

Εφαρμογές CLIL στο ελληνικό σχολείο:

επισημάνσεις από τη διδασκαλία σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο

Applying CLIL in Greek schools:

Notes from teaching in a provincial high - school

Κωνσταντίνος Οικονόμου, Φιλολόγος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΜΑΕ ΑΠΘ), Λάρισα, kooikonomo@sch.gr

Konstantinos Oikonomou, MA, Secondary education teacher of humanities, Larissa, Greece, kooikonomo@sch.gr

Abstract: Despite its recognized beneficial properties and successful application in many European educational systems, the CLIL teaching approach is rather unknown to Greek schools. Having not taken into account the ignorance and indifference of the Greek educational community towards CLIL and not looked into the reasons, we conducted a quasi experimental teaching of the CLIL model in a provincial high-school in Larissa, using a small sample of pupils, on the basis of a short-term environmental program. The aim was to indicate the receptivity and impact of the CLIL approach in Greek school environment. The description of this small scale CLIL project and the observation of its implementation are the objects of this case study, which showed that the learning results obtained converge with those identified in the foreign literature. This might suggest that the CLIL approach should not leave the educational community indifferent any longer, so as to actualize long-term implementation of the model in Greece as well. Lastly, it should be noted that, as long as the use of the methodology is in germinal stage, it is not possible for Greece to conduct quantitative surveys with large samples and many variables, but simple qualitative approaches, i.e. case studies and descriptions such as ours.

Περίληψη: Παρά τις αναγνωρισμένες ευεργετικές της ιδιότητες και την εφαρμογή της σε πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα η διδακτική προσέγγιση CLIL είναι μάλλον άγνωστη στο ελληνικό σχολείο. Χωρίς να ξέρουμε και να αναζητούμε τους λόγους για την άγνοια και την αδιαφορία της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντί της, πραγματοποιήσαμε μια οιονεί πειραματική διδασκαλία τύπου CLIL σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο της Λάρισας χρησιμοποιώντας ένα μικρό δείγμα μαθητών, στη βάση ενός σύντομου περιβαλλοντικού προγράμματος. Σκοπός ήταν να εξετάσουμε, εντελώς ενδεικτικά, τη δεκτικότητα και τον αντίκτυπο της μεθόδου CLIL στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Η περιγραφή αυτής της μικρής κλίμακας CLIL διδασκαλίας και η παρατήρηση της εφαρμογής της είναι τα αντικείμενα της παρούσας μελέτης περίπτωσης, η οποία έδειξε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυψαν συγκλίνουν με αυτά που επισημαίνει η ξένη βιβλιογραφία. Αυτό θα σήμαινε ότι η προσέγγιση CLIL δεν πρέπει να αφήνει πλέον αδιάφορη την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε κάποτε να οδηγηθούμε σε μακροπρόθεσμες εφαρμογές και στην Ελλάδα. Εξάλλου, όσο η χρήση της μεθόδου θα είναι σε εμβρυακή μορφή, στην Ελλάδα

θα είναι δυνατή η διεξαγωγή όχι ποσοτικών ερευνών με μεγάλα δείγματα και πολλές μεταβλητές, αλλά απλών ποιοτικών προσεγγίσεων, δηλαδή μελετών περίπτωσης και περιγραφών, όπως η δική μας.

Λέξεις-κλειδιά: CLIL, διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, πειραματική διδασκαλία, μελέτη περίπτωσης, παρατήρηση διδασκαλίας

Εισαγωγή

Η ολιστική/ενιαία εκμάθηση περιεχομένων και γλώσσας (Contents and Language Integrating Learning, CLIL) έχει χαρακτηριστεί ως η απόλυτη επικοινωνιακή μεθοδολογία, επειδή συνδυάζει την παροχή πλαισίου για αυθεντική επικοινωνία, έκθεση στην ξένη γλώσσα και δυνατότητα για ενεργό μάθηση. Ενσωματώνοντας τις αρχές του task-based learning η προσέγγιση CLIL προσφέρει ένα πλαίσιο, όπου οι μαθητές μαθαίνουν ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας μια ξένη γλώσσα και αντιστρόφως. Έτσι, συναντάται με κοινωνικοπολιτισμικές και κονστрукτιβιστικές θεωρίες μάθησης, καθώς φέρνει τους μαθητές σε μια διαλογική σχέση μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς και με τα αντικείμενα της μάθησης (Ioannou-Georgiou, 2012).

Η προσέγγιση θεωρείται μια διαδεδομένη πρακτική στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης (Coyle, 2007), από τη Φινλανδία έως την Ιταλία και από τη Βουλγαρία ως την Ισπανία (Pérez-Cañado, 2012). Η σχετική επισκόπηση Eurydice (2006) επεσήμανε ότι οι περισσότερες χώρες είτε την έχουν υιοθετήσει είτε την έχουν εφαρμόσει πιλοτικά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ευρεία διάδοση αποδίδεται στην αποδοχή της από τους γονείς των μαθητών, που τη θεωρούν καλή μέθοδο εκμάθησης ξένων γλωσσών, και από τους εκπαιδευτικούς, που την αντιμετωπίζουν ως ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης (Ioannou-Georgiou, 2012). Η καινοτομία υποστηρίχθηκε σημαντικά από την ΕΕ, η οποία την έχει προωθήσει με ποικίλα επίσημα κείμενά της (ΕΕ 1995, 2003, 2005, 2008) και έχει χρηματοδοτήσει πολλά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, παραγωγής υλικού και έρευνας (π.χ. www.clilcompendium.com, www.ccn-clil.eu, www.clilconsortium.jyu.fi).

Στα κείμενα αυτά ως δυνητικά οφέλη αναφέρονται, μεταξύ άλλων, η οικοδόμηση της διαπολιτισμικής γνώσης και κατανόησης, η βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων και προφορικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων κλπ., με απώτερο στόχο την πολυγλωσσία και την αύξηση της κινητικότητας στην Ευρώπη. Η επίσης εκτεταμένη έρευνα έχει ως τώρα γενικά καταγράψει θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή προς όφελος της ξένης γλώσσας, συγκεκριμένα στη γενική επικοινωνιακή ικανότητα, τις προσληπτικές δεξιότητες, την ευχέρεια στην ομιλία, τη μορφολογία, το λεξιλόγιο, τη δημιουργικότητα, την ενθάρρυνση και την εκδήλωση ενδιαφέροντος ακόμη και από μέτριους μαθητές, αλλά όχι τόσο στην προφορά, τη σύνταξη και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, ενώ δεν έχει διαπιστωθεί ότι λειτουργεί σε βάρος του περιεχομένου που διδάσκεται στην ξένη γλώσσα (Pérez-Cañado, 2012). Όσον αφορά την παιδαγωγική διάσταση της εφαρμογής, αυτή φαίνεται πως σχετίζεται στενά με τη

εκάστοτε εκπαιδευτική κουλτούρα (Dalton-Puffer, 2011). Πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα, που συνεχώς αναπτύσσεται και εξελίσσεται, καλλιεργείται προπαντός στις βόρειες χώρες και την Ισπανία (Pérez-Cañado, 2012).

Στην έκθεση Eurydice (2006) επισημαινόταν ότι η Ελλάδα, όπως και πολύ λίγες ακόμη χώρες (Πορτογαλία, Κύπρος, Δανία και Ισλανδία), δεν εφαρμόζει προγράμματα CLIL, δηλαδή διδασκαλία μαθημάτων με τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, βασικά της αγγλικής ως σύγχρονης *lingua franca*. Αν κανείς εξαιρέσει πολύ λίγες περιπτώσεις (π.χ. τα διεθνή σχολεία που ευνοούν τη δίγλωσση διδασκαλία, αλλά απευθύνονται σε περιορισμένο και ιδιαίτερο μαθητικό κοινό, τις εφαρμογές σε πειραματικά σχολεία), η διαπίστωση αυτή μάλλον ισχύει ακόμη: ένα σημαντικό τεκμήριο είναι π.χ. τα σχεδόν μηδενικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τις ηλεκτρονικές μηχανές αναζήτησης. Έτσι φαίνεται πως η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση δεν απασχολεί στη θεωρία και στην πράξη, εκτός από εκείνους των ξένων γλωσσών, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, στους οποίους όμως στο πλαίσιο της μεθόδου αποδίδεται μάλλον πρωταγωνιστικός ρόλος. Επίσης, δεν απασχολεί ιδιαίτερα τους κεντρικούς φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, που δικαιολόγησαν τη στάση αυτή επικαλούμενοι το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν υπήρξε δίγλωσση χώρα (Eurydice, 2004/5). Κατ' επέκταση δεν έχει αναπτυχθεί, με ελάχιστες εξαιρέσεις (Μπαλτσαβιά, 2011, Vlachos, 2005), ελληνικός επιστημονικός λόγος γύρω από το CLIL και δεν ξέρουμε πώς θα την υποδεχόταν και θα την αντιμετώπιζε η εκπαιδευτική κοινότητα, στάσεις που θα πρέπει να διερευνηθούν.

Τα δεδομένα αυτά μας ώθησαν ως έναν απλό εκπαιδευτικό, που συμμερίζεται τις απόψεις για τα οφέλη της, να αναζητήσουμε τεκμηριωμένες ενδείξεις για την δυνατότητα αλλαγής της κατάστασης στην κατεύθυνση της εισαγωγής της προσέγγισης στο ελληνικό σχολείο. Λόγω της έλλειψης άλλων δυνατοτήτων, αυτό ήταν εφικτό μόνο με την πραγματοποίηση έρευνας-δράσης, για την οποία οι ευκαιρίες είναι σχετικά περιορισμένες. Έτσι, η παρούσα εργασία εξετάζει την περίπτωση μιας μικρής κλίμακας διδακτικής εφαρμογής τύπου CLIL, την οποία, όταν δόθηκε η ευκαιρία να πραγματοποιηθεί, αποφασίσαμε να μετατρέψουμε συγχρόνως σε (οιονεί) πείραμα, με σκοπό να σχηματίσουμε μια εικόνα για τον αντίκτυπο και την αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει η προσέγγιση σε ένα τυχαίο σχολικό χώρο, στο περιβάλλον του οποίου είναι εντελώς άγνωστη και απίθανη. Στόχος ήταν να συσχετίσουμε εμπειρικά δεδομένα με όσα γνωρίζουμε ήδη από τη βιβλιογραφία για τη δυνατότητα της προσέγγισης να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να συντελεί στην εκμάθηση περιεχομένων, να ενισχύει τις γλωσσικές-επικοινωνιακές δεξιότητες και να καλλιεργεί τις νοητικές δεξιότητες των μαθητών.

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τη διδακτική εφαρμογή, πώς προσδιορίσαμε τη δεκτικότητά της από τους μαθητές, ποια τελικά ήταν αυτή και ποια είναι η σημασία της.

1. Η διδακτική εφαρμογή

Στη διδακτική αυτή εφαρμογή επρόκειτο για την υλοποίηση στα αγγλικά με συμμετοχή 10 Ελλήνων μαθητών ενός επαρχιακού Γυμνασίου, καθώς και 10 Βέλγων μαθητών, ενός περιβαλλοντικού προγράμματος του ΚΠΕ στο οποίο υπηρετούμε ως μέλος της ΠΟ. Όπως είναι γνωστό, τα ΚΠΕ υλοποιούν προγράμματα με ποικίλα θέματα σε ομάδες μαθητών που τα επισκέπτονται με σκοπό να εμβαθύνουν σε ένα περιβαλλοντικό θέμα: π.χ. τον υδάτινο πλούτο μιας περιοχής και τη χρήση του, την πολιτιστική κληρονομιά μιας περιοχής και τη σημασία της, τις οικονομικές δραστηριότητες ενός τόπου κλπ. Μια διδακτική επίσκεψη στο ΚΠΕ περιλαμβάνει -μετά από την άφιξη της ομάδας, την γνωριμία όλων των συμμετεχόντων μεταξύ τους και με τον χώρο και την επαφή με τους στόχους της δράσης- 1) συνοπτική εισαγωγή στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στα χαρακτηριστικά της, 2) μια γενική παρουσίαση του ΚΠΕ και των δράσεών του, 3) την παρουσίαση-ανάπτυξη του βασικού θέματος του προγράμματος, 4) τη μετάβαση στο πεδίο για τη λεγόμενη βιωματική, ερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, όπου αναπτύσσονται δραστηριότητες παρατήρησης, συλλογής και ερμηνείας δεδομένων (με φωτογράφιση, σημειώσεις, προφορικές συζητήσεις κλπ.), 5) την επιστροφή στο ΚΠΕ για τις δραστηριότητες ολοκλήρωσης - εξαγωγής συμπερασμάτων. Στόχος είναι η καλλιέργεια των νοητικών δεξιοτήτων της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης (κριτικής σκέψης) μέσα σε μια πορεία επίλυσης προβλήματος. Η διάρκεια της υλοποίησης αυτού του προγράμματος εκτείνεται σε αρκετές ώρες, ενώ η διαδικασία εξελίσσεται βάσει αδρά διαμορφωμένου σχεδίου, το οποίο αποτελείται από τους στόχους, το διδακτικό υλικό, τις διάφορες δραστηριότητες κάθε μέρους και μια τελική διαδικασία αξιολόγησης. Στο πλαίσιο του στόχου της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (επικοινωνία, συζήτηση) η έμφαση εντοπίζεται στην κατανόηση προφορικών και γραπτών πληροφοριών και στην παραγωγή μορφών προφορικού, όχι τόσο γραπτού, λόγου, ενώ λόγω της διαθεματικότητάς τους ο λόγος των προγραμμάτων αυτών είναι διασταύρωση των κοινωνικών, των φυσικών και των ανθρωπιστικών επιστημών. Για τη διεξαγωγή του προγράμματος χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικό υλικό στοιχεία ΤΠΕ (παρουσιάσεις, διαδίκτυο, διάφορες πολυμεσικές εφαρμογές, ταινίες) και άλλα υλικά (βιβλία, άρθρα από τον τύπο κλπ.). Από την περιγραφή αυτή προκύπτει ότι μια εκπαιδευτική δραστηριότητα αυτού του είδους ανταποκρίνεται πλήρως στις προϋποθέσεις της προσέγγισης CLIL και αποτελεί ιδανικό περιβάλλον εφαρμογής (π.χ. Vlachos, 2005).

Η πραγματοποίηση του προγράμματος ήταν αποτέλεσμα αιτήματος του διευθυντή του γυμνασίου μιας μικρής πόλης της Λάρισας προς το ΚΠΕ, όπου υπηρετεί ο υπογράφων, για μια συνεργασία στην εβδομάδα εκδηλώσεων αδελφοποίησης -στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος- του σχολείου αυτού με αντίστοιχο σχολείο μιας μικρής πόλης του Βελγίου, στα τέλη Οκτωβρίου 2012. Επειδή η γλώσσα εργασίας των εκδηλώσεων ήταν τα αγγλικά, προτείναμε στον διευθυντή την κανονική υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος στα αγγλικά, ως διδασκαλία περιεχομένων και ξένης γλώσσας. Αφού αποσαφηνίστηκε το προφίλ των μαθητών που επρόκειτο να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, θεωρήσαμε σκόπιμο

να θέσουμε συγχρόνως το εκπαιδευτικό αυτό γεγονός υπό τον ερευνητικό φακό ως μια περίπτωση εφαρμογής CLIL, ώστε να την παρακολουθήσουμε στενά και να εξαγάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τον αντίκτυπο και την αποτελεσματικότητά της. Αφού ο διευθυντής αποδέχτηκε με προθυμία και ενδιαφέρον την πρόταση και το αίτημα, προχωρήσαμε στην προετοιμασία της διευρυμένης διαδικασίας (διδασκαλίας και έρευνας της διδασκαλίας), που, εκτός από επιπλέον συνεργασία με τον διευθυντή και με την καθηγήτρια των αγγλικών του σχολείου και το σχεδιασμό της έρευνας, περιελάμβανε την προσαρμογή του προγράμματος στην ξένη γλώσσα και την οργάνωση της εφαρμογής με βάση ειδικά εργαλεία, όπως το CLIL teacher's competences grid και το εργαλείο των De Graaff κ. ά. (2007).

Ένα σημαντικό ζήτημα είναι εάν αν η συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία αποτελούσε περίπτωση CLIL, δεδομένου ότι η έρευνα έχει καταγράψει περιπτώσεις κακής ποιότητας CLIL, όπως π.χ. η συνδιδασκαλία με συνάδελφο που μεταφράζει το μάθημα στην ξένη γλώσσα ή η διανομή στους μαθητές ενός μεταφρασμένου κειμένου στη γλώσσα-στόχο, και προειδοποιεί για την αποφυγή κακοσχεδιασμένων εφαρμογών που μπορούν να βλάψουν την καλή φήμη της (Costa & D'Angelo, 2011). Η περίπτωσή μας ανταποκρινόταν στα σχετικά αυστηρά κριτήρια που έχουν διαμορφωθεί, αφού τηρούνταν οι βασικές προϋποθέσεις της επάρκειας στην ξένη γλώσσα του διδάσκοντα, του σαφούς προσανατολισμού της διδακτικής διαδικασίας προς το περιεχόμενο και της αξιοποίησης μεθόδων που προσιδιάζουν στο διδασκόμενο περιεχόμενο και όχι στη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Costa & D'Angelo, 2011). Πρόβλημα ήταν η μικρή διάρκεια/κλίμακα της διαδικασίας, η οποία μπορούσε να περιλάβει λίγες δραστηριότητες, περιόριζε το ερευνητικό πεδίο και δεν μπορούσε να συνεχιστεί στις επόμενες μέρες. Δεδομένου ότι επρόκειτο όχι για απλή διδακτική ενότητα (π.χ. ωραία διδασκαλία της γεωγραφίας της Ελλάδας στα αγγλικά), αλλά για σφαιρική και περιεκτική πραγμάτευση θέματος, θεωρήθηκε ότι το μειονέκτημα αυτό δεν εμπόδιζε, τηρουμένων κάποιων αναλογιών, να θεωρηθεί η διδασκαλία μας μια περίπτωση μικρογραφίας CLIL, τύπου shower, που είχε δοκιμαστικό-πειραματικό χαρακτήρα και επέτρεπε τον εντοπισμό εμπειρικών δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

2. Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από 10 μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης του μοναδικού Γυμνασίου μιας μικρής πόλης. Η πόλη έχει πληθυσμό περίπου 4000 κατοίκους και το σχολείο γύρω στους 250 μαθητές, που έρχονται και από πολλά χωριά. Η περιοχή είναι αγροτική. Οι συγκεκριμένοι μαθητές επιλέχθηκαν από τον διευθυντή του σχολείου, επειδή φιλοξενούσαν τους 10 Βέλγους μαθητές που είχαν έρθει στην πόλη στο πλαίσιο του προγράμματος αδελφοποίησης. Αυτοί και οι δέκα Βέλγοι μαθητές ήταν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Όσον αφορά τους μαθητές του ελληνικού σχολείου, επρόκειτο για μαθητές ελληνικής καταγωγής, που κατοικούσαν στην κωμόπολη και «διακρίνονταν για την άψογη συμπεριφορά τους στο σχολείο». Οι επιδόσεις τους κυμαίνονταν την προηγούμενη χρονιά από 16,1 έως

17,9 και δεν ανήκαν στους πλέον διακεκριμένους μαθητές του σχολείου. Στο μάθημα των αγγλικών η απόδοσή τους ήταν από 17 έως 18. Όλοι φοιτούν, έπειτα από αρκετά χρόνια εκμάθησης αγγλικών στο σχολείο και σε φροντιστήριο, σε τάξη προετοιμασίας για πιστοποιητικό επιπέδου B2 σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών της πόλης και θα εξεταστούν μετά από ενάμιση χρόνο. Η αγγλομάθεια των μαθητών, που ήταν άγνωστοι στον ερευνητή, προσδιορίστηκε από την καθηγήτρια των αγγλικών αδρά στο επίπεδο B1-B1+. Ο ερευνητής εστίασε στους μαθητές του ελληνικού σχολείου, που ήταν η ομάδα-στόχος, αφήνοντας έξω από την παρατήρηση τους ξένους μαθητές, που αποτελούσαν σημαντική μεταβλητή στην όλη διαδικασία, αλλά δεν τον ενδιέφεραν, γιατί προέρχονται από άλλο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σημειωτέον ότι οι Βέλγοι μαθητές ήταν συνομήλικοι, κατάγονταν από μια φλαμανδική πόλη 40.000 κατοίκων και διδάσκονταν αγγλικά ως ξένη γλώσσα μόνο στο σχολείο τους για 3 ώρες την εβδομάδα για τουλάχιστον έξι χρόνια, χωρίς CLIL. Είχαν πολύ καλύτερη προφορά, ενώ η αγγλομάθεια των περισσότερων αντιστοιχούσε στα επίπεδα B1-B2 του ΚΕΠΑ. Θεωρήθηκε λοιπόν ενδιαφέρον να ανιχνευθεί η επίδραση που θα είχε στους μαθητές του ελληνικού σχολείου, που δεν διέθεταν καμία προηγούμενη σχετική εμπειρία, μια οργανωμένη διδακτική διαδικασία συνδυασμού περιεχομένων και ξένης γλώσσας, καθώς και η μαθησιακή συμπεριφορά τους στη διάρκειά της.

3. Περιεχόμενα και διδακτική πορεία

Στο σημείο αυτό δίνεται το διάγραμμα του ειδικά για την ημέρα διασκευασμένου προγράμματος με τον τίτλο “Stone and forest paths on Kissavos”:

At the EEC (09.00-11.30)

1) “Get to know each other activity”

Main task: the Greek participants will introduce their Belgian guests with a few words and conversely.

2) “Presentation of the project’s aims”

The students are expected:

a) (Contents) to be able to recognize natural and cultural elements particular to the region of Kissavos, that is:

- be able to define style, aesthetics and utility of the traditional architecture;

- be able to recognize the value of the forest and the right ways of treating woodlands;

- become sensitive to environmental and cultural issues and to their interrelationship and to develop friendly environmental attitudes and practices (sustainability);

b) (high-order skills) to practice and develop analysis, synthesis and evaluation skills;

c) (Foreign language) to practice and develop their listening, reading and speaking skills in narrative, descriptive and argumentative contexts;

d) (CLIL) to form a positive attitude towards instruction and learning that integrate contents and foreign language.

3) “A short introduction to Environmental Education in Greece”

This part begins with T. describing by means of a presentation what EE is and how and why we came to it. Then the participants will be given a text and will form 2 Greek groups and 2 Belgian groups of 5. Each group will study a selected passage, which refers to one of the following themes, and will present it to the class with the help of the presentation:

-1st group: How and why was the system of EE in Greece born?

-2nd & 3rd groups: How is an environmental project in the Greek school realized?

-4th group: What are the features and aims of the Environmental Education Centers in Greece?

4) “Aims and activities of our Environmental Education Center”

Main task of this part: All the participants will watch a presentation and will be asked to answer the following questions:

-What are the main aims of the Center?

-Whom does the Center cooperate with and why?

-What does the Center do for adult people?

-Which are the main areas of interest for the Center as reflected in the school projects?

5) “Stone and forest paths on Kissavos”

Main task: the participants will watch the central presentation of the day, which provides them with scaffolding material (vocabulary, concepts, ideas, methods) for the field research to follow.

Field research (11.30-15.30)

6) Field research 1: “Walking through the main streets of the town of Agia”

Main task: all the participants will walk in the streets and observe the environment. They will form mixed groups of 5 and each group will be assigned one of the following themes to develop and present:

-the 1st group will tell what they like and dislike in the small town and why;

-the 2nd group will describe particular cases of the environmental problem that they have observed and will propose solutions for each one;

-the 3rd group will describe some traditional private and public buildings and compare them with modern ones;

-the 4th group will imagine how people lived in this town in the past.

7) Field research 2: “Observing the village Metaxochori and the surrounding forest”

Main task: Approaching in 5 mixed groups of 4 the village square, all the participants will observe the village and the forest from there. Each group will provide their own answers to the following questions:

-How and for which purposes were and still are stones and wood used in this village?

-Why has the village been named a “traditional settlement”?

-Are new buildings built and how?

-Do village and forest coexist in a harmonic way and why?

-What is the weakness and what is the strength of this village?

8) Field research 3: “Visiting the village Megalovriso and a traditional house-folklore museum and walking through the forest”

-1st task: (in the main square) In groups of 5 the participants will search for material evidence pointing to the name of the village (fountains, bridges, streams, etc.) around the main square and then will describe it

-2nd task: (in the museum) Each group will observe one specific section of the museum in order to explain what people did with the exhibited things in the old days.

-3rd task: (in the forest) Which feelings do the wooded slopes and walking in the forest generate? Justify your answers.

-4th task: The participants will try to identify the reasons why this village has no life nowadays.

Return to EEC (15.30-17.00)

9) “Conclusion and evaluation”

-Task: (Role play) an international hotel company has proposed to the Mayor to build a large and modern hotel in the middle of Kissavos’ forest, at a small distance from the traditional villages that the participants visited. They wish to attract masses of tourists from all over the world and have pointed out that they are going to employ a lot of people from the region. The participants will form 4 groups, each representing respectively the company, the local farmers, the ecologists and unemployed people from the region. The groups have to express their views and support them as if they were in the Town Hall. Then, all the participants, as members of the town council, will come to a joint decision, for or against the construction.

-Follow-up task: Students are suggested to produce a presentation with the photos they took and some commentary on them under the title: “Exploring the Kissavos’ region and identifying its natural and cultural traits”.

4. Μέθοδος

Η έρευνα γύρω από την προσέγγιση CLIL έχει ως στόχους, εκτός από την θεωρητική υποστήριξή της, την ανίχνευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της στους μαθητές και την επίδρασή της στη διδακτική διαδικασία, συνήθως σε σύγκριση με άτομα που δεν συμμετείχαν σε αυτή, ενώ διεξάγεται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Dalton-Puffer, 2011). Η εργασία αυτή εστιάζει σε μια μεμονωμένη περίπτωση, την οποία προσπαθεί να κατανοήσει εξετάζοντας τη δράση των υποκειμένων. Για την πραγματοποίησή της χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης από τον ίδιο τον διδάσκοντα της διδακτικής διαδικασίας με τη χρήση κλείδας παρατήρησης (τροποποιημένης από Μπαλτσαβιά, 2011), ενώ δεν ήταν δυνατή η χρήση βιντεοσκόπησης και ηχογράφησης. Στην κλείδα, για κάθε στάδιο της διδακτικής διαδικασίας, καταγραφόταν η ανταπόκριση του κάθε μαθητή (αρνητική, μέτρια, θετική) σε κάθε ένα από τα στοιχεία: ενεργός συμμετοχή/ενδιαφέρον – κατανόηση/αφομοίωση περιεχομένων – κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου – παραγωγή προφορικού λόγου – νοητικές δεξιότητες. Κριτήρια εκτίμησης της ανταπόκρισης ήταν η συμμετοχή των μαθητών στην προσέγγιση του υλικού (απαντήσεις σε ερωτήσεις, εξηγήσεις, παρατηρήσεις και σχόλια κλπ.) και στην εκτέλεση των κύριων δραστηριοτήτων κάθε σταδίου (τελικές απαντήσεις στις εργασίες και επικοινωνία στις ομάδες, όταν αυτή μπορούσε να παρατηρηθεί). Επίσης, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ο ερευνητής έθεσε στους μισούς μαθητές 4 ερωτήσεις σχετικά με το πρόγραμμα που παρακολούθησαν και οι απαντήσεις καταγράφηκαν (Μπαλτσαβιά, 2011). Η αποκωδικοποίηση όλων των δεδομένων έγινε τις αμέσως επόμενες ημέρες. Βασικό κριτήριο εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας είναι η ειλικρίνεια του ερευνητή που προσπάθησε να είναι αμερόληπτος και αντικειμενικός στη συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων. Το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών θεωρήθηκε καλή περίπτωση για μελέτη, προπαντός επειδή οι μαθητές δεν είναι άριστοι, ζουν σε μια επαρχιακή κωμόπολη και ενδιαφέρονται για τα αγγλικά χωρίς το επίπεδό τους να είναι πολύ υψηλό. Αυτά αποτελούν βεβαίως και μερικούς από τους περιορισμούς της έρευνας, της οποίας δεν είναι πρωταρχικός στόχος η γενίκευση.

5. Ευρήματα και συζήτηση

Όπως προκύπτει από τα φύλλα παρατήρησης, υπήρξε ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Σχεδόν όλοι οι μαθητές, βοηθούμενοι, όπως είναι απαραίτητο, και από τον διδάσκοντα, ενεργοποιήθηκαν τόσο στην πρόσληψη του υλικού όσο και στην εκτέλεση των βασικών δραστηριοτήτων κάθε σταδίου, αλλά η συμμετοχή δεν ήταν από την αρχή η ίδια: στα πρώτα στάδια υπήρξε μειωμένη συμμετοχή, που εκδηλωνόταν ως αμηχανία και αναστολές, αλλά κατά την πορεία η συμμετοχή και το ενδιαφέρον αυξήθηκαν αγγίζοντας το υψηλότερο σημείο -όπου και σταθεροποιήθηκαν- στο στάδιο της έρευνας πεδίου. Όσον αφορά τις επικοινωνιακές δεξιότητες: η κατανόηση του γραπτού λόγου, που είχε περιορισμένη έκταση, ήταν ικανοποιητική, γιατί οι μαθητές

μπορούσαν να εντοπίσουν πληροφορίες και να τις αναπαραγάγουν. Επίσης, κατανόησαν αρκετό από το υλικό το οποίο άκουσαν, γιατί ήταν σε θέση να αναπαραγάγουν στοιχεία, ακόμα και έπειτα από πολλή ώρα, όπως φάνηκε στις δραστηριότητες του πεδίου, όπου χρησιμοποίησαν λέξεις, έννοιες και δεδομένα που είχαν ακούσει στις πρωινές παρουσιάσεις. Λιγότερο ικανοποιητικά ήταν τα αποτελέσματα στην παραγωγή του προφορικού λόγου, γιατί δυσκολεύονταν κυρίως να παραγάγουν συνεχή λόγο, αλλά η επικοινωνία στο πλαίσιο των ομάδων, όταν γινόταν στη γλώσσα-στόχο, ήταν αποτελεσματική. Επίσης, οι μαθητές διέπρατταν μορφοσυντακτικά λάθη, που η καταγραφή τους δεν ήταν στόχος της έρευνας, η οποία εστίαζε κυρίως στη δυνατότητα επίτευξης επικοινωνίας. Γενικά, όπως και το ενδιαφέρον για το πρόγραμμα, έτσι και η επικοινωνιακή «δράση» στην αγγλική γλώσσα τονώθηκε βαθμιαία και ειδικά τότε, όταν στην έρευνα πεδίου, κυρίως, οι μαθητές έπρεπε να συνεργαστούν για την πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων με τους ξένους μαθητές. Όσον αφορά τους στόχους των περιεχομένων του προγράμματος και των νοητικών δεξιοτήτων: καταγράφηκε επαρκής ανταπόκριση, αφού οι μαθητές ήταν σε θέση να εντοπίζουν, να περιγράφουν και να σχολιάζουν φυσικές και πολιτισμικές ιδιομορφίες της περιοχής κατά την επίσκεψη στο πεδίο, να επισημαίνουν εκφάνσεις του περιβαλλοντικού προβλήματος και μέσα από την ανάλυση-σύνθεση των δεδομένων να προχωρούν σε αξιολογικά συμπεράσματα. Ειδικά, όπως φάνηκε από το παιχνίδι ρόλων, αλλά και από τις υπόλοιπες δραστηριότητες, οι μαθητές κατανόησαν την ανάγκη συμφωνίας ανάμεσα στην ανθρώπινη δράση και στους κανόνες της φύσης και επέλεξαν φιλοπεριβαλλοντική θέση, εντοπίζοντας περισσότερα μειονεκτήματα στο πρόβλημα και επιχειρηματολογώντας ανάλογα. Αυτό ήταν και το ζητούμενο του περιβαλλοντικού προγράμματος.

Στα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις κυριαρχεί η θετική στάση των μαθητών στο αγγλόγλωσσο περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Η συμμετοχή κρίθηκε απαιτητική, αλλά ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη, γιατί χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν αγγλικά, εκτός μαθήματος αγγλικών, για συγκεκριμένο σκοπό: την παρακολούθηση ενός μαθήματος και τη συνεργασία μεταξύ τους. Η χρήση των αγγλικών ως μέσου διδασκαλίας και επικοινωνίας δεν απέβη, κατά την άποψή τους, σε βάρος της συμμετοχής στο πρόγραμμα, δηλαδή της κατανόησης των περιεχομένων, και έμαθαν αρκετές λέξεις. Το πρόγραμμα αποτελούσε καλή ευκαιρία εξάσκησης στα αγγλικά, που τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους. Η πρακτική να διδάσκονται κάποια μαθήματα ή να γίνονται άλλες δραστηριότητες στα αγγλικά χαρακτηρίστηκε ως χρήσιμη.

Παρόλο που τόσο οι εφαρμογές όσο και οι έρευνες CLIL διαφέρουν μεταξύ τους, μπορούμε να επισημάνουμε κάποια κοινά σημεία ανάμεσα στα ευρήματα αυτά και σε όσα έχουν καταγράψει οι διάφορες έρευνες (Pérez-Cañado, 2012, Dalton-Puffer, 2011). Σ' αυτά θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε: 1) τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, το ενδιαφέρον και την άντληση ικανοποίησης από αυτή, 2) τη χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την ανταπόκριση με επάρκεια στην κατανόηση γραπτού και κυρίως προφορικού λόγου και με λιγότερη επάρκεια στην παραγωγή του προφορικού λόγου, 3) τη διεύρυνση του ειδικού λεξιλογίου, 4) την ενίσχυση της γενικής

επικοινωνιακής ικανότητας στην ξένη γλώσσα, παρά τα μορφοσυντακτικά λάθη, 5) τη μη προβληματική, εξαιτίας της χρήσης της ξένης γλώσσας, ανταπόκριση στις απαιτήσεις των περιεχομένων του προγράμματος και στις ειδικότερες απαιτήσεις επιμέρους δραστηριοτήτων, που ζητούν συγκριτική, αναλυτική, συνθετική και κριτική ικανότητα, 6) την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας χάρη σ' ένα διδακτικό πλαίσιο που περιλαμβάνει ομαδικές δραστηριότητες, παροχή υποστήριξης από όλες τις πλευρές και μερική χρήση και του βασικού γλωσσικού κώδικα, 7) τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε μη υπεραπλουστευμένο ξενόγλωσσο input.

Στην έρευνα αυτή υπάρχουν διάφοροι περιορισμοί, όπως η φροντιστηριακή προέλευση των αγγλικών γνώσεων των μαθητών, η παρεμβολή της μεταβλητής των Βέλγων μαθητών ως χρηστών της αγγλικής, η απουσία παραγωγής γραπτού λόγου, η μικρή διάρκεια της εφαρμογής, ο μικρός αριθμός των μαθητών, η αδυναμία προσδιορισμού συγκριτικά της βελτίωσης ή μη των επιμέρους δεξιοτήτων και γενικά ο πολύ μεμονωμένος χαρακτήρας της περίπτωσης. Στόχος της όμως ήταν να εξακριβωθεί εάν μπορεί ένα εγχείρημα διδασκαλίας ενός αντικειμένου σε μια ξένη γλώσσα στο σχολείο μιας κωμόπολης να γίνει γενικά αποδεκτό από μαθητές κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους και κάνοντας την αποτελεσματικότητά του απτή.

6. Συμπεράσματα

Η δοκιμαστική εφαρμογή CLIL που περιγράψαμε κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών για ενεργό συμμετοχή και αξιολογήθηκε από τους ίδιους θετικά ως εκπαιδευτική εμπειρία. Αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που εδώ και χρόνια μαθαίνουν εντός και εκτός σχολείου, συγκεκριμένα για να παρακολουθήσουν μια άλλη διδακτική διαδικασία, ένα πολύωρο περιβαλλοντικό μάθημα: στο πλαίσιο αυτό χρειάστηκε να διαβάσουν, να ακούσουν και προπαντός να μιλήσουν αγγλικά τόσο για να κατανοήσουν το διδασκόμενο αντικείμενο όσο και για να φέρουν σε πέρας ομαδικές δραστηριότητες και για να συνεννοηθούν μεταξύ τους. Δεδομένου ότι έκαναν σε ικανοποιητικό βαθμό κτήμα τους το μορφωτικό περιεχόμενο και ανταποκρίθηκαν στους στόχους του προγράμματος συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που ενεργοποιούσαν τη σκέψη τους, η εφαρμογή κρίνεται επιτυχής.

Από αυτήν την περίπτωση δεν μπορούμε βέβαια να γενικεύσουμε και είναι απαραίτητες μεγάλες έρευνες αναγκών και άλλες πειραματικές εφαρμογές και διαδικασίες. Αποτελεί, όμως, κατά την άποψή μας, μια σαφή ένδειξη ότι η προσέγγιση CLIL δεν πρέπει να αφήνει αδιάφορη την εκπαιδευτική κοινότητα, δεδομένου και του ενδιαφέροντος των Ελλήνων μαθητών προς τις ξένες γλώσσες, κυρίως τα αγγλικά (Griva & Chostelidou, 2012), παρόλο που CLIL δεν είναι εκμάθηση ξένης γλώσσας. Χρειάζεται βέβαια πολύς χρόνος για να φτάσουμε σε μακροπρόθεσμες εφαρμογές, όπως αυτές που πραγματοποιούνται σε πολλές χώρες του εξωτερικού και επιτρέπουν τη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών με μεγάλα δείγματα και πολλές μεταβλητές. Πάντως, εφαρμογές CLIL θα πρέπει να πραγματοποιούνται στο

πλαίσιο διαφόρων δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικών, πολιτιστικών και άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προπαντός του etwinning), αλλά να συμπεριληφθούν και στο ΑΠ. Η προσέγγιση CLIL προσφέρει πολλές δυνατότητες για ποιοτική εκπαίδευση, καθώς και για επαγγελματική ανάπτυξη όχι μόνο των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών, αλλά κυρίως των υπολοίπων εκπαιδευτικών, γεγονός που τονίζεται από τους ειδικούς και θέτει μια ενδιαφέρουσα πρόκληση. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερωθούν για όλες τις παραμέτρους της προσέγγισης, που προφανώς τους είναι άγνωστη, και να επιμορφωθούν, με προσωπική ή τοπική πρωτοβουλία, για να προχωρήσουν σε εφαρμογές, εφόσον πληρούν τις προϋποθέσεις, ώστε να διεξαχθεί και σχετική επιστημονική συζήτηση. Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής τις απλές ποιοτικές προσεγγίσεις (μελέτες περίπτωσης και περιγραφές), όπως η δική μας, από τις οποίες οι ειδικοί αποτρέπουν (Pérez-Cañado, 2012), ενδέχεται να διαδεχθούν στερεότερες εμπειρικές έρευνες, όπως δείχνει η ιστορία της έρευνας CLIL στο εξωτερικό (Dalton-Puffer, 2011).

Βιβλιογραφία

- Costa, F. & D'Angelo, L. (2011). CLIL: a suit for all seasons? *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4/1, 1–13.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/5, 543-562
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182–204.
- European Commission: (1995) White paper on education and training: Teaching and learning: towards the learning society, (2003) Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004–2006, (2005) A new framework strategy for multilingualism, (2008) Council conclusions on multilingualism. Βλ. http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/policy-documents_en.htm
- Eurydice (2004/5). Content and language integrated learning (clil) at school in Europe/ Greece national description.
- Eurydice (2006). Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Brussels: the Eurydice European Unit.
- De Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10/5, 603-24.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes, *International Journal of Multilingualism*, 9/3, 257-271.
- Ioannou-Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL, *ELT Journal*, 66 (4) 95-504.
- Μπαλτσαβιά, Μ. Μ. (2011). Content and Language Integrated Learning in a Greek State Junior High School Class, *Μεταπτ. Διπλ. Εργασία. ΕΑΠ Πάτρα*.

Pérez-Cañado M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15/3, 315-341.

Vlachos, K. (2009). The Potential of Information Communication Technologies (ICT) in Content and Language Integrated Learning (CLIL): The Case of English as a Second/Foreign Language. Στο: D. Marsh, P. Mehisto, R. Aliaga, T. Asikainen, M., Frigols, S., Hughes & G., Lange, *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. University of Jyväskylä. Ανακτήθηκε στις 4/4/2013.

Παράρτημα με τα εργαλεία

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Motivation | | | | | | | | | | |
| Carries out tasks with enthusiasm | | | | | | | | | | |
| Listening Skills | | | | | | | | | | |
| Can recall Facts | | | | | | | | | | |
| Can list Details | | | | | | | | | | |
| Speaking Skills | | | | | | | | | | |
| Can provide Information | | | | | | | | | | |
| Can ask Questions | | | | | | | | | | |
| Reading Skills | | | | | | | | | | |
| Can obtain Information | | | | | | | | | | |
| Thinking Skills | | | | | | | | | | |
| Can Analyze | | | | | | | | | | |
| Can Evaluate | | | | | | | | | | |
| Can Synthesize | | | | | | | | | | |
| Content Knowledge | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Understands key concepts | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Σου άρεσε το σημερινό πρόγραμμα;
2. Είναι δύσκολο ή εύκολο να συμμετέχεις σε μάθημα χρησιμοποιώντας αγγλικά;
3. Θεωρείς ότι έμαθες λιγότερα, επειδή το πρόγραμμα έγινε στα αγγλικά;
4. Πιστεύεις ότι είναι καλό να γίνονται κάποιο ή κάποια από τα κανονικά μαθήματα στα αγγλικά ή σε μια άλλη γλώσσα;

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το γλωσσικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης του
Δημοτικού Σχολείου**

The aspects of teachers about linguistic course book 6th grade's of primary school

Τσιούλης Αλέξιος, Εκπαιδευτικός, Π.Ε., M. Ed., alextsioulis@hotmail.com

Tsioulis Alex, Primary Teacher, M. Ed., alextsioulis@hotmail.com

Δουλγερίδου Δάφνη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε., daphned1986@hotmail.com

Doulgeridou Daphne, Primary Teacher, daphned1986@hotmail.com

Abstract: This study attempts to present teachers' aspects in relation with 6th grade's linguistic course book of primary school. The sample constituted by 30 teachers who instruct in Laconia's classes of 6th grade, while methodology of this survey relied on semi-structured interviews. Later, follows the analysis of interview's data via derecording and coding in 4 thematic ranges: a) characteristics of linguistic material, b) integration, c) positive points and d) problems – difficulties.

Key-words: aspects, linguistic course book, teachers, interviews

Περίληψη: Η συγκεκριμένη μελέτη επιδιώκει να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το γλωσσικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα Στ' τάξης της Λακωνίας, ενώ η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας βασίστηκε στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Έπειτα, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, μέσω της απομαγνητοφώνησης και της κωδικοποίησής τους σε 4 θεματικούς άξονες: α) χαρακτηριστικά του γλωσσικού υλικού, β) ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, γ) θετικά σημεία και δ) προβλήματα – δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις, γλωσσικό εγχειρίδιο, δάσκαλοι, συνεντεύξεις

Εισαγωγή

Η προέλευση της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας ξεκίνησε από μία θεωρία που συνδέεται με την επικοινωνία. Ο σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας είναι να αναπτύξει την επικοινωνιακή ικανότητα (Richards & Rodgers, 1991). Μέσα από τη μελέτη του νέου γλωσσικού υλικού απορρέει η άποψη πως η κατοχή του συστήματος της γλώσσας δε θα πρέπει να έχει το χαρακτήρα μίας τυπικής διαδικασίας, αλλά αυτόν μίας δημιουργικής γνώσης (Μήτσης, 2001). Σύμφωνα με τους Canale και Swain (1980) αναγνωρίζονται τέσσερις διαστάσεις της επικοινωνιακής επάρκειας: η γραμματική, η κοινωνιογλωσσική, η διαλεκτική και η στρατηγική, ενώ κατά τον Pierho (1981) τα επίπεδα στόχων μίας επικοινωνιακής προσέγγισης συνδυάζουν την ικανοποιητική και αποτελεσματική γλωσσολογική, λειτουργική, αλλά και διαπροσωπικών σχέσεων και ατομικών αναγκών μάθησης, ανάπτυξη των τεσσάρων δεξιοτήτων.

Στα πλαίσια της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας, υπάρχει γενική ομοφωνία ως προς τη χρήση αυθεντικών κειμένων στην τάξη, καθώς θεωρείται μια ωφέλιμη διαδικασία της μάθησης της γλώσσας. Ωστόσο, στο ερώτημα: «πότε τα αυθεντικά κείμενα μπορούν να εισαχθούν στην τάξη;», υπάρχει συμφωνία σε μικρότερο βαθμό. Σύμφωνα με τους Guariento & Morley (2000) η έννοια της αυθεντικότητας έχει κατά ένα μεγάλο μέρος περιοριστεί σε συζητήσεις σχετικά με τα κείμενα, ενώ παράλληλα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές συστηματικές προσπάθειες να συζητηθεί η πιθανότητα της αυθεντικότητας μιας «δραστηριότητας».

Ένα αυθεντικό κείμενο είναι αυτό που έχει σχεδιαστεί για να εκπληρώσει κάποιους επικοινωνιακούς σκοπούς στα πλαίσια μιας γλωσσικής κοινότητας στην οποία δημιουργήθηκε (Little, 1988). Η χρήση αυθεντικών κειμένων που περιλαμβάνει ταυτόχρονα τις γραπτές και προφορικές εκφράσεις, βοηθά στη γεφύρωση του κενού ανάμεσα στη γνώση της τάξης και στην ικανότητα του μαθητή να λαμβάνει μέρος σε γεγονότα της καθημερινότητας (Wilkins, 1976). Ένα αυθεντικό κείμενο μπορεί να απλοποιηθεί χωρίς να χάσει την αυθεντικότητά του. Ο Widdowson (1978) πιστεύει πως η απλοποίηση μπορεί να λάβει μέρος, μέσω συμβάσεων ενός δεδομένου γλωσσικού πεδίου, ενώ υποστηρίζεται η αυθεντικότητα στη λογική της ανταπόκρισης του μαθητή. Για να γίνει αυτό, το κείμενο πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή και να τον παραπέμπει σε κάποια σχετική κατάσταση με τα ενδιαφέροντά του. Ο Lynch (1996) αναφέρει πως η απλοποίηση, που είναι επιτυχής, συνεισφέρει όχι μόνο στα πρόσφατα επικοινωνιακά γεγονότα, αλλά και σε μία εκτενέστερη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης.

Όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν αυθεντικά κείμενα, πρέπει να μελετούν καλά την αυθεντικότητα των ενοτήτων (White, 1997:9), ενώ κατά τον Harmer (1991) τα αυθεντικά κείμενα είναι αυτά που έχουν σχεδιαστεί για τους ομιλητές της εκάστοτε μητρικής γλώσσας. Σύμφωνα με τον Littlewood (1981), υπάρχουν: οι λειτουργικές δραστηριότητες επικοινωνίας (σύγκριση εικόνων και διαπίστωση ομοιοτήτων και διαφορών) και οι κοινωνικές δραστηριότητες αλληλεπίδρασης (συζήτηση, προσομοιώσεις, σκετς, αυτοσχεδιασμοί).

Είναι, αναμφισβήτητα, γεγονός πως το εγχειρίδιο είναι το πλαίσιο που συντονίζει και θέτει σε χρονοδιάγραμμα το πρόγραμμα της διδασκαλίας και βοηθά τους μαθητές να κατοχυρώσουν τη μάθηση, καθώς η ύπαρξή του σημαίνει γι' αυτούς κάποιο σκοπό (Ansary, 2002). Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές είναι χρήσιμο να εκφράζονται γραπτά και όλες αυτές οι ασκήσεις εκμάθησης της γλώσσας να σχετίζονται με την αληθινή ζωή, καθώς οι διδακτικές ενότητες περιλαμβάνουν ρεαλιστικές δραστηριότητες (Grant, 1989:14). Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες λειτουργούν ως πλαίσια γλωσσικής δραστηριοποίησης των μαθητών και αποσκοπούν στο να δημιουργήσουν μέσα στην τάξη συνθήκες επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας ανάλογες με αυτές που ισχύουν εκτός σχολείου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:70).

Η επιρροή της επικοινωνιακής προσέγγισης επαναπροσδιόρισε το σκοπό της διδασκαλίας της γλώσσας στην Α/βάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στο καινούργιο διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών(Φ.Ε.Κ. 1366 τ. Β' / 12 -10 2001).

Στις αρχές, τη φιλοσοφία και τους στόχους του διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών στηρίχθηκε το γλωσσικό υλικό το οποίο σχεδιάστηκε για όλες τις τάξεις Α/βάθμιας εκπαίδευσης <http://www.pi-schools.gr>. Η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στο γλωσσικό υλικό της Στ' τάξης, που σχεδιάστηκε βάση της Γ' Κ.Π.Σ./ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/Ενέργεια 2.2.1/Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α: «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων διδακτικών πακέτων».

1. Δείγμα

Οι συνεντεύξεις διεκπεραιώθηκαν από 30 εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν σε τμήματα της Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων του Νομού Λακωνίας κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Οι 18 εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και οι υπόλοιποι 12 είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι δέκα από αυτούς έχουν ξεπεράσει τα 26 χρόνια υπηρεσίας, οι οκτώ εργάζονται εδώ και 20 χρόνια, οι 7 εκπαιδευτικοί έχουν 15 χρόνια προϋπηρεσίας και μόλις οι 5 εργάζονται εδώ και 10 χρόνια. Επιπλέον, οι 14 από τους εκπαιδευτικούς έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ), οι 12 από τους εκπαιδευτικούς έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα «εξομοίωσης», από τους οποίους οι 6 μόνο έχουν συμμετέχει σε κάποιο από τα παραπάνω επιμορφωτικά σεμινάρια. Οφείλουμε ακόμη να σημειώσουμε πως μόνο 2 από αυτούς φοίτησαν σε Διδασκαλείο και μόλις 1 κατέχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών.

2. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της παρούσας μελέτης βασίστηκε στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, με σκοπό τη συλλογή δεδομένων μέσα από τα ερωτήματα που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς. Για την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε αρχικά η διαδικασία απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων και έπειτα η κωδικοποίηση των δεδομένων. Από τα δεδομένα εξήχθησαν κωδικοί οι οποίοι ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, που ομαδοποιήθηκαν σε θεματικούς άξονες. Οι αναφορές οι οποίες συγκεντρώθηκαν, μέσα από τις απαντήσεις των 30 εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες:

- α) χαρακτηριστικά του γλωσσικού υλικού
- β) ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων
- γ) θετικά σημεία
- δ) προβλήματα – δυσκολίες

Κάθε θεματικός άξονας συγκεντρώνει διάφορες κατηγορίες, οι οποίες περιέχουν μία σειρά από κωδικούς. Προέκυψαν συνολικά οι παρακάτω δεκατέσσερις (14) κατηγορίες: 1)Κείμενα, 2)Δραστηριότητες, 3)Προαναγνωστικές οδηγίες, 4)Λεξιλόγιο, 5)Διαθεματικότητα, 6)Εκφωνήσεις ασκήσεων, 7)Γραπτός λόγος, 8)Προφορικός λόγος, 9)Δάσκαλος, 10)Μαθητής, 11)Αυθεντικότητα επικοινωνίας, 12)Ομαδοκεντρική διδασκαλία, 13)Νέο μοντέλο διδασκαλίας, 14)Βιβλίο δασκάλου.

3. Θεματικοί άξονες

3.1. Χαρακτηριστικά του γλωσσικού υλικού

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα (Πίνακας 1), οι εκπαιδευτικοί σκιαγραφούν τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού υλικού, όπως τα βιώνουν μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη και εστιάζουν στα κείμενα, τις δραστηριότητες, τις προαναγνωστικές οδηγίες, το λεξιλόγιο, τη διαθεματικότητα και τις εκφωνήσεις των ασκήσεων. Αναφορικά με τα κείμενα του βιβλίου, 27 από τους 30 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν πως χαρακτηρίζονται ως αυθεντικό υλικό, καθώς «έχει θέματα της εποχής μας...», «τα θέματα είναι επίκαιρα...», «καινούριες μορφές κειμένων, π.χ.: ανακοινώσεις», «θέματα της σημερινής εποχής, σχετίζονται με τα δρώμενα του σήμερα...». Παράλληλα, 24 από τους 30 εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως τα κείμενα χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία, αφού «υπάρχει μεγάλη ποικιλία κειμένων...», «περιέχει ποικιλία κειμένων...», ενώ ως προς τα θέματα «υπάρχει μεγαλύτερη θεματολογία...», «πολλά και διάφορα θέματα», «...διάφορα κείμενα: επίκαιρα, αφηγηματικά, χρηστικά...από εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις...», «...υπάρχει μεγάλη ποικιλία θεμάτων σε κάθε ενότητα». Είναι χαρακτηριστικό πως 6 εκπαιδευτικοί σημειώνουν πως «...λείπουν κείμενα ιστορικού χαρακτήρα» και πως θα ήθελαν «...περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα» αντίστοιχα, ενώ 3 εκπαιδευτικοί μιλούν για «όχι ιδιαίτερα εκτεταμένη θεματολογία...» και ακόμη 3 σημειώνουν ότι «...δεν μπορείς να τα δουλέψεις». Σε σχέση με τις δραστηριότητες 15 από τους 30 εκπαιδευτικούς υπογραμμίζουν ότι «υπάρχει πλήθος δραστηριοτήτων...» και αφορούν σε «...νοηματική διερεύνηση, γραμματικά φαινόμενα, γραπτή έκφραση, έρευνα, πληροφορίες» και «...οι δραστηριότητες ποικίλουν και αφορούν τόσο στη γραμματική, όσο και το συντακτικό...». Επιπλέον, 15 από τους 30 εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι κυριαρχεί η ευελιξία χρήσης καθώς μπορούν όπως επισημαίνουν οι ίδιοι «...να επιλέξουμε ανάμεσα στις ασκήσεις...», λαμβάνοντας υπόψη «...το επίπεδο της τάξης...». Χαρακτηριστικά αναφέρουν πως «το καινούργιο στοιχείο είναι η επιλογή, καθώς δίνονται περισσότερες δραστηριότητες...σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών...» ενώ «...μας δίνει χρόνο να ασχοληθούμε.» και «...είναι πιο χρηστικές». Ταυτόχρονα 15 από τους 30 εκπαιδευτικούς τονίζουν πως οι δραστηριότητες είναι αυθεντικές και επικοινωνιακές, καθώς διεξάγονται «...μέσα από συζητήσεις και διαλόγους...». Ακόμη, 3 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει «...ιδιαίτερη

ποικιλία...» και δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως «οι ασκήσεις είναι αρκετά δύσκολες». Όσον αφορά στις προαναγνωστικές οδηγίες, 21 από τους 30 εκπαιδευτικούς ξεκάθαρα δηλώνουν πως είναι «ιδιαίτερα σαφείς...» και «βοηθούν πάρα πολύ...». «Μας καθοδηγούν...» όπως τονίζουν οι ίδιοι ενώ παράλληλα «βοηθά το μαθητή και το δάσκαλο, καθώς υπάρχει προγραμματισμός». Υπάρχουν όμως και 9 εκπαιδευτικοί που μιλούν για διαφοροποίηση οδηγιών, άλλες δηλαδή είναι σαφείς και άλλες όχι. Αναφορικά με το λεξιλόγιο 9 από τους 30 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν πως είναι «πιο πλούσιο...» και «...τα κείμενα είναι ομαδοποιημένα σε ενότητες, ώστε να γίνεται ευκολότερη η κατανόηση λέξεων και όρων ...». Στην κατηγορία της διαθεματικότητας κυριάρχησε κατά γενική ομολογία η άποψη πως με το νέο γλωσσικό υλικό, προσεγγίζεται διαθεματικά η διδασκαλία της γλώσσας. Σχετικά, τώρα, με τις εκφωνήσεις των ασκήσεων 27 στους 30 εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως «είναι σαφέστατες...» και «...ξεκάθαρες και διευκρινιστικές», ενώ ένας μόνο εκπαιδευτικός σημειώνει πως «οι εκφωνήσεις είναι δυσνόητες...».

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά γλωσσικού υλικού

| Κατηγορία | Κωδικοί | Αναφορές | |
|---|---|-------------------------------------|----|
| Κείμενα | ΑΥΘΥΛ = Αυθεντικό υλικό | 27 | |
| | ΠΟΙΚΙΑ = Ποικιλομορφία | 24 | |
| | ΠΟΙΟΤ = Ποιότητα | 3 | |
| | ΑΔΕΠΕΞ= Αδυναμία επεξεργασίας | 3 | |
| | ΠΕΡΠΟΙΚ= Περιορισμένη ποικιλομορφία | 3 | |
| | ΑΛΟΓΚΕΙ= Απουσία λογοτεχνικών κειμένων | 3 | |
| | ΑΠΙΣΚΕΙ= Απουσία ιστορικών κειμένων | 3 | |
| | Δραστηριότητες | ΠΟΙΚΔΡΑ= Ποικιλία δραστηριοτήτων | 15 |
| | | ΕΥΧΡ = Ευελιξία χρήσης | 9 |
| ΑΥΘΕΠΙΚ= Αυθεντικές και επικοινωνιακές | | 15 | |
| ΜΕΠΟΙΚ= Μειωμένη ποικιλία | | 3 | |
| ΔΥΣΕΠΑΣ= Δυσκολία επίλυσης ασκήσεων | | 6 | |
| Προαναγνωστικές οδηγίες | | ΣΑΦΚΑΘ=Σαφείς/ καθοδηγητικές | 21 |
| | ΔΙΑΟΔΗΓ= Διαφοροποίηση οδηγιών | 9 | |
| Λεξιλόγιο | ΣΥΓΓΑΥΘ= Σύγχρονο- αυθεντικό | 9 | |
| Διαθεματικότητα | | 30 | |
| Εκφωνήσεις ασκήσεων | ΣΑΦΟΔ= Σαφείς οδηγίες | 27 | |
| | ΔΥΣΟΔ= Δυσνόητες οδηγίες | 3 | |
| Σύνολο | | 213 | |

3.2. Ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων

Στο θεματικό άξονα της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων (Πίνακας 2), οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν κυρίως την ενίσχυση της προφορικής έκφρασης και την καλλιέργεια της παραγωγής γραπτού λόγου. Αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου και οι 30 εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στον γραπτό λόγο, λέγοντας πως «*οι δραστηριότητες ευνοούν την παραγωγή γραπτού λόγου...και κυριαρχεί ο γραπτός λόγος...*», ενώ «*...δίνεται η ελευθερία στο δάσκαλο να ενσωματώσει κάποια γραπτή δραστηριότητα σε κείμενα, όπου αυτή δεν υπάρχει*». Χαρακτηριστικά όμως κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως «*πρέπει να ελαφρυνθεί από τις πολλές ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου*», καθώς «*είναι πολλές...και*

κουράζονται οι μαθητές». Σε σχέση με την προφορική έκφραση, επίσης και οι 30 εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ενίσχυσή της, αναφέροντας πως υπάρχει «μεγαλύτερη εξάσκηση του προφορικού λόγου», ωστόσο και εδώ «είναι αρκετές και κάποτε κουράζουν τους μαθητές».

Πίνακας 2. Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων

| Κατηγορία | Κωδικοί | Αναφορές |
|-------------------------------------|---|-----------|
| Ανάπτυξη δεξιοτήτων γλωσσικών | | |
| Γραπτός λόγος | ΕΜΓΡΑΛΟ= Έμφαση στο γραπτό λόγο | 30 |
| Προφορικός λόγος | ΕΝΠΡΕΚΦ= Ενίσχυση της προφορικής έκφρασης | 30 |
| Σύνολο | | 60 |

3.3. Θετικά σημεία

Σε αυτόν το θεματικό άξονα (Πίνακας 3), οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στο ρόλο του δασκάλου και του μαθητή, ενώ παράλληλα αναφέρονται στο κατά πόσο κατά τη διδακτική διαδικασία εμφανίζονται αυθεντικά στοιχεία επικοινωνίας και σε ποιο βαθμό οι μαθητές εργάζονται ομαδικά. Στο ερώτημα ποιο ρόλο μπορεί να αναλάβει ο δάσκαλος με το νέο γλωσσικό υλικό εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι «...αφήνει το δάσκαλο ελεύθερο... και είναι αυτός που κατευθύνει...», ενώ παράλληλα ο δάσκαλος είναι αυτός που «...συντονίζει, επεξηγεί, διορθώνει, δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα...» και ίσως κάποτε «περιορίζεται ο ρόλος του...που έχει πια συμβουλευτικό χαρακτήρα». Μόνο 3 εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι ο δάσκαλος με το γλωσσικό υλικό κυρίως «...χρησιμοποιεί το διάλογο». Σχετικά με το ρόλο του μαθητή, 18 από τους 30 εκπαιδευτικούς σημειώνουν πως μέσα από το νέο γλωσσικό υλικό αναπτύσσεται η αυτενέργεια του μαθητή καθώς «...διαβάζει συνέχεια ασκήσεις και αυτά που γράφει...», ενώ ταυτόχρονα «τα παιδιά λένε τις ιδέες τους...» και «δραστηριοποιούνται να ψάξουν και να ερευνήσουν περαιτέρω», έτσι «το παιδί μπαίνει στη λογική του σήμερα, ευαισθητοποιείται περισσότερο, ερευνά και αναπτύσσει απόψεις». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως «οι μαθητές αποκτούν ρόλο δράσης μέσα από την έρευνα». Αναφορικά με την αυθεντικότητα της επικοινωνίας και τον τρόπο που εμφανίζεται κατά τη διαδικασία μάθησης, 24 από τους 30 εκπαιδευτικούς τονίζουν πως αυτό συμβαίνει μέσα από τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες. Στο ερώτημα εάν κρίνουν πως ευνοείται η ομαδοκεντρική διδασκαλία μέσα από το νέο γλωσσικό υλικό όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως αυτό συμβαίνει και οι μαθητές εξοικειώνονται ολοένα και περισσότερο στις ομαδικές εργασίες και μέσα από τη συνεργασία αυτή επιδιώκουν να επιτύχουν κοινούς στόχους.

Πίνακας 3. Θετικά σημεία

| Κατηγορία | Κωδικοί | Αναφορές |
|----------------------------|--|------------|
| Δάσκαλος | ΚΑΘΡΟΛ=Καθοδηγητικός ρόλος ΧΡΗΔΙΑ= Χρήση διαλόγου | 27 3 |
| Μαθητής | ΑΥΤΜΑ= Αυτενέργεια μαθητή | 18 |
| Αυθεντικότητα επικοινωνίας | ΚΕΙΔΡΑ=Κείμενα/ δραστηριότητες | 24 |
| Ομαδοκεντρική διδασκαλία | | 30 |
| Σύνολο | | 102 |

3.4. Προβλήματα – Δυσκολίες

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα (Πίνακας 4), οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να περιγράψουν πιθανά προβλήματα που συνάντησαν εστιάζουν στο νέο μοντέλο διδασκαλίας, στην προσαρμογή τους ως προς αυτό και τη χρήση του βιβλίου του δασκάλου. Σχετικά με το νέο μοντέλο διδασκαλίας 21 από τους 30 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν πως «*ήταν δύσκολη η εξοικείωση, καθώς είχαμε συνηθίσει εδώ και χρόνια σε ένα άλλο μοντέλο...*» και το νέο βιβλίο μας δυσκόλεψε «*...ως προς τον τρόπο που τα ζητάει*». Παράλληλα, 9 από τους 30 εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε «*ορισμένα κεφάλαια...που έχουν πλήθος ασκήσεων, με αποτέλεσμα να μην επαρκεί ο χρόνος*». Επιπλέον, 6 από τους 30 εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως δεν είναι βέβαιοι αν όπως σημειώνουν οι ίδιοι «*...ξέρουμε και αν τα κάνουμε σωστά*», ενώ χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός, όπως αναφέρουν, πως «*...τα παιδιά δεν μπορούν να συγκεντρωθούν...*». Στο ερώτημα εάν σας βοηθά το βιβλίο του δασκάλου και αν ναι σε ποιο βαθμό οχτώ από τους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν πως η καθοδήγηση είναι ανεπαρκής και «*...δεν το χρησιμοποιώ σχεδόν καθόλου...*», διότι «*λείπουν στοιχεία, γι' αυτό χρησιμοποιούμε βοηθήματα*», «*περισσότερο μας βοηθούν τα βιβλία του εμπορίου*», οπότε πρέπει «*να βελτιωθεί σε ενημερώσεις, βοηθώντας με στοιχεία το δάσκαλο*». Επίσης, 24 από τους 30 εκπαιδευτικούς μιλούν για ελλειπείς οδηγίες, καθώς «*είναι πολύ επιγραμματικά αυτά που λέει, γενικά και αόριστα...*», ενώ πολλές φορές «*λείπουν συγκεκριμένες απαντήσεις και οδηγίες...*», ενώ χαρακτηριστικά όπως υπογραμμίζει κάποιος εκπαιδευτικός «*θα ήθελα ανάλυση για κάθε κεφάλαιο...*». Ωστόσο, υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που αναφέρει πως το βιβλίο του δασκάλου «*με βοηθά σε ικανοποιητικό βαθμό*» και ακόμα ένας που θεωρεί πως «*ίσως να αφήνει πολλά και στη δική μας ελεύθερη βούληση*».

Πίνακας 4. Προβλήματα - Δυσκολίες

| Κατηγορία | Κωδικοί | Αναφορές |
|-------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| Νέο μοντέλο διδασκαλίας | ΔΥΣΕΞ= Δύσκολη εξοικείωση | 21 |
| | ΑΔΕΣΠΡΟ= Αδυναμία εστίασης προσοχής | 3 |
| | ΑΒΑΠ= Αβεβαιότητα αποτελεσματικότητας | 6 |
| | ΕΛΧΡΟ= Έλλειψη χρόνου | 9 |
| Βιβλίο δασκάλου | ΑΝΕΠΚΑ= Ανεπαρκής καθοδήγηση | 24 |
| | ΕΛΟΔ= Ελλιπείς οδηγίες | 24 |
| | ΠΡΩΤΔΡΑ=Πρωτοβουλία δράσης | 3 |
| | ΙΚΑΝΚΑ= Ικανοποιητική καθοδήγηση | 3 |
| Σύνολο | | 93 |

4. Συμπεράσματα

Αφού ολοκληρώθηκε η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, θα μπορούσαμε πια να επισημάνουμε πως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφερόμενοι αρχικά στα χαρακτηριστικά του γλωσσικού υλικού συμφωνούν πως τα κείμενα του νέου διδακτικού πακέτου χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα και ποικιλομορφία, όπως επίσης και οι ασκήσεις – δραστηριότητες διαπνέονται από χαρακτηριστικά αυθεντικότητας, ποικιλίας και ευελιξίας ως προς τη χρήση τους.

Παράλληλα, αναφέρονται στο λεξιλόγιο που το θεωρούν σύγχρονο και αυθεντικό, στη διαθεματικότητα, που κυριαρχεί σε όλες τις διδακτικές ενότητες, ενώ ακόμη είναι σχεδόν κοινά αποδεκτό πως οι προαναγνωστικές οδηγίες είναι σαφείς και καθοδηγητικές, ενώ ταυτόχρονα οι εκφωνήσεις των ασκήσεων χαρακτηρίζονται από σαφήνεια. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί μιλώντας για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων συμφωνούν απόλυτα πως δίδεται έμφαση στο γραπτό λόγο και την ενίσχυση της προφορικής έκφρασης, δηλώνοντας όμως πως οι αντίστοιχες ασκήσεις –δραστηριότητες συχνά είναι επίπονες για τους μαθητές, λόγω ποσότητας.

Έπειτα, υπογραμμίζουν τα θετικά σημεία, στα οποία συμπεριλαμβάνονται: ο ρόλος του δασκάλου που είναι σχεδόν για όλους καθοδηγητικός, ο ρόλος του μαθητή που το νέο εγχειρίδιο συνδράμει στην ανάπτυξη της αυτενέργειάς του, στην αυθεντικότητα της επικοινωνίας, που επίσης σχεδόν για όλους επιτυγχάνεται μέσα από τα κείμενα και τις

δραστηριότητες, ενώ ακόμη σχετικά με την ομαδοκεντρική διδασκαλία, υπάρχει ομοφωνία πως οι μαθητές εργάζονται κυρίως ομαδικά.

Ακολούθως, αναφορικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους εστιάζουν στο νέο μοντέλο διδασκαλίας, αναφέροντας τους παράγοντες της δύσκολης εξοικείωσης και της έλλειψης χρόνου και τέλος, στο βιβλίο του δασκάλου που θεωρείται από την πλειοψηφία τους ανεπαρκές και παρέχει ελλιπή καθοδήγηση. Οφείλουμε, επίσης, να τονίσουμε πως σε όλους τους παραπάνω θεματικούς άξονες υπήρξε έντονη η ομοιογένεια ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διακρίνουν κοινά κυρίως χαρακτηριστικά για το γλωσσικό υλικό.

Ερωτήματα συνέντευξης

Οι συνεντεύξεις αποτελούνται συνολικά από δεκαπέντε (15) ερωτήματα ανοιχτού τύπου και έξι (6) δημογραφικά στοιχεία:

1. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα ή πιθανά μειονεκτήματα του βιβλίου;
2. Νομίζετε πως προσεγγίζεται διαθεματικά η διδασκαλία της γλώσσας στο γλωσσικό υλικό;
3. Πιστεύετε ότι στο γλωσσικό υλικό ευνοείται η διδασκαλία της γλώσσας από το όλον(γενικό) στο ειδικό; (από το κείμενο στο επίπεδο της πρότασης-λέξης)
4. α) Κρίνετε πως το γλωσσικό υλικό περιέχει ποικιλία κειμενικών ειδών και λόγου που χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα;
β) Θεωρείτε ότι τα κείμενα του γλωσσικού υλικού είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες-ενδιαφέροντα των μαθητών αυτής της ηλικίας;
5. α) Νομίζετε πως προωθείται η αυθεντική επικοινωνία μέσα από τις ασκήσεις του γλωσσικού υλικού;
β) Ποια είναι η άποψή σας γενικότερα για τις ασκήσεις/δραστηριότητες του γλωσσικού υλικού;
6. Οι εκφωνήσεις και οι οδηγίες για τις ασκήσεις του γλωσσικού υλικού είναι ξεκάθαρες και διευκρινιστικές;
7. Σε τι βαθμό σας βοηθά το εισαγωγικό κείμενο: «με τι θα ασχοληθούμε...»;
8. Πώς σας δίνει τη δυνατότητα το γλωσσικό υλικό να διδάξετε την ανάγνωση; Σας καλύπτει; Θα θέλατε να αλλάξετε κάτι;
9. Πιστεύετε πως οι δραστηριότητες του νέου γλωσσικού υλικού ευνοούν την παραγωγή γραπτού λόγου; Τι καινούργιο θεωρείτε πως υπάρχει;
10. Πιστεύετε πως οι δραστηριότητες του γλωσσικού υλικού ευνοούν την εξάσκηση προφορικού λόγου; Τι καινούργιο θεωρείτε πως υπάρχει;

11. Κρίνετε πως ευνοείται η ομαδοκεντρική διδασκαλία μέσα από το γλωσσικό υλικό;
 12. Ποιο ρόλο μπορεί να αναλάβει ο δάσκαλος μέσα από το γλωσσικό υλικό;
 13. Σας βοηθά το βιβλίο του δασκάλου; Σε ποιο βαθμό;
 14. Ποια είναι η τελική σας αποτίμηση για το βιβλίο;
 15. Αντιμετωπίσατε κάποια προβλήματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού υλικού;
- Χρόνια υπηρεσίας, Εξομοίωση, Επιμόρφωση, Π.Τ.Δ.Ε., Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό

Βιβλιογραφία

- Ansary, H. & Babaii, E. (2002). Universal Characteristics of EFL / ESL textbooks: A step toward systematic textbook evaluation. *The internet TESL journal*, 8(2).
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. Oxford: Heinemann.
- Garnier, D. (2002). Textbook selection for the ESL classroom. Southern Alberta Institute of Technology. *Eric Digest*, December 2002.
- Grant, N. (1989). *Making the most of your textbook*. U.S.A. : Longman.
- Guariento, W. & Morley, J. (2000). Text and task authenticity in the EFL classroom. Online article: www.iteslj.org [ανακτήθηκε: 12-03-2013]
- Harmer, J. (1991). *The practice of English Language Teaching*. London : Longman.
- Litz, D. (2001). Textbook evaluation and ELT management (a South Korea case study), *Asian EFL journal*, 48(4).
- Nogova, M. & Hutova, J. (2005). Process on development and testing of textbook evaluation criteria in Slovakia. Online article: www.caen.iufm.fr [ανακτήθηκε: 05-03-2013]
- Richards, J. (2001). *The role of textbook in a language program*. Cambridge : C.U.P.
- Richards, J & Rodgers, T. (1991). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge : C.U.P.
- White, R. (1997). *The English Teacher's Handbook: a short guide to English Language Teaching*. England : Longman.
- Μήτσης, Ν. (2001). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα : Gutenberg.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή: μία εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. (2012). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού (Α', Β', Γ' τεύχη)*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε.- Διόφαντος.

- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005). *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ και στα Α.Π.Σ*. Επιμορφωτικό υλικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.