξενόγλωσσο μήνυμα.						
4	Ακούω οδηγίες στα ελληνικά και μετά να απαντώ σε απλές ερωτήσεις στη ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας απλές και οικείες λέξεις και εκφράσεις.						
Σ							

I	Κατανόηση Γραπτού Λόγου	Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Γ' Γυμνασίου
----------	--------------------------------	---

Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι	Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
				Εν.			
Μπορώ να διαβάζω και να καταλαβαίνω:							
1	Ένα σύντομο άρθρο ή κείμενο, για παράδειγμα μια επιστολή, μια ανακοίνωση, μια αγγελία προσωπικού ιστολογίου (Blog) κτλ. με οικεία θέματα που μπορεί να συνοδεύεται από εικόνες, πίνακες ή απλά διαγράμματα.	Η ζωή στο σχολείο, επικοινωνία.	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου	1,2,3	Πληροφορική, Μουσική.	Υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου
2	Ημερομηνίες, διευθύνσεις, την ώρα, τις τιμές προϊόντων.	Εντάσσεται σε όλες τις θεματικές και τα πολιτισμικά περιεχόμενα.		0-3	Σε όλα τα ΜΓΑ	Γλωσσική ικανότητα, Κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	
3	Μηνύματα και πληροφορίες σε πινακίδες, αφίσες, ενημερωτικά φυλλάδια, διαφημιστικά και τουριστικά έντυπα, αφού εντοπίσω το κύριο θέμα τους.	Ενδιαφέροντα, ελεύθερος χρόνος, τουρισμός.		2	Εικαστικά	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	

4	Το είδος ενός κειμένου (προσωπική επιστολή, σημείωμα, ωρολόγιο πρόγραμμα, αγγελία, ανακοίνωση κτλ.) και στοιχεία του (ποιος είναι ο συντάκτης, για ποιο λόγο το γράφει, σε ποιους απευθύνεται κτλ.).	Κοινωνικές σχέσεις		2	Εικαστικά	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
5	Σύντομα και φιλικά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου e-mail.	Φιλικές σχέσεις		1	Πληροφορική	Πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
Σ							

II	Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Γ' Γυμνασίου
-----------	-------------------------------	---

	Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι	Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
					Εν.			
Μπορώ (γραπτός λόγος) :								
1	Να συντάσσω ένα απλό και σύντομο ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) ή μια σύντομη φιλική επιστολή.	Κοινωνικές σχέσεις, επικοινωνία	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου		0	Γεωγραφία	Τεχνογνωσία (savoir-faire), ικανότητα μάθησης, υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου
2	Να γράφω απλές ευχετήριες κάρτες για γιορτές, γενέθλια κτλ.	Κοινωνικές σχέσεις, γιορτές			2	Εικαστικά	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
3	Να συντάσσω ένα απλό και σύντομο κείμενο σε θέματα που με ενδιαφέρουν όπως ένα βιβλίο, μια ταινία κτλ. και με απλό τρόπο να διατυπώνω ή να ζητώ μία γνώμη (για παράδειγμα: ένα ενδιαφέρον βιβλίο, μια πολύ αστεία ταινία κτλ.).	Προσωπική ζωή, ενδιαφέροντα			3	Μουσική	Υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, ικανότητα μάθησης.	

4	Να παρουσιάζω ιδέες ή προτάσεις για την επίλυση ενός απλού προβλήματος ή να εκφράζω παράπονα για την ύπαρξη συγκεκριμένου προβλήματος.	Επικοινωνία		3	Μουσική	Υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, ικανότητα μάθησης.	
5	Να γράφω ένα μήνυμα για να προσκαλέσω κάποιον, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου ή για να δικαιολογηθώ για κάτι.	Προσωπική ζωή, επικοινωνία		1	Πληροφορική	Πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
Σ							

III	Γραπτή Διαμεσολάβηση	Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Γ' Γυμνασίου
------------	-----------------------------	---

Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι	Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
				Εν.			
Μπορώ (διαμεσολαβώ γραπτά):							
1	Να διαβάζω ένα απλό κείμενο στα ελληνικά και να απαντώ γραπτά στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν το γενικό ή τα επιμέρους νοήματά του.	Εντάσσεται σε όλες τις θεματικές και τα πολιτισμικά περιεχόμενα.	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου	0-3	Σε όλα τα ΜΓΑ	Γλωσσική ικανότητα, Κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου
2	Να διαβάζω σύντομα και απλά κείμενα στα ελληνικά και να απαντώ γραπτά στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα τύπου: ποιος είναι ο συγγραφέας, σε ποιον απευθύνεται, ποιος είναι ο στόχος του κειμένου; κτλ.						
3	Να χρησιμοποιώ κείμενα στα ελληνικά που αφορούν μαθήματα του σχολείου (γεωγραφία, καλλιτεχνικά, βιολογία κτλ.) για να γράφω ένα αντίστοιχο κείμενο στη ξένη γλώσσα.						

4	Να γράφω στη ξένη γλώσσα περιφραστικούς ορισμούς εννοιών που διαβάζω στα ελληνικά.						
Σ							

IV	Κατανόηση Προφορικού Λόγου	Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Γ' Γυμνασίου
-----------	-----------------------------------	---

Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι	Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ Εν.	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
Μπορώ να καταλαβαίνω κάποιον που:							
1	Δίνει βασικές πληροφορίες για τον ίδιο, για την οικογένεια του, το σπίτι του και τις δραστηριότητες που ασκεί τον ελεύθερο του χρόνο.	Προσωπική ζωή, ελεύθερος χρόνος, γλώσσες	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου	0	Γεωγραφία	Τεχνογνωσία (savoir-faire), ικανότητα μάθησης.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου
2	Διηγείται με χρήση απλών εκφράσεων κάτι που συνέβη στο παρόν ή στο παρελθόν.	Κοινωνικές σχέσεις, η ζωή στο σχολείο		1	Πληροφορική	Πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
3	Εκφράζει τα συναισθήματα του (ενθουσιασμό, ικανοποίηση, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, ανησυχία) και αντιδρά στην έκφραση παρόμοιων συναισθημάτων.	Κοινωνικές σχέσεις, προσωπική ζωή		1,2	Πληροφορική, Εικαστικά	Πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, γλωσσική ικανότητα.	
4	Περιγράφει μια τοποθεσία χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις.	Επικοινωνία		2	Εικαστικά	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	

5	Με προσκαλεί στο σπίτι του, σε μια γιορτή, σε μια συγκέντρωση κτλ.	Κοινωνικές σχέσεις, Οικογένεια		2	Εικαστικά	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.
6	Εκφράζει με απλά λόγια τη γνώμη του και τις προτιμήσεις του με επιχειρήματα και προτείνει λύσεις.	Επικοινωνία		2,3	Εικαστικά, Μουσική	Υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, ικανότητα μάθησης, πραγματολογική ικανότητα,
7	Εκφράζει ευχές (για γιορτές, γενέθλια κτλ.), φόβο, κριτική άποψη.	Κοινωνικές σχέσεις, γιορτές		2	Μουσική	Υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, ικανότητα μάθησης.
Σ						

V	Παραγωγή Προφορικού Λόγου	Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Γ' Γυμνασίου
----------	----------------------------------	---

Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι		Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ Εν.	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
Μπορώ να:								
1	Να διατυπώνω ερωτήματα.	Επικοινωνία	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου		3			Γλώσσα- στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου
2	Να εκφράζομαι σε συνεχή λόγο.	Κοινωνικές σχέσεις, επικοινωνία		2,3	Εικαστικά, Μουσική	Υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, ικανότητα μάθησης, πραγματολογική ικανότητα,		
3	Να χαιρετώ και να αποχαιρετώ κάποιον.	Κοινωνικές σχέσεις, γλώσσες		0				
4	Να συστήνομαι και να συστήνω κάποιον.	Κοινωνικές σχέσεις, γλώσσες		0				
5	Να περιγράψω μια τοποθεσία	Κοινωνικές		1	Πληροφορική	Πραγματολογική		

	χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις.	σχέσεις, φιλία				ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
6	Να εκφράζω τα συναισθήματά μου (ενθουσιασμό, ικανοποίηση, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, ανησυχία) και να αντιδρώ στην έκφραση παρόμοιων συναισθημάτων.	Η ζωή στο σχολείο, προσωπική ζωή		1,2	Πληροφορική, Εικαστικά	Πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα, γλωσσική ικανότητα.	
7	Να διηγούμαι, χρησιμοποιώντας απλές εκφράσεις, κάτι που συνέβη στο παρόν ή/και στο παρελθόν.	Κοινωνικές σχέσεις, φιλία		2	Εικαστικά	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
8	Να προσκαλώ κάποιον κάποιον και να απαντώ σε προσκλήσεις.	Κοινωνικές σχέσεις, φιλία		2	Εικαστικά	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
9	Να εκφράζομαι, να συμφωνώ ή να διαφωνώ με κάποιον χρησιμοποιώντας επιχειρήματα.	Επικοινωνία, φιλία		2,3	Εικαστικά, Μουσική	Υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, ικανότητα μάθησης, πραγματολογική ικανότητα,	
10	Να εκφράζω τη γνώμη μου και τις προτιμήσεις μου με απλά λόγια.	Κοινωνικές σχέσεις, φιλία		2	Εικαστικά	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα,	


						κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
11	Να δίνω συμβουλές και οδηγίες χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις.	Επικοινωνία, κοινωνικές σχέσεις		2,3	Εικαστικά, Μουσική	Υπαρκτική ικανότητα, γνώση του κόσμου, κοινωνικοπολιτισμική γνώση, ικανότητα μάθησης, πραγματολογική ικανότητα,	
12	Να περιγράψω τις επιθυμίες, φιλοδοξίες, σχέδια.	Η ζωή στο σχολείο		1	Πληροφορική	Πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
13	Να εκφράζω ευχές (για γιορτές, γενέθλια, κοινωνικές περιστάσεις κτλ.), φόβο, κριτική.	Κοινωνικές σχέσεις, γιορτές		2	Εικαστικά	Γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, κοινωνιογλωσσική ικανότητα.	
Σ							

<h1>VI</h1>	<h2>Προφορική Διαμεσολάβηση</h2>	<h2>Πρόγραμμα Διγλωσσικής Διδασκαλίας Γ' Γυμνασίου</h2>
-------------	----------------------------------	---

Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι	Θεματική/ Πολιτισμικό πεδίο ΓΑ	Γλωσσική Εστίαση	Μη Γλωσσική Εστίαση	ΓΑ Εν.	ΜΓΑ	Γλωσσικές και μη Γλωσσικές Ικανότητες	Γλώσσες
Μπορώ (διαμεσολαβώ προφορικά):							
1	Να ακούω κάτι στα ελληνικά και να απαντώ στη ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν το γενικό ή τα επιμέρους νοήματά του.	Εντάσσεται σε όλες τις θεματικές και τα πολιτισμικά περιεχόμενα.	Βλ. Σχέδια Μαθήματος Γλωσσικού και Μη Γλωσσικού Αντικειμένου	0-3	Σε όλα τα ΜΓΑ	Γλωσσική ικανότητα, Κοινωνιογλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα.	Γλώσσα-στόχος, Γ1, σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου.
2	Να ακούω σύντομους διαλόγους στα ελληνικά και να απαντώ στη ξένη γλώσσα σε ερωτήματα τύπου: ποιος είναι ο ομιλητής και ποιος ο ακροατής, ποιος είναι ο τόπος και ποιος ο χρόνος της συνομιλίας; κτλ.						
3	Να εξηγώ στη ξένη γλώσσα ελληνικές λέξεις ή εκφράσεις ενός κειμένου γραμμένου στα ελληνικά.						
4	Να δίνω στη ξένη γλώσσα περιφραστικούς ορισμούς εννοιών που ακούω στα ελληνικά.						
Σ							

Παράρτημα 4 Σχέδια μαθήματος

4.1. Σχέδιο μαθήματος ΜΓΑ εικαστικών α' γυμνασίου

I	ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ PLAN DE COURS	A' Γυμνασίου
	Εικαστικά Arts Plastiques	
Διδασκαλία μη γλωσσικού αντικείμενου [ΜΓΑ] Enseignement de discipline non linguistique [DNL]		

Τάξη	A' Γυμνασίου
ΜΓΑ	Αισθητική Αγωγή - Εικαστικά
Βιβλίο Ξένης Γλώσσας	Ενότητα 0
Διδακτικές ώρες	3 - 4

Εύρος πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) / Βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) ενότητας

A	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΗ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Γ
ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
B	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Δ

Διδακτικός στόχος Objectif du cours	
ΜΓΑ DNL	Χρήση υλικών ζωγραφικής. Στοιχεία αισθητικής: εξοικείωση με απλά υλικά, μέσα, βασικές τεχνικές. Χρωματικές κλίμακες, η χρωματική μου ταυτότητα: πειραματισμοί με το χρώμα, βασικά και συμπληρωματικά χρώματα Σύνδεση της τέχνης με το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων.
Γλώσσα- στόχος Langue- cible	

	Θέματα Προσωπική ζωή: Εγώ και οι άλλοι. Πολιτισμική επίγνωση: Τα γαλλικά κι εγώ. Τα γαλλικά και οι άλλες γλώσσες. Επιφανείς Γάλλοι κι Έλληνες καλλιτέχνες	Λεξιλόγιο Οι μέρες της εβδομάδας. Οι απόλυτοι αριθμοί (1-20) Τα χρώματα.	Γραμματική Οι ερωτηματικοί τύποι: <i>Qui est-ce? Qu'est-ce que c'est?</i> Οι δεικτικές φράσεις: <i>C'est.., Ce sont...</i> Τα άρθρα, οριστικά κι αόριστα. Τα βοηθητικά ρήματα <i>être, avoir</i> και τα ρήματα της 1 ^{ης} συζυγίας σε <i>-er</i> . Σχηματισμός αρσενικού και θηλυκού γένους, ο ενικός κι ο πληθυντικός των κοσμητικών επιθέτων. Τα κοσμητικά επίθετα στην περιγραφή
--	--	--	---

Διδακτική προσέγγιση

Approche didactique

Πολλαπλογλωσσική προσέγγιση με διγλωσσική πλαισίωση Μη Γλωσσικού Αντικειμένου

Μέσα διδασκαλίας-υλικά

Instruments d'enseignement-matériaux

Μέσα διδασκαλίας	Βιβλίο Εικαστικών Α' Γυμνασίου
	Βιβλίο Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 0)
	Τετράδιο Εργασιών Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 0)
	Δίγλωσσα λεξικά πρώτης γλώσσας/γλώσσας-στόχου κι εμπλεκόμενων γλωσσών
Υλικά	Διαδραστικός πίνακας ή απλός βιντεοπροβολέας ή υπολογιστές
	Υλικά ζωγραφικής : Καμβάς μικρού μεγέθους, πινέλα, χρώματα

Σύντομη περιγραφή

Description du cours

Χωρίς να δοθούν λεπτομέρειες για την πορεία του μαθήματος, οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν στο διαδίκτυο συγκεκριμένα έργα του βέλγου ζωγράφου *René Magritte* που εμπεριέχουν λέξεις και μικρές προτάσεις.

Αφού πραγματοποιηθεί μια περιεκτική παρουσίαση του καλλιτέχνη, του εικαστικού κινήματος που ανήκει, της εποχής που έζησε και των βασικών ιστορικών περικειμένων, προωθείται ολιγόλεπτη ανοιχτή συζήτηση εντυπώσεων και ακολουθεί σπονδυλωτή διδασκαλία με βασικό άξονα σύντομες δραστηριότητες. Στη συνέχεια δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες σχετικές με την προετοιμασία της τελικής ατομικής εργασίας.

Η εργασία αφορά την επιλογή ενός θέματος γύρω από το οποίο θα δημιουργήσουν τα ζωγραφικά τους έργα και εμπνεόμενοι από τον *René Magritte* καλούνται να εντάξουν στο έργο τους λέξεις και μικρές προτάσεις, συναφείς με το περιεχόμενο του μαθήματος της γλώσσας-στόχου, στην πρώτη γλώσσα, τη γλώσσα-στόχο ή/και όποια άλλη γλώσσα επιθυμούν.

Στο τέλος της διαδικασίας πραγματοποιείται ατομική παρουσίαση των έργων και η τάξη αξιολογεί την καλύτερη.

Όλα τα έργα εκτίθενται στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου.

Δομή μαθήματος Structure du cours	
Περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας Description de la démarche didactique	<p>1. Θέμα, περιεχόμενο, νόημα: Οι μαθητές πλοηγούνται στο διαδίκτυο και εντοπίζουν τα εξής έργα του Βέλγου ζωγράφου René Magritte που ενσωματώνουν λέξεις και μικρές προτάσεις σε εικόνες:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ce n' est pas une pomme</i> 2. <i>Ceci n'est pas une lune</i> 3. <i>La trahison des images</i> 4. <i>La trahison de photos</i> 5. <i>The Palace of Curtains, III.</i> <p>Γλώσσες: Ελληνικά, γαλλικά και αγγλικά</p>
	<p>2. Ιστορία Τέχνης: Κίνημα και Καλλιτέχνης Με τη βοήθεια του καθηγητή καλλιτεχνικών εφόσον είναι εφικτό, πραγματοποιείται σύντομη παρουσίαση του καλλιτέχνη με αναφορές στο εικαστικό κίνημα που ανήκε, στην εποχή που δημιούργησε, στις βασικές του τεχνικές.</p> <p>Γλώσσες: Γαλλικά και ελληνικά.</p>
	<p>3. Αισθητική και Κριτική Ανάλυση Ακολουθεί προβολή των έργων με βιντεοπροβολέα ή διαδραστικό πίνακα και χωρίς να δοθεί οποιαδήποτε πληροφορία ενθαρρύνουμε την ανοιχτή συζήτηση προκειμένου να καταγραφούν οι πρώτες αυθόρμητες εντυπώσεις.</p> <p>Γλώσσα: Ελληνικά.</p>
	<p>4. Εξοικείωση με απλά υλικά, μέσα, βασικές τεχνικές, μορφικά στοιχεία Σταδιακά εντάσσουμε στοιχεία της διδασκαλίας της γλώσσας-στόχου (λεξιλόγιο, ρήματα, εκφράσεις, βλ. αναλυτικό διάγραμμα μαθήματος) μέσα από στοχευμένα παραδείγματα που συνδέουν τα καλλιτεχνικά έργα με τη γλώσσα-στόχο και κατ'επέκταση το ΜΓΑ με το μάθημα της ΞΓ. (βλ. Φύλλο εργασίας 3)</p> <p>Γλώσσες: Γαλλικά</p>
Δραστηριότητες Activités	Βλ. Φύλλα εργασίας
Αξιολόγηση Evaluation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Κατά την παρουσίαση ο κάθε μαθητής αιτιολογεί τις επιλογές του σε λέξεις, προτάσεις και γλώσσες, σε θέμα, τεχνική και χρώματα. 2. Ακολουθεί ανοιχτή συζήτηση στο τέλος της οποίας αξιολογούνται από το σύνολο της τάξης οι καλύτερες δημιουργίες και παρουσιάσεις. 3. Δημοσιοποίηση: Όλα τα έργα εκτίθενται στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου ή σε ειδικό χώρο εκτός της τάξης με ειδική αναφορά στην καλύτερη δημιουργία. 4. Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την πρόοδο τους στο ατομικό τους <i>portfolio</i>. Μετά την έκθεσή τους, οι εργασίες αρχειοθετούνται στο <i>dossier</i> του <i>portfolio</i>.

Φύλλο Εργασίας 1
«Qui est-ce»?



1.1 Τι γνωρίζουμε για τον René Magritte; (επάγγελμα, εθνικότητα, εικαστικό κίνημα, χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του κτλ.) (Χρησιμοποίησε τη γλώσσα που χειρίζεσαι καλύτερα)

1.2 Τι σχέση έχει ο René Magritte με τα γαλλικά και γιατί;

1.3 Αν τα έργα του René Magritte ήταν σχολικό μάθημα ποιο θα ήταν αυτό και γιατί;



Φύλλο Εργασίας 2



René Magritte, landscape, 1920

Πολλαπλογλωσσικός καμβάς

«Όλα είναι χρώμα»!

2.1 Βρες τα χρώματα σε όσες γλώσσες γνωρίζεις και απάντησε στη παρακάτω ερώτηση.

Γλώσσα / Langue	Χρώματα / Couleurs						
Ελληνικά	Άσπρο	Πράσινο	Πορτοκαλί	Γκρι	Κόκκινο	Μαύρο	Κίτρινο
Γαλλικά							
Αγγλικά							
Ιταλικά							
Ισπανικά							
Γερμανικά							
Αλβανικά							
(Άλλη γλώσσα)							

2.2 Τι παρατηρείς;

2.3 Μπορείς να εξηγήσεις γιατί;



Φύλλο Εργασίας 3
«Ντόνω με λέξεις τα χρώματα μου»




René Magritte, « *Ce n'est pas une pomme* », 1964.

1. Επέλεξε το δικό σου θέμα και δημιούργησε με βασικά υλικά (χαρτί ζωγραφικής ή κοινή κόλλα A3 ή A4, στυλό, μολύβια, χρωματιστά μολύβια, χρωματιστούς μαρκαδόρους) αλλά και με υλικά από το εργαστήρι καλλιτεχνικών του σχολείου.
2. «Ακολουθώντας» τον René Magritte πρέπει να εντάξεις στο έργο σου λέξεις ή φράσεις στα γαλλικά, σε άλλη ξένη γλώσσα ή/και στην πρώτη σου γλώσσα.
3. Στο τέλος θα παρουσιάσεις προφορικά τις δημιουργίες σου με 2 τρόπους:
α. Στην πρώτη σου γλώσσα και β. Στα γαλλικά και βοηθητικά μπορείς να χρησιμοποιείς λέξεις και εκφράσεις από όλες σου τις γλώσσες.

Το δικό σου έργο;



4.2. Σχέδιο μαθήματος ΜΓΑ γεωγραφίας α' γυμνασίου

II	ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ PLAN DE COURS	Α' Γυμνασίου
	Γεωγραφία Géographie	
Διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου [ΜΓΑ] Enseignement de discipline non linguistique [DNL]		

Τάξη	Α' Γυμνασίου
ΜΓΑ	Γεωλογία - Γεωγραφία
Βιβλίο Ξένης Γλώσσας	Ενότητα 1
Διδακτικές ώρες	3 - 4

Εύρος πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και βαθμός νοητικής εμπλοκής (ΒΝΕ) ενότητας

A	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΗ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Γ
ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
B	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Δ

Διδακτικός στόχος Objectif du cours		
ΜΓΑ DNL	<p>Η αξιοποίηση των χαρτών στην καθημερινή ζωή. Η ταυτότητα του χάρτη (τίτλος, κλίμακα, σύμβολα, υπόμνημα). Η ποικιλία των πληροφοριών που μπορεί να προσφέρει ο χάρτης. Η αναγνώριση των χωρών στο χάρτη. Εξαγωγή συμπερασμάτων για διάφορους τόπους πάνω στη γη.</p>	
Γλωσσικό Αντικείμενο (ΓΑ) Langue- cible (LC)	Θεματικές ενότητες/Λεξιλόγιο: Οι χώρες/οι εθνικότητες/οι γλώσσες. Η σημασία της ευρωπαϊκής ένωσης. Η Ευρωπαϊκή διάσταση.	Γραμματική: Τα γένη των πόλεων και των χωρών. Το αρσενικό και θηλυκό γένος των εθνικοτήτων.

Διδακτική προσέγγιση Approche didactique	
Πολλαπλογλωσσική προσέγγιση με διγλωσσική πλαισίωση Μη Γλωσσικού Αντικειμένου.	

Μέσα διδασκαλίας-υλικά Instruments d'enseignement-matériaux	
Μέσα διδασκαλίας	Βιβλίο Γεωγραφίας Α' Γυμνασίου
	Βιβλίο Μαθητή Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 1)
	Τετράδιο Εργασιών Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 1)
Υλικά	Βιντεοπροβολέας ή υπολογιστές
	Γεωγραφικοί χάρτες

Σύντομη περιγραφή Description du cours	
<p>Αφού πραγματοποιηθεί σύντομη παρουσίαση παγκόσμιου και ευρωπαϊκού χάρτη γενικής χρήσης που διαθέτουν ποικιλία πληροφοριών, προωθείται ολιγόλεπτη ανοιχτή συζήτηση εντυπώσεων και παρατηρήσεων σχετικά με τους χάρτες και τη σημασία τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Ακολουθεί σπονδυλωτή διδασκαλία με βασικό άξονα σύντομες δραστηριότητες που αφορούν και τα δύο αντικείμενα (ΜΓΑ και ΓΑ). Στη συνέχεια δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες σχετικές με την προετοιμασία της τελικής ατομικής εργασίας:</p> <p>Πρόκειται για δραστηριότητα «γλωσσικής συνειδητοποίησης» (Language awareness) κατά την οποία ο μαθητής συστήνεται ή/και επανασυστήνεται στη τάξη, αναφέρεται στις ρίζες του, την καταγωγή του, μιλάει για την οικογένεια του, τους φίλους του, τα ενδιαφέροντα του και γενικά τις προτιμήσεις του χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις στην πρώτη γλώσσα και τη γλώσσα-στόχο.</p>	

Δομή μαθήματος Structure du cours	
Περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας Description de la démarche didactique	<p>1. Χάρτες γενικής χρήσης Παρουσιάζεται παγκόσμιος και ευρωπαϊκός χάρτης από το υλικά του σχολείου ή/και από αναζήτηση στο διαδίκτυο. Μετά από μια σύντομη ανοιχτή συζήτηση για το <i>τι</i> και <i>πως</i> απεικονίζεται, εισαγάγουμε σταδιακά τις πρώτες σχετικές έννοιες με τους χάρτες. <i>Γλώσσες: Ελληνικά και γαλλικά</i></p>
	<p>2. Ταυτότητα του χάρτη Μετά την εισαγωγική συζήτηση καλούμε τους μαθητές να επικεντρωθούν στις λεπτομέρειες αναζητώντας πληροφορίες σχετικές με κλίμακες, σύμβολα, υπομνήματα. Εστιάζουμε στην πληροφορία με χρήση της γλώσσας-στόχου και «σκαλοπάτι» τη 1^η γλώσσα. Αφού γίνουν κατανοητά τα βασικά στοιχεία της ταυτότητας ενός χάρτη περνάμε στο τρίτο μέρος. <i>Γλώσσες: Ελληνικά και γαλλικά</i></p>

	<p>3. Γεωγραφικές συντεταγμένες</p> <p>1. Ζητάμε από τους μαθητές να ορίσουν 3 «σημάδια» στους χάρτες και στη συνέχεια να προσανατολιστούν προς αυτά επιλέγοντας ως αφετηρία τη χώρα καταγωγής τους.</p> <p>2. Κατευθύνουμε τους μαθητές να εντοπίσουν και να αναφερθούν στους νοητούς κύκλους και ημικύκλια (Παράλληλοι και Μεσημβρινοί) και να δράσουν με βάση αυτούς. Μετά από σύντομη συζήτηση για τη λειτουργικότητα τους στους χάρτες δίνουμε το λεξιλόγιο στη ξένη γλώσσα.</p> <p><i>Γλώσσες: Ελληνικά και γαλλικά</i></p> <p>4. Χαρτογράφηση γλωσσών</p> <p>Αναφερόμενοι στο δυσανάλογο αριθμό γλωσσών και χωρών που αυτές χρησιμοποιούνται (6000:200) επιστέφουμε στους χάρτες για να εστιάσουμε αυτή τη φορά στις «γλωσσικές συντεταγμένες».</p> <p>Εντοπίζουμε τις ομιλούμενες γλώσσες επιλεγμένων χωρών, ευρωπαϊκών και μη, και αναφερόμαστε στις εθνικότητες των ομιλητών τους και μετά από σύντομη συζήτηση από το μη γλωσσικό περνάμε στο γλωσσικό και εστιάζουμε στη γραμματική της ενότητας του βιβλίου (βλ. διδ. στόχος ΓΑ) της ξένης γλώσσας προετοιμάζοντας ταυτόχρονα την κεντρική ατομική δραστηριότητα.</p> <p><i>Γλώσσες: Γαλλικά</i></p> <p>5. Δραστηριότητα γλωσσικής συνειδητοποίησης (Language awareness) : «Συστήνομαι στη τάξη»</p> <p>Ο μαθητής συστήνεται στη τάξη, μιλάει για τις γλώσσες που γνωρίζει και τις χώρες που αυτές ομιλούνται και δίνει πληροφορίες για την καταγωγή του με στοιχεία από την οικογενειακή και κοινωνική του ζωή.</p> <p>Παρουσιάζει τον χάρτη της χώρας καταγωγής του ή της χώρας της οποίας μαθαίνει ή γνωρίζει τη γλώσσα και αναφέρεται στα στοιχεία που εστίασε η διδασκαλία των ΜΓΑ και ΓΑ (βλ.1,2,3,4) (βλ. Φύλλο εργασίας 3)</p> <p><i>Γλώσσες: Γαλλικά και πρώτη γλώσσα του μαθητή</i></p>
<p>Δραστηριότητες Activités</p>	<p>Βλ. Φύλλα εργασίας</p>
<p>Αξιολόγηση μαθητών Evaluation</p>	<p>Οι τάξη ψηφίζει την πληρέστερη και πιο ενδιαφέρουσα παρουσίαση.</p> <p>Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την πρόοδο τους στο ατομικό τους <i>portfolio</i>.</p>

Φύλλο Εργασίας 1
«Αν μιλούσε ένας χάρτης τι θα έλεγε»;



1.1 Τι μαθαίνουμε από ένα χάρτη. Απάντησε με λίγες λέξεις στα γαλλικά.

1.2 Αν θέλω να προσανατολιστώ γρήγορα στο χάρτη, τι πρέπει να προσέξω;
Μπορείς να απαντήσεις χρησιμοποιώντας γαλλικά, ελληνικά και όποια άλλη
γλώσσα πιστεύεις ότι βοηθάει στην απάντησή σου.

1.3 Αν η χώρα σου ήταν άνθρωπος ποιες γλώσσες θα μπορούσε να μιλήσει;
Απάντησε στα γαλλικά.



Φύλλο Εργασίας 2



2.1 Διάβασε τον πίνακα με τη λέξη “χάρτης” σε πολλές γλώσσες:

Γλώσσα	Η λέξη “χάρτης”
Ελληνικά	χάρτης
Αγγλικά	map
Αλβανικά	hartë
Βουλγαρικά	карта
Γαλλικά	carte
Γερμανικά	karte
Ιταλικά	mappa
Ολλανδικά	kaart
Σουηδικά	karta
Τουρκικά	Harita

Τι παρατηρείς;

2.2 Μπορείς να μας εξηγήσεις γιατί;

2.3 Συμπλήρωσε τον πίνακα με τη δική σου ή άλλες γλώσσες που γνωρίζεις!
Απάντησε στη γλώσσα που αισθάνεσαι άνετα.



Φύλλο Εργασίας 3



«Συστήνομαι στη τάξη»

Συστήσου στη τάξη και μίλησε για τον εαυτό σου.
Θέλουμε να μάθουμε ποιος είσαι, να μας μιλήσεις για την οικογένεια και τους φίλους σου.

Θέλουμε να μας πεις από που κατάγεται και ποιες γλώσσες μιλάς ή/και καταλαβαίνεις.


Δείξε μας τη χώρα σου ή την πόλη στο χάρτη και εξήγησε πως μπορούμε να πάμε εκεί.

Μίλησε μας για τα ενδιαφέροντα και τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερο σου χρόνο.

Να μας μιλήσεις στα γαλλικά και βοηθητικά μπορείς να χρησιμοποιήσεις λέξεις και εκφράσεις από την πρώτη σου γλώσσα ή/και άλλες γλώσσες που γνωρίζεις.

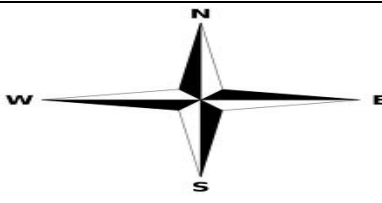


4.3. Σχέδιο μαθήματος ΜΓΑ κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας α' γυμνασίου

III	ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ PLAN DE COURS	Α' Γυμνασίου
	Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Littérature grecque	
Διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου [ΜΓΑ] Enseignement de discipline non linguistique [DNL]		

Τάξη	Α' Γυμνασίου
ΜΓΑ	Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας
Βιβλίο Ξένης Γλώσσας	Ενότητα 2
Διδακτικές ώρες	2 - 3

Εύρος παιδιακής στήριξης (ΕΠΣ) και βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) ενότητας

A	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΗ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Γ
ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
B	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Δ

Διδακτικός Στόχος Objectifs du cours	
ΜΓΑ DNL	<p>Η καλλιέργεια μιας γόνιμης διαλεκτικής από την οπτική ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα τη δυσκολία του σημερινού ανθρώπου να επικοινωνήσει και να πλησιάσει το συνάνθρωπο του μέσα από τις οικογενειακές σχέσεις διαπραγματευόμενος την κρίση ταυτότητας, την καταγωγή, τις ρίζες του.</p> <p>Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την περιπλοκότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του οικογενειακού θεσμού (ρόλοι, αξίες, πρότυπα, σχέσεις αγάπης, αμοιβαιότητας, εξουσίας κτλ.).</p>

Γλωσσικό Αντικείμενο (ΓΑ) Langue-cible (LC)	Θεματικές ενότητες/Λεξιλόγιο: Τα επαγγέλματα. Τα κοσμητικά επίθετα: εξωτερικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά στην περιγραφή φυσικών προσώπων. Τα μέλη της οικογένειας.	Γραμματική: Το αρσενικό και θηλυκό γένος των κοσμητικών επιθέτων Ο ενικός κι ο πληθυντικός των κοσμητικών επιθέτων Το αρσενικό και θηλυκό γένος των επαγγελμάτων. Τα κτητικά επίθετα (πολλοί κάτοχοι, πολλά αντικείμενα – ένα αντικείμενο κτήσης) Το ρήμα 3 ^{ης} συζυγίας: faire (=κάνω)
---	---	---

Διδακτική προσέγγιση
 Approche didactique

Πολλαπλογλωσσική προσέγγιση με διγλωσσική πλαισίωση Μη Γλωσσικού Αντικειμένου.

Μέσα διδασκαλίας-υλικά
 Instruments d'enseignement-matériaux

Μέσα διδασκαλίας	Βιβλίο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας Α' γυμνασίου (Ζωρζ Σαρή «Νινέτ») Βιβλίο Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 2) Τετράδιο Εργασιών Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 2)
Υλικά	Διαδραστικός πίνακας ή απλός βιντεοπροβολέας ή υπολογιστές. Χρήση του εμπλουτισμένου κειμένου του 3 ^{ου} κεφαλαίου των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας στο http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A107/391/2583,10067/unit=345

Σύντομη περιγραφή
 Description du cours

Συνδυαστικά και παράλληλα με το εικονογραφημένο κείμενο της ενότητας 2 του βιβλίου της ξένης γλώσσας οι μαθητές διαβάζουν και επεξεργάζονται το απόσπασμα του μυθιστορήματος της Ζωρζ Σαρή «Νινέτ». Η κοινή θεματική των δύο κειμένων δίνει την αφορμή για ολιγόλεπτη συζήτηση στα ελληνικά.

Στη συνέχεια, με επίκεντρο τις οικογενειακές σχέσεις διαπραγματεύονται τα ζητήματα που τίγονται σε δύο ετερόκλητα κείμενα, ένα ξενόγλωσσο για τη διδασκαλία ξένης γλώσσας και ένα λογοτεχνικό κείμενο, καταγράφοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

Σταδιακά πλαισιώνουμε τη συζήτηση κατευθύνοντας τη διδασκαλία μέσα από ερωτήσεις και δραστηριότητες με προσανατολισμό τους λεξικολογικούς, γραμματικούς και πραγματολογικούς στόχους της ενότητας από το ΜΓΑ στο ΓΑ και από τη συνδυαστική χρήση της ελληνικής και γαλλικής στη γαλλική.

Η αξιολόγηση είναι περισσότερο διαμορφωτική (συμμετοχή και στάση του μαθητή) και λιγότερο συνολική (στις δραστηριότητες του τετραδίου ασκήσεων του μαθητή και τις ατομικές δραστηριότητες).

Δομή μαθήματος Structure du cours	
Περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας Description de la démarche didactique	<p>1. Ανάγνωση Πριν δοθούν σχετικές βιβλιογραφικές πληροφορίες προχωράμε στην προσεκτική ανάγνωση του αποσπάσματος του μυθιστορήματος της Ζωρζ Σαρή «Νινέτ».</p> <p>1.1 Βιβλιογραφικές αναφορές Παραθέτουμε με περιεκτικό τρόπο πληροφορίες για τη Ζωρζ Σαρή εστιάζοντας στη σχέση της συγγραφέως με τη γαλλοφωνία.</p> <p>1.2 Συζήτηση Το κεντρικό νόημα και οι επιμέρους νοηματικές πτυχές του κειμένου γίνονται το αντικείμενο σύντομης συζήτησης. Εστιάζουμε στις οικογενειακές σχέσεις, στην αλλαγή που επιφέρουν οι κοινωνικές συνθήκες και στην ταυτότητα όπως διαμορφώνεται σε διαπολιτισμικά πλαίσια. Οι μαθητές καταθέτουν προσωπικά βιώματα και απόψεις σε μια θεματική που κινείται εντός των στόχων του γλωσσικού μαθήματος. Δείχνουμε ιδιαίτερη προσοχή στο τρόπο που ενδεχομένως θιγούν τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών. <i>Γλώσσα: Ελληνικά.</i></p>
	<p>2. Παράλληλα κείμενα Το εικονογραφημένο ξενόγλωσσο κείμενο αξιοποιείται διδακτικά ως παράλληλο κείμενο με στόχο:</p> <p>α. Την πολύπλευρη παρουσίαση της ποικιλομορφίας των ανθρώπινων σχέσεων σε δύο κείμενα με τελείως διαφορετικό διδακτικό προσανατολισμό.</p> <p>β. Την σπονδυλωτή προσέγγιση των στόχων του ΓΑ. Η διαδικασία περιλαμβάνει:</p> <p>α. Ανάγνωση και πολυεπίπεδη ανάλυση (λεξικολογική, γραμματικοσυντακτική, εννοιολογική) του ξενόγλωσσου κειμένου.</p> <p>β. Καθοδηγούμενη «αντιπαράθεση» των κειμένων με απλές ερωτήσεις στα γαλλικά (Qu'est-ce que c'est? C'est un dialogue, c'est un roman?) όσον αφορά τη μορφή, το περιεχόμενο και τους στόχους. Σταδιακά η χρήση της ελληνικής γλώσσας περιορίζεται. <i>Γλώσσες: Γαλλικά και ελληνικά.</i></p>
	<p>3. Ατομική δραστηριότητα : «Το γενεαλογικό μου δέντρο». Οι μαθητές σχεδιάζουν το οικογενειακό τους δέντρο και προσπαθούν να αποτυπώσουν σε σχεδιάγραμμα με υλικά της αρεσκείας τους σύγχρονα ή ασύγχρονα (ψηφιακή αποτύπωση του δέντρου σε word ή powerpoint κτλ. ή σχέδιο στο χέρι, collage κτλ.) τους βαθμούς συγγένειας που συνδέουν τον καθένα με τα άλλα μέλη της οικογένειάς του (πατέρας, μητέρα, αδερφός/ή, γιαγιά, παππούς, θείος/α, ξάδελφος/η κτλ.). (βλ. Φύλλο εργασίας 3) <i>Γλώσσες: Γαλλικά</i></p>

Δραστηριότητες Activités	Βλ. Φύλλα εργασίας
Αξιολόγηση Evaluation	<p>1. Κάθε μαθητής παρουσιάζει και περιγράφει προφορικά στη ξένη γλώσσα το γενεαλογικό του δέντρο με ψηφιακό ή αναλογικό τρόπο.</p> <p>2. Η μαθητές συναξιολογούνται και βαθμολογούν το πληρέστερο «δέντρο».</p> <p>3. Δημοσίευση: Τα «δέντρα» των μαθητών αναρτώνται στην αίθουσα της τάξης.</p> <p>Χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης στη συμμετοχή και στάση του μαθητή στη διαδικασία.</p> <p>Χρήση συνολικής αξιολόγησης στις ατομικές δραστηριότητες.</p> <p>Συναξιολόγηση στην βαθμολογία της πληρέστερης παρουσίασης.</p>

Φύλλο Εργασίας 1



Η Ζωρζ Σαρή στο Παρίσι

Προφορική ομαδική δραστηριότητα «Διαμεσολαβώ και ενημερώνω»

Ενας φίλος σου από τη Γαλλία που δεν μιλάει ελληνικά σε βλέπει να διαβάζεις τη Νινέτ και θέλει να σου κάνει κάποιες ερωτήσεις. Εσυ δεν γνωρίζεις γαλλικά και ένας φίλος σου αναλαμβάνει να βοηθήσει στη διερμηνεία :

1. Γάλλος: C'est quel genre de texte?

1.1 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): -----

1.2 Εσύ (στα ελληνικά) : -----

1.3 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): -----

2. Γάλλος : Quels sont les protagonistes ?

2.1 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): -----

2.2 Εσύ (στα ελληνικά) : -----

2.3 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): -----

3 Γάλλος: Quelle est la ville natale de Ninette ?

3.1 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): -----

3.2 Εσύ (στα ελληνικά) : -----

3.3 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): -----

4. Γάλλος: Quelle est leur destination ?

4.1 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): -----

4.2 Εσύ (στα ελληνικά) : -----

4.3 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): -----

5. Γάλλος: Pourquoi est-ce qu'ils font ce voyage ?

5.1 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): -----

5.2 Εσύ (στα ελληνικά) : -----

5.3 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): -----



Φύλλο Εργασίας 2



1. Διάβασε προσεκτικά το απόσπασμα της “Νινέτ” στα ελληνικά και υπογράμμισε τους βαθμούς συγγένειας των πρωταγωνιστών.
2. Αφού υπογραμμίσεις τους βαθμούς συγγένειας, συμπλήρωσε στα γαλλικά τις λέξεις που λείπουν στο κείμενο που ακολουθεί:

Emma est la de Ninette. Le de Ninette
s'appelle Socrate. Ninette n'est pas sûre qu'elle est la
d'Emma. Irène et Zoé sont les de Ninette. Puisque
Prosper est le d'Emma, c'est le de Ninette !

3. Διάβασε το εικονογραφημένο κείμενο στο βιβλίο της ξένης γλώσσας και γράψε στα γαλλικά και σύγκρινε το με το κείμενο της “Νινέτ”. Ποιες είναι οι διαφορές και ποια τα κοινά τους σημεία;



Φύλλο Εργασίας 3




«Το γενεαλογικό μου δέντρο»

1. Σχεδίασε το γενεαλογικό σου δέντρο και προσπάθησε να αποδώσεις με φαντασία, χρησιμοποιώντας υλικά που σου αρέσουν και με όποιο τρόπο σε εκφράζει (ψηφιακή αποτύπωση του δέντρου σε word ή powerpoint κτλ. ή σχέδιο στο χέρι, collage κτλ.), τους βαθμούς συγγένειας των μελών της οικογένειάς σου που εσύ επιθυμείς να «κρεμάσεις» στο δικό σου «δέντρο»!
2. Παρουσίασε μας προφορικά το γενεαλογικό σου δέντρο με ψηφιακό ή αναλογικό τρόπο στα γαλλικά.
3. Περιέγραψε μας με απλό τρόπο 4 μέλη της οικογένειάς σου.
4. Αξιολόγησε και βαθμολόγησε το «δέντρο» που σου άρεσε περισσότερο.

Όλα τα «δέντρα» των μαθητών αναρτώνται στην αίθουσα της τάξης και έπειτα αρχειοθετούνται στα ατομικά *portfolios*.

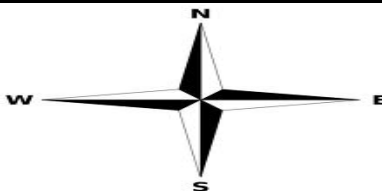


4.4. Σχέδιο μαθήματος ΜΓΑ φυσικής αγωγής α' γυμνασίου

IV	ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ PLAN DE COURS	Α' Γυμνασίου
	Φυσική Αγωγή Education physique	
Διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου [ΜΓΑ] Enseignement de discipline non linguistique [DNL]		

Τάξη	Α' Γυμνασίου
ΜΓΑ	Φυσική Αγωγή
Βιβλίο Ξένης Γλώσσας	Ενότητα 3
Διδακτικές ώρες	2 - 3

Εύρος παισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) ενότητας

A	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΗ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Γ
ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
B	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Δ

Διδακτικός Στόχος Objectifs du cours		
ΜΓΑ DNL	Γνωριμία με τις βασικές τεχνικές και τους κανονισμούς των αθλημάτων. Κατανόηση δικαιωμάτων ισότιμης συμμετοχής στον αθλητισμό. Σωματική, ψυχική και γνωστική ανάπτυξη μέσα από φυσικές κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες.	
Γλωσσικό Αντικείμενο (ΓΑ) Langue- cible	Θεματικές ενότητες/Λεξιλόγιο: Ο ελεύθερος χρόνος, τα χόμπι. Οι δραστηριότητες,	Γραμματική: Τα ρήματα της πρώτης συζυγίας <i>préférer</i> (=προτιμώ), <i>jouer</i> (=παίζω), <i>passer</i> (=διέρχομαι, μεταβαίνω, περνάω), <i>donner</i> (=δίνω).

(LC)	τα αθλήματα.	Οι λεκτικές πράξεις <i>jouer à/de, faire de</i> . Το ερωτηματικό επίθετο <i>quel</i> (=ποιο).
------	--------------	--

Διδακτική προσέγγιση Approche didactique
Πολλαπλογλωσσική προσέγγιση με διγλωσσική πλαισίωση Μη Γλωσσικού Αντικειμένου.

Μέσα διδασκαλίας-υλικά Instruments d'enseignement-matériaux	
Μέσα διδασκαλίας	Βιβλίο Φυσικής Αγωγής Α' – Β' – Γ' γυμνασίου
	Βιβλίο Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 3)
	Τετράδιο Εργασιών Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 3)
Υλικά	Υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο
	Εξοπλισμός εμπλεκόμενων αθλημάτων από το γυμναστήριο του σχολείου
	Διαμορφωμένος χώρος για αθλητικές δραστηριότητες

Σύντομη περιγραφή Description du cours
<p>Μέσα από το παιχνίδι και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου οργανώνουμε τις μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες. Βασικός μας στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών με την έννοια του αθλητισμού όπως αυτός εκφράζεται μέσα από συγκεκριμένα αθλήματα, οργανωμένα και με κανόνες.</p> <p>Αφού προηγηθεί μια σύντομη θεωρητική ανασκόπηση ακολουθεί σπονδυλωτή διδασκαλία με βασικό άξονα σύντομες δραστηριότητες που αφορούν και τα δύο αντικείμενα (ΜΓΑ και ΓΑ). Στη συνέχεια δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες σχετικές με την προετοιμασία της τελικής ομαδικής δραστηριότητας στον προαύλιο χώρο του σχολείου με βασικό στόχο την κινητοποίηση των μαθητών μέσα από στοχευμένες κινητικές διαδράσεις που θα προσεγγίσουν το στόχο του μαθήματος της ξένης γλώσσας με παιγνιώδη και συνεργατικό τρόπο.</p>

Δομή μαθήματος Structure du cours	
Περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας Description de la démarche didactique	<p>1. Φυσική αγωγή, παιχνίδι, αθλητισμός Με απλές αναφορές διασαφηνίζουμε περιεκτικά τους όρους «Φυσική αγωγή», «παιχνίδι» και «αθλητισμός». <i>Γλώσσα: Ελληνικά και γαλλικά.</i></p>
	<p>2. Αθλητικές και κινητικές δραστηριότητες Στη συνέχεια η διδασκαλία δομείται στη βάση της ομαδικής εργασίας που εξελίσσεται από ένα σημείο και μετά συνδυαστικά: α. Η τάξη συγκεντρώνεται στον προαύλιο χώρο ή το γυμναστήριο του σχολείου μαζί με τον οικείο, από το μάθημα της φυσικής αγωγής, αθλητικό εξοπλισμό. (μπάλες, ρακέτες, κτλ.). β. Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των στοιχείων της ιστορίας, των κανονισμών, των βασικών δεξιοτήτων και των τεχνικών των δημοφιλέστερων αθλημάτων (μπάσκετ, ποδόσφαιρο, βόλεϊ κτλ.) που διδάσκονται στο σχολείο. <i>Γλώσσα: Ελληνικά και γαλλικά.</i></p>
	<p>3. Καταγραφή και επιλογή Οι μαθητές καταγράφουν και ταξινομούν κατά σειρά προτίμησης τα αθλήματα που ασκούν στον ελεύθερο τους χρόνο ή/και επιλέγουν να παρακολουθούν ως απλοί φίλαθλοι. Τα δύο δημοφιλέστερα επιλέγονται για πρακτικές εφαρμογές στο ΜΓΑ σε μια ομαδική δραστηριότητα τρία επιπέδων. Βασική προϋπόθεση να το επιτρέπουν οι υποδομές του σχολείου. <i>Γλώσσα: Ελληνικά και γαλλικά.</i></p>

	<p>4. Πρακτική εφαρμογή. Ομαδική δραστηριότητα «Παίζω και μαθαίνω»</p> <p>Αφού αναλύσουμε και αποτυπώσουμε στα φύλλα εργασίας τις λέξεις-κλειδιά στη βασική ορολογία των κανονισμών και των τεχνικών, εστιάζουμε στον τρόπο που μπορούμε να αξιοποιήσουμε λειτουργικά τη γλώσσα-στόχο στη δραστηριότητα που οργανώνουμε.</p> <p>Εφόσον οι μαθητές έχουν επιλέξει την αθλητική δραστηριότητα, οργανώνουμε τις ομάδες και οριοθετούμε το φάσμα των ρηματικών τύπων, ουσιαστικών και λοιπών γλωσσικών πράξεων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής.</p> <p>Μη χρήση της ξένης γλώσσας αποτελεί παράβαση και το αποτέλεσμα της μη γενόμενο. Εάν π.χ. κατά τη διάρκεια αγώνα μπάσκετ σημειωθεί καλάθι χωρίς να έχει προηγηθεί επικοινωνία στη ξένη γλώσσα μεταξύ συμπαικτών, αυτό δεν μετράει. Επωμιζόμαστε το ρόλο του διαιτητή για τη τήρηση των τυπικών και γλωσσικών κανόνων που έχουμε ορίσει.</p> <p>(βλ. Φύλλο εργασίας 3)</p> <p>Γλώσσα: Γαλλικά.</p>
<p>Δραστηριότητες Activités</p>	<p>Βλ. Φύλλα εργασίας</p>
<p>Αξιολόγηση μαθητών Evaluation</p>	<p>Η αξιολόγηση της ελεύθερης δραστηριότητας στην πράξη γίνεται βάσει των τυπικών κανονισμών που διέπουν το επιλεγμένο άθλημα και των άτυπων περιορισμών στη χρήση της γλώσσας στα πλαίσια διαμορφωτικής αξιολόγησης.</p>

Φύλλο Εργασίας 1



1.1 Παρατήρησε τις εικονιζόμενες μπάλες και γράψε το άθλημα στο οποίο αντιστοιχούν στις γλώσσες που γνωρίζεις.

Εικόνα	Ελληνικά	Γαλλικά	Αγγλικά

1.2 Τι είναι αυτό που παρατηρείς; Ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές στις λέξεις που κατέγραψες;

.....

.....

1.3 Ποιο είναι το πιο δημοφιλές άθλημα στη χώρα σου και γιατί;

.....

.....



Φύλλο Εργασίας 2



Κανονισμοί ποδοσφαίρου (ενδεικτικός πίνακας)

2.1 Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα στα γαλλικά:
(ολογράφως ή σημειώνοντας τη σωστή απάντηση όπου απαιτείται)

Football			
Joueurs (nombre)			
Arbitres (nombre)			
Balle (couleurs)			
Balle (poids)			
Terrain	Rectangulaire	Carré	Circulaire
Ballon hors du jeu - Ballon en jeu	Terrain 1		Terrain 2
	•		•
Le but marqué	Balle dans le but	Balle hors du but	Balle à la ligne du but
La faute	Jeu correct	Jeu incorrect	Jeu excellent

2.2 Σε ποιες άλλες γλώσσες (τη δική σου γλώσσα ή άλλες ξένες γλώσσες) γνωρίζεις τους κανονισμούς του ποδοσφαίρου;



Φύλλο Εργασίας 3



«Παίζω και μαθαίνω»

4. Πρακτική εφαρμογή σε τρία επίπεδα.

α. Λεξιλόγιο:

1. Αντιστοιχίζουμε τις καθιερωμένες διεθνείς ονομασίες γνωστών αθλημάτων με λέξεις άλλων γλωσσών. (βλ. Φύλλο εργασίας 1)
2. Υπογραμμίζουμε τις λέξεις-κλειδιά στη βασική ορολογία των κανονισμών (βλ. Φύλλο εργασίας 2)
3. Ερευνούμε και προσπαθούμε να διαπιστώσουμε τη γλωσσική αλληλεξάρτηση και την κοινή υποκείμενη ικανότητα στις βασικές έννοιες.

β. Γραμματική:

Αφού εντοπίσουμε το λεξιλόγιο στην τεχνική ορολογία των αθλημάτων εστιάζουμε στα ρήματα (*donner, passer, jouer à*, κτλ.) της γλώσσας-στόχου και οριοθετούμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να τα αξιοποιήσουμε. Πχ. η «πάσα» προέρχεται από τη γαλλική λέξη θηλυκού γένους *la passe* από το ρήμα πρώτης συζυγίας: *passer* (=διέρχομαι, μεταβαίνω, περνάω), στη προστακτική: *passe-moi la balle* (=δώσε μου τη μπάλα)

3. Πρακτική:

Καθορίζουμε το φάσμα των εντολών, ρηματικών τύπων, ουσιαστικών και λοιπών γλωσσικών πράξεων που μπορεί χρησιμοποιήσει ο μαθητής αποκλειστικά στη ξένη γλώσσα προκειμένου να κινηθεί η διαδικασία εντός των κανονισμών του επιλεγμένου αθλήματος. Η παραβίαση των τυπικών και γλωσσικών κανονισμών αποτελεί παράβαση και δίνει το πλεονέκτημα στην αντίπαλη ομάδα. Η χρήση της ελληνικής γλώσσας απαγορεύεται.

Ενδεικτικός πίνακας για το άθλημα του ποδοσφαίρου

	Εντολή	Μετάφραση
A	Appel (faire appel à un joueur)	Καλώ για να μου δώσουν τη μπάλα
	Auto-goal	Αυτογκόλ
B	Bas (jouer bas)	Παίζω χαμηλά (στην περιοχή του αντιπάλου)
	But	Πετυχαίνω τέρμα (Γκολ)

C	Calmer	Κρατάω τη μπάλα, χωρίς να επιτίθεται
	Charger	Τροφοδοτώ τη μπάλα
	Contrôler	Ελέγχω τη μπάλα
	Coup du chapeau (hat trick)	Βάζω τρία γκολ
D	Derby	Παιχνίδι ισοδύναμων ομάδων
	Donner (donner la balle)	Δίνω τη μπάλα
G	Garder (garder le ballon)	Κρατάω τη μπάλα
H	Haut (jouer haut)	Παίζω ψηλά (δίνω ψηλές μπαλιές)
F	Faire le jeu	Κάνω παιχνίδι («κυριαρχώ στον αντίπαλο»)
L	Ligne (faire la ligne)	Κάνω γραμμή άμυνας
M	Mettre pied sur le ballon	Βάζω πόδι στη μπάλα (έχω για πολύ ώρα τη μπάλα στην κατοχή μου)
P	Passe	Κάνω «πάσα» (δίνω τη μπάλα)
S	Stopper	Σταματάω αντίπαλο
	Stoppeur	Παίκτης που αμύνεται στο κέντρο
T	Tacle	Κάνω «τάκλιν» (παίρνω τη μπάλα πέφτοντας με τα πόδια)

Η αξιολόγηση των επιδόσεων πραγματοποιείται με κριτήρια κυρίως διαμορφωτικής αξιολόγησης και όχι συνολικής.

Γλώσσα: Γαλλικά



4.5. Σχέδιο μαθήματος ΜΓΑ οικιακής οικονομίας β' γυμνασίου

I	ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ PLAN DE COURS	Β' Γυμνασίου
	Οικιακή Οικονομία Economie domestique	
Διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου [ΜΓΑ] Enseignement de discipline non linguistique [DNL]		

Τάξη	Β' Γυμνασίου
ΜΓΑ	Οικιακή Οικονομία
Βιβλίο Ξένης Γλώσσας	Ενότητα 4
Διδακτικές ώρες	2 - 3

Εύρος πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) ενότητας

A	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΗ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Γ
ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
B	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Δ

Διδακτικός Στόχος Objectifs du cours			
ΜΓΑ DNL	Να κατανοήσουν οι μαθητές το σημαντικό ρόλο της ισορροπημένης διατροφής και των συστατικών των τροφίμων στην υγεία και τις ασθένειες των ανθρώπων.		
Γλωσσικό Αντικείμενο (ΓΑ) Langue- cible (LC)	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Θεματικές ενότητες/Λεξιλόγιο: Τα τρόφιμα. Τα γεύματα της ημέρας. Εστίαση, το μενού ενός εστιατορίου.</td> <td style="width: 50%;">Γραμματική: Τα ρήματα: <i>manger</i> (=τρώω), <i>boire</i> (=πίνω), <i>prendre</i> (=παίρνω), <i>préférer</i> (=προτιμώ). <i>Les article partitif</i> « <i>du, de la, de</i></td> </tr> </table>	Θεματικές ενότητες/Λεξιλόγιο: Τα τρόφιμα. Τα γεύματα της ημέρας. Εστίαση, το μενού ενός εστιατορίου.	Γραμματική: Τα ρήματα: <i>manger</i> (=τρώω), <i>boire</i> (=πίνω), <i>prendre</i> (=παίρνω), <i>préférer</i> (=προτιμώ). <i>Les article partitif</i> « <i>du, de la, de</i>
Θεματικές ενότητες/Λεξιλόγιο: Τα τρόφιμα. Τα γεύματα της ημέρας. Εστίαση, το μενού ενός εστιατορίου.	Γραμματική: Τα ρήματα: <i>manger</i> (=τρώω), <i>boire</i> (=πίνω), <i>prendre</i> (=παίρνω), <i>préférer</i> (=προτιμώ). <i>Les article partitif</i> « <i>du, de la, de</i>		

	Υγεία : η διατροφή και τα θρεπτικά συστατικά. Savoir-vivre. Μαθαίνω να προσκαλώ.	<i>l', des</i> » (=το μεριστικό άρθρο).
--	--	---

Διδακτική προσέγγιση Approche didactique
Πολλαπλόγλωσσική προσέγγιση με διγλωσσική πλαισίωση Μη Γλωσσικού Αντικειμένου.

Μέσα διδασκαλίας-υλικά Instruments d'enseignement-matériaux	
Μέσα διδασκαλίας	Βιβλίο Οικιακής Οικονομίας Β' Γυμνασίου (Κεφάλαιο 5)
	Βιβλίο Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 4)
	Τετράδιο Εργασιών Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 4)
Υλικά	Διαδραστικός πίνακας ή απλός βιντεοπροβολέας ή υπολογιστές

Σύντομη περιγραφή Description du cours	
<p>Αφού τεθεί με απλούς όρους η βασική θεματική μιας ανοιχτής εισαγωγικής συζήτησης για τη σχέση της καλής σωματικής υγείας με την πνευματική και ψυχική υγεία, προωθείται ολιγόλεπτη παράθεση θέσεων και επιχειρημάτων σχετικά με τις διαμορφωμένες απόψεις των μαθητών γύρω από τη διατροφή.</p> <p>Κάθε μαθητής μιλάει για τον τρόπο που χειρίζεται την διατροφή στην καθημερινότητα του εστιάζοντας κυρίως στις συνήθειες και τις επιλογές του.</p> <p>Στη συνέχεια συστηματοποιούμε την πορεία διδασκαλίας διαιρώντας τη σε τρία μέρη:</p> <p>α) Στο θεωρητικό μέρος όπου αναλύονται οι βασικές έννοιες στοιχείων και συστατικών των τροφίμων.</p> <p>β) Στο πρακτικό μέρος που αναφέρεται στον τρόπο λειτουργίας των συστατικών αυτών στη πράξη και στον τρόπο που επηρεάζουν την σωματική λειτουργία και λειτουργικότητα.</p> <p>γ) Πέρα από τη θεωρία και τη πράξη είμαστε οι επιλογές μας: το τρίτο μέρος εστιάζει στη τροφή ως επιλογή «υπαρκτικής ικανότητας» (savoir-être) αλλά και ως «πολιτισμική» ταυτότητα.</p>	

Δομή μαθήματος Structure du cours	
Περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας Description de la démarche didactique	<p>1. Υγεία = Γενετική ταυτότητα + Διατροφή + Περιβάλλον</p> <p>Η παραπάνω εξίσωση αποτελεί το εισαγωγικό μέρος και προετοιμάζει το έδαφος για τη συζήτηση που ακολουθεί σχετικά με τις διαμορφωμένες απόψεις των μαθητών γύρω από τη διατροφή.</p> <p>Γλώσσες: Ελληνικά και γαλλικά</p>
	<p>2. Θεωρητικό μέρος</p> <p>Η θεματική του θεωρητικού μέρους συνοψίζεται στα εξής:</p> <p>α) Ανάγκες σε ενέργεια, μονάδες μέτρησης ενέργειας και ενέργεια των θρεπτικών συστατικών.</p> <p>β) Πρωτεΐνες, υδατάνθρακες, φυτικές ίνες, λιπίδια, βιταμίνες</p>

	<p>νερό. Οι έννοιες και το λεξιλόγιο παρατίθενται στη ξένη γλώσσα. Πλαίσιο στήριξης του δεύτερου μέρους αποτελούν το βιβλίο ΜΓΑ και η επικουρική χρήση της ελληνικής γλώσσας με στόχο την ενίσχυση της εννοιολογικής βάσης των μαθητών στη διατροφολογία. Γλώσσες: Γαλλικά και Ελληνικά</p>
	<p>3. Πρακτικό μέρος Διατροφή στην εφηβεία. Οι θεωρητικές γνώσεις συγκεκριμενοποιούνται μέσα από χρηστικά παραδείγματα λειτουργικής αξιοποίησης της τροφής στην εφηβική ηλικία. Η ενότητα δομείται σε ερωταπαντήσεις άμεσου ενδιαφέροντος, π.χ. ποια τροφές δίνουν άμεση ενέργεια και ποιες μικρότερης έντασης αλλά μεγαλύτερης ισχύος; Τι πρέπει να τρώμε για καλύτερες νοητικές επιδόσεις; Ποια είναι η καλύτερη τροφή πριν από τον ύπνο; Τι πρέπει να συμπεριλάβω στο πρωινό μου για να αντεπεξέλθω σε μια απαιτητική μέρα στο σχολείο; Οι ερωτήσεις διατυπώνονται στη ξένη γλώσσα και οι απαντήσεις μπορούν να πλαισιωθούν από το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή με επίκεντρο πάντα τη γλώσσα-στόχο. Γλώσσα: Γαλλικά</p>
	<p>4. Πέρα από τη θεωρία και την πράξη: «Τροφή για ζωή, τροφή για σκέψη». Στο τέταρτο μέρος οι μαθητές μιλούν για τις «δικές» τους «διατροφικές και γαστρονομικές πατρίδες» μέσα από τις εθνικές ή/και τοπικές κουζίνες και διατροφικές συνήθειες. Μακριά από τη στατική «φοκλόρ» διάσταση των φαγητών στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, οι μαθητές δεν παραθέτουν απλώς μια σειρά από παραδοσιακά πιάτα αλλά αναδεικνύουν τη διατροφή ως στοιχείο πολιτισμικής ταυτότητας και φιλοσοφίας ζωής που διαμορφώνεται από την ιστορία, το περιβάλλον και τη σκέψη των λαών. Ο τίτλος της ατομικής δραστηριότητας είναι «Τροφή για ζωή, τροφή για σκέψη». (βλ. Φύλλο εργασίας 3) Γλώσσες: Γαλλικά, ελληνικά ή/και πρώτη γλώσσα</p>
<p>Δραστηριότητες Activités</p>	<p>Βλ. Φύλλα Εργασίας</p>
<p>Αξιολόγηση Evaluation</p>	<p>Οι τάξη ψηφίζει την πληρέστερη και πιο ενδιαφέρουσα παρουσίαση. Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την πρόοδο τους στο ατομικό τους <i>portfolio</i>.</p>

Φύλλο Εργασίας 1



Σωστή διατροφή: κινητήριος δύναμη

1.1 Κατηγοριοποιήστε τις εικονιζόμενες τροφές και βρείτε το όνομα, τα βασικά θρεπτικά συστατικά και τη λειτουργία τους στην πράξη στις γλώσσες που γνωρίζετε.

Εικόνα	Γλώσσες	Είδος	Ονομασία	Βασικό συστατικό	Στην πράξη
	Γαλλικά Ελληνικά Δική σου γλώσσα Άλλη γλώσσα				
	Γαλλικά Ελληνικά Δική σου γλώσσα Άλλη γλώσσα				
	Γαλλικά Ελληνικά Δική σου γλώσσα Άλλη γλώσσα				
	Γαλλικά Ελληνικά Δική σου γλώσσα Άλλη γλώσσα				
	Γαλλικά Ελληνικά Δική σου γλώσσα Άλλη γλώσσα				
	Γαλλικά Ελληνικά Δική σου γλώσσα Άλλη γλώσσα				



Φύλλο Εργασίας 2
«Στο εστιατόριο»



Προφορική δραστηριότητα

Ενας φίλος σου από το Βέλγιο που μιλάει γαλλικά και λίγα αγγλικά σε επισκέπτεται και εσύ τον προσκαλείς σε γεύμα σε εστιατόριο τοπικής κουζίνας. Δεν μιλάς καλά γαλλικά και ένας φίλος σου προθυμοποιείται να βοηθήσει. Προτείνεις και αναλαμβάνεις την παραγγελία. Ο σερβιτόρος κρατάει σημειώσεις:

(Η παρακάτω αλληλουχία είναι ενδεικτική και μπορεί να αλλάξει κατά τη διάδραση)

1. Εσύ (στα ελληνικά): -----

1.2 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): -----

1.2 Ο Βέλγος (στα γαλλικά) : -----

1.3 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): -----

1.4 Σερβιτόρος (στα ελληνικά): -----

2. Εσύ (στα ελληνικά): -----

2.1 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): -----

2.2 Ο Βέλγος (στα γαλλικά) : -----

2.3 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): -----

2.4 Σερβιτόρος (στα ελληνικά): -----

3. Εσύ (στα ελληνικά): -----

3.1 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): -----

3.2 Ο Βέλγος (στα γαλλικά) : -----

3.3 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): -----

3.4 Σερβιτόρος (στα ελληνικά): -----



Φύλλο Εργασίας 3
«Τροφή για ζωή, τροφή για σκέψη»




Η τροφή ενώνει τους ανθρώπους μέσα από μια κοινή ανάγκη αυτοσυντήρησης και αποτελεί συστατικό εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Ως κάτι ζωντανό και μη στατικό που εμπνέει και εμπνέεται, στοιχειοθετεί και αναδεικνύει στις διάφορες εκφάνσεις της ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό.

Μίλησε μας για τη «δική» σου «γαστρονομική γλώσσα», γνώρισε μας τις «γαστρονομικές πατρίδες» σου μέσα από κουζίνες και διατροφικές συνήθειες ιδιαίτερες για σένα. Προσπάθησε να εκφραστείς με απλά λόγια στα γαλλικά αλλά και με τη βοήθεια γλωσσών που αισθάνεσαι άνετα να επικοινωνείς.



4.6. Σχέδιο μαθήματος ΜΓΑ πληροφορικής β' γυμνασίου

II	ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ PLAN DE COURS	Β' Γυμνασίου
	Πληροφορική Informatique	
Διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου [ΜΓΑ] Enseignement de discipline non linguistique [DNL]		

Τάξη	Β' Γυμνασίου
ΜΓΑ	Πληροφορική
Βιβλίο Ξένης Γλώσσας	Ενότητα 5
Διδακτικές ώρες	2 - 3

Εύρος παιδιακής στήριξης (ΕΠΣ) και βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) ενότητας

Α	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΗ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Γ
ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
Β	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Δ

Διδακτικός Στόχος Objectifs du cours	
ΜΓΑ DNL	Χρήση εργαλείων έκφρασης, επικοινωνίας, ανακάλυψης. Οι θεματικοί κατάλογοι, οι μηχανές αναζήτησης και το περιβάλλον παρουσίασης του παγκόσμιου ιστού (web browser). Πληροφόρηση και επικοινωνία με τη βοήθεια του Διαδικτύου (Internet).

Γλωσσικό Αντικείμενο (ΓΑ) Langue-cible (LC)	Θεματικές ενότητες/Λεξιλόγιο: Κατοικία. Κτίρια. Οι χώροι ενός σπιτιού. Τα αντικείμενα ενός δωματίου. Οδικές οδηγίες.	Γραμματική: Οι τοπικές προθέσεις και τα επιρρήματα <i>sur / sous...</i> (=πάνω / κάτω από...). Οι επιρρηματικές προτάσεις <i>à gauche de</i> (=αριστερά από...), <i>tout droit</i> (=όλο ευθεία) κτλ. Το ρήμα <i>aller</i> (=πηγαίνω) στην οριστική του ενεστώτα και η πρόθεση <i>à</i> . Η προστακτική των ρημάτων της πρώτης και τρίτης συζυγίας <i>tourner</i> (=περιστρέφω) και <i>faire</i> (=κάνω)
---	--	---

Διδακτική προσέγγιση
 Approche didactique

Πολλαπλογλωσσική προσέγγιση με διγλωσσική πλαισίωση Μη Γλωσσικού Αντικειμένου.

Μέσα διδασκαλίας-υλικά
 Instruments d'enseignement-matériaux

Μέσα διδασκαλίας	Βιβλίο Πληροφορικής Β' Γυμνασίου (Ενότητα 3, κεφάλαιο7)
	Βιβλίο Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 5)
	Τετράδιο Εργασιών Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 5)
Υλικά	Διαδραστικός πίνακας ή απλός βιντεοπροβολέας ή υπολογιστές
	Εφαρμογή "Google Maps"

Σύντομη περιγραφή
 Description du cours

Η εξοικείωση των μαθητών στη χρήση εργαλείων έκφρασης, επικοινωνίας, ανακάλυψης, δημιουργίας και μορφοποίησης κειμένου αλλά και το περιβάλλον παρουσίασης του παγκόσμιου ιστού (web browser) επιβάλλουν μια πραγματολογική αντιμετώπιση του ΜΓΑ της Πληροφορικής. Στο εισαγωγικό μέρος οι έννοιες της μηχανής αναζήτησης και των θεματικών κατάλογων καθώς και η διαδικασία αναζήτησης μιας πληροφορίας μέσα από τη χρήση λέξεων-κλειδιών λειτουργεί περισσότερο ως ανακεφαλαιωτική προσέγγιση της ήδη κατακτημένης γνώσης και όχι τόσο ως γνωστικό σκαλοπάτι σε νέα πληροφορία. Μετά την καταγραφή και την ταξινόμηση των βασικών εννοιών και διαδικασιών αναζήτησης πληροφοριών περνάμε στην πρακτική διάδραση εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας (savoir-faire) και στη χρήση πολυτροπικών εφαρμογών αναζήτησης πληροφοριών με καταληκτική δραστηριότητα «Το παιχνίδι μεταφραστικής μορφοποίησης», μια δραστηριότητα μεταφραστικής διάδρασης στο διαδίκτυο με χρήση της εφαρμογής Google maps και προτεινόμενων μεταφραστικών μηχανών.

Δομή μαθήματος

Structure du cours	
Περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας Description de la démarche didactique	<p>1. Παγκόσμιος ιστός: Μηχανές Αναζήτησης και Θεματικοί κατάλογοι. Εισαγωγικά ακολουθείται αντίστροφη της συνηθισμένης διδακτικής πορείας: εκκινούμε από το ζητούμενο της κεντρικής δραστηριότητας του ΜΓΑ και θέτουμε το βασικό ερώτημα του πρώτου μέρους: «τι κάνουμε όταν θέλουμε να αναζητήσουμε μια συγκεκριμένη πληροφορία στο διαδίκτυο και δεν έχουμε τη σχετική διεύθυνση»; Προωθείται ολιγόλεπτη ανοιχτή συζήτηση ανταλλαγής προτάσεων με εστίαση στις μηχανές αναζήτησης και τους θεματικούς καταλόγους. Γλώσσες: Γαλλικά, Αγγλικά και Ελληνικά</p>
	<p>2. Αναζήτηση πληροφοριών και λέξεις-κλειδιά. Γίνεται καταγραφή των προτάσεων του πρώτου μέρους σε μια βήμα-βήμα αναγραφή της διαδικασίας αναζήτησης μιας πληροφορίας στον πίνακα. Προετοιμάζουμε την πρακτική ενότητα δίνοντας προβλήματα αναζήτησης και πιθανούς τρόπους επίλυσης με το σωστό χειρισμό λέξεων-κλειδιών. Στη συνέχεια περνάμε στην ενότητα «διαδίκτυο στη πράξη». Γλώσσες: Γαλλικά, Αγγλικά και Ελληνικά</p>
	<p>3. Διαδίκτυο στην πράξη. Η πράξη συνίσταται στη δράση. Τα προβλήματα προς επίλυση μοιράζονται στην τάξη προς επίλυση. Ανά ομάδες οι μαθητές παρουσιάζουν τη δική τους στρατηγική στην πληρέστερη μεθοδολογία πολύπλευρης αναζήτησης πληροφορίας. Γλώσσες: Γαλλικά και Ελληνικά</p>
	<p>4. «Το παιχνίδι μεταφραστικής μορφοποίησης». Με εργαλεία από το περιβάλλον παρουσίασης του παγκόσμιου ιστού (web browser): εφαρμογές αναζήτησης ταξιδιωτικών πληροφοριών, χαρτών κτλ., οι μαθητές αναζητούν προορισμούς, ταξιδιωτικές πληροφορίες και πρακτικές οδηγίες. Καλούνται να δουλέψουν στη γλώσσα που αυτοί αισθάνονται πιο άνετα (πρώτη γλώσσα ή/και δεύτερη γλώσσα ή/και ξένη γλώσσα) και με τη βοήθεια μεταφραστικών μηχανών στο διαδίκτυο να παρουσιάσουν τον προορισμό της επιλογής τους και οδηγίες σχετικές με το ταξίδι (μέσο μεταφοράς, χιλιομετρική απόσταση, ενδεχόμενοι σταθμοί, πρακτικές οδηγίες κτλ.). Το «πρώτο» κείμενο στη γλώσσα της επιλογής τους αποδίδεται στη γλώσσα-στόχο μέσα από προτεινόμενες ιστοσελίδες μεταφραστικής διάδρασης και στη συνέχεια η «κομπιουτερίστικη» εκδοχή του κειμένου γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας και μορφοποίησης στη γλώσσα-στόχο. Τα κείμενα παρουσιάζονται στην τάξη στην ορθότερη δυνατή γραμματικοσυντακτική μορφή. Γλώσσες: Πρώτη γλώσσα ή/και δεύτερη γλώσσα ή/και ξένη γλώσσα</p>
Δραστηριότητες Activités	Βλ. Φύλλα Εργασίας

Αξιολόγηση Evaluation	Αφού αξιολογηθούν τα «διορθωμένα» κείμενα επιβραβεύεται αυτό της ομάδας με τα λιγότερα λάθη και τις πληρέστερες οδηγίες. Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την πρόοδο τους στο ατομικό τους <i>portfolio</i> . Μετά την έκθεση τους, οι εργασίες αρχειοθετούνται στο αντίστοιχο <i>dossier</i> του <i>portfolio</i> .
---------------------------------	--

Φύλλο Εργασίας 1
«Η πληροφορία στο παγκόσμιο ιστό»



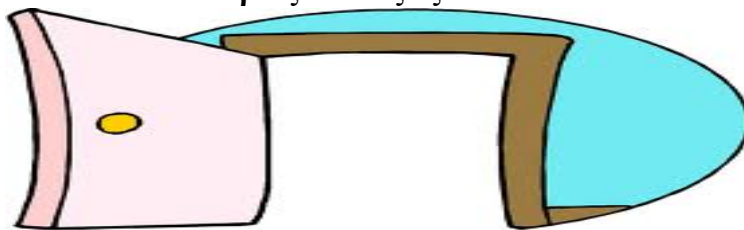
1.1 Πως ακριβώς λειτουργεί μια Μηχανή Αναζήτησης; Δώσε μερικά παραδείγματα.
Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά. Λέξεις που μπορείς να χρησιμοποιήσεις:
chercher – informations – renseignements – mots-clés

1.2 Τι είναι οι Θεματικοί Κατάλογοι; Δώσε μερικά παραδείγματα. Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά.

1.3 Ποιες λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιείς περισσότερο όταν ψάχνεις πληροφορίες στο διαδίκτυο. Απάντησε στην πρώτη σου γλώσσα και στα γαλλικά.



Φύλλο Εργασίας 2
«Πόρτες και λέξεις-κλειδιά»



1. Κάθε πόρτα αντιστοιχεί σε μια πληροφορία που θέλεις να αναζητήσεις στο διαδίκτυο. Βρες τις κατάλληλες λέξεις-κλειδιά στα γαλλικά ή στη γλώσσα σου και ξεκλείδωσε τες.

Στις δύο τελευταίες πόρτες επέλεξε την πληροφορία που σε ενδιαφέρει.

Porte 1



Mon pays

Porte 2



Mes langues

Porte 3



Le parlement européen

Porte 4



Un voyage

Porte 5



Décorer
ma chambre

Porte 6



Jeux-vidéos en ligne

Porte 7



.....

Porte 8



.....




Φύλλο Εργασίας 3
«Το παιχνίδι μεταφραστικής μορφοποίησης»



1. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις τα παρακάτω εργαλεία:
 - α. Περιβάλλον παρουσίασης του παγκόσμιου ιστού (web browser).
 - β. Εφαρμογή *Google maps* ή *Plans*
 - γ. Ιστοσελίδες για ταξίδια και διακοπές καθώς και ιστοσελίδες μεταφραστικής διάδρασης όπως:
<http://www.systranet.com/translate>,
<http://translate.google.com/>,
<http://www.babylon.com> και
<http://google.babelfish.com/?ptype=ask-a-question>
2. Μαζί με ένα συμμαθητή σου επέλεξε έναν ταξιδιωτικό προορισμό και ένα σημείο εκκίνησης που μπορεί να είναι το σπίτι σου ή το σχολείο και με τη βοήθεια της εφαρμογής *Google maps* ή *Plans* γράψε ένα κείμενο-οδηγό σε όποια γλώσσα επιθυμείς με οδικές και ταξιδιωτικές οδηγίες. Μπορείς να εμπλουτίσεις το κείμενο σου με συμβουλές και προσωπικές εντυπώσεις.
3. Στη συνέχεια επικόλλησε το κείμενο σου στο ειδικό πλαίσιο μιας μεταφραστικής μηχανής από τις προτεινόμενες και μετέφρασε το από τη γλώσσα που επέλεξες στη γαλλική.
4. Η μετάφραση που θα προκύψει αποτελεί μια «κομπιουτερίστικη» εκδοχή του αρχικού κειμένου με λάθη και σε πολλά σημεία ακαταλαβίστικο! Με το συμμαθητή σου προσπάθησε να επεξεργαστείς τα σημεία του κειμένου που σου φαίνονται λανθασμένα και στη συνέχεια παρουσίασε το στη τάξη.
5. Μπορείς να εμπλουτίσεις την παρουσίαση σου με οπτικοακουστικό υλικό της αρεσκείας σου!



4.7. Σχέδιο μαθήματος ΜΓΑ μαθηματικών β' γυμνασίου

III	ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ PLAN DE COURS	Β' Γυμνασίου
	Μαθηματικά Mathématiques	
Διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου [ΜΓΑ] Enseignement de discipline non linguistique [DNL]		

Τάξη	Β' Γυμνασίου
ΜΓΑ	Μαθηματικά
Βιβλίο Ξένης Γλώσσας	Ενότητα 6
Διδακτικές ώρες	2 - 3

Εύρος πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) ενότητας

Α	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΗ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Γ
ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
Β	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Δ

Διδακτικός Στόχος Objectifs du cours	
ΜΓΑ DNL	Να εκφράζουν με μεταβλητές διάφορες καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Να απαλείφουν παρενθέσεις και να κάνουν αναγωγές ομοίων όρων με τη βοήθεια της επιμεριστικής ιδιότητας.

Γλωσσικό Αντικείμενο (ΓΑ) Langue-cible (LC)	Θεματικές ενότητες/Λεξιλόγιο: Οι γιορτές, ο τουρισμός, οι μετακινήσεις. Η ένδυση, τα αξεσουάρ. Τα απόλυτα νούμερα (60-100)	Γραμματική: Τα ρήματα της δεύτερης συζυγίας : <i>choisir</i> (=επιλέγω) Τα δεικτικά επίθετα <i>ce/cet/cette</i> (=αυτός, αυτή) Το ερωτηματικό επίρρημα <i>combien</i> (=πόσο) Ο πληθυντικός των ουσιαστικών
---	--	--

Διδακτική προσέγγιση Approche didactique
Πολλαπλογλωσσική προσέγγιση με διγλωσσική πλαισίωση Μη Γλωσσικού Αντικειμένου.

Μέσα διδασκαλίας-υλικά Instruments d'enseignement-matériaux	
Μέσα διδασκαλίας	Βιβλίο Μαθηματικών Β' Γυμνασίου (Ενότητα 1, κεφάλαιο 1.1) Βιβλίο Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 6) Τετράδιο Εργασιών Γαλλικών Α' Γυμνασίου (Unité 6)
Υλικά	Διαδραστικός πίνακας ή απλός βιντεοπροβολέας ή υπολογιστές

Σύντομη περιγραφή Description du cours
Αφού αναλυθούν μαθηματικά οι έννοιες της «μεταβλητής», των «αλγεβρικών παραστάσεων» και των «εξισώσεων α' βαθμού» δίνονται απτά παραδείγματα χρήσης τους μέσα από απλές δραστηριότητες. Στη συνέχεια μεταφέρονται προς αξιοποίηση στο πεδίο πραγματολογικής ικανότητας του μαθητή προκειμένου να διεκπεραιώσει λογικές συλλογιστικές σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας όπως περιγράφονται στις θεματικές ενότητες του βιβλίου της γλώσσας-στόχου μέσα από δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων.

Δομή μαθήματος Structure du cours	
Περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας Description de la démarche didactique	<p>1. Η έννοια της «μεταβλητής» - «la variable» Στη βάση εναλλαγής της γλώσσας-στόχου και της ελληνικής εστιάζουμε στη «μαθηματική γλώσσα» (αριθμοί, σύμβολα, σχήματα κτλ.) μέσα από απλά παραδείγματα που αφορούν την έννοια της μεταβλητής στο ΜΓΑ. Γλώσσες: Γαλλικά και Ελληνικά</p> <p>2. «Αλγεβρικές παραστάσεις» – «expressions algébriques» Αφού γίνει κατανοητή η έννοια της μεταβλητής, αξιοποιούμε την ήδη κατακτημένη γνώση της «αριθμητικής παράστασης» ως γνωστικό σκαλοπάτι στην εισαγωγή της έννοιας της «αλγεβρικής παράστασης» μέσα από παραδείγματα στη «μαθηματική γλώσσα». Γλώσσες: Γαλλικά και Ελληνικά</p>

	<p>3. «Αναγωγή όμοιων όρων» και «επιμεριστική ιδιότητα» - «fractions de réduction d'algèbre» et «propriété distributive»</p> <p>Η λειτουργία της μεταβλητής στις αλγεβρικές παραστάσεις δίνει υπόσταση στην έννοια της αναγωγής όμοιων όρων και της επιμεριστικής ιδιότητας μέσα από ατομική δραστηριότητα (βλ. Φ.Ε.)</p> <p>Γλώσσες: Γαλλικά και Ελληνικά</p>
Δραστηριότητες Activités	Βλ. Φύλλα Εργασίας
Αξιολόγηση Evaluation	Αξιολόγηση διαμορφωτική και τελική. Ενημέρωση των κλιμάκων αυτοαξιολόγησης του portfolio. Καταγραφή προσωπικών στρατηγικών στο portfolio.

Φύλλο Εργασίας 1
«Μαθηματική γλώσσα»



1. Διάβασε τον πίνακα με τις παρακάτω λέξεις σε διάφορες γλώσσες. Μπορείς να συμπληρώσεις τα κενά με όποια γλώσσα επιθυμείς:

Ελληνικά	άλγεβρα
Αγγλικά	algebra
Αλβανικά	algjebër
Γαλλικά	algèbre
Γερμανικά	algebra

Ελληνικά	μεταβλητή
Αγγλικά	variable
Αλβανικά	variabël
Γαλλικά	variable
Γερμανικά	variable

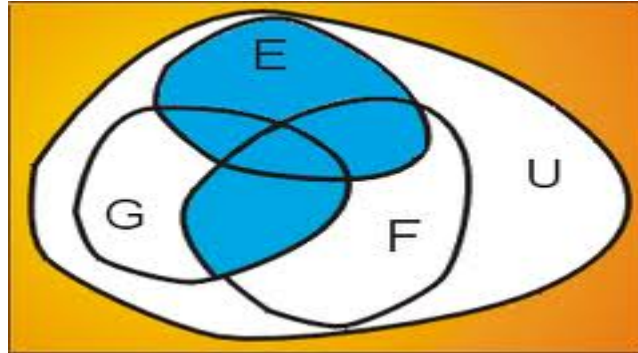
Ελληνικά	αναγωγή όμοιων όρων
Αγγλικά	fractions algebra reduction
Αλβανικά	fraksionet Algjebra reduktim
Γαλλικά	fractions de réduction d'algèbre
Γερμανικά	Fraktionen Algebra Reduktion

1.1 Τι παρατηρείς στη «μαθηματική γλώσσα»;

2. Συμπλήρωσε τον πίνακα με τη δική σου ή άλλες γλώσσες που γνωρίζεις!
Απάντησε στη γλώσσα που αισθάνεσαι άνετα.



Φύλλο Εργασίας 2
«Πρακτικές εφαρμογές»



1. Στο mobile internet η χρήση 1MB κοστίζει 0.03€. Απάντησε σε διάφορες γλώσσες ακολουθώντας το παράδειγμα που ακολουθεί:

«Μαθηματική» γλώσσα: $1 * 0.03 = 0.03$

Ελληνική γλώσσα: ένα **επί** μηδέν **κόμμα** μηδέν τρία **ισούται με** μηδέν **κόμμα** μηδέν τρία

Γαλλική γλώσσα: **un fois** zéro **virgule** zéro trois **égale à** zéro **virgule** zéro trois

(Άλλη γλώσσα): Η δική σου γλώσσα ή άλλη ξένη γλώσσα που γνωρίζεις

1.1 Πόσο κοστίζει η χρήση 60MB mobile internet;

«Μαθηματική» γλώσσα: -----

Ελληνική γλώσσα: -----

Γαλλική γλώσσα: -----

(Άλλη γλώσσα): -----

1.2 Πόσο κοστίζει η χρήση 90MB mobile internet;

«Μαθηματική» γλώσσα: -----

Ελληνική γλώσσα: -----

Γαλλική γλώσσα: -----

(Άλλη γλώσσα): -----

1.3 Πόσο κοστίζει η χρήση 120MB mobile internet;

«Μαθηματική» γλώσσα: -----

Ελληνική γλώσσα: -----

Γαλλική γλώσσα: -----

(Άλλη γλώσσα): -----

2. Εντόπισε και γράψε τη «μεταβλητή» στα τρία προηγούμενα υποερωτήματα στα γαλλικά:

α. -----

β. -----

γ. -----



Φύλλο Εργασίας 3
«Επικοινωνιακές μεταβλητές στο εμπορικό κατάστημα»



Προφορική δραστηριότητα

Μεταβλητή 1: κατάσταση καρναβαλιστικών ειδών

Βρίσκεσαι στις Βρυξέλλες την περίοδο του καρναβαλιού και θέλεις να αγοράσεις μια στολή. Δεν έχεις αποφασίσει τι θα φορέσεις και επισκέπεται ένα κατάστημα καρναβαλιστικών κουστουμιών. Με τα λίγα γαλλικά που ξέρεις προσπαθείς να επικοινωνήσεις αξιοποιώντας όλες σου τις γλώσσες. Ένας φίλος σου προσπαθεί να βοηθήσει.

(Η παρακάτω αλληλουχία είναι ενδεικτική και μπορεί να αλλάξει κατά τη διάδραση)

1. Εσύ (σε γλώσσες που επιλέγεις): -----

1.3 Ο πωλητής (στα γαλλικά): -----

1.2 Ο φίλος σου (στα γαλλικά) : -----

2. Εσύ (σε γλώσσες που επιλέγεις): -----

2.1 Ο πωλητής (στα γαλλικά): -----

2.2 Ο φίλος σου (στα γαλλικά) : -----

3. Εσύ (σε γλώσσες που επιλέγεις): -----

3.1 Ο πωλητής (στα γαλλικά): -----

3.2 Ο φίλος σου (στα γαλλικά) : -----


4. Εσύ (σε γλώσσες που επιλέγεις): -----

4.1 Ο πωλητής (στα γαλλικά): -----

4.2 Ο φίλος σου (στα γαλλικά) : -----



4.8. Σχέδιο μαθήματος ΜΓΑ γεωγραφίας γ' γυμνασίου

I	ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ PLAN DE COURS	Γ' Γυμνασίου
	Γεωγραφία Géographie	
Διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου [ΜΓΑ] Enseignement de discipline non linguistique [DNL]		

Τάξη	Γ' Γυμνασίου
ΜΓΑ	Γεωγραφία
Βιβλίο Ξένης Γλώσσας	Ενότητα 0
Διδακτικές ώρες	3 - 4

Εύρος πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) και βαθμός νοητικής εμπλοκής (ΒΝΕ) ενότητας

A	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΗ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Γ
ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
B	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Δ

Διδακτικός στόχος Objectif du cours	
ΜΓΑ DNL	<p>Η αξιοποίηση των χαρτών στην καθημερινή ζωή. Η ταυτότητα του χάρτη (τίτλος, κλίμακα, σύμβολα, υπόμνημα). Η ποικιλία των πληροφοριών που μπορεί να προσφέρει ο χάρτης. Η αναγνώριση των χωρών στο χάρτη. Εξαγωγή συμπερασμάτων για διάφορους τόπους πάνω στη γη.</p>

Γλωσσικό Αντικείμενο (ΓΑ) Langue-cible (LC)	Θεματικές ενότητες/Λεξιλόγιο: Οι χώρες/οι εθνικότητες/οι γλώσσες.	Γραμματική: Η άμεση ερώτηση. Ερωτηματικά επιρρήματα και αντωνυμίες. Τα δεικτικά επίθετα. Πλάγιος λόγος.
	Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι: Αυτοπαρουσιάζομαι Παρουσιάζω άλλον σε τρίτους Χαιρετώ/αποχαιρετώ (επίσημα-ανεπίσημα)	

Διδακτική προσέγγιση Approche didactique
Πολλαπλογλωσσική προσέγγιση με διγλωσσική πλαισίωση Μη Γλωσσικού Αντικειμένου.

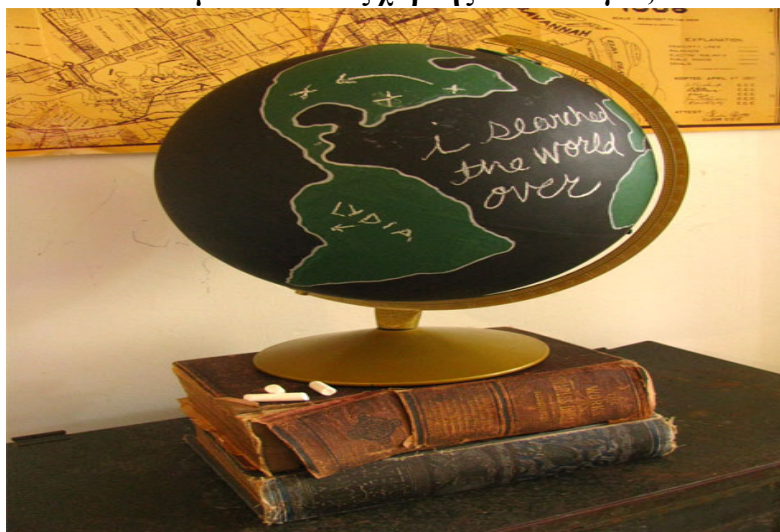
Μέσα διδασκαλίας-υλικά Instruments d'enseignement-matériaux	
Μέσα διδασκαλίας	Βιβλίο Μαθητή Γαλλικών Γ' Γυμνασίου (Unité 0) Τετράδιο Εργασιών Γαλλικών Γ' Γυμνασίου (Unité 0)
Υλικά	Βιντεοπροβολέας ή υπολογιστές Γεωγραφικοί χάρτες

Σύντομη περιγραφή Description du cours	
<p>Το μάθημα ακολουθεί τη πορεία του ΜΓΑ της Γεωγραφίας της α' Γυμνασίου προσαρμοσμένο στους ειδικούς επικοινωνιακού και γλωσσικούς στόχους της ενότητας του βιβλίου της ξένης γλώσσας της γ' Γυμνασίου με μειωμένο πλαίσιο παιδειακής στήριξης.</p> <p>Παρόλο που το μάθημα της Γεωγραφίας δεν διδάσκεται στη γ' Γυμνασίου θεωρούμε ότι η ανακεφαλαιωτική ενότητα «0» (μηδέν) του βιβλίου της ξένης γλώσσας απαιτεί την ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης σε κατακτημένο μη γλωσσικό περιεχόμενο προκειμένου να καταστεί ομαλή η μετάβαση στους γλωσσικούς στόχους της γ' Γυμνασίου.</p> <p>Αφού πραγματοποιηθεί σύντομη παρουσίαση παγκόσμιου και ευρωπαϊκού χάρτη γενικής χρήσης προωθείται ολιγόλεπτη ανοιχτή συζήτηση εντυπώσεων και παρατηρήσεων σχετικά με τους χάρτες και τη σημασία τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Ακολουθεί σπονδυλωτή διδασκαλία με βασικό άξονα σύντομες δραστηριότητες που αφορούν και τα δύο αντικείμενα (ΜΓΑ και ΓΑ). Στη συνέχεια δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες σχετικές με την προετοιμασία της τελικής ατομικής εργασίας:</p> <p>Πρόκειται για δραστηριότητα «γλωσσικής συνειδητοποίησης» (Language awareness) κατά την οποία ο μαθητής συστήνεται ή/και επανασυστήνεται (στη περίπτωση της γ' Γυμνασίου), αναφέρεται στις ρίζες του, στην καταγωγή του, μιλάει για την οικογένειά του, τους φίλους του, τα ενδιαφέροντά του και γενικά τις προτιμήσεις του χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και εκφράσεις στην πρώτη γλώσσα και τη γλώσσα-στόχο.</p>	

Δομή μαθήματος Structure du cours	
Περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας Description de la démarche didactique	<p>1. Χάρτες γενικής χρήσης Παρουσιάζεται παγκόσμιος και ευρωπαϊκός χάρτης από το υλικό του σχολείου ή/και από αναζήτηση στο διαδίκτυο. Μετά από μια σύντομη ανοιχτή συζήτηση για το <i>τι</i> και <i>πώς</i> απεικονίζεται, εισαγάγουμε σταδιακά τις πρώτες σχετικές έννοιες με τους χάρτες. <i>Γλώσσες: Ελληνικά και γαλλικά</i></p>
	<p>2. Ταυτότητα του χάρτη Μετά την εισαγωγική συζήτηση καλούμε τους μαθητές να επικεντρωθούν στις λεπτομέρειες αναζητώντας πληροφορίες σχετικές με κλίμακες, σύμβολα, υπομνήματα. Εστιάζουμε στην πληροφορία με χρήση της γλώσσας-στόχου και «σκαλοπάτι» τη 1^η γλώσσα. Αφού γίνουνε κατανοητά τα βασικά στοιχεία της ταυτότητας ενός χάρτη περνάμε στο τρίτο μέρος. <i>Γλώσσες: Ελληνικά και γαλλικά</i></p>
	<p>3. Γεωγραφικές συντεταγμένες 1. Ζητάμε από τους μαθητές να ορίσουν 3 «σημάδια» στους χάρτες και στη συνέχεια να προσανατολιστούν προς αυτά επιλέγοντας ως αφετηρία τη χώρα καταγωγής τους. 2. Κατευθύνουμε τους μαθητές να εντοπίσουν και να αναφερθούν στους νοητούς κύκλους και ημικύκλια (Παράλληλοι και Μεσημβρινοί) και να δράσουν με βάση αυτούς. Μετά από σύντομη συζήτηση για τη λειτουργικότητα τους στους χάρτες δίνουμε το λεξιλόγιο στη ξένη γλώσσα. <i>Γλώσσες: Ελληνικά και γαλλικά</i></p>
	<p>4. «Γλωσσικές συντεταγμένες» Αναφερόμενοι στο δυσανάλογο αριθμό γλωσσών και χωρών που αυτές χρησιμοποιούνται (6000:200) επιστέφουμε στους χάρτες για να εστιάσουμε αυτή τη φορά στις «γλωσσικές συντεταγμένες». Εντοπίζουμε τις ομιλούμενες γλώσσες επιλεγμένων χωρών, ευρωπαϊκών και μη, και αναφερόμαστε στις εθνικότητες των ομιλητών τους και μετά από σύντομη συζήτηση από το μη γλωσσικό περνάμε στο γλωσσικό και εστιάζουμε στη γραμματική της ενότητας του βιβλίου (βλ. διδ. στόχος ΓΑ) της ξένης γλώσσας προετοιμάζοντας ταυτόχρονα την κεντρική ατομική δραστηριότητα. <i>Γλώσσες: Γαλλικά</i></p>

	<p>5. Δραστηριότητα γλωσσικής συνειδητοποίησης (Language awareness) : «Συστήνομαι στη τάξη»</p> <p>Ο μαθητής συστήνεται στη τάξη, μιλάει για τις γλώσσες που γνωρίζει και τις χώρες που αυτές ομιλούνται και δίνει πληροφορίες για την καταγωγή του με στοιχεία από την οικογενειακή και κοινωνική του ζωή.</p> <p>Παρουσιάζει το χάρτη της χώρας καταγωγής του ή της χώρας της οποίας μαθαίνει ή γνωρίζει τη γλώσσα και αναφέρεται στα στοιχεία που εστίασε η διδασκαλία των ΜΓΑ και ΓΑ (βλ.1,2,3,4) (βλ. Φύλλο εργασίας 3)</p> <p>Γλώσσες: Γαλλικά και σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή.</p>
<p>Δραστηριότητες Activités</p>	<p>Βλ. Φύλλα εργασίας</p>
<p>Αξιολόγηση μαθητών Evaluation</p>	<p>Οι τάξη ψηφίζει την πληρέστερη και πιο ενδιαφέρουσα παρουσίαση.</p> <p>Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την πρόοδο τους στο ατομικό τους <i>portfolio</i>.</p>

Φύλλο Εργασίας 1
«Αν μιλούσε ένας χάρτης τι θα έλεγε»;



1.1 Τι μαθαίνουμε από έναν χάρτη. Απάντησε με λίγες λέξεις στα γαλλικά.

1.2 Αν θέλω να προσανατολιστώ γρήγορα στο χάρτη, τι πρέπει να προσέξω;
Μπορείς να απαντήσεις χρησιμοποιώντας γαλλικά, ελληνικά και όποια άλλη
γλώσσα πιστεύεις ότι βοηθάει στην απάντησή σου.

1.3 Αν η χώρα σου ήταν άνθρωπος ποιες γλώσσες θα μπορούσε να μιλήσει;
Απάντησε στα γαλλικά.



Φύλλο Εργασίας 2



2.1 Διάβασε τον πίνακα με τη λέξη “χάρτης” σε πολλές γλώσσες:

Γλώσσα	Η λέξη “χάρτης”
Ελληνικά	χάρτης
Αγγλικά	map
Αλβανικά	hartë
Βουλγαρικά	карта
Γαλλικά	carte
Γερμανικά	karte
Ιταλικά	mappa
Ολλανδικά	kaart
Σουηδικά	karta
Τουρκικά	Harita

Τι παρατηρείς;

2.2 Μπορείς να μας εξηγήσεις γιατί;

2.3 Συμπλήρωσε τον πίνακα με τη δική σου ή άλλες γλώσσες που γνωρίζεις!
Απάντησε στη γλώσσα που αισθάνεσαι άνετα.



Φύλλο Εργασίας 3



«Συστήνομαι στη τάξη»

Συστήσου στη τάξη και μίλησε για τον εαυτό σου.
Θέλουμε να μάθουμε ποιος είσαι, να μας μιλήσεις για την οικογένεια και τους φίλους σου.

Θέλουμε να μας πεις από που κατάγεται και ποιες γλώσσες μιλάς ή/και καταλαβαίνεις.


Δείξε μας τη χώρα σου ή την πόλη στο χάρτη και εξήγησε πως μπορούμε να πάμε εκεί.

Μίλησε μας για τα ενδιαφέροντα και τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερο σου χρόνο.

Να μας μιλήσεις στα γαλλικά και βοηθητικά μπορείς να χρησιμοποιήσεις λέξεις και εκφράσεις από την πρώτη σου γλώσσα ή/και άλλες γλώσσες που γνωρίζεις.



4.9. Σχέδιο μαθήματος ΜΓΑ πληροφορικής γ' γυμνασίου

II	ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ PLAN DU COURS	Γ' Γυμνασίου
	Πληροφορική Informatique	
Διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου [ΜΓΑ] Enseignement de discipline non linguistique [DNL]		

Τάξη	Γ' Γυμνασίου
ΜΓΑ	Πληροφορική
Βιβλίο Ξένης Γλώσσας	Ενότητα 5
Διδακτικές ώρες	2 - 3

Εύρος παιδιακής στήριξης (ΕΠΣ) και βαθμός νοητικής εμπλοκής (BNE) ενότητας

A	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΗ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Γ
ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
B	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Δ

Διδακτικός Στόχος Objectifs du cours	
ΜΓΑ DNL	<p>Ο υπολογιστής στην κοινωνία και στον πολιτισμό Χρήση εργαλείων έκφρασης, επικοινωνίας, ανακάλυψης. Οι μηχανές αναζήτησης και το περιβάλλον παρουσίασης του παγκόσμιου ιστού (web browser). Πληροφόρηση και επικοινωνία με τη βοήθεια του Διαδικτύου (Internet). Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.</p>

Γλωσσικό Αντικείμενο (ΓΑ) Langue-cible (LC)	Θεματικές ενότητες/Λεξιλόγιο: Οι διακοπές Η έναρξη της σχολικής χρονιάς	Γραμματική: Η συμφωνία της μετοχής αορίστου με το βοηθητικό ρήμα <i>avoir</i> (=έχω) Ο ενεστώτας της υποτακτικής των ρημάτων της 1 ^{ης} συζυγίας σε - <i>er</i> Το ρήμα <i>devoir</i> (=οφείλω) Η δήλωση περιορισμού με <i>ne...que</i> (= δεν...παρά μόνο)
	Ειδική επικοινωνιακοί στόχοι: Αφηγούμαι γεγονότα Αφηγούμαι ιστορίες Αφηγούμαι εμπειρίες Εκφράζω συναισθήματα	

Διδακτική προσέγγιση Approche didactique
Πολλαπλογλωσσική προσέγγιση με διγλωσσική πλαισίωση Μη Γλωσσικού Αντικειμένου με χρήση γλώσσας-στόχου και πρώτης γλώσσας

Μέσα διδασκαλίας-υλικά Instruments d'enseignement-matériaux	
Μέσα διδασκαλίας	Βιβλίο Πληροφορικής Γ' Γυμνασίου (Ενότητα 3)
	Βιβλίο Γαλλικών Γ' Γυμνασίου (Unité 1)
	Τετράδιο Εργασιών Γαλλικών Γ' Γυμνασίου (Unité 1)
Υλικά	Διαδραστικός πίνακας ή απλός βιντεοπροβολέας ή υπολογιστές
	Εφαρμογή "Google Maps"

Σύντομη περιγραφή Description du cours	
<p>Όπως και στο ΜΓΑ της α' Γυμνασίου, πόσο μάλλον στη γ' Γυμνασίου, αντιλαμβανόμαστε το βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τη χρήση εργαλείων έκφρασης, επικοινωνίας, ανακάλυψης, δημιουργίας και μορφοποίησης κειμένου αλλά και με το περιβάλλον παρουσίασης του παγκόσμιου ιστού (web browser) και τα αξιοποιούμε πραγματολογικά με εστιασμένες προσαρμογές στους στόχους της διδασκαλίας.</p> <p>Στο εισαγωγικό μέρος οι έννοιες του <i>διαδικτύου</i>, του <i>εικονικού κόσμου</i>, του <i>έξυπνου σπιτιού</i> και των <i>Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας</i> αναλύονται μέσα από συζήτηση η οποία προσεγγίζεται ως ανακεφαλαίωση μιας ήδη κατακτημένης γνώσης και πληροφορίας και όχι τόσο ως γνωστικό σκαλοπάτι σε νέα πληροφορία.</p> <p>Έπεται η διάδραση στη πράξη με εστίαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας (<i>savoir-faire</i>) και στη χρήση πολυτροπικών εφαρμογών αναζήτησης πληροφοριών. Κεντρική δραστηριότητα, «Το παιχνίδι μεταφραστικής μορφοποίησης», μια δραστηριότητα μεταφραστικής διάδρασης στο διαδίκτυο με χρήση πηγών αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο και προτεινόμενων μεταφραστικών μηχανών.</p>	

Δομή μαθήματος Structure du cours	
Περιγραφή επιμέρους βημάτων	1. Παγκόσμιος ιστός: Μηχανές Αναζήτησης και καθημερινότητα. Εισαγωγικά ακολουθείται αντίστροφη της συνηθισμένης διδακτικής πορείας: εκκινούμε από το ζητούμενο της κεντρικής

<p>διδασκαλίας Description de la démarche didactique</p>	<p>δραστηριότητας του ΜΓΑ και θέτουμε το βασικό ερώτημα του πρώτου μέρους: «τι κάνουμε όταν θέλουμε να αναζητήσουμε μια συγκεκριμένη πληροφορία στο διαδίκτυο και δεν έχουμε τη σχετική διεύθυνση»; Προωθείται ολιγόλεπτη ανοιχτή συζήτηση ανταλλαγής προτάσεων με εστίαση στις μηχανές αναζήτησης. Γλώσσες: Γαλλικά, Αγγλικά και Ελληνικά</p> <p>2. Αναζήτηση πληροφοριών και λέξεις-κλειδιά. Γίνεται καταγραφή των προτάσεων του πρώτου μέρους σε μια βήμα-βήμα αναγραφή της διαδικασίας αναζήτησης μιας πληροφορίας στον πίνακα. Προετοιμάζουμε την πρακτική ενότητα δίνοντας προβλήματα αναζήτησης και πιθανούς τρόπους επίλυσης με το σωστό χειρισμό λέξεων-κλειδιών. Στη συνέχεια περνάμε στην ενότητα «διαδίκτυο στη πράξη». Γλώσσες: Γαλλικά, Αγγλικά και Ελληνικά</p> <p>3. Διαδίκτυο στην πράξη Η πράξη συνίσταται στη δράση. Τα προβλήματα προς επίλυση μοιράζονται στη τάξη προς επίλυση. Ανά ομάδες οι μαθητές παρουσιάζουν τη δική τους στρατηγική στη πληρέστερη μεθοδολογία πολύπλευρης αναζήτησης πληροφορίας. (βλ. Φ.Ε.) Γλώσσες: Γαλλικά και Ελληνικά</p> <p>4. «Το παιχνίδι μεταφραστικής μορφοποίησης» Με εργαλεία από το περιβάλλον παρουσίασης του παγκόσμιου ιστού (web browser) οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες σχετικές με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και των Τεχνολογιών γενικότερα στην καθημερινότητα τους. Οι πληροφορίες αυτές συμπυκνώνονται σε ένα κείμενο το οποίο καλούνται να δουλέψουν στη γλώσσα που αυτοί αισθάνονται πιο άνετα (πρώτη γλώσσα ή/και δεύτερη γλώσσα ή/και ξένη γλώσσα) με τη βοήθεια μεταφραστικών μηχανών. Το «πρώτο» κείμενο στη γλώσσα της επιλογής τους αποδίδεται στη γλώσσα-στόχο μέσα από προτεινόμενες ιστοσελίδες μεταφραστικής διάδρασης και στη συνέχεια η «κομπιουτερίστικη» εκδοχή του κειμένου γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας και μορφοποίησης στη γλώσσα-στόχο. Τα κείμενα παρουσιάζονται στη τάξη στην ορθότερη δυνατή γραμματικοσυντακτική μορφή. Γλώσσες: Πρώτη γλώσσα ή/και δεύτερη γλώσσα ή/και ξένη γλώσσα</p>
<p>Δραστηριότητες Activités</p>	<p>Βλ. Φύλλα Εργασίας</p>
<p>Αξιολόγηση Evaluation</p>	<p>Αφού αξιολογηθούν τα «διορθωμένα» κείμενα επιβραβεύεται αυτό της ομάδας με τα λιγότερα λάθη και τις πληρέστερες οδηγίες. Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την πρόοδο τους στο ατομικό τους <i>portfolio</i>. Μετά την έκθεση τους, οι εργασίες αρχειοθετούνται στο αντίστοιχο <i>dossier</i> του <i>portfolio</i>.</p>

Φύλλο Εργασίας 1
«Η πληροφορία στο παγκόσμιο ιστό»



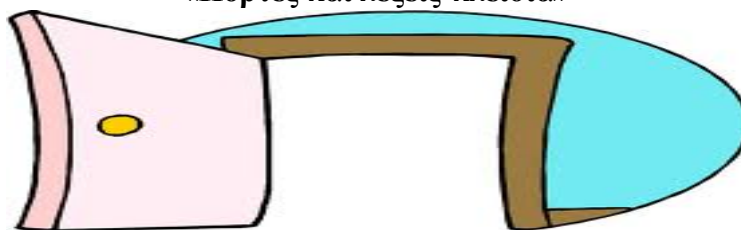
1.1 Πως ακριβώς λειτουργεί μια Μηχανή Αναζήτησης; Δώσε μερικά παραδείγματα.
Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά. Λέξεις που μπορείς να χρησιμοποιήσεις:
chercher – informations – renseignements – mots-clés

1.2 Για σένα τι είναι οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.
Δώσε μερικά παραδείγματα. Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά.

1.3 Ποιες λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιείς περισσότερο όταν ψάχνεις πληροφορίες στο
διαδίκτυο. Απάντησε στη πρώτη σου γλώσσα και στα γαλλικά.



Φύλλο Εργασίας 2
«Πόρτες και λέξεις-κλειδιά»



1. Κάθε πόρτα αντιστοιχεί με μια πληροφορία που θέλεις να αναζητήσεις στο διαδίκτυο. Βρες τις κατάλληλες λέξεις-κλειδιά στα γαλλικά ή στη γλώσσα σου και ξεκλείδωσε τες. Στις δύο τελευταίες πόρτες επέλεξε την πληροφορία που σε ενδιαφέρει.

Porte 1



Télécharger
de la musique

Porte 2



Télécharger
des films

Porte 3



Livres numériques

Porte 4



La maison numérique

Porte 5



Mes réseaux sociaux

Porte 6



Jeux-vidéos en ligne

Porte 7



.....

Porte 8



.....



Φύλλο Εργασίας 3
«Το παιχνίδι μεταφραστικής μορφοποίησης»



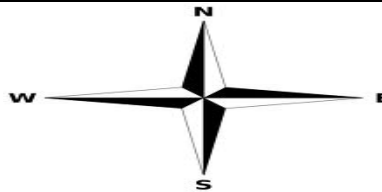
1. Φαντάσου έναν κόσμο που όλα γίνονται απολύτως ψηφιακά και περιέγραψε μια μέρα σου σε αυτόν! Στο κείμενο σου θα χρησιμοποιήσεις την πρώτη σου γλώσσα αλλά και όποια άλλη γλώσσα σε βοηθάει να εκφραστείς καλύτερα.
2. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις τα παρακάτω εργαλεία:
 - α. Περιβάλλον παρουσίασης του παγκόσμιου ιστού (web browser).
 - β. Ιστοσελίδες για ταξίδια και διακοπές καθώς και ιστοσελίδες μεταφραστικής διάδρασης όπως:
<http://www.systranet.com/translate>,
<http://translate.google.com/>,
<http://www.babylon.com> και
<http://google.babelfish.com/?ptype=ask-a-question>
3. Στη συνέχεια επικόλλησε το κείμενο σου στο ειδικό πλαίσιο μιας μεταφραστικής μηχανής από τις προτεινόμενες και μετέφρασε το από τη γλώσσα που επέλεξες στη γαλλική.
4. Η μετάφραση που θα προκύψει αποτελεί μια «κομπιουτερίστικη» εκδοχή του αρχικού κειμένου με λάθη και σε πολλά σημεία ακαταλαβίστικο! Προσπάθησε να επεξεργαστείς τα σημεία του κειμένου που σου φαίνονται λανθασμένα και στη συνέχεια παρουσίασε το στη τάξη.
5. Μπορείς να εμπλουτίσεις την παρουσίαση σου με οπτικοακουστικό υλικό της αρεσκείας σου!



4.10. Σχέδιο μαθήματος ΜΓΑ εικαστικών γ' γυμνασίου

III	ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ PLAN DE COURS	Γ' Γυμνασίου
	Εικαστικά Arts Plastiques	
Διδασκαλία μη γλωσσικού αντικειμένου [ΜΓΑ] Enseignement de discipline non linguistique [DNL]		

Εύρος πλαισιακής στήριξης (ΕΠΣ) / Βαθμός νοητικής εμπλοκής (ΒΝΕ) ενότητας

A	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΗ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Γ
ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		ΜΕΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
B	ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Δ

Διδακτικός στόχος Objectif du cours			
ΜΓΑ DNL	Ανάπτυξη οπτικών και αντιληπτικών ικανοτήτων για το χώρο, τη δομή, την κίνηση, τα χρώματα και το φως μέσα στα έργα τέχνης. Πειραματισμοί με το χρώμα, βασικά και συμπληρωματικά χρώματα. Σύνδεση της τέχνης με το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων.		
Γλώσσα- στόχος Langue- cible	Θέματα Προσωπική ζωή: Προσκαλώ φίλους. Κάνω υποθέσεις για	Λεξιλόγιο Εκφράσεις σχετικές με συναίνεση, άρνηση, πρόσκληση,	Γραμματική Ο ενεστώτας της Υποτακτικής (Conditionnel). Ο 1 ^{ος} και 2 ^{ος} υποθετικός λόγος. Οι αόριστες αντωνυμίες.

	το παρόν και το παρελθόν. Εκφράζω γνώμη, συμφωνία, διαφωνία.	συμβουλές, οδηγίες, γνώμη, υπόθεση.	
--	---	-------------------------------------	--

Διδακτική προσέγγιση
Approche didactique

Πολλαπλογλωσσική προσέγγιση με διγλωσσική πλαισίωση Μη Γλωσσικού Αντικειμένου

Μέσα διδασκαλίας-υλικά
Instruments d'enseignement-matériaux

Μέσα διδασκαλίας	Βιβλίο Εικαστικών γ' γυμνασίου (Ενότητα 1.1)
	Βιβλίο Γαλλικών γ' γυμνασίου (Unité 2)
	Τετράδιο Εργασιών Γαλλικών α' γυμνασίου (Unité 2)
	Δίγλωσσα λεξικά πρώτης γλώσσας/γλώσσας-στόχου κι εμπλεκομένων γλωσσών
Υλικά	Διαδραστικός πίνακας ή απλός βιντεοπροβολέας ή υπολογιστές
	Υλικά ζωγραφικής : Καμβάς μικρού μεγέθους, πινέλα, χρώματα

Σύντομη περιγραφή
Description du cours

Προβάλλεται μια σειρά έργων του Βέλγου ζωγράφου René Magritte που συνδυάζουν σχήματα με λέξεις και μικρές προτάσεις. Πραγματοποιείται σύντομη παρουσίαση του καλλιτέχνη, του εικαστικού κινήματος που ανήκει, της εποχής που έζησε και των βασικών ιστορικών και κοινωνικών περικειμένων που στοιχειοθέτησαν το έργο του. Προωθείται ολιγόλεπτη συζήτηση γύρω από τους υποθετικούς συσχετισμούς του μη γλωσσικού με το γλωσσικό περιεχόμενο και ακολουθεί σπονδυλωτή διδασκαλία με βασικό άξονα σύντομες δραστηριότητες. Οι μαθητές, εμπνεόμενοι από τον René Magritte, πρέπει να εντάξουν στο έργο τους λέξεις και μικρές προτάσεις συναφείς με το περιεχόμενο, τόσο του γλωσσικού όσο και του μη γλωσσικού αντικειμένου, αξιοποιώντας το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου. Στο τέλος της διαδικασίας παρουσιάζονται οι δημιουργίες, πραγματοποιούνται ατομικές παρουσιάσεις και η τάξη αξιολογεί τις αρτιότερες. Στο τέλος, όλα τα έργα εκτίθενται στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου.

Δομή μαθήματος
Structure du cours

Περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας Description de la démarche didactique	1. Θέμα, περιεχόμενο, νόημα: Οι μαθητές πλοηγούνται στο διαδίκτυο και εντοπίζουν τα εξής έργα του Βέλγου ζωγράφου René Magritte που ενσωματώνουν λέξεις και μικρές προτάσεις σε εικόνες εστιάζοντας στα αντικείμενα και στον τρόπο που αυτά γίνονται ορατά στον καμβά: 1. <i>Ce n'est pas une pomme</i> 2. <i>Ceci n'est pas une lune</i>
---	---

	<p>3. <i>La trahison des images</i> 4. <i>La trahison de photos</i> 5. <i>The Palace of Curtains, III.</i> <i>Γλώσσες: Ελληνικά, γαλλικά και αγγλικά</i></p>
	<p>2. Ιστορία Τέχνης: Κίνημα και Καλλιτέχνης Με τη βοήθεια του καθηγητή καλλιτεχνικών πραγματοποιείται σύντομη παρουσίαση του καλλιτέχνη με αναφορές στο εικαστικό κίνημα που ανήκε, στην εποχή που δημιούργησε, στις βασικές του τεχνικές. <i>Γλώσσες: Γαλλικά και ελληνικά.</i></p>
	<p>3. Αισθητική και Κριτική Ανάλυση Ακολουθεί προβολή των έργων σε βιντεοπροβολέα ή διαδραστικό πίνακα και χωρίς να δοθεί οποιαδήποτε πληροφορία ενθαρρύνουμε ανοιχτή συζήτηση προκειμένου να καταγραφούν οι πρώτες αυθόρμητες εντυπώσεις. Εστιάζουμε στον όγκο, στο ανάγλυφο και στο χρώμα των αντικειμένων. <i>Γλώσσα: Ελληνικά.</i></p>
	<p>4. Εξοικείωση με απλά υλικά, μέσα, βασικές τεχνικές, μορφικά στοιχεία Σταδιακά εντάσσουμε στοιχεία της διδασκαλίας της γλώσσας-στόχου (λεξιλόγιο, ρήματα, εκφράσεις, βλ. αναλυτικό διάγραμμα μαθήματος) μέσα από στοχευμένα παραδείγματα που συνδέουν τα καλλιτεχνικά έργα με τη γλώσσα-στόχο και κατ' επέκταση το ΜΓΑ με το μάθημα της ΞΓ. (βλ. Φύλλο εργασίας 3) <i>Γλώσσες: Γαλλικά</i></p>
Δραστηριότητες Activités	Βλ. Φύλλα εργασίας
Αξιολόγηση Evaluation	<p>1. Κατά την παρουσίαση ο κάθε μαθητής αιτιολογεί τις επιλογές του σε λέξεις, προτάσεις και γλώσσες, σε θέμα, τεχνική και χρώματα. 2. Ακολουθεί ανοιχτή συζήτηση στο τέλος της οποίας αξιολογούνται από το σύνολο της τάξης οι καλύτερες δημιουργίες και παρουσιάσεις. 3. Δημοσιοποίηση: Όλα τα έργα εκτίθενται στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου ή σε ειδικό χώρο εκτός τάξης με ειδική αναφορά στην καλύτερη δημιουργία. 4. Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την πρόοδο τους στο ατομικό τους <i>portfolio</i>. Μετά την έκθεσή τους οι εργασίες αρχειοθετούνται στο <i>dossier</i> του <i>portfolio</i>.</p>

Φύλλο Εργασίας 1
«Qui est-ce»?



1.1 Τι γνωρίζουμε για τον René Magritte; (επάγγελμα, εθνικότητα, εικαστικό κίνημα, χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του κτλ.) (Χρησιμοποίησε τη γλώσσα που χειρίζεσαι καλύτερα).

1.2 Τι σχέση έχει ο René Magritte με τα γαλλικά και γιατί;

1.3 Αν τα έργα του René Magritte ήταν σχολικό μάθημα ποιο θα ήταν αυτό και γιατί;



Φύλλο Εργασίας 2



René Magritte, landscape, 1920

**Πολλαπλογλωσσικός καμβάς
«Όλα είναι χρώμα»!**

2.1 Βρες τα χρώματα σε όσες γλώσσες γνωρίζεις και απάντησε στη παρακάτω ερώτηση.

Γλώσσα / Langue	Χρώματα / Couleurs						
Ελληνικά	Άσπρο	Πράσινο	Πορτοκαλί	Γκρι	Κόκκινο	Μαύρο	Κίτρινο
Γαλλικά							
Αγγλικά							
Ιταλικά							
Ισπανικά							
Γερμανικά							
Αλβανικά							
(Άλλη γλώσσα)							

2.2 Τι παρατηρείς;


2.3 Μπορείς να εξηγήσεις γιατί;



Φύλλο Εργασίας 3 «Ντόνω με λέξεις τα χρώματα μου»


LES MOTS ET LES IMAGES

Un objet ne tient pas tellement à son nom qu'on ne puisse lui en trouver un autre qui lui convienne mieux.




le canon

Une image peut prendre la place d'un mot dans une proposition.




le est caché par les nuages

Une forme quelconque peut remplacer l'image d'un objet.




le soleil le chat le soleil


Il y a des objets qui se passent de nom :



Un objet fait supposer qu'il y en a d'autres derrière lui :




Un objet ne fait jamais le même office que son nom ou que son image.




le soleil

Un mot ne sert parfois qu'à se désigner soi-même :




ciel

Tout tend à faire penser qu'il y a peu de relation entre un objet et ce qui le représente.




l'objet réel l'objet imaginaire

Or, les contours visibles des objets, dans la réalité, se touchent comme s'ils formaient une mosaïque :

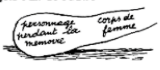


Un objet rencontre son image, un objet rencontre son nom. Il arrive que l'image et le nom de cet objet se rencontrent :




forêt

Les mots qui servent à désigner deux objets différents ne montrent pas ce qui peut séparer ces objets l'un de l'autre.

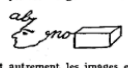


personnage masculin cette femme

Les figures vagues ont une signification aussi nécessaire aussi parfaite que les précises.




Dans un tableau, les mots sont de la même substance que les images.




ciel

Parfois, les noms écrits dans un tableau désignent des choses précises, et les images des choses vagues.




canon

Parfois le nom d'un objet tient lieu d'une image.




canon

Un mot peut prendre la place d'un objet dans la réalité :




le soleil

On voit autrement les images et les mots dans un tableau.



le soleil

Ou bien le contraire :



traillants

René MAGRITTE.

1. Επέλεξε το δικό σου θέμα και δημιούργησε με βασικά υλικά (χαρτί ζωγραφικής ή κοινή κόλλα A3 ή A4, στυλό, μολύβια, χρωματιστά μολύβια, χρωματιστούς μαρκαδόρους) αλλά με υλικά από το εργαστήρι καλλιτεχνικών του σχολείου.
2. «Ακολουθώντας» τον René Magritte πρέπει να εντάξεις στο έργο σου λέξεις ή φράσεις στα γαλλικά, σε άλλη ξένη γλώσσα ή/και στην πρώτη σου γλώσσα.
3. Σκιαγράφησε τον όγκο, το ανάγλυφο και το χρώμα των αντικειμένων με τον κατάλληλο φωτισμό και την αρμόζουσα σκίαση.
4. Στο τέλος θα παρουσιάσεις προφορικά τις δημιουργίες σου με 2 τρόπους:
 - α. Στην πρώτη σου γλώσσα και β. Στα γαλλικά και βοηθητικά μπορείς να χρησιμοποιείς λέξεις και εκφράσεις από την πρώτη σου γλώσσα ή/και άλλη γλώσσα.


Το δικό σου έργο;



Παράρτημα 5 Εργασίες μαθητών

5.1. Δείγματα δραστηριοτήτων ΜΓΑ εικαστικών

Φύλλο Εργασίας 1
«Qui est-ce?»



1.1 Τι γνωρίζουμε για τον René Magritte; (επάγγελμα, εθνικότητα, εικαστικό κίνημα, χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του κτλ.) (Χρησιμοποίησε τη γλώσσα που χειρίζεσαι καλύτερα)


René Magritte was a Belgian surrealist artist. At first, he began lessons in drawing and then he worked in an industry and he was designing posters and advertisements but then he signed a contract with Galerie la Centaure and then he started drawing.

1.2 Τι σχέση έχει ο René Magritte με τα γαλλικά και γιατί;

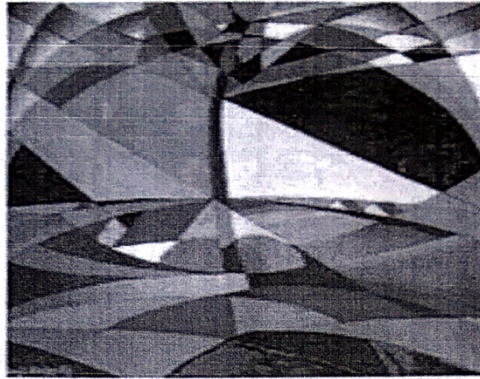
René Magritte was French, so, he became very popular for his paintings.

1.3 Αν τα έργα του René Magritte ήταν σχολικό μάθημα ποιο θα ήταν αυτό και γιατί;

If René Magritte's paintings were a school subject, they would be art because we have to paint.



Φύλλο Εργασίας 2



René Magritte, landscape, 1920

Πολλαπλογλωσσικός καμβάς
«Όλα είναι χρώμα»!

2.1 Βρες τα χρώματα σε όσες γλώσσες γνωρίζεις και απάντησε στη παρακάτω ερώτηση.

Γλώσσα / Langue	Χρώματα / Couleurs						
Ελληνικά	Άσπρο	Πράσινο	Πορτοκαλί	Γκρι	Κόκκινο	Μαύρο	Κίτρινο
Γαλλικά	blanc	vert	orange	gris	rouge	noir	jaune
Αγγλικά	white	green	orange	grey	red	black	yellow
Ιταλικά	bianco	verde	arancia	grigio	rosso	nero	giallo
Ισπανικά	blanco	verde	naranja	gris	rojo	negro	amarillo
Γερμανικά	weiß	grün	orange	grau	rot	schwarz	gelb
Αλβανικά							
(Άλλη γλώσσα)	X	X	X	X	X	X	X
Ρώσικα	белый	зеленый	оранжевый	серый	красный	черный	желтый
Ουκρανικά	білий	зелений	оранжевий	сірий	червоний	чорний	жовтий
Ολλανδικά	wit	groen	brandywiel	grijs	rood	zwart	geel

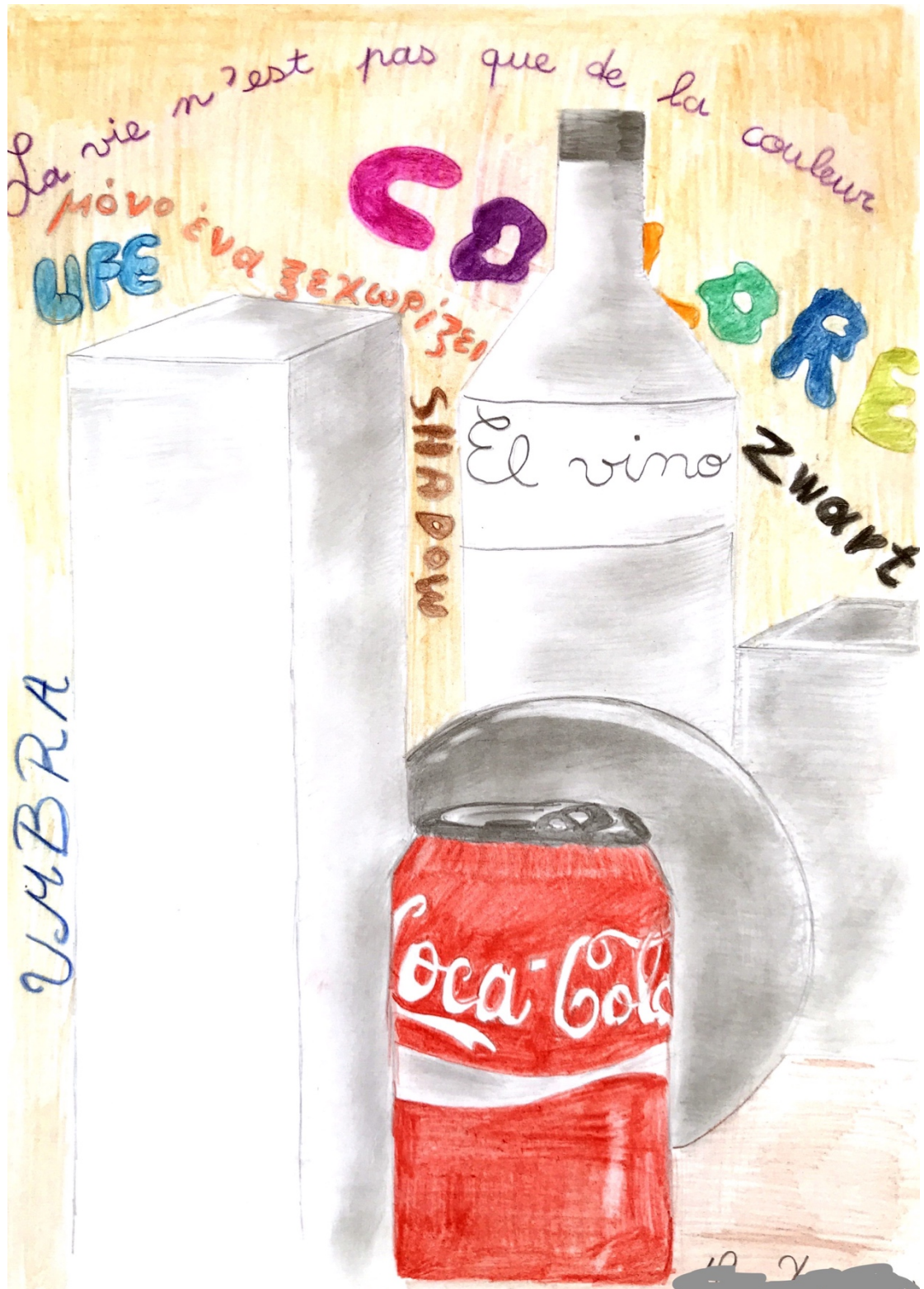
2.2 Τι παρατηρείς;

Colours are same in all languages but there are some differences in pronunciation and in dictation.

2.3 Μπορείς να εξηγήσεις γιατί;

Languages haven't a lot differences because all the people in ancient years were trying to find a same language for all the countries.





5.2. Δείγματα δραστηριοτήτων ΜΓΑ γεωγραφίας

Φύλλο Εργασίας 1

«Αν μιλούσε ένας χάρτης τι θα έλεγε»;



1.1 Τι μαθαίνουμε από έναν χάρτη. Απάντησε με λίγες λέξεις στα γαλλικά.

les océanes

les rues

les pays

les îles

les capitales

les montagnes

1.2 Αν θέλω να προσανατολιστώ γρήγορα στον χάρτη, τι πρέπει να προσέξω;
Μπορείς να απαντήσεις χρησιμοποιώντας γαλλικά, ελληνικά και όποια άλλη
γλώσσα πιστεύεις ότι βοηθάει στην απάντησή σου.

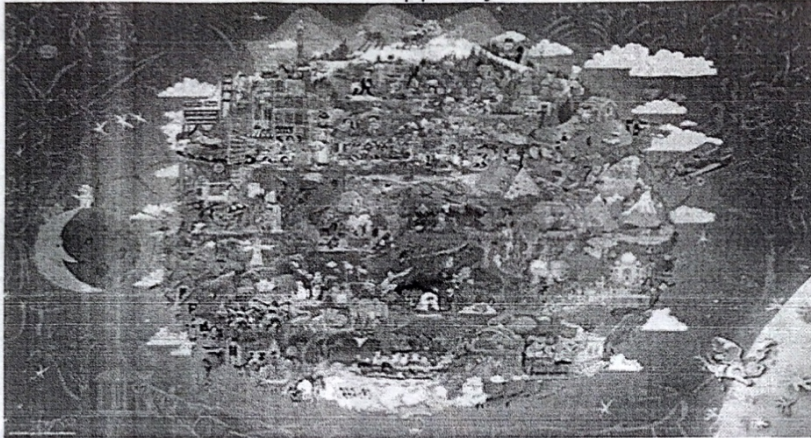
Well, I would search in the map where I am, and
then I would search where I want to go or something else.

1.3 Αν η χώρα σου ήταν άνθρωπος ποιες γλώσσες θα μπορούσε να μιλήσει;
Απάντησε στα γαλλικά.

Si la Grèce était humaine, elle pourra parler l'anglais,
les grecques, l'allemands, les albanais, l'espagnol et l'italien.



Φύλλο Εργασίας 2



2.1 Διάβασε τον πίνακα με τη λέξη “χάρτης” σε πολλές γλώσσες:

Γλώσσα	Η λέξη “χάρτης”
Ελληνικά	χάρτης
Αγγλικά	map
Αλβανικά	hartë
Βουλγαρικά	карта
Γαλλικά	carte
Γερμανικά	karte
Ιταλικά	mappa
Ολλανδικά	kaart
Σουηδικά	karta
Τουρκικά	Harita
Αρμενικά	térkép
Δανικά	kort

Τι παρατηρείς;

Well, I have to admit, that the words in all these languages have a lot in common.

2.2 Μπορείς να μας εξηγήσεις γιατί;

They have a lot in common, because the languages in all over the world are the same except the accent and the d

2.3 Συμπλήρωσε τον πίνακα με τη δική σου ή άλλες γλώσσες που γνωρίζεις!
Απάντησε στη γλώσσα που αισθάνεσαι άνετα.



Φύλλο Εργασίας 3



«Συστήνομαι στη τάξη»

Συστήσου στη τάξη και μίλησε για τον εαυτό σου.
Θέλουμε να μάθουμε ποιος είσαι, να μας μιλήσεις για την οικογένεια και τους φίλους σου.
Θέλουμε να μας πεις από που κατάγεται και ποιες γλώσσες μιλάς ή/και καταλαβαίνεις.
Δείξε μας τη χώρα σου ή την πόλη στο χάρτη και εξήγησε πως μπορούμε να πάμε εκεί.
Μίλησε μας για τα ενδιαφέροντα και τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερο σου χρόνο.
Να μας μιλήσεις στα γαλλικά και βοηθητικά μπορείς να χρησιμοποιήσεις λέξεις και εκφράσεις από την πρώτη σου γλώσσα ή/και άλλες γλώσσες που γνωρίζεις.



Hello, je m'appelle Stratis.

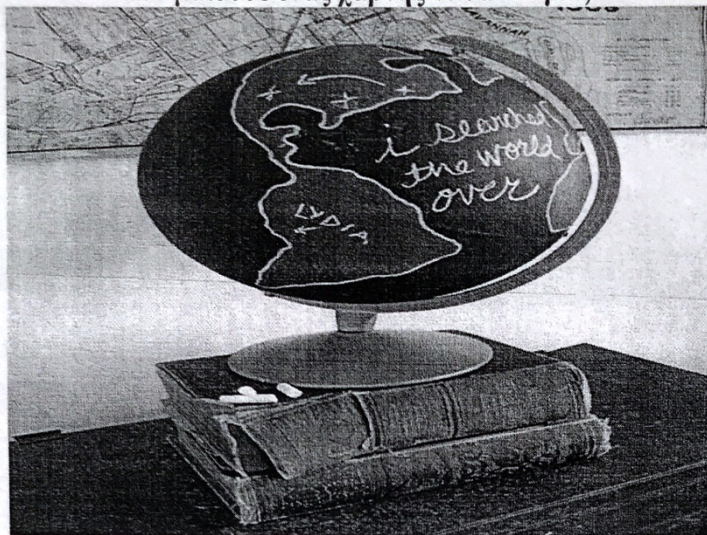
I'm from Greece and I have 1 sister and 1 mum and dad.
I have μεγιστους φίλους και στην Ελλάδα αλλά και στο
Βελγιο στο οποίο ζω now!

Je parle anglais, γαλλικά, and english.

My Country is ~~την~~ Σπαγνη. περνω στο χέντρο της. (unil)

Στον ελεύθερο μου χρόνο, I like to play football. ~~LOL or something~~
And I μαφρεσει να παίξω LOL.

Φύλλο Εργασίας 1
 «Αν μιλούσε ένας χάρτης τι θα έλεγε»;



1.1 Τι μαθαίνουμε από έναν χάρτη. Απάντησε με λίγες λέξεις στα γαλλικά.

apprendre par les ^{países} ~~países~~ οcéαν
 learn where ^{exactly} ~~sea~~ they are. ραυγς
mers ~~o~~ capital

1.2 Αν θέλω να προσανατολιστώ γρήγορα στον χάρτη, τι πρέπει να προσέξω;
 Μπορείς να απαντήσεις χρησιμοποιώντας γαλλικά, ελληνικά και όποια άλλη
 γλώσσα πιστεύεις ότι βοηθάει στην απάντηση σου.

tenemos ver what kind of map είναι.

1.3 Αν η χώρα σου ήταν άνθρωπος ποιες γλώσσες θα μπορούσε να μιλήσει;
 Απάντησε στα γαλλικά.

o Français, Anglais, Espagnol, Αθβαγικιά



«Ευχαριστώ πολύ Ταξή»

No. A. 8064

hello!

Mein name ist Andreas. Ich am dymbëdhjetë
Jahre old. Unë leben in Bruxelles. I came from
Griechenland. Egi have a kline bruder and
his emri tij është Tedy. Më dëw Greek, anglis,
Albanisch und litle German. Më pëlgen to
spiele computergame orov vlogues and
watch burzio në Youtube. Eritons I like
to wook oro pyll

Je m'appelle Marie. I live in Brussels, Belgium avec ma mutter, mon vater et mon bruder, Micheal. My best friend heiße Nefeli und sie wohnt à Chios. Je viens d'Athènes, Griechenland, where I was born. I can speak English, je peux parler les français and Ich kann Deutsch sprechen, aber noch nicht so gut, that means that I can speak german, but not very good yet. In my free time, je fais de l'équitation, because I love horses. Je lis beaucoup des livres et je vois des films avec Zac Efron, qui ne pas gay. Aussi, je passe des longues heures devant l'ordinateur sur youtube et facebook en parlant avec my beautiful Myrto, my nerd Panoulis, my idiot husband Dimitris, my stupid son George, my crazy friend Sfergios and mon amour John ~~is~~.

Marie

~~is~~

5.3. Δείγματα δραστηριοτήτων ΜΓΑ κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας

Φύλλο Εργασίας 1



Η Ζωρζ Σαρή στο Παρίσι

Προφορική ομαδική δραστηριότητα
«Διαμεσολαβώ και ενημερώνω»

Ένας φίλος σου από τη Γαλλία που δεν μιλάει ελληνικά σε βλέπει να διαβάζεις τη Νινέτ και θέλει να σου κάνει κάποιες ερωτήσεις. Εσύ δεν γνωρίζεις γαλλικά και ένας φίλος σου αναλαμβάνει να βοηθήσει στη διερμηνεία :

1. Γάλλος: C'est quel genre de texte?

1.1 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): Τι είδους κείμενο είναι;

1.2 Εσύ (στα ελληνικά): Το είδους του κειμένου είναι ψυχολογικό

1.3 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): Le genre du texte est psychologique.

2. Γάλλος: Quels sont les protagonistes ?

2.1 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): Ποια είναι οι πρωταγωνιστές;

2.2 Εσύ (στα ελληνικά): Οι πρωταγωνιστές είναι: η Νινέτ, η μαμά της και ο αδερφός της μητέρας της.

2.3 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): Les protagonistes sont: Ninette, sa mere et le frere de sa mere.

3 Γάλλος: Quelle est la ville natale de Ninette ?

3.1 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): Ποια είναι η πόλη όπου γεννήθηκε η Νινέτ;

3.2 Εσύ (στα ελληνικά): Είναι η Κωνσταντινούπολη

3.3 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): C'est Constantinople

4. Γάλλος: Quelle est leur destination ?

4.1 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): Παιός είναι ο προορισμός τους;

4.2 Εσύ (στα ελληνικά): ① Προορισμός τους είναι το Παρίσι.

4.3 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): Leur destination est Paris.

5. Γάλλος: Pourquoi est-ce qu'ils font ce voyage ?

5.1 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): Γιατί κάνουν αυτό το ταξίδι;

5.2 Εσύ (στα ελληνικά): Για να πάει η Νινέτ σε ένα ποτάμι.

5.3 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): Pourquoi que Ninette puisse aller à son collège.



Φύλλο Εργασίας 2



1. Διάβασε προσεκτικά το απόσπασμα της “Νινέτ” στα ελληνικά και υπογράμμισε τους βαθμούς συγγένειας των πρωταγωνιστών.
2. Αφού υπογραμμίσεις τους βαθμούς συγγένειας, συμπλήρωσε στα γαλλικά τις λέξεις που λείπουν στο κείμενο που ακολουθεί:

Emma est la mère..... de Ninette. Le père..... de Ninette s'appelle Socrate. Ninette n'est pas sûre qu'elle est la fielle..... d'Emma. Irène et Zoé sont les sœurs..... de Ninette. Puisque Prosper est le frère..... d'Emma, c'est le oncle..... de Ninette !

3. Διάβασε το εικονογραφημένο κείμενο στο βιβλίο της ξένης γλώσσας και γράψε στα γαλλικά και σύγκρινε το με το κείμενο της “Νινέτ”. Ποιες είναι οι διαφορές και ποια τα κοινά τους σημεία;

Ο Λουκάς έχει και τους δύο γονείς του στο σπίτι
ενώ η Νινέτ όχι. Η Νινέτ είναι μαλακάρη
ενώ ο Λουκάς όχι.



5.4. Δείγματα δραστηριοτήτων ΜΓΑ φυσικής αγωγής

Φύλλο Εργασίας 1

1.1 Παρατήρησε τις εικονιζόμενες μπάλες και γράψε το άθλημα στο οποίο αντιστοιχούν στις γλώσσες που γνωρίζεις.

Εικόνα	Ελληνικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Ιαπωνικά	Κροατικά	Γαπωνικά
	Ποδοσφαιρό	Foot	Football	Fūtbol	nogomet	サッカー
	Καλαθοσφαίριση	Basket	Basketball	Baloncesto	košarka	バスケットボール
	Χειροσφαίριση	Handball	Handball	Balmano lopta		ハンドボール
	Πέτοσφαίριση	volley	volleyball	roleibo	odbojka	バレーボール

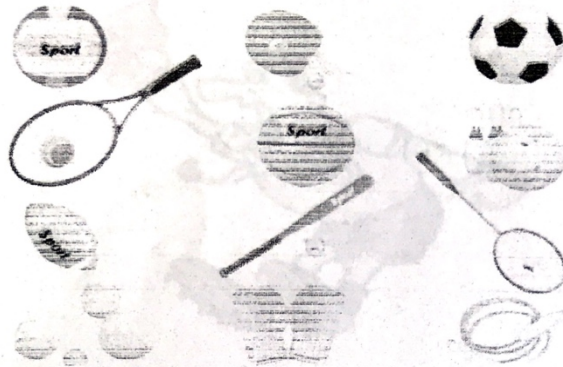
1.2 Τι είναι αυτό που παρατηρείς; Ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές στις λέξεις που κατέγραψες;

Πολλές λέξεις είναι ίδιες γιατί πιθανώς είναι συνυποκείμενες από όλη γλώσσα

1.3 Ποιο είναι το πιο δημοφιλές άθλημα στη χώρα σου και γιατί;

Le sport le plus celebre est le foot, parce que c'est facile et on peut le jouer toujours, on ne besoin pas de materiel special.

Φύλλο Εργασίας 1



1.1 Παρατήρησε τις εικονιζόμενες μπάλες και γράψε το άθλημα στο οποίο αντιστοιχούν στις γλώσσες που γνωρίζεις.

Εικόνα	Ελληνικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Ταϊβανέζικα	Γερμανικά	Κινεζικά
	ποδόσφαιρο	football	football	サッカー Sakka	football	-
	καλαθοσφαίριση	basket	basket	バスケット Basuketto	Basket	-
	χέρουσφαιρική	hand ball	hand ball	ハンドボール Handobōru	Handball	-
	νετοσφαίριση	voley	voley	ボレー Boré	Volleyball	-

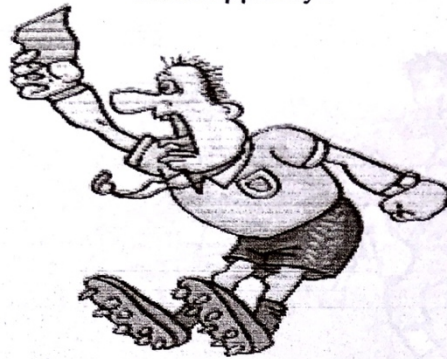
1.2 Τι είναι αυτό που παρατηρείς; Ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές στις λέξεις που κατέγραψες;

Παρατηρώ πως κάθε χώρα έχει κάθε τις λέξη και μια ομοιότητα και ότι υπάρχουν διαφορές (ex. ELL - Ang bal ομοιότητες (Ang-footb.-ball))

1.3 Ποιο είναι το πιο δημοφιλές άθλημα στη χώρα σου και γιατί;

Pens mon pays le plus populaire sport des enfant est le football, parce que il est très amusement.

Φύλλο Εργασίας 2



Κανονισμοί ποδοσφαίρου (ενδεικτικός πίνακας)

2.1 Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα στα γαλλικά:
(ολογράφως ή σημειώνοντας τη σωστή απάντηση όπου απαιτείται)

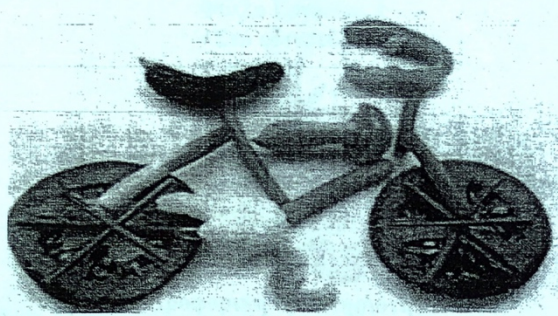
Football			
Joueurs (nombre)	onze 11		
Arbitres (nombre)	cinq 5		
Balle (couleurs)	noir-blanc		
Balle (poids)	size 19 410-450 gr		
Terrain	Rectangulaire ορθογώνιο	Carré τετράγωνο	Circulaire κυκλικό
Ballon hors du jeu - Ballon en jeu	Terrain 1		Terrain 2
Le but marqué	Balle dans le but	Balle hors du but	Balle à la ligne du but
La faute	Jeu correct	Jeu incorrect	Jeu excellent

2.2 Σε ποιες άλλες γλώσσες (τη δική σου γλώσσα ή άλλες ξένες γλώσσες) γνωρίζεις τους κανονισμούς του ποδοσφαίρου;

Γνωρίζω τους κανονισμούς του ποδοσφαίρου στα ελληνικά και στα αγγλικά, όχι όμως στα γαλλικά. Για η βασική ομάδα έχει 11 παίκτες - the core team has 11 players, αν χτυπήσει τον αντίπαλο παίκτης κόκκινη κάρτα - if you hit your rival you'll get a red card






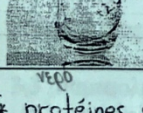
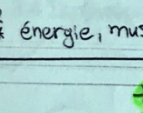

5.5. Δείγματα δραστηριοτήτων ΜΓΑ οικιακής οικονομίας

Φύλλο Εργασίας 1



Σωστή διατροφή: κινητήριος δύναμη

1.1 Κατηγοριοποιήστε τις εικονιζόμενες τροφές και βρείτε το όνομα, τα βασικά θρεπτικά συστατικά και τη λειτουργία τους στη πράξη στις γλώσσες που γνωρίζετε.

Εικόνα	Γλώσσες	Είδος Τροφής	Όνομασία	Βασικό ¹ συστατικό*	Στην ² πράξη*
 μήλο	Γαλλικά	fruit	pomme	vitamines	santé
	Ελληνικά	φρούτο	μήλο	βιταμίνες	ενέργεια
	Δική σου γλώσσα	fruit	apple	vitamins	health
	Άλλη γλώσσα	fruit	μαμήζα	vitaminas	energia
 λάχανο	Γαλλικά	legume	chou	vitamines C	digestion
	Ελληνικά	λαχανικό	λάχανο	βιταμίνες C	πέψιμ
	Δική σου γλώσσα	vegetable	caulifige	vitamins	digestion
 λάχανο	Άλλη γλώσσα	vegetal	caulifige	vitamines C	digestion
	Γαλλικά	légume	yaourt	protéines, calcium	digestion
	Ελληνικά	γαλακτοπ	γιαούρτι	πρωτεΐνες, ασβέστιο	πέψιμ, υγεία
 γιαούρτι	Δική σου γλώσσα	dairy product	yaourt	protéines, calcium	digestion
	Άλλη γλώσσα	lacticos	yaogurt	vitamines	digestion
	Γαλλικά	viande	poulet	protéines, vitamines	santé, énergie
 ποτό	Ελληνικά	πρωτεΐνες	κοτόπουλο	πρωτεΐνες, βιταμίνες	υγεία
	Δική σου γλώσσα	meat	chicken	protéines, vitamines	health, énergie
	Άλλη γλώσσα	carne	pollo	protéinas, vitamines	santé, energia
 σπυρορέγιο	Γαλλικά	céréales	pain	glucides, protéines	santé
	Ελληνικά	δημητριακά	ψωμί	υδατάνοργανα, πρωτεΐνες	υγεία
	Δική σου γλώσσα	cereals	bread	carbohydrates, protéines	health
 νερό	Άλλη γλώσσα	cereales	pan	los hidratos de carbono, proteínas	santé
	Γαλλικά	boisson	eau	calcium, vitamines	hydratation
	Ελληνικά	ποτά	νερό	ασβέστιο, βιταμίνες	υγεία
	Δική σου γλώσσα	drinks	water	minerals, calcium	hydratation, health
	Άλλη γλώσσα	bebidas	agua	calcio	hidratación, salud

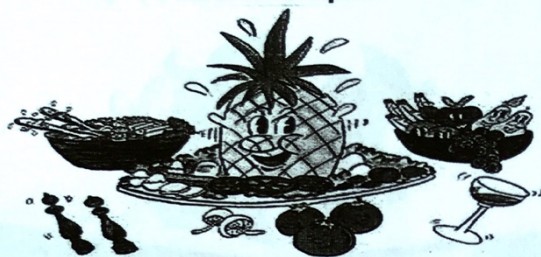
¹ * protéines, glucides, vitamines, mineraux etc.

² * énergie, muscles, santé, hydratation etc.

- * μαγνήσιο, ζεα
- * μαγνήσιο, σίδηρο
- * magnesium, ιόν
- * magnesio, fitness

- * calcium, magnesium, vitamines
- * ασβέστιο, μαγνήσιο, βιταμίνες
- * calcium, magnesium, vitamines
- * calcio, magnesio, vitamines

Φύλλο Εργασίας 2
«Στο εστιατόριο»



Προφορική δραστηριότητα

Ενας φίλος σου από το Βέλγιο που μιλάει γαλλικά και λίγα αγγλικά σε επισκέπτεται και εσύ τον προσκαλείς σε γεύμα σε εστιατόριο τοπικής κουζίνας. Δεν μιλάς καλά γαλλικά και ένας φίλος σου προθυμοποιείται να βοηθήσει. Προτίνεις και αναλαμβάνεις την παραγγελία. Ο σερβιτόρος κρατάει σημειώσεις:

(Η παρακάτω αλληλουχία είναι ενδεικτική και μπορεί να αλλάξει κατά τη διάδραση)

1. Εσύ (στα ελληνικά): Τι θα παραγγείλεις;

1.1 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): Qu'est-ce que tu prends?

1.2 Ο Βέλγος (στα γαλλικά): Je prends des pâtes à la sauce tomate.

1.3 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): Θα πάρει μακαρόνια με σάλτσα ντομάτας

1.4 Σερβιτόρος (στα ελληνικά): Οραίο και τι άλλο;

2. Εσύ (στα ελληνικά): Τι θα πείτε να πιεις;

2.1 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): Qu'est-ce que tu voudrais boire?

2.2 Ο Βέλγος (στα γαλλικά): Un coca-cola s'il vous plaît!

2.3 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): Μία κόκα-κόλα σας παρακαλώ

2.4 Σερβιτόρος (στα ελληνικά): Αν θέξετε έχουμε και επιδόρπια!

3. Εσύ (στα ελληνικά): Θέλετε ένα επιδόρπιο;

3.1 Διαμεσολαβητής (στα γαλλικά): Est-ce que tu veux un dessert?

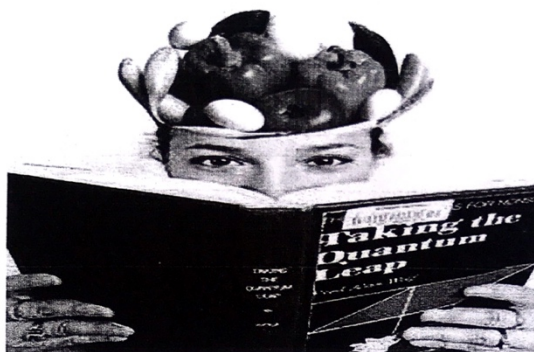
3.2 Ο Βέλγος (στα γαλλικά): Bien sûr, je voudrais un cake au chocolat

3.3 Διαμεσολαβητής (στα ελληνικά): Φυσικά, θα πάρει ένα cake σοκολάτα

3.4 Σερβιτόρος (στα ελληνικά): Πολύ ωραία! Σας ευχαριστώ πολύ!



Φύλλο Εργασίας 3
«Τροφή για ζωή, τροφή για σκέψη»



Η τροφή ενώνει τους ανθρώπους μέσα από μια κοινή ανάγκη αυτοσυντήρησης και αποτελεί συστατικό εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Ως κάτι ζωντανό και μη στατικό που εμπνέει και εμπνέεται, στοιχειοθετεί και αναδεικνύει στις διάφορες εκφάνσεις της ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό.

Μίλησε μας για τη «δική» σου «γαστρονομική γλώσσα», γνώρισε μας τις «γαστρονομικές πατρίδες» σου μέσα από κουζίνες και διατροφικές συνήθειες ιδιαίτερες για σένα. Προσπάθησε να εκφραστείς με απλά λόγια στα γαλλικά αλλά και με τη βοήθεια γλωσσών που αισθάνεσαι άνετα να επικοινωνείς.



«Gastronomie»

A la maison, nous goûtons à deux sortes cuisines: belge et grecque. J'aime manger comme plats belges: un steak-frites et des moules-frites, et comme plats grecs: une poule au riz (kotoussouna) et des tomates farcies (yemisiá). Parfois il nous arrive de manger italien comme les spaghetti et les pizzas!


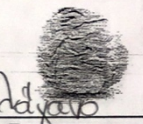




Bon appetit !!!
Καλή όρεξη !!!

Φύλλο Εργασίας 1



Σωστή διατροφή: κινητήριος δύναμη

1.1 Κατηγοριοποιήστε τις εικονιζόμενες τροφές και βρείτε το όνομα, τα βασικά θρεπτικά συστατικά και τη λειτουργία τους στη πράξη στις γλώσσες που γνωρίζετε.

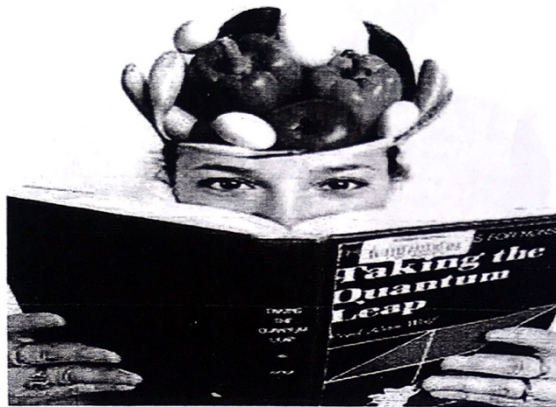
Εικόνα	Γλώσσες	Είδος Τροφής	Ονομασία	Βασικό ¹ συστατικό*	Στην ² πράξη*
 μήλο	Γαλλικά	fruits	poenne	vitamine	santé
	Ελληνικά	φρούτα	μήλο	βιταμίνη	υγεία
	Δική σου γλώσσα	fruits	apple	vitamin	health
	Άλλη γλώσσα	果物	アップル	ビタミン	健康
 ράβαντο	Γαλλικά	légumes	chou	minéraux	
	Ελληνικά	λαχανικά	ράβαντο	αυτίο καρότου	
	Δική σου γλώσσα	vegetable	carrot	minerals	
	Άλλη γλώσσα	野菜	キャベツ	ミネラル	
 γιαούρτι	Γαλλικά	yaourts	yaourt	graisse	énergie
	Ελληνικά	γιαούρτι	γιαούρτι	λίπος	έργα
	Δική σου γλώσσα	daily products	yaourt	fat	energy
	Άλλη γλώσσα	乳制品	ヨーグルト	脂肪 月片	エネルギー
 κοτόπουλο	Γαλλικά	le b. viande	poulet	protéine	muscles
	Ελληνικά	πρωτεϊνικό	κοτόπουλο	πρωτεΐνη	μύες
	Δική σου γλώσσα	meats	chicken	protein	muscles
	Άλλη γλώσσα	家禽	ニワトリ	蛋白質	筋肉
 ψωμί	Γαλλικά	céréales	pain	glucide	énergie
	Ελληνικά	δημητριακά	ψωμί	υδατάνθρακες	εργασία
	Δική σου γλώσσα	cereals	bread	carbohydrate	energy
	Άλλη γλώσσα	コシユルシ	パン	炭水化合物	エネルギー
 νερό	Γαλλικά	boissons	eau	fluide	hydratation
	Ελληνικά	ποτά	νερό	υδατάνθρακος	εξυδάτωση
	Δική σου γλώσσα	drinks	water	fluid	hydration
	Άλλη γλώσσα	飲み物	水	フツ素	水素口

kenko

¹ * protéines, glucides, vitamines, minéraux etc. ² mizu

² * énergie, muscles, santé, hydratation etc.

Φύλλο Εργασίας 3
«Τροφή για ζωή, τροφή για σκέψη»



Η τροφή ενώνει τους ανθρώπους μέσα από μια κοινή ανάγκη αυτοσυντήρησης και αποτελεί συστατικό εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Ως κάτι ζωντανό και μη στατικό που εμπνέει και εμπνέεται, στοιχειοθετεί και αναδεικνύει στις διάφορες εκφάνσεις της ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό.


Μίλησε μας για τη «δική» σου «γαστρονομική γλώσσα», γνώρισε μας τις «γαστρονομικές πατρίδες» σου μέσα από κουζίνες και διατροφικές συνήθειες ιδιαίτερες για σένα. Προσπάθησε να εκφραστείς με απλά λόγια στα γαλλικά αλλά και με τη βοήθεια γλωσσών που αισθάνεσαι άνετα να επικοινωνείς.



Généralement, dans ma famille, nous mangeons des aliments sains. Tous les samedis nous mangeons du poisson au moins 2 fois par semaine, des féculents, fast-food et divers autres aliments malsains que nous consommons environ 3-4 fois par mois nous mangeons des sucreries avec modération mais pas assez de fruits. Généralement nous essayons de manger aussi sainement que possible. nous essayons

5.6. Δείγματα δραστηριοτήτων ΜΓΑ πληροφορικής

Φύλλο Εργασίας 1
«Η πληροφορία στο παγκόσμιο ιστό»



1.1 Πως ακριβώς λειτουργεί μια Μηχανή Αναζήτησης; Δώσε μερικά παραδείγματα. Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά. Λέξεις που μπορείς να χρησιμοποιήσεις:
chercher – informations – renseignements – mots-clés


Pour chercher des informations dans une source de recherche il faut écrire les mots-clés pour trouver les renseignements demandés. (ex. pour jouer à des jeux sur internet, on peut taper "jeux")

1.2 Τι είναι οι Θεματικοί Κατάλογοι; Δώσε μερικά παραδείγματα. Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά.

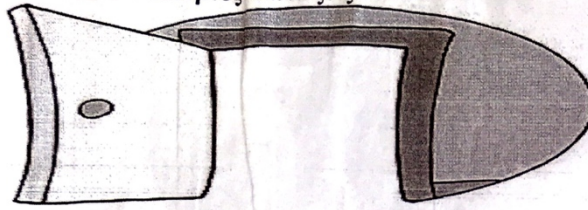
des Répertoires Thématiques sont des sites Web dans lesquels on peut trouver des informations sur différents sujets (ex. si on cherche pour des vacances on a l'accueil, vacances en voitures, ski, vols d'avions et promotions).

1.3 Ποιες λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιείς περισσότερο όταν ψάχνεις πληροφορίες στο διαδίκτυο. Απάντησε στη πρώτη σου γλώσσά και στα γαλλικά.

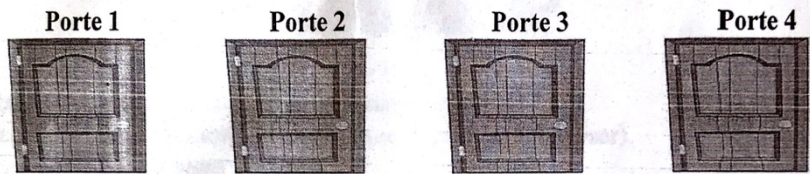
Χρησιμοποιώ τις λέξεις: παιχνίδια, μουσική, films, caivies online, facebook και youtube. J'utilise les mots: jeux, musique, film, films en ligne, facebook et youtube.



Φύλλο Εργασίας 2
«Πόρτες και λέξεις-κλειδιά»



1. Κάθε πόρτα αντιστοιχεί σε μια πληροφορία που θέλεις να αναζητήσεις στο διαδίκτυο. Βρες τις κατάλληλες λέξεις-κλειδιά στα γαλλικά ή στη γλώσσα σου και ξεκλειδώσε τες. Στις δύο τελευταίες πόρτες επέλεξε την πληροφορία που σε ενδιαφέρει.



Porte 1

Mon pays

Χώρας
έθνος
ορειβάσις
île Deskanière

Porte 2

Mes langues

γαλλικά
conjugaisons

Porte 3

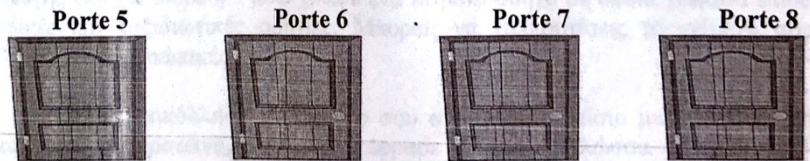
Le parlement Européen

union Ευρωπαϊκή
conseil Ευρωπαϊκό

Porte 4

Un Voyage

prix
horoise
destination
moyen de transport.



Porte 5

Décorer ma chambre

affiches
tableaux
couvertures
tapis

Porte 6

Jeux-vidéos en ligne

jeux de fille
jeux d'aventures
jeux d'actions
jeux de garçons

Porte 7

... Films ...

titre
acteurs
scénariste
catégories

Porte 8

... Sports ...

tennis
basket
foot
rugby





Italie



Mon voyage

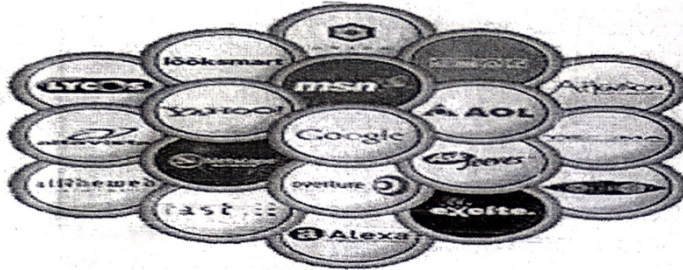
- Ξεκινώντας από το σπίτι μου, αρχίζω το ταξίδι με προορισμό την Ιταλία. Με το αυτοκίνητο, λοιπόν, ξεκινάμε από το Βέλγιο. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, περνάμε από το Λουξεμβούργο και αργότερα από τη Γαλλία. Στη συνέχεια διασχίζουμε τη Γερμανία, την Ελβετία και φτάνουμε στην Ιταλία, στην Πίζα, που βρίσκεται ανάμεσα στο Μιλάνο και στη Ρώμη, στο βόρειο τμήμα της χώρας. Προσωπικά με εντυπωσίασε "ο πύργος της Πίζας". Σας συμβουλεύω, λοιπόν, να επισκεφτείτε αυτήν την πανέμορφη χώρα και να απολαύσετε τα μνημεία της.

Traduction

- À partir de ma maison, je commence le voyage pour l'Italie. On part de la Belgique en voiture. Durant ce voyage, nous passons par le Luxembourg et un peu plus tard, par la France. Ensuite on traverse l'Allemagne, la Suisse et on est arrivé en Italie, à Pise, qui se trouve entre Milan et Rome, au nord du pays. Personnellement, ce qui m'a impressionné c'était "la tour de Pise". Alors, je vous conseille de visiter ce magnifique pays et de profiter de ses monuments.



Φύλλο Εργασίας 1
«Η πληροφορία στο παγκόσμιο ιστό»



1.1 Πως ακριβώς λειτουργεί μια Μηχανή Αναζήτησης; Δώσε μερικά παραδείγματα. Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά. Λέξεις που μπορείς να χρησιμοποιήσεις:
chercher – informations – renseignements – mots-clés

*On met les mots clés pour chercher l'informations
que nous voulons.*

1.2 Τι είναι οι Θεματικοί Κατάλογοι; Δώσε μερικά παραδείγματα. Απάντησε με απλά λόγια, στα γαλλικά.

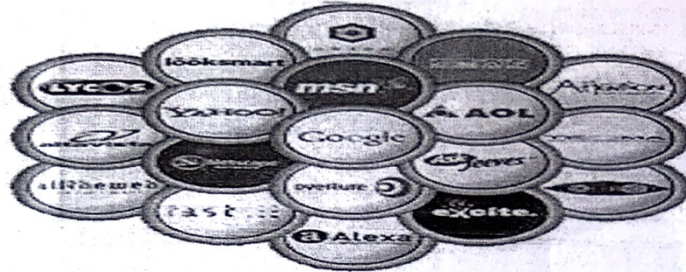
*Il s'agit des mécanismes de recherche de renseignements
Basés sur mots-clés. Les mots clés nous conduisent aux
catégories d'information que nous demandons.*

1.3 Ποιες λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιείς περισσότερο όταν ψάχνεις πληροφορίες στο διαδίκτυο. Απάντησε στη πρώτη σου γλώσσα και στα γαλλικά.

*Utilise les mots : red news, olympiques, volau, mba news
le temps. Έχω χρησιμοποιήσει τις λέξεις : red news, olympiques, volau
mba news και ο καιρός κ.α.*



Φύλλο Εργασίας 1
 «Η πληροφορία στο παγκόσμιο ιστό»



1. Πως ακριβώς λειτουργεί μια Μηχανή Αναζήτησης; Δώσε μερικά παραδείγματα. Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά. Λέξεις που μπορείς να χρησιμοποιήσεις:

chercher – informations – renseignements – mots-clés
 ψάχνω πληροφορίες πληροφορίες λέξεις κλειδιά

Das le moteur de recherche des informations diverses

Mots clés: derniers sur ce que vous voulez savoir.

1.2 Τι είναι οι Θεματικοί Κατάλογοι; Δώσε μερικά παραδείγματα. Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά.

L'annuaire Web est beaucoup de mots différents. Volontés

c'est à dire avec les différentes catégories

1.3 Ποιες λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιείς περισσότερο όταν ψάχνεις πληροφορίες στο διαδίκτυο. Απάντησε στη πρώτη σου γλώσσα και στα γαλλικά.

πληροφορίες

Information

información

Βικιπαίδεια

Wikipedia

Wikipedie

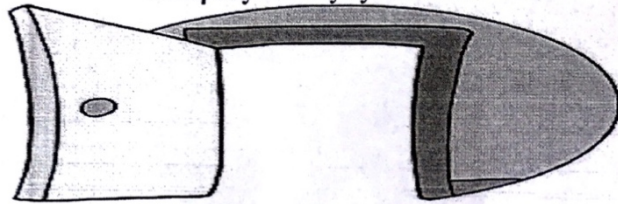
Μεταφράση

Traduccion

traducción



Φύλλο Εργασίας 2
«Πόρτες και λέξεις-κλειδιά»



1. Κάθε πόρτα αντιστοιχεί σε μια πληροφορία που θέλεις να αναζητήσεις στο διαδίκτυο. Βρες τις κατάλληλες λέξεις-κλειδιά στα γαλλικά ή στη γλώσσα σου και ξεκλειδώσε τες. Στις δύο τελευταίες πόρτες επέλεξε την πληροφορία που σε ενδιαφέρει.

Porte 1	Porte 2	Porte 3	Porte 4
Mon pays	Mes langues	Le parlement Européen	Un Voyage ^{το ταξίδι}
alimentation - φαγητό	courrier - γραμμάτιο	lois - νόμοι ^{επισημασμένο και υποβλήσι}	plan
climat	paroles - λέξεις	décision - απόφαση	metro
population	dialecte - διαλέκτο	langue	valises
amblyopie - ελασμός	accent - προφορά	dialogue	langue
Porte 5	Porte 6	Porte 7	Porte 8
Décorer ma chambre	Jeux-vidéos en ligne	vêtements	personne
affiches	jeux pour deux	jupe	yeux
sofa	jeux pour filles	blouson	cheveux
lit	jeu d'fiction	tie	nez
bureau	sawier	panталон	bouche



Alpes Baschin - Alpes Dinatoco

De la maison à l'école

Première marcher cinq minutes, puis attendre à l'arrêt de bus pour le bus, il suffit de venir prendre un bus et aller à la station de métro. La nous mesurons juste aller et venir à l'arrêt. Arrive sur Rodebeek. Une fois que nous y arrivons, nous obtenons une autre mesure sur l'autre ligne. Après cinq arrêts nous arrivons à Porte de Hall. De là marcher cinq minutes de plus et nous sommes arrivés! Voilà!

FRANÇAIS



De casa a la escuela

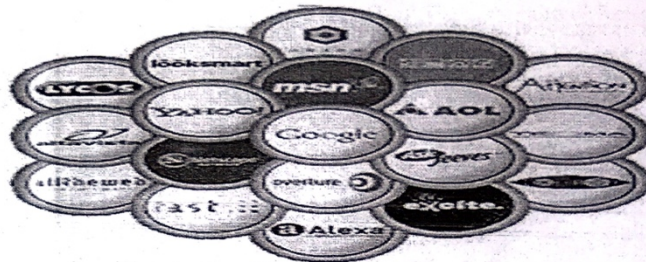
Primera caminar cinco minutos y luego esperar en la parada de autobús para el autobús. Solo tiene que venir tomar un autobús e ir hasta el metro. Aquí medimos simplemente ir y venir a parada Arrive en Rodebeek. Una vez que llegamos allí tenemos otra medida en la otra línea. Después de cinco paradas, llegamos a Porte de Hall. A partir de ahí caminar cinco minutos más y llegamos! Voilà!

ESPAÑOL

Όλα ξεκίνησαν una dia that αποφασίσαμε να κάνουμε το καλύτερο sleeperover της χρονιάς . We woke up and all of a sudden el mundo was Ψηριακός . We got up por ir a la κουζίνα . Πάνω Στο τραπέζι were plates που seran touch . Μέσα Σε αυτά υπήρχε un grande menu that you could elegir whatever you liked and that immediately popped out of the plato . Despues, we realized that the casa ήταν γεμάτο con digital electrodomesticos por ejemplo η ντουλάπα ήταν see through and ανάλογα με τον tiempo και την ημέρα έβγαζε apropiados outfits. Luego, salimos por a walk and we είδαμε muchos extrañeros πράγματα . For instance , People doing the lawn από el iPad , coches driving on their own and people estan sentado στο πίσω κάθισμα . Υστερα από hours andar we finally φτάσαμε στο cine which was equipamientado με θέσεις that had πολλά κουμπιά that you could ordenado οτιδήποτε you liked . You had to pagar everything in Ρούβλια .

Tout a commencé dia una que nous avons décidé de faire le meilleur pyjama de l'année . Nous nous sommes réveillés et tout d'un coup le monde el était Numérique . Nous nous sommes levés por ir une cuisine à la . haut Sur la table étaient des plaques qui Seran contact . dans Il s'agissait non menu grande que vous pourriez Elegir tout ce que vous aimez et que, immédiatement popped sur le plato . Despues , nous avons réalisé que La casa était pleine con ejemplo garde-robe a été voir à travers et en fonction de la tiempo et le jour faisait apropiado outfits. Luego , Salimos por un pied et nous avons vu de muchos les choses . Par exemple, Les gens qui font la pelouse de el iPad , coches la conduite sur leur propre et les gens estan sentado sur le siège arrière . Après des heures andar nous sommes finalement arrivés dans cine qui a été equipamientado avec des sièges qui avaient plusieurs boutons que vous pourriez ordenado tout ce que vous aimez . Vous devaient PAGAR tout en roubles .

Φύλλο Εργασίας 1
 «Η πληροφορία στο παγκόσμιο ιστό»



1.1 Πως ακριβώς λειτουργεί μια Μηχανή Αναζήτησης; Δώσε μερικά παραδείγματα. Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά. Λέξεις που μπορείς να χρησιμοποιήσεις:
chercher – informations – renseignements – mots-clés

*Quand nous voulons chercher à l'Internet renseignements, premier nous
 nous sommes dans le vide et nous écrire les mots-clés pour trouver
 ce que nous voulons.*

1.2 Τι είναι οι Θεματικοί Κατάλογοι; Δώσε μερικά παραδείγματα. Απάντησε με απλά λόγια στα γαλλικά.

*Les catalogues Thematiques sont les différentes catégories et à
 partir de là nous regardons les informations sur la catégorie.*


1.3 Ποιες λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιείς περισσότερο όταν ψάχνεις πληροφορίες στο διαδίκτυο. Απάντησε στη πρώτη σου γλώσσα και στα γαλλικά.

*Κείμενα Β' Γυμνασίου - Textes Deuxième Gymnase, Angel Beats
 (Yui final ver)
 Ichiban no Takaromono - Chérie de p.lus, Facebook, Dinfo.gr*



5.7. Δείγματα δραστηριοτήτων ΜΓΑ μαθηματικών

Φύλλο Εργασίας 1
«Μαθηματική γλώσσα»



1. Διάβασε τον πίνακα με τις παρακάτω λέξεις σε διάφορες γλώσσες. Μπορείς να συμπληρώσεις τα κενά με όποια γλώσσα επιθυμείς:

Ελληνικά	άλγεβρα
Αγγλικά	algebra
Αλβανικά	algjebër
Γαλλικά	algèbre
Γερμανικά	algebra
Ιταλικά	algebra
Ισπανικά	álgebra
Ολλανδικά	algebra

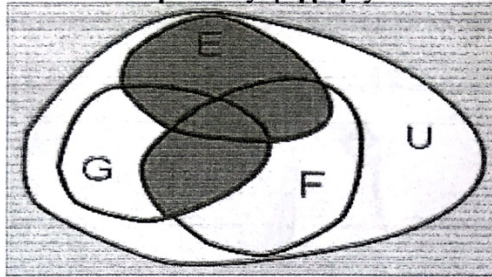
Ελληνικά	μεταβλητή
Αγγλικά	variable
Αλβανικά	variabël
Γαλλικά	variable
Γερμανικά	variable
Ιταλικά	variabile
Ισπανικά	variable
Ολλανδικά	variabel

Ελληνικά	αναγωγή όμοιων όρων
Αγγλικά	fractions algebra reduction
Αλβανικά	fraksionet Algebra reduktim
Γαλλικά	fractions de réduction d'algèbre
Γερμανικά	Fraktionen Algebra Reduktion
Ιταλικά	Algebraica riduzioni frazioni
Ισπανικά	Algebra reducción de fracciones
Ολλανδικά	Fractionen algebra reductie

2. Τι παρατηρείς στη «μαθηματική γλώσσα»;

Tous les mots se ressemblent!

Φύλλο Εργασίας 2
«Πρακτικές εφαρμογές»



1. Στο mobile internet η χρήση 1MB κοστίζει 0.03€. Απάντησε σε διάφορες γλώσσες ακολουθώντας το παράδειγμα που ακολουθεί:

«Μαθηματική» γλώσσα: $1 \cdot 0.03 = 0.03$

Ελληνική γλώσσα: ένα επί μηδέν κόμμα μηδέν τρία ισούται με μηδέν κόμμα μηδέν τρία

Γαλλική γλώσσα: *un fois zéro virgule zéro trois égale à zéro virgule zéro trois*

(Άλλη γλώσσα): Η δική σου γλώσσα ή άλλη ξένη γλώσσα που γνωρίζεις

1.1 Πόσο κοστίζει η χρήση ^{μεταβλητή} 60MB mobile internet;

«Μαθηματική» γλώσσα: $60 \cdot 0.03 = 1.8$

Ελληνική γλώσσα: *εξήντα επί μηδέν κόμμα μηδέν τρία ισούται με ένα κόμμα οκτώ.*

Γαλλική γλώσσα: *soixante fois zéro virgule zéro trois est égale à un virgule huit*

(Άλλη γλώσσα) *Sessanta volte di zéro virgola zéro tre è uguale a un virgola otto*

1.2 Πόσο κοστίζει η χρήση ^{μεταβλητή} 90MB mobile internet;

«Μαθηματική» γλώσσα: $90 \cdot 0.03 = 2.7$

Ελληνική γλώσσα: *ενενήντα επί μηδέν κόμμα μηδέν τρία ισούται με δύο κόμμα επτά.*

Γαλλική γλώσσα: *nonante fois zéro virgule zéro trois est égale à deux virgule sept.*

(Άλλη γλώσσα) *noventa volte di zéro virgola zéro tre è uguale a due virgola sette.*

1.3 Πόσο κοστίζει η χρήση ^{μεταβλητή} 120MB mobile internet;

«Μαθηματική» γλώσσα: $120 \cdot 0.03 = 3.6$

Ελληνική γλώσσα: *εκατόν είκοσι επί μηδέν κόμμα μηδέν τρία ισούται με τρία κόμμα έξι.*

Γαλλική γλώσσα: *cent-vingt fois zéro virgule zéro trois est égale à trois virgule six.*

(Άλλη γλώσσα) *cento e venti volte di zéro virgola zéro tre è uguale a sei virgole sei.*

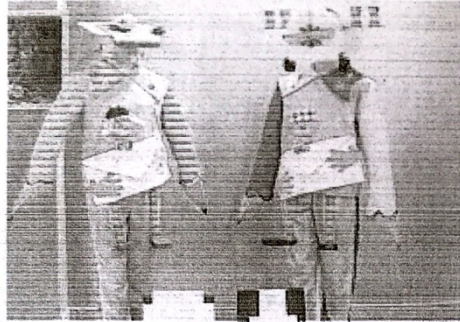
2. Εντόπισε και γράψε τη «μεταβλητή» στα τρία προηγούμενα υποερωτήματα στα γαλλικά:

α. *Dans la première question, on a les soixante MB*

β. *Dans la deuxième question, on a 6 nonante MB*

γ. *Dans la troisième question, on a cent-vingt MB*

Φύλλο Εργασίας 3
Επικοινωνιακές «μεταβλητές» στο εμπορικό κατάστημα



Προφορική δραστηριότητα

Μεταβλητή 1: κατάστημα καρναβαλιστικών ειδών

Βρίσκεσαι στις Βρυξέλλες τη περίοδο του καρναβαλιού και θέλεις να αγοράσεις μια στόλη. Δεν έχεις αποφασίσει τι θα φορέσεις και επισκέπτεσαι ένα κατάστημα καρναβαλιστικών κουστουμιών. Με τα λίγα γαλλικά που ξέρεις προσπαθείς να επικοινωνήσεις αξιοποιώντας όλες σου τις γλώσσες. Ένας φίλος σου προσπαθεί να βοηθήσει.
(Η παρακάτω αλληλουχία είναι ενδεικτική και μπορεί να αλλάξει κατά τη διάδραση)

1. Εσύ (σε γλώσσες που επιλέγεις): Γεια σας, θα ήθελα να δω την τσακκιστή στόλη
φίλος σου Benjour, monsieur, il voudrait essayer ce costume
πωλητής (στα γαλλικά): Bien sûr, quelle est votre taille? Small, Medium ou large?
φίλος σου Small, Medium ou large?
2. Εσύ (σε γλώσσες που επιλέγεις): Μοιξτε Medium
φίλος σου Il croit que c'est Medium
πωλητής (στα γαλλικά): Très bien, Voilà! Je vous en prie!
3. Εσύ (σε γλώσσες που επιλέγεις): Πόσο κοστίζει;
φίλος σου Ça coûte combien?
- 3.2 Ο πωλητής (στα γαλλικά): Ça coûte 30 €. Vous payez par carte ou en liquide?
φίλος σου 30 €; Pés au pus θα πληρώσω με κάρτα
4. Εσύ (σε γλώσσες που επιλέγεις): 30 €;
φίλος σου Je va vous payer par carte! Merci beaucoup!
πωλητής (στα γαλλικά): Je vous en prie monsieur! Bon après-midi.

