
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013)

Πράξη: «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»

Κωδικός Έργου: 86040

Άξονας Προτεραιότητας 2: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 3 Περιφέρειες Σύγκλισης»

Παραδοτέο:

1.3.1 ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΕ ΤΟ ΥΠΑΡΧΟΝ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΣΩ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

ΔΡΑΣΗ 1: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Υποδράση 1.3: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ
ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ

Ομάδα έργου

ΚΕΣΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΥΠΟΔΡΑΣΗΣ 1.3 ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & Δ ΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΜΑΤΘΑΙΟΥΔΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΠΟΥΛΙΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ	ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Πίνακας καταγραφής εκδόσεων

Έκδοση	Ημερομηνία	Διαφορές από προηγούμενη έκδοση
ΤΕΛΙΚΗ	30/04/2011	-

Επιτελική σύνοψη

Η παρούσα έκθεση περιλαμβάνει μια πρώτη διερεύνηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τη μέθοδο διδασκαλίας γλώσσας μέσω περιεχομένου (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Ειδικότερα, παρουσιάζεται η μέθοδος CLIL και η στοχοθεσία της και περιγράφονται τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Επίσης, γίνεται αναφορά στις ελληνικές μελέτες που έχουν ασχοληθεί με αυτή τη μέθοδο, καθώς και στο διδακτικό υλικό που έχει παραχθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθόδου.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	6
2	Η Αποτελεσματικότητα της μεθόδου CLIL: Ερευνητικά δεδομένα.....	8
3	Ελληνικές μελέτες για τη μέθοδο CLIL	12
4	Διδακτικό υλικό για την Ελληνική ως Γ2 στο πλαίσιο της CLIL	18
5	Αναφορές	21

1 Εισαγωγή

Τι είναι η Μέθοδος «Content and Language Integrated Learning» (CLIL)

Ο όρος «Content and Language Integrated Learning» (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας) υιοθετήθηκε το 1994 (Marsh, Maljers & Hartiala 2001) στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να περιγράψει και στη συνέχεια να σχεδιάσει διδακτικές προσεγγίσεις και καλές πρακτικές, όπως αυτές εφαρμόστηκαν σε διάφορους τύπους σχολείων, όπου η διδασκαλία και η εκμάθηση γίνονταν σε μια δεύτερη γλώσσα.

Η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη μέθοδο CLIL την τελευταία δεκαετία μπορεί να γίνει κατανοητή στο πλαίσιο των ευρύτερων οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που επέφερε η παγκοσμιοποίηση, η οποία επέδρασε και στο ποιος μαθαίνει ποια γλώσσα, σε ποιο επίπεδο και με ποιον τρόπο. Παρά τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή κοινός στόχος στο χώρο της εκπαίδευσης παραμένει η επίτευξη των καλύτερων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων στο μικρότερο δυνατό χρονικό διάστημα και για το λόγο αυτό εφαρμόζονται διδακτικές προσεγγίσεις και καλές πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της CLIL βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και γενικότερα στο επιστημονικό και ερευνητικό έργο των Bruner, Piaget και Vygotsky, παράλληλα με τις θεωρίες της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner 1983), της αυτονομίας του μαθητή (Holec 1981, Gredler 1997, Wertsch 1997, Kukla 2000), της γλωσσικής επίγνωσης (Hawkins 1984) και της διδασκαλίας και μάθησης με χρήση στρατηγικών (Oxford 1990, Chamot & O'Malley 1994). Οι προσεγγίσεις αυτές επηρέασαν βαθιά τις εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές, οι οποίες στράφηκαν αφενός στην αναζήτηση μεθόδων αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις σύγχρονες ανάγκες και να προωθούν την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, και αφετέρου στην αναζήτηση πρακτικών στη διδασκαλία που να βοηθούν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας παράλληλα με την κατάκτηση του περιεχομένου της δεύτερης γλώσσας από τους μαθητές που ήταν ενταγμένοι σε σχολικές τάξεις.

Ειδικότερα, η μέθοδος CLIL (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας) είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος με διπλό σημείο εστίασης, εφόσον μια επιπρόσθετη γλώσσα χρησιμοποιείται για την εκμάθηση και τη διδασκαλία τόσο του περιεχομένου όσο και της γλώσσας (για παράδειγμα η διδασκαλία ενός μαθήματος Φυσικής σε μια ξένη γλώσσα). Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της μεθόδου CLIL είναι η κατάκτηση τόσο του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου όσο και η προώθηση της γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα-στόχο στο πλαίσιο σαφώς προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων. Με βάση τις τάσεις που υπάρχουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ευρώπης και με σκοπό την ουσιαστική προώθηση και ενίσχυση της

πολυγλωσσίας, της πολυπολιτισμικότητας και της κινητικότητας των πολιτών, καθώς και με απώτερο σκοπό την εμπέδωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, η μέθοδος CLIL μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό και θετικό ρόλο.

Σύμφωνα με την έρευνα, η υιοθέτηση της μεθόδου CLIL συμβάλλει στην ανάπτυξη προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων, προωθεί τις γνωστικές διεργασίες, καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση. Εκτός τούτων θεωρείται ότι αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, συντελεί στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και διευκολύνει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Στην ενότητα 2 γίνεται μια σύντομη επισκόπηση μελετών που έχουν γίνει την τελευταία πενταετία με στόχο την εξέταση και ανάλυση των επιπτώσεων της μεθόδου CLIL στη γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Στην ενότητα 3 γίνεται αναφορά στις μελέτες που έχουν γίνει στην ελληνική πάνω στη μέθοδο CLIL, ενώ τέλος στην 4^η ενότητα παρουσιάζεται το υλικό που έχει παραχθεί στα πλαίσια της μεθόδου CLIL για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

2 Η Αποτελεσματικότητα της μεθόδου CLIL: Ερευνητικά δεδομένα

Η μέθοδος CLIL έχει προωθηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως ένα μέσο για την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας. Ενώ στη Γερμανία και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες η τάση για τη χρήση της Γ2 ως μέσου διδασκαλίας αυξάνει, ο Ulrich Wannagat (2007) επισημαίνει ότι στο Χονγκ Κονγκ υπάρχει η αντίστροφη τάση. Πολλά σχολεία έχουν στραφεί από τη χρήση της Αγγλικής ως Μέσου Διδασκαλίας (ΑΜΔ) στη χρήση της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Το γερμανικό μοντέλο της μεθόδου CLIL προωθεί μια σταδιακή και προσεκτική στροφή προς τη χρήση της Γ2 σε μερικά μόνο μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Το μοντέλο του Χονγκ Κονγκ (ΑΜΔ) εισάγει τη Γ2 μετά από κάποια μεταβατική περίοδο στα περισσότερα μαθήματα του προγράμματος. Αν και τα δύο μοντέλα έχουν κοινά χαρακτηριστικά, η προσέγγισή τους στη χρήση της γλώσσας στην τάξη είναι διαφορετική. Στη μελέτη του ο Wannagat (2007) εξέτασε τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της γλωσσικής εκμάθησης στη διδασκαλία μαθημάτων με τη χρήση της Γ2. Αναλύθηκαν δείγματα συνεχούς συνομιλίας στην τάξη κατά τη διάρκεια δύο μαθημάτων Ιστορίας στη Γερμανία και στο Χονγκ Κονγκ με στόχο τη μελέτη της διάδρασης δασκάλου/μαθητή και την αλλαγή γλωσσικού κώδικα. Τα πρώτα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι οι επικοινωνιακές διαδικασίες κατά τη διάρκεια της διάδρασης στην τάξη αποτελούν ζωτικά στοιχεία της γλωσσικής εκμάθησης.

Σε μια άλλη έρευνα (Seikkula-Leino 2007) διερευνήθηκε (α) ο βαθμός επιτυχίας των μαθητών στην εκμάθηση περιεχομένου με τη μέθοδο CLIL καθώς επίσης και (β) συναισθηματικοί παράγοντες, όπως η κινητροδότηση και η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η εκμάθηση ορίστηκε με βάση το επίπεδο επίτευξης, το οποίο περιγράφηκε ως η σχέση μεταξύ επιπέδου ευφυΐας και σχολικής επιτυχίας. Η μελέτη κατέδειξε ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στην εκμάθηση όταν η γλώσσα διδασκαλίας ήταν η μητρική γλώσσα των μαθητών και όταν η γλώσσα διδασκαλίας ήταν η Γ2. Μαθητές διαφορετικών επιπέδων ευφυΐας είχαν παρόμοιες ευκαιρίες να επιτύχουν και στις δύο περιπτώσεις. Η διαφορά που βρέθηκε ανάμεσα στις δύο τάξεις αφορούσε τον αριθμό των πολύ καλών μαθητών οι οποίοι ήταν περισσότεροι στην περίπτωση διδασκαλίας με χρήση της μητρικής γλώσσας από ό,τι στην περίπτωση διδασκαλίας με CLIL. Επίσης, στην περίπτωση των μαθητών που διδάχτηκαν με CLIL, το επίπεδο επίτευξης στη μητρική τους γλώσσα (τη Φιλανδική) δεν επηρεάστηκε αρνητικά. Σχετικά με τους συναισθηματικούς παράγοντες, η μελέτη έδειξε ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν με CLIL είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση στις ξένες γλώσσες, αν και είχαν υψηλά κίνητρα για μάθηση.

Η Serra (2007) εκπόνησε μια μακρόχρονη μελέτη που είχε ως στόχο την αξιολόγηση της δίγλωσσης εκμάθησης βασισμένης στη μέθοδο CLIL, όπως αυτή εφαρμόστηκε σε τρία ελβετικά δημοτικά σχολεία. Τρεις τάξεις γερμανόφωνων μαθητών διδάχθηκαν το 50% των μαθημάτων τους, και ειδικά τα μαθηματικά, στην ιταλική ως δεύτερη γλώσσα από την πρώτη έως και την έκτη τάξη του δημοτικού. Στόχος της μελέτης ήταν η αξιολόγηση της προφορικής παραγωγής των μαθητών στη Γ2, της κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς επίσης και των

μαθηματικών τους γνώσεων. Στο άρθρο παρουσιάζεται η έννοια της δίγλωσσης διδασκαλίας και ο ρόλος της διάδρασης στη γλωσσική εκμάθηση, και κυρίως η σημασία της Γ1/Γ2 ανατροφοδότησης, προκειμένου να επιτευχθεί η εστίαση στον τύπο (Doughty & Williams 1998). Με τη χρήση της ανάλυσης των ανατροφοδοτήσεων στα προφορικά τεστ αφήγησης, παρατηρήθηκε μειωμένη χρήση της Γ1 ως στρατηγική σε περιπτώσεις άγνοιας Γ2 λέξεων. Τέλος, αναλύονται τα αποτελέσματα των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ μαθηματικών και η ποιοτική τους σύνδεση με τεστ κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου. Γενικά, τα αποτελέσματα αυτά έδειξαν ότι οι δίγλωσσες τάξεις είχαν καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου, αλλά στατικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο στην 6^η και τελευταία τάξη του δημοτικού.

Ο Lorenzo (2007) ερευνά τη μέθοδο CLIL η οποία κερδίζει συνεχώς έδαφος στη Γ2 διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Παρουσιάζει συνοπτικά τη λειτουργία της μεθόδου αυτής σε μια φαινομενικά μονόγλωσση περιοχή – την Ανδαλουσία στη Ν. Ισπανία - όπου η μέθοδος CLIL έχει υιοθετηθεί στη Γ2 διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές συστάσεις. Το άρθρο εξετάζει τις δυσκολίες που συναντώνται στην προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο στη μέθοδο CLIL στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο και πιο συγκεκριμένα τις πιθανές επιπλοκές όσον αφορά το γλωσσικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος. Το άρθρο περιλαμβάνει σαφείς οδηγίες για την υιοθέτηση των αρχών της διδασκαλίας βασισμένης στις δραστηριότητες (Task-based framework), η οποία επιτρέπει τη γλωσσική μελέτη, την αναγνώριση βασικών και δευτερευόντων γλωσσικών στοιχείων καθώς επίσης και επιλεγμένη γλωσσική εξάσκηση.

Σε μια άλλη μελέτη αναπτύσσονται οι λόγοι υιοθέτησης της μεθόδου CLIL όλο και περισσότερο από σχολεία και εκπαιδευτικές αρχές σε όλη την Ευρώπη (Coonan 2007). Υπάρχουν ποικίλες αιτίες για το ενδιαφέρον στην εκμάθηση βασισμένη στο CLIL, συμπεριλαμβανομένης της υποστήριξης που δίνεται στο διδακτικό αυτό πλαίσιο από ευρωπαϊκούς οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή και Συμβούλιο της Ευρώπης) καθώς επίσης και από πολυάριθμα ευρωπαϊκά προγράμματα που έχουν χρηματοδοτηθεί για να διερευνήσουν διάφορα θέματα που σχετίζονται με τη μέθοδο CLIL. Η μέθοδος CLIL αποτελεί ένα νέο μαθησιακό και διδακτικό περιβάλλον. Υπάρχει ο κίνδυνος, όμως, να υποτιμηθούν οι επιπτώσεις του, καθώς θεωρείται ότι η αλλαγή του γλωσσικού μέσου αποτελεί την κύρια συνιστώσα της μεθόδου. Η επιλογή του γλωσσικού μέσου είναι βέβαια ένα σημαντικό θέμα, αλλά έχει σημαντικές επιπτώσεις σε όλα τα επίπεδα, ακόμα και στο πολιτικό. Και έτσι πρέπει να είναι εάν η μέθοδος CLIL αποτελέσει πλήρες κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος με έναν συγκεκριμένο ρόλο ως μέρος της γλωσσικής πολιτικής μιας χώρας, των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών του σχολείου και του γενικότερου σχολικού προγράμματος.

Οι Rick de Graaff, Gerrit Jan Koopman, Yulia Anikina & Gerard Westhoff (2007) επισημαίνουν ότι η μέθοδος CLIL αποτελεί μια ολοένα και πιο δημοφιλή και διαδεδομένη μέθοδο διδασκαλίας με

εμβύθιση στην Ευρώπη. Στην Ολλανδία, για παράδειγμα, περισσότερα από 90 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρουν την επιλογή της διδασκαλίας με τη μέθοδο CLIL. Οι περισσότεροι όμως εκπαιδευτικοί είναι μη φυσικοί ομιλητές της γλώσσας-στόχου και δεν έχουν επαγγελματικό υπόβαθρο σχετικό με τη διδασκαλία γλώσσας. Πώς μπορούν λοιπόν αυτοί οι εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουν με επιτυχία στην ανάπτυξη της Γ2 επάρκειας των μαθητών τους; Σκοπός της μελέτης των de Graaff et al. (2007) είναι να παρακολουθήσει και να αναλύσει επιτυχημένες διδακτικές πρακτικές βασισμένες στη μέθοδο CLIL, οι οποίες διευκολύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη και επάρκεια των μαθητών. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση εργαλείου παρακολούθησης βασισμένου στις ακόλουθες αρχές που σχετίζονται με την εκμάθηση και διδασκαλία μιας Γ2: (α) έκθεση στο γλωσσικό εισαγόμενο, (β) διεργασία προσανατολισμένη στο περιεχόμενο, (γ) διεργασία προσανατολισμένη στο γλωσσικό τύπο, (δ) γλωσσικό εξαγόμενο και (ε) γλωσσική χρήση. Το άρθρο εξετάζει με ποιον τρόπο η παιδαγωγική της μεθόδου CLIL σχετίζεται με τη διδασκαλία που βασίζεται στο περιεχόμενο (content-based teaching) και με τη διδασκαλία που βασίζεται στις δραστηριότητες (task-based language teaching), και παρουσιάζει προτάσεις για επιτυχή γλωσσική διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL. Το άρθρο υποστηρίζει ότι όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί των μαθημάτων μπορούν να επωφεληθούν από αποτελεσματικές γλωσσικές – παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αλλά και ότι οι καθηγητές γλωσσών μπορούν να επωφεληθούν από αποτελεσματικές προσεγγίσεις βασισμένες στη μέθοδο CLIL.

Ο Lorenzo (2008) σε μια άλλη έρευνά του διερευνά το λόγο των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί διδάσκουν μαθήματα μέσω μιας δεύτερης γλώσσας. Εξετάζεται ο δίγλωσσος λόγος στο συγκεκριμένο διδακτικό συγκείμενο της ολοκληρωμένης εκμάθησης περιεχομένου και γλώσσας, CLIL, το οποίο γίνεται όλο και περισσότερο δημοφιλές στη Γ2 διδασκαλία στην Ευρώπη. Εξετάζεται ο διδακτικός λόγος από την άποψη της διαβάθμισης του φυσικού εισαγόμενου στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας και από την άποψη των γνωστικών στρατηγικών των μαθητών στη Γ2 ανάγνωση. Μετά την παρουσίαση των θεωρητικών απόψεων, το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα εμπειρικής μελέτης στην οποία ζητήθηκε από Γ2 εκπαιδευτικούς, εξοικειωμένους με τις τεχνικές CLIL, να προσαρμόσουν ένα κείμενο για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της Γ2. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

(α) Οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν διαφορετικές τεχνικές στη διαβάθμιση του κειμένου και κάποιοι υπήρξαν πιο επιτυχείς από άλλους στη δημιουργία μιας καινούριας εκδοχής του κειμένου.

(β) Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: απλοποίηση, επεξεργασία, αναδόμηση του λόγου με τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών.

(γ) Διαφορετικές τεχνικές είχαν διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ανάπτυξη των γνωστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών στη Γ2, τις συνολικές Γ2 δεξιότητές τους και την εκμάθηση του περιεχομένου.

Η Maxwell-Reid (2010) διερευνά μια περιοχή σε σχέση με τη μέθοδο CLIL που είναι ακόμα σχετικά ανεξερεύνητη. Ειδικότερα εξετάζει την επίδραση της δεύτερης γλώσσας στα πρότυπα λόγου της Γ1 των μαθητών, ένα θέμα ιδιαίτερης σημασίας στο πλαίσιο της αυξανόμενης επιρροής της αγγλικής γλώσσας. Η παρούσα μελέτη αναλύει κείμενα επιχειρηματολογίας γραμμένα στην ισπανική γλώσσα από μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι παρακολουθούν πρόγραμμα βασισμένο στη μέθοδο CLIL (με μέσο διδασκαλίας την αγγλική γλώσσα) και τα συγκρίνει με ισπανικά κείμενα γραμμένα από μαθητές που παρακολουθούν ένα παραδοσιακό ισπανικό αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Η σύγκριση βασίζεται σε διαφορές μεταξύ ισπανικού και αγγλικού συνεχούς λόγου που βρέθηκαν σε προηγούμενες μελέτες και χρησιμοποιεί προσεγγίσεις της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας. Διαφορές βρέθηκαν ανάμεσα στα κείμενα των δύο ομάδων παρόμοιες με αυτές που έχουν βρεθεί στο παρελθόν, και πιο συγκεκριμένα τα κείμενα των μαθητών του προγράμματος CLIL είχαν περισσότερα κοινά στοιχεία που σχετίζονται με τον αγγλικό λόγο. Τέτοια στοιχεία ήταν η οργάνωση του κειμένου αλλά και συντακτικές δομές. Το άρθρο παραθέτει και συζητά πιθανές εξηγήσεις για αυτές τις διαφορές αλλά και τη σημασία που έχουν για τη μέθοδο CLIL και τη διδασκαλία της Γ2.

Η κινητροδότηση είναι μια σύνθετη ψυχολογική δομή η οποία θεωρείται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Γι' αυτό και συχνά μελετάται, προκειμένου να εξηγηθούν ατομικές διαφορές ανάμεσα στους Γ2 μαθητές. Ένας από τους κυριότερους στόχους πολλών καθηγητών ξένων γλωσσών παγκοσμίως είναι να αυξήσουν την κινητροδότηση των μαθητών τους έτσι ώστε αυτοί να μπορέσουν να αποκτήσουν καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας. Ο Lasagabaster (2011) επικεντρώνεται στην επίδραση της διδακτικής μεθόδου στην κινητροδότηση των μαθητών και πιο συγκεκριμένα στη σχέση μεταξύ κινητροδότησης και γλωσσικής επάρκειας μέσω δύο διαφορετικών μεθόδων: της μεθόδου CLIL και της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν 91 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τα οφέλη της μεθόδου CLIL σε σχέση με την κινητροδότηση των μαθητών αλλά και τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Η σύντομη αυτή επισκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας σε σχέση με τη μέθοδο CLIL καταδεικνύει αφενός ότι η μέθοδος γίνεται όλο και περισσότερο δημοφιλής και αφετέρου ότι είναι αποτελεσματική σε σχέση με την εκμάθηση και τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας.

3 Ελληνικές μελέτες για τη μέθοδο CLIL

Στην ελληνική γλώσσα οι μελέτες που έχουν γίνει σε σχέση με τη μέθοδο CLIL είναι περιορισμένες στον αριθμό. Παρατίθεται στη συνέχεια μια αναφορά σε αυτές και μια σύντομη περιγραφή της καθεμίας.

Η Ζάγκα (2000) παρουσιάζει σε ανακοίνωσή της, σημείο αναφοράς της οποίας υπήρξαν βασικές διαπιστώσεις από την εκπαιδευτική πράξη, τα δεδομένα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, τα οποία καταδεικνύουν τις ιδιαίτερες γνωστικές και γλωσσικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν, κυρίως, γνωστικά αντικείμενα σε μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως Γ1 και οι συνηθέστεροι τρόποι υπέρβρασης αυτών των δυσκολιών που συνοψίζονται στη συμπύκνωση, υπό μορφή περιλήψεων και στη μείωση της διδακτέας ύλης. Μία τέτοιου είδους αντιμετώπιση περιορίζει τη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών και αντιμετωπίζει το ζήτημα της διδασκαλίας ως «ποσοτικό» και όχι ως άμεσα συσχετιζόμενο με την μέθοδο και τον προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας. Με στόχο την αναζήτηση αποτελεσματικότερων μεθόδων στη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας προτείνεται ένας επαναπροσδιορισμός του γλωσσικού μαθήματος με την επέκταση της γλωσσικής διδασκαλίας μέσω των μαθημάτων ειδικότητας.

Σε επόμενη ανακοίνωσή της η Ζάγκα (2005α) κάνει λόγο για τις ιδιαίτερες γλωσσικές και γνωστικές ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα ενταγμένοι σε σχολικές τάξεις και παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες που διέπουν το γλωσσικό μάθημα και τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Παρουσιάζονται συνοπτικά τα επικρατέστερα μοντέλα διδασκαλίας μιας Δεύτερης Γλώσσας και οι πιο διαδεδομένες τυπολογίες στρατηγικών μάθησης. Προτείνονται στρατηγικές αξιοποίησης του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων από τους διδάσκοντες της ειδικότητας, οι οποίες συνοδεύονται από τα αντίστοιχα παραδείγματα. Ειδικότερα, παρουσιάζονται, ενδεικτικά, γλωσσικές και άλλες ασκήσεις, όπως είναι οι ασκήσεις αναγνώρισης (αντιστοίχισης – Σωστού / Λάθους – πολλαπλής επιλογής) και οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά και στα μη γλωσσικά μαθήματα.

Η ίδια ερευνήτρια (Ζάγκα 2005β) σε άρθρο της παρουσιάζει τις βασικές θεωρητικές αρχές που διέπουν τη διδασκαλία μίας Δεύτερης Γλώσσας, όπως η διδασκαλία σε αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο, η διαφοροποίησή της από τη διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας και η ανάπτυξη των Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων και της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας. Τονίζεται η μετάβαση από μοντέλα που χρησιμοποιούν τα γνωστικά αντικείμενα ως «όχημα» για τη γλωσσική διδασκαλία σε προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση και στη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, με χρήση στρατηγικών. Η μετάβαση

αυτή υπαγορεύεται από την ανάγκη που έχουν οι δίγλωσσοι μαθητές να αναπτύξουν τόσο προσληπτικές όσο και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες, από το δικαίωμά τους για πρόσβαση στη γνώση, που τους εξασφαλίζει συνέχιση των σπουδών τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο, καθώς και από την ανάγκη για τη δημιουργία αυτόνομων μαθητών με δυνατότητες μεταφοράς της γνώσης από το ένα γνωστικό αντικείμενο στο άλλο. Αναφέρονται επίσης οι επικρατέστερες προσεγγίσεις γλωσσικής διδασκαλίας που χρησιμοποιούν το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων για την ανάπτυξη από τους μαθητές ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως το μοντέλο CALLA και παρουσιάζονται αναλυτικά τα βασικά στάδια αυτού του τρόπου διδασκαλίας.

Σε άλλη ανακοίνωσή της (Ζάγκα 2005γ) η οποία αποτελείται από ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό μέρος, παρουσιάζονται αρχικά οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν διδάσκοντες και μαθητές σε συνθήκες διδασκαλίας μικτών τάξεων, οι οποίες αποτελούν την πλέον διαδεδομένη μορφή εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα μας. Γλωσσικές δυσκολίες παρατηρούνται κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, κυρίως του ιδιόλεκτου των γνωστικών αντικειμένων και της διδασκαλίας αφηρημένων εννοιών. Εκτός τούτων, δυσκολίες ανακύπτουν στην τάξη και κατά την αναζήτηση τεχνικών δραστηριοποίησης των αλλόγλωσσων μαθητών, με στόχο την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, παράλληλα με την κάλυψη των αναγκών και των γηγενών μαθητών, που δεν πρέπει να αισθάνονται ότι η διδασκαλία διεξάγεται σε βάρος τους. Στην κατεύθυνση αυτή προτείνονται στρατηγικές που διευκολύνουν την κατανόηση των εννοιών, όπως επίσης και στρατηγικές που προωθούν τη συνεργασία αλλόγλωσσων και γηγενών μαθητών. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, σχεδιάστηκε μια ωριαία διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η υλοποίηση του σχεδιασμού έγινε στο 3^ο Δημοτικό σχολείο Ιωνίας με τη σύμπραξη του εκπαιδευτικού της τάξης και αφορούσε το κεφάλαιο: «Πελοποννησιακός πόλεμος- ένας εμφύλιος πόλεμος».

Επίσης στην εργασία της Ζάγκα και του Περπερίδη (2006) παρουσιάζεται μία πειραματική διδακτική εφαρμογή για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, η οποία έλαβε χώρα στη διάρκεια εξαμηνιαίου μαθήματος επιλογής στο τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Βασικός στόχος του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδακτικής αυτής πρότασης υπήρξε η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου μέσω του διαδικτύου. Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης αυτής αποτελεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία και κατά συνέπεια ως μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού θεωρείται το κειμενικό είδος, δηλαδή, κάθε προφορικό, γραπτό ή ηλεκτρονικό κείμενο που σχετίζεται άμεσα με τον κοινωνικό σκοπό για τον οποίο κάθε φορά χρησιμοποιείται από τα μέλη ενός πολιτισμού. Ωστόσο, η εισαγωγή των κειμενικών ειδών στη διδακτική πρακτική απαιτεί την εξεύρεση ενός ευρέος σώματος κειμένων και για τον λόγο αυτό το διαδίκτυο θεωρήθηκε σημαντική πηγή αναζήτησης αυτών, αφού οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα κειμένων, στα οποία εντόπισαν τα διακριτά χαρακτηριστικά που εμπεριέχει το καθένα. Παράλληλα, με τη χρήση του λογισμικού Hot Potatoes, που

χρησιμοποιήθηκε επικουρικά, οι φοιτητές διέυρυναν το ακαδημαϊκό τους λεξιλόγιο με την κατασκευή ασκήσεων, συνεργάστηκαν μεταξύ τους και εντέλει αυτονομήθηκαν από τον διδάσκοντα, στοιχεία που συνέβαλαν υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η Ζάγκα (2008α) στη διδακτορική διατριβή της η οποία εντάσσεται στο πεδίο της διδακτικής της ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας αναζητά μία καινούρια προσέγγιση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Διεθνώς, οι νέες τάσεις στη διδακτική της Δεύτερης Γλώσσας συγκλίνουν, πλέον, σε μια ολιστική αντιμετώπιση της γλωσσικής διδασκαλίας η οποία επεκτείνεται και στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, ενώ παράλληλα εμπλέκει στη διαδικασία αυτή τους διδάσκοντες όλων των ειδικοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη διδακτικά μοντέλα που προέρχονται από τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, όπως είναι η *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*, (content-based instruction), αλλά συνεκτιμώντας ταυτόχρονα και τις συνθήκες εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα μας, σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και εφαρμόστηκε μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας. Στη διδακτική αυτή πρόταση, θεωρητικό υπόβαθρο της οποίας αποτελούν οι γνωστικές θεωρίες μάθησης, αλλά και οι θεωρίες των Krashen και Cummins, αξιοποιούνται τα γνωστικά αντικείμενα στη γλωσσική διδασκαλία, με στόχο την ανάπτυξη επιμέρους επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος επεκτείνεται και στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων με χρήση στρατηγικών μάθησης. Η εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας εφαρμόστηκε ολόκληρο το σχολικό έτος 2001 – 2002 στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Πιο συγκεκριμένα η εφαρμογή αφορούσε τα γνωστικά αντικείμενα Φυσική, Μαθηματικά, Βιολογία, Ιστορία.

Η διατριβή αποτελείται από έξι κεφάλαια και το Παράρτημα. Στο εισαγωγικό μέρος περιγράφονται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας αλλόγλωσσων μαθητών, οι συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας, καθώς και η υπόθεση εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται από τις θεωρίες μάθησης μιας Δεύτερης Γλώσσας εκείνες που αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο των προσεγγίσεων διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο και της διδακτικής πρότασης που παρουσιάζεται στη διατριβή. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ανάγκες των μαθητών της ομάδας – στόχου, όπως επίσης και τα πιο διαδεδομένα και τα πιο πρόσφατα μοντέλα *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*. Στο τέταρτο κεφάλαιο δίνονται πληροφορίες για το περιεχόμενο και τους στόχους των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία αποτελούν τον βασικό κορμό των σχολικών μαθημάτων. Παρουσιάζονται επίσης οι δυνατότητες αξιοποίησής τους στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς και η δυνατότητα εφαρμογής στρατηγικών στα γνωστικά αντικείμενα από τους διδάσκοντες της ειδικότητας. Το πέμπτο κεφάλαιο περιγράφει το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις διδασκόντων και μαθητών. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση των συμπερασμάτων από την εφαρμογή, την απάντηση στην υπόθεση εργασίας και κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση της εναλλακτικής πρότασης. Παράλληλα, γίνονται ακροθιγείς

αναφορές σε γενικότερα θέματα της εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών. Τέλος, το Παράρτημα περιλαμβάνει τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στις διάφορες φάσεις συλλογής εμπειρικών δεδομένων.

Αντικείμενο μελέτης αποτέλεσε επίσης για τη Ζάγκα (2008β) και η συνδυαστική διδασκαλία περιεχομένου και γλώσσας η οποία αποτελεί μία από τις πιο πρόσφατες και τις περισσότερο διαδεδομένες προσεγγίσεις στον χώρο της διδακτικής των γλωσσών και ειδικότερα στη διδασκαλία της δεύτερης (Γ2) και της ξένης γλώσσας (ΞΓ) όπου γλώσσα και περιεχόμενο διδάσκονται ως ένα ενιαίο και αδιάσπαστο σύνολο. Μία μορφή της προσέγγισης αυτής αποτελεί και η *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία (theme – based instruction)*, κατά την οποία το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται γύρω από έναν θεματικό άξονα, στοχεύοντας τόσο στην πληροφόρηση των διδασκόμενων γύρω από ένα θέμα όσο και στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λεξιλογίου και σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας – στόχου. Στο πλαίσιο αυτό οργανώθηκε ένα θερινό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από τις Παρευξείνιες χώρες οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική ως ΞΓ σε πανεπιστήμια και σχολεία των αντίστοιχων χωρών, γύρω από το θεματικό άξονα Μακεδονία – Θεσσαλονίκη. Στην εργασία παρουσιάζονται οι στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος, το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και μία σειρά στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

Το ίδιο έτος (2008γ) η Ζάγκα σε δημοσίευσμά της (πρόκειται για δημοσίευμα που αφορά το αντίστοιχο διδακτικό υλικό που αναφέρεται στην ενότητα «Διδακτικό υλικό για την Ελληνική ως Γ2 στο πλαίσιο της CLIL») συζητά τους όρους «βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες» ('Basic Interpersonal Communicative Skills') και «γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα» ('Cognitive Academic Language Proficiency'). Στη συνέχεια συζητείται η «διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο» ('Content-based Instruction'- CBI), η «διδασκαλία της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς» ('English for Specific Purposes'- ESP) και η «θεματικά οργανωμένη διδασκαλία» ('Theme-based Teaching'). Τέλος, παρουσιάζεται μια πιλοτική εφαρμογή που πραγματοποιήθηκε σε θερινά τμήματα προλυκειακής εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη στους μαθητές της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και με μέσο τη θεματικά οργανωμένη διδασκαλία. Η ενότητα που εφαρμόστηκε είχε τον τίτλο «Εργασία και Επαγγέλματα». Το κείμενο εμπεριέχει αναλυτική παρουσίαση της οργάνωσης και του σχεδιασμού της διδασκαλίας, ενώ καταλήγει σε σχετικές διαπιστώσεις.

Σε εισήγησή της η Ζάγκα (2009) μελετάει την παραγωγή του γραπτού λόγου. Αποδεικνύεται πως αυτός αποτελεί μία σύνθετη γλωσσική και γνωστική διαδικασία, κυρίως όταν λαμβάνει χώρα σε ακαδημαϊκά συμφραζόμενα, η οποία προϋποθέτει σε μεγάλο βαθμό ικανότητες αφαίρεσης και γενίκευσης, ενώ η διεκπεραίωσή της απαιτεί από τον εγκέφαλο διαχείριση ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη σημασιολογική και λεξική πυκνότητα που συνήθως διακρίνουν το γραπτό λόγο καθώς και η μικρή εξάρτηση από τα συμφραζόμενα της

περίστασης μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα – σε σχέση πάντοτε με τον προφορικό λόγο- αποτελούν σημαντικές αιτίες δυσκολίας για τους μη φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας και απαιτούν ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας* (academic language proficiency) στη γλώσσα – στόχο. Η *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ικανότητα αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών νοημάτων για τα οποία απαιτείται γλώσσα που να συνδέεται με ανώτερες νοητικές δεξιότητες, όπως είναι η εξαγωγή συμπεράσματος, η γενίκευση, η πρόβλεψη, η κατηγοριοποίηση και περιλαμβάνει λεξιλόγιο χαμηλής συχνότητας και σύνθετες μορφοσυντακτικές δομές. Με στόχο λοιπόν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των φοιτητών / φοιτητριών που διδάσκονται την ελληνική ως Ξένη Γλώσσα και ιδιαίτερα της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου, υλοποιήθηκε ένα πειραματικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς, το οποίο έλαβε χώρα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής γλώσσας του ΑΠΘ, σε ένα τμήμα προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας, με την αξιοποίηση της θεωρίας των κειμενικών ειδών και με εστίαση στο κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας. Στη διάρκεια της εισήγησης επιπλέον παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο της εφαρμογής, τα στάδια υλοποίησης, καθώς και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγησή της.

Το κείμενο επίσης των Κουτσογιάννη και Τσοκαλίδου (2008) περιγράφει την επιστημονική λογική μιας δράσης που αναπτύχθηκε κατά το σχολικό έτος 2006-2007 σε συνεργασία με δέκα εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων της Θεσσαλονίκης με αυξημένα ποσοστά δίγλωσσων παιδιών και πέντε νέους εκπαιδευτικούς που λειτουργούσαν υποστηρικτικά στις τάξεις των εκπαιδευτικών (Δράση: «*Ανίχνευση των αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών- Ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων σε μικτές τάξεις*» στο πλαίσιο του Έργου: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο- για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)). Πέρα από άλλες αρχές (υποστήριξη των εκπαιδευτικών για μια συνολικότερη βελτίωση της διδασκαλίας τους, έμφαση σε μαθητοκεντρικές μεθόδους, υποστήριξη των παιδιών με βάση τη λογική της «Ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», διερεύνηση του εξωσχολικού-οικογενειακού περιβάλλοντος ενός αριθμού δίγλωσσων παιδιών και συσχέτισή του με τη σχολική τους επίδοση, σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα της σχολικής τάξης), μεγάλη έμφαση δόθηκε στην υποστήριξη των παιδιών εκείνων

που δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο κάθε φορά διδακτικό αντικείμενο. Έτσι, συζητείται η σημασία της υποστήριξης των μαθητών, προκειμένου να κατακτήσουν παράλληλα την ελληνική γλώσσα με τη γλώσσα του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου, ενώ γίνεται σύντομη αναφορά στα αποτελέσματα της δράσης.

Σε άρθρο της η Μάρκου-Borloz (2005) πραγματεύεται τις διάφορες μορφές διδακτικής προσέγγισης των δίγλωσσων μαθητών, οι οποίες κινούνται στους άξονες «διαχωρισμός – συμφοίτηση» και «γλωσσικά ευαίσθητη διδασκαλία – γλωσσικά αδιάφορη διδασκαλία» και δίνει

ιδιαίτερη έμφαση στις προσεγγίσεις που είναι γνωστές ως «διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο» και «πλαισιωμένη και γλωσσικά ελεγχόμενη διδασκαλία». Η συγγραφέας επιμένει ότι παρά τη χρησιμότητά τους οι προσεγγίσεις αυτές δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα σε μία τάξη συμφοίτησης, καθώς δεν συμβάλλουν όσο θα έπρεπε στην καλλιέργεια των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και του γραμματισμού των γηγενών μαθητών. Ως εκ τούτου, προτείνει ως εναλλακτική προσέγγιση την αξιοποίηση της τάσης του «διαθεματικού γραμματισμού» και παρουσιάζει τις προϋποθέσεις υλοποίησής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε άρθρο τους επίσης οι Μπίνα και Παπαθανασίου (2008) αναφέρονται σε μια διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2006-2007 στο πλαίσιο της δράσης «Ανίχνευση των αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών- Ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων σε μικτές τάξεις» (Έργο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο - για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)). Πρόκειται για ένα παράδειγμα καλής πρακτικής στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας που αναπτύχθηκε αξιοποιώντας τη λογική της κατάκτησης του σχολικού λόγου σε όλο του το εύρος, την καινοτομία συνύπαρξης και συνεργασίας δύο εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και τέλος, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Στόχος του εγχειρήματος ήταν η βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών στο γραμματισμό και η διαμόρφωση ευνοϊκού περιβάλλοντος για τα δίγλωσσα παιδιά που φοιτούσαν στη συγκεκριμένη σχολική τάξη. Ενδεικτικά, παρουσιάζονται δύο παραδείγματα διδασκαλίας: της «περιγραφής τόπου» στη Νεοελληνική Γλώσσα και του ποιήματος του Ι. Βηλαρά «Πουλάκι» στη Νεοελληνική Λογοτεχνία (Α΄ Γυμνασίου).

Στην εισήγηση της Χατζηδάκη (2000) παρουσιάζεται η διδακτική προσέγγιση της «διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο», η οποία χαρακτηρίζεται καινοφανής για τα ελληνικά δεδομένα, μολοντί εφαρμόζεται εδώ και χρόνια σε διάφορες χώρες, όπως οι ΗΠΑ. Στο πρώτο μέρος του κειμένου γίνεται μία κριτική παρουσίαση των μέτρων που λαμβάνει η ελληνική πολιτεία για τη στήριξη των δίγλωσσων μαθητών, οι αδυναμίες και οι ελλείψεις των οποίων δημιουργούν την αναγκαιότητα για την εφαρμογή της συνδυαστικής προσέγγισης στη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου.

4 Διδακτικό υλικό για την Ελληνική ως Γ2 στο πλαίσιο της CLIL

Η μέθοδος CLIL δεν έχει υιοθετηθεί συνολικά από το δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μόνο μεμονωμένες και αποσπασμένες απόπειρες έχουν επιχειρηθεί για τη χρήση της μεθόδου αυτής στη διδασκαλία μιας Γ2. Μια τέτοια απόπειρα αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού υλικού για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο που έχει παραχθεί στα πλαίσια του Έργου «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών».

Συγκεκριμένα, στο υλικό του Δημοτικού και του Γυμνασίου συμπεριλαμβάνεται η σειρά «Φύση και Γλώσσα», η οποία αποβλέποντας σε μία διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL συνδέει την εκμάθηση της γλώσσας με το γνωστικό αντικείμενο. Η σειρά απευθύνεται σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές των τάξεων Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού και Α΄ Γυμνασίου που βρίσκονται σε μεσαίο και προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας και αποτελείται από τρία φυλλάδια-ενότητες (Διατροφή, Φυτά, Ηλεκτρισμός & Μαγνητισμός), οι οποίες συνδέουν τη Γλώσσα με τη Φυσική, καθώς και από ένα βοήθημα για τη Βιολογία της Α΄ Γυμνασίου.

Ειδικότερα, το φυλλάδιο «Διατροφή» διαρθρώνεται ως εξής: στην αρχή παρουσιάζονται κάποιες γενικές πληροφορίες, ερωτήματα ή και συμβουλές για θέματα που αφορούν τη διατροφή όπως είναι η υγεία, η πέψη, οι θρεπτικές ουσίες, οι ομάδες τροφίμων, η συντήρηση και η διατήρηση των τροφίμων κ.ά. Για καθένα από αυτά τα θέματα οι πληροφορίες παρέχονται με τη χρήση ειδικού λεξιλογίου και ορολογίας και συνδυάζονται ταυτόχρονα με πολύχρωμες εικόνες και σκίτσα που διασαφηνίζουν τη χρήση του ειδικού λεξιλογίου. Στη συνέχεια στην ενότητα «Κάνε το και εσύ» ο μαθητής καλείται να πραγματοποιήσει διάφορες δραστηριότητες, εργασίες ή και πειράματα που συνδυάζουν τη χρήση του λεξιλογίου της Γ2 με γνώσεις πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της διατροφής. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι να πραγματοποιήσει συνεντεύξεις, να συλλέξει αντικείμενα, να πάει στο σούπερ μάρκετ ή να κατατάξει τα τρόφιμα σε ομάδες. Ακολουθεί η ενότητα με τίτλο «Γλώσσα» στην οποία υπάρχουν πίνακες με δίγλωσσο λεξιλόγιο (ελληνικά & αλβανικά) και ορολογία που αφορά τα θέματα που προαναφέρθηκαν, ενώ συγκεντρωτικά το λεξιλόγιο αυτό παρατίθεται στο τέλος του φυλλαδίου. Σκοπός είναι μέσα από την παράθεση δίγλωσσου λεξιλογίου αλλά και λεξιλογικών ασκήσεων (ασκήσεις αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών, κρυπτόλεξα) να διευκολυνθούν οι αλλοδαποί μαθητές αφενός στην εκμάθηση της σχετικής ορολογίας αφετέρου στην εξοικείωσή τους με φαινόμενα της γλώσσας όπως είναι η παραγωγή, η χρήση προθημάτων και επιθημάτων, το γένος κ.ά. Ακολουθεί μια ενότητα με πρόσθετες γλωσσικές ασκήσεις σε σχέση με όλα τα θέματα που συζητήθηκαν στο φυλλάδιο δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για μια υπενθύμιση και επανάληψη όσων έχουν αναφερθεί.

Με ανάλογο τρόπο διαρθρώνεται και το φυλλάδιο «Φυτά», στο οποίο αναπτύσσονται ζητήματα όπως είναι τα μέρη του φυτού, οι κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται τα φυτά ανάλογα με το μέγεθός τους, τη διατήρηση των φύλλων τους, τα άνθη τους και τα φύλλα τους, το φαινόμενο της

φωτοσύνθεσης, της αναπνοής και της διαπνοής, η αναπαραγωγή τους, η ερεθιστικότητα τους, τα φυτά και η ισορροπία στη φύση. Μεγάλο μέρος καταλαμβάνουν οι πολύχρωμες φωτογραφίες οι οποίες βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει το λεξιλόγιο και τις έννοιες που σχετίζονται με τα φυτά. Καθώς τα θέματα αυτά προσφέρονται για τη συμμετοχή των μαθητών σε πειράματα, είναι πολλές οι ερευνητικές δραστηριότητες που προτείνονται στο μαθητή: να βρει την ηλικία ενός δέντρου, να γυμνώσει ένα φύλλο, να φτιάξει μία μικρή έρημο, και οι οποίες βοηθούν το μαθητή να κατακτήσει το γνωστικό αντικείμενο, αφού πρώτα έχει κατακτήσει το σχετικό λεξιλόγιο. Στο φυλλάδιο αυτό ωστόσο οι γλωσσικές ασκήσεις είναι περιορισμένες και τη θέση τους παίρνουν δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου όπου ο μαθητής καλείται να γράψει κείμενο με ολοκληρωμένες προτάσεις, για παράδειγμα να καταγράψει παρατηρήσεις, να κάνει περιγραφές, να απαντήσει σε κλειστού τύπου ερωτήσεις που σχετίζονται με τα επιμέρους θέματα του φυλλαδίου. Επιπλέον παρατίθενται πίνακες με δίγλωσσο λεξιλόγιο (ελληνικά & αλβανικά) και ορολογία, ενώ στο τέλος του φυλλαδίου υπάρχουν επαναληπτικές γλωσσικές ασκήσεις: που αφορούν αυτό το λεξιλόγιο όπως είναι: σταυρόλεξα, συμπλήρωση κενών, αντιστοιχίσεις κ.ά. στόχος των οποίων είναι η επανάληψη της ορολογίας και των εννοιών που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο.

Το φυλλάδιο «Ηλεκτρισμός & Μαγνητισμός» ακολουθεί τη διάρθρωση των δύο προηγούμενων φυλλαδίων. Οι ενότητες που αναλύονται είναι ο μαγνητισμός, ο ηλεκτρισμός, ο ηλεκτρομαγνητισμός και η παραγωγή ηλεκτρικού ρεύματος. Οι ειδικές πληροφορίες σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο παρέχονται μέσω σύντομων κειμένων που συνοδεύονται από οπτικό υλικό,

ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση του ειδικού λεξιλογίου. Επίσης, οι δραστηριότητες «Κάνε το κι εσύ» εμπλέκουν ενεργά το μαθητή στη μάθηση, ώστε μέσω της πρακτικής να κατανοεί καλύτερα τις έννοιες και της διαδικασίες της Φυσικής. Άλλοι τύποι δραστηριοτήτων είναι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής σε σχέση με το περιεχόμενο των κειμένων καθώς και λεξιλογικές δραστηριότητες που αφορούν είτε την ορολογία είτε λέξεις ακαδημαϊκού ή και επίσημου ύφους, π.χ. *σχηματίζω, μετακινώ, λειτουργώ* κ.ά. Οι λεξιλογικές δραστηριότητες αφορούν την επισήμανση της λεξικής πολυσημίας, τη συμπλήρωση προτάσεων ή κειμένων με λέξεις στο σωστό γραμματικό τύπο και την ευαισθητοποίηση στη μορφολογική σχέση ανάμεσα σε λέξεις (παραγωγική μορφολογία). Το λεξιλόγιο είναι και σε αυτό φυλλάδιο δίγλωσσο (αλβανικά και ελληνικά) και παρατίθεται υπό μορφή λεξικού στο τέλος της ενότητας.

Τα τρία αυτά φυλλάδια αποτελούν μια προσπάθεια διδασκαλίας γλώσσας μέσω γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται οι μαθητές στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, οι γλωσσικές δραστηριότητες είναι ως επί το πλείστον λεξιλογικές, ενώ δεν γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης και γραμματικών φαινομένων που εμφανίζονται στα κείμενα.

Το βοήθημα για τη Βιολογία της Α΄ Γυμνασίου είναι ένα δίγλωσσο βιβλίο που απευθύνεται σε ρωσόφωνους μαθητές. Κύριος στόχος του βιβλίου αυτού είναι να παρουσιάσει τις έννοιες και την

ορολογία της Βιολογίας με τρόπο ώστε να γίνουν κατανοητές από τους αλλοδαπούς μαθητές. Αυτός είναι άλλωστε και ο στόχος των μεταφράσεων από την ελληνική στη ρωσική γλώσσα τόσο των κειμένων όσο και της ορολογίας. Βασίζεται στο βιβλίο της Βιολογίας της Α΄ Γυμνασίου και αποτελείται από επτά ενότητες: Από το Κύτταρο στον Οργανισμό, Μηχανισμοί στήριξης – Κίνηση, Θρέψη, Αναπαραγωγή, Κυκλοφορία – Μεταφορά – Αποβολή ουσιών, Αναπνοή – Ανταλλαγή αερίων, Έλεγχος & Ρύθμιση των λειτουργιών. Στο τέλος του βιβλίου, αλλά και στο τέλος κάθε ενότητας, υπάρχει λεξιλόγιο που περιλαμβάνει την ορολογία στην ελληνική και τη ρωσική γλώσσα. Σε κάθε ενότητα οι πληροφορίες δίνονται με μικρά κείμενα στην ελληνική και τη ρωσική γλώσσα. Τα κείμενα συνοδεύονται από εικόνες, οι οποίες λειτουργούν επικουρικά στην κατανόηση των κειμένων. Το βοήθημα δεν περιλαμβάνει γλωσσικές ασκήσεις και, επομένως, δεν αξιοποιεί το γνωστικό αντικείμενο, προκειμένου να διδαχθεί και η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Στα πλαίσια επίσης του ίδιου προγράμματος δημιουργήθηκε διδακτικό υλικό – το οποίο, ωστόσο, δεν έχει δημοσιευθεί (βλ. Ζάγκα 2008γ) - για την κάλυψη των γλωσσικών αναγκών δίγλωσσων μαθητών που παρακολούθησαν την πιλοτική φάση του Θερινού Προλυκειακού τμήματος, στο πλαίσιο στο πλαίσιο του Έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο - για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)» (2006-2008). Το διδακτικό υλικό, το οποίο προήλθε έπειτα από ανάλυση γλωσσικών αναγκών των μαθητών, περιστρέφεται γύρω από τον θεματικό άξονα «Εργασία και Επαγγέλματα», ώστε να συνδέεται και με τη συμβουλευτική στήριξη που παρείχε το πρόγραμμα στους συμμετέχοντες μαθητές. Βασικός στόχος του υλικού υπήρξε η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και η διευκόλυνση των μαθητών στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Το υλικό που αξιοποιήθηκε διδακτικά αποτελείται από αυθεντικά κείμενα προερχόμενα από έντυπες, ακουστικές και ηλεκτρονικές πηγές, ενώ περιλαμβάνει αναλυτικά σχέδια μαθήματος (καθορισμός μαθησιακών – επικοινωνιακών στόχων και βήματα διδασκαλίας) ανά διδακτικό τρίωρο.

5 Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Coonan, Carmel Mary. 2007. "Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5), 625-646.
- Chamot, Anna Uhl & J. Michael O'Malley. 1994. *The Calla Handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison –Wesley Publishing Company.
- Gardner, Howard. 1983. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hawkins, Eric. 1984. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kukla, André. 2000. *Social constructivism and the philosophy of science*. London: Routledge.
- Lasagabaster, David. 2011. "English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings". *Innovation in Language Learning and Teaching* 5(1), 3-18.
- Lorenzo, Francisco. 2007. "An analytical framework of language integration in L2 Content-based courses: The European dimension". *Language and Education* 2(6), 502-514.
- Lorenzo, Francisco. 2008. "Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning". *Language Learning Journal* 36(1), 21-33.
- Marsh David, Ann Maljers, Aini-Kristiina Hartiala. 2001. *Profiling european CLIL classrooms*. Finland: University of Jyväskylä, Finland & European Platform for Dutch Education.
- Maxwell-Reid, Corinne. 2010. "Content and Language Integrated Learning (CLIL): the influence of studying through English or Spanish students' first language written discourse". *Text & Talk* 30(6), 679–699.
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.
- Rick de Graaff, Gerrit Jan Koopman, Yulia Anikina & Gerard Westhoff. 2007. "An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)". *BEB-International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5), 603-624.
- Seikkula-Leino, Jaana. 2007. "CLIL learning: Achievement levels and affective factors". *Language and Education* 21(4), 328-341.
- Serra, Cecilia. 2007. "Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study". *BEB – International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol 10, issue 5, 582-602.
- Wannagat, Ulrich. 2007. "Learning through L2 – Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as Medium of Instruction". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5), 663-682.
- Wertsch, James V. 1997. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ελληνόγλωσσες

- Ζάγκα, Ελευθερία. 2000. «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από τα μαθήματα ειδικότητας: Μια βασική ανάγκη για μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως Γ1». Στο Χατζηδάκη, Α., (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου (2)*, 287-297. Ρέθυμνο.

- Ζάγκα, Ελευθερία. 2005α. «Μάθηση και διδασκαλία μιας Δεύτερης Γλώσσας: Από τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση στο περιεχόμενο σε μοντέλα με έμφαση στο περιεχόμενο». *Επιστήμες της Αγωγής*, Ρέθυμνο.
- Ζάγκα, Ελευθερία. 2005β. «Διδάσκοντας «γλώσσα και περιεχόμενο»: Η αξιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος στη γλωσσική διδασκαλία». Στο *Πρακτικά επιμορφωτικής διημερίδας με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας»*, 159-175. Υπ. Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία, 2006.
- Ζάγκα, Ελευθερία. 2005γ. «Το μάθημα της Ιστορίας ως επικοινωνιακό περιβάλλον για τον μαθητή και πλαίσιο διδασκαλίας μιας Δεύτερης Γλώσσας: Μια διδακτική εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου*, με θέμα: «Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας – Νέες τάσεις, του ΣΝΕΓ, 162-171. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ζάγκα Ελευθερία & Γιώργος Περπερίδης. 2006. «Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με εφαρμογές από το διαδίκτυο». Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη / ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση»*, 602-611. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ζάγκα, Ελευθερία. 2008α. *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ενυάλειο κληροδότημα, Θεσσαλονίκη.
- Ζάγκα Ελευθερία. 2008β. «Διδάσκοντας Γλώσσα και Ιστορία: Μία θεματικά οργανωμένη διδασκαλία για την ελληνική ως Ξένη Γλώσσα». Στο *Πρακτικά του 7^{ου} Παγκοσμίου Συνεδρίου για την ελληνική γλώσσα, με θέμα: «Η διδασκαλία των νέων ελληνικών στον κόσμο. Σχολεία, μέθοδοι, βιβλία, εξετάσεις»*, που διοργανώθηκε από τον Οργανισμό για τη Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας, στο Μεσολόγγι (υπό δημοσίευση).
- Ζάγκα, Ελευθερία. 2008γ. «Έργασία και Επαγγέλματα»: μία θεματικά οργανωμένη διδασκαλία για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα». Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης - Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, 197-210. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Ζάγκα Ελευθερία. 2009. «Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου». Στο *Πρακτικά συνεδρίου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής, ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας*, που οργανώθηκε από το ΠΤΔΕ Φλώρινας. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης & Ρούλα Τσοκαλίδου. 2008. «Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης». Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο - Γυμνάσιο (επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά Διημερίδας*, 69-78. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Μάρκου-Βορίoz, Μαρία-Λουίζα. 2005. «Διδασκαλία σε τάξεις συμφοίτησης: Ενίσχυση Γλώσσας και μάθησης στα μαθήματα ειδικότητας». *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2005, Ρέθυμνο(3)*, 51-69.
- Μπίνα, Ευδοκία & Γιάννης Παπαθανασίου. 2008. «Συν-σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μια διδακτική παρέμβαση». Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο - Γυμνάσιο (επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά Διημερίδας*, 79-91. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» Σειρά Φύση και Γλώσσα. 2003. *Διατροφή*. Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική ΑΕΠΕΕ.

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» Σειρά Φύση και Γλώσσα. 2003. *Ηλεκτρισμός-Μαγνητισμός*. Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική ΑΕΠΕΕ.

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» Σειρά Φύση και Γλώσσα. 2003. *Τα φυτά*. Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική ΑΕΠΕΕ.

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών». 2003. *Βιολογία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική ΑΕΠΕΕ.

Χατζηδάκη, Ασπασία. 2000. «Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «με έμφαση στο περιεχόμενο». *Πρακτικά Συνεδρίου* με θέμα: «Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας», του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης. Βάμβουκας, Μ., & Χατζηδάκη, Α., (επιμ.), Ρέθυμνο, (2) 287-297.