

Για μια ευρύτερη ποιότητα και δυναμική της επίδοσης των μαθητών: η περίπτωση της εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας και της Διδακτικής των ΤΠΕ

Αλεξάνδρα Μέλλα¹, Δρ., Μέλος ΣΕΠ Ισπανικής Γλώσσας & Πολιτισμού
Άγγελος Γιαννούλας², Δρ., Ειδικός Επιστήμονας Τμήματος Πιστοποίησης
Χρήστος Κουτσούμπας³, Δρ., ΠΔ 407/80 Διδακτικής Φυσικών Επιστημών

Περίληψη: Επιδιώκεται, κάθε φορά περισσότερο, ο μαθητής να είναι ο πρωταγωνιστής της δικής του διαδικασίας εκμάθησης και να είναι αυτός (και όχι ο εκπαιδευτικός ή η εκάστοτε πειραματική μέθοδος) που προγραμματίζει ό,τι θέλει να μάθει και πώς θέλει να το πράξει. Ασφαλώς, αυτή η αλλαγή υποδηλώνει μια διαφορετική στάση τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης την ανάπτυξη μιας σειράς ικανοτήτων, εκτός από το συστηματικό στοχασμό. Αυτό δεν σημαίνει άρνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, της αίθουσας διδασκαλίας και της διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά μόνο αλλαγή της (παθητικής ή ενεργητικής) μεθόδου και της αντικατάστασή της από ένα συνδυασμό τους. Επίσης, με τα νέα και διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα μάθησης που δημιουργούνται με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη και την ποικιλομορφία των μαθητών, απαιτούνται εναλλακτικά διδακτικά μοντέλα, με προσανατολισμό όχι μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και στην ίδια τη διαδικασία μάθησης, την ποιότητα και τη δυναμική της επίδοσης των μαθητών, όπως και την επίδοση της ομάδας.

1. Εισαγωγή

Οι έρευνες και οι προτάσεις των Επιστημών της Εκπαίδευσης, τα τελευταία τριάντα χρόνια, τόνισαν ότι η διδακτική πράξη πρέπει να συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ σύνολο στοιχείων, από την ίδια τη μόρφωση του διδάσκοντος, τα χαρακτηριστικά του μαθητή, τους στόχους που τίθενται, το περιεχόμενο της διδασκαλίας που επιδιώκεται να προσφερθεί/κατακτηθεί, έως και τη μορφή της διδακτικής εργασίας. Από την άλλη πλευρά, η Γνωστική Ψυχολογία έχει επιστήσει την προσοχή στην ενεργητική διάσταση της μάθησης (την αυτενέργεια του μαθητή), την οποία επίσης μπορεί κανείς να διδάξει (Suso López & Fernández Fraile, 2001). Επομένως, η παράμετρος του πώς μαθαίνουμε ενσωματώνεται στο συνολικό μαθησιακό περιεχόμενο. Το σύνολο όλων των προαναφερθέντων στοιχείων πρέπει να είναι η απάντηση σε συγκεκριμένους προκαθορισμένους στόχους, οι οποίοι καθιστούν ομοιογενή τη διδακτική διαδικασία (Φρυδάκη, 2004). Η διδακτική διαδικασία πρέπει να υπόκειται σε μια γενική και ειδική αξιολόγηση, αν θέλουμε να εξασφαλίσουμε τα κατάλληλα μέτρα αποτίμησης. Μόνο μέσα από μια τέτοια ευρεία θεώρηση της διδακτικής παρέμβασης μπορούμε να υποστηρίξουμε τον επιστημονικό χαρακτήρα του αντικειμένου και να αναμένουμε μια βελτίωση της διδακτικής πράξης (Fink, 2003).

Η διδακτική πράξη υπερβαίνει, συνεπώς, τα όρια μιας απλής μεθοδολογικής πρακτικής, ένα σύνολο τεχνικών, κάποιες δραστηριότητες ή την πορεία της διδασκαλίας, και καθίσταται μια ευρύτερη προσέγγιση του συνόλου της διδακτικής διαδικασίας (Eckstein, 2000). Αυτός ο καινούργιος χαρακτήρας της διδασκαλίας βοηθάει το μαθητή να ανακαλύψει με διερευνητικό - ανακαλυπτικό τρόπο τη γνώση, να την οικοδομήσει μόνος του και όχι να αποδέχεται παθητικά σχηματοποιημένες γνώσεις. Ειδικότερα, με τα νέα και διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα που δημιουργούνται με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και την ποικιλομορφία των μαθητών, αλλά και την ποιότητα και τη δυναμική της επίδοσης, όπως και την επίδοση της ομάδας, απαιτούνται εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας αλλά και αξιολόγησης, με προσανατολισμό όχι μόνο στα αποτελέσματα αλλά και στη διαδικασία της μάθησης.

2. Η συνεισφορά της Γνωστικής Θεωρίας στη Διδακτική

Ο επιστημονικός κλάδος της Διδακτικής τα τελευταία τριάντα χρόνια σημείωσε αξιόλογα βήματα προόδου, καθώς έγιναν συγκεκριμένες ερευνητικές εφαρμογές σε πρακτικό επίπεδο, με μαθητές με πολύ διαφορετικό υπόβαθρο και με διαφορετικά γνωστικά επίπεδα. Τα θεμέλια της Γνωστικής Θεωρίας ανιχνεύονται στη θεωρία του Piaget (δομισμός), στη θεωρία της λεκτικής μάθησης του Ausubel, στις «δραστηριότητες κατηγοριοποίησης» του Bruner, στη «συνεργατική επικοινωνία» του Vygotsky και τέλος στις έρευνες σχετικά με την επεξεργασία της πληροφορίας (Dubé, 1986, σελ. 291-314). Η Γνωστική Ψυχολογία ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τις ψυχολογικές διεργασίες, όπως την αντίληψη, τη μνήμη, την προσοχή, τις διανοητικές διεργασίες και τη γλώσσα. Γενικότερα, εστιάζει σε διεργασίες που έχουν ως κοινό παρονομαστή την παραγωγή και τη μετάδοση της γνώσης. Η Γνωστική Ψυχολογία θεωρεί πως είναι δυνατή η επιστημονική γνώση αυτών των διεργασιών και πως είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη μάθηση.

Εδώ πρέπει να τονίσουμε πως, αν και η Γνωστική Ψυχολογία χρησιμοποιεί έναν κεντρικό πυρήνα για να περιγράψει τη μάθηση, άλλες παρεμφερείς προσεγγίσεις αποκλίνουν σε συγκεκριμένα σημεία και προβαίνουν σε διαφορετικές αναλύσεις. Ο συμπεριφορισμός, παραδείγματος χάρη, σε ερευνητικό πεδίο εστιάζει στην ανθρώπινη συμπεριφορά, εξετάζει της εκδηλώσεις και θέτει ερωτήματα σχετικά με τις συμπεριφορές που οδηγούν στη μάθηση, όπως και στην εκμάθηση μιας γλώσσας (Skinner). Οι συμπεριφοριστές επικεντρώνουν τις μελέτες τους πάνω στις παρελθοντικές σχέσεις ερεθίσματος-απάντησης που διαμορφώνει ο έμβιος οργανισμός, ενώ οι ψυχολόγοι του γνωστικού πεδίου επικεντρώνουν τις μελέτες τους στην παροντική κατάσταση ενός ατόμου. Οι τελευταίοι διαπιστώνουν πόσο πολύπλοκοι είναι οι μηχανισμοί από τους οποίους προκύπτει η γνώση και τονίζουν το σημαντικό ρόλο των εσωτερικών διεργασιών, όπως η αφομοίωση, η προσαρμογή, η απομνημόνευση κ.ά. (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981· Δανασλής-Αφεντάκης, 1993).

Η μαθησιακή θεωρία (η Θεωρία του Γνωστικού Πεδίου) αναπτύχθηκε ως σύνθεση που αναδείχθηκε ανάμεσα στις ακραίες θέσεις τις ενεργητικο-υποκειμενικής

και τις αντίθετες παθητικο-αντικειμενικής τοποθέτησης. Οι ψυχολόγοι του γνωστικού πεδίου επισημαίνουν ότι, όταν πραγματοποιείται μεταβίβαση της μάθησης, γίνεται με τη μορφή γενικεύσεων, εννοιών ή διαισθήσεων που δημιουργήθηκαν σε μια προηγούμενη μαθησιακή κατάσταση και τώρα χρησιμοποιούνται σε άλλες καταστάσεις. Κατά τον Bigge (2000), η μεταβίβαση δεν γίνεται αυτόματα:

«Δεν μαθαίνει κανείς κάνοντας απλώς, παρά στο μέτρο που το να ενεργεί έμπρακτα συντελεί στη μεταβολή της γνωστικής δομής του. Για να επιτευχθεί πραγματική μάθηση, πρέπει η πρακτική ενέργεια να συνοδεύεται από συνειδητοποίηση των συνεπειών της. Έτσι, η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από την εμπειρία και έρχεται ως αποτέλεσμα αυτής της εμπειρίας. Η μάθηση, επομένως, συνεπάγεται τη σύλληψη των διαισθήσεων από την αντίληψη και την γενίκευσή τους».

Εν ολίγοις, κατά τη μάθηση έχουμε την τάση είναι να γενικεύουμε τις διαισθήσεις μας και να τις κάνουμε κατανοήσεις, να υποθέτουμε δηλαδή ή να έχουμε ένα προαίσθημα ότι θα ισχύουν και σε άλλες περιπτώσεις στις οποίες οι περιστάσεις είναι παρόμοιες. Ελέγχουμε διερευνητικά την εγκυρότητα αυτών των κατανοήσεων ή των γενικεύσεων με το να τις δοκιμάζουμε σε πραγματικές εμπειρίες. Αν αποδειχτεί ότι δεν έχουν προγνωστική αξία, τότε τείνουν να παραμεριστούν. Αν όμως έχουν προγνωστική αξία, τότε γίνονται μέρος του διανοητικού μας εξοπλισμού και συμβάλλουν στην απόκτηση νοήμονος συμπεριφοράς, μέχρι που να μεταβληθούν ή να παραμεριστούν.

Ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι ο μαθητής είναι ο κύριος συντελεστής για την κατάκτηση της γνώσης και επομένως η απόκτησή της εξαρτάται από το βαθμό ενεργοποίησης των πνευματικών δυνατοτήτων του. Όσο περισσότερο ενεργοποιούνται οι εσωτερικές γνωστικές λειτουργίες του μαθητή, τόσο καλύτερες πρέπει να αναμένονται οι σχολικές του επιδόσεις. Μια από τις βασικές φροντίδες του σχολείου, κατά τη Γνωστική Ψυχολογία, είναι να μάθει και να ασκήσει στο παιδί τις γνωστικές στρατηγικές καθώς επίσης και τις μεταγνωστικές δεξιότητες για να αποκτήσει τη γνώση πιο γρήγορα, αποτελεσματικά και με πιο πολλά κίνητρα, δηλαδή «να μάθει πώς να μαθαίνει» (Calliabetou-Coraca, 1995· Κολιάδης, 1997).

Αυτός ο χαρακτήρας της διδασκαλίας βοηθάει τον μαθητή να ανακαλύψει με διερευνητικό-ανακαλυπτικό τρόπο τη γνώση και να την οικοδομήσει μόνος του και όχι να αποδέχεται παθητικά σχηματοποιημένες γνώσεις.

3. Για μια ποιότητα και δυναμική στην εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας

Λόγω των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα σήμερα στην Ευρώπη και στον κόσμο, δεν απαιτείται μόνο ένα πολύ υψηλό επίπεδο σε μια ξένη γλώσσα, αλλά η γνώση περισσότερων από μιας ξένων γλωσσών. Αυτός είναι μάλλον ένας από τους λόγους που η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στο σχολείο και τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτή, ενδιαφέρουν όλο και περισσότερο την επιστημονική κοινότητα.

Παλιότερα, η κυρίαρχη άποψη ήταν πως η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας ήταν απλώς μια επανάληψη της διαδικασίας εκμάθησης της πρώτης ξένης γλώσσας (Singh & Carroll 1979· Krashen, 1983). Ενώ, κυρίως στον τομέα της ψυχολογολογίας, διατυπώνεται η υπόθεση πως τα μοντέλα για τη διγλωσσία

μπορούν απλώς να διευρυνθούν, προσθέτοντας κάποια νέα στοιχεία (βλ. Dijkstra, 1998· De Bot, 2001), άλλοι διακρίνουν μια σειρά παραγόντων που διαφοροποιούν την εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας (ή τρίτης κ.λπ.) από την εκμάθηση της πρώτης ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά αναφέρουμε την αύξηση της γλωσσικής μεταφοράς από τη μια γλώσσα στην άλλη, την αύξηση της γλωσσικής συνείδησης καθώς και την αίσθηση της πολυγλωσσίας, και τέλος τη συνείδηση της μάθησης και των προσωπικών στρατηγικών του μαθητή (Thomas, 1988· 1992).

Αντιπαραβολικές έρευνες έδειξαν πως οι μαθητές που είχαν ήδη μάθει μια ή περισσότερες ξένες γλώσσες είχαν καλύτερα αποτελέσματα και η διαδικασία εκμάθησης ήταν πιο γρήγορη, όταν μάθαιναν περαιτέρω γλώσσες. Θεωρώντας ότι όλα τα μοντέλα σε γενικές γραμμές είναι αποτελεσματικά, αν εξετάσουμε λεπτομερώς τα κριτήρια, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως οι γλωσσικοί και οι εξωτερικοί παράγοντες κάθε άλλο παρά άσχετοι είναι με τη μαθησιακή διαδικασία. Ο μεγάλος αριθμός των εσωτερικών παραγόντων μάθησης και η ποιότητά τους παίζει αποφασιστικό ρόλο στην εκμάθηση μιας γλώσσας και στη θετική έκβαση της διαδικασίας. Στην τάξη της ξένης γλώσσας πρέπει να δημιουργούνται ερεθίσματα, κίνητρα και να επιβοηθούνται οι διάφορες μορφές μάθησης, ώστε κάθε άτομο να μπορεί να μαθαίνει με ξεχωριστό και ανεξάρτητο τρόπο. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως προστίθενται πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο το μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες που τον επηρεάζουν προσωπικά, όπως το άγχος, το κίνητρο, η αυτοεκτίμηση, κ.ά. Βρισκόμαστε μπροστά σε ένα μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης που επίκεντρό του έχει το μαθητή, χωρίς, βέβαια, να υποβαθμίζεται ο ρόλος του καθηγητή που είναι εξίσου σημαντικός.

Στην γνωστική μάθηση (cognitive learning), δηλαδή η μάθηση που αναφέρεται πρωταρχικά στην απόκτηση πληροφοριών καθώς επίσης και στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επεξεργασία των πληροφοριών κατά τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και κρίσης λογικών σκέψεων, στηρίζεται, σύμφωνα με τους ερευνητές (Lindemann, 1995· Hufeisen, 1996) η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης ή άλλης ξένης γλώσσας (τρίτη, τέταρτη κ.λπ.). Οι μαθητές που μαθαίνουν μια τρίτη, τέταρτη ή πέμπτη ξένη γλώσσα, έχουν μεγαλύτερη εμπειρία και γνώση του καλύτερου τρόπου προσέγγισής της και των στοιχείων που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής κατά την εκμάθηση. Αποτέλεσμα που προέρχεται από τη συνάρτηση των εμπειριών και των γνώσεων που έχουν αποκτήσει οι ίδιοι οι μαθητές.

Οι Besse και Porquier (1984· 1985) θεωρούν απαραίτητη μια διδακτική όπου οι μαθητές από μόνοι τους θα διατυπώνουν υποθέσεις και θα εξετάζουν λεπτομερώς τη γραμματική της ξένης γλώσσας που μαθαίνουν. Αυτές οι δραστηριότητες δεν πρέπει να συγχέονται με τη συνειδητοποίηση των γραμματικών κανόνων που οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί στο πλαίσιο της ύλης που καθόρισε ο διδάσκων. Αντιθέτως, η διαδικασία βασίζεται στα λάθη του μαθητή, από τον οποίο ζητούν να σχηματίσει φράσεις που εμπεριέχουν την εν λόγω γραμματική διαφορά με τη μητρική τους γλώσσα ή την εκμάθησης της πρώτης ξένης γλώσσας, και να τις σχολιάσει με τη δική του μεταγλώσσα. Η ουσία και η τυπολογία της μεταγλωσσικής αντίληψης

μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τη θέση που κατέχει η ξένη γλώσσα στη σειρά των ξένων γλωσσών που έχει ήδη μάθει ο μαθητής, όπως διαπιστώνει ο Bausch (1986), αλλά και ανάλογα με τη μελέτη της γραμματικής.

Η Γνωστική Ψυχολογία επανεξέτασε και έδωσε μεγαλύτερη σημασία στο ρόλο του μαθητή. Ενώ κάποτε ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε τις δομές της γλώσσας στο μαθητή, τώρα ο μαθητής ανακαλύπτει μόνος του τους κανόνες της γλώσσας, μέσα από μια συνεχή επικοινωνία με τους συμμαθητές του στην τάξη. Ο μαθητής πρέπει να εξάγει συμπεράσματα σχετικά με τους κανόνες που διέπουν το γλωσσικό υλικό που του παρουσιάζεται. Εξάλλου, για περαιτέρω διευκρινίσεις παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός με τη γραμματική εξήγηση που δίνει, ο οποίος πάντοτε πρέπει να έχει υπόψη του τις προϋπάρχουσες γλωσσικές γνώσεις των μαθητών του. Από πρακτικής σκοπιάς, οι εξηγήσεις που δίνονται στους μαθητές για να τους διευκολύνουν, βοηθούν στην εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας. Αντιπροσωπεύουν, δηλαδή, στρατηγικές για να φτάσει ο μαθητής όσο το δυνατό πιο γρήγορα και αποτελεσματικά στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας, εξαιρώντας μόνο την περίπτωση των παιδιών που ακόμα δεν έχουν τέτοιες σαφείς γνώσεις στην εκμάθηση της πρώτης ξένης γλώσσας ή ακόμη και στη μητρική τους γλώσσα (Sharwood & Kellerman, 1986· Sharwood, 1990). Κάτι αντίστοιχο είναι το παράδειγμα κάποιου που μαθαίνει να οδηγεί. Η διαδικασία που ακολουθείται χωρίζεται σε μικρότερα μέρη και ο υποψήφιος οδηγός τη μαθαίνει διεξοδικά, ώσπου οι κινήσεις του να γίνονται αυτόματα. Στο σημείο αυτό μπορούμε να πούμε πως έχει μάθει να οδηγεί.

4. Για μια ποιότητα και δυναμική στη Διδακτική των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)

Στη σημερινή εποχή οι άνθρωποι καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες που τους καθιστούν ικανούς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για την επίλυση προβλημάτων, την ανάλυση πληροφοριών και τη μεταξύ τους επικοινωνία (Kron & Σοφός, 2007· Weeden et al, 2002). Η πρόσβαση στην πληροφορία και στη γνώση που προσφέρουν με ποικίλους τρόπους οι ΤΠΕ, δεν μπορεί να μην απαιτήσει από το εκπαιδευτικό σύστημα να παρέχει τις απαραίτητες βάσεις για την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτενέργειας του μαθητή. Η παιδαγωγική αξία αυτών των εργαλείων προσδίδεται, όπως είναι φυσικό, μόνο μέσα από την εφαρμογή ενός ενεργού ρόλου του μαθητή. Η δυναμική αυτών των τεχνολογιών συνεπάγεται την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα μεταξύ οθόνης υπολογιστή και μαθητή (face – to – interface) ή μαθητή με μαθητή (face – to – face) (Hill, 2004· Loui, 2005), και μετατρέπει το μαθητή από παθητικό παραλήπτη των πληροφοριών σε ενεργό συμμετέχοντα στη διαδικασία μάθησης. Και αυτό, διότι η εξοικείωση του μαθητή με τις ενέργειες διαχείρισης και αξιολόγησης της πληροφορίας που καταλήγει στο να λειτουργεί ο ίδιος ως δημιουργός νέων ιδεών και αναπαραστάσεων (Παπαστεργίου, 2004), όπως και η επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, του προσφέρουν στη διαδικασία μάθησης και ενθαρρύνουν την επαναχρησιμοποίηση των αποκτημένων γνώσεων μέσα από διαφορετικά νοητικά πρίσματα (Μακράκης, 2000, σελ. 90). Οι προσπάθειες

αυτές μετασχηματισμού των πληροφοριών δεν έχουν ως στόχο ένα προϊόν για το μαθητή αλλά την ενεργή εμπλοκή του στις διαδικασίες μετασχηματισμού.

Αυτήν την πληθώρα των πληροφοριών, που μέσω των ΤΠΕ είναι πλέον πολύ προσιτή, αλλά και που μπορεί να μετατραπεί σε ένα χείμαρρο ακατανόητων εννοιών, καλείται ο μαθητής να μάθει να διαχειρίζεται και να επεξεργάζεται, ώστε να την κατακτήσει μέσα από επικοινωνιακές λειτουργίες. Με την ανάπτυξη της ικανότητας να αυτο-ερωτάται, ώστε να γνωρίζει τι θέλει να βρει και τον αποτελεσματικό τρόπο αναζήτησης και εύρεσης μέσα από τις βάσεις δεδομένων των πληροφοριών, να γνωρίζει να κάνει την ταξινόμηση και την επιλογή τους με την καλύτερη δυνατή ποιότητα στο θέμα που τον ενδιαφέρει, να γνωρίζει να τις οργανώνει με συστηματικό και μεθοδευμένο τρόπο ώστε να αποκτούν μια λογική συνέχεια, ενώ, ταυτόχρονα, ακούει, αμφιβάλλει, κρίνει, διατυπώνει, υπερασπίζεται τη διαμαθητική πληροφορία, οδηγείται ο μαθητής στο να μετατρέπει αυτές τις συγκροτήσεις σε γνώσεις. Και αυτή η δόμηση της γνώσης προέρχεται όχι απλά από την άντληση της όποιας πληροφορίας αλλά της λειτουργίας του μαθητή ως δημιουργού και οργανωτή της γνώσης, είτε αυτή αφορά μια έτοιμη και σχηματοποιημένη γνώση, είτε μια πληροφορία επικοινωνιακού τύπου.

Υπό αυτές τις συνθήκες, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει το κατάλληλο περιεχόμενο των πληροφοριών, τα κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά (π.χ. εκπαιδευτικά λογισμικά), και να προωθεί αποτελεσματικές γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να αποκτήσουν την πληροφορία και να τη μετατρέψουν σε γνώση και, τέλος, να ενδυναμώνει τους μαθητές του να κατανοούν τον τρόπο που οι προηγούμενες γνώσεις τους συνδιαμορφώνουν τη νέα γνώση, συνδυάζοντας κατάλληλα το νέο μαθησιακό υλικό που παρουσιάζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Θα λέγαμε επίσης, ότι μέσω των στρατηγικών αυτών που θ' ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, ένα σχολικό πρόγραμμα αποκτά τη φυσιογνωμία ενός κοινωνικού πλέον πεδίου, το οποίο οικοδομεί σχέσεις μη ιεραρχικές και μη προκαθορισμένες (Γιαννούλας, 2009, σελ. 103-105). Οικοδομεί σχέσεις αλληλοδραστικές, «ανοιχτές» και «ομαδοσυνεργατικές». Ξεκινώντας από το νέο αυτό διδακτικό χώρο, μπορεί ο μαθητής να αντιληφθεί ότι είναι αλληλεξαρτώμενο μέλος μιας κοινότητας ανθρώπων, όπου όλοι ενεργούν και δρουν συνεργατικά και όπου ο καθένας προσφέρει ανάλογα με τις δυνατότητες και τις εσωτερικές του «κλίσεις». Όπου οι όποιες διαφορές δεν νοούνται ως ανικανότητες και όπου ως μόνη αδυναμία νοείται η παθητικότητα, ιδιαίτερα, όταν η ομάδα πραγματεύεται ως θέμα μια όψη της καθημερινής ζωής (Φρυδάκη, 2004, σελ. 35-36· Illeris, 2009).

5. Συμπεράσματα

Μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας συγκλίνει στο γεγονός ότι για την ανάπτυξη προσαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη διδακτικά κριτήρια, όπως την προώθηση του μαθητή στην προβληματοκεντρική μελέτη (introspektive methoden), μέσα από διδασκαλίες συλλογιστικού τύπου (Faerch & Kasper, 1986). Ο μαθητής οφείλει με άλλα λόγια, να

συνειδητοποιεί, να στοχάζεται, να συγκρίνει, να ερμηνεύει, να κάνει υποθέσεις προσωπικές, να κατατάσσει τα καινούργια στοιχεία και να προσπαθεί να συνδυάσει αυτά τα στοιχεία με προηγούμενες γνώσεις που απέκτησε. Ο μαθητής πρέπει να είναι ενεργητικός, και όχι παθητικός, πρέπει να είναι πρόθυμος να συγκρίνει, να σχολιάζει, να ρωτάει, να πειραματίζεται, να είναι ανεξάρτητος όσο αφορά τη νέα πληροφορία, αλλά και ταυτόχρονα έτοιμος για ομαδική συνεργασία στην τάξη.

Επίσης, η προσωπική προβληματοκεντρική και διερευνητική συμμετοχή του μαθητή προβλέπει την ενίσχυση/ενδυνάμωση της αυτονομίας του σπουδαστή, με τη συνειδητοποίηση των δικών του στρατηγικών εκμάθησης και την επιλογή των καταλληλότερων για κάθε περίπτωση (Fernández, 1990· Hufeisen, 1993· Lindemann, 1995), ειδικά όσο αφορά την επεξεργασία των πληροφοριών κατά τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και χρήσης λογικών σκέψεων, την αναγνώριση τρόπων που καθιστούν πιο αποτελεσματικό το προσωπικό σύστημα εκμάθησης κάθε μαθητή. Κάθε μαθητής πρέπει σταδιακά να μαθαίνει πώς να δουλεύει, να μελετά και να ερευνά ανεξάρτητα, αλλά και επίσης να είναι έτοιμος και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης σχετικά με θέματα διερευνητικής αναζήτησης και για την επίλυση προβλημάτων. Με αυτήν την έννοια, η ενεργοποίηση των μαθητών και η αυτόνομη μάθηση είναι πρωτεύον ζήτημα, ενώ ο κριτικός στοχασμός και η αυτο-αξιολόγηση συνιστούν τις επιμέρους παραμέτρους, οι οποίες καθορίζουν και το βαθμό ποιότητας της «εν γένει» εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ωριμότητα και το εμπειρικό υπόβαθρο των μαθητών, δηλαδή πρέπει να εξακριβώνει κατά πόσο ο κάθε μαθητής ξεχωριστά είναι ικανός να χρησιμοποιεί κατάλληλες και επαρκείς πληροφορίες για την επίλυση ενός προβλήματος, τις διαθέσεις του κοινωνικού του περιγύρου, τη δική του προετοιμασία και επιδεξιότητα. Επίσης, οφείλει να εξασφαλίζει ότι οι ενεργητικές φύσεις των μαθητών του θα ασκηθούν ή θα αναπτυχθούν με τον κατάλληλο τρόπο, δίνοντας βάρος στη δημιουργία κινήτρων στο παιδί, στην παροχή οδηγιών και επιπρόσθετων στοιχείων για νέα μάθηση (εκτός και εάν μαθαίνουν ήδη αυτόνομα), και, τέλος, στον έλεγχο και στην επαλήθευση της μάθησης.

Σύμφωνα με τις θέσεις της σύγχρονης Γνωστικής Ψυχολογίας, αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν είναι εκείνος που μπορεί να διατυπώσει και να μεταδώσει στους μαθητές ένα μεγάλο αριθμό γεγονότων, ιδεών και γνώσεων, αλλά εκείνος που μπορεί να τους ενεργοποιήσει, να τους στρέψει προς μαθησιακές δραστηριότητες κατάλληλες για την απόκτηση της γνώσης (δηλαδή, το πώς μαθαίνουν οι σπουδαστές είναι εξίσου σπουδαίο με το τι μαθαίνουν). Ο ίδιος δεν κατέχει πλέον το μονοπώλιο της αξιολόγησης του μαθητή. Κατά τους Neuner και Kursia (2001) οφείλει να έχει το θάρρος να εμπιστευτεί στο μαθητή την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας. Ως βοηθός και σύμβουλος, οι ευθύνες του περιορίζονται στο να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης της ικανότητας του μαθητή για αυτογνωσία.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Bausch, K.R. (1986). *Erwerb weiterer Sprachen im Sekundarschulalter, Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier-Crédif.
- Bigge, M. (2000). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. (Α. Κάντας & Α. Χατζή, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Calliabetso-Coraca, P. (1995). *La didactique des langues de l'ère a-scientifique a l'ère scientifique*. Paris: Editions Eiffel.
- Γιαννούλας, Α.Ε. (2009). *Εκπαιδευτικό λογισμικό: Παιδαγωγική αξιοποίηση στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον*. Αθήνα: Καυκάς.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1993). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17^{ος} – 20^{ος} αι.): Παιδαγωγικά συστήματα*. Αθήνα.
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied linguistics*, 13/1, 1-24.
- Dijkstra, T. (1998). From tag to task: Coming to grips with bilingual control issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 88-89.
- Dubé, L. (1986). *Psychologie de l'apprentissage de 1880 à 1980*. Québec: Presse Universitaire.
- Eckstein, J. (2000). Learning to Teach and Learning to Learn: Running a course. *Proceedings of EuroPloP 2000*. UVK, Universitätsverlag Konstanz 2001.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). Cognitive dimensions of language transfer. In E. Kellerman, & M. Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 49-65). New York: Pergamon Press.
- Fink, L.D. (2003). *Creating Significant learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hill, L. (2004). Changing Minds: Developmental education for conceptual change. *Journal of Adult Development*, 11(1), 29-40.
- Kron, W.F. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των μέσων: Νέα μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Loui, M. C. (2005). Educational Technologies and the teaching ethics in science and engineering. *Science and Engineering Ethics*, 11(3), 435-446.
- Μακράκης, Β (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: Μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαστεργίου, Μ. (2004). Ένα επικοινωνιακό και συνεργατικό περιβάλλον για την εκμάθηση της σχεδίασης και ανάπτυξης εκπαιδευτικών δικτυακών τόπων. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση»* (σ. 163 - 172). Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Hufeisen, B. (2000). How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In S. Dentler, B. Hufeisen, & B. Lindemann, (Eds.), *Tertiär- und Drittsprachen*, (pp. 23-39). Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B., & Lindemann, B. (2001). *Tertiärsprachen: Empirische Berichte*. Tübingen: Stauffenburg.

- Illeris, K. (2009). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*, 28: 2, 137 — 148.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρή, Γ. (1981). *Μάθηση και διδασκαλία*. Τόμος Α', Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Εκδ. Γενναδίου.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lindemann, B. (1998). L2 - L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion: Probleme und Herausforderungen in Bezug auf Untersuchungsdesigns, In B. Hufeisen & B. Lindemann (Eds.), *Tertiärsprachen. Theorien: Modelle, Methoden*, (pp.159-168). Tübingen: Stauffenburg.
- Neuner, G., Racine, J., & Hufeisen, B. (2003). *15. Jahrestagung 2017 des Réseau Bienne Multilinguisme / Bieler Connection Mehrsprachigkeit*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Sharwood Smith, & M., Kellerman, E. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Sharwood Smith, M. (1990). La presa di coscienza nell'apprendimento di una seconda lingua. In M.V. Calvi (Ed.), *Didattica di lingue affini* (pp.105-115). Milano: Guerini Scientifica.
- Singh, R., & Carroll, S. (1979). L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, V/I, 51-68.
- Suso López, J., & Fernández Fraile, M. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-247.
- Thomas, W.P. (1992). An analysis of the research methodology of the Ramirez Report. *Bilingual Research Journal*, 16, 213-245.
- Φρυδάκη, Ε. (2004). *Πέντε Μελετήματα για την θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα.