

## Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 1Α (2017)

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

**Τόμος 1, Μέρος Α**

### Πρακτικά

9<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή  
& εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Αθήνα, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017

### Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Επιμέλεια  
Αντώνης Λιοναράκης  
Σύλβη Ιωακειμίδου  
Μαρία Νιάρη  
Γκέλη Μανούσου  
Τόνια Χαρτοφύλακα  
Σοφία Παπαδημητρίου  
Άννα Αποστολίδου

ISBN 978-618-82258-6-2  
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Πρόταση Δημιουργίας Πλαισίου Προδιαγραφών  
Προγράμματος Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών  
Σπουδών για την Εφαρμογή Τεχνικών CLIL με τη  
Χρήση Αρχών TRACK στο πλαίσιο του ΕΠΣ-ΞΓ

Δημήτριος Ζέππος

doi: [10.12681/icodl.1082](https://doi.org/10.12681/icodl.1082)

**Πρόταση Δημιουργίας Πλαισίου Προδιαγραφών Προγράμματος Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Σπουδών για την Εφαρμογή Τεχνικών CLIL με τη Χρήση Αρχών TPACK στο πλαίσιο του ΕΠΣ-ΞΓ**

**Proposal for the Design of a Descriptor Framework for Pre- and Post- Degree Studies on the Implementation of CLIL using TPACK according to CCFL Specifications**

**Δημήτριος Ζέππος**

Μέλος ΣΕΠ

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

[geo\\_pol\\_2003@yahoo.gr](mailto:geo_pol_2003@yahoo.gr)

**Abstract**

The use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) techniques in combination with a selective implementation of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) principles, which presents the pedagogically rational development of everyday use of ICT in the classroom, still poses unfamiliar ground, even in the era of the 21st Century Skills, for members of the Greek mainstream educational society. This paper investigates relevant international and Greek reports, scientific analyses and descriptions of good practices in order to propose the conception of live, distance or blended learning teacher training modules on the use of CLIL-techniques. Scope of this paper is to recommend the conceptualization of specialized tertiary level teacher training courses concerning the practical implementation of CLIL-techniques in mainstream education according to the principles of TPACK under the general auspices of the Common Curriculum for Foreign Languages (CCFL). Therefore, definitions of the terms, descriptions of implementations and reports on good practices are researched, in order to prescribe a descriptor framework for the conception of relevant teacher training learning objects. This paper also proposes the design of a descriptor framework for the development of detailed learning outcomes so that a basis for constructive discussion and development of such teacher training initiatives is posed.

**Keywords:** *CLIL, TPACK, Common Curriculum for Foreign Languages, teacher training, tertiary teacher training*

**Περίληψη**

Η χρήση τεχνικών Ολιστικής/Ενιαίας Εκμάθησης Περιεχομένων και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning, CLIL, Οικονόμου, 2013, σ 123), σε συνδυασμό με μία επιλεκτική εφαρμογή των αρχών της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής και Γνωσιακής Επίγνωσης (TPACK), η οποία αποτελεί παιδαγωγικά ορθολογιστική εξέλιξη της καθημερινής χρήσης εργαλείων Τ.Π.Ε. στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελεί, ακόμα και στην εποχή των Δεξιοτήτων του 21ου Αιώνα, απάτητο έδαφος, για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Η παρούσα εισήγηση αναζητά διεθνείς και ελληνικές αναφορές, επιστημονικές αναλύσεις και περιγραφές καλών πρακτικών, ώστε να προτείνει τη δημιουργία δράσεων δια ζώσης, εξ αποστάσεως ή μεικτής

επιμόρφωσης σε προ- και μεταπτυχιακό επίπεδο στη χρήση των τεχνικών CLIL. Σκοπός της εργασίας είναι να εισηγηθεί την ανάπτυξη εξειδικευμένων επιμορφωτικών δράσεων σε τριτοβάθμιο επίπεδο για την πρακτική εφαρμογή των τεχνικών CLIL στην υποχρεωτική εκπαίδευση σύμφωνα με τις αρχές της TRACK και κάτω από το πλαίσιο των προτάσεων του ΕΠΣ-ΕΓ. Για το σκοπό αυτό αναζητούνται ορισμοί των εννοιών, περιγραφές των εφαρμογών και αναφορές καλών πρακτικών, ώστε να σχηματιστεί ένα πλαίσιο περιγραφητών και προδιαγραφών για τη δημιουργία επιμορφωτικών μαθησιακών αντικειμένων. Η εισήγηση προτείνει ακόμα τη σύνθεση ενός πλαισίου περιγραφητών δημιουργίας εξειδικευμένων αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, με σκοπό να τεθεί ως βάση συζήτησης και ανάπτυξης ανάλογων επιμορφωτικών πρωτοβουλιών.

**Λέξεις-κλειδιά:** CLIL, TRACK, ΕΠΣ-ΕΓ, επιμόρφωση, τριτοβάθμια μετεκπαίδευση

## 1. Προβληματισμός

Η εισαγωγή καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ελέγχεται αυστηρά από την κεντρική διοίκηση, όπως το σύστημα υποχρεωτικής εκπαίδευσης της Ελλάδας, συχνά αντιμετωπίζει όχι μόνο γραφειοκρατικές αλλά και πρακτικές δυσκολίες. Η ενσωμάτωση, σε ένα τέτοιο περιβάλλον, των «δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» (Dede, 2010; Partnership for 21st Century Learning, 2015) αποτελεί πρόσθετη δυσκολία, δεδομένου πως οι δεξιότητες της «επίλυσης προβλημάτων, της συνεργασίας και της δημιουργίας γνώσης» (Koh, Chai, Benjamin, & Hong, 2015) εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πράξεων με τη χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε., Δαπόντε, 2007). Σημαντικό, επίσης, στοιχείο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών απαιτήσεων του 21ου αιώνα αποτελεί και η γνώση ξένων γλωσσών (Anca, 2013; Gojkon-Rajić & Prtljaga, 2013; Partners for 21st Century Skills, 2006), η οποία καλείται – εκτός σχολικού περιβάλλοντος – να καλύπτει επαγγελματικές και κοινωνικές ανάγκες (Kivunja, 2014; Rifkin, 2003; Zerpos, 2017) που δεν μπορούν να καλυφθούν απόλυτα από την παραδοσιακή διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας.

Η ίδια δυσκολία ισχύει και για την εισαγωγή της Ολιστικής/Ενιαίας Εκμάθησης Περιεχομένων και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning, CLIL, Οικονόμου, 2013, σ 123) στην Ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόσφατη έκδοση του Ε.Α.Π. (Sifakis, Manolopoulou-Sergi, Calfoglou, Griva, & Deligianni, 2017a, 2017b) περιγράφει τις προσπάθειες εφαρμογής της τεχνικής στην Ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση στο πλαίσιο πιλοτικών ερευνητικών προγραμμάτων και πρακτικών εφαρμογών στην τάξη, αναδεικνύοντας τόσο τα παιδαγωγικά οφέλη όσο και τις δυσκολίες του εγχειρήματος.

Αν κάποιος επιθυμεί, επιπλέον, να συνδυάσει την τεχνική αυτή και με την παιδαγωγικά ορθολογική χρήση εργαλείων των Νέων Τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.), τότε συχνά προσκρούει σε έμπρακτες δυσκολίες. Αυτές προκύπτουν από το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός της κάθε ειδικότητας καλείται να βαδίσει σε ένα συνολικά απάτητο και άγνωστο δρόμο γεμάτο εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές δυσκολίες, αφού θα πρέπει να διδάξει το αντικείμενό του σε μία άλλη γλώσσα και με την παιδαγωγικά ορθολογική χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. Δημιουργώντας ακόμα μεγαλύτερο προβληματισμό, ο μύθος του «ψηφιακού γηγενούς» (e: digital native, Prensky, 2001) φαίνεται να καταρρίπτεται από πρόσφατες έρευνες (Kirschner & De Bruyckere, 2017). Με τον τρόπο αυτό έρχεται πιο έντονα στο προσκήνιο η ανάγκη, ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει την παιδαγωγική αξία των εργαλείων Τ.Π.Ε. και

παράλληλα να λαμβάνει υπόψη του πως η μαθητική του κοινότητα δεν είναι a priori ψηφιακά εγγραμματισμένη.

Συμπερασματικά, οι δυσκολίες εφαρμογής εργαλείων Τ.Π.Ε. στην υποχρεωτική εκπαίδευση συχνά συνοδεύονται και από την ανάγκη ψηφιακού εγγραμματισμού της μαθητικής αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η εφαρμογή του CLIL δεν μπορεί να επιτευχθεί, αν δεν στηριχθεί ουσιαστικά από την κατ' εξοχήν ειδικότητα διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Και εδώ, όμως, το γραφειοκρατικό σύστημα λειτουργίας των μεμονωμένων επιστημών με δυσκολία αποδέχεται το «ανακάτεμα» των ειδικοτήτων, αν δεν υπάρχει ένα σοβαρό νομοθετικό και επιστημονικό έργο που στηρίζει απόλυτα τη διδασκαλία ξένης γλώσσας για το σκοπό της χρήσης της ως εργαλείο επικοινωνίας και μετασχηματίζουσας μάθησης.

Αυτό το εργαλείο παρέχεται από την Ελληνική πολιτεία με τη μορφή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016), το οποίο περιλαμβάνει στη φιλοσοφία του τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ως επικοινωνιακά εργαλεία πολυγλωσσισμού (Δενδρινού & Καραβά, 2013), τόσο σε άλλες επιστήμες όσο και στον ψηφιακό τομέα. Εντάσσει μάλιστα για πρώτη φορά στα Ελληνικά δεδομένα την ξενόγλωσση μάθηση στις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (Κ.Ε.Π.Α., Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, 2001), προσφέροντας αυξημένη αναγνωρισιμότητα και σαφώς ορισμένη γλωσσομάθεια.

Οι δυσκολίες, που προκύπτουν σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούν προφανώς να αντιμετωπιστούν με δυο βασικούς τρόπους. Κατά πρώτον, με την ίδια την επιμονή και πρωτοβουλία του εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού να ενημερωθεί και να εφαρμόσει, συχνά πειραματικά και με την τεχνική της «δοκιμής και πλάνης», τις νέες προσεγγίσεις και τεχνικές διδασκαλίας. Κατά δεύτερον, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην αντιμετώπιση του ζητήματος, προσφέροντας ουσιαστική ενημέρωση, επιμόρφωση και επιστημονική στήριξη με την παροχή προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που θα εστιάζουν σε ακριβώς τα επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή το συνδυασμό γνώσεων αντικειμένου και τεχνολογίας, γνωστό και ως TPACK (e: technological pedagogical and content knowledge – TPACK, Koehler & Mishra, 2009; Koehler, Mishra, & Cain, 2013). Η εργασία συνάδει και διευρύνει, με τον τρόπο αυτό, τις σκέψεις και προτάσεις που εκφράζουν οι Mattheoudakis και Alexiou (στο Sifakis κ.ά., 2017a, σσ 110–124) σχετικά με την ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης (ό.π., σ 113, ενότητα 4) των εκπαιδευτικών για τη στοχευμένη επίσημη εισαγωγή του CLIL στην ευρύτερη Ελληνική εκπαίδευση.

## 2. Μεθοδολογία και Περιορισμοί

Για να προσδιοριστεί η πρόταση για τη δημιουργία επιμορφωτικών δράσεων σύμφωνα με το σκεπτικό της εργασίας, συγκεντρώθηκε ένα δείγμα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας που ασχολείται με ζητήματα εισαγωγής και χρήσης της τεχνικής CLIL στην υποχρεωτική εκπαίδευση, τα αποτελέσματά της καθώς και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με αυτή είτε στην πράξη είτε θεωρητικά – ερευνητικά. Παράλληλα συγκεντρώθηκε ένα βιβλιογραφικό σώμα διεθνούς και ελληνικής αρθρογραφίας γύρω από το παιδαγωγικό πεδίο TPACK, ώστε αυτό να συνδυαστεί με τις προτάσεις χρήσης του CLIL, ικανοποιώντας με τον τρόπο αυτό μερικές από τις προτάσεις του P21 (Hirsch, χ.χ.; 'P21 - Partnership for 21st Century Learning', χ.χ.; Partnership for 21st Century Learning, 2015) για τις Δεξιότητες του 21ου Αιώνα. Τέλος, επιχειρήθηκε να συσχετιστεί το σύνολο της

βιβλιογραφίας που συγκεντρώθηκε με τους «δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας» που περιγράφονται στο ΕΠΣ-ΞΓ και αποτελούν το βασικό οδηγό δημιουργίας «τοπικών» (Ζέππος, 2016) αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα.

Είναι προφανές ότι το εγχείρημα αυτό δεν θα μπορούσε να συγκεντρώσει το σύνολο της διαθέσιμης διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, τόσο εξαιτίας της περιορισμένης έκτασης της παρούσας εισήγησης, όσο και λόγω του αντικειμενικού εύρους των επιμέρους τομέων έρευνας. Κατά συνέπεια, η παρούσα εισήγηση θα πρέπει να θεωρηθεί επιτομή της σχετικής βιβλιογραφίας με δεδομένη τη δυνατότητα συμπλήρωσης τόσο των ευρημάτων όσο και των πορισμάτων της.

### **3. Σύνδεση CLIL, TPACK και ΕΠΣ-ΞΓ**

Η δημιουργία Προγραμμάτων Σπουδών για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στη χρήση των τεχνικών CLIL και των αρχών του TPACK υπό το πρίσμα του ΕΠΣ-ΞΓ στηρίζεται στη δυνατότητα που οι δυο πρώτοι παράγοντες έχουν να συνδεθούν με το ΕΠΣ-ΞΓ. Μόνο με τον τρόπο αυτό μπορεί να καθιερωθεί ένα πλαίσιο εφαρμογής τους σύμφωνα με την Ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία. Η δυνατότητα της σύνδεσης αυτής περιγράφεται σύντομα στις επόμενες ενότητες, όπου αρχικά αναφέρονται τα επιμέρους στοιχεία που αποτελούν τον κορμό της πρότασης. Στη συνέχεια παρατίθεται ένα πλαίσιο σύνδεσής τους με τους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας, όπως αυτοί περιγράφονται στο ΕΠΣ-ΞΓ.

#### **3.1. Content and Language Integrated Learning - CLIL**

Η *ολιστική/ενιαία εκμάθηση περιεχομένων και γλώσσας* (Contents and Language Integrated Learning, CLIL, Οικονόμου, 2013, σ 123) είναι μία διδακτική τεχνική που αξιοποιεί, μεταξύ άλλων, ένα συνδυασμό μαθησιακών θεωρημάτων (Ioannou Georgiou, 2012, σ 496), όπως του Δομισμού, του Κονστρουκτιβισμού, της Διερευνητικής Μάθησης και της Κατάκτησης Γλώσσας. Η τεχνική στοχεύει στη διδασκαλία ενός σχολικού γνωστικού αντικείμενου με τη χρήση μίας ξένης γλώσσας, συνήθως της Αγγλικής. Δεν αποκλείεται βέβαια και η χρήση άλλων γλωσσών, ξένες για το μαθητικό πληθυσμό, όπως για παράδειγμα φανερώνεται από τα πρακτικά ημερίδας καθηγητών της Γερμανικής γλώσσας στην Αθήνα (Goethe-Institut Athen, 2016).

Η ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνικής αυτής αναφέρεται σε σειρά δημοσιεύσεων (για παράδειγμα Biçaku, 2011; Kelly & Grenfell, *χ.χ.*, σ 37; Novotná, Hadj-Moussová, & Hofmannová, 2001), όσον αφορά σε εκπαιδευτικούς γενικών ειδικοτήτων. Αντίστοιχη επιμόρφωση αναζητείται και για εκπαιδευτικούς ξενόγλωσσων ειδικοτήτων, φαίνεται ωστόσο ότι δεν υφίσταται στην αναμενόμενη έκταση. Επιπλέον, όπως αναφέρει και η Anca (2013, σ 645), επιμορφώσεις αυτού του είδους απαιτούν μία διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση που θα στηρίζεται στις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και τη μεθοδολογία του.

#### **3.2. Technological Pedagogical and Content Knowledge - TPACK**

Στη υποχρεωτική εκπαίδευση η χρήση εργαλείων ΤΠΕ περιορίζεται συνήθως σε στοιχείο εποπτικού μέσου. Ακόμα και σε χώρες που θεωρούνται γενικά ως υποδειγματικές για την καινοτόμα εκπαιδευτική τους πολιτική, η χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. στα σχολεία αλλά και στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο διαδεδομένη όσο θα ανέμενε κανείς (Instefjord & Munthe, 2017). Στην περίπτωση, πάντως, που χρησιμοποιούνται εργαλεία Τ.Π.Ε., οι



δυσκολίες της ορθολογικής και παιδαγωγικά πρόσφορης εφαρμογής, είναι μεγάλες και ποικίλες.

Η σύνδεση της χρήσης εργαλείων Τ.Π.Ε. με την εκπαίδευση περιγράφηκε με τρόπο καθοριστικό το 1986, όταν ο Shulman (1986) πρότεινε την έννοια της *παιδαγωγικής γνώσης του γνωστικού αντικείμενου* (e: pedagogical content knowledge – PCK). Ο Shulman ορίζει την αμοιβαία συμπληρωματική επιρροή της παιδαγωγικής γνώσης και της γνώσης του γνωστικού αντικείμενου του εκπαιδευτικού, τόσο στην προετοιμασία όσο και στην εκτέλεσή της εκπαιδευτικής πράξης. Η έννοια συμπληρώθηκε το 2006 από τους Koehler και Mishra (2009) με την προσθήκη της *τεχνολογικής γνώσης* (e: technological pedagogical and content knowledge – TPACK). Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε ένα περιγραφικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των γνώσεων εκείνων που δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα της αξιοποίησης τόσο των παιδαγωγικών όσο και των καθαρά γνωστικών περιεχομένων της διδακτικής πράξης με τη συμβολή και των τεχνολογιών, είτε αυτές είναι αναλογικές ή ψηφιακές.

Η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην παραγωγική και παιδαγωγικά ορθή εφαρμογή εργαλείων Τ.Π.Ε. στο γνωστικό τους αντικείμενο στον γενικό Ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, έχει αποτελέσει αντικείμενο εισηγήσεων σε συνέδρια (Ζέππος, 2017) και δημοσιεύσεις (Παπαδάκης, Παρασκευάς, & Τσιμόπουλος, 2014; Τσαπάρα, 2014; Arinto, 2013). Κοινό τοπίο αυτών των τοποθετήσεων είναι πως η απλή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκής, αφού η ορθολογική και παιδαγωγική χρήση των εργαλείων Τ.Π.Ε. στο μάθημα απαιτεί εξειδικευμένη κατάρτιση με πρακτική άσκηση, πέραν από αυτά που προσφέρονται από τις παραδοσιακές επιμορφωτικές δράσεις που εμπλέκουν τις Τ.Π.Ε., όπως το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Αναστασιάδης, 2007; Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2010) και τα Α' και Β' Επίπεδο Δεξιότητων Τ.Π.Ε. του Ι.Ε.Π.

Διαπιστώνεται, κατά συνέπεια, πως απαιτείται μία πιο ουσιαστική επιμορφωτική δράση ως προς τη χρήση Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη με την έννοια και σύμφωνα με το σκεπτικό του TPACK.

### 3.3. Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες – ΕΠΣ-ΞΓ

Από την ίδρυση του νεότερου Ελληνικού Κράτους μέχρι και σήμερα η διδασκαλία ξένων γλωσσών αποτελεί έναν βασικό πυλώνα της Ελληνικής εκπαίδευσης. Πολλές υπήρξαν οι προσπάθειες μεταρρύθμισης, αλλαγής και τροποποιήσεων, τόσο σε διαδικαστικό όσο και σε επιστημονικό – διδακτικό επίπεδο. Γεγονός είναι πως η σημασία της ξένης γλώσσας ως βασικό στοιχείο μόρφωσης αναγνωρίστηκε από πολύ νωρίς από την Ελληνική Πολιτεία. Για το λόγο αυτό παρατηρείται και αρκετά έντονη νομοθετική και ρυθμιστική δραστηριότητα σχετικά με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ως μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Ζέππος, 2007; Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003, 2006; Υπουργική Απόφαση, χ.χ.).

Στροφή προς τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών αποτέλεσε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003), στο οποίο περιλαμβάνονταν, εκτός από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) των μαθημάτων γενικής παιδείας, και τα Α.Π.Σ. για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η καινοτομία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. συνίστατο στο γεγονός πως όχι μόνο επέτρεπε, αλλά και προέτρεπε με τον πιο σαφή τρόπο τη διεξαγωγή διαθεματικών διδακτικών παρεμβάσεων (Διάμεση, 2012; Ζέππος, 2014). Η διαθεματικότητα αυτή επεκτεινόταν σε όλα τα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων των ξένων γλωσσών, κυρίως βέβαια με τη μορφή ομαδοσυνεργατικών ερευνητικών εργασιών (project). Ωστόσο, το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

διατηρούσε τη φιλοσοφία των απομονωμένων μαθημάτων και επιστημονικών πεδίων, πράγμα που φαίνεται ξεκάθαρα στις διαφορετικές σε έκταση, ποιότητα και λεπτομέρεια, περιγραφές των Α.Π.Σ. των τριών επίσημων ξένων γλωσσών.

Η πιο πρόσφατη σημαντική αλλαγή στο νομοθετικό πλαίσιο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών ήρθε το 2016 με την εισαγωγή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016), το οποίο αντικατέστησε όλες τις προηγούμενες σχετικές ρυθμίσεις για την υποχρεωτική ξενόγλωσση εκπαίδευση. Το ΕΠΣ-ΞΓ ισχύει για τη διδασκαλία οποιασδήποτε, υφιστάμενης ή νεοεισαγόμενης, διδασκόμενης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μη διαχωρίζοντας σε πρώτη και δεύτερες γλώσσες. Ακόμα, το ΕΠΣ-ΞΓ αντιμετωπίζει τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας όχι ως μεμονωμένο επιστημονικό αντικείμενο, αλλά ενιαία στο πλαίσιο ενός γενικότερου εγγραμματισμού, τόσο γλωσσικού όσο και τεχνολογικού-πολιτιστικού (Β. Δενδρινού & Καραβά, 2013; Ζέππος, 2016; Καραβά & Ζουγανέλη, 2013).

Παράλληλα προβλέπει, μέσω των περιγραφών των δεικτών επικοινωνιακής επάρκειας, την ένταξη της γλωσσομάθειας στην εξάβαθμη κλίμακα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Αυτό οδηγεί στη χρήση της ξένης γλώσσας ως επικοινωνιακό εργαλείο για τον πλήρη εγγραμματισμό και την ενασχόληση και με άλλους τομείς της ανθρώπινης πραγμάτωσης. Ουσιαστικά, λοιπόν, το ΕΠΣ-ΞΓ επιτρέπει και προτρέπει και επίσημα στη χρήση και διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας για την κάλυψη επικοινωνιακών και λειτουργικών αναγκών άλλων επιστημονικών τομέων, υποστηρίζοντας την επικουρική χρήση της με τη δυνατότητα σχεδιασμού «τοπικών αναλυτικών προγραμμάτων» (Ζέππος, 2016: 10).

### **3.4. Σύνδεση των τριών Παραγόντων**

Στο ΕΠΣ-ΞΓ (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016: 30329 κ.ε.) περιγράφονται με πλήρη ανάλυση οι δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας, ακολουθώντας τις σχετικές προτάσεις του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (Κ.Ε.Π.Α., Europäische Kommission, 2001). Μελετώντας κανείς αυτούς τους δείκτες και παραβάλλοντάς τις προδιαγραφές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το περιεχόμενο διδασκαλίας των λοιπών ειδικοτήτων, καθώς και τη δυνατότητα που αυτό προσφέρει για τη δημιουργία διαθεματικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου, εντοπίζει την δυνατότητα απευθείας σύνδεσης της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με την πραγματική επικοινωνιακή ανάγκη, εφαρμόζοντας το γνωσιακό περιεχόμενο των άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Στο ΕΠΣ-ΞΓ προβλέπονται για παράδειγμα επικοινωνιακές δεξιότητες στις ξένες γλώσσες σε τομείς όπως η περιγραφή των χαρακτηριστικών των ατόμων, των χώρων, των επαγγελμάτων, της ιστορίας, της γεωγραφίας κλπ. Κατά συνέπεια, οι δείκτες αυτοί αποτελούν ένα σημαντικό οδηγό για την ένταξη της χρήσης της ξένης γλώσσας μέσω της διδασκαλίας ενός άλλου, μη γλωσσικού, γνωστικού αντικειμένου, όπως είναι αντίστοιχα η Βιολογία, η Ιστορία, η Γεωγραφία, κλπ.

Η σύνδεση αυτή πραγματοποιείται με τη λεπτομερή ανάπτυξη Σχεδίων Μαθημάτων (βλέπε για παράδειγμα Ζέππος, 2013), τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους τόσο το γνωστικό αντικείμενο και τις απαιτήσεις του σε γνωσιακό υπόβαθρο, όσο και το γλωσσικό υλικό που απαιτείται για το περιεχόμενο αυτό, σύμφωνα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Αυτή η τεκμηρίωση είναι αναγκαία, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, για την σύννομη ένταξη της ξένης γλώσσας στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και αντίστροφα, για την συμπερίληψη του γνωστικού αντικειμένου

στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Και αυτό, επειδή υφίσταται η υποχρέωση του εκπαιδευτικού να ακολουθεί το Α.Π.Σ. που οφείλει να εφαρμόσει και να καταγράφει με λεπτομέρεια στο Βιβλίο Ύλης την ύλη που έχει καλύψει σύμφωνα με τα προβλεπόμενα. Προϋπόθεση, όμως, για την εμπλοκή των δυο παραγόντων είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει – πέραν από το εξειδικευμένο Α.Π.Σ. του γνωστικού του αντικείμενου - το περιεχόμενο και τις περιγραφές ανά επίπεδο γλωσσομάθειας του ΕΠΣ-ΞΓ, ώστε να μπορεί να αντιστοιχίσει τους ανάλογους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου.

Παράλληλα, αφού οριστικοποιηθεί η αντιστοιχία αυτή, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να συμπεριλάβει στο Σχέδιο Μαθήματός του και την έλλογη και παιδαγωγικά ορθή χρήση των εργαλείων Τ.Π.Ε. σε συνδυασμό με τη χρήση της ξένης γλώσσας. Η συμπερίληψη αυτή προϋποθέτει και πάλι την κατάλληλη γνώση του επιπέδου ψηφιακού εγγραμματισμού των μαθητών σύμφωνα με το Α.Π.Σ. για τις Τ.Π.Ε. αλλά και την πραγματική ψηφιακή εξοικείωση και «προθυμία των μαθητών για τη χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. στη μάθηση» (Blattner & Lomicka, 2012, σ 15). Εδώ εμπλέκεται η θεωρητική γνώση των αρχών του TPACK και η εμπειρία του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την κατάρτισή του, ώστε να αποφεύγεται η εμφάνιση του άγχους χρήσης των εργαλείων Τ.Π.Ε. τόσο από τον ίδιο (Ζέππος, 2017) όσο και από τους εμπλεκόμενους μαθητές (Gustafson, 2015; Horwitz & Horwitz, 1986; Thi Thu Trang & Tran, 2012).

Αυτή η δυνατότητα συνδυασμού των τριών παραγόντων δίδεται μέσα από το ΕΠΣ-ΞΓ και την ελευθερία που προσφέρεται στον ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το δικό του, προσαρμοσμένο τοπικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αλλά και το ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ. προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας διαθεματικών μαθημάτων, όπου η διασύνδεση των ειδικοτήτων πραγματοποιείται με τη μορφή συγκεκριμένου Σχεδίου Μαθήματος, άρα ένα τύποις τοπικό αναλυτικό πρόγραμμα περιορισμένης αλλά σαφώς καθορισμένης εφαρμογής.

Η σύνδεση αυτή απαιτεί, ωστόσο, τη βαθιά γνώση τόσο των ρυθμιστικών κειμένων, όσο και των επιστημονικών απόψεων σχετικά με την εφαρμογή των τεχνικών σύμφωνα με τις θεωρίες μάθησης. Αυτές οι απαραίτητες γνώσεις δύσκολα αποκτώνται μέσα από την ατομική διερευνητική εμπειρία του εκπαιδευτικού, χωρίς την καθοδήγηση εξειδικευμένων επιστημονικών φορέων. Η ανάγκη επίσημης και ουσιαστικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, και μάλιστα με τη μορφή (εξ αποστάσεως) μαθησιακών αντικειμένων, είναι δεδομένη και εκπεφρασμένη (Ζέππος, 2017) και επαναλαμβάνεται στο κείμενο αυτό.

Όπως έχει προαναφερθεί, η εισαγωγή τεχνικών CLIL σε συνδυασμό με τις αρχές TPACK στην ελληνική εκπαίδευση δεν είναι θεσμοθετημένη και εναπόκειται στις πρωτοβουλίες μεμονωμένων εκπαιδευτικών ή ερευνητών. Στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο, η σχετική αναγκαία επιμόρφωση περιγράφεται από κείμενα που προτείνουν τον τρόπο και το περιεχόμενο παρόμοιων επιμορφωτικών διαδικασιών.

Ακολουθώντας τις προτάσεις του European Framework for CLIL Teacher Education (Marsh, Mehisto, Wolff, Jesús, & Martín, 2011) θα επιχειρηθεί να σκιαγραφηθεί η δημιουργία εξειδικευμένων προγραμμάτων σπουδών σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής CLIL σε συνδυασμό με τα εργαλεία Τ.Π.Ε. και κάτω από το πλαίσιο των δεικτών επικοινωνιακής επάρκειας του ΕΠΣ-ΞΓ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις διεθνείς πρακτικές όσο και τις ελληνικές ιδιαιτερότητες. Οι προτάσεις αυτές αναφέρονται σε κάθε πιθανό κανάλι μάθησης, είτε αυτό είναι η επιμόρφωση σε δια ζώσης συνεδρίες, σε μεικτές (blended) μαθησιακές δραστηριότητες ή σε εξ αποστάσεως μαθησιακά αντικείμενα.



#### 4. Πρόταση δημιουργίας εξειδικευμένων Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Σπουδών CLIL

Σε πρόσφατη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στη Σιγκαπούρη (Koh & Chai, 2016) προέκυψαν επτά θεωρητικοί δείκτες σχεδιασμού μαθησιακών αντικειμένων για χρήση σε περιβάλλον TRACK. Οι δείκτες αυτοί αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν ανάλογες τεχνικές στη διδασκαλία τους στην τοπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά αυτά θα μπορούσαν να περιγράφουν τα αντικείμενα μάθησης (e: learning objects, Kennedy, Hyland, & Ryan, 2006) στο πλαίσιο της προτεινόμενης εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στην ακόλουθη παρουσίαση παρατίθενται μαζί με τα αρχικά χαρακτηριστικά των Koh & Chai επιπρόσθετα ως πρόταση της παρούσας εισήγησης και οι αντίστοιχοι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι (ΠΔΣ). Οι δείκτες των Koh & Chai θα μπορούσαν, κατά συνέπεια, να στηρίζουν τη σύνδεση CLIL και TRACK με τους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας του ΕΠΣ-ΞΓ.

Οι επτά θεωρητικοί δείκτες σύμφωνα με τους Koh & Chai (2016, σ 250) είναι:

- 1) **Δείκτης Ανάπτυξης Ιδεών:** Δημιουργία ή διευκρίνιση ιδέας καινοτομίας, όπου διευκρινίζεται ο στόχος της διδακτικής παρέμβασης CLIL (θεωρητικός ή με πρακτική εφαρμογή) (ΠΔΣ: *Μετασχηματίζουσα μάθηση*)
- 2) **Δείκτης Διαχείρισης Σχεδιασμού:** Καθορισμός των στόχων και των διαδικασιών της παρέμβασης CLIL (ΠΔΣ: *Κατάκτηση γνώσης*)
- 3) **Δείκτης Αντίληψης Μαθητικών Χαρακτηριστικών:** Αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητικών ομάδων (ΠΔΣ: *Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση*)
- 4) **Δείκτης Αναστοχασμού Μαθησιακού Αντικειμένου:** Αναδρομή στην εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης για τον εντοπισμό ζητημάτων (ΠΔΣ: *Αυτοαξιολόγηση μαθησιακής πράξης*)
- 5) **Δείκτης Υπηρεσιακών Προϋποθέσεων:** Συμπερίληψη των απαιτήσεων των Α.Π.Σ. καθώς και άλλων επίσημων προδιαγραφών (ΠΔΣ: *Ανάλυση Προγράμματος Σπουδών*)
- 6) **Δείκτης Σταδιακής Ανάπτυξης Σχεδιασμού:** Αναδρομή στη σχετική βιβλιογραφία για τον σταδιακό και παιδαγωγικά ορθό σχεδιασμό της παρέμβασης (ΠΔΣ: *Ερευνητική μάθηση*)
- 7) **Δείκτης Διαπροσωπικών Συνεργασιών:** Διαπροσωπικές συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς για τη συγκέντρωση εμπειριών και απόψεων σχετικά με την παρέμβαση (ΠΔΣ: *Ομαδοσυνεργατική μάθηση και Αμοιβαία Ανατροφοδότηση*)

Στην ίδια μελέτη διαπιστώθηκε, πως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για την έκταση και αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού μαθησιακών παρεμβάσεων με τεχνικές CLIL αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό τα εργαλεία Τ.Π.Ε. που θα μπορούσε να εφαρμόσει κατά τη διδακτική του πράξη. Οι ερευνητές αποκαλούν αυτού του είδους ανασταλτικό παράγοντα «εμπόδιο» (e: barrier, ό.π., 2016, σ 254). Είναι κατά συνέπεια αναγκαίο, ο εκπαιδευτικός που θα ενασχοληθεί με το CLIL στο πλαίσιο του TRACK να έχει άριστη κατάρτιση στη χρήση και τα διάφορα πεδία αξιοποίησης των εργαλείων που του προσφέρουν οι διαδραστικές, συνεργατικές και παραδοσιακές μορφές εργαλείων Τ.Π.Ε. Τέλος, η γνώση της γλώσσας, που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί, αποτελεί έναν ακόμα βασικό πυλώνα εφαρμογής των τεχνικών CLIL, χωρίς την οποία προφανώς δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ανάλογη διδακτική παρέμβαση.

Οι παραπάνω δείκτες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των επιμορφωτικών μαθησιακών αντικειμένων για την ανάπτυξη

αλληλοσυμπληρούμενων αλλά και ανεξάρτητων μεταξύ τους modules, ακολουθώντας τις προδιαγραφές στοχοθεσίας που δίνει ο Göbel (2012) για την ανάπτυξη μαθησιακών αντικειμένων. Οι προδιαγραφές του Göbel, επιλεγμένα για το σκοπό της παρούσας πρότασης, μπορούν να συνοψιστούν και να σχολιαστούν ως εξής:

- 1) Τι είδος πρόγραμμα σπουδών πρόκειται να αναπτυχθεί (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, δια ζώσης, εξ αποστάσεως, μεικτό;)
- 2) Ποια η επιδιωκόμενη πιστοποίηση παρακολούθησης του προγράμματος σπουδών;
- 3) Το πρόγραμμα σπουδών θα είναι περισσότερο θεωρητικού ή πρακτικού προσανατολισμού;
- 4) Τι είδος μαθησιακής διαδικασίας (πλήρους απασχόλησης, μερικής απασχόλησης, διττό σύστημα επιμόρφωσης – άσκησης) θα προβλέπει το πρόγραμμα σπουδών;
- 5) Ποιες θα πρέπει να είναι οι προϋποθέσεις αποδοχής σπουδαστών στο πρόγραμμα σπουδών;
- 6) Ποιοι μαθησιακοί στόχοι και σε ποιο χρονικό όριο θα πρέπει να επιτυγχάνονται ανά μαθησιακό αντικείμενο;
- 7) Ποιες γενικές, διαθεματικές και διεπιστημονικές δεξιότητες θα πρέπει να επιτευχθούν από τους σπουδαστές;

Η τελευταία προδιαγραφή συνάδει με τη γενική φιλοσοφία της σύνδεσης CLIL με TRACK κάτω από τη γενική ομπρέλα του ΕΠΣ-ΞΓ. Κατά συνέπεια αποτελεί για το παρόν κείμενο την κύρια προδιαγραφή για το σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος σπουδών.

Το παραπάνω πλέγμα δεικτών και προδιαγραφών θα μπορούσε να εφαρμοστεί είτε ενιαία για το πρόγραμμα σπουδών, ή ξεχωριστά σε κάθε μαθησιακό αντικείμενο, προδιαγράφοντας ταυτόχρονα και σημεία διεπαφής μεταξύ των αντικειμένων. Έτσι θα μπορούσε να διευκολυνθεί η επιλεκτική, μη γραμμική επιλογή των μαθησιακών αντικειμένων από τους σπουδαστές. Ανάλογα με την παρακολούθηση του ή των μαθησιακών αντικειμένων θα μπορούσε να διαμορφωθεί και ένα σύστημα απόδοσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTs) σύμφωνα με το φόρτο εργασίας και τις σχετικές προδιαγραφές, ικανοποιώντας με τον τρόπο αυτό τη 2η προδιαγραφή της «πιστοποίησης των σπουδών». Έτσι, η δημιουργία των μαθησιακών αντικειμένων θα αποκτούσε και επίσημη αποδοχή και αναγνωρισιμότητα, προσφέροντας στους επιμορφούμενους κίνητρο και υπεραξία.

## 5. Ανάπτυξη Πλαισίου Περιγραφητών – Τα διάφορα Modules

Ιδιαίτερα μετά την έναρξη της πρόσφατης οικονομικής κρίσης στην Ευρώπη αναπτύχθηκε ένα ρεύμα υπέρ της επιμόρφωσης των πολιτών της. Αυτό το ρεύμα προκλήθηκε κυρίως από την ανάγκη για τη δυνατότητα συμμετοχής των πολιτών στις παγκοσμιοποιημένες οικονομικές και επαγγελματικές εξελίξεις (Gnahs, 2010). Χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών δράσεων αποτελούν, σύμφωνα με τον Gnahs, μεταξύ άλλων η αύξηση της αυτοδιάθεσης των εκπαιδευόμενων, η οποία χρειάζεται ειδική υποδομή από πλευράς επιμορφωτικού ιδρύματος για την συμβουλευτική και καθοδηγητική στήριξή τους. Ακόμα, τα (μετ)εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να αναπτύξουν στις δομές τους υποστήριξη με τη χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, συνδυάζοντας τις δια ζώσης δράσεις με εξ αποστάσεως διδακτικές και μαθησιακές ενότητες (ό.π., σ 13).

Η παρούσα πρόταση περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός «Μοντέλου Πλαισίου Αναλυτικών Περιγραφών» (Περιγραφητές) των μαθησιακών αντικειμένων (module).

Οι Περιγραφητές αναπτύσσονται σύμφωνα με το περίγραμμα σχεδιασμού μαθησιακών αντικειμένων των Kasparovsky (2010) και Braunsteiner κ.ά. (2014), όπου τα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα αποτελούν τον πυρήνα της επιμόρφωσης. Οι Περιγραφητές συντάσσονται επίσης σύμφωνα με τις προτάσεις περιγραφής αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (e: learning outcomes, Kennedy κ.ά., 2006; Velica, 2010). Σκοπός είναι να δημιουργηθεί μία ταξινόμια περιγραφητών επιμόρφωσης που θα προσφέρει τη δυνατότητα της προσαρμογής, τροποποίησης, προσθήκης ή μείωσης, ανάλογα με τις εκάστοτε εξειδικευμένες ανάγκες και περιστάσεις. Τα προτεινόμενα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν πρόταση του συντάκτη για συζήτηση.

### **5.1. Προτεινόμενοι Γενικοί Περιγραφητές των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων για το Περιεχόμενο των Επιμορφώσεων**

Μετά το πέρας της επιμορφωτικής δράσης, οι επιμορφούμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση

#### *5.1.1. ως προς τη γνωσιακή διάσταση του σχεδιασμού (Γνώσεις)*

- i. να γνωρίζουν τις επιμέρους τεχνικές CLIL
- ii. να γνωρίζουν τον άριστο χειρισμό τοπικών και διαδικτυακών υπολογιστικών συστημάτων και εφαρμογών
- iii. να γνωρίζουν τον άριστο χειρισμό συνεργατικών εργαλείων Web 2.0 που σχετίζονται άμεσα με το γνωστικό τους αντικείμενο
- iv. να γνωρίζουν άριστα τις διακρίσεις των δεικτών επικοινωνιακής επάρκειας που προβλέπονται στο ΕΠΣ-ΞΓ για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας (Α έως Γ κατά Κ.Ε.Π.Α.), ώστε να επιλέγουν το κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον για την ομάδα στόχου και το γνωστικό αντικείμενο
- v. να γνωρίζουν άριστα τις μεθοδολογικές, διδακτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις δημιουργίας εποπτικών μέσων στην ξένη γλώσσα

#### *5.1.2. ως προς την πραγματολογική διάσταση του σχεδιασμού (Δεξιότητες)*

- i. να εφαρμόζουν τα όρια του γνωστικού τους αντικειμένου ως προς τις δυνατότητες χρήσης εφαρμογής τεχνικών CLIL
- ii. να εφαρμόζουν τα όρια του γνωστικού τους αντικειμένου ως προς την ορθολογική χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε.
- iii. να εφαρμόζουν τους διαθεματικούς «κόμβους» (Ζέππος, 2013, σ 78, 2014, σ 132) που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδακτική παρέμβαση

#### *5.1.3. ως προς τη συναισθηματική διάσταση του σχεδιασμού (Στάσεις)*

- i. να αναγνωρίζουν την πιθανότητα οι μαθητές τους να ταλαιπωρούνται από το φόβο χρήσης της ξένης γλώσσας, (Aydin, 2008; Horwitz & Horwitz, 1986; Novotná κ.ά., 2001) που ενδεχομένως να επιτείνεται και από το φόβο χρήσης των εργαλείων Τ.Π.Ε.
- ii. να αναγνωρίζουν την προσπάθεια που απαιτείται από τους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διττής διδακτικής παρέμβασης και να προσφέρουν σχετική υποστηρικτική δράση
- iii. να αναγνωρίζουν τη σημασία της διανθρώπινης σχέσης για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των τεχνικών CLIL σε συνδυασμό με τις αρχές του TPACK με απώτερο στόχο την ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης

- iv. να αποδέχονται το ενδεχόμενο, η προγραμματισμένη διδακτική παρέμβαση CLIL να μην ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις ή στιγμιαίες συναισθηματικές περιστάσεις των μαθητών και
- v. να είναι διατεθειμένοι και σε θέση να την αντικαταστήσουν με άλλου είδους διαφοροποιημένη διδακτική πράξη

## **5.2. Προτεινόμενοι Ειδικοί Περιγραφητές των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων για το CLIL**

Μετά το πέρας της επιμορφωτικής δράσης, οι επιμορφούμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση

### *5.2.1. ως προς τη γνωσιακή διάσταση του σχεδιασμού (Γνώσεις)*

- i. να διαχειρίζονται τουλάχιστον ικανοποιητικά την αναγκαία γλώσσα στόχου ως προς το γλωσσικό της περιεχόμενο (λεξιλόγιο, δομή, σημειολογία, εξειδικευμένη ορολογία) για το γνωστικό αντικείμενο
- ii. να κατέχουν τη γλώσσα στόχο για το γνωστικό αντικείμενο σε βαθμό τέτοιο που θα τους επιτρέπει να κατανοούν τη σχετική ξενόγλωσση βιβλιογραφία για τις ανάγκες της διδακτικής τους πράξης
- iii. να προβλέπουν την ανάγκη ανάπτυξης κατάλληλων εποπτικών μέσων (παρουσιάσεων, οπτικοποιήσεων, φυλλαδίων εργασίας, διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0, κλπ.) για την υποστήριξη των μαθητών
- iv. να αναγνωρίζουν τις αναγκαίες, για την περίσταση, επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες και να τις αναζητούν ως στοιχείο ανατροφοδότησης στο ΕΠΣ-ΞΓ
- v. να αναζητούν στο ΕΠΣ-ΞΓ τα απαιτούμενα γλωσσικά στοιχεία που θα στηρίξουν την κατάκτηση της γνώσης

### *5.2.2. ως προς την πραγματολογική διάσταση του σχεδιασμού (Δεξιότητες)*

- i. να γνωρίζουν να αναπτύσσουν δίγλωσσες διδακτικές δράσεις στο πλαίσιο του Α.Π.Σ, όπου και όποτε αυτό είναι αναγκαίο λόγω των ιδιαζουσών συνθηκών διδασκαλίας
- ii. να συνεργάζονται στενά με τους αντίστοιχους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς για την υποστηρικτική τους δράση, εφόσον ανήκουν σε άλλες ειδικότητες
- iii. να γνωρίζουν να αναπτύσσουν σχετικά ξενόγλωσσα εποπτικά μέσα (φύλλα εργασίας, παρουσιάσεις, οπτικοποιήσεις, κλπ.)
- iv. να γνωρίζουν το χειρισμό των σχετικών εργαλείων (επεξεργαστές κειμένων, φύλλων εργασίας, παρουσιάσεων, διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0, κλπ.)

### *5.2.3. ως προς τη συναισθηματική διάσταση του σχεδιασμού (Στάσεις)*

- i. να αντιλαμβάνονται τις πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι ίδιοι και οι μαθητές τους ως προς την κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου που παρουσιάζεται με την εφαρμογή των τεχνικών CLIL
- ii. να αναπτύσσουν εύλογο ορίζοντα προσδοκιών, ώστε να μην υπάρχει υπερβολική προσμονή για τα διδακτικά αποτελέσματα
- iii. να αποδέχονται το ενδεχόμενο, η διττή διδακτική πράξη CLIL να απαιτήσει διαφορετική ή εναλλακτική προσέγγιση σε περίπτωση που δημιουργείται μεγάλο πρόβλημα κατανόησης



### 5.3. Προτεινόμενοι Ειδικοί Περιγραφητές των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων για το TRACK

Μετά το πέρας της επιμορφωτικής δράσης, οι επιμορφούμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση

#### 5.3.1. ως προς τη γνωσιακή διάσταση του σχεδιασμού (Γνώσεις)

- i. να γνωρίζουν τα πεδία σύνδεσης του γνωστικού τους αντικειμένου με τις Τ.Π.Ε. (κατάλληλα λογισμικά, ανάλογα με την ομάδα στόχου διαδραστικά και συμμετοχικά προγράμματα Web 2.0, κατάλληλες μορφές παρουσίασης, κλπ.)
- ii. να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να τεκμηριώνουν τη δυνατότητα σύνδεσης του γνωστικού τους αντικειμένου με τα στοιχεία ψηφιακού εγγραμματοσμού που περιγράφονται στο ΕΠΣ-ΞΓ (π.χ. για την εγγραφή στο βιβλίο ύλης)
- iii. να γνωρίζουν πώς να επιλέγουν από το ΕΠΣ-ΞΓ τις εκάστοτε προσφορότερες επικοινωνιακές δεξιότητες για να τις αξιοποιούν με τη χρήση των εργαλείων Τ.Π.Ε.

#### 5.3.2. ως προς την πραγματολογική διάσταση του σχεδιασμού (Δεξιότητες)

- i. να δημιουργούν κατάλληλες γεφυρώσεις μεταξύ του γνωστικού αντικειμένου και της ξένης γλώσσας μέσω των εκάστοτε εργαλείων Τ.Π.Ε. ως συνδετήριο στοιχείο της διττής διδακτικής πράξης
- ii. να αξιοποιούν με τον εκάστοτε κατάλληλο τρόπο τα μέσα που τους διατίθενται από το διαδραστικό και συνεργατικό δίκτυο Web 2.0
- iii. να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ απλής χρήσης εργαλείων Τ.Π.Ε. (π.χ. ως εποπτικό μέσο ή μέσο επίδειξης) και της διδακτικά και παιδαγωγικά ορθολογικής και προηγμένης χρήσης τους ως εργαλείο μαθητοκεντρικής διερευνητικής μάθησης στο πλαίσιο της TRACK
- iv. να συνθέτουν καινοτόμες πρακτικές με τη χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου και με τη χρήση της ξένης γλώσσας

#### 5.3.3. ως προς τη συναισθηματική διάσταση του σχεδιασμού (Στάσεις)

- i. να αντιλαμβάνονται το μαθησιακό άγχος που θα αντιμετωπίζουν από πλευράς των μαθητών λόγω της διαφοροποιημένης χρήσης των εργαλείων Τ.Π.Ε. από τη συνηθισμένη, μη μαθησιακή
- ii. να αποδέχονται το γεγονός πως οι μαθητές ενδέχεται να είναι ψηφιακά πιο εγγράμματοι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς
- iii. να αποδέχονται το ρόλο τους ως «συνοδοί της εκπαίδευσης» και να αποποιούνται το ρόλο της «εκπαιδευτικής αυθεντίας»
- iv. να αποδέχονται το ενδεχόμενο πως η συνεχής χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. σε περιβάλλον CLIL ενδέχεται να δημιουργήσει κόπωση με αποτέλεσμα να μειωθεί η αναμενόμενη αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης
- v. να αντιλαμβάνονται τα ψυχικά και γνωστικά όρια των μαθητών και
- vi. να έχουν την ευελιξία να εναλλάσσουν τις διδακτικές τακτικές τους ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις

## 6. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να συγκεντρώσει τεκμήρια από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για να περιγράψει τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία δια

ζώσης, μεικτών ή εξ αποστάσεως επιμορφωτικών δράσεων σε τριτοβάθμιο επίπεδο για την εφαρμογή των τεχνικών CLIL σε συνδυασμό με τις αρχές TPACK κάτω από τη γενικότερη επιστημολογική και παιδαγωγική ομπρέλα του ΕΠΣ-ΞΓ.

Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα στη διεθνή και ελληνική πρακτική καθώς και σε έρευνες και προσωπικές εμπειρίες που σχετίζονται με την εφαρμογή των τεχνικών CLIL. Αναζητήθηκαν, παράλληλα, οι βασικές αρχές της TPACK και έγινε σύνδεση του ΕΠΣ-ΞΓ με τις δυο αυτές παραμέτρους. Αναδείχθηκε μέσα από τη βιβλιογραφία, πως έχει διατυπωθεί, τόσο στον εξωτερικό όσο και στον ελληνικό επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο, η ανάγκη λεπτομερούς επιστημονικής ενημέρωσης των ενεργών εκπαιδευτικών στα θέματα εφαρμογής της τεχνικής CLIL ως εργαλείου στήριξης της κατάκτησης της γνώσης. Επίσης εντοπίστηκε η μεγάλη απόσταση από τη διεθνή πρακτική, όσον αφορά στην Ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, σε σχέση με τις τεχνικές αυτές.

Διατυπώθηκε στη συνέχεια η ανάγκη να δημιουργηθούν εξειδικευμένες επιμορφωτικές δράσεις και καταρτίσεις των εκπαιδευτικών σε προ- και μεταπτυχιακό επίπεδο, που θα μπορούσαν να στηρίξουν την εισαγωγή των τεχνικών CLIL σε συνδυασμό με τις αρχές TPACK, ως μετεξέλιξη της απλής χρήσης εργαλείων Τ.Π.Ε., στη διδακτική πράξη. Επιπλέον, αναδείχθηκε η δυνατότητα σύνδεσης αυτής της καινοτομίας με τις δυνατότητες που προσφέρει το ΕΠΣ-ΞΓ, ώστε το μάθημα της ξένης γλώσσας να αποτελεί ταυτόχρονα και εφαλτήριο για την εφαρμογή των τεχνικών CLIL και αντίστροφα, τα μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα να μπορούν να στηριχθούν στις παροχές του ξενόγλωσσου μαθήματος. Με τον τρόπο αυτό η ξένη γλώσσα αποτελεί διαθεματικό κόμβο προς τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, πράγμα που υποστηρίζει τη διεπιστημονική και διαθεματική διδασκαλία, όπως προβλέπεται από την ισχύουσα Ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία.

Στην εργασία αναπτύχθηκε, τέλος, ένα πλέγμα περιγραφητών δημιουργίας επιμορφωτικών ενοτήτων σύμφωνα με τις προτάσεις της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας και πρακτικής. Το πλέγμα αυτό αποσκοπεί στο να προσφέρει έδαφος συζήτησης για την επίσημη εισαγωγή των τεχνικών CLIL στην Ελληνική εκπαίδευση. Αυτή η εισαγωγή θα πρέπει να υποστηρίζεται από επίσημα, μετρήσιμα και μοριοδοτούμενα προ- και μεταπτυχιακά επιμορφωτικά προγράμματα, για να αποφέρει στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία τα μέγιστα οφέλη. Η επιμόρφωση που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από επιστημονική συζήτηση, θα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα κίνητρο συμμετοχής, αλλά ταυτόχρονα και την αναγκαία αναγνωρισιμότητα του εγχειρήματος εισαγωγής της χρήσης CLIL σε συνδυασμό με TPACK κάτω από τη γενικότερη ομπρέλα του ΕΠΣ-ΞΓ.

Συνοψίζοντας, η παρούσα εισήγηση εκθέτει απόψεις, πρακτικές και προτάσεις και επιδιώκει να προκαλέσει επιστημονική συζήτηση, ώστε τελικά να σχηματιστεί το αναγκαίο επιστημονικό ρεύμα για τη δημιουργία εξειδικευμένων επιμορφωτικών δράσεων από φορείς επιμόρφωσης, όπως είναι τα Ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Με τις σκέψεις αυτές, το κείμενο παραδίδεται στην επιστημονική κοινότητα, η οποία καλείται να εκφέρει άποψη επ' αυτού, να εξελίξει τις προτάσεις και να προωθήσει την εισαγωγή της χρήσης των τεχνικών CLIL / TPACK / ΕΠΣ-ΞΓ με την επίσημη υποστήριξη της μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Αναστασιάδης, Π. (2007). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών «ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από [http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/plaisio\\_anaf\\_2011/1. final meizon programma epimorfosis martios 2011.pdf](http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/plaisio_anaf_2011/1. final meizon programma epimorfosis martios 2011.pdf)

- Δαπόντε, Ν. (2007). Τι να σημαίνει άραγε το ΤΠΕ; – Ελληνική Πύλη Παιδείας. Ανακτήθηκε 19 Αύγουστος 2017, από <https://www.eduportal.gr/tpe-dap/>
- Δενδρινού, Β., & Καραβά, Ε. (Επιμ.). (2013). *Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο - Οδηγός του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας), Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).
- Δενδρινού, Β., & Καραβά, Ε. (2013). ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΩΝ ΞΓ. Στο Β. Δενδρινού & Ε. Καραβά (Επιμ.), *Ξενογλώσση Εκπαίδευση για την Προώθηση της Πολυγλωσσίας στην Ελλάδα Σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας* (σσ 7–10). Αθήνα.
- Διάμεση, Κ. (2012). Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Ξένων Γλωσσών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια κριτική παρουσίαση. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (σσ 5–7). ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Ζέπος, Δ. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας της Γερμανικής στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το Σχολικό Έτος 2002-2003*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζέπος, Δ. (2013). Σχέδια Μαθημάτων στη Λογική της ‘Νέας Μάθησης’. Στο Β. Δενδρινού & Ε. Καραβά (Επιμ.), *Ξενογλώσση Εκπαίδευση για την Προώθηση της Πολυγλωσσίας στην Ελλάδα Σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας* (σσ 72–82). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.
- Ζέπος, Δ. (2014). Οδηγός για την Διαθεματική Προσέγγιση στην Ομαδοσυνεργατική Εργασία κάτω από το πρίσμα των ΑΠΣ Γερμανικής του Δημόσιου Δημοτικού και Γυμνασίου. *εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(3), 129–146. Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/7.pdf>
- Ζέπος, Δ. (2016). Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλέψεις και Προτάσεις. *Aktuell*, 45, 10–25.
- Ζέπος, Δ. (2017). Η ένταξη εργαλείων Τ.Π.Ε. στη δια βίου εκπαίδευση εκπαιδευτικών ως πρόταση επιμόρφωσης για το ΕΠΣ-ΞΓ. Στο Π. Ορφανός, Γ. Σπυρόπουλος, & Σ. Στάκος (Επιμ.), *Αναζητώντας τις Δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου VIII* (σσ 192–202). Ναύπλιο: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καραβά, Ε., & Ζουγανέλη, Α. (2013). Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις του ΕΠΣ-ΞΓ. Στο Β. Δενδρινού & Ε. Καραβά (Επιμ.), *Ξενογλώσση Εκπαίδευση για την Προώθηση της Πολυγλωσσίας στην Ελλάδα Σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας* (σσ 35–69). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.
- Οικονόμου, Κ. (2013). Εφαρμογές CLIL στο ελληνικό σχολείο: επισημάνσεις από τη διδασκαλία σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο. *εκπαιδευτικός κύκλος*, 1(2), 122–135.
- Παπαδάκης, Σ., Παρασκευάς, Α., & Τσιμόπουλος, Ν. (2014). Η αξιοποίηση της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών : Εμπειρία από τη συνδυασμένη χρήση Moodle , LAMS , BBB / Centra και OpenSim. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσλόγλου, Ι. Σαλονικίδης, & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη»* (σσ 131–142). Νάουσα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος» - 2003, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από [http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolD/VolD\\_131\\_142.pdf](http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolD/VolD_131_142.pdf)
- Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση , διδασκαλία , αξιολόγηση Περιεχόμενα*. Ανακτήθηκε από [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)
- Τσαπάρα, Ξ. (2014). Στάσεις των καθηγητών Γερμανικής γλώσσας ως προς τις ΤΠΕ , ανασταλτικοί παράγοντες στη χρήση ΤΠΕ στο μάθημα και ανάγκες επιμόρφωσης. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσλόγλου, Ι. Σαλονικίδης, & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη»* (σσ 110–122). Νάουσα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος» - 2003, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από [http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolD/VolD\\_110\\_122.pdf](http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolD/VolD_110_122.pdf)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου (2003). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Φ.Ε.Κ. 304/τ. Β’/13-03-2003).

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας για την Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (2006). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Φ.Ε.Κ. 119/τ. Β'/02-02-2006).
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2010). Δημόσια Διαβούλευση: 'Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών'. Ανακτήθηκε 8 Ιούλιος 2017, από <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=214>
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (2016). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Φ.Ε.Κ. 2871/τ.Β'/09-09-2016).
- Υπουργική Απόφαση. 21072β/Γ2/28.02.2003. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Anca, P. (2013). The Development of Multiple Skills for the Foreign Language Teacher of the XXIst Century – Current Training Needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 643–648. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.179>
- Arinto, P. B. (2013). A framework for developing competencies in open and distance e-learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 167–185. Ανακτήθηκε από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1393/2433>
- Aydin, S. (2008). An Investigation on the Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Turkish EFL Learners. *Asian EFL Journal*, 30(1), 421–444. Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512266.pdf>
- Biçaku, R. Ç. (2011). CLIL and teacher training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3821–3825. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.379>
- Blattner, G., & Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning. <http://doi.org/10.4000/alsic.2413>
- Braunsteiner, M.-L., Soukoup-Altrichter, K., Zemanek, J., Seethaler, E., Wobak, M., Kolland, R. S.-, Schratz, M. (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. Στο *21st Century Skills: Rethinking how students learn* (σσ 51–76).
- Europäische Kommission. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Ανακτήθηκε από <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i8.htm>
- Gnahn, D. (2010). Weiterbildung und ihre Segmente. Στο *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010* (σσ 15–23). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Göbel, S. (2012). Standards zur Modularisierung und für die Gestaltung von Curricula Stand: 06.06.2012. Rostock: Universität Rostock, Prorektor für Studium, Lehre und Evaluation.
- Goethe-Institut Athen. (2016). CLIL: Konzepte und Modelle für den bilingualen Unterricht. Στο *CLIL: KONZEPTE UND MODELLE FÜR DEN BILINGUALEN UNTERRICHT*. Athen: Goethe-Institut Athen.
- Gojkov-Rajić, A., & Prtljaga, J. (2013). ScienceDirect Foreign language learning as a factor of intercultural tolerance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 809–813. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.284>
- Gustafson, L. (2015). *A TEACHER'S HANDBOOK FOR REDUCING ANXIETY IN FOREIGN AND SECOND LANGUAGE CLASSROOMS*. State University of New York at Fredonia. Ανακτήθηκε από [https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/66601/Gustafson\\_Lacey\\_Masters\\_Project\\_Fall2015.pdf?sequence=1](https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/66601/Gustafson_Lacey_Masters_Project_Fall2015.pdf?sequence=1)
- Hirsch, E. D. (χ.χ.). The 21st-Century Skills Movement. Ανακτήθηκε 14 Αύγουστος 2017, από <http://greatminds.net/maps/documents/reports/hirsch.pdf>
- Horwitz, E. K., & Horwitz, M. B. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/327317>
- Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37–45. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Ioannou Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495–504. <http://doi.org/10.1093/elt/ccs047>
- Kasparovsky. (2010). *Modulare Gestaltung von Curricula (Modularisierungsempfehlung 2010)*. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Kelly, M., & Grenfell, M. (χ.χ.). *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. Ανακτήθηκε από <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- Kennedy, D., Hyland, A., & Ryan, N. (2006). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. *Implementing Bologna in your institution*, 1–30.



- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kivunja, C. (2014). Do You Want Your Students to Be Job-Ready with 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Pedagogical Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving and Siemens' Digital Connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81–91. <http://doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009>
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *The Journal of Education*, 193(3), 13–19. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/24636917>
- Koh, J. H. L., & Chai, C. S. (2016). Seven design frames that teachers use when considering technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers and Education*, 102, 244–257. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.003>
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Benjamin, W., & Hong, H. Y. (2015). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and Design Thinking: A Framework to Support ICT Lesson Design for 21st Century Learning. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 535–543. <http://doi.org/10.1007/s40299-015-0237-2>
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Jesús, M., & Martín, F. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages. Ανακτήθηκε από <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>
- Novotná, J., Hadj-Moussová, Z., & Hofmannová, M. (2001). Teacher Training for CLIL: Competences of a CLIL Teacher. Στο *SEMT 01* (σσ 122–126). Ανακτήθηκε από <http://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/Novotna-et-alSEMT01.pdf>
- P21 - Partnership for 21st Century Learning. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 14 Αύγουστος 2017, από <http://www.p21.org/>
- Partners for 21st Century Skills. (2006). 21st Century Skills Map. *Classroom21.Ncdpi.Wikispaces.Net*, 1–21. <http://doi.org/10.1145/1719292.1730970>
- Partnership for 21st Century Learning. (2015). *P21 Framework Definitions*. Partnership for 21st Century Learning. Was.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <http://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rifkin, B. (2003). Guidelines for Foreign Language Lesson Planning. *Foreign Language Annals*, 36(2), 167–179. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01467.x>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. Ανακτήθηκε από <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>
- Sifakis, N., Manolopoulou-Sergi, E., Calfoglou, C., Griva, E., & Deligianni, A. (Επιμ.). (2017a). *CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives - Part I. Research Papers in Lnguage Teaching and Learning* (T. 8). Patras: Hellenic Open Univiersity. Ανακτήθηκε από <http://rpltl.eap.gr/images/2017/RPLTL-8-1.pdf>
- Sifakis, N., Manolopoulou-Sergi, E., Calfoglou, C., Griva, E., & Deligianni, A. (Επιμ.). (2017b). *CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives - Part II. Research Papers in Lnguage Teaching and Learning* (T. 8). Patras: Hellenic Open Univiersity.
- Thi Thu Trang, T., & Tran, T. T. T. (2012). A review of Horwitz, Horwitz and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching*, 5(1), 69–75. <http://doi.org/10.5539/elt.v5n1p69>
- Velica, I. (2010). Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. *Neue Didaktik*, 2, 10–24.
- Zeppos, D. (2017). Project-Based Foreign Language Learning A tool to serve globalized professional needs. Στο *Επίκαιρα Προβλήματα Επιστημονικής Γνώσης Νέων Τεχνολογιών TEK 2017*. Surgut: academia.edu. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/s/c43e1c162f/project-based-foreign-language-learning-a-tool-to-serve-globalized-professional-needs>