

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

# Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών



## ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Επιμέλεια Σύνταξης  
Καίτη Ζουγανέλη

Φιλολογική Επιμέλεια  
Αντωνία Δημητράσκου

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στις σύγχρονες κοινωνίες, οι ξένες γλώσσες αποτελούν κύρια μέσα για την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση. Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ξένες γλώσσες είναι τα γνωστικά αντικείμενα μέσω των οποίων οι νέοι αφενός γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς και αφετέρου αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες, απαραίτητες για την κινητικότητα και τη συνύπαρξη, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας. Στη χώρα μας η γνώση ξένων γλωσσών ανέκαθεν αποτελούσε και αποτελεί μορφωτικό στόχο στο επίπεδο της δημόσιας εκπαίδευσης ή στο επίπεδο της ατομικής πρωτοβουλίας. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μελετά, σχεδιάζει και προτείνει δράσεις που αφορούν την προώθηση της πολυγλωσσίας, εντός του εκπαιδευτικού συστήματος της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την παροχή ξενόγλωσσης εκπαίδευσης από τα πρώτα στάδια του δημοτικού σχολείου.

Ωστόσο, η ποιότητα της εκπαίδευσης στις ξένες γλώσσες, συχνά αμφισβητείται, τόσο ως προς τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο, όσο και ως προς την εξασφάλιση γλωσσικής επάρκειας και πιστοποίησης. Τα αίτια αυτής της αμφισβήτησης είναι πολλά και ποικίλα. Στόχος του συνεδρίου, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τη συνεργασία του Πανεπιστημίου Αθηνών, ήταν να αναδειχθούν τα αίτια αυτά και να διατυπωθούν βελτιωτικές προτάσεις για την εξάλειψή τους.

Το συνέδριο αυτό ήταν το τρίτο στη σειρά των συνεδρίων που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – το πρώτο σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα «Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές», το δεύτερο σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, με θέμα «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης»- αλλά το πρώτο συνέδριο που επικεντρώθηκε στο θέμα των ξένων γλωσσών, ένα θέμα μεγάλου εκπαιδευτικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος.

Με την έκδοση των πρακτικών του συνεδρίου ελπίζουμε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα και όλοι όσοι ασχολούνται με τη μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό γενικά, και ειδικότερα όσοι ασχολούνται με το θέμα της διδασκαλίας και της εκμάθησης ξένων γλωσσών θα αποκτήσουν μια χρήσιμη πηγή πληροφόρησης και αναφοράς.

Επίσης, μέσα από τα πρακτικά θα διαπιστωθεί ότι το συνέδριο ανέδειξε μια σειρά θεμάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα και έφερε στην

επιφάνεια μια σειρά προτάσεων που ήδη συζητούνται στο πλαίσιο ενός γόνιμου διαλόγου σχετικά με τη βελτίωση, τόσο της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκμάθησης ξένων γλωσσών, όσο και της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στο δημόσιο σχολείο.

Αθήνα, Ιανουάριος 2007

Δημήτριος Γ. Βλάχος

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ομότιμος Καθηγητής Α.Π.Θ.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που σηματοδότησαν τον περασμένο αιώνα, καθώς και η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχουν ορίσει ένα πλαίσιο εντός του οποίου η συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα είναι φυσική συνθήκη. Σε αυτό το πλαίσιο, οι γλώσσες παίζουν σημαντικό ρόλο, ως μέσα για την επικοινωνία και για την ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου για την ανάπτυξή της «στην ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο», αναγνωρίζει το θέμα της γνώσης γλωσσών, ως έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη αυτού του στόχου, και αναθέτει στα εκπαιδευτικά συστήματα το έργο της προώθησης της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Βασικό στόχο αποτελεί, όλοι οι πολίτες των κρατών-μελών να γνωρίζουν δύο ξένες γλώσσες πλέον της μητρικής μετά την ολοκλήρωση των βασικών τους σπουδών. Με βάση την αρχή ότι, όσο νωρίτερα ξεκινήσει κανείς την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, τόσο πιο εύκολα και ουσιαστικά τη μαθαίνει, προωθούνται πολιτικές που ενισχύουν την έναρξη της εκμάθησης γλωσσών από μικρή ηλικία.

Ωστόσο, οι ξένες γλώσσες δεν αποτελούν μόνο «εργαλεία» για την επικοινωνία και τη συνδιαλλαγή. Αποτελούν, επίσης, τους φορείς έκφρασης των πολιτισμικών στοιχείων, των ηθών και των εθίμων των κοινωνιών, και μέσα για την κατανόηση της διαφορετικότητας και την αντιμετώπιση της ξενοφοβίας. Για αυτό το λόγο, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου λαοί με διαφορετική ιστορία προσπαθούν να οικοδομήσουν ένα κοινό μέλλον, διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και αναπτύσσοντας εκπαιδευτικές διαδικασίες για την αλληλοκατανόηση, δίνεται άμεση προτεραιότητα στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών, εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, είναι προφανής η μέριμνα για την παροχή διδασκαλίας και την εξασφάλιση εκμάθησης τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών. Λαμβάνονται μέτρα και υλοποιούνται δράσεις, ώστε τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Προγράμματα Σπουδών για τα γνωστικά αντικείμενα των ξένων γλωσσών να εκσυγχρονίζονται, σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα της γλωσσολογίας και τα κοινά πρότυπα που ορίζονται από διεθνείς οργανισμούς με στόχο τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών αλλά και την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας. Παράλληλα είναι προφανής ο προβληματισμός σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προσδοκώντας να δημιουργήσει ένα ανοιχτό περιβάλλον συζήτησης για θέματα που αφορούν την κοινή αντίληψη και τους

προβληματισμούς γύρω από τη διδασκαλία και την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση, διοργάνωσε το συνέδριο «Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση», σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Το συνέδριο αναπτύχθηκε σε οριζόντιους και κάθετους άξονες που έχουν άμεση σχέση με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τις δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ως προς τις ξένες γλώσσες, καθώς και με τον τρόπο κατά τον οποίο αυτές οι δράσεις επηρεάζουν τη σχολική τάξη. Παρουσιάσθηκαν το πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου σχεδιάζονται δράσεις που αφορούν την εκπαίδευση γλωσσών, καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται οι παιδαγωγικές πρακτικές. Αναλύθηκαν τα δεδομένα ως προς τη διδασκαλία των τριών γλωσσών, που διδάσκονται στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση, και συζητήθηκαν οι ιδιαιτερότητες που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο. Δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες στο συνέδριο, να συνεργασθούν σε ομάδες, να διατυπώσουν ερωτήματα, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να καταθέσουν προτάσεις για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

Ένα συνέδριο που αφορά την εκπαίδευση οφείλει να προβάλλει το έργο των κύριων συντελεστών της, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η έκθεση αφίσας, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του συνεδρίου, έδωσε την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να παρουσιάσουν προγράμματα και δράσεις που έχουν υλοποιηθεί μέσα από το μάθημα της ξένης γλώσσας.

Στο συνέδριο κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους διακεκριμένοι επιστήμονες, καθηγητές των ξενόγλωσσων τμημάτων των Πανεπιστημίων, μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί της πράξης, επιστημονικοί φορείς που εκπροσωπούν τους καθηγητές ξένων γλωσσών. Πολύτιμη ήταν η συνεισφορά των γονέων και των μαθητών στη διατύπωση του προβληματισμού και τον εμπλουτισμό των προτάσεων. Τους ευχαριστούμε όλους θερμά και ευελπιστούμε ότι αυτό το συνέδριο έδωσε το κίνητρο για περαιτέρω αναζήτηση των απαντήσεων με στόχο την κοινή δράση για τη βελτίωση της ποιότητας της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο.

Σωτήριος Γκλαβάς  
Πρόεδρος Τμήματος Ερευνών  
Αναπληρωτής Πρόεδρος του Π.Ι.

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΟΙ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΕΔΟΜΕΝΑ  
ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

**31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006  
ΑΥΛΑ- ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ ΖΩΓΡΑΦΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

**Παρασκευή 31/3/2006**

**Εναρκτήρια Συνεδρία: Οι ξένες γλώσσες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα**  
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ : Σ. Γκλαβάς, *Αντιπρόεδρος Π.Ι.*, Χ. Βέικου, *Σύμβουλος Π.Ι.*, Χ.  
Παπαρίζος, *Σύμβουλος Π.Ι.*

<b>17:00 – 17:30</b>	<b>Προσέλευση συνέδρων – Εγγραφές</b>
<b>17:30 – 18:30</b>	<b>Χαιρετισμοί</b> Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Αναπληρωτής του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Πρύτανης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Εκπρόσωποι φορέων
<b>18:30 – 19:00</b>	<b>«Ο ενεργός πολίτης σε μια πολύγλωσση ευρωπαϊκή κοινωνία: παιδεία, πολιτικές, πολιτισμός»</b> Β. Δενδρινού, <i>Καθηγήτρια Κοινωνιογλωσσολογίας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών</i>
<b>19:00 – 19:30</b>	<b>«Η πολυγλωσσική-πολυπολιτισμική ικανότητα στη διδακτική πράξη»</b> Α. Πρόσκολλη, <i>Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών</i>
<b>19:30 – 20:00</b>	<b>Συζήτηση</b>
<b>20:00</b>	<b>Δεξίωση</b>

**Σάββατο 1/ 4/2006**

**1η Συνεδρία: Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα: Δεδομένα και Στόχοι**

ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Χ. Αργυροπούλου, Σύμβουλος Π.Ι., Β. Γκιζελή, Σύμβουλος Π.Ι.

9:00 – 9:15	<b>«Διευρύνοντας τους ορίζοντες μέσα από τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση»</b> Ε. Καγκά, Σύμβουλος Π.Ι., υπεύθυνη για το μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας
9:15 – 9:45	<b>"ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τις Ξένες Γλώσσες – Ευελιξία, Καινοτομία και σχολική πραγματικότητα"</b> Α.-Α. Σιακωτού, Σχολική Σύμβουλος Καθηγητών Γαλλικής Αικ. Τσοτσόλη, Σχολική Σύμβουλος Καθηγητών Αγγλικής Ο. Καπεζάνου, Καθηγήτρια Γερμανικής στη Δ.Ε.
9:45 – 10:15	<b>«Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο: εμπειρίες και ζητούμενα»</b> Ε. Γεραλή -Ρούσου, Καθηγήτρια Αγγλικής στην Π.Ε. Ε.-Σ. Μασμανίδου, Καθηγήτρια Γαλλικής στη Δ.Ε. Α. Ανδρονίκου, Καθηγήτρια Γερμανικής στη Δ.Ε.
10:15 – 10:30	<b>«Στόχοι και συνθήκες της ξενόγλωσσης παιδείας στη δημόσια εκπαίδευση: μια συγκριτική θεώρηση»</b> Α. Σιγανού, Καθηγήτρια Αγγλικής στη Δ.Ε. Ε. Παπασταμούλη, Καθηγήτρια Γαλλικής στη Δ.Ε.
10:30 – 10:45	<b>"Καινοτόμες δράσεις και ξενόγλωσση τάξη"</b> Θ. Μανιάκας, Σχολικός Σύμβουλος Καθηγητών Αγγλικής
10:45 – 11:15	<b>Συζήτηση</b>
11:15 – 11:45	<b>Διάλειμμα</b>

**2η Συνεδρία: Η διδασκαλία ξένων γλωσσών στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση: σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού και ο ρόλος των νέων τεχνολογιών**

ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Αντ. Μπομπέτσης, Σύμβουλος Π.Ι., Γ. Στάθης, Πάρεδρος Π.Ι.

11:45 - 12:15	<b>«Η διδακτική των ξένων γλωσσών – τάσεις, εκπαιδευτικό υλικό, επικοινωνιακές ανάγκες»</b> Β. Τοκατλίδου: Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
12:15 – 12:30	<b>«Η ξενόγλωσση τάξη με μικρούς μαθητές»</b> Ε. Μπιντάκα, Σχολική Σύμβουλος Καθηγητών Αγγλικής
12:30 – 12:45	<b>«Ξενόγλωσσα διδακτικά πακέτα: στόχοι και προδιαγραφές για τη συγγραφή τους»</b> Ι. Χρυσόχοος, τ. Πάρεδρος ε. θ. στο Π.Ι., υπεύθυνος για το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας
12:45 – 13:00	<b>«Η Διαμεσολάβηση στη διδακτική πρακτική»</b> Α. Φώσβινκελ, τ. Πάρεδρος ε.θ. στο Π.Ι., υπεύθυνη για το μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας
13:00 – 13:15	<b>«Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση»</b> Π. Παναγιωτίδης, Λέκτορας του Τμήματος της Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
13.15 – 14.00	<b>Συζήτηση</b>
14:00 – 16.30	<b>Γεύμα</b>
14:00 – 16:30	<b>Έκθεση αφίσας (poster presentation)</b>

**3η Συνεδρία: Αξιολόγηση στο μάθημα της ξένης γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση και Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας**  
**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:** Στ. Τζέπογλου, Αντιπρόεδρος Π.Ι., Β. Τσάφος, Πάρεδρος Αξιολόγησης ε.θ., Π.Ι.

<b>16:30 – 16:45</b>	<b>«Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και η αξιολόγηση στο μάθημα της ξένης γλώσσας»</b>
<b>16:45 – 16:15</b>	<b>«Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας και το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας»</b>
<b>16:15 – 16:45</b>	<b>Συζήτηση</b>
<b>16:45 – 17:30</b>	<b>Διάλειμμα</b>

<b>Ομάδες εργασίας</b>	
<b>17:30 – 19:00</b>	<p><b>«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο: διδακτική, νέες τεχνολογίες, αξιολόγηση, εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών»</b>            Συντονίστρια: Χρ. Ινάχογλου, Σχολική Σύμβουλος Καθηγητών Γαλλικής            Rapporteurs: Μ. Τσάλμα, Καθηγήτρια Γαλλικής στη Δ.Ε.            Λ. Τότση, Καθηγήτρια Γερμανικής στη Δ.Ε.            Ε. Νίκα, Καθηγήτρια Γαλλικής στη Δ.Ε.</p> <p><b>«Διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία: διδακτική, νέες τεχνολογίες, αξιολόγηση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών»</b>            Συντονίστρια: Ε. Μπαλάση, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών            Rapporteurs: Τ. Αντωνακάκη, Καθηγήτρια Αγγλικής στην Π.Ε.            Θ. Σίμψα, Καθηγήτρια Αγγλικής στη Δ.Ε.</p> <p><b>«Οι Καινοτόμες Δράσεις και η σύνδεσή τους με την καθημερινότητα του μαθήματος της ξένης γλώσσας»</b>            Συντονίστρια: Μ. Κοταδάκη, Σχολική Σύμβουλος Καθηγητών Αγγλικής            Rapporteurs: Κ. Κούτρα, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας στη Δ.Ε.            Β.-Φ. Κουλοχέρη, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας στη Δ.Ε.            Α. Πλατανιά, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας στη Δ.Ε.</p> <p><b>«Πιστοποίηση γλωσσομάθειας και Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Προοπτικές για τη σύνδεση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας»</b>            Συντονίστρια: Χ. Αγιακλή, Σχολική Σύμβουλος Καθηγητών Αγγλικής στη Δ.Ε.            Rapporteurs: Χ. Κανελλοπούλου, Καθηγήτρια Αγγλικής            Μ. Βιβίτσου, Καθηγήτρια Αγγλικής στη Δ.Ε.            Ε. Μαλιώρη, Καθηγήτρια Γαλλικής στη Δ.Ε.</p>



Κυριακή 2/4/2006

**4η Συνεδρία:** Αρχική εκπαίδευση, κατάρτιση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανέλιξη των καθηγητών ξένων γλωσσών  
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Ε. Μακρή-Μπότσαρη, Αντιπρόεδρος Π.Ι., Α. Παμουκτσόγλου, Πάρεδρος Αξιολόγησης ε.θ., Π.Ι.

9:30 – 10:00	<b>«Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Προβλήματα και Προοπτικές»</b> Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα, Καθηγήτρια του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
10:00- 11:00	<b>«Παραδείγματα καλής πρακτικής στην αρχική εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών»</b>  <b>10:00 – 10:15 «Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως εκπαιδευτής»</b> Ε. Καραβά, Λέκτορας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών  <b>10.15 – 10.30 «Η αρχική κατάρτιση των καθηγητών Γερμανικής γλώσσας»</b> Α. Σαπιρίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης  <b>10:30 – 10:45 «Εκπαιδεύοντας τους μελλοντικούς καθηγητές ξένων γλωσσών στη διαχείριση της παιδαγωγικής σχέσης»</b> Π. Καλλιαμπέτσου, Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών  <b>10:45 – 11:00 «Η συμβολή του ΕΑΠ στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών»</b> Ν. Σηφάκης, Λέκτορας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
11:00 -11:30	<b>Συζήτηση</b>
11:30 -12:00	<b>Διάλειμμα</b>

**5η Συνεδρία:** Η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης στο μάθημα της ξένης γλώσσας  
ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ: Π. Ντάλτας, Πάρεδρος Π.Ι., Ι. Μαυρομάτης, Πάρεδρος Αξιολόγησης ε.θ. στο Π.Ι.

12:00 – 12:30	<b>Παρουσίαση αποτελεσμάτων των Ομάδων Εργασίας</b>
12:30 - 13:15	<b>Στρογγυλό τραπέζι:</b> <b>Η δημόσια εκπαίδευση στο μάθημα της ξένης γλώσσας: τι θέλουμε για το μέλλον;</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Εκπρόσωπος συλλόγου Καθηγητών Αγγλικής</li><li>• Εκπρόσωπος συλλόγου Καθηγητών Γαλλικής</li><li>• Εκπρόσωπος συλλόγου Καθηγητών Γερμανικής</li><li>• Δ. Καλύβας, Διευθυντής 38<sup>ου</sup> Δ.Σ. Αθηνών</li><li>• Δ. Χριστοπούλου, μαθήτρια Α΄ Λυκείου</li><li>• Τ. Παπαδόπουλος, μαθητής Β΄ Λυκείου</li><li>• Β. Λυγερού-Τζιαντζή, Εκπρόσωπος Ανώτατης Συνομοσπονδίας Γονέων και Μαθητών Ελλάδας</li></ul>

<b>13:15 – 13:45</b>	<b>Συζήτηση</b>
<b>13:45 – 14:00</b>	<b>Συμπεράσματα Συνεδρίου</b>

### **Εναρκτήρια Συνεδρία: ΟΙ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΑΣ ΣΥΣΤΗΜΑ**

**Χαιρετισμός της Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων,  
κ. Μαριέττας Γιαννάκου**

*Αξιότιμε Κύριε Καθηγητά,*

Σας ευχαριστώ για την πρόσκλησή σας να παρευρεθώ στο συνέδριο που διοργανώνετε με θέμα την ξενόγλωσση εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο. Δυστυχώς, παρά την ειλικρινή επιθυμία μου να βρίσκομαι μαζί σας, οι ήδη προγραμματισμένες υποχρεώσεις μου καθιστούν την παρουσία μου αδύνατη, καθώς βρίσκομαι σε ταξίδι στις Η.Π.Α.

Η γλωσσομάθεια αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες για την ουσιαστική υλοποίηση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, καθώς -σύμφωνα με τη ρήση του φιλοσόφου της γλώσσας Wittgenstein «τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου». Επομένως, προκειμένου οι ευρωπαϊκοί λαοί να υπερβούν τα κάθε είδους «όρια» που τους χωρίζουν - συννοριακά, εθνικά, θρησκευτικά, οικονομικά, κ.τ.λ. - είναι απαραίτητο να προσπαθήσουν να «κατανοήσουν» τους ευρωπαίους φίλους τους· και η εκμάθηση ξένων γλωσσών συμβάλλει καθοριστικά προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής επικοινωνίας και της αλληλοκατανόησης. Επίσης, η γλωσσομάθεια αποτελεί εγγύηση για την πραγματική ισότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών και την κατάργηση της τεχνητής διχοτόμησής τους σε «ισχυρές» και «ασθενείς».

Οι Έλληνες, λαός κατεχοχίν και αρχαιόθεν ανοικτός σε κάθε είδους ανταλλαγές, συγκαταλέγονται μεταξύ των πλέον γλωσσομαθών Ευρωπαίων. Αυτή την τάση για εκμάθηση ξένων γλωσσών οφείλει να ενισχύσει το δημόσιο σχολείο, ανευρίσκοντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τα εποπτικά μέσα για την ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μεριμνώντας για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθιέρωσε προσφάτως την υποχρεωτική διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ελπίζω τα συμπεράσματα που θα προκύψουν μέσα από την εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων των συμμετεχόντων να αποβούν χρήσιμα και αξιοποιήσιμα για την αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο ελληνικό σχολείο.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου σας. Παρακαλώ να μεταφέρετε στους παρευρισκομένους τους χαιρετισμούς μου.

**Χαιρετισμός του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,  
κ. Δημητρίου Γ. Βλάχου, Ομοτίμου Καθηγητή του Α.Π.Θ.**

Η γλώσσα κάθε λαού είναι στενά συνδεδεμένη με τον πολιτισμό του. Για να το συνειδητοποιήσουμε αυτό δεν έχουμε παρά να αναλογισθούμε ότι τα πλέον σημαντικά στοιχεία ενός πολιτισμού είναι τα συστήματα αξιών, ιδεών, ηθών και εθίμων που διαμορφώνονται και μεταφέρονται μέσα από τη γλώσσα. Κάθε γλώσσα αντιπροσωπεύει έναν ολόκληρο κόσμο, αφού συνδέεται με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας κοινότητας ή ενός λαού, αφενός μεν ως όργανο επικοινωνίας μέσω του οποίου ενδυναμώνονται οι εσωτερικοί δεσμοί και ισχυροποιείται η αίσθηση ταυτότητας των μελών της κοινότητας, αφετέρου δε ως σύμβολο των επιτευγμάτων στους τομείς της λογοτεχνίας και της τέχνης, όπως και ως σύμβολο της διαχρονικότητας του πολιτισμού του λαού αυτού. Ας θυμηθούμε εδώ τη διαχρονική συνέχεια ανάμεσα στην κλασσική μας γλώσσα και στα Νέα Ελληνικά, ως ένα παράδειγμα του συμβολικού χαρακτήρα της γλώσσας.

Σε ένα διευρυμένο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο, όπως είναι αυτό της Ενωμένης Ευρώπης, η γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο, διότι αποτελεί την προϋπόθεση για την επικοινωνία μεταξύ των λαών. Αν η γλώσσα ενός λαού είναι αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού και της ταυτότητάς του, τότε οι γλώσσες των λαών που αποτελούν την Ευρωπαϊκή Ένωση συνθέτουν την πολιτισμική ταυτότητα της Ένωσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλες οι εθνικές γλώσσες των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης θεωρούνται «επίσημες γλώσσες», σημείο που αναδεικνύει το σεβασμό στον πολυγλωσσικό χαρακτήρα της Ένωσης. Ο πολυγλωσσικός αυτός χαρακτήρας, παράλληλα με τον πολυπολιτισμικό του περιεχόμενο, σαφώς δημιουργεί ζητήματα γλωσσικής επικοινωνίας, τα οποία πρέπει να αντιμετωπισθούν με τη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών ήταν από παλιά ενταγμένη στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης κάτω από μια οπτική που θεωρούσε ότι για να μορφωθούν οι νέοι έπρεπε, λόγου χάρη, να μπορούν να έλθουν σε άμεση επαφή με τη λογοτεχνία που είναι γραμμένη σε μια άλλη γλώσσα, να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν σε πανεπιστήμια άλλων χωρών ή να έχουν πρόσβαση σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Στη σημερινή κοινωνία των «πολιτών της Ευρώπης» ή, ακόμη περισσότερο, στην κοινωνία της Παγκοσμιοποίησης, οι γλώσσες αποκτούν νέο ρόλο, ο οποίος αφορά κυρίως στην επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα: ατομικό, κοινωνικό, μορφωτικό,

οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό. Δημιουργείται η ανάγκη ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός πολιτών των κρατών-μελών της Ένωσης να πρέπει να εργασθεί ή να συνεργασθεί με πολίτες από διαφορετικές χώρες, να γνωρίσει τους θεσμούς άλλων κρατών καθώς και τα πνευματικά και πολιτισμικά τους προϊόντα.

Είναι πλέον κατανοητό ότι η εκπαίδευση, το σχολείο, καλείται να αναλάβει το έργο της προετοιμασίας του νέου πολίτη. Ενός πολίτη με διευρυμένες ανάγκες επικοινωνίας, για την εκπαίδευση του οποίου οι ξένες γλώσσες πρέπει να καταλαμβάνουν σημαντικό χρόνο στο πρόγραμμα σπουδών. Το 2001 η Ευρωπαϊκή Ένωση σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, γιορτάζοντας, το «Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001» προέβαλε με επιμονή και σαφήνεια την ανάγκη για τους ευρωπαίους πολίτες να διαθέτουν γλωσσική επάρκεια σε δύο γλώσσες πλέον της μητρικής. Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί την απαρχή μιας διαδικασίας διαλόγου ανάμεσα στα κράτη μέλη με στόχο την ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών που ενισχύουν τη διδασκαλία και εκμάθηση όσο το δυνατόν περισσότερων ξένων γλωσσών. Ανάμεσα στις εξειδικεύσεις αυτών των πολιτικών είναι η προώθηση των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και η παροχή ευκαιριών για διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρές ηλικίες.

Για τη χώρα μας, τα μηνύματα από το «Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001» υπήρξαν θετικά προς δύο κατευθύνσεις. Η μια κατεύθυνση ήταν η διαπίστωση ότι οι Έλληνες συγκαταλεγόμαστε ανάμεσα στους πολύγλωσσους λαούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ευρωβαρόμετρου (2005) το 49% των Ελλήνων του δείγματος, που συμμετείχε στην έρευνα, δήλωσαν ότι μιλούν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλότερο από το αντίστοιχο της Αγγλίας (30%), της Πορτογαλίας και της Ιταλίας ( 36%) ή της Γαλλίας (45%). Ωστόσο, είναι σημαντικά χαμηλότερο από αυτό της Λάτβιας (93%), της Κύπρου (72%) ή της Φινλανδίας (66%).

Η άλλη κατεύθυνση είναι ο ορισμός του πλαισίου δράσης για τις καινοτομίες που είχαν ήδη αρχίσει να εφαρμόζονται, όπως είναι η διδασκαλία της Αγγλικής ως πρώτης ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία της χώρας από το 1993 και η διδασκαλία της Γαλλικής ή Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα στο ίδιο πλαίσιο έγινε η αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Προγραμμάτων Σπουδών για τις ξένες γλώσσες, μια ενέργεια που ολοκληρώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2002.

Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών είναι βασισμένο στην αρχή της χρήσης της ξένης γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς. Υιοθετεί τις έννοιες της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικούς άξονες, στους οποίους στηρίζεται η αντίληψη σχετικά με την παροχή γλωσσικής εκπαίδευσης που βοηθάει τους νέους, αφενός μεν να βελτιώσουν τις βασικές τους δεξιότητες, αφετέρου δε να αναπτύξουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη διαφορετικότητα. Το εκπαιδευτικό υλικό, που βρίσκεται στη διαδικασία της συγγραφής, εναρμονίζεται με τον σκοπό και τους στόχους των νέων Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. και εισάγει διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την αναζήτηση της μάθησης και τη συμμετοχικότητα στην προσέγγιση της γνώσης.

Στο πλαίσιο της ενίσχυσης της πρώιμης διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει επίσης σχεδιάσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αγγλικής στους μαθητές της Τρίτης τάξης του Δημοτικού σχολείου, ενώ κατά το τρέχον σχολικό έτος η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας στους μαθητές της Πέμπτης και της Έκτης τάξης των 219 δημοτικών σχολείων τα οποία συμμετέχουν στο πιλοτικό πρόγραμμα για την εισαγωγή της Γαλλικής και της Γερμανικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί ένα ακόμη μέτρο προς τη διεύρυνση των ευκαιριών για εκμάθηση περισσότερων ξένων γλωσσών, που προσφέρονται από το δημόσιο σχολείο. Αξίζει να αναφέρουμε επίσης, το μικρό σε κλίμακα αλλά ενδιαφέρον πιλοτικό πρόγραμμα που αφορά τη διδασκαλία της Ιταλικής σε 5 σχολεία της χώρας και των Ισπανικών σε 4 σχολεία, όπως και τη δυνατότητα η οποία δίνεται στους μαθητές των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων για πρόσθετη διδασκαλία στο γνωστικό αντικείμενο της ξένης γλώσσας.

Στο επίπεδο του σχολείου, η συμβολή του μαθήματος της ξένης γλώσσας είναι σημαντική, ιδιαίτερα όταν αναπτύσσονται δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη συνεργασία σχολείων από διαφορετικές χώρες. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών της ξένης γλώσσας είναι εντυπωσιακή και μοναδική, όπως δείχνουν τα στοιχεία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.), αλλά και όπως έχουμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε οι ίδιοι από τα παραδείγματα πρακτικών που είναι ανηρτημένα στην «Έκθεση Αφίσας» στο πλαίσιο του συνεδρίου.

Μολονότι τα στοιχεία δείχνουν ότι τα δεδομένα για τη διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο είναι θετικά, η κοινή αντίληψη για τη δυνατότητα ή πιθανότητα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας σε αυτό είναι μάλλον αρνητική. Έτσι δημιουργούνται πολλά ερωτήματα σχετικά με τα αίτια αυτού του γεγονότος όπως: Αφιερώνεται στη διδασκαλία ο απαιτούμενος χρόνος; Είναι

κατάλληλο το εκπαιδευτικό υλικό; Ενισχύουν οι συνθήκες του δημόσιου σχολείου το έργο των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών; Έχουν οι εκπαιδευτικοί αρκετή επιμόρφωση;

Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που καλούμεθα να διερευνήσουμε κατά τη διάρκεια αυτού του συνεδρίου. Είναι το τρίτο συνέδριο που διεξάγει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην προσπάθειά του να φέρει στο προσκήνιο όσο το δυνατόν περισσότερους από όλους εκείνους που πρέπει να πρωταγωνιστούν στο σχεδιασμό για την Παιδεία. Είναι όμως το πρώτο συνέδριο που επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στο θέμα των ξένων γλωσσών, ένα θέμα μεγάλου εκπαιδευτικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Οι απαντήσεις στα προβλήματα γύρω από την Εκπαίδευση και την Παιδεία δεν μπορεί παρά να γενούν νέα ερωτήματα, τα οποία όμως πρέπει να τα προσεγγίζουμε με σύνεση, με γνώση και με βαθιά κατανόηση της ανάγκης για επαναπροσδιορισμό των στάσεων και απόψεών μας, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

### **Χαιρετισμός του Κοσμήτορος της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Θεοδόση Πελεγρίνη**

Η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο επικοινωνίας. Είναι το σήμα κατατεθέν της ανθρώπινης ύπαρξης, η λειτουργία μας εκείνη χωρίς την οποία η κοινωνία μέσα στην οποία διαβιούμε θα ήταν αδύνατη. Οι Κινέζοι, που είναι ένας σοφός λαός, για να δείξουν τη σπουδαιότητα της γλώσσας, διηγούνται μια ιστορία, σύμφωνα με την οποία τα πολύ παλιά χρόνια, όταν η χώρα διερχόταν βαθιά κρίση, ρώτησαν οι μαθητές τον έμπειρο δάσκαλό τους, τι θα ήταν εκείνο το οποίο θα έκανε πρωτίστως, αν του δινόταν η ευκαιρία να κυβερνήσει. Το πρώτο πράγμα, είπε ο σοφός γέρων, θα ήταν να ελέγξω αν οι πολίτες μεταχειρίζονται σωστά τη γλώσσα. Στην εύλογη απορία των μαθητών του πώς, αντί να καταγίνει στα τεράστια οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα του τόπου, εκείνος θα ασχολιόταν με μια, εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον, ήσσονος σημασίας λειτουργία του ανθρώπου, ο δάσκαλος απάντησε: «αν οι άνθρωποι δεν μεταχειρίζονται σωστά τη γλώσσα, τότε κείνο που λένε δεν είναι εκείνο που εννοούν. Κι αν εκείνο που λένε οι άνθρωποι δεν είναι εκείνο που εννοούν, τότε ο ένας δεν καταλαβαίνει τον άλλο. Κι αν ο ένας δεν καταλαβαίνει τον άλλο, τότε μεταξύ των μελών της κοινωνίας αυτής επικρατεί σύγχυση. Κι αν σε μια κοινωνία επικρατεί σύγχυση, τότε μεταξύ των μελών της δεν μπορεί να υπάρξει δικαιοσύνη. Κι αν σε μια κοινωνία δεν υπάρχει δικαιοσύνη, δεν υπάρχει και ηθική. Και χωρίς δικαιοσύνη και ηθική είναι

αδύνατον να υπάρξει κοινωνία –, όπως τα θηρία ο ένας θα προσπαθεί να εξαφανίσει τον άλλο».

Πολύ αργότερα, στην αντίθετη πλευρά του πλανήτη μας, ένας άλλος διανοούμενος, που θεωρείται ο πατέρας της νεότερης δυτικής φιλοσοφίας, ο Γάλλος φιλόσοφος Ρενέ Ντεκάρτ, υποστήριξε ότι η ειδοποιός διαφορά του ανθρώπου από τα ζώα εντοπίζεται στην δυνατότητά του να χρησιμοποιεί γλώσσα. Τα ζώα δεν διαθέτουν γλώσσα επειδή δεν έχουν σκέψεις. Αν μπορούσαν να σκεφτούν τα ζώα, όπως οι άνθρωποι, θα είχαν, όπως οι τελευταίοι αυτοί και γλώσσα. Πώς, δηλαδή, τα ζώα, όταν πεινάνε, όταν διψάνε, όταν πονάνε, κ.ά.τ. μπορούν και μας το δείχνουν; Προφανώς, επειδή έχουν ένστικτα συνδεδεμένα με το σώμα τους. Αν, κατά τρόπον ανάλογο, τα ζώα είχαν μέσα στο κεφάλι τους σκέψεις θα έβρισκαν τον τρόπο να μας τις εκφράσουν. Η γλώσσα, εν τοιαύτη περιπτώσει, είναι στενά συνυφασμένη, αν δεν ταυτίζεται κιόλας με την δυνατότητα του ανθρώπου να σκέφτεται.

Πέραν τούτου, όπως επισήμανε ο Βιτγκενστάιν, η γλώσσα είναι προϊόν της μορφής ζωής των χειριστών της. Κάθε κοινότητα ανθρώπων μεταχειρίζεται τις λέξεις και δίνει σε αυτές νόημα σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν τη ζωή τους. Αν κάποιος αγνοεί τους κανόνες αυτούς, είναι βέβαιον ότι θα οδηγηθεί σε αξεπέραστες δυσκολίες. Η φιλοσοφία, κατά τον Βιτγκενστάιν, τελικά είναι μια μάχη ενάντια στην παρανόηση και την κακή χρήση των λέξεων.

Σήμερα, που, χάρη στην τεχνολογική πρόοδο, οι κοινωνίες έχουν έλθει πολύ κοντά η μια με την άλλη, το πρόβλημα της γλώσσας έχει οξυνθεί ως προς δύο διαστάσεις. Αφενός μεν, λόγω της στενής γειννίαςσης των κοινωνιών, η ανάγκη να μάθει κανείς τη γλώσσα άλλων λαών, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί με τις ιδέες και τις αξίες των τελευταίων αυτών, είναι πιο επιτακτική, αφετέρου δε, λόγω του διαφορετικού τρόπου διαβίωσης των μελών άλλων κοινωνιών, ο κίνδυνος, προσεγγίζοντας τους λαούς μέσω της γλώσσας, να υποπέσει κάποιος σε παρανοήσεις είναι σαφώς μεγαλύτερος.

Οι σκέψεις αυτές κατατείνουν σε ένα συμπέρασμα: ότι η αντιμετώπιση της γλώσσας έχει καταστεί ένα από τα κυριότερα ζητήματα, αν όχι το βασικό αίτημα, της εκπαίδευσης. Το γεγονός, επιπλέον, ότι ο πλέον αξιόπιστος φορέας για να χειριστεί το ζήτημα της εκμάθησης των γλωσσών, είναι ο δημόσιος, καθιστά σαφή τη σπουδαιότητα του συνεδρίου με θέμα: «Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δεδομένα και Προοπτικές», οι εργασίες του οποίου εύχομαι να αποβούν γόνιμες για το καλό του τόπου μας και, ιδιαίτερα, των νέων μας.

## **Η πολυγλωσσική-πολυπολιτισμική ικανότητα στη διδακτική πράξη**

**Πρόσκολλη Αργυρώ, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, [proscoli@frl.uoa.gr](mailto:proscoli@frl.uoa.gr)**

Ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί πλέον κοινό τόπο αλλά και πολιτικό στόχο για την Ενιαία Ευρώπη εδώ και μία δεκαετία περίπου. Έννοια αμφίσημη και διφορούμενη -δεδομένου ότι αξιολογείται ως απαραίτητη στις σύγχρονες κοινωνίες αλλά και ως επισφαλής-, η πολυγλωσσία προκαλεί διάφορες και διαφορετικές τοποθετήσεις: Στην αγορά εργασίας, υπογραμμίζεται με ιδιαίτερη ένταση η σημασία της για την κοινωνικο-επαγγελματική ένταξη και ανέλιξη των νέων. Παράλληλα όμως γίνεται λόγος -και μάλιστα με επιμονή και έμφαση- για τη διατήρηση και διάδοση της γλωσσικής ποικιλίας και διαφοροποίησης και τούτο προκειμένου να αποφευχθεί κάθε κίνδυνος ομογενοποίησης.

Ανεξαρτήτως ιδεολογικο-πολιτικής αντιμετώπισης του ζητήματος, γεγονός είναι ότι η εμπειρία της γλωσσικής και πολιτισμικής πολλαπλότητας είναι πλέον γεγονός στις σύγχρονες κοινωνίες, μέσα από την άμεση επαφή με τους μετανάστες, μέσα από τον τουρισμό αλλά και απλώς και μόνο με τα ΜΜΕ. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, το Σχολείο καλείται να επαναπροσδιορίσει τη διδασκαλία των γλωσσών: περισσότερες της μίας ξένες γλώσσες από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ακόμη, δίγλωσσες τάξεις, διεθνή τμήματα, ευρωπαϊκά προγράμματα αποτελούν πλέον συνήθεις πρακτικές -ιδιαίτερα για κάποιες ευρωπαϊκές χώρες- με τάσεις γενίκευσης. Στόχος όλων αυτών των μέτρων και πρακτικών είναι η ανάπτυξη/απόκτηση *πολυγλωσσικής/πολυπολιτισμικής ικανότητας*. Αναπτύσσοντας την ικανότητα αυτή, θα είμαστε σε θέση, επιστρατεύοντας ένα «πολυγλωσσικό ρεπερτόριο», να διαχειριστούμε εναλλακτικά διάφορε(τικέ)ς γλώσσες κατά τις διαδραστικές μας επικοινωνίες. Από τις γλώσσες αυτές, κάποιες θα κληθούμε να τις χρησιμοποιήσουμε σε βασικό επίπεδο προκειμένου να κατανοήσουμε απλώς και μόνο λόγο εκφερόμενο σε αυτές, άλλες πάλι για την εκφορά λόγου σε πολυπλοκότερο επίπεδο.

Τι ακριβώς όμως εννοούμε με τον όρο *πολυγλωσσική / πολυπολιτισμική ικανότητα*; Σε τι ακριβώς αναφερόμαστε όταν μιλάμε για πολυγλωσσία; Και κυρίως, μια και μιλάμε για μια ικανότητα που καλούμαστε –ως εκπαιδευτικοί- να αναπτύξουμε στους μαθητές μας στο δημόσιο σχολείο, πώς μπορεί η ικανότητα αυτή να αποκτήσει εμφανές status στον διδακτικό στοχασμό και στην παιδαγωγική πρακτική;

Αφού λοιπόν επιχειρήσω μια εννοιολογική διασαφήνιση του όρου *πολυγλωσσία/ πολυπολιτισμικότητα*, θα αναφερθώ σε δράσεις και προγράμματα που έχουν σημαντικά συνεισφέρει στον προβληματισμό μας πάνω στην αποτελεσματικότητα και τη



χρησιμότητά της, και θεωρούνται καθοριστικά, δεδομένου ότι συντέλεσαν στην αναπροσαρμογή των διδακτικών μας πρακτικών προκειμένου να βελτιστοποιήσουμε τα αποτελέσματα της διδασκαλίας/εκμάθησης των γλωσσών. Τέλος, θα εστιάζω στα σημεία εκείνα στα οποία θα πρέπει, κατά την εκτίμησή μου, να στηριχθούμε προκειμένου να οικοδομήσουμε το σχεδιασμό και τη διδακτική, μεθοδολογική και παιδαγωγική προσέγγιση της πολυγλωσσίας στην ξενόγλωσση τάξη.

### ***I. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις***

Για σημαντικό χρονικό διάστημα, η «πολυγλωσσία» παρέπεμπε στην εκμάθηση ή καλύτερα στη γνώση πολλών γλωσσών. Στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας αυτής, διαπιστώσαμε ασάφειες ως προς τις εκφάνσεις και τις εκδηλώσεις της: Πρόκειται για «παθητική» πολυγλωσσία, όπου ο καθένας κατέχει στο βαθμό της αντίληψης -γραπτού και προφορικού λόγου- πολλές γλώσσες; Ή για «ενεργητική» πολυγλωσσία, όπου ο οποιοσδήποτε θα έπρεπε να είναι ικανός να εκφράζεται σε πολλές γλώσσες;

Τα τελευταία χρόνια, οι αναφορές στην έννοια της «πολυγλωσσικής/πολυπολιτισμικής ικανότητας» είναι τόσο συχνές και πολυάριθμες, που θα λέγαμε ότι συναγωνίζεται αυτήν της «επικοινωνιακής ικανότητας» σε βαθμό μάλιστα που θα μπορούσε κάποιος να πιστέψει ότι την έχει υποκαταστήσει. Αναμενόμενο εξάλλου, δεδομένου ότι η πολυγλωσσική ικανότητα συντελεί στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας αφού συνεισφέρει στην πραγματοποίηση καλύτερης και κυρίως διευρυμένης επικοινωνίας με περισσότερες γλωσσικές ομάδες. Τι είναι όμως η πολυγλωσσική/πολυπολιτισμική ικανότητα; Είναι η ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος γλωσσικά και να επιτυγχάνει πολιτισμική διάδραση/διεπίδραση σε διάφορα επίπεδα και σε διαφορετικό βαθμό.<sup>1</sup> Και όπως ακριβώς και με την ικανότητα επικοινωνίας, η πολυγλωσσική/πολυπολιτισμική ικανότητα προϋποθέτει, συγκροτείται και στηρίζεται σε διάφορες γνώσεις (με την έννοια της δηλωτικής γνώσης) καθώς και σε διακριτές επιμέρους ικανότητες/δεξιότητες (διαδικαστική γνώση) και βέβαια σε γνώση/συνείδηση των περιστάσεων. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία πολύπλευρη, πολυσύνθετη και ετερογενή ικανότητα η οποία περιλαμβάνει γνώσεις και επιμέρους ικανότητες/δεξιότητες το σύνολο των οποίων μας επιτρέπει να κινητοποιήσουμε τις πηγές του «πολυγλωσσικού ρεπερτορίου» που διαθέτουμε προκειμένου να επικοινωνήσουμε με άτομα που δεν μοιράζονται το ίδιο με εμάς μητρικό γλωσσικό σύστημα. Αυτό όμως που προέχει να συνειδητοποιήσουμε στην περίπτωση της πολυγλωσσικής ικανότητας είναι ότι δεν πρόκειται για μία αξιολογική παράθεση ούτε

---

<sup>1</sup> Βλ. *Ευρωπαϊκό Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Μαθαίνω, Διδάσκω, Αξιολογώ.*

για απλή σύζευξη διακριτών μεταξύ τους ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αλλά για πολλαπλή και «ενιαία» ικανότητα η οποία μας επιτρέπει:

- να χρησιμοποιούμε άλλες -πέραν της μητρικής μας- γλώσσες προκειμένου να επικοινωνήσουμε με ετερόγλωσσα άτομα, αλλά και
- να εμπλεκόμαστε σε ένα ευρύ πεδίο επικοινωνιακών περιστάσεων που επιβάλλουν τη χρήση περισσότερων της μίας γλωσσών.

Με την έννοια αυτή, η πολυγλωσσία έχει να κάνει αφενός με την κατοχή/γνώση των γλωσσών και των πολιτισμών τους που μας επιτρέπουν να περνάμε με άνεση από τον ένα γλωσσικό κώδικα στον άλλο (*εναλλαγή κωδίκων*) (Coste, 1998, 13) και αφετέρου με την *ικανότητα διαμεσολάβησης* που πρέπει να επιδείξουμε όταν, για παράδειγμα, θέλουμε/πρέπει να επικοινωνήσουμε με άλλα άτομα, και επειδή έχουμε διαφορετική μητρική γλώσσα ο καθένας μας, πρέπει να ανατρέξουμε στη χρήση μιας άλλης (τρίτης) γλώσσας την οποία κατέχουμε έστω και σε περιορισμένο βαθμό.

Από κοινωνικο-πολιτική άποψη, η πολυγλωσσία συνάδει με έναν από τους βασικούς στόχους της Ενιαίας Ευρώπης: την προώθηση της κατανόησης και της ανεκτικότητας μέσα στο πλαίσιο της ποικιλίας/ποικιλότητας και της διαφορετικότητας των ευρωπαϊκών γλωσσών/πολιτισμών. Η θεώρηση βέβαια αυτή ενέχει μία θετική στάση προς τη διεθνή και διαπολιτισμική επικοινωνία και με την έννοια αυτή μας αφορά όλους εμάς που εμπλεκόμαστε με τον ένα ή άλλο τρόπο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών: η αποδοχή και η υποστήριξη της πολυγλωσσικής/πολυπολιτισμικής ικανότητας υποδηλώνει την άρνηση να θεωρούνται οι άλλες (ξένες) γλώσσες ως ένα αζεπέραστο εμπόδιο στην επίτευξη επικοινωνίας και σηματοδοτεί την υιοθέτηση προσπαθειών υπέρβασης των δυσχερειών επικοινωνίας μέσα από την ευέλικτη χρήση των γλωσσολογικών μας πηγών ακόμη κι όταν αυτές είναι, ενίοτε, ελάχιστες.

Ένα άλλο ζήτημα προκύπτει όταν επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τις δραστηριότητες που επιτρέπουν την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας. Οι διάφοροι ορισμοί και προσπάθειες περιγραφής των δεικτών και των πρακτικών που οδηγούν στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτής αναφέρονται συνήθως στη γλωσσική διάστασή της, δηλαδή την *πολυγλωσσική ικανότητα*. Όμως, χωρίς *πολιτισμική ικανότητα* (και εδώ, θα έπρεπε προφανώς να μιλάμε με όρους δια-πολιτισμικής ικανότητας), η γλωσσική ικανότητα δεν αρκεί για να διασφαλίσει ουσιαστική και γνήσια επικοινωνία. Ο πολυπολιτισμός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της πραγματικής πολυγλωσσικής ικανότητας. Διότι, μπορεί μια απλή ικανότητα κατανόησης του εκφερόμενου σε μια ξένη γλώσσα λόγου να επαρκεί προκειμένου να αντιληφθούμε κάτι και/ή να επιτύχουμε ένα

στοιχειώδες επίπεδο επικοινωνίας<sup>2</sup>, η πραγματική και ουσιαστική όμως επικοινωνία είναι πολιτισμική επικοινωνία και ως εκ τούτου απαιτεί να διαθέτουμε μια ενεργή ικανότητα διάκρισης των (διαφορετικών) συνηθειών και των αναγκών του (αλλοδαπού) συνομιλητή μας σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο<sup>3</sup>. Και τούτο διότι οι πολιτισμικές παρανοήσεις είναι πολύ πιο συχνές και έντονες και, συχνά, είναι δυνατόν να επιφέρουν διακοπή της επικοινωνίας. Με την έννοια αυτή, η πολυπολιτισμική διάσταση αυτής της ικανότητας –παρότι και η πιο ενδιαφέρουσα- είναι και η δυσκολότερη να περιγραφεί, να καταγραφεί αλλά και να αναπτυχθεί, γιατί είναι πιο σύνθετη. Αποτελεί το σημείο στο οποίο εμφανίζουμε, τόσο ως μαθητές, αλλά και ως χρήστες ξένων γλωσσών τις περισσότερες αντιστάσεις. Ως αλλοδαποί, πρέπει να «μάθουμε» τον πολιτισμό των άλλων μέσα από μία μάθηση ορθολογική και μεθοδική, σε αντίθεση με τους αυτόχθονες που τον αποκτούν / κατακτούν ασυνείδητα. Επειδή δε όλοι μας θεωρούμε τον πολιτισμό μας αυτονόητα ορθό, βρισκόμαστε εγκλωβισμένοι σε έναν εθνοκεντρισμό, κοινωνιοκεντρισμό, εγωκεντρισμό. Και εδώ ακριβώς καλείται να εστιάσει η ανάπτυξη/απόκτηση πολυπολιτισμικής ικανότητας, παρέχοντάς μας τις ευνοϊκές προϋποθέσεις που θα μας βοηθήσουν να απαλλαγούμε από όλους αυτούς τους «-ισμούς». Όπως αναφέρει ο Porcher, η πολυπολιτισμική ικανότητα μάς οδηγεί σε μία πραγματική «αποκέντρωση»: μας βοηθά να αντιληφθούμε την «επικέντρωση του Άλλου», δηλαδή να «μπούμε στη θέση του» για να αντιμετωπίσουμε όπως αυτός πράγματα και ανθρώπους (Porcher, 94). Πρόκειται σαφώς για διαδικασία η οποία εγγράφεται, σε σημαντικό βαθμό, σε μία πορεία αυτονόμησης: Μόνος του ο μαθητής μπορεί να πραγματοποιήσει αυτή τη μετατροπή και ο δάσκαλος, το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να τον βοηθήσει σε αυτή τη διαδικασία/πορεία.

Σε γενικές γραμμές, η απόκτηση/ανάπτυξη πολυγλωσσικής/πολυπολιτισμικής ικανότητας είναι στην ουσία λειτουργία πολύπλοκη. Συνιστά όμως εξαιρετική επιδίωξη και προσδοκία. Μόνον που, για να υπάρξει, η πολυγλωσσία πρέπει να οικοδομηθεί. Η οικοδόμηση αυτή θα πρέπει περισσότερο από ποτέ άλλοτε να ενταχθεί σε μια γλωσσική πολιτική και γενικότερα στην εκπαιδευτική και πολιτισμική πολιτική της χώρας. Θα επανέλθω στο τόσο σημαντικό αυτό ζήτημα παρακάτω. Προς το παρόν, θα επιχειρήσω, στο επόμενο μέρος, μια συνοπτική παρουσίαση συγκεκριμένων δράσεων των οποίων τα συμπεράσματα συνηγορούν στην προσπάθεια ένταξης της πολυγλωσσίας στη γλωσσική πολιτική και γενικότερα στη διδασκαλία των γλωσσών.

Παράλληλα, θα προσπαθήσω να εστιάσω σε προβληματισμούς και σημεία που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να οργανώσουμε ανάλογες δράσεις.

<sup>2</sup> Όπως επισημαίνει ο Porcher, σε όλες τις κοινωνίες, οι φυσικοί ομιλητές προσπαθούν πάντα να βοηθήσουν τους συνομιλητές τους χωρίς να στιγματίζουν τις γλωσσικές αδυναμίες του αλλοδαπού συνομιλητή. (93)

<sup>3</sup> Ο πολιτισμός, είπε ο Pierre Bourdieu, «είναι η ικανότητα διαφοροποίησης».

## **II. Παραδείγματα καλής πρακτικής για την ανάπτυξη πολυγλωσσικής ικανότητας**

Πρόκειται για τα ευρωπαϊκά προγράμματα συνεργασίας τα οποία στηρίζονται στην (αλλά και στηρίζουν την) πολυγλωσσία, δηλαδή τη χρήση περισσότερων της μίας ξένων γλωσσών για την ικανοποίηση επικοινωνιακών αναγκών. Οι πρακτικές αυτές κατέληξαν σε κάποια γενικά συμπεράσματα τα οποία θα πρέπει να εκμεταλλευθούμε επαρκώς προκειμένου σχεδιάσουμε και να πραγματοποιήσουμε την πολυγλωσσική/πολυπολιτισμική ικανότητα.

**II.1.** Το ερευνητικό πρόγραμμα αλληλοκατανόησης γειτονικών γλωσσών EuroM4<sup>4</sup> των Πανεπιστημίων Λισσαβώνας, Σαλαμάνκα, Ρώμης και Aix-en-Provence το οποίο αφορά σε έρευνα των στρατηγικών ταυτόχρονης μάθησης τεσσάρων συγγενών (λατινογενών) γλωσσών (πορτογαλική, ισπανική, ιταλική και γαλλική). Οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν 24 μαθήματα διάρκειας μιάμισης ώρας το καθένα και αποδείχθηκαν ικανοί να διαβάζουν και να καταλαβαίνουν άρθρα 60-80 γραμμών στις τέσσερις γλώσσες. (Debaisieux & Valli, 2003)

**II.2.** Σε συνέχεια της παραπάνω εμπειρίας, το CRAPEL (Κέντρο Ερευνών και Παιδαγωγικών Εφαρμογών στις Γλώσσες) του Πανεπιστημίου Nancy 2 επιχείρησε, το 2001, να διερευνήσει τις δυνατότητες αλληλοκατανόησης μεταξύ των ρομανικών πάντα γλωσσών. 15 Γάλλοι φοιτητές αποτελούσαν το δείγμα του εμπειρικού αυτού προγράμματος οι οποίοι κλήθηκαν να επιχειρήσουν ανάγνωση/κατανόηση του πορτογαλικού, ισπανικού και ιταλικού τύπου. (Debaisieux & Valli, 2003)

Και στις δύο περιπτώσεις οι γλώσσες δεν αντιμετωπίζονται ως αντικείμενο μελέτης (οι στόχοι, δηλαδή, δεν περιορίζονται στην απλή εκμάθησή τους) αλλά ως εργαλείο πρόσβασης στη γνώση με απώτερο στόχο τη βελτιστοποίηση της συμπεριφοράς του «καλού αναγνώστη» από τα υποκείμενα της έρευνας, μέσα από τη συνειδητοποίηση και την ανάλυση των διαδικασιών που ενεργοποιούνται προκειμένου να κατανοήσουν τα προς ανάγνωση κείμενα. Οι χειριστές των προγραμμάτων στηρίχθηκαν στην επικοινωνιακή προσέγγιση (έμφαση στις πραγματιστικές όψεις των δραστηριοτήτων ανάγνωσης υπό αυθεντικές περιστάσεις) και κυρίως στη γνωστική διάστασή της, προκειμένου να προσδιορίσουν μία μεθοδολογία με βάση τις θεωρίες πάνω στις πρακτικές του «καλού αναγνώστη»: ολική προσέγγιση του κειμένου,<sup>5</sup> χρήση γλωσσολογικής αναγωγής συμπερασμάτων (inférence) με βάση τη συγγένεια μεταξύ των γλωσσών και το συγκεκριμένο και τεχνική της λέξης x.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Τα αποτελέσματα του προγράμματος αυτού παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Κέντρου Ζωντανών Γλωσσών στο Γκρατς, τον Δεκέμβριο 1998.

<sup>5</sup> Συχνά, οι αναγνώστες ενός κειμένου σε ξένη γλώσσα, ακόμη κι όταν δεν είναι αρχάριοι, δείχνουν μια τάση να διαβάζουν «λέξη προς λέξη» όταν αντιμετωπίζουν μια μεγάλη δυσκολία.

<sup>6</sup> Με βάση τα συμπεράσματα των ερευνών του C. Hosenfeld (1994), όταν ο αναγνώστης συναντά σε μία φράση μια ή περισσότερες «άγνωστες» λέξεις, δεν πρέπει να ανατρέχει συστηματικά σε κάποιο γλωσσάρι ή λεξικό. Αντιθέτως,

**II.3.** Μια τρίτη εμπειρία ταυτόχρονης εντατικής εκμάθησης τριών μη συγγενών γλωσσών, έχουμε στο Κέντρο Γλωσσών του Λουξεμβούργου.<sup>7</sup> Στην περίπτωση αυτή, έχουμε μία ενδιαφέρουσα καταγραφή των μαρτυριών των ίδιων των υποκειμένων, κάτι που σημαίνει ότι ερευνήθηκαν οι μεταγνωστικές διαδικασίες του μαθητή/χρήστη που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο βιώνει τη μάθησή του και τη χρήση των ξένων γλωσσών. Έχουμε, για παράδειγμα, υποκείμενα που υποδηλώνουν συχνά φόβο για τη δημιουργία παρεμβολών και συγχύσεων όταν αναγκάζονται να περνούν, ανάλογα με την περίπτωση, από τη μία γλώσσα στην άλλη. Κάποιοι άλλοι αφήνουν να εννοηθεί ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ικανότητάς τους στη χρήση των γλωσσών, τόσο φαίνεται να μειώνεται ο κίνδυνος παρεμβολών και συγχύσεων. Διαφορές στη γλωσσική/επικοινωνιακή συμπεριφορά τους επισημαίνονται επίσης σε σχέση με το γνωστικό προφίλ τους. (Ciekanski, Duda, Horwinski)

**II.4.** Το EVLANGUES (*Language awareness / L'éveil aux langues*) που μπορούμε να αποδώσουμε στην ελληνική με τον όρο Αφύπνιση στις γλώσσες, είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα για μικρά παιδιά και στόχο είχε την προοδευτική ανακάλυψη από τους μαθητές των σχέσεων/δεσμών μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου χρησιμοποιώντας ακόμη και ετερογενή αλφαβητικά συστήματα όπως το λατινικό, το αραβικό και το ιδεογραμματικό κινέζικο.<sup>8</sup>

**II.5.** Και περιμένουμε τέλος τα συμπεράσματα του προγράμματος Eu & I (EUROPEAN AWARENESS & INTERCOMPREHENSION), SOCRATES LINGUA 1 το οποίο συντονίζεται από την Πορτογαλία και συγκεκριμένα το Πανεπιστήμιο του Viseu και στο οποίο συμμετέχει το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου μας.<sup>9</sup>

### **III. Μέτρα, Τακτικές και Πρακτικές για την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής-πολυπολιτισμικής ικανότητας**

Οι τρόποι, τα μέσα και οι ενέργειες που μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της πολυγλωσσικής-πολυπολιτισμικής ικανότητας, μπορούν να εξεταστούν με βάση:

- το μακροεπίπεδο, δηλαδή το γενικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης έτσι όπως καθορίζεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, και

---

ανεξάρτητα από τις γλωσσολογικές του γνώσεις, πρέπει να αναπτύξει μία στρατηγική που θα τον βοηθήσει να «μαντέψει» το νόημα της ή των άγνωστων λέξεων στο κείμενο.

<sup>7</sup> Βλ. επίσης και τη σχετική εμπειρία ταυτόχρονης μάθησης δύο ξένων γλωσσών, της αγγλικής και της πορτογαλικής, στο CRAPEL του Πανεπιστημίου Nancy 2 στο Bailly S., Ciekanski M. 2003. Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. juillet. Paris : Hachette. 136-142.

<sup>8</sup> Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://jalang.ecml.at/translations/Anniversaire.doc>

<sup>9</sup> Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.sprachenzentrum.com/eui/intercomprehension>

- το μικροεπίπεδο που αφορά το σχεδιασμό της διδασκαλίας και συγκεκριμένα τη διδακτική, μεθοδολογική και παιδαγωγική προσέγγιση στην οποία προσφεύγουν οι καθηγητές των ξένων γλωσσών.

### **III.1. Η ανάπτυξη της πολυγλωσσικής/πολιπολιτισμικής ικανότητας στο μακροεπίπεδο της εκπαίδευσης: εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική**

Για την ελληνική πραγματικότητα, η πολυγλωσσία αποτελεί, θεωρητικά τουλάχιστον και με βάση τις εξαγγελίες της εκπαιδευτικής πολιτικής των τελευταίων χρόνων, πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης, δεδομένων μάλιστα και των αναγκών της αγοράς εργασίας που με βάση τις διαφορές έρευνες απαιτεί αυξημένα προσόντα σε γλωσσομάθεια και γνώσεις χρήσης Η/Υ. Η γλωσσική μας όμως πολιτική χαρακτηρίζεται από το ανακόλουθο δηλώσεων και προσπαθειών/δράσεων. Δεν θα επεκταθώ, δεδομένου ότι ξεπερνάμε την προβληματική του Συνεδρίου και τη θεματική της εισήγησης, δεν θα μπορέσω όμως να μην αναφερθώ στο γεγονός ότι, από τη μια μεριά παρακολουθούμε μία γλωσσική πολιτική που εισηγείται τη διδασκαλία και δεύτερης ξένης γλώσσας στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από την άλλη τη μείωση των ωρών διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο<sup>10</sup>. Με τους ελαστικότερους υπολογισμούς, και εάν αφαιρέσουμε τον χρόνο που απαιτείται για την οργάνωση του μαθήματος (οδηγίες του καθηγητή, έλεγχος παρουσιών, διαδικαστικά ζητήματα του μαθήματος και γενικότερα της φοίτησης και του σχολείου...), ο χρόνος που αναλογεί σε κάθε μαθητή για να μιλήσει (σ)την ξένη γλώσσα στο σχετικό μάθημα δεν πρέπει να ξεπερνά το ένα λεπτό σε μία σχολική ώρα. Και πρόκειται βέβαια για ένα γλωσσικό μάθημα με βασικό και πρωταρχικό στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Βέβαια και αυτό το αδιαμφισβήτητο γεγονός των πολύ λίγων ωρών που διατίθενται στη διδασκαλία των γλωσσών επιβάλλει την απόκτηση πολυγλωσσικής ικανότητας μέσα από την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων, αλλά επίσης, και από την ικανότητα να μαθαίνουμε ξένες γλώσσες καθώς και τη διαπολιτισμική μας ικανότητα

Ο ρόλος όμως των θεσμικών οργάνων στην προσπάθεια ανάπτυξης της πολύγλωσσης ικανότητας των μαθητών είναι καταλυτικός. Χρειάζονται αποφάσεις καινοτόμες και ενέργειες/δράσεις αποτελεσματικές και κυρίως συμπληρωματικές και όχι αποσπασματικές. Ποιες θα μπορούσαν να είναι αυτές;

<sup>10</sup> Για να μην αναφερθούμε στο Λύκειο όπου εδώ και χρόνια η διδασκαλία άλλης ξένης γλώσσας, πέραν της αγγλικής, είναι σχεδόν ανύπαρκτη εδώ και χρόνια.

**III.1.α.** Από την πλευρά της *εκπαιδευτικής πολιτικής*, ενδιαφέρον παρουσιάζει η δυνατότητα πραγματοποίησης των *ευρωπαϊκών προγραμμάτων διδασκαλίας CLIL/EMILE*, στα οποία η διδασκαλία των ξένων γλωσσών υπάγεται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα: η διδασκαλία, δηλαδή, ενός μαθήματος γίνεται μέσα από τη χρήση μιας ξένης γλώσσας.<sup>11</sup> Πρόκειται στην ουσία για διδασκαλία με περιεχόμενο και γλώσσα ενσωματωμένα, που εάν οργανωθούν προσεκτικά μπορούν να καταλήξουν σε μία καλή εκμάθηση της χρησιμοποιούμενης γλώσσας, αλλά παράλληλα και σε καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και ενδεχομένως σε άλλα γνωστικά οφέλη.<sup>12</sup> Η πρακτική αυτή ανάγεται:

- στις έρευνες περί διγλωσσίας οι οποίες καταδεικνύουν ότι η διγλωσσία επιδρά θετικά πάνω στη ενσυνείδητη γνώση της γλώσσας και στις γνωστικές λειτουργίες των δίγλωσσων ατόμων,
- στις έρευνες για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι τρίγλωσσοι προκειμένου να προσδιορίσουν τις ομοιότητες και τις αντιθέσεις μεταξύ των γλωσσών που χρησιμοποιούν και που έδειξαν ότι οι τρίγλωσσοι καταφεύγουν σε συνθετότερες στρατηγικές εξ αιτίας της πολλαπλότητας των λειτουργιών που εμπλέκονται<sup>13</sup>,
- στις εμπειρικές έρευνες δίγλωσσης εκπαίδευσης όπου επισημαίνεται ιδιαίτερα η συμβολή της διδασκαλίας διαφόρων σχολικών μαθημάτων σε μία δεύτερη/ξένη γλώσσα στην κατάκτηση της γλώσσας αυτής,<sup>14</sup>
- στις μελέτες και έρευνες του Krashen και του Cummins οι οποίες αντιπαραθέτουν δύο τύπους λόγου, τον ακαδημαϊκό λόγο και τον καθημερινό λόγο (συζήτηση/συνομιλία) και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ανάπτυξης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα 1 και στη γλώσσα 2 και αυτό ισχύει όχι μόνο για συγγενείς γλώσσες.

Η πραγματοποίηση προγραμμάτων CLIL/EMILE εναπόκειται συχνά στο προσωπικό ενδιαφέρον των καθηγητών και αποτελεί σπάνια συνειδητή πολιτική του σχολείου. Βασική βέβαια προϋπόθεση είναι να προβλέπεται από σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις που να επιτρέπουν την εισαγωγή/ένταξή του στο δημόσιο σχολείο. Και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, δυο χώρες δεν επιτρέπουν νομοθετικά τη δυνατότητα υλοποίησής

<sup>11</sup> Το μοντέλο των προγραμμάτων αυτών έχει εξάλλου προηγούμενο σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες σε επίπεδο εθνικής πολιτικής. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στην περίπτωση της Γαλλίας που έχει, με νομοθετική ρύθμιση, εισαγάγει τον θεσμό των 'διεθνών τμημάτων' στο εκπαιδευτικό της σύστημα από το 1992, και των 'ευρωπαϊκών τμημάτων' από το 1999. Με βάση τα προγράμματα αυτά, μία σχολική μονάδα μπορεί να αποφασίσει –με βάση τη ζήτηση από τους μαθητές της- τη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων σε μία ξένη γλώσσα, διεθνή και ευρωπαϊκή αντίστοιχα. Επίσης, η Ιταλία, εδώ και 33 χρόνια περίπου, έχει εισαγάγει στην περιοχή Val d'Aoste προοδευτικά και πειραματικά, και σε διάφορα σχολικά επίπεδα, ένα μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης που βασίζεται στην εναλλαγή των γλωσσών και αγγίζει το σύνολο των μαθημάτων.

<sup>12</sup> Για πληρέστερη ενημέρωση βλ. το άρθρο της Takala (βλ. βιβλιογραφία)

<sup>13</sup> Έρευνα υπό τον Clyne στην Αυστραλία: τα πρώτα της αποτελέσματα δημοσιεύθηκαν το 1997 (Esch, 24).

<sup>14</sup> Κατά τον Krashen, όταν κάποιο μάθημα διδάσκεται σε μία άλλη γλώσσα και όχι στη μητρική, ακόμη και ένα παιδί που κατέχει σε περιορισμένο βαθμό τη γλώσσα αυτή αλλά γνωρίζει τη διδασκόμενη ύλη του μαθήματος, θα καταλάβει περισσότερα από ένα παιδί που δεν γνωρίζει την ύλη. Εξάλλου, όσο περισσότερο το παιδί καταλαβαίνει το μάθημα, τόσο περισσότερο μπορεί να κατακτήσει και την άλλη διδασκόμενη γλώσσα. (Takala, 59)

των προγραμμάτων αυτών:: η Ιρλανδία και η Ελλάδα.<sup>15</sup> Δεν είναι βέβαια τυχαίο ότι το CLIL/EMILE επεκτάθηκε γρήγορα ως πρακτική στις χώρες της βόρειας Ευρώπης όπου η αγγλική γλώσσα παίζει, τρόπον τινά, το ρόλο *lingua franca* στον εργασιακό χώρο. Ωστόσο, τέτοια προγράμματα επιβάλλονται κυρίως στις μονόγλωσσες χώρες όπως η Ελλάδα.

Θα πρέπει τέλος να παρατηρήσουμε ότι στην προσέγγιση CLIL/EMILE, οι πολιτισμικές όψεις της πολυγλωσσίας δεν μελετώνται αυτές καθαυτές, διότι μεταφέρονται μέσα από το μάθημα που διδάσκεται.

Σημαντική συνεισφορά στην απόκτηση/ανάπτυξη πολυγλωσσικής/πολυπολιτισμικής ικανότητας παρέχει η ένταξη του *Ευρωπαϊκού Portfolio των Γλωσσών* στο σχολείο. Όπως λέει ο David Little, « το Ε.Π.Γ. συνιστά εργαλείο αναγνώρισης της κοινής πολυγλωσσίας και αξιοποίησης διαγλωσσικών στρατηγικών κατάκτησης των γλωσσών. Στόχο έχει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή, εμπλέκοντάς τον στον σχεδιασμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση της μάθησής του και ωθώντας τον να σκεφτεί με κριτικό τρόπο στις διαπολιτισμικές του εμπειρίες». (Little, 112) Κυρίως όμως η συμβολή του αξιολογείται στο επίπεδο της ανάπτυξης της πολυγλωσσίας μέσα από την αξιολόγηση της γλωσσικής συμπεριφοράς που αποκτήσαμε στη μητρική μας γλώσσα. Με την έννοια αυτή, η ένταξή του στο σχολείο μπορεί να τονώσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών που είναι γόννοι μεταναστών.<sup>16</sup>

Σημαντική επίσης είναι η συμβολή των *προγραμμάτων κινητικότητας*. Η κινητικότητα των μαθητών και φοιτητών εμπεριέχει ένα διαπολιτισμικό έργο αναφορικά με χώρους πολύ διαφορετικούς μεταξύ τους. Με την έννοια αυτή πρόκειται για πολυδιάστατη δραστηριότητα και δεν θα μπορούσε να περιοριστεί στην ανάπτυξη γλωσσικών μόνο δεξιοτήτων. Κατά τις Elizabeth Murphy-Lejeune και Geneviève Zarate, κατά την κινητικότητα, η διαδικασία προσαρμογής σε έναν ξένο πολιτισμό εμπλέκει τέσσερις κατηγορίες παραγόντων: την προσωπική στάση, την κοινωνική συμμετοχή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ικανότητα προσαρμογής και επικοινωνίας. (Murphy-Lejeune & Zarate, 40-44)

**III.1.β.** Από την πλευρά της *γλωσσικής πολιτικής* μπορούμε να αναφερθούμε σε διάφορες δράσεις:

---

<sup>15</sup> Ανακοινώθηκε από εκπροσώπους του Συμβουλίου της Ευρώπης στο Ευρωπαϊκό Σεμινάριο *Lingua* του Εθνικού Γραφείου Socrates της Ισπανίας που πραγματοποιήθηκε το Σεπτέμβριο 2005 στην Avila με θέμα *Content and language integrated learning. Teacher training on CLIL, and innovative approaches to foreign language learning and teaching*.

<sup>16</sup> Ο D. Little διηγείται την περίπτωση ενός Αλγερινού που παρακολουθούσε μαθήματα αγγλικής στο Δουβλίνο και που μέσα από την συμπλήρωση του Ε.Π.Γ. διαπίστωσε ότι ήταν ένα από τα σπάνια άτομα στην Ιρλανδία που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ ατόμων που μιλούσαν αραβικά, γαλλικά και ρωσικά. Το γεγονός αυτό συνετέλεσε σημαντικά στην υψηλότερη αυτοεκτίμησή του. (113)



- Στα διαθεματικά προγράμματα (κάτι που αποτελεί ήδη γεγονός με βάσει τα νέα προγράμματα· μένει να εξετάσουμε τις προσπάθειες υλοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς).
- Στη διδασκαλία δύο ή τριών ξένων γλωσσών με κοινή μεθοδολογική προσέγγιση: δίνεται έτσι η δυνατότητα στον μαθητή να προβληματιστεί απευθείας για τις σχέσεις μεταξύ των γλωσσών, γεγονός που διευκολύνει την εκμάθησή τους και τον βοηθά να αναπτύξει τη μεταγλωσσική του συνείδηση (επιπρόσθετη στρατηγική επικοινωνίας). Δεδομένου ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας δεν είναι ανεξάρτητη των προγενέστερων ή των παράλληλων εκμαθήσεων μιας άλλης ή άλλων γλωσσών, το να μαθαίνει κανείς τρεις γλώσσες ταυτοχρόνως δημιουργεί μάλλον ευεργετικά αποτελέσματα με όρους κατάκτησης της γλώσσας αλλά και γενικότερης μάθησης και επιτρέπει την ανάπτυξη μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων. Τα υποκείμενα μοιράζονται την ικανότητα οργάνωσης της πολλαπλής αυτής μάθησης, εγκαθιστώντας μεταξύ των γλωσσών που μαθαίνουν -ή που γνώριζαν ήδη- σχέσεις διαφορετικής φύσης, ανάλογα με τη λειτουργία και το status που αποδίδουν σε κάθε γλώσσα και ανάλογα με τις περιστάσεις (βλ. παρακάτω).<sup>17</sup>
- Στη διαφοροποίηση των προς εκμάθηση προσφερόμενων γλωσσών.<sup>18</sup>

### **III.2. Η ανάπτυξη της πολυγλωσσικής/πολιπολιτισμικής ικανότητας στο μικροεπίπεδο της σχολικής πρακτικής: διδακτική, μεθοδολογική και παιδαγωγική προσέγγιση**

Στο επίπεδο της **διδακτικής πρακτικής**, πρέπει να ξεπεραστεί η ομογενοποιημένη και γραμμική αντίληψη του διδακτικού σχεδιασμού και να υιοθετηθούν νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ενίοτε εξατομικευμένες και κυρίως διαφοροποιημένες, που θα επιτρέψουν τη μεταφορά ικανοτήτων και δεξιοτήτων χρήσης των γλωσσών, μεταφορά τόσο από την κατάκτηση της μητρικής όσο και από την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών. Με την έννοια αυτή, καλούμαστε, ως δάσκαλοι, ως μαθητές αλλά και ως χρήστες ξένων γλωσσών, να ανακαλύψουμε τι μεταφέρεται από τη μία γλώσσα

<sup>17</sup> Οι σχετικές εμπειρίες έδειξαν θετικά αποτελέσματα. Η υπόθεση στήριξης είναι ότι ο μαθητής που μαθαίνει δύο γλώσσες ταυτόχρονα και στο ίδιο μεθοδολογικό πλαίσιο θα καταβάλει λιγότερες προσπάθειες προσαρμογής από ότι αν έπρεπε να παρακολουθεί δύο μαθήματα ξέχωρα με δύο διαφορετικές προσεγγίσεις.

Εξάλλου, τα ίδια τα υποκείμενα που έχουν συμμετάσχει σε ανάλογες εμπειρίες επιβεβαιώνουν ότι οι γλώσσες «αλληλοβοηθούνται» και ότι ξέρουν καλύτερα από πού να αρχίσουν μια νέα γλώσσα και με ποια σειρά να αναπτύξουν τις διάφορες πλευρές των γλωσσών που μαθαίνουν.

<sup>18</sup> «Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να διευκολύνουν την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας διαφοροποιώντας τις προσφερόμενες γλώσσες.» ( Little, 108).

στην άλλη, και να το καταστήσουμε κατακτήσιμο μέσα από την ανάπτυξη μεθοδολογικών προσεγγίσεων και στρατηγικών.

Χρειάζεται όμως ο δάσκαλος της μητρικής γλώσσας όπως και οι καθηγητές ξένων γλωσσών να χρησιμοποιήσουν τεχνικές διδασκαλίας που να υποστηρίζουν τις βασικές δραστηριότητες εκμάθησης και χρήσης των ξένων γλωσσών. Κυρίως όμως, η *διδασκτική* και *μεθοδολογική προσέγγιση* θα πρέπει να επιφέρουν μία ισορροπία μεταξύ άνεσης και ροής λόγου και λεξικογραμματικής ακρίβειας. Αυτή η ισορροπία χάνεται στη συστηματική διδασκαλία των ξένων γλωσσών, κυρίως όταν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα ακαδημαϊκά ή επαγγελματικά περιεχόμενα και επειδή οι πρακτικές του γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα δεν ενσωματώνουν το σύνολο των γνωστικο-συναισθηματικών ιδιοτήτων παραγωγής (αλλά και κατανόησης) γραπτού λόγου που χαρακτηρίζει τις εξωσχολικές και εθελούσιες πρακτικές συνομιλίας και γραπτής επικοινωνίας. Έτσι, σχεδόν πάντα, οι σχολικές δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου αποβλέπουν (μερικές φορές μάλιστα αποκλειστικά) σε μια αυστηρότερη κατάκτηση της λεξικογραμματικής ακρίβειας και δεν συνδέονται με τα πραγματικά κέντρα ενδιαφέροντος των εφήβων. Απαιτείται επομένως *αποσχολικοποίηση* της κατανόησης και παραγωγής λόγου στην ξενόγλωσση τάξη και προώθηση της ενεργητικής οικοδόμησης νοημάτων ώστε να συνδέεται το σχολείο με τη ζωή. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που προσδιορίζει την εκμάθηση των γλωσσών είναι το *πλαίσιο* και η *περίσταση*. Η εκμάθηση και η κατάκτηση των λεξικογραμματικών εννοιών μιας γλώσσας είναι πλουσιότερη και αποδοτικότερη όταν ο μαθητής/χρήστης της προσφεύγει στο πλαίσιο ή στην περίσταση προκειμένου να τις κατανοήσει ή να τις χρησιμοποιήσει. Φαίνεται πως ο παράγοντας αυτός έχει μεγαλύτερο ειδικό βάρος στην ανάπτυξη της πολυγλωσσικής ικανότητας: Οι σχετικές εμπειρίες δείχνουν ότι οι πολύγλωσσοι, ανάλογα με την περίσταση, -αν δηλαδή διαβάζουν, ή γράφουν, ή παρακολουθούν τηλεόραση κτλ.- μπορούν να έχουν διαφορετικές προτιμήσεις ως προς τη γλώσσα που χρησιμοποιούν.

Στο επίπεδο των προσληπτικών αλλά και των παραγωγικών δραστηριοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου, μπορούμε ενδεικτικά να αναφέρουμε ορισμένες πρακτικές στις οποίες μπορούμε να ανατρέξουμε ως εκπαιδευτικοί όπως:

- Να εργαστούμε συλλογικά διδάσκοντας ένα κοινό μέρος των ξένων γλωσσών που έχει να κάνει με στοιχεία της διδασκτικής που ισχύουν για όλες τις γλώσσες με βάση μια συνολική (μεθοδολογική) προσέγγιση.
- Να ευαισθητοποιούμε τους μαθητές στο μεγάλο αριθμό ομοιοτήτων που υπάρχουν μεταξύ συγγενών κυρίως γλωσσών.

- Να φροντίσουμε ώστε η έκθεση στην αυθεντική γλώσσα να προέχει σε σχέση με την φορμαλιστική επεξεργασία των λεξικογραμματικών στοιχείων. Συγκεκριμένα, η πράξη ανάγνωσης στην ξένη γλώσσα θα πρέπει να αποδραματοποιείται και να συνδέεται με αυθεντικές περιστάσεις ανάγνωσης. Στην πραγματική ζωή, η ανάγνωση είναι δραστηριότητα αυθόρμητη και ατομική, και στην προσπάθεια αποσχολικοποίησης του γραπτού λόγου πρέπει να ανατρέξουμε σε ανάλογες δραστηριότητες. Μπορούμε λοιπόν να τους βάλουμε να αναζητήσουν πληροφορίες στο Ίντερνετ (ανακάλυψη του δικτύου ως πολυγλωσσική πηγή). Στοχάζονται αναπόφευκτα πάνω στα διάφορα κριτήρια επιλογής ενός κειμένου και στην αξία του. Διαπιστώνουν έτσι μόνοι τους ότι η γνώση του θέματος και του προς μελέτη πεδίου παίζει συνήθως καθοριστικότερο ρόλο στην κατανόηση ενός κειμένου, ανεξάρτητα από την έκτασή του.
- Να τους δείξουμε ότι η πολιτισμική διάσταση είναι ένα χαρακτηριστικό της ίδιας της γλώσσας.<sup>19</sup>
- Να τους μάθουμε να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις διαδικασίες «υψηλού επιπέδου», όπως η διατύπωση υποθέσεων και η χρήση του συνκειμένου (με την ευρεία έννοια του όρου), χωρίς βέβαια να παραλείπονται δραστηριότητες που διευκολύνουν τις διαδικασίες «χαμηλού επιπέδου» όπως η αναγνώριση των λέξεων.
- Να προτείνουμε συστηματικό τρόπο προσέγγισης και επεξεργασίας των διάφορων τύπων κειμένων. Η χρήση από τους μαθητές κειμένων που έχουν κοινά τυπολογικά χαρακτηριστικά ή/και των οποίων η θεματική είναι ίδια (για παράδειγμα, κείμενα από πρωτοσέλιδα εφημερίδων με διεθνείς ειδήσεις, μικρές αγγελίες...) και τα οποία είναι σε διαφορετικές γλώσσες, επιτρέπει την ανάπτυξη της ικανότητας σύγκρισης και οδηγεί τους μαθητές να εντοπίζουν πληροφορίες ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές –γλωσσικές και πολιτισμικές- μέσα από μία ταυτόχρονη επεξεργασία των τριών κειμένων, επομένως των τριών γλωσσών. Η επεξεργασία αυτή μπορεί να στηρίζεται σε δραστηριότητες συνδυασμού κειμένου/εικόνων, σε δραστηριότητες ανασύστασης των κειμένων με βάση διάφορα στοιχεία, σε δραστηριότητες οργάνωσης των πληροφοριών ενός κειμένου σε ένα πίνακα που πρέπει να συμπληρωθεί.
- Να βοηθούμε τους μαθητές/χρήστες να αντιληφθούν τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ καταλαβαίνω / κατανοώ κάτι σε μια γλώσσα και το μεταφέρω στη μητρική μου γλώσσα. Είναι το μυστικό της γνωστής *διαμεσολάβησης* ως πρόσθετης δραστηριότητας της επικοινωνιακής ικανότητας.

<sup>19</sup> Για παράδειγμα, για τον έλληνα μαθητή που θα επιχειρήσει να μάθει τα μεριστικά άρθρα στη γαλλική ή την ιταλική γλώσσα, και που στη γλώσσα του δεν έχει αντίστοιχο γλωσσικό στοιχείο, θα μπορέσει εν μέρει να κατανοήσει πώς οι Γάλλοι ή οι Ιταλοί κατηγοριοποιούν τον κόσμο και να μπει στον τρόπο σκέψης τους.

- Να εντάξουμε στη διδασκαλία των γλωσσών εξωσχολικές δραστηριότητες που θα αποσκοπούν στην πολυγλωσσική και πολυμεσική εκμετάλλευση της κουλτούρας των νέων, οι οποίοι έχουν τις δικές τους επικοινωνιακές πρακτικές.
- Επειδή όμως σε νεαρή ηλικία, η επικοινωνιακή δραστηριότητα δεν επαρκεί ούτε αποτελεί πάντα στόχο για τους νέους<sup>20</sup>, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις συναισθηματικές όψεις του γνωστικού συστήματος ώστε οι ικανότητες λόγου (προφορικού και γραπτού) να μπορέσουν πραγματικά να ικανοποιήσουν τις βαθιές κοινωνικο-συναισθηματικές τους ανάγκες. Με λίγα λόγια, «η εκμάθηση μιας γλώσσας θα πρέπει να εμπλέκει το άτομο τόσο στο δι-υποκειμενικό όσο και στο δια-υποκειμενικό επίπεδο, χωρίς να προκαλεί άγχος». (Cortese, 83)
- Να τους κινητοποιήσουμε με την παιδαγωγική του project, ώστε να αυξήσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν πρακτικές δεξιότητες στη χρήση των ξένων γλωσσών (και όχι μόνο).
- Τέλος, να προβλέπουμε δραστηριότητες αυτομάθησης και αυτοαξιολόγησης της μάθησης και των δεξιοτήτων. Κοντολογίς, οι γλώσσες πρέπει να διδάσκονται με έναν τρόπο που να επιτρέπει στους μαθητές να συνειδητοποιούν τις προόδους τους ως προς την πολυγλωσσία και τα πλεονεκτήματα που θα μπορούν να εκμειεύσουν προκειμένου να επιτύχουν διευρυμένη και πλουσιότερη επικοινωνία.

Από **ψυχο-παιδαγωγική άποψη**, επιβάλλεται να εστιάσουμε σε παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση των γλωσσών.

- Κατ' αρχάς, μας ενδιαφέρει η εκμάθηση –η γλωσσική αλλά κυρίως η πολιτισμική– να αποτελεί στοιχείο «ανακάλυψης» από τον ίδιο το μαθητή και, ως εκ τούτου η ανακάλυψη αυτή πρέπει να είναι ατομική, διαφοροποιημένη από μαθητή σε μαθητή. (Trebbi & Gremmo, 101)
- Ορισμένες πρακτικές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/χρήστες των ξένων γλωσσών να αντιληφθούν ότι ο τρόπος με τον οποίο μετερχόμαστε την εκμάθησή μας εξαρτάται κυρίως από το *γνωστικό* μας *στυλ* και το *μαθησιακό* μας *προφίλ*.<sup>21</sup> Με άλλα λόγια, υπάρχει πάντα μια εξήγηση για τις επιτυχίες μας ή τις αποτυχίες μας στο επίπεδο των γλωσσικών δραστηριοτήτων και η συνειδητοποιημένη αντίληψη και γνώση του τρόπου κατάκτησης της νέας γνώσης μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό βήμα στη βελτιστοποίηση και εντατικοποίηση της εκμάθησης των ξένων

<sup>20</sup> Όπως λένε εξάλλου οι παιδοψυχολόγοι, οι έφηβοι παρουσιάζουν συχνά τάσεις εσωστρέφειας: κλείνονται στον εαυτό τους και η συμπεριφορά τους κάθε άλλο παρά ευνοεί την ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας.

<sup>21</sup> Για παράδειγμα, οι ρεαλιστές, οι οποίοι έχουν μια ευρύτερη επικοινωνιακή θεώρηση, παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση να αφαιρούν τα στεγανά μεταξύ των γλωσσών στις διάφορες φάσεις της εκμάθησης, και αυτό ανεξαρτήτως περίπτωσης και δραστηριότητας. Αντίθετα, οι τελειομανείς (περφεξιονιστές) νοιάζονται περισσότερο για τη γλωσσολογική νόρμα της γλώσσας και ευνοούν μάλλον την τοποθέτηση στεγανών μεταξύ των γλωσσών, ιδιαίτερα κατά την παραγωγή λόγου.

γλωσσών. Για το λόγο αυτό πρέπει να ενθαρρύνονται οι μαθητές να χρησιμοποιούν διαισθητικές διαδικασίες του στυλ δοκιμή/προσπάθεια-λάθος. Κυρίως, όμως, πρέπει να μάθουν ότι οι γλωσσικές μας αδυναμίες και ελλείψεις μπορούν να αντισταθμίζονται με τις κατάλληλες *στρατηγικές μάθησης* και *επικοινωνίας*.

- Η υπόθεση των στρατηγικών είναι, κατά τη γνώμη μου, κάτι που δεν έχουμε εκμεταλλευτεί επαρκώς στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, μολονότι είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός των ερευνών προς αυτήν την κατεύθυνση. Έρευνες καταδεικνύουν ποιες *γνωστικές στρατηγικές* χρησιμοποιεί κάποιος που μαθαίνει μια ξένη γλώσσα και κυρίως αν είναι σε θέση να ανατρέχει σε *μεταγνωστικές στρατηγικές* οι οποίες θα τον βοηθήσουν να στοχαστεί πάνω στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει, να έχει συνείδηση των τρόπων αυτών ώστε να μπορεί να τους εφαρμόσει στην εκμάθηση μιας άλλης ή άλλων ξένων γλωσσών. Οι γλωσσικές δεξιότητες που ανέπτυξε ο μαθητής στη μητρική αλλά και στην πρώτη ξένη γλώσσα μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα από την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών εργαλείων και στρατηγικών για την κατάκτηση/εκμάθηση νέων γλωσσικών συστημάτων.<sup>22</sup> Κατ' αναλογία, οι κατακτήσεις σε πολιτισμικό επίπεδο στην πρώτη ξένη γλώσσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εφελκυστικό προκειμένου να ενθαρρύνουμε τον σχηματισμό διαπολιτισμικών στάσεων και αναπαραστάσεων.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι θα πρέπει η εκμάθηση πολλών γλωσσών να θεωρείται ως ένα σύνθετο σύνολο παρά ως μία πρόσθεση στεγανών εκμάθησης μεταξύ των γλωσσών. Να παρεμβληθεί δηλαδή ένα είδος όσμωσης των γνώσεων και των ικανοτήτων μεταξύ γειτονικών (τουλάχιστον) γλωσσών με στόχο την απόκτηση πολυγλωσσικής/ πολυπολιτισμικής ικανότητας. Η συμβολή της πολυγλωσσίας μπορεί να αποδειχθεί θετική σε πολλά επίπεδα και με πολλά οφέλη.

Στο **γνωστικό επίπεδο**, δεδομένου ότι η εκμάθηση πολλών γλωσσών, όπως τουλάχιστον αποδεικνύεται από τις νευροεπιστήμες, μας κάνει πιο νοήμονα όντα, αυξάνει τις νοητικές λειτουργίες του εγκεφάλου. Οι νοητικές πρακτικές και η εξοικείωση με τις γλώσσες που κατακτώνται κατά την παιδική ηλικία σχηματίζουν την ουσιαστική βάση ενός «εύπλαστου και επεκτάσιμου γνωστικού στυλ» (Spiro et al., 1996), προσδιορίζουν δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε ένα κόσμο που είναι όλο και πιο σύνθετος. Αυτό συμβαίνει διότι:

Στο **πολιτισμικό επίπεδο** ανακαλύπτουμε νέους πολιτισμούς και διαφορετικούς τρόπους ζωής και συμπεριφοράς (*modus vivendi*).

<sup>22</sup> Οι ψυχογλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι από τη στιγμή που θα μάθουμε να διαβάζουμε, ξέρουμε να διαβάζουμε και αυτή η ικανότητα μεταφέρεται σε άλλες γλώσσες. Σύμφωνα μάλιστα με τον Krashen, τα παιδιά που αναπτύσσουν καλή αίσθηση της γραφής και της ανάγνωσης στην πρώτη/αρχική τους γλώσσα μπορούν να αναπτύξουν ευκολότερα τις ίδιες ικανότητες και στη δεύτερη γλώσσα. (Takala, 59)

Στο **κοινωνιο-ψυχολογικό επίπεδο** μας βοηθά να ξεπεράσουμε τον εγωκεντρισμό μας και τον εθνοκεντρισμό μας.

Στο **κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο** η κατάκτηση και η χρήση περισσότερων γλωσσών εξασφαλίζει μεγαλύτερη και καλύτερη κοινωνικοποίηση των νέων (αλλά και των ενηλίκων) και περισσότερες δυνατότητες κοινωνικο-επαγγελματικής ένταξης και ανέλιξης.

## **Βιβλιογραφία**

- Castellotti V. 2000. Alternar les langues pour construire des savoirs bilingues in *Actualité de l'enseignement bilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. janvier. Paris : Hachette. 118-124.
- Ciekanski M., Duda R., Horwinski K. 2003. Apprenants plurilingues au Centre de Langues du Luxembourg in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. juillet. Paris : Hachette. 155-162.
- Cortese G., 2003, «The shipment kind salutes». «Marry Christmas !» Aspects de l'acquisition du plurilinguisme à l'écrit in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*, juillet 2003, 67-85.
- Coste D. 2000. Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances in *Actualité de l'enseignement bilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. janvier. Paris : Hachette. 86-94.
- Coste D., 2001, *La notion de compétence plurilingue*, in *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*  
Direction générale de l'Enseignement scolaire, Actes du séminaire ÉduSCOL,  
διαθέσιμο στο <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm>.
- Coste D., Moore D., Zarate G. 1998. Compétence plurilingue et pluriculturelle in *Apprentissage et Usage des Langues dans le Cadre Européen. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. juillet. Paris : Hachette. 8-69.
- Debaisieux J-M., Valli A. 2003. Lectures en langues romanes in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. juillet. Paris : Hachette. 143-154.
- Esch Ed., 2003, L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*, juillet 2003, 18-31.

- Hanse P. 2000. Les nécessaires articulations entre L1, L2 et disciplines non linguistiques en L2 in *Actualité de l'enseignement bilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. janvier. Paris : Hachette. 150-158.
- Krechel H. L. 2000. Techniques d'apprentissage et de travail dans les classes bilingues in *Actualité de l'enseignement bilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. janvier. Paris : Hachette. 159-170.
- Little D. 2003. Le Plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*, juillet 2003, 67-85. 107-117.
- Murphy-Lejeune E. & Zarate G. 2003. L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. juillet. Paris : Hachette. 32-46.
- Porcher L. 2003. Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. juillet. Paris : Hachette. 88-95.
- Richterich R. 1998. La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication in *Apprentissage et Usage des Langues dans le Cadre Européen. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. juillet. Paris : Hachette. 188-212.
- Riley Ph. 2003. Le «linguisme»–multi-poly-pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. juillet. Paris : Hachette. 8-17.
- Takala S. 2003. L'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE) dans les contextes européens in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. juillet. Paris : Hachette. 54-66.
- Trebbi T., Gremmo M.-J., 2003. L'enjeu des « deuxièmes langues étrangères » : réflexions à partir du cas de la Norvège. in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. juillet. Paris : Hachette. 96-106.

**1<sup>η</sup> Συνεδρία: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ**

**Διευρύνοντας τους ορίζοντες μέσα από τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση**  
**Ευαγγελία Καγκά, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**  
ekaga@pi-schools.gr

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής είναι η ανάληψη στρατηγικών δράσεων από τα κράτη-μέλη, ώστε να υιοθετηθεί ένας σχεδιασμός πρακτικών σχετικά με την ανάδειξη της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως συστατικά στοιχεία της ιδιότητας των ευρωπαίων πολιτών και ως μέσο επικοινωνίας, κινητικότητας και αρμονικής συμβίωσης (Καγκά, 2001: 37-48).

Στη χώρα μας η παρεχόμενη ξενόγλωσση εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο αποκτά νέα διάσταση με τη διεύρυνση του αριθμού των διδασκόμενων γλωσσών και με τη δημιουργία περιβαλλόντων ολιστικής θεώρησης και προσέγγισης της γλώσσας.

Ειδικότερα:

Το πρώτο βήμα για το ποιοτικό άνοιγμα της εθνικής γλωσσικής πολιτικής προς την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα είναι η διδασκαλία της Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας στις δύο τελευταίες τάξεις σε 219 Δημοτικά Σχολεία της χώρας για τα σχολικά έτη 2005-2006 και 2006-2007 σε πιλοτικό επίπεδο. Παράλληλα, από το σχολικό έτος 2006-2007 η δεύτερη ξένη γλώσσα θα ενταχθεί πιλοτικά στην Ε΄ τάξη 3.500 6θέσεων και άνω Δημοτικών Σχολείων της χώρας. Στο πλαίσιο αυτό έχει συνταχθεί Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στο νέο γλωσσικό και πολιτισμικό σύστημα και στην απόκτηση δεξιοτήτων απλού προφορικού και γραπτού λόγου, κυρίως μέσα από παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες και μικρά σχέδια εργασίας.

Επίσης, η Ιταλική γλώσσα από το σχολικό έτος 2005-2006 διδάσκεται πιλοτικά σε 4 Γυμνάσια (στην Αθήνα, τον Πειραιά, την Πάτρα και την Κέρκυρα), ενώ το σχολικό έτος 2006-2007 θα αυξηθεί ο αριθμός των σχολικών μονάδων με την προσθήκη σχολείων στα Ιωάννινα, τη Ρόδο, την Κεφαλονιά, τον Πύργο και τα Καλύβια Αττικής.

Επιπλέον, η διδασκαλία της Ισπανικής γλώσσας θα ενταχθεί πιλοτικά σε Γυμνάσια στην Αθήνα, τον Πειραιά, τη Θεσσαλονίκη, το Βόλο, τα Χανιά και τη Ναύπακτο από το σχολικό έτος 2006-2007.

Με τις δράσεις αυτές ελαχιστοποιείται η επιβολή ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και ενισχύεται η πολιτισμική αξία της πολυγλωσσίας ως μίας θετικής πραγματικότητας.

Άλλωστε, αποτελεί κοινό τόπο ότι η διδασκαλία/εκμάθηση των ξένων γλωσσών συνάδει με την κοινωνική αντίληψη για την εκπαίδευση (Τοκατλίδου, 2003: 52) και



εγγράφεται σε ένα σύστημα γνωσιακών και πολιτισμικών αξιών, προϋποθέσεις για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή, ο οποίος ως αυριανός πολίτης θα έχει ενεργό συμμετοχή στα νέα και διαρκώς εξελισσόμενα πεδία μάθησης και εργασίας. Για το λόγο αυτό συντάχθηκε το Δ.Ε.Π.Π.Σ, για τις ξένες γλώσσες με 3 κύριους άξονες περιεχομένου: τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 2002). Και οι 3 αυτοί άξονες αποτελούν το πλαίσιο αξιοποίησης της ξένης γλώσσας ως κοινωνική πρακτική και μέσο πρόσβασης στη γνώση και στην κριτική διαχείριση της πληροφορίας, ενώ παράλληλα προάγονται αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, που άπτονται της ιδιότητας του δημοκρατικού πολίτη.

Η διδασκαλία/εκμάθηση των ξένων γλωσσών σύμφωνα με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δεν αποτελεί μια διαδικασία μετάδοσης και μηχανιστικής πρόσληψης των γνώσεων, αλλά μία σύνθεση στρατηγικών, που στοχεύουν στην ενεργητική γνώση της γλώσσας, πλαισιομένη από αξίες, στάσεις και κανόνες γλωσσικούς και πολιτισμικούς.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις αποσκοπούν κατά μείζονα λόγο στη λειτουργική διάσταση της γλώσσας με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ως τον κομβικό άξονα διεργασιών επεξεργασίας και μετασχηματισμού των γλωσσικών γνώσεων σε επικοινωνιακό λόγο, προσαρμοσμένο σε αποδεκτούς τρόπους του συμπεριφέρεσθαι και του πράττειν.

Η έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας συμβάλλει στην υιοθέτηση διαθεματικών προσεγγίσεων, μέσα από τις οποίες προάγονται ο μεταγλωσσικός χαρακτήρας της μάθησης και ενισχύεται η καλλιέργεια θετικών στάσεων των μαθητών για την εκμάθηση της γλώσσας. Οι διαθεματικές δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας (projects) κινητοποιούν τους μαθητές, ώστε να ανακαλύπτουν και να χρησιμοποιούν στρατηγικές χρήσης της γλώσσας, για να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα που άπτονται άλλων γνωστικών τόπων, ενώ παράλληλα τους παρέχονται οι δυνατότητες να αναπτύσσουν διερευνητικές στάσεις και δεξιότητες, να αυτενεργούν, να ενεργοποιούν τη φαντασία τους, να μετασχηματίζουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους σε πηγή γνώσεων και να δημιουργούν. Μέσα από τις διαθεματικές δραστηριότητες οι μαθητές αναπτύσσουν ένα συγκροτημένο τρόπο οργάνωσης της σκέψης, που τους επιτρέπει να χειρίζονται τη γλώσσα-στόχο ως εργαλείο κοινωνικής δράσης και ως μέσο οικοδόμησης νέων γνώσεων, εννοιολογικών και πραγματολογικών, συστηματοποίησης και αξιοποίησης των ήδη κεκτημένων γνώσεων καθώς και διαμόρφωσης αξιών και πεποιθήσεων. Τέλος, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ανάδειξη της δυναμικής της

ομάδας, κατάλληλο πλαίσιο άσκησης της γνωστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και ανάπτυξης της κριτικής, δημιουργικής και πρακτικής σκέψης τους (Καγκά, 2002: 66-71, Καγκά, 2006:134-141).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας της αξιολόγησης του μαθητή (Α.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών, 2002) εντάσσεται η φιλοσοφία του Portfolio γλωσσών, το οποίο αποσκοπεί στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή ως μεταγνωστική πρακτική αυτοβελτίωσης και ανατροφοδότησης των γνώσεων. Με το Portfolio γλωσσών οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανιχνεύουν και να διαχειρίζονται τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες τους, εμπλεκόμενοι ενεργά στην εξέλιξη της μαθησιακής τους πορείας και στην ποιοτική εκμάθηση της γλώσσας και να αξιοποιούν δημιουργικά πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές εμπειρίες τους (Καγκά, 2004).

Σ' αυτή τη φάση της διδακτικής πράξης οικοδομούνται σχέσεις συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, ενώ παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τις αδυναμίες τους, να αποτιμούν τις στρατηγικές τους μάθησης, να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν πρακτικές αυτοδιόρθωσης και να διαπιστώνουν το βαθμό βελτίωσής τους. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές – ακόμη και οι αδύνατοι – αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης και αποκτούν αυτοπεποίθηση, συνειδητοποιώντας τα αποτελέσματα των προσωπικών τους προσπαθειών. Επιπλέον, ενισχύεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης, ενώ παράλληλα δημιουργείται μία ανατροφοδοτική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και τάξης.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι με τη διδασκαλία/εκμάθηση των ξένων γλωσσών οι μαθητές αποκτούν θετικές αναπαραστάσεις της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας και αναπτύσσουν κριτική σκέψη, που τους επιτρέπει να αναζητούν, να ανακαλύπτουν και να διαχειρίζονται διαύλους επικοινωνίας και διαμεσολάβησης.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να αναφέρω τη φράση «Οι γλώσσας ανοίγουν ορίζοντες», η οποία αποτελεί μήνυμα γνώσης και επικοινωνίας σε όλη την Ευρώπη, με αφορμή την ανακήρυξη της 26ης Σεπτεμβρίου κάθε έτους ως ημέρα των γλωσσών και να επισημάνω ότι η γλωσσομάθεια αποτελεί ένα σημαντικό ποιοτικό εργαλείο για την καταπολέμηση της κοινωνικής και επικοινωνιακής περιθωριοποίησης και ένα μέσο διαρκούς πρόσβασης στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας.

## **Βιβλιογραφία**

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αγγλικής, Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας. 2002. Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τόμος Β΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καγκά, Ε. 2001. Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 5: 37-48.
- Καγκά, Ε. 2002. Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις Ξένες Γλώσσες. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7: 66-71.
- Καγκά, Ε. 2004. *Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europäisches Sprachenportfolio)*. Αθήνα: Eiffel.
- Καγκά, Ε. 2006. Γαλλικά. Στο *Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού*, 134-141. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τοκατλίδου, Β. 2003. *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

## **Η Διαθεματική Προσέγγιση και η Διδασκαλία των ξένων γλωσσών.**

### **Πρακτική Εφαρμογή και κρίσιμα ερωτήματα**

#### **Αικατερίνη Τσοτσόλη , Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής γλώσσας**

Με τον όρο «διαθεματική προσέγγιση» εννοούμε εκείνη τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία από τη μια το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενισχύεται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Η Διαθεματική διδασκαλία έχει δυο βασικά γνωρίσματα. Από τη μια προωθεί τις παιδαγωγικές αρχές του παιδοκεντρισμού και του διαλογοκεντρισμού και από την άλλη προάγει τη δεξιότητα της αυτομόρφωσης.

Η ιδέα της διαθεματικής προσέγγισης συζητήθηκε ακόμη και στην εποχή της αρχαιότητας. Ο Πλάτων στην «Πολιτεία» αναφέρεται στην έννοια της διαθεματικής προσέγγισης και τονίζει πως πρέπει τα μαθήματα να διαταχθούν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελέσουν αρμονική ενότητα, σύμφωνα με τη σχέση που έχουν μεταξύ τους και προς τη βαθύτερη ουσία της πραγματικότητας. Συγκεκριμένα στο χωρίο 735C αναφέρει: «Τα χύδην μαθήματα συναπτεόν εις σύνοψιν αλλήλων των μαθημάτων και της του όντος φύσεως». (Χ. Θεοφιλίδης 1997, σ.14).

Η διαθεματική προσέγγιση καταργεί τα σύνορα των μαθημάτων ως αυτοτελών κλάδων διδασκαλίας, ενιαιοποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας με μια ολόπλευρη εξέταση φαινομένων και προβλημάτων της ζωής και, με τον τρόπο αυτό, «διδάσκει το παιδί χωρίς να το αποκόπτει από τη ζωή, αλλά μέσα στη ζωή, μέσα στο περιβάλλον, με τη ζωή και για τη ζωή». (Κ. Μαλούκος, 1958, σ.5).

Στο ίδιο σημείο αναφέρεται και ο Αμερικανός παιδαγωγός και φιλόσοφος Dewey, ο οποίος στο τελευταίο έργο του «Πείρα και αγωγή», τονίζει:

« Πείρα, απομονωμένη απ' όλα τα βιώματα στο χρόνο της απόκτησης, είναι, κατοπινά, τόσο χωρισμένη από το σύνολο της πείρας, ώστε δεν έχει τίποτα να κάνει με τις τωρινές συνθήκες της ζωής και μένει ξένη προς αυτές (Dewey, 1938, στο Χ. Θεοφιλίδη σ.15)».

## **2. Η διαθεματικότητα στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας**

Σχετικά με τη διαθεματική διάσταση στην ξένη γλώσσα έχει διαπιστωθεί ότι κάθε γλώσσα και συνεπώς και η αγγλική συνιστά καθοριστικό στοιχείο κάθε πολιτισμού, εξελίσσεται στο χώρο και στο χρόνο, είναι κώδικας επικοινωνίας, καθιστώντας εφικτή τη συγκρότηση κοινωνίας, αποτελεί ένα σύστημα που παρουσιάζει ομοιότητες και διαφορές με άλλα, γλωσσικά και μη συστήματα, με τα οποία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση.

Η παραπάνω διατύπωση είναι μια από τις πολλές διατυπώσεις προκειμένου να αναδειχθεί το γεγονός ότι η γλώσσα συνδέεται εξ ορισμού με θεμελιώδεις έννοιες και συνεπώς προκύπτει αβίαστη η δυνατότητα διαθεματικής σύνδεσης με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως, Ελληνική γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία, Αισθητική Αγωγή, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Φυσικές επιστήμες, Πληροφορική, κ.ά.

Το καινούργιο στοιχείο που προτάσσεται με το νέο πρόγραμμα σπουδών είναι ότι η ξένη γλώσσα διδάσκεται μέσα από περιοχές που αναδεικνύουν την *ολιστικότητα* και την παραγωγή της γνώσης στον κοινωνικό και σχολικό χώρο.

Η διδασκαλία της γλώσσας επικεντρώνεται στην *επικοινωνία*. Τίποτα δεν διδάσκεται, αν δεν υπάρχει ένας σκοπός επικοινωνίας, ένας στόχος γλωσσικής εκφοράς. Η γλώσσα γράφεται ή μιλιέται για να μπορούν π.χ. οι μαθητές να αντλήσουν ή να δώσουν μια πραγματική πληροφορία, για να πουν τη γνώμη τους για ένα πραγματικό γεγονός, για να επικοινωνήσουν με άτομα ή για να πράξουν κάτι, κτλ.

Οι διαθεματικές προσεγγίσεις στα νέα Α.Π.Σ. καλλιεργούν μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες οι οποίες διευκολύνουν την απόκτηση και αξιοποίηση νέων γνώσεων και εμπειριών.

Στα νέα Α.Π.Σ. αναπτύσσονται συνθετικές εργασίες όπως λ.χ. «Η συλλογή ελληνικών τραγουδιών που έχουν αποδοθεί στην αγγλική, γαλλική, γερμανική γλώσσα

ή και το αντίστροφο». με την εμπλοκή μαθημάτων της Μουσικής, των Εικαστικών Τεχνών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Νέας Ελληνικής Γραμματείας και της Πληροφορικής.

### **3. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας**

#### **3.1 Βασικές Τεχνικές Διδακτικής**

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας επικεντρώνεται στον μαθητή, στις γλωσσικές του ανάγκες, το μαθησιακό του επίπεδο και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του. Η χρήση διαφόρων τεχνικών και στρατηγικών διδασκαλίας, είτε κατευθυνόμενων όπως, (ανάγνωση, αποστήθιση, επανάληψη, χρήση της μητρικής γλώσσας), είτε ελεύθερων και δημιουργικών όπως, (παιγνίδια, δραματοποίηση, ελεύθερη έκφραση) στοχεύουν να δημιουργήσουν κίνητρα στους μαθητές ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις εκάστοτε δραστηριότητες. Η συστηματική χρήση του διαλόγου σε όλες τις δραστηριότητες είναι η ουσία της ενεργητικής μάθησης και οι συζητήσεις ο πυρήνας της διαθεματικής προσέγγισης.

Στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες εμπλέκεται ο μαθητής τα λάθη του δεν υπολογίζονται διότι αξιολογείται το αποτέλεσμα της γλωσσικής επικοινωνίας και όχι ο μαθητής ως προσωπικότητα.

#### **3.2 Γλωσσικές-μαθησιακές δραστηριότητες**

Με στόχο λοιπόν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση οι γλωσσικές δραστηριότητες θα πρέπει να βοηθούν τον μαθητή να αποκτήσει γνώσεις. Ως εκ τούτου, σκόπιμο είναι οι μαθησιακές αυτές δραστηριότητες να ανταποκρίνονται η καθεμία σε ορισμένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά τα οποία είναι :

- Να δημιουργούν κίνητρα για τη συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα.
- Να στοχεύουν σε όλους τους μαθησιακούς τύπους (μαθητές με γλωσσικό, μουσικό, κοινωνικό, συναισθηματικό ενδοπροσωπικό ή εξωπροσωπικό τύπο νοημοσύνης κτλ., σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner περί πολλαπλής νοημοσύνης (H, Gardner 1993, p.143).
- Να δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας κατά ζεύγη ομάδες, ώστε να δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών και οργανωτικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.
- Να προάγουν τη νοητική ανάπτυξη και την κριτική σκέψη.

- Να επιτρέπουν σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις και να προτείνουν λύσεις.
- Να βασίζονται στην αυτενέργεια των μαθητών.
- Να ενεργοποιούν τις διάφορες στρατηγικές μάθησης των μαθητών.
- Να προσδιορίζουν τις παραμέτρους που χαρακτηρίζουν το επικοινωνιακό γεγονός στο οποίο θα εμπλακούν οι μαθητές.

#### Δομή της δραστηριότητας

Σχεδιάζοντας την κάθε δραστηριότητα σκόπιμο είναι ο κάθε εκπαιδευτικός να αποφασίσει ως προς τα εξής:

- ✓ Ποιος είναι ο στόχος της δραστηριότητας (π.χ. για παρουσίαση ή εμπέδωση κάποιου γλωσσικού φαινομένου, για κατανόηση της κύριας ιδέας ενός κειμένου, ή για την παρουσίαση του προϊόντος μιας συνθετικής εργασίας).
- ✓ Ποιο είναι το περιεχόμενο της δραστηριότητας π.χ. λειτουργία γλώσσας, γραμματικό φαινόμενο, κτλ.
- ✓ Ποια διαδικασία θα ακολουθηθεί για να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα π.χ. με ανάλυση δεδομένων, με βάση του τι έχουν διδαχθεί οι μαθητές, με βάση συγκεκριμένες δεξιότητες του μαθητή κτλ.
- ✓ Κάτω από ποιες συνθήκες θα πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα π.χ. στην τάξη, ατομικά σε ομάδες, μέσω διαδικτύου, ή ως εξωσχολική δραστηριότητα.

#### Τύποι δραστηριοτήτων

Τρεις είναι οι βασικοί τύποι δραστηριοτήτων, οι εξής:

- Ασκήσεις μορφολογίας και ασκήσεις λειτουργίας της γλώσσας.
- Ασκήσεις σχηματοποίησης ή σε πίνακες αντικατάστασης, αντιστοιχίσεων κατηγοριοποιήσεων, κτλ.
- Επικοινωνιακές ασκήσεις κυρίως μέσω των συνθετικών εργασιών.

### 3.3. Οι Συνθετικές Εργασίες

Ένας βασικός τρόπος επικοινωνίας να πετυχαίνουμε περιστάσεις επικοινωνίας είναι τα σχέδια εργασίας (projects). Με αυτές οι μαθητές συνειδητοποιούν την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας, βιώνουν νέες εμπειρίες και ανακαλύπτουν γνώσεις, αναπτύσσουν μεθοδολογικές και ερευνητικές ικανότητες, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες, αποκτούν πραγματική εμπειρία του

κόσμου, ζουν την πολυπολιτισμικότητα, βιώνουν την πολυγλωσσία και βασικά μαθαίνουν να επικοινωνούν, χειριζόμενοι τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις.

### **3.4 Δίκτυο ανταλλαγών**

Η διεξαγωγή κοινών projects μεταξύ σχολείων φέρνει τα παιδιά αντιμέτωπα με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και εστιάζει την προσοχή τους στην κατανόηση της δομής και του τρόπου λειτουργίας ανάλογων συστημάτων, βοηθά την άμεση συνεργασία και τα εκπαιδεύει στην από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων χωρίς όρια γεωγραφικά και πολιτιστικά. Έχουμε, έτσι, μια διαπολιτισμική εκπαίδευση στις πραγματικές της διαστάσεις.

## **4. Παιδαγωγικά μέσα υποστήριξης της μάθησης**

### **4.1 Εκπαιδευτικές Πηγές**

Οι εκπαιδευτικές πηγές που θα στηρίξουν τη μάθηση δεν μπορεί να είναι το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο. Εκτός βέβαια από το διδακτικό εγχειρίδιο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασφαλίσει και άλλα βιβλία ειδικά, ανάλογα με το εξεταζόμενο θέμα, πολλές φορές και επιστημονικό εποπτικό υλικό, καθώς και όλων των ειδών τα έντυπα που εκδίδουν διάφοροι οργανισμοί, εφημερίδες και περιοδικά. Επίσης, η συλλογή εικόνων, χαρτών, αφισών, ερωτηματολογίων, λογισμικών, βιντεοταινιών, και ό,τι άλλο οπτικοακουστικό και γραπτό υλικό θεωρείται απαραίτητο για τη συγκέντρωση πληροφοριών, όλα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτικό υλικό.

Υπάρχουν όμως και πηγές μάθησης έξω από το σχολείο, όπως οι εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις. Οι εκδρομές και οι επισκέψεις οδηγούν τα παιδιά να παρατηρούν μέσα στη ζωή και τη φύση τα όντα και τα πράγματα, να τα αναλύουν, να τα χειρίζονται, και να πειραματίζονται με αυτά. (Χ. Θεοφιλίδης, 1997 σ . 80-81).

### **4.2 Χώροι μάθησης**

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας είναι ο χώρος της τάξης κυρίως όταν στηρίζει την ομαδοκεντρική διδασκαλία με την κατάλληλη τοποθέτηση των θρανίων, τους πίνακες για τις ανακοινώσεις των παιδιών, το χρώμα στους τοίχους, και τον ξεχωριστό χώρο για δημιουργικές εργασίες. Η ύπαρξη εξοπλισμένων γλωσσικών εργαστηρίων, λειτουργικών βιβλιοθηκών, η συνδρομή σε ξενόγλωσσα περιοδικά, ο ξεχωριστός χώρος για τη χρήση των υπολογιστών και η εξασφάλιση, γενικά, από το σχολείο όλης της υλικοτεχνικής υποδομής των δήμων ή άλλων φορέων της πολιτείας είναι απαραίτητα σε κάθε σχολική μονάδα.

## **5. Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση γενικότερα πληροφορεί κατά πόσο μια συγκεκριμένη ενέργεια ή διαδικασία υπήρξε αποτελεσματική ή όχι, αρκετή σε ποσότητα ή όχι, αξιόλογη ή όχι, κατάλληλη ή όχι.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ο στόχος δεν είναι η αξιολόγηση του μαθητή μόνο ως προς την κατάκτηση της δομής και της μορφής της ξένης γλώσσας αλλά ως προς τη δυνατότητα χρήσης της σε διαφορετικά και αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Μέσα από την αξιολόγηση οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στην αναγνώριση των λαθών τους και στην ανάπτυξη τεχνικών για τη βελτίωσή τους, να οδηγηθούν σε μεταγλωσσικές δεξιότητες και να αποκτήσουν υπευθυνότητα για την ίδια τη διαδικασία της μάθησης.

Μερικές μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης είναι οι παρακάτω:

- Τα ίδια τα αποτελέσματα των projects του σχολείου
- Ο φάκελος υλικού για τον κάθε μαθητή
- Η αυτοαξιολόγηση
- Η αξιολόγηση της ομάδας και του βαθμού της συνεργασίας
- Η αξιολόγηση με στόχο τη διαπίστωση του επιπέδου γλωσσομάθειας για τον κάθε μαθητή και την αναζήτηση κατάλληλου υλικού για τη βελτίωση του επιπέδου του
- Τα ίδια τα αποτελέσματα των σχεδίων εργασίας
- Η αξιολόγηση του ίδιου του έργου από τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, σε κάθε αξιολόγηση είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός που καθορίζει και τη διαδικασία και που οφείλει να διακρίνεται και να επιτρέπει αλλαγές και συνεχή αναπροσαρμογή των κριτηρίων. (Κ. Ζουγανέλη, 2006)

## **6. Κρίσιμα ερωτήματα για τη διαθεματική προσέγγιση**

Μερικά κρίσιμα ερωτήματα θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα παρακάτω θέματα, τα οποία είναι φανερό ότι απασχολούν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών.

### **6.1 Ποιος είναι πραγματικά ο ρόλος του δασκάλου όταν εφαρμόζεται η διαθεματική προσέγγιση ;**

Όταν εφαρμόζεται η διαθεματική προσέγγιση ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται, όπως ακριβώς διαφοροποιείται και ο ρόλος του μαθητή. Για αυτό το λόγο όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης διακηρύσσουν ομόφωνα την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τόσο πριν όσο και μετά την άσκηση του επαγγέλματός τους.

Μερικοί σημαντικοί ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι οι εξής :



*Ο δάσκαλος ως οδηγός και βοηθός.*

Ο δάσκαλος ως βοηθός και συντονιστής καθοδηγεί και επικρίνει στο βαθμό που πρέπει, επισημαίνει προβλήματα και εισάγει νέες διαστάσεις στο θέμα που μελετάται. Από την άλλη, ως καθοδηγητής βοηθά να υλοποιηθούν στην πράξη οι διδακτικές αρχές που σχετίζονται με τη μεθοδολογία της διαθεματικής προσέγγισης και εισάγει μια νέα διάσταση στην εργασία του.

*Ο δάσκαλος ως διαμεσολαβητής.*

Ο ρόλος του δάσκαλου της αγγλικής γλώσσας ως διαμεσολαβητή δεν είναι καινούργιος. Ανέκαθεν έπρεπε να λειτουργεί σαν να βρίσκεται ο ίδιος ανάμεσα σε δυο πολιτισμούς, εισάγοντας μέσα από τη διδασκαλία του νέες δομικές ή πολιτισμικές έννοιες. Μέσα σε ένα πολύγλωσσο πολυπολιτισμικό περιβάλλον ο δάσκαλος της Αγγλικής Γλώσσας πρέπει να αποκτήσει μια πλουραλιστική συνείδηση, έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη και να υποστηρίζει τη διαφορετικότητα των ατόμων και την επάρκεια των διαφόρων γλωσσών.

*Ο δάσκαλος ως ερευνητής.*

Ο δάσκαλος ως ερευνητής θα πρέπει να ενημερώνεται για νέες πρακτικές στο πεδίο των σύγχρονων γλωσσών και της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και να γνωρίζει πώς και πού μπορεί να αντλήσει πληροφορίες όχι μόνον για δική του χρήση αλλά και για τις ανάγκες των μαθητών του.

*Ο δάσκαλος ως σχεδιαστής.*

Για να είναι σε θέση να σχεδιάσει μία σύνθετη εργασία ο δάσκαλος χρειάζεται να γνωρίζει πώς να συνταιριάζει μαθησιακό υλικό και καθήκοντα, ώστε να μπορέσει να καθοδηγήσει τους μαθητές του στην εκτέλεση της εργασίας με επιτυχία.

Επί πλέον, το σύνθετο μαθησιακό περιβάλλον σήμερα απαιτεί από τον δάσκαλο να ενθαρρύνει τους μαθητές «ώστε να γίνουν οι ίδιοι φορείς της μάθησής τους» (Antoinnette Camilleri Grima and Anthony Fitzpatrick, 2003, και Entwistle, 1970).

*Ο δάσκαλος ως ενορχηστρωτής.*

Ο Dewey (1938) παραλληλίζει τον ρόλο του δασκάλου με εκείνον του διευθυντή ορχήστρας. Όπως ο διευθυντής ορχήστρας γίνεται εμψυχωτής του συνόλου όπου όλοι παίζουν την παρτιτούρα τους, έτσι και ο εκπαιδευτικός παίρνει τη θέση του διευθυντή μιας ομάδας με σκόπιμες ενέργειες. (Χ. Θεοφιλίδης, 1997, σ.71).

Με άλλα λόγια, στο νέο του περιβάλλον ο δάσκαλος πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τα διάφορα μαθησιακά στυλ, τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και σιγουριά και να μπορέσει να λειτουργήσει ως μαέστρος.

*Ο δάσκαλος ως αξιολογητής.*

Ο αξιολογητής δάσκαλος, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, οφείλει να γνωρίζει ότι οι μορφές αξιολόγησης πρέπει να διακρίνονται από πολυμορφία και να εξυπηρετούν πολλούς και διαφορετικούς στόχους.

*Ο δάσκαλος ως συνεργάτης.*

Τέλος, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας η σύνδεση πολλών κλάδων κάτω από το ίδιο θέμα, πέρα από τις αναζητήσεις που απαιτεί για ανεύρεση των κοινών σημείων, δίνει στον εκπαιδευτικό ευκαιρία για συνεργασία και κοινό σχεδιασμό στα πλαίσια μιας συνεργατικής διδασκαλίας «team teaching» (D.Lenzen, 1983, -W.Twelmann,1982 στον Κ.Χρυσafiδη σ. 81).

## **6.2 Πώς δημιουργούνται οι ομάδες μιας τάξης;**

Είναι γεγονός ότι στη διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος διαφορετικά άτομα ή ομάδες αναλαμβάνουν να διερευνήσουν διαφορετικές πτυχές του θέματος.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεριμνήσει, ώστε όλοι οι μαθητές, είτε καλοί είτε μέτριοι, να έχουν εκτελέσει κάποια υποχρεωτική εργασία γύρω από το θέμα, βοηθώντας τους με αυτόν τον τρόπο να συμμετάσχουν στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων.

Η ομαδοποίηση γίνεται άλλες φορές ανάλογα με τα κοινά ενδιαφέροντα ή την κοινή δυσκολία των μαθητών και άλλες, ανάλογα με την επίδοση.

## **6.3 Μπορούν οι μαθητές να καλύψουν τις βασικές έννοιες και γνώσεις κάθε μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος ;**

Στη διαθεματική προσέγγιση δεν εξετάζουμε τι θα συμπεριλάβουμε από το κάθε μάθημα στην ενότητα γιατί κάτι τέτοιο θα σήμαινε απλώς συγκέντρωση ύλης αλλά καταρτίζουμε ένα σχέδιο επεξεργασίας της ενότητας με στόχο τις βασικές πτυχές της ενότητας που πρέπει να γνωρίσει ο μαθητής. Στη συνέχεια για να διερευνήσουμε κάθε μια από τις βασικές αυτές πτυχές γίνεται εργασία διαθεματικής μορφής. Παράλληλα με την εργασία διαθεματικής μορφής γίνεται εξάσκηση σε βασικές δεξιότητες σε τακτές ώρες διδασκαλίας.

## **6.4 Πόσο διαρκεί μία ενότητα**

Η διάρκεια μιας ενότητας εξαρτάται από την έκτασή της και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές σ' αυτή. Έτσι υπάρχουν ενότητες που διαρκούν μόνο μερικές μέρες, άλλες που διαρκούν μία-δυο εβδομάδες και άλλες που διαρκούν περισσότερο.

## **6.5 Για να εφαρμοστεί με επιτυχία η διαθεματική προσέγγιση πρέπει οι μαθητές να κατέχουν δεξιότητες που σχετίζονται με τη διατύπωση προβλημάτων**

**και υποθέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Πώς θα αποκτήσουν οι μαθητές τις δεξιότητες αυτές;**

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι για να διεξαχθεί μια διδασκαλία διαθεματικής μορφής οι μαθητές πρέπει να κατέχουν ορισμένες δεξιότητες, όπως δεξιότητες που σχετίζονται με την οργάνωση και διεξαγωγή μιας μελέτης, τη συγκέντρωση πληροφοριών και την παρουσίαση αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, στην ενότητα που σχετίζεται με το θέμα: «Το νερό στη Ζωή μας» οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν πώς να κατασκευάζουν γραφικές παραστάσεις με μεγάλες και μικρές κλίμακες.

Για να αποβεί επομένως αποτελεσματική η διδασκαλία οι δεξιότητες αυτές πρέπει να αναλυθούν, να ιεραρχηθούν και να διδαχθούν κατά συστηματικό και μεθοδικό τρόπο. Μία τέτοια ανάλυση επιχείρησαν πρόσφατα οι Rooze και Foerster (1972), η οποία έχει σταλεί στα σχολεία το 1994.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνική**

Ζουγανέλη, Καίτη. 2006. Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: ένα πλαίσιο για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Στο Επιμορφωτικό συνέδριο με θέμα « *Επιμόρφωση στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., το Α.Π.Σ. και το νέο Διδακτικό Υλικό του Γυμνασίου*. Υ.Π.Ε.Π.Θ. , Π.Ι. Αθήνα, 28/02/2006.

Ηλιάδης, Ν. και Γαλανοπούλου, Α. 1999. Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Θεοφιλίδης, Χ. 1997. *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καββαδία,Μ.-Κοσοβίτσα, Κ.-Λιάτσικου, Αικ.-Βιβίτσου,Μ.-Κανελλοπούλου,Χ. 2006 *Επιμόρφωση Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο ΔΕΠΠΣ , το ΑΠΣ, και το νέο Διδακτικό Υλικό στο Γυμνάσιο*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Αθήνα, 28/02/2006

Μαλούκος, Κ. 1958. *Διδακτική και εργασία στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη.

Χρυσάφιδης, Κ. 2002. *Βιωματική-επικοινωνιακή Διδασκαλία-Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο* : Αθήνα, Gutenberg.

Χρυσόχοος, Ιωσήφ. 2002 Διεπιστημονική-Διαθεματική Προσέγγιση και η Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο Επιμορφωτικό Συνέδριο με θέμα: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Αθήνα, 20/04/2002

## **Αγγλική**

Balbi, R.1993. Autonomous learning in the classroom. in *Workshop 13 A Language and culture awareness in language learning/teaching (L1and L2) for the development of learner autonomy (age 11-18)*, Council of Europe, Strasbourg.

Entwistle, H. 1970. *Child-centered education*. London. Methuen.

Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences : The Theory in Practice*: New York, Basic Book.

Grima, Camilleri, Antoinette, Fitzpatrick, Anthony. 2003. Teachers and Learners: new roles and competences. *in the contribution of the European Centre of Modern Languages, ECML*

Grima, Camilleri Antoinette, Candelier Michel, Fitzpatrick Anthony, Halink Ruud, Hayworth Frank, Muresan Laura, Newby David. 2003. Challenges and opportunities 2003 in Language Education : *The Contribution of the European Center for Modern Languages*. Council of Europe Publishing

Hayworth, F., 2003a . The Organization of Innovation in Language Education. A set of case studies, *European Center for Modern Languages/Council of Europe*, Strasbourg.

Rooze, G.& Foerster, L. 1972. *Teaching elementary social studies. A new perspective*. Columbus, Oh.: Charles E. Merrill.

## **Η μέθοδος project στη διδασκαλία ξένων γλωσσών: ένα παράδειγμα**

**Ολυμπία Καπεζάνου, Καθηγήτρια Γερμανικής γλώσσας, 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πειραιά**

Η μέθοδος project εμφανίζεται κατά τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα από τους παιδαγωγούς του κινήματος της «Νέας Αγωγής», ενώ «πατέρας» της θεωρείται ο W.H. Kilpatrick (με το άρθρο του «*The Project Method*», το 1918). Ωστόσο, η προέλευσή της μπορεί να ανιχνευθεί πολύ παλαιότερα, στις Ευρωπαϊκές αρχιτεκτονικές σχολές κατά την περίοδο 1590-1765, όταν οι σπουδαστές έπαιρναν μέρος σε ακαδημαϊκούς διαγωνισμούς, οι οποίοι δεν αφορούσαν την ανάληψη μιας συγκεκριμένης κατασκευής (όπως οι πραγματικοί), αλλά περιλάμβαναν προδιαγραφές, προθεσμίες και επιτροπές κρίσης (βλ. και Γρόλλιος, 2005). Στα ελληνικά ο όρος παραμένει ως «μέθοδος project» ή αποδίδεται ως «σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης» (βλ. π.χ. Σφυρόερα, χ.χ.), «συνθετική εργασία», «σχέδιο εργασίας» και «συνθετική δημιουργική-διερευνητική εργασία» (βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. - ΠΙ, 2003).

Κατά τον Kilpatrick, η μέθοδος project αποτελεί γενικά «προγραμματισμένη δράση που γίνεται με όλη την καρδιά σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον» (Röhrs, 1990: 156), ενώ

σύμφωνα με τον Frey (2002: 9) «ένα τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν»: επίσης, ταυτίζεται με τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, δηλαδή «ένα πλέγμα διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις» (βλ. Χρυσάφιδης, 1994). Ως βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου μπορούν να αναφερθούν συνοπτικά η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των γνώσεων των παιδιών, η επιλογή σκοπού και ο συντονισμός, η ενεργή συμμετοχή τους και η προγραμματισμένη ομαδική εργασία και ευθύνη (αυτοοργάνωση, κατανομή ενεργειών, ανταλλαγή πληροφοριών), ο διαμεσολαβητικός-συντονιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού, και η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας.

Ως σημαντικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου αναφέρονται η καλλιέργεια στα παιδιά κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ο μετασχηματισμός της διδακτικής πράξης, η μεταφορά πολλών δραστηριοτήτων έξω από το σχολείο και η επίτευξη της μάθησης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, η διαμόρφωση θετικής στάσης από τα παιδιά απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως συντονιστή-καθοδηγητή στην ανακάλυψη της γνώσης από τα παιδιά (βλ. Κοφτερού κ.ά., 1998): από την άλλη πλευρά, ως βασικό μειονέκτημα αναφέρονται οι αργές διαδικασίες, που αφορούν κυρίως τις μεγάλης διάρκειας συνθετικές εργασίες (Frey, 2002: 15).

## **B. Η μέθοδος project και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Η μέθοδος έρχεται και πάλι στο εκπαιδευτικό προσκήνιο κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και εφαρμόζεται σε μαθητικούς πληθυσμούς που παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας (βλ. Σφυρόερα, χ.χ.), ενώ αργότερα η εφαρμογή της διευρύνθηκε, αφού θεωρήθηκε ότι μπορεί να δώσει νόημα στη σχολική πράξη προσφέροντας ενδογενή κίνητρα στα άτομα, να συνδέσει το σχολείο με τη ζωή και να οδηγήσει τους μαθητές στην ικανότητα διαχείρισης της πληροφορίας και σε γνωστική ευελιξία (ό.π.).

Στην Ελλάδα η μέθοδος project εφαρμόστηκε κυρίως στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ενώ η χρήση της εξαπλώνεται κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1990 με τα νέα Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ., την Ευέλικτη Ζώνη και το Ολοήμερο Σχολείο (καθώς και τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, Αγωγής του καταναλωτή κτλ.).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα αντίστοιχα Α.Π.Σ. Δημοτικού και Γυμνασίου διατηρούν διακριτά μαθήματα, αλλά θεσμοθετούν συγχρόνως την εκπόνηση «διαθεματικών σχεδίων εργασίας», τα οποία προβλέπεται να καλύπτουν μέχρι και το 10% του συνολικού διδακτικού χρόνου (βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003), υιοθετώντας, έτσι, μία «ήπια διαθεματικότητα» (βλ. και Μαρσαγγούρας, 2004: 60). Αναφορές για «δυνατότητες

διεπιστημονικών προσεγγίσεων» υπάρχουν και στο ΕΠΠΣ του Λυκείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1998: 10-11). Φαίνεται, όμως, ότι η μέθοδος είναι ιδιαίτερα δύσκολο να εφαρμοσθεί στο σημερινό εξετασιοκεντρικό Λύκειο, με τα κλειστά προγράμματα και υπό τη «δαμόκλειο σπάθη» της εξεταστέας ύλης και των πανελληνίων εξετάσεων (βλ. και Κοφτερού κ.ά., 1998). Έχουν άλλωστε, επισημανθεί σοβαρές αναντιστοιχίες μεταξύ του ΕΠΠΣ του Λυκείου και των Α.Π. συγκεκριμένων μαθημάτων (βλ. π.χ. Γεωργιάδης, 2004). Εξάλλου, ο ίδιος ο Kilpatrick αναφέρει ότι η εφαρμογή των projects απαιτεί αλλαγές στην τεχνική υποδομή των σχολείων, στα προγράμματα και στα βιβλία, καθώς και προϋποθέτει νέους τρόπους βαθμολόγησης και προαγωγής των μαθητών (βλ. και Γρόλλιος, 2005). Ουσιαστικά, φαίνεται, ότι στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η μέθοδος μπορεί να εφαρμοσθεί μόνο ή κυρίως στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ακόμη, όμως και σε αυτή τη βαθμίδα, όπου υπάρχει ένα μοναδικό εγχειρίδιο διδασκαλίας και στα περισσότερα μαθήματα ακολουθείται συνήθως ορισμένος τρόπος διδακτικής πορείας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι επιμέρους στόχοι του Α.Π.Σ. και τα στοιχεία της μεθόδου που επιτρέπουν την αποδέσμευση από τους περιορισμούς του, χωρίς το project να έρχεται σε αντίθεση με τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος (βλ. και Κορομπόκης και Κοτίνης, 1999)<sup>23</sup>. Σε αυτό το πλαίσιο το αντικείμενο του project δεν είναι δυνατό να είναι πάντα προϊόν ελεύθερης συζήτησης των μαθητών, αλλά καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό (ό.π.).

### **Γ. Διδασκαλία ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο και συνθετική εργασία: Ένα παράδειγμα**

Η ξένη γλώσσα, όπως και όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο - και ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση - διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα και «δε χρησιμοποιείται ως εργαλείο στη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων»<sup>24</sup> (βλ. και Γαλανοπούλου, 2001:155). Ωστόσο, τονίζεται (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003: 4129) ότι «η γλώσσα παρέχει από τη φύση της τη δυνατότητα διαθεματικής σύνδεσης με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα [...], κατά συνέπεια στη γερμανική γλώσσα και τη διδασκαλία της ενυπάρχει η διαθεματική διάσταση» και πως «η πιο δημιουργική παιδαγωγική προσέγγιση της ξένης γλώσσας, και όχι μόνο, είναι οι συνθετικές εργασίες (projects)» με τις οποίες «οι μαθητές συνειδητοποιούν την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας, βιώνουν νέες εμπειρίες και ανακαλύπτουν γνώσεις,

<sup>23</sup> Έτσι, έχει παρατηρηθεί (Κορομπόκης και Κοτίνης, ό.π.) ότι δε μπορεί να γίνει δεκτή η θέση του Frey, πως η πρόταση για διεξαγωγή ενός project μπορεί να μην έχει παιδαγωγική αξία, να αφορά π.χ. «ένα καλό φιλμ ή ένα επιστημονικό θέμα» ή πως «δεν πρέπει να εμπεριέχει οπωσδήποτε κοινωνικό ή οικολογικό ή άλλο προβληματισμό» (Frey, 2002: 19).

<sup>24</sup> Τα ίδια άλλωστε ισχύουν σε μεγάλο βαθμό και για το μάθημα της Πληροφορικής (βλ. σχετικά και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1992).

αναπτύσσουν μεθοδολογικές και ερευνητικές ικανότητες [...] βιώνουν την πολυγλωσσία και, βασικά, μαθαίνουν να επικοινωνούν [...]» (ό.π.: 4111).

Σε αυτά τα πλαίσια και σε άμεση σχέση με τη στοχοθεσία του ΑΠΣ των γερμανικών, αλλά και των ξένων γλωσσών γενικότερα, παρουσιάζεται παρακάτω μία συνθετική εργασία για τους μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου.

### **«Πειραιάς – Μικρός τουριστικός οδηγός»**

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με κριτήριο το όφελος που θα προκύψει από την εμπειρία και τη γνώση που θα αποκομίσουν οι μαθητές προσεγγίζοντας και μελετώντας την πόλη τους μέσα από τη συλλογική εργασία, καθώς και από τη μεταφορά αυτής της γνώσης σε συνομήλικούς τους μαθητές, είτε συντοπίτες τους είτε αλλοδαπούς με μητρική γλώσσα είτε τη γερμανική (ή και την αγγλική ή γαλλική, αν η εργασία γίνει σε συνεργασία με τους διδάσκοντες αυτές τις γλώσσες), είτε άλλες. Η εργασία σχετίζεται άμεσα με τις διαθεματικές έννοιες «πολιτισμός, επικοινωνία, μεταβολή-διαχρονία» και προτείνεται για μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Για την πραγματοποίησή της οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν γνώσεις από τα μαθήματα της Ιστορίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Γεωγραφίας, των Μαθηματικών, των Καλλιτεχνικών και της Πληροφορικής.

#### **• Στόχοι**

Με τη συγκεκριμένη συνθετική εργασία επιδιώκεται οι μαθητές:

- να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα της ξένης γλώσσας και στις καταστάσεις της καθημερινής ζωής, καθώς και τη σύνδεσή της με άλλα γνωστικά αντικείμενα,
- να εφαρμόσουν τις σχολικές γνώσεις στην πραγματική ζωή,
- να μπορούν να μεταφέρουν σε ξένη γλώσσα σημαντικές πληροφορίες για την πόλη τους, κατανοώντας τα διαφορετικά ενδιαφέροντα που μπορεί να έχουν οι άλλοι,
- να επικοινωνήσουν με κοινωνικούς και επαγγελματικούς φορείς,
- να αναπτύξουν ικανότητα για αναζήτηση και διαχείριση πληροφοριών,
- να μπορέσουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας, κατανοώντας τη διαφορετικότητα του καθενός.

#### **• Μεθοδολογικό Πλαίσιο**

Για την πραγματοποίηση της εργασίας δημιουργούνται ανομοιογενείς υποομάδες, ενώ ο διδάσκων καθοδηγεί, συντονίζει, εμπυχώνει και παρεμβαίνει για ανατροφοδότηση των διαδικασιών.

Κατά τη διάρκεια της εργασίας δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα παρακάτω σημεία:

- ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το θέμα

- επίτευξη συλλογικής δράσης
- σαφής καθορισμός δραστηριοτήτων για κάθε μέλος της ομάδας,
- κατανόηση και συνειδητοποίηση των στόχων, των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων και της πορείας των εργασιών.

- **Φάσεις της συνθετικής εργασίας**

**1<sup>ο</sup> Φάση: Συζήτηση του θέματος και των στόχων. Σχεδιασμός**

Αφορμή για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η βασική ιδέα πάνω στην οποία δομείται το βιβλίο των γερμανικών της Α΄ Γυμνασίου «Deutsch ein Hit!», και σύμφωνα με την οποία μία ισπανίδα μαθήτρια φιλοξενείται από μία γερμανίδα μαθήτρια στο Βερολίνο, στα πλαίσια της συνεργασίας των σχολείων τους.

Το θέμα που τίθεται προς συζήτηση είναι τι θα έκαναν οι μαθητές στην περίπτωση που θα φιλοξενούσαν ένα μαθητή από τη Γερμανία (ή άλλη χώρα) και πώς θα του γνώριζαν την πόλη τους. Το ερώτημα μπορεί να γενικευθεί για την περίπτωση κατά την οποία ένα τμήμα γερμανικού σχολείου ερχόταν για επίσκεψη στην πόλη. Διεξάγεται συζήτηση πάνω σε αυτό το θέμα και διατυπώνεται η ιδέα για τη δημιουργία ενός μικρού τουριστικού οδηγού για τον Πειραιά.

Σε αυτή τη φάση:

**α)** διατυπώνονται ιδέες που καταγράφονται από μία ομάδα μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση, στην οποία μπορούν να παρευρίσκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί που είναι διατεθειμένοι να συμμετέχουν στην εργασία,

**β)** έχοντας ήδη προσδιορίσει το θέμα, καθορίζονται τα υποθέματα και τα χρονικά όρια της εργασίας. Ως ειδικότερα θέματα μπορούν ενδεικτικά να αναφερθούν:

- η πόλη του Πειραιά (στοιχεία από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα - συνοπτική περιγραφή),
- αρχαιολογικοί χώροι και γενικότερα χώροι ιστορικού ενδιαφέροντος (εντοπισμός και καταγραφή τους),
- το λιμάνι του Πειραιά, η οικονομική σημασία του και η σύνδεση με τη νησιωτική Ελλάδα (συλλογή και επεξεργασία ιστορικών και στατιστικών στοιχείων),
- η πόλη και οι βασικές συγκοινωνίες της (καταγραφή στοιχείων για σιδηροδρομικούς σταθμούς, σύνδεση με Αθήνα, αεροδρόμιο κτλ.),
- ξενοδοχεία, εστιατόρια, χώροι διασκέδασης, πολιτιστικές εκδηλώσεις (εντοπισμός και καταγραφή πληροφοριών),
- αξιοθέατα και σημαντικά σημεία - αποτύπωσή τους στο χάρτη της πόλης.

**γ)** Καθορίζονται οι ομάδες εργασίας (πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων) και η κατανομή των εργασιών σύμφωνα με τα υποθέματα που αναφέρθηκαν, καθώς και το χρονοδιάγραμμα εργασιών (συναντήσεις όλης της ομάδας και των υποομάδων).



Ως χρονική διάρκεια της εργασίας καθορίζεται το διάστημα από τις αρχές Δεκεμβρίου έως τα μέσα Μαΐου.

## **2<sup>η</sup> Φάση: Εύρεση, καταγραφή και ανάλυση στοιχείων**

Σε αυτή τη φάση, γίνεται η έρευνα, καταγράφεται, ταξινομείται, αναλύεται και οργανώνεται το υλικό που συγκεντρώθηκε. Συγκεκριμένα, σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνονται τα εξής:

α) Έρευνα και συλλογή πληροφοριών για το θέμα από τοπικούς φορείς, υπηρεσίες, βιβλία, περιοδικά, διαδίκτυο,

β) Έρευνα πεδίου (επισκέψεις σε χώρους, παρατήρηση, φωτογραφήσεις, πιθανή εικαστική αποτύπωση χώρων –μνημείων),

γ) Ταξινόμηση και ανάλυση πληροφοριών,

δ) Καταγραφή πηγών και σχετικής βιβλιογραφίας,

ε) Παρουσίαση των πληροφοριών στην ομάδα.

Κατά την παραπάνω πορεία της εργασίας των υποομάδων γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα αξιολόγηση της πορείας με συζήτηση, στη βάση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή, καθώς και ανατροφοδότηση του προγράμματος.

## **3<sup>η</sup> Φάση: Πραγματοποίηση της εργασίας**

Η φάση αυτή περιλαμβάνει:

α) την οργάνωση και αξιοποίηση του υλικού που έχει συγκεντρωθεί

β) την εκπόνηση των επιμέρους εργασιών που έχουν αναλάβει οι μαθητές κάθε υποομάδας

γ) τη σύνθεση της τελικής εργασίας με βάση τις εργασίες των υποομάδων

## **4<sup>η</sup> Φάση: Αξιολόγηση της τελικής εργασίας**

Η αξιολόγηση, όπως αναφέρθηκε, είναι απαραίτητο να γίνεται όχι μόνο μετά τη σύνθεση του τελικού προϊόντος αλλά και κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εργασίας: θα πρέπει, δε να περιλαμβάνει όχι μόνο τη σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν και των αρχικών στόχων, αλλά και την όλη διαδικασία παραγωγής τους. Άλλωστε, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της συνθετικής εργασίας, η έννοια της «επίδοσης» προσλαμβάνει διαφορετικό περιεχόμενο ως «παραγωγικότητα που γεννιέται από τη συνεργασία ενός αριθμού ατόμων μέσα σε ένα συγκεκριμένο πεδίο δραστηριοτήτων ('Kooperative Produktivität in einem Betätigungsgebiet')» (Frey, 2002: 66-67).

Η τελική (εσωτερική) αξιολόγηση γίνεται από τους μαθητές και από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, με τέτοιο τρόπο ώστε να

αποφεύγονται οι ανταγωνισμοί, η δημιουργία στεγανών και τεχνητών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Ο κάθε μαθητής αξιολογεί τόσο τον εαυτό του όσο και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του ως προς:

- την ικανότητα συνεργασίας και τη λειτουργία του μέσα στην ομάδα,
- την ατομική του συμβολή στο έργο,
- τις εμπειρίες και τα οφέλη που απέκτησε από τη συμμετοχή του στην έρευνα και στη συνθετική εργασία.

Η κάθε ομάδα αξιολογεί τόσο την ίδια όσο και τις άλλες, ως προς:

- τη συλλογή των πληροφοριών,
- τη σύνθεση ερευνητικών δεδομένων,
- τη διαμόρφωση της συνθετικής εργασίας,
- την επίτευξη των στόχων που έθεσαν,
- τη λειτουργία της ομάδας.

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί γενικά:

- την όλη διαδικασία κατά τη διάρκεια της εργασίας,
- την άσκηση των μαθητών σε ερευνητικές εργασίες,
- το συνολικό αποτέλεσμα,
- την κριτική τους ικανότητα στην επιλογή πληροφοριών και τη συγκρότηση του γραπτού λόγου στο τελικό κείμενο,
- τη χρήση της γερμανικής γλώσσας (ή και των άλλων ξένων γλωσσών),
- τη δική του συμμετοχή και τον τρόπο που συντόνισε την εργασία

Εφόσον στην εργασία συμμετέχουν διδάσκοντες διαφόρων αντικειμένων, μπορεί να αξιολογηθεί η ομάδα και σε επί μέρους θέματα (π.χ. χρήση του Η/Υ και εύρεση πληροφοριών στο διαδίκτυο για τον διδάσκοντα τα μαθήματα της Πληροφορικής, επεξεργασία των στοιχείων και κατάρτιση στατιστικών πινάκων για τον διδάσκοντα τα Μαθηματικά κτλ.).

Μετά την αξιολόγηση και τον έλεγχο γίνονται τυχόν διορθώσεις και τροποποιήσεις.

### **5<sup>η</sup> Φάση: Παρουσίαση της εργασίας**

Τα αποτελέσματα της εργασίας αξιοποιούνται και διαχέονται με τους παρακάτω τρόπους:

**α)** το τελικό προϊόν παρουσιάζεται από τα μέλη της ομάδας στην τάξη ή ενώπιον όλης της σχολικής κοινότητας ή και με την παρουσία των γονέων, τοπικών φορέων κτλ.,

**β)** συντάσσεται και τυπώνεται «μικρός ταξιδιωτικός οδηγός» που θα περιέχει στο εισαγωγικό μέρος ένα μικρό κείμενο για τον Πειραιά σήμερα, στο δεύτερο ιστορικά

στοιχεία για την πόλη, στο τρίτο τα αρχαιολογικά μνημεία, Μουσεία και άλλα αξιοθέατα, τον χάρτη του Πειραιά με χρωματισμένη τη διαδρομή των αξιοθέατων-μνημείων, μετακινήσεις-συγκοινωνίες, τον κατάλογο ξενοδοχείων-εστιατορίων, άλλες πληροφορίες και χρήσιμα τηλέφωνα. Ο τουριστικός οδηγός θα είναι γραμμένος στην ελληνική και γερμανική (ή και αγγλική, γαλλική) γλώσσα.

γ) γίνεται έκθεση φωτογραφιών – εικαστικής αποτύπωσης μνημείων

δ) γίνεται ξενάγηση των τάξεων του σχολείου στην πόλη από τις ομάδες εργασίας, ακολουθώντας τη διαδρομή των αξιοθέατων – μνημείων,

ε) λαμβάνουν χώρα θεατρικά δρώμενα, στα οποία οι μαθητές υποδύονται τουρίστες σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις π.χ. σε ξενοδοχείο, εστιατόριο, ταξιδιωτικό γραφείο κλπ. στη γερμανική γλώσσα.

στ) γίνεται δημοσίευση της εργασίας στο διαδίκτυο (εφόσον το σχολείο διαθέτει ιστοσελίδα) ή και στην εφημερίδα του σχολείου.

- **Αναμενόμενα αποτελέσματα**

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αναμένεται οι μαθητές

- Να έχουν συνειδητοποιήσει ότι η γνώση άλλων γλωσσών επιτρέπει την άμεση επικοινωνία και συνεννόηση μεταξύ των ανθρώπων και συμβάλλει στην κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών και προτύπων και
- Να έχουν έρθει σε βιωματική επαφή με την πόλη τους και την ιστορία της, καθώς και να έχουν επικοινωνήσει με άτομα και φορείς εκτός σχολείου – αλλά και πιθανόν με μαθητές από άλλες χώρες – μέσω της εργασίας.

-

## **Βιβλιογραφία**

- Γαλανοπούλου, Α. (2001), «Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο», *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 145-159.
- Γεωργιάδης, Ν. Μ. (2004), «Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και η εφαρμογή του στο Λύκειο: Η περίπτωση του μαθήματος 'Αρχές Οικονομικής Θεωρίας'», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα, Μεταίχμιο, 473-479.
- Γρόλλιος, Γ. (2005), «Πλευρές της ιστορίας της μεθόδου project», στο Γεωργόπουλος, Α. (επιμ) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα, Gutenberg, 105-131.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1992), *Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης νέων τεχνολογιών στο σχολείο*. Αθήνα, Σύγχρονα Θέματα.

- Κορομπόκης, Δ. & Κοτίνης, Χ. (1999), «Θεσσαλονίκη: Το project», *Virtual School The Sciences of Education Online*, 1, 4 διαθέσιμο στο <http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/Praxis/ThessalonikiProject.html>
- Κοφτερού Α., Λουκά Δ. & Μάγγου Δ. (1998), «Οι Ολυμπιακοί Αγώνες», *Virtual School The Sciences of Education Online*, 1, 2 διαθέσιμο στο <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Kofterou.html>
- Frey, K. (2002), *Η Μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004), «Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και πράξη», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα, Μεταίχιμο, 53-69.
- Röhrs, H. (1984), *Το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Σφυρόερα, Μ. (χ.χ.), «Το Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», διαθέσιμο στο <http://www.psed.duth.gr/sfyroerakeim.html>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (1998), *Ενιαίο Λύκειο – Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ)*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού - Γυμνασίου, ΦΕΚ τχ. Β' αρ. φύλλου 304/13-03-03*, τόμος Β'. Αθήνα
- Χρυσafiδης, Κ. (1994), *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα, Gutenberg.

## **Κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών**

**Δρ. Γεραλή-Ρούσου Ελένη**, Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας

Το ζήτημα των κινήτρων διδασκαλίας έχει τύχει ελάχιστης προσοχής στο τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Υπάρχουν λίγες δημοσιεύσεις οι οποίες αναφέρονται στη φύση της έννοιας των κινήτρων διδασκαλίας αν και έχουν γίνει αρκετές έρευνες σε σχετικά ζητήματα όπως η ικανοποίηση εργασίας, η πίεση του εκπαιδευτικού – teacher stress (Kyriacou, 1989; 1998;2001; Kyriacou & Coulthard, 2000) και η κόπωση/εξάντληση του εκπαιδευτικού – teacher burnout (Pennington & Ho,1995).

### **1. Η έννοια των κινήτρων**

Για την έννοια των 'κινήτρων' δεν υπάρχει σαφής ορισμός, μολονότι επί δεκαετίες πολλοί ερευνητές στους τομείς της ψυχολογίας και της έρευνας για την

εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας ασχολήθηκαν με την έννοια των κινήτρων, προκειμένου να γίνει κατανοητή η αληθινή φύση τους. Ο λόγος της μη ύπαρξης ενός σαφούς ορισμού είναι ότι 'τα κίνητρα' αποτελούν σύνθετη έννοια, η οποία καλύπτει πολλές εκφάνσεις των λειτουργιών και στοιχείων που σχετίζονται με το πώς ενεργοποιείται η ανθρώπινη συμπεριφορά.

Εντούτοις, κατά τον Dörnyei (2001:8), για τον ορισμό των κινήτρων υπάρχουν τρεις κοινοί παρονομαστές, τους οποίους οι ερευνητές ολοένα και περισσότερο αποδέχονται και αυτοί είναι:

(α) η επιλογή μιας συγκεκριμένης δράσης,

(β) η επιμονή σ' αυτήν και

(γ) η προσπάθεια που καταβάλλεται για τη δράση αυτή

Με άλλα λόγια τα κίνητρα έχουν να κάνουν με το γιατί κάνουμε κάτι, για πόσο διάστημα το κάνουμε, και με πόση επιμονή το κάνουμε.

## **2. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών**

Η σημαντική επίδραση των κινήτρων στην εκμάθηση των Αγγλικών, ως ξένης γλώσσας, έχει επισημανθεί εδώ και αρκετά χρόνια. Η καθοριστική σημασία των κινήτρων διδασκαλίας έγκειται στο γεγονός ότι το επίπεδο του ενθουσιασμού και της αφοσίωσης του δασκάλου έχει επιπτώσεις στα κίνητρα μάθησης. Με άλλα λόγια, εάν ένας δάσκαλος είναι παρακινημένος, αυξάνονται και οι πιθανότητες των μαθητών του να παρακινηθούν για να μάθουν.

Πολλές έρευνες έχουν γίνει σχετικά με τα κίνητρα της εκμάθησης από την σκοπιά των μαθητών, γεγονός που είναι θετικό, αλλά ο τομέας των κινήτρων των εκπαιδευτικών και ειδικότερα ο τομέας των παραγόντων που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών είναι παραμελημένος.

Ωστόσο, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για διδασκαλία παίζουν σημαντικό ρόλο στην προδιάθεση των μαθητών και γενικότερα στη μαθησιακή επιτυχία ή αποτυχία. Επίσης, η μελέτη των κινήτρων διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει ώστε να καταλάβουμε την πρόσφατα εμφανιζόμενη κρίση στον τομέα της εκπαίδευσης γενικά. Κρίση, η οποία απορρέει από την αυξανόμενη απογοήτευση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και η οποία οδηγεί σε ολοένα αυξανόμενο ποσοστό αποχώρησής τους από το λειτούργημα σε πολλά μέρη του κόσμου.

Για παράδειγμα, σε μια πρόσφατη έρευνα που έγινε στην Αγγλία διαπιστώθηκε ότι ανάμεσα σε 70.000 περίπου εν ενεργεία εκπαιδευτικούς το 34% από

αυτούς δεν ανέμενε να παραμείνει στην εκπαίδευση μετά την πάροδο πέντε ετών από τότε που διεξήχθη η έρευνα, και το 56% υποστήριξε ότι το επίπεδο του ηθικού τους και των κινήτρων διδασκαλίας τους ήταν χαμηλότερο από αυτό που είχαν όταν ξεκίνησαν την καριέρα τους. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι μισοί από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι θα επανεξέταζαν την αρχική τους επιλογή να σταδιοδρομήσουν ως δάσκαλοι (Dörnyei, 2005).

Για τον παραμελημένο, όπως προανέφερα, τομέα των κινήτρων όσον αφορά στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας ελάχιστα λεπτομερής επιστημονική έρευνα έχει γίνει στους τομείς της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας πλην ελάχιστων αλλά πολύτιμων εξαιρέσεων, όπως αναφέρει ο Dörnyei (2005). Αυτές οι έρευνες έχουν διεξαχθεί από την Pennington, το 1992 και το 1995 στη Μεγάλη Βρετανία, από τους Doyle & Kim, το 1999 στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Κορέα, από τον Jacques, το 2001 στις Ηνωμένες Πολιτείες; από τους Kassabgy, Boraie, & Schmidt, το 2001 στην Αίγυπτο και τη Χαβάη, από τη Gheralis-Roussos το 2003 στην Ελλάδα και από την Shoaib το 2004 στη Σαουδική Αραβία.

Εν τούτοις ένα μεγάλο ποσοστό σχετικών μελετών ακροβατεί μεταξύ έρευνας, διδακτικής και εκλαϊκευμένου επιστημονικού λόγου. Οι μελέτες αυτές δε μπορούν να ανταποκριθούν στις καθιερωμένες ερευνητικές απαιτήσεις, εντούτοις στο πλήθος τους προσδίδουν μια αρκετά πλήρη εικόνα γύρω από τους παράγοντες που παρακινούν ή αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς. Για τον προσδιορισμό των πιο έγκυρων από αυτές και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων ως προς τα χαρακτηριστικά στοιχεία που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών κρίνεται αναγκαία η συστηματική εξέταση των πτυχών που τις καθορίζουν.

### **3. Τα κίνητρα διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας**

Τα συμπεράσματα από την ποιοτική έρευνα<sup>25</sup> που έγινε κατά τη διάρκεια των ετών 1999- 2002, στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Αγγλικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνοψίζονται τα παρακάτω:

#### **ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

- Απουσία επίτευξης στόχων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η οποία συνέβαλε στη(ν):

<sup>25</sup> Χρησιμοποιήθηκε το Nud\*ist (Non-numerical, Unstructured, Data: Indexing, Searching and Theorising) λογισμικό για την ανάλυση των δεδομένων

(I) χαμηλή αίσθηση αυτοσεβασμού,

(II) ελάχιστη προσφορά εργασίας,

(III) μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία τους και

(IV) έλλειψη του αισθήματος της αυτοπραγμάτωσης (δηλαδή της προσπάθειας του εκπαιδευτικού ν' αναπτύξει πλήρως όλες τις δυνατότητες του)

- Έλλειψη του αισθήματος της προσωπικής ανέλιξης και πνευματικής εγρήγορσης
- Ανεπαρκής σεβασμός και αναγνώριση από τους συναδέλφους τους
- Αίσθηση μη επικοινωνίας σε επαγγελματικό, ακόμα και σε προσωπικό επίπεδο με τους συναδέλφους τους και ειδικότερα μ' αυτούς της Αγγλικής γλώσσας.

#### ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

- Έλλειψη ανταπόκρισης από μέρους των μαθητών σε όσα προσπαθούσαν οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής γλώσσας να τους διδάξουν (αποδείχθηκε ότι αυτό αποδίδεται στην εκμάθηση της γλώσσας στα φροντιστήρια)
- Ανεπαρκής σεβασμός και αναγνώριση από τους μαθητές

#### ΣΤΟ ΓΟΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Ανεπαρκής σεβασμός και ανεπαρκής αναγνώριση από τους γονείς των μαθητών

#### ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- Έλλειψη στήριξης από τη σχολική διοίκηση
- Έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης από τη σχολική διοίκηση
- Διάσταση απόψεων αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ του εκπαιδευτικού της Αγγλικής, της σχολικής ηγεσίας και των συναδέλφων από άλλες ειδικότητες

#### ΣΕ ΘΕΣΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Περιορισμός της δυνατότητας να συμβάλει ο εκπαιδευτικός στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας (και αυτό λόγω της ύπαρξης των φροντιστηρίων)
- Περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών λόγω του επιβεβλημένου από την κεντρική διοίκηση εκπαιδευτικού υλικού
- Αδυναμία αυτόνομης άσκησης του λειτουργήματός τους λόγω της ανεπαρκούς κατάρτισής τους
- Η μη ευνοϊκή θέση των Αγγλικών ως μάθημα σε σχέση με τα άλλα μαθήματα
- Το χαμηλό επαγγελματικό status των εκπαιδευτικών, το οποίο είχε να κάνει άμεσα με τη θέση των Αγγλικών ως μάθημα
- Η απουσία συνεχούς επιμόρφωσης
- Η έλλειψη υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους
- Πρακτικά θέματα, όπως πολυπληθείς τάξεις και το μικτό επίπεδο γνώσεων των μαθητών
- Το σχολικό περιβάλλον το οποίο δεν προωθεί ένα θετικό κλίμα εργασίας
- Οι υποβαθμισμένες συνθήκες εργασίας στα κρατικά σχολεία με τον ελλιπή τεχνολογικό εξοπλισμό.

Τα ευρήματα αυτά είναι αξιόπιστα, διότι επιβεβαιώθηκαν και σ' ένα πρόσφατο εργαστήριο, που έλαβε χώρα στις αρχές του Μάρτη 2006 και στο οποίο έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί και από τις δύο βαθμίδες. Συγκεκριμένα, οι ίδιοι παράγοντες που ενεργούν ως αντικίνητρα αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα ευρήματα είναι η ύπαρξη μαθητών με διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα όπως επίσης και αυτά που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία είχαν να κάνουν με τις ώρες διδασκαλίας<sup>26</sup> και με το γεγονός ότι μετακινούνται μεταξύ δύο ή/και τριών σχολείων για να καλύψουν το ωράριό τους.

Συνοψίζοντας, οι πιο πολλοί από εμάς, όπως αποδείχθηκε από τη διδακτορική έρευνα, ξεκινούμε με ενθουσιασμό να ανταποκριθούμε στο λειτουργημά μας, όμως οι

<sup>26</sup> Με προϋπηρεσία από 0-10 έτη 24 ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως, από 10-15 έτη 23 ώρες εβδομαδιαίως, από 15-20 έτη 22 ώρες εβδομαδιαίως, από 20 έως τη συνταξιοδότηση 21 ώρες εβδομαδιαίως



συνθήκες και οι παράγοντες που αναφέρθηκαν πιο πάνω μάς οδηγούν στη σταδιακή αποτελεσματική, άλλους πιο γρήγορα και άλλους πιο αργά.

Μήπως λοιπόν έφτασε το πλήρωμα του χρόνου, ώστε και η πολιτεία να αναλάβει πιο ενεργό ρόλο για την εξάλειψη όσων παραγόντων λειτουργούν ως αντικίνητρα; Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι θετικά διακείμενοι προς το έργο τους δάσκαλοι μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα στην μαθησιακή απόδοση - επιτυχία. Παράλληλα όμως και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να μένουμε αδρανείς περιμένοντας έτοιμες λύσεις. Η ενεργοποίηση όλων των συμμετεχόντων μπορεί να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα.

## **Βιβλιογραφία**

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Doyle, T. M., & Kim, M. Y. (1999). Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *Mextesol Journal*, 23(2), 35-48.

Gheralis-Roussos, E. (2003). *The motivation of English language teachers in Greek secondary schools*. Unpublished PhD dissertation, University of Nottingham, Nottingham.

Kassabgy, O., Boraie, D., & Schmidt, R. (2001). Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii.

Kyriacou, C. T. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. In M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress* (pp. 27-33). Buckingham: Open University Press.

Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers* (pp.1-13). London: Whurr Publishers.

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Pennington, M. C. (1992). Motivating English language teachers through job enrichment. *Language Culture and Curriculum*, 5(3), 199-218.

Pennington, M. C. (1995). Work satisfaction, motivation and commitment in teaching English as a second language (ERIC Document ED 404 850).

Pennington, M. C., & Ho, B. (1995). Do ESL educators suffer from burnout? *Prospect*, 10(1), 41-53.

Shoib, A. (2004). The motivation of teachers of English as a foreign language. Unpublished PhD dissertation, University of Nottingham, Nottingham.

## **ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ**

**Ελένη-Σοφία Μασμανίδου**, *Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας*

Νοιώθω την ανάγκη να υπογραμμίσω τη χαρά που αισθάνθηκα όταν πληροφορήθηκα το θέμα του τρίτου συνεδρίου του Π.Ι.

Το θέμα βέβαια αυτό μέχρι σήμερα έχει συζητηθεί πολλές φορές στα πλαίσια της Ένωσης των καθηγητών της Γαλλικής, υποθέτω θα συμβαίνει το ίδιο και σε άλλους κλάδους καθηγητών ξένων γλωσσών. Τα αποτελέσματα αυτών των συζητήσεων αντιμετωπίστηκαν μέχρι σήμερα από τους αρμόδιους φορείς ως συνδικαλιστικές διεκδικήσεις των κλάδων και δεν έτυχαν μεγαλύτερης προσοχής. Έχει, επίσης, αποτελέσει θέμα πολλών επιστημονικών ερευνών, όμως πρώτη φορά περιβάλλεται από τη σοβαρότητα που του προσδίδει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η δική μου συμβολή στο συνέδριο αυτό είναι η ενημέρωση για τα προβλήματα της διδασκαλίας της Γαλλικής στο δημόσιο σχολείο από την πλευρά των μαχόμενων εκπαιδευτικών. Η ευθύνη είναι μεγάλη, διότι θα έπρεπε να γνωρίζει κανείς ακριβώς αυτό που συμβαίνει στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η θέση μου, ως καθηγήτρια Λυκείου, μου επιτρέπει να μιλήσω περισσότερο για το Λύκειο, όπου ίσως και το πρόβλημα να είναι πιο έντονο.

Αρχίζοντας θα αναφερθώ, εν συντομία, στα προβλήματα των τριών πρωταγωνιστών της διδακτικής πράξης, ξεκινώντας από το μαθητή που είναι και το κεντρικό πρόσωπο.

Σήμερα, κάθε έλληνας μαθητής από την μια άκρη της Ελλάδας ως την άλλη εκτιμά, όπως άλλωστε και η οικογένειά του, ότι το μόνο μάθημα που δε θα μάθει στο δημόσιο σχολείο είναι η ξένη γλώσσα. Κάθε ελληνική οικογένεια ξέρει με βεβαιότητα ότι αν το παιδί θέλει να εφοδιαστεί με πτυχία που να αποδεικνύουν τις γνώσεις στην ξένη γλώσσα αυτό πρέπει να συμβεί εκτός σχολείου και με δικές της δαπάνες.

Αυτή η αντίληψη έχει σαν αποτέλεσμα στις τάξεις των γαλλικών και όχι μόνον, να έρχονται μαθητές που βρίσκονται εκεί εκτελώντας την υποχρέωσή τους όπως αυτή προκύπτει από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Όταν, λοιπόν, ο μαθητής καλείται να επιλέξει ξένη γλώσσα είναι αναπόφευκτο να επιλέγει τη γλώσσα που ήδη γνωρίζει και έτσι να έχει ένα μάθημα λιγότερο να προετοιμάζει για το σχολείο και σε ένα μεγάλο βαθμό να εξασφαλίζει μια καλή βαθμολογία χωρίς ιδιαίτερο κόπο. Θα έπρεπε να σημειωθεί εδώ ότι το ενδιαφέρον των ελλήνων μαθητών για τις ξένες γλώσσες είναι δεδομένο, μιας και όλοι έχουμε παρατηρήσει τον αριθμό των φροντιστηρίων ξένων γλωσσών που υπάρχουν σε κάθε γειτονιά.

Θα ήταν χρήσιμο να δούμε τι συμβαίνει με τον αντίστοιχο γάλλο μαθητή: Αυτός, τελειώνοντας το Λύκειο της χώρας του εκτός της μητρικής του γλώσσας η οποία ομιλείται και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη μπορεί να επικοινωνεί σε δύο ακόμη ευρωπαϊκές γλώσσες χωρίς να σκεφθεί να πάει φροντιστήριο. Εξάλλου, η έννοια είναι τόσο άγνωστη που ακόμη και ο όρος δεν μπορεί να αποδοθεί στα γαλλικά παρά μόνον ως frontistirio. Ο Έλληνας λοιπόν του οποίου η γλώσσα δεν ομιλείται παρά μόνον στα στενά πλαίσια των συνόρων της χώρας του δεν θα έπρεπε να επικοινωνεί σε δύο τουλάχιστον ευρωπαϊκές γλώσσες; Και αυτό θα έπρεπε να του παρέχεται από τον ιδιωτικό τομέα με το ανάλογο τίμημα, και αν θέλετε να είναι και θέμα επιλογής και δυνατότητας της οικογένειάς του, ή υποχρέωση της παρεχόμενης από το κράτος εκπαίδευσης;

Ο δεύτερος άξονας της διδακτικής πράξης, ο καθηγητής της γαλλικής, του Λυκείου εν προκειμένω, βρίσκεται σε τάξεις με αδιάφορους μαθητές χωρίς απόλυτα συγκεκριμένη και υποχρεωτική ύλη να διδάξει παρά την ύπαρξη των αναλυτικών προγραμμάτων και με γνωστικά επίπεδα μαθητών εντελώς διαφορετικά.

Καλείται, λοιπόν, να κάνει τη σωστή επιλογή βιβλίου, μέσα από λίστα εγκεκριμένων από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. μεθόδων, να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες του κοινού του, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους αλλά παράλληλα να γίνεται και αρεστός έτσι ώστε οι μαθητές να επιλέγουν το μάθημά του, ώστε να συμπληρώσει το υποχρεωτικό του ωράριο.

Ας σημειωθεί εδώ ότι, ιδιαίτερα στο Λύκειο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν διαφορετικά μαθήματα κάθε χρόνο και κάποια εξ αυτών δεν εξετάζονται γραπτά στο τέλος της χρονιάς. Έτσι λοιπόν, ένας μαθητής που επιλέγει τα γαλλικά στην Α΄ Λυκείου δεν είναι υποχρεωμένος να συνεχίσει και στις υπόλοιπες τάξεις. Ακόμη όμως και αν θέλει να συνεχίσει αυτό δεν είναι πάντα εύκολο, διότι στην Γ΄ Λυκείου όσοι μαθητές ενδιαφέρονται για οικονομικές σχολές είναι υποχρεωμένοι να επιλέξουν το μάθημα της Οικονομίας. Αντίθετα, ο μαθητής που ενδιαφέρεται να εξετασθεί πανελλήνια στην ξένη γλώσσα δεν έχει τη δυνατότητα να προετοιμασθεί στο Δημόσιο Λύκειο.

Πώς, λοιπόν, περιμένει κανείς ο καθηγητής των γαλλικών να παίξει το ρόλο του παιδαγωγού και του αποτελεσματικού δάσκαλου μέσα σε ένα σύστημα που δεν διασφαλίζει τη συνέχεια της διδασκαλίας; Ας γίνει εδώ ιδιαίτερη αναφορά στη ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού της γαλλικής αλλά και γενικότερα της ξενόγλωσσης διδασκαλίας, μιας και αυτό αποδεικνύεται από το μεγάλο αριθμό συναδέλφων που επιλέγουν κάθε μορφή επιμόρφωσης, ακόμη και δαπανηρής, πασχίζοντας έτσι να βελτιώσουν τη διδακτική τους επάρκεια παρακολουθώντας και ακολουθώντας τα νέα δεδομένα της διδακτικής επιστήμης.

Τέλος, ας προσεγγίσουμε το νομοθετικό πλαίσιο και τα αναλυτικά προγράμματα που καθορίζουν τη διδασκαλία της γαλλικής.

Η εφαρμογή του Ν.2525 το 2000 υπήρξε απότομη και βίαιη με αποτέλεσμα, ακόμη και σήμερα, 6 χρόνια μετά την εφαρμογή του νόμου, να υπάρχουν συνάδελφοι που δεν γνωρίζουν ότι οι μαθητές στο Λύκειο έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν Α΄ ξένη γλώσσα άλλη εκτός των Αγγλικών.

Σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο ο μαθητής μπορεί να διδάσκεται την Αγγλική γλώσσα από το δημοτικό μέχρι και την Τρίτη Λυκείου και η μόνη υποχρέωση που έχει είναι να διδαχθεί μια δεύτερη ξένη γλώσσα με δύο ώρες την εβδομάδα κατά τη διάρκεια των τριών ετών του Γυμνασίου.

Ακόμα όμως και για τα Αγγλικά, που σήμερα δεν μπορεί να τα θεωρήσει κανείς παρά μια γλώσσα εργαλείο, και μετά από εννέα χρόνια διδασκαλίας, δεν προβλέπεται καμία πιστοποίηση.

### **Διαπιστώσεις- Επιστημάνσεις**

Εδώ, θα ήθελα να αναφερθώ σε έρευνα που έγινε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας το δεύτερο εξάμηνο του 2005 στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Διδακτική της Γαλλικής στο Ε.Α.Π. με θέμα “Τα γαλλικά στο Λύκειο, ως πρώτη ξένη γλώσσα και ως μάθημα επιλογής: συνέπειες παιδαγωγικές και θεσμικές”.

Σε δείγμα λοιπόν 126 μαθητών του ιδίου Λυκείου της Αθήνας οι οποίοι διδάσκονται γαλλικά είτε ως πρώτη ξένη γλώσσα είτε ως μάθημα επιλογής διαπιστώθηκε το ενδιαφέρον και η αγωνία τους να αποκτήσουν βεβαίωση ή πτυχίο αντίστοιχο με τις γνώσεις που απέκτησαν σε ποσοστό 90%. Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι καθηγητές Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα με ποσοστό 100%.

Μια δεύτερη διαπίστωση που αξίζει να αναφερθεί είναι η άποψη των μαθητών ότι η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην τάξη, η διαφορετική από τα άλλα μαθήματα βαθμολόγηση, καθώς και ο εμπλουτισμός του μαθήματος με εξωδιδακτικό υλικό διευκολύνουν τη μάθηση και κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον.

Επιπλέον, μεγάλο ποσοστό μαθητών εκδήλωσαν το ενδιαφέρον για εκμάθηση περισσότερων ευρωπαϊκών γλωσσών με πρώτη την ιταλική.

Τέλος, και με βάση την καθημερινή εμπειρία του σχολείου πρέπει να αναφερθεί η δυνατότητα που παρέχεται στον καθηγητή της ξένης γλώσσας μέσα από το πρόγραμμα της πρόσθετης διδακτικής στήριξης στο Λύκειο ή της ενισχυτικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο, να καλύψει ανάγκες των μαθητών του. Η εκμετάλλευση αυτής της δυνατότητας μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές, έτσι ώστε να λάβουν μέρος στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας.

Πιστεύω ότι στη σημερινή κοινωνία της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας οι ξένες γλώσσες αποτελούν το εργαλείο επικοινωνίας και τον συνδετικό ιστό.

Ας ελπίσουμε και ας προσπαθήσουμε το Συνέδριο αυτό να δημιουργήσει το έναυσμα για ποσοτική και ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας τους.

## **Η δεύτερη ξένη γλώσσα. Τα γερμανικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρίες και ζητούμενα.**

**Αννα Ανδρονίκου**, Καθηγήτρια Γερμανικής γλώσσας

Η διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο κάνει την εμφάνισή της στις αρχές της δεκαετίας του 70' στην τότε Τεχνολογική Εκπαίδευση. Σύντομα μεταφέρεται στα Κλασσικά Λύκεια 1980-2000, ενώ ήδη από το 1990, περίπου, διδάσκεται στα Γυμνάσια πιλοτικά. Αργότερα με την προώθηση των Γερμανικών νομοθετείται η παράλληλη διδασκαλία Γαλλικών-Γερμανικών, η οποία ισχύει μέχρι σήμερα.

Η κατάσταση που επικρατεί στη δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση δεν επιδέχεται πλέον αργούς ρυθμούς αναβάθμισης. Διδάσκουμε τις γλώσσες της

Ευρωπαϊκής Ένωσης στα παιδιά μας για να έχουν ίσες ευκαιρίες και κάθε δυνατότητα επικοινωνίας. Τους προσφέρουμε την πρόσβαση στις εξελίξεις, ελαχιστοποιώντας έτσι την απόσταση της χώρας μας από την Κεντρική Ευρώπη, λόγω της γεωγραφικής της θέσης.

Οι προθέσεις όλων μας είναι οι καλύτερες. Οι μαθητές μας διαθέτουν έφεση και υψηλές επιδόσεις στις ξένες γλώσσες. Σε σύγκριση όμως με τους συνομηλίκους τους στην Ευρώπη και με τη θέση στην οποία βρίσκεται η ξενόγλωσση δημόσια παιδεία μας στην κλίμακα αξιώσεων, έχουμε μεγάλη απόσταση να καλύψουμε σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Με την διεύρυνση στην πρωτοβάθμια και την επέκταση στο Λύκειο αναφερόμαστε πλέον σε ολοκληρωμένο πρόγραμμα για τη δεύτερη ξένη γλώσσα και αισιοδοξώντας στη σωστή εφαρμογή του, επαινούμε κάθε προσπάθεια αναβάθμισης.

Αν μάλιστα προσθέσουμε στο δικαίωμα επιλογής στην παράλληλη διδασκαλία Γαλλικής – Γερμανικής και την Ιταλική γλώσσα, η οποία άρχισε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος που διανύουμε, και την Ισπανική από τον επόμενο, προσβλέπουμε σε ένα πολλά υποσχόμενο μέλλον ως προς τον πολυπολιτισμικό και γλωσσικό μας ορίζοντα.

Για να ελπίζουμε σε μία σωστή αναβάθμιση, περιγράφουμε και αξιολογούμε τη σημερινή κατάσταση χωρίς εμπάθεια, με ρεαλισμό, όπως τη βιώνουμε καθημερινά, όλοι οι εκπαιδευτικοί με ευαισθησίες και στόχους, στο παιδαγωγικό μας έργο.

Εμπειρίες:

1) Η ενημέρωση γενικά για τη δεύτερη ξένη γλώσσα είναι ανεπαρκής. Ειδικά στους γονείς των μαθητών της Στ΄ Δημοτικού γίνεται με σχετική προχειρότητα. Δηλαδή, κατά τη λήξη της σχολικής χρονιάς ανάμεσα σε καταστάσεις προς συμπλήρωση και υπογραφές παραλαβής απολυτηρίων, τίθεται το ερώτημα: « **τι γλώσσα θα επιλέξει το παιδί στο Γυμνάσιο;**»

Ελάχιστοι γονείς έχουν διαμορφώσει από πριν άποψη και έχουν αποφασίσει τι θα δηλώσουν. Η πλειοψηφία επιλέγει τυχαία ή κατόπιν συμβουλής του δασκάλου, ο οποίος γνωμοδοτεί με κριτήριο τις μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού και όχι με τις προοπτικές που του προσφέρονται.

2) Η παράλληλη διδασκαλία και πώς ερμηνεύεται και εφαρμόζεται στο κάθε Γυμνάσιο εναπόκειται στην τυπικότητα του προϊσταμένου ή στο προοδευτικό πνεύμα το οποίο πιθανόν να διαθέτει η Διεύθυνση του Σχολείου. Χρειάζεται προσπάθεια και καλή διάθεση για τη σωστή εφαρμογή της.

Κάποτε συναντούμε υποστηρικτές της Γερμανικής γλώσσας, όχι όμως και αίθουσες διαθέσιμες. Τα σχολεία μας λειτουργούν χωροταξικά με βάση τον αριθμό των μαθητών και των τμημάτων και όχι με βάση τον αριθμό των μαθημάτων

3) Δεν βρίσκεται εύκολα η αίθουσα για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Κινδυνεύει το κύρος του καθηγητή, ο οποίος σε πολλές περιπτώσεις θα την αναζητήσει μόνος του, θα την ανακαλύψει σε μικρά δευτερεύοντα γραφεία, σε πρώην αποθήκες με ελλιπή φωτισμό, και εκεί μέσα με ευρηματικότητα και φαντασία θα δημιουργήσει ατμόσφαιρα ικανή να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

4) Θα θεωρηθεί πολυτέλεια αλλά πρέπει να αναφερθούμε στην πλήρη έλλειψη μέσωσ και εποπτικού υλικού, χάρτες, βοηθήματα, έντυπα, κασέτες, δισκέτες, διαδίκτυο, είναι προσωπική μας μέριμνα και ευθύνη, το δε κόστος βαρύνει αποκλειστικά τον καθηγητή.

5) Για τον διδακτικό χρόνο: Ισχύει επιβεβλημένος αριθμός μαθητών για να δημιουργηθεί τμήμα. Σε τμήμα όμως 25 μαθητών, όπου το επίπεδο είναι εντελώς ανομοιογενές, το μάθημα θα διαμορφωθεί σε δύο ταχύτητες α) για μαθητές επιμελείς και με ενδιαφέροντα και β) για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αδιάφορους.

Οι τελευταίες διδακτικές ώρες είναι σαρανταπεντάλεπτες. Μερικές φορές έχουμε στη διάθεση μας μόνο 30 λεπτά. Ο καθηγητής έχει χρέος να προετοιμασθεί για τα 45 λεπτά της ξένης γλώσσας, για το μάθημα δεύτερης ανάθεσης το οποίο ανέλαβε, ή για τις αποστάσεις και τη διανομή ωραρίου σε 2 ή 3 σχολεία τα οποία πρέπει να καλύψει.

Χωρίς καμία διάθεση μεμψιμοιρίας θεωρούμε υποχρέωση μας να αναφερθούμε στην πρόσφατη μείωση του ωραρίου της δεύτερης ξένης γλώσσας από 3ωρο σε 2ωρο, κάτι που μόνο αναβάθμιση δεν εκφράζει και το κενό που δημιούργησε δεν το καλύπτει καμία δικαιολογία. Μάλλον δημιουργεί ένα είδος ρατσιστικής θεώρησης ανάμεσα σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα μαθήματα. Αλλά στην εποχή της Ενωμένης Ευρώπης, οι γλώσσες μόνο δευτερεύοντα μαθήματα δεν πρέπει να θεωρούνται.

Με μία ματιά στο βιβλίο ύλης, όπου καταγράφονται οι ώρες διδασκαλίας διαπιστώνουμε κατά μέσο όρο 5-6 ώρες μάθημα το μήνα (μόνο τον Νοέμβριο έγιναν 8 ώρες). Με τις αργίες, τις σχολικές εκδηλώσεις και τους περιπάτους, το δίωρο γίνεται μονόωρο, ο μαθητής χάνει την επαφή με το αντικείμενο, ακούσματα της δεύτερης ξένης γλώσσας δεν έχει από το περιβάλλον και η προοπτική να καλυφθεί η ύλη εγκαταλείπεται.

Επίσης, ο καθηγητής μόνος χωρίς καμία συμπαράσταση από την υπηρεσία του αδυνατεί πλέον να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικός και παιδαγωγός. Πώς να αναλάβει εξωδιδακτικές δραστηριότητες, να οργανώσει μαθητικές ανταλλαγές, να μεταδώσει την κουλτούρα και τον πολιτισμό της χώρας της οποίας τη γλώσσα διδάσκει. Όσο για τα σεμινάρια και τις ενημερώσεις πάνω στις εκδόσεις που γίνονται πρέπει μόνος του να τα παρακολουθεί και να ενημερώνεται από τους ιδιωτικούς φορείς που τα οργανώνουν.

**Αυτά προκύπτουν από την εμπειρία μας.**

**Το «δια ταύτα».**

Το ζητούμενο εξαρτάται από τους στόχους που θέτει η ίδια η δημόσια εκπαίδευση για τη δεύτερη ξένη γλώσσα. Υπάρχει η προοπτική και η πρόθεση για άμβλυση όλων αυτών των δυσκολιών μας. Η διοργάνωση αυτή αναπτερώνει το ηθικό μας για αυτό ανακεφαλαιώνοντας επιμένουμε στα εξής σημεία:

1) **Η ενημέρωση** να γίνεται έγκαιρα και αναλυτικά

2) **Η παράλληλη διδασκαλία** να εφαρμόζεται ακριβώς, όπως ορίζεται, χωρίς περικοπές και εξοικονόμηση στο ανθρώπινο δυναμικό.

3) **Αίθουσες**

4) **Εποπτικά μέσα** με έναν καλό προγραμματισμό όλα γίνονται. Αρκεί να κατανοήσουν οι αρμόδιοι την αναγκαιότητά τους. Πόσες αίθουσες ξένων γλωσσών εξοπλίσθηκαν σε σύγκριση με τις αίθουσες πληροφορικής;

5) **Ο διδακτικός χρόνος** αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων. Και μόνο ο σεβασμός προς το έργο του καθηγητή της ξένης γλώσσας θα αποδώσει τα μέγιστα. Το δώρο μπορεί να μετατραπεί σε τρίωρο έτσι απλώς, όπως μετατράπηκε το τρίωρο σε δώρο.

Όλοι κάνουμε λάθη αρκεί να τα αναγνωρίζουμε έγκαιρα.

Σε διαφορετική περίπτωση θα χάσει το κύρος του και το ΚΠΓ, αν το δημόσιο σχολείο δεν επαρκεί να καλύψει την ύλη για τα αρχικά τουλάχιστον στάδια.

6) Κανένας εργαζόμενος δεν αντέχει χωρίς συμπαράσταση. Ο καθηγητής της ξένης γλώσσας πώς θα κερδίσει τον σεβασμό των μαθητών του, την εμπιστοσύνη τους, αν η ίδια η πολιτεία δε σεβαστεί το έργο και την προσφορά του; Πότε επιτέλους θα τον επιμορφώσει υπεύθυνα και οργανωμένα;

Η σωστή επιμόρφωση ενσωματώνει και την αξιολόγηση για την οποία τόσος λόγος γίνεται. Αν καθίσουμε στα θρανία ΟΛΟΙ να ενημερωθούμε, να προλάβουμε τις εξελίξεις που τρέχουν, θα παρουσιάσουμε την εργασία μας, θα καλύψουμε τις όποιες αδυναμίες μας, θα επανακτήσουμε το κύρος μας.

Όλοι χρειαζόμαστε ανανέωση στις ιδέες μας για ένα πιο ελκυστικό τρόπο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Είναι χρέος μας να εξασφαλίσουμε στη νέα γενιά το αναμφισβήτητο πλεονέκτημα των ξένων γλωσσών, προκειμένου να αντιμετωπίσει δυναμικά την ανταγωνιστική αγορά εργασίας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.



## **Στόχοι και συνθήκες της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο: μια συγκριτική θεώρηση**

**Σιγανού Άννα**, υποψήφια διδάκτωρ στο Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών,  
καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας, [asiganou@pi-schools.gr](mailto:asiganou@pi-schools.gr)

**Παπασταμούλη Ελένη**, καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας, [epapast@pi-schools.gr](mailto:epapast@pi-schools.gr)

Η παρούσα εισήγηση απορρέει από τον προβληματισμό που προέκυψε στο πλαίσιο έρευνας που πραγματοποιείται από το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Π.Ι. με θέμα «Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '50 κυριαρχούσε η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ήταν υποχρεωτική μόνο στα οικονομικά Γυμνάσια και τα Γυμνάσια ξένων γλωσσών (Πιτσίνος, Γ. 1963). Το 1961 γίνεται η πρώτη ουσιαστική και αυτόνομη παρουσία της αγγλικής γλώσσας στα αναλυτικά προγράμματα (Γακούδη, Α. 2004:317). Την περίοδο που ακολουθεί στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διδάσκεται είτε η αγγλική είτε η γαλλική γλώσσα. Η εισαγωγή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση πραγματοποιείται το 1993, ύστερα από μια περίοδο πειραματικής εφαρμογής και την ίδια χρονιά εισάγεται η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Π.Δ. 447/93 ΦΕΚ 185/7-10-93). Το σχολικό έτος 1997-98 εφαρμόζεται για πρώτη φορά η πειραματική λειτουργία παράλληλων τμημάτων διδασκαλίας της γαλλικής και γερμανικής γλώσσας στα Γυμνάσια, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές του ίδιου σχολείου να επιλέγουν είτε τη γαλλική είτε τη γερμανική ως δεύτερη ξένη γλώσσα (εγκύκλιος Γ2/4430/30-7-1997). Η πρακτική αυτή υιοθετήθηκε από πολλά σχολεία τα επόμενα χρόνια. Το 2003 εισάγεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου και το σχολικό έτος 2005-2006 εφαρμόζεται πιλοτικά η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας (γαλλικά ή γερμανικά) στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, καθώς και η εισαγωγή της ιταλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Η αύξηση των ωρών διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην υποχρεωτική εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά τη δεκαετία του '90 συνδέεται άμεσα με την παράλληλη αύξηση των ωρών διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, που πραγματοποιήθηκε σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες, σύμφωνα με έρευνα της Eurostat το 1997. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει απευθύνει συστάσεις στις εθνικές αρχές των ευρωπαϊκών κρατών, που αποτελούν ταυτόχρονα τους άξονες παρακολούθησης της προόδου κάθε κράτους-μέλους και επικεντρώνονται στην

προώθηση της πολυγλωσσίας και στη διατύπωση σαφών στόχων για τη διδασκαλία των γλωσσών σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχουν ως σκοπό τόσο τη συνοχή μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας όσον αφορά στο περιεχόμενο και στη μεθοδολογία, όσο και τη θέσπιση διαφανών συστημάτων πιστοποίησης βασισμένων στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών* (C.E.F.).

Η πιστοποίηση και η απόκτηση τίτλων σπουδών αποτελεί βασικό στόχο και πρακτική που εφαρμόζεται στην ιδιωτική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και η απόκτηση τίτλων σπουδών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απόδειξη της γλωσσομάθειας και είναι απαραίτητη για την επίτευξη επαγγελματικών στόχων, η δημόσια εκπαίδευση δεν οδηγεί σε πιστοποίηση. Οι μαθητές που επιθυμούν την απόκτηση τίτλων σπουδών ή διπλωμάτων, επιτυγχάνουν τον στόχο τους με την παρακολούθηση μαθημάτων στα ιδιωτικά σχολεία ή στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων ή με συνδυασμό των παραπάνω. Οι φορείς που παρέχουν πιστοποίηση είναι διεθνώς αναγνωρισμένοι οργανισμοί καθώς επίσης και το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

#### *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικοί στόχοι<sup>27</sup>*

Θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει σχεδιασθεί και υλοποιείται η διδασκαλία των ξένων γλωσσών αποτελούν τα Προγράμματα Σπουδών τα οποία είναι, σύμφωνα με το νόμο, ίδια για τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η νομοθεσία (Ν.2545/1940, άρθρο 63) που διέπει την ίδρυση και λειτουργία των φροντιστηρίων δεν προβλέπει την ύπαρξη Αναλυτικών Προγραμμάτων για τα φροντιστήρια.

Το Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αγγλικά στην Γ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου είναι συμπληρωματικό και συνάδει με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του Δημοτικού Σχολείου για τα Αγγλικά. Έχει ως στόχο «...να στηρίξει τις ανάγκες των μικρών μαθητών και να αναπτύξει την προσωπικότητά τους με άξονες τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυ-πολιτισμικότητα, όπως αυτές εκφράζονται σε μια πολυποίκιλη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία απαιτεί κυρίως επικοινωνιακές δεξιότητες παρά στείρες γνώσεις» (ΦΕΚ 1028/24-7-2003). Επιδιώκεται κυρίως η ευαισθητοποίηση των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού στη χρήση της ξένης γλώσσας ως ενός άλλου γλωσσικού κώδικα με τον οποίο μπορούμε να καλύψουμε επικοινωνιακές ανάγκες.

<sup>27</sup> Στην παρούσα εισήγηση δε θα γίνει αναφορά στα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. στα οποία βασίζονται τα υπό συγγραφή διδακτικά εγχειρίδια, γιατί άλλοι ομιλητές του συνεδρίου θα αναφερθούν σε αυτά.

Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στις τάξεις Δ΄ Δημοτικού έως Γ΄ Γυμνασίου, που υλοποιείται σήμερα, είναι το «Ενιαίο εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας (Δ΄ Δημοτικού–Γ΄ Γυμνασίου)» (Π.Δ 15/96/ ΦΕΚ9Α/ 18-1-1996) και έχει ως στόχο να εξασφαλίσει τη συνέχεια ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος είναι *η γενική παιδεία, η κοινωνικοποίηση των μαθητών και μαθητριών, αλλά και η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους*. Η γνώση δε θεωρείται ως ύλη που πρέπει να απομνημονευτεί αλλά ως μαθησιακή εμπειρία, η οποία είναι το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης ελικοειδούς διαδικασίας, κατά την οποία «οι νέες πληροφορίες συσχετίζονται με άλλες που έχουν ήδη καταχωριστεί και με τα βιώματα του μαθητή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997:12,13).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό του Αναλυτικού Προγράμματος είναι ότι θεωρεί τη γλώσσα ως κοινωνική πράξη και όχι ως ένα σύστημα δομών και εννοιών. Με αυτήν την έννοια, το Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζει τους στόχους και τις παραμέτρους επικοινωνίας, που αφορούν αφενός στις λεκτικές πράξεις τις οποίες πρέπει να μάθει ο κάθε μαθητής, αφετέρου στα περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας όπου είναι δυνατόν να συμβεί ένα επικοινωνιακό γεγονός.

Για τη διδασκαλία των Αγγλικών στο πλαίσιο του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, η οποία γίνεται με συνδιδασκαλία των μαθητών διαφορετικών τάξεων, το Π.Ι έχει συντάξει σχετικές οδηγίες σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία των μαθητών και το πνευματικό και γνωστικό τους επίπεδο τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα. Όσον αφορά το παιδαγωγικό - διδακτικό μέρος σημειώνεται ότι η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως «επαναληπτική» ή «ενισχυτική», έτσι ώστε να βελτιωθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών στον προφορικό και το γραπτό λόγο και να τους δοθεί η ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπόνηση μικρών κοινών σχεδίων εργασίας (projects) ή σε διαθεματικές δραστηριότητες που σχετίζονται με άλλα μαθήματα του γενικού Αναλυτικού Προγράμματος.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία και εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας (Π.Δ. 370 / ΦΕΚ240 / 1996) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τονίζει την ανάγκη της παράλληλης ανάπτυξης του γραπτού και προφορικού λόγου από την αρχή της διδασκαλίας της γλώσσας, με στόχο την επικοινωνιακή της χρήση ώστε να εξυπηρετούνται ανάγκες ή πρακτικές κοινωνικο-πολιτιστικές μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, προτείνει τη χρησιμοποίηση όχι μόνο των παραγλωσσικών, οπτικο-ακουστικών μέσων αλλά και της σύγχρονης τεχνολογίας.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία και εκμάθηση της Γερμανικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Π.Δ. 262 / ΦΕΚ 189 /1997) λαμβάνει υπόψη τους γενικούς διδακτικούς στόχους που ισχύουν για όλα τα μαθήματα και θέτει ως στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτοδύναμη μάθηση και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους για μεταφορά γνώσεων από το ευρύτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου στην ξένη γλώσσα. Υιοθετεί ως κύριο διδακτικό στόχο τη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στη γερμανική γλώσσα.

### **Διδασκαλία ξένων γλωσσών και διδακτικός χρόνος**

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα δημόσια σχολεία γίνεται σύμφωνα με τα θεσμοθετημένα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ωρολόγια Προγράμματα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτά, η Αγγλική Γλώσσα διδάσκεται 3 ώρες εβδομαδιαίως στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Παρέχεται η δυνατότητα διδασκαλίας των Αγγλικών, με συνδιδασκαλία των μαθητών όλων των τάξεων, από 1 έως 4 ώρες ως απογευματινή απασχόληση στο Ολοήμερο Σχολείο. Στο Γυμνάσιο η Αγγλική Γλώσσα διδάσκεται 3 ώρες εβδομαδιαίως στη Α΄ τάξη και 2 ώρες εβδομαδιαίως στη Β΄ και Γ΄ τάξη. Η δεύτερη ξένη γλώσσα (Γαλλικά ή Γερμανικά)<sup>28</sup> διδάσκεται 2 ώρες στην Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξη.

Οι συντάκτες του «ενιαίου εξαετούς αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας» έχουν υπολογίσει ότι ολοκληρώνοντας τις γυμνασιακές τους σπουδές οι μαθητές θα έχουν παρακολουθήσει 450 διδακτικές ώρες (Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού - 270 ώρες και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις του Γυμνασίου - 180 ώρες). Αν προσθέσουμε και τις ώρες που διδάσκονται στη Γ΄ Δημοτικού, οι διδακτικές ώρες που έχουν παρακολουθήσει οι μαθητές κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν υπερβαίνουν τις 540 ώρες. Σε κάποια σχολεία οι ώρες αυτές μειώνονται εξαιτίας παραγόντων όπως η καθυστέρηση στις προσλήψεις αναπληρωτών ή ωρομισθίων εκπαιδευτικών, οι απεργίες, οι ασθένειες εκπαιδευτικών, κτλ.<sup>29</sup>

Στα ιδιωτικά σχολεία ο νόμος (Ν.682/1.9.1977, άρθρο 4 ΦΕΚ 244) παρέχει τη δυνατότητα παρέκκλισης ως προς το πρόγραμμα διδασκαλίας των ιδιωτικών σχολείων όπως και τη δυνατότητα διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μετά από άδεια που χορηγείται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και με τη σύμφωνη γνώμη του Κ.Ε.Μ.Ε. και αργότερα του Π.Ι.<sup>30</sup> Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το

<sup>28</sup> Οι ώρες της δεύτερης ξένης γλώσσας μειώθηκαν από 3 ώρες σε κάθε τάξη σε 2 ώρες το σχολικό έτος 2005-2006 σύμφωνα, με την Υ.Α. 54530/Γ2/2.6.05.

<sup>29</sup> Ο Π. Χριστόπουλος, πρώην προϊστάμενος της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας, υποστηρίζει ότι ο πραγματικός διδακτικός χρόνος για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι στην καλύτερη περίπτωση 25 εβδομάδες. (Χριστόπουλος, 2004: 492).

<sup>30</sup> Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται κάποια μαθήματα, ανάμεσα σε αυτά και τις ξένες γλώσσες, περισσότερες ώρες και να διδάσκονται ξένες γλώσσες στο Δημοτικό Σχολείο από το 1977. Το ανώτατο όριο εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος στα ιδιωτικά σχολεία είναι για τις Α΄ και Β΄ τάξεις του

σχολικό έτος 2005-2006 δόθηκε άδεια παρέκκλισης από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα σε 73 ιδιωτικά Δημοτικά σχολεία και 4 ιδιωτικά Νηπιαγωγεία (Φ.9/720/117375/Γ1/24-10-05). Από αυτά, πρόσθετες ώρες διδασκαλίας για τις ξένες γλώσσες ζήτησαν 68 Δημοτικά και ένα Νηπιαγωγείο. Η πλειονότητα αυτών των ιδιωτικών σχολείων ξεκινά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας (συνήθως της Αγγλικής) από την Α΄ Δημοτικού και ο αριθμός των διδακτικών ωρών κυμαίνεται από 1-5 ώρες εβδομαδιαίως. Πολλά σχολεία διδάσκουν μία επιπλέον ώρα την Αγγλική γλώσσα στις τάξεις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄. Τα περισσότερα σχολεία διδάσκουν δεύτερη ξένη γλώσσα (συνήθως τη Γαλλική ή τη Γερμανική) από την Δ΄ ή Ε΄ δημοτικού, αν και υπάρχουν σχολεία που διδάσκουν δεύτερη ξένη γλώσσα από την Β΄ ή Γ΄ Δημοτικού. Ο αριθμός των ωρών που διδάσκεται η δεύτερη ξένη γλώσσα κυμαίνεται από 1-5 ώρες εβδομαδιαίως. Είναι σαφές ότι τα ιδιωτικά σχολεία έχουν την τάση να αφιερώνουν περισσότερο διδακτικό χρόνο στην ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Το μαθητικό δυναμικό που παρακολουθεί φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα ξένων γλωσσών φαίνεται ότι προέρχεται από τη δημόσια και από την ιδιωτική εκπαίδευση. Ο αριθμός των διδακτικών ωρών που παρέχονται στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών επηρεάζεται από παράγοντες όπως ο αριθμός των μαθητών, η ηλικία τους, το γνωστικό τους επίπεδο, οικονομικοί λόγοι, κτλ. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα φροντιστήρια, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έχει ως στόχο την πιστοποίηση. Για την απόκτηση τίτλου σπουδών που να πιστοποιεί την καλή γνώση (B2) μιας ξένης γλώσσας απαιτείται διδακτικός χρόνος σαφώς μεγαλύτερος από αυτόν που παρέχεται στα δημόσια σχολεία<sup>31</sup> στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα:

#### ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

<b>Δημόσια σχολεία Δημοτικά / Γυμνάσια</b>			<b>Φροντιστήρια ξένων γλωσσών</b>		
	<i>Αγγλική γλώσσα</i>	<i>Γαλλική/ Γερμανική γλώσσα</i>	<b>Αγγλική γλώσσα</b>	<b>Γαλλική γλώσσα</b>	<b>Γερμανική ή γλώσσα</b>

δημοτικού σχολείου οι 32 ώρες και για τις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και το Γυμνάσιο οι 37 ώρες (εγκύκλιοι Φ9/247/24690/Γ1/4.4.2005 και Γ2/2109/20.3.1995).

<sup>31</sup> Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως επιδιωκόμενο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, μέχρι το τέλος της ενδιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Γ΄ Γυμνασίου), ορίζεται για την Αγγλική Γλώσσα το B1, για τη Γαλλική και Γερμανική το A2+ (ΦΕΚ τεύχος Β΄ αρ. φ. 304/13.03.03:4396).

Τάξη	Ωρες ανά εβδομάδα	Ωρες ανά εβδομάδα	Τάξη	Ενδεικτικές ώρες ανά εβδομάδα	Τάξη	Ενδεικτικές ώρες ανά εβδομάδα	Τάξη	Ενδεικτικές ώρες ανά εβδομάδα
Γ' δημ.	3 ώρες	-----	A junior	3 ώρες	-----	-----	-----	-----
Δ' δημ.	3 ώρες	-----	B junior	3 ώρες	-----	-----	-----	-----
Ε' δημ.	3 ώρες	-----	A class	3-4 ώρες	Cours I	3 ώρες	G1	3 ώρες
ΣΤ' δημ.	3 ώρες	-----	B class	3-4 ώρες	Cours II	3 ώρες	G2	3 ώρες
Α' γυμν.	3 ώρες	2 ώρες	C class	4 ώρες	Cours III	3 -4 ώρες	G3	3 ώρες
Β' γυμν.	2 ώρες	2 ώρες	D class	4-6 ώρες	Cours IV	3 -4 ώρες	B1/Zertifikat	3 -4 ώρες
Γ' γυμν.	2 ώρες	2 ώρες	E class <sup>32</sup>	4-6 ώρες	B2/Delft 1er degré	4 -6 ώρες	M1	3-4 ώρες
			B2/Lower	4-6 ώρες			B2/mittlere Stufe	3-4 ώρες

### Διδακτικό υλικό και συνθήκες διδασκαλίας

Στα δημόσια σχολεία τα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στη Γ' Δημοτικού και σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς από τον κατάλογο εγκεκριμένων βιβλίων που εκδίδει το ΥΠ.Ε.Π.Θ., αγοράζονται από τη Σχολική Επιτροπή και παρέχονται δωρεάν στους μαθητές. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται για τα βιβλία των Γαλλικών και Γερμανικών. Στους

<sup>32</sup> Η E class δεν παρέχεται σε όλα τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών.

εγκεκριμένους από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. καταλόγους βιβλίων εμπεριέχονται επίσης, κατάλογοι προαιρετικών βοηθημάτων όπως: α) βιβλία δεξιοτήτων, β) βιβλία γραμματικής, γ) συμπληρωματικά αναγνώσματα, δ) λεξικά, ε) προγράμματα διδασκαλίας μέσω Η/Υ, στ) video, ζ) εκπαιδευτικά περιοδικά. Τα προαιρετικά βοηθήματα δεν παρέχονται δωρεάν.

Στη Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού οι μαθητές διδάσκονται τα βιβλία Funway 1, 2, 3 που έχει εκδώσει ο Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.). Τα βιβλία του Ο.Ε.Δ.Β. δέχονται αρνητική κριτική (Χαρίτου, 2003:7) από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και δε θεωρούνται σε καμία περίπτωση καλύτερα από τα αντίστοιχα βιβλία του εμπορίου.

Είναι γνωστό ότι μεγάλος αριθμός μαθητών παρακολουθεί μαθήματα ξένων γλωσσών στα φροντιστήρια έχοντας ως στόχο την απόκτηση κάποιου τίτλου σπουδών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανομοιογένεια των γνώσεων των μαθητών στις σχολικές τάξεις των δημόσιων σχολείων. Η πολιτεία, αναγνωρίζοντας αυτή την πραγματικότητα και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές των μονοθέσιων, διθέσιων και τριθέσιων Δημοτικών σχολείων<sup>33</sup> δε διδάσκονται Αγγλικά, θεσμοθέτησε τη χρήση επιπέδων γνώσεων στα Αγγλικά του Γυμνασίου (Υ. Α. Γ2/4230/12//07/1996). Οι μαθητές, μετά από κατατακτήρια εξέταση, που πραγματοποιείται κατά την έναρξη του σχολικού έτους στην Α' τάξη γυμνασίου, κατατάσσονται σε επίπεδα και εντάσσονται στα αντίστοιχα τμήματα<sup>34</sup>. Τα επίπεδα, συνήθως, είναι δύο και χαρακτηρίζονται ως επίπεδο αρχάριων και επίπεδο προχωρημένων. Για το μάθημα των Γαλλικών και Γερμανικών δεν προβλέπεται η χρήση επιπέδων. Η χρήση των επιπέδων αξιολογείται θετικά από την εκπαιδευτική κοινότητα, αν και σε μερικές περιπτώσεις προκύπτουν κάποια προβλήματα<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Αποτελούν το 45% του συνόλου των Δημοτικών σχολείων ([www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)).

<sup>34</sup> Η κατάταξη σε επίπεδα γίνεται χωρίς να γίνει αύξηση των τμημάτων, αν τα τμήματα είναι ζυγά, και με χωρισμό ενός τμήματος στα δύο, αν είναι μονά (Γ2/3773/19.6.97). Αν, παραδείγματος χάρη, τα κανονικά τμήματα είναι Α1, Α2, Α3, Α4, από τα τμήματα Α1, Α2, θα προκύψουν τα επίπεδα Ε1, Ε2, και από τα τμήματα Α3, Α4 τα επίπεδα Ε1, Ε2. Αν τα κανονικά τμήματα είναι Α1, Α2, Α3, από τα τμήματα Α1, Α2, θα προκύψουν τα επίπεδα Ε1, Ε2, και από το τμήμα Α3 θα προκύψουν τα επίπεδα Ε1, Ε2.

<sup>35</sup> Συγκεκριμένα: α) Υπάρχει δυσκολία στη σύνταξη του προγράμματος του σχολείου, γιατί πρέπει πάντα να συμπίπτουν οι διδακτικές ώρες των τμημάτων από τα οποία προέρχονται τα επίπεδα. Όταν υπάρχει μόνο ένας καθηγητής Αγγλικών, συνήθως, η διδασκαλία των Αγγλικών συνδυάζεται με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής ή οι καθηγητές άλλων ειδικοτήτων δε δέχονται πάντα να συνεργαστούν με τον καθηγητή Αγγλικών. β) Σε περίπτωση σύμπτυξης τμημάτων, που αποτελεί συχνό φαινόμενο τα τελευταία χρόνια, συχνά παρουσιάζεται πρόβλημα με τον αριθμό των μαθητών σε κάποιο από τα δύο επίπεδα. γ) Όταν τα επίπεδα γίνονται ανά δύο τμήματα, σε κάποιες περιπτώσεις ο αριθμός των μαθητών του ενός επιπέδου είτε ξεπερνά τους 35 μαθητές, είτε είναι πολύ μεγάλος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την άρνηση της συνεργασίας με τον καθηγητή Αγγλικών από τους καθηγητές άλλων ειδικοτήτων. δ) Όταν ο αριθμός των τμημάτων είναι μονός υπάρχουν δύο εναλλακτικές λύσεις: είτε το ένα τμήμα «σπάει στα δύο» είτε θεωρείται «αμιγές». Στη δεύτερη περίπτωση του «αμιγούς» τμήματος παρουσιάζονται προβλήματα όπως παραδείγματος χάρη, η ένταξη των διετών μαθητών ή των μετεγγραφόμενων μαθητών που είναι χαμηλότερου επιπέδου. ε) Κάποιοι μαθητές δεν γράφουν, εσκεμμένα, καλά στις κατατακτήριες εξετάσεις, έχοντας ως στόχο να παρακολουθήσουν το τμήμα αρχάριων και να πάρουν ευκολότερα μεγαλύτερους βαθμούς. στ) Οι διευθυντές των σχολείων και οι σύλλογοι των καθηγητών συχνά δυσανασχετούν και πιέζουν τους καθηγητές Αγγλικών να δηλώσουν ανακριβώς, ότι δεν υπάρχει διαφορά στο επίπεδο γνώσης των μαθητών, ούτως ώστε να μη γίνουν επίπεδα.

Στα δημόσια σχολεία χρησιμοποιείται κυρίως το διδακτικό βιβλίο και συνήθως το τετράδιο ασκήσεων, το οποίο αγοράζουν οι μαθητές με δικές τους δαπάνες. Συχνά χρησιμοποιείται κασέτα ή audio cd. Βοηθήματα, όπως βιβλία γραμματικής, λεξικά, cd rom, βιντεοταινίες, κτλ., δεν παρέχονται δωρεάν και η αγορά τους δεν είναι υποχρεωτική. Υποστηρικτικό υλικό χρησιμοποιείται σπανιότερα, γιατί η αγορά του από όλους τους μαθητές δεν είναι εφικτή λόγω του διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού τους status. Η μη δωρεάν παροχή υποστηρικτικού υλικού έχει επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Η διδασκαλία του μαθήματος γίνεται συνήθως στην αίθουσα της τάξης και ακολουθείται η μεθοδολογία που υπαγορεύεται από το διδακτικό εγχειρίδιο που έχει επιλεγεί.

Η ανεπάρκεια, η τυχόν ανυπαρξία ή η μη αξιοποίηση της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία αποτελεί επίσης μια σημαντική παράμετρο της ποιότητας της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία. Σε πολλές περιπτώσεις σχολείων είτε δεν υπάρχουν μαγνητόφωνα ή cd player είτε αυτά δεν επαρκούν για όλους τους καθηγητές ξένων γλωσσών. Αρκετές φορές δεν είναι εύκολο να αξιοποιηθεί η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή. Παραδείγματος χάρη, η αίθουσα υπολογιστών συνήθως χρησιμοποιείται μόνο για το μάθημα της Πληροφορικής. Σε πολλά σχολεία υπάρχει video και τηλεόραση, αλλά δεν υπάρχει διαθέσιμη αίθουσα για να προβληθούν βιντεοταινίες.

Τα ιδιωτικά σχολεία ως προς το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των μαθημάτων των ξένων γλωσσών οφείλουν να τηρούν τα ισχύοντα για τα δημόσια σχολεία (Υ.Α. 32141/ Γ2/ 30-3-2005) και να επιλέγουν βιβλία και βοηθήματα από τους εγκεκριμένους καταλόγους. Το τυχόν συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό για το πρόγραμμα παρέκκλισης υποβάλλεται στον οικείο σχολικό σύμβουλο για έγκριση (Φ.9/247/24690/Γ1/4-4-2005). Η πλειονότητα των ιδιωτικών σχολείων προβάλλει στις ιστοσελίδες τους ότι η διδασκαλία των ξένων γλωσσών έχει ως στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την απόκτηση τίτλων σπουδών<sup>36</sup> και γίνεται σε επίπεδα<sup>37</sup> σε όλες τις τάξεις. Αρκετά ιδιωτικά σχολεία υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν εργαστήρια υπολογιστών, λογοτεχνικά κείμενα και βιντεοταινίες ή dvd ως υποστηρικτικό υλικό των λογοτεχνικών κειμένων, δανειστική βιβλιοθήκη, εργαστήρια ξένης γλώσσας, projects, δραστηριότητες, κτλ. Κατά πόσο ακολουθείται η ισχύουσα νομοθεσία και κατά πόσο υλοποιούνται όλα όσα υπόσχονται τα ιδιωτικά σχολεία, είναι ζητήματα προς διερεύνηση. Τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών δεν είναι

<sup>36</sup> Πολλά ιδιωτικά σχολεία (όπως π.χ., το Anatolia College, τα Εκπαιδευτήρια Κωστέα Γείτονα, τα Εκπαιδευτήρια Θεοδώροπούλου, κτλ.) προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εξετάσεις του B2/Lower στο γυμνάσιο και του Γ2/Proficiency στο Λύκειο.

<sup>37</sup> Π.χ. Αρσάκεια-Τοσίτσεια σχολεία, Εκπαιδευτήρια Αντωνόπουλου, Εκπαιδευτήρια Πετράκη-Βαλσαμίδου, Anatolia College, κτλ.



υποχρεωμένα να επιλέγουν από τον κατάλογο των εγκεκριμένων βιβλίων και έτσι έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν διδακτικό υλικό από το εμπόριο, το οποίο προετοιμάζει τους μαθητές για τις εξετάσεις πιστοποίησης των γνώσεων. Η χρήση υποστηρικτικού και εποπτικού υλικού εξαρτάται από το φροντιστήριο και την υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτει.

### **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

Το 90% των Ελλήνων θεωρεί ότι η γνώση ξένων γλωσσών είναι χρήσιμη, ενώ το 54% πιστεύει ότι όλοι θα έπρεπε να γνωρίζουν δύο γλώσσες επιπλέον της μητρικής τους, όπως φαίνεται σε μελέτη που δημοσιεύτηκε από το δίκτυο Ευρυδίκη<sup>38</sup>. Η πλειονότητα του μαθητικού δυναμικού της χώρας<sup>39</sup> φοιτά στα δημόσια σχολεία. Οι μαθητές διδάσκονται ξένες γλώσσες στο δημόσιο σχολείο, αλλά απευθύνονται στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα ξένων γλωσσών για να αποκτήσουν τίτλους πιστοποίησης. Το φροντιστήριο είναι πιο προσιτό οικονομικά και έχει συμπληρωματικό ρόλο. Αν και έχουν γίνει σημαντικά βήματα τα τελευταία χρόνια στη δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση (π.χ. η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας, η επιλογή του διδακτικού εγχειριδίου, η διδασκαλία σε επίπεδα), η απουσία πιστοποίησης υποβαθμίζει το ρόλο της και οδηγεί τη δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση σε απαξίωση.

Επιπλέον, η δημόσια εκπαίδευση υστερεί έναντι της ιδιωτικής, όσον αφορά στο διδακτικό χρόνο και στις συνθήκες. Συνθήκες που επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα είναι: α) Οι αποσπάσεις και τοποθετήσεις αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών συνήθως ολοκληρώνονται μέχρι το τέλος Οκτωβρίου και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια πολλών διδακτικών ωρών, την καθυστέρηση στην παραγγελία των βιβλίων και τη δυσλειτουργία πολλών σχολείων<sup>40</sup>. β) Ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα σε αρκετά σχολεία είναι πολύ μεγάλος. Σε πολλές περιπτώσεις Δημοτικών σχολείων φθάνει τους 30 και στο Γυμνάσιο τους 35 μαθητές. γ) Η απουσία μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά τη συνέχεια και τη συνοχή στο δημοτικό, από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο, η οποία θεωρητικά υπάρχει, αλλά αναιρείται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η κατάσταση αυτή είναι εμφανής στο διδακτικό υλικό<sup>41</sup>, στην ύπαρξη ή στην ανυπαρξία των

<sup>38</sup> Η έρευνα και η μελέτη παρουσιάζονται από την Sylvania Vlaeminck (Vlaeminck 2004:82-86).

<sup>39</sup> Σύμφωνα με τον Χ. Κάτσικα οι μαθητές που φοιτούν στα δημόσια σχολεία αποτελούν το 93% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας (Κάτσικας, 2006).

<sup>40</sup> Συχνά ο χωρισμός των τμημάτων σε επίπεδα στο Γυμνάσιο πραγματοποιείται στο τέλος Οκτωβρίου, λόγω έλλειψης δεύτερου καθηγητή Αγγλικών, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα αφενός την ταυτόχρονη διδασκαλία δύο επιπέδων σε ένα τμήμα για κάποιο διάστημα, αφετέρου το χάσιμο πολύτιμου διδακτικού χρόνου και για τα δύο επίπεδα των μαθητών. Στα ιδιωτικά σχολεία ο νόμος υποχρεώνει τους ιδιοκτήτες να καλύψουν την κενή θέση διδακτικού προσωπικού σε 10 ημέρες.

<sup>41</sup> Στην Γ' Δημοτικού το διδακτικό υλικό είναι σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. και προέρχεται από τον εγκεκριμένο κατάλογο. Στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο τα διδακτικά εγχειρίδια είναι σύμφωνα με τα Π.Σ. του 1996 και, ενώ του Δημοτικού παρέχονται από τον Ο.Ε.Δ.Β., του Γυμνασίου επιλέγονται

επιπέδων<sup>42</sup>, στη δωρεάν παροχή βιβλίων ή την αγορά τους<sup>43</sup> και έχει ως αποτέλεσμα την αποσπασματικότητα και τη σύγχυση. δ) Η απουσία οποιουδήποτε είδους ελέγχου και αξιολόγησης του περιεχομένου διδασκαλίας και του τρόπου διδασκαλίας επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία<sup>44</sup>.

Το δημόσιο σχολείο παρέχει ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που καθορίζεται κατά πολύ από τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε αυτό (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων είναι πτυχιούχοι των Πανεπιστημίων<sup>45</sup>, και αρκετοί έχουν αυξημένα προσόντα, όπως μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτορικά διπλώματα. Εργάζονται κάτω από αντίξοες συνθήκες και παράγουν έργο, έχοντας ως στόχο την γενική γλωσσική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Βασιζόμενοι στο «μεράκι» τους, συνεπικουρούμενοι από το κατάλληλο διδακτικό υλικό και από την έλλειψη εντατικοποίησης, που παρατηρείται στα φροντιστήρια, έχουν ως στόχο *την γενική παιδεία των μαθητών και μαθητριών, την κοινωνικοποίηση και την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον αλλά και την ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας τους*. Η ποιότητα της δημόσιας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης έχει βελτιωθεί σημαντικά, αλλά πρέπει να ληφθούν περαιτέρω μέτρα που θα την αναβαθμίσουν.

Τέτοια μέτρα, που είναι δυνατόν να συντελέσουν στην αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, είναι τα ακόλουθα:

- Η αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Αγγλικής Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο.
- Η ένταξη της δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο.
- Η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που θα «αγκαλιάζει» την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και θα συνδέεται με τα διαφορετικά επίπεδα του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας.
- Η δυνατότητα σε όσους μαθητές επιθυμούν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις πιστοποίησης του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας μέσω του σχολείου στο οποίο φοιτούν.
- Η δωρεάν παροχή υποστηρικτικού υλικού (λεξικά, βιβλία γραμματικής, cd rom κτλ.).

---

από τους εγκεκριμένους καταλόγους. Στο Λύκειο μαθητές που παρακολουθούσαν διαφορετικά επίπεδα στο Γυμνάσιο εντάσσονται στα ίδια τμήματα.

<sup>42</sup> Η χρήση επιπέδων γίνεται μόνο στο μάθημα των Αγγλικών του Γυμνασίου. Δεν γίνεται χρήση επιπέδων στο μάθημα των Γαλλικών, Γερμανικών και των Αγγλικών στο Δημοτικό και το Λύκειο.

<sup>43</sup> Στο Λύκειο οι μαθητές αγοράζουν τα βιβλία ξένων γλωσσών.

<sup>44</sup> Κάποιοι καθηγητές διδάσκουν το ίδιο βιβλίο στα δύο επίπεδα στο Γυμνάσιο, αλλά ξεκινούν τη διδασκαλία από διαφορετικό κεφάλαιο. Αυτή η πρακτική τους κατοχυρώνει τυπικά ως προς την ύπαρξη επιπέδων, αλλά ακυρώνει τα επίπεδα στην πράξη.

<sup>45</sup> Πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε φροντιστήρια, είναι απόφοιτοι Λυκείου και έχουν επάρκεια διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ανάγκες τους.
- Η στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους σχολικούς συμβούλους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αύξηση του αριθμού των σχολικών συμβούλων, ούτως ώστε να έχουν μικρότερο αριθμό σχολείων στην αρμοδιότητά τους, καθώς και η προκήρυξη θέσεων σχολικών συμβούλων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μετά από μια συνοπτική περιήγηση στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης καταλήγουμε στο ότι η δημόσια και η ιδιωτική εκπαίδευση έχουν ως στόχο τη βελτίωση του επιπέδου των γνώσεων. Τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία ακολουθούν θεωρητικά το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και επιλέγουν διδακτικό υλικό από τους ίδιους εγκεκριμένους καταλόγους βιβλίων. Τα ιδιωτικά σχολεία, τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών και τα ιδιαίτερα μαθήματα οδηγούν στην απόκτηση τίτλων σπουδών. Η πολιτεία έχει ως στόχο να συμβάλει στη γενική παιδεία των μαθητών και μαθητριών, την κοινωνικοποίηση τους αλλά και την ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους. Ταυτόχρονα είναι υποχρέωσή της να παρέχει υψηλής ποιότητας ξενόγλωσση εκπαίδευση και να παρέχει το δικαίωμα σε όλους τους μαθητές, ακόμα και σε εκείνους που ανήκουν στα ασθενέστερα οικονομικά στρώματα ή ζουν σε απομεμακρυσμένες περιοχές της χώρας, να αποκτήσουν τίτλους σπουδών. Η δυνατότητα πιστοποίησης μέσω του σχολείου θα επιβραβεύσει τους κόπους των μαθητών και θα αποτελέσει επαγγελματικό εφόδιο. Θα παίξει, επίσης, καθοριστικό ρόλο στο κύρος και στην αναβάθμιση της δημόσιας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Βασικά ερωτήματα που τίθενται είναι: Σε ποιο βαθμό υλοποιούνται τα Προγράμματα Σπουδών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα; Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και σε ποιο βαθμό τους υλοποιούν στην εκπαιδευτική πράξη; Υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων και στον τρόπο που υλοποιούνται αυτοί στο υπάρχον διδακτικό υλικό; Επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη συνέχεια στο επίπεδο των γνώσεων ανάμεσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια υποχρεωτική Εκπαίδευση; Εφαρμόζουν τα ιδιωτικά σχολεία τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών; Πώς είναι δυνατόν να τα εφαρμόζουν τα ιδιωτικά σχολεία, όταν διδάσκουν ξένες γλώσσες σε τάξεις<sup>46</sup> για τις οποίες δεν υπάρχουν θεσμοθετημένα Αναλυτικά Προγράμματα; Ποια Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών χρησιμοποιούν τα φροντιστήρια<sup>47</sup>; Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα ή να βελτιωθεί η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή των δημόσιων σχολείων; Είναι δυνατή η καλύτερη αξιοποίηση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας; Πώς μπορούν να

<sup>46</sup> Κάποια ιδιωτικά σχολεία ξεκινούν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών από το Νηπιαγωγείο (π.χ Εκπαιδευτήρια Δούκα, Νέα Εκπαιδευτήρια Μαλλιάρια, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα, Άγιος Διονύσιος, κτλ.).

<sup>47</sup> Κάποιοι εκδοτικοί οίκοι, π.χ. ο Hillside press, διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την οργάνωση Αναλυτικού Προγράμματος των κέντρων ξένων γλωσσών ([www.elthillside.com](http://www.elthillside.com)).

αξιοποιηθούν καλύτερα οι ώρες που διατίθενται για τη διδασκαλία των Αγγλικών στα Ολοήμερα Σχολεία<sup>48</sup>;

## **Βιβλιογραφία**

Γακούδη, Α. 2004. Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1996 για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, 317-324. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Hardy, X. 2003. «Η διδασκαλία της Αγγλικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μια... απλή τοποθέτηση». *Aspects* (72): 23-29.

Κάτσικας, Χ. 2006. «Δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο: Μύθοι και πραγματικότητα» διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [www.altavista.gr](http://www.altavista.gr) Αντλήθηκε την 9.02.06.

Λεοντίου –Φερεντίνου Π., 2003. «Το ολοήμερο σχολείο». *Aspects* (72): 22-23.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997. *Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας (Δ' Δημοτικού – Γ' Γυμνασίου)*, Αθήνα: Π.Ι.

Πιτσίνος, Γ. 1963. *Τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα των γυμνασίων* Αθήνα, ιδιωτ. έκδοση

Σακκά Β. 2003. «Το ολοήμερο σχολείο». *Aspects* (72): 16-22.

Vlaeminck, S. 2004. «Πολυγλωσσία και εκπαιδευτικές πολιτικές για τις ξένες γλώσσες στην Ελλάδα» στο Δενδρινού Β. & Μητσοκοπούλου Β. (επιμ.) *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση* 82-86 Αθήνα: Μεταίχιμο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2003 ΦΕΚ τεύχος Β' αρ. φ. 304/13.03.03. Αθήνα ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

Χαρίτου, Μ. 2003. «Η διδασκαλία της Αγγλικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβλήματα και Προβληματισμοί», *Aspects* (τ.72): 6-7.

Χριστόπουλος, Π. 2004. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το βιβλίο και το φροντιστήριο. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Εταιρείας, Τρίκαλα 19-20-21 Νοεμβρίου 2004, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία*, 491-496 Αθήνα.

## **Καινοτόμες Δράσεις και Ξενόγλωσση εκπαίδευση**

**Θεόδωρος Μ. Μανιάκας, Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικής γλώσσας**

[maniakas@sch.gr](mailto:maniakas@sch.gr)

<sup>48</sup> Η διδασκαλία των Αγγλικών στο Ολοήμερο Σχολείο παρουσιάζει προβλήματα, όπως η ανομοιογένεια των μαθητών, η διδακτέα ύλη, η κόπωση των μαθητών, ο αριθμός των μαθητών. Για τη ξένη γλώσσα στο Ολοήμερο Σχολείο δείτε τα άρθρα των: Σακκά Β. 2003:16-22, Λεοντίου –Φερεντίνου Π., 2003:22-23, Κοσμίδου- Hardy, X. 2003: 23-29.

Η έννοια της παιδείας και της εκπαίδευσης των νέων μας κάνει να σκεφτούμε τους μαθητές και τις μαθήτριες με τις ανάγκες τους, τα όνειρά τους, τα σχέδια τους για το μέλλον (παιδεύω στα αρχαία ελληνικά σημαίνει εκπαιδεύω). Έρχονται στο σχολείο με όρεξη και επιθυμία να μάθουν από τους δασκάλους τους ό,τι οι μεγάλοι πιστεύουν ότι πρέπει να μάθουν, δηλ. την προκαθορισμένη ύλη από φορείς και γραφεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πρέπει να **ενδυναμώσουμε** όλους τους μαθητές να τους δώσουμε τα κατάλληλα και αναγκαία εφόδια για τη ζωή. Και αυτό δεν επιτυγχάνεται μόνο με την εκάστοτε ύλη. Ο όρος ενδυνάμωση μας οδηγεί αυτόματα σχεδόν στην έννοια του αδυνάτου, ανήμπορου, ανίκανου ατόμου ή συνόλου ατόμων τα οποία χρειάζονται δύναμη. Ο όρος ενδυνάμωση εμπεριέχει και ψυχολογικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα μέσα στην τάξη, για να δημιουργήσουμε **συνθήκες ενδυνάμωσης** στις υπάρχουσες **σχέσεις αλληλεπίδρασης** πρέπει να εδραιώσουμε τον σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την αποδοχή που απαιτούνται, ώστε και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να σκεφτούν κριτικά πάνω στις εμπειρίες και τις ταυτότητές τους. (Cummins, 1999)

Ας περιοριστούμε στην εκπαίδευση ως μέσο ανατροπής του κατεστημένου. (Πόστμαν και Βαινγκάρντνερ, 1975). Στο κλασικό βιβλίο τους με τον ίδιο τίτλο, αναφέρεται μεταξύ άλλων **«το πρόβλημα δεν είναι ότι οι άνθρωποι είναι αγράμματοι, είναι ότι πολλά από αυτά που γνωρίζουν είναι λαθεμένα»**. Οι διδάσκοντες αναπαράγουν μια εικόνα του ιδανικού δασκάλου που έχουν δημιουργήσει με την 'πείρα' τους. Φτάνουν έτσι στην περίφημη ρήση «έχω τόσα χρόνια πείρα, πάντα έτσι δίδασκα, γιατί να αλλάξω τώρα; ». Με άλλα λόγια, πιθανό «τόσα χρόνια κάνω τα ίδια λάθη, τώρα γιατί να αλλάξω;».

Η καρδιά της εκπαίδευσης / παιδείας βρίσκεται στις **σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών**. (Cummins, 1999). Είναι ή θα πρέπει να είναι **σχέσεις αλληλεπίδρασης** που εμπεριέχουν κάποια **διαπραγμάτευση ταυτοτήτων**. Δηλαδή, ποιος είναι ο μαθητής ποιος είναι ο δάσκαλος; Είναι συνταξιδιώτες στο ταξίδι της μάθησης προς την Ιθάκη, είναι **συνοδοιπόροι** με τον δάσκαλο σε θέση *primus inter pares* ή μήπως, ως συνήθως συμβαίνει, ο δάσκαλος είναι ο καθοδηγητής και εκφραστής της όποιας γενικής συχνά απαρχαιωμένης και εσφαλμένης άποψης που αντικατοπτρίζει την κοινωνία μας; Και είναι μόνο ο δάσκαλος «λόγω θέσης» (εκ της έδρας) οδηγητής;

Ας εξετάσουμε τι γινόταν στο παρελθόν σε πολλές κοινωνίες (ίσως και σε όλες) όπου υπήρχαν μειονοτικές γλώσσες και πολιτισμοί. Στόχος της κοινωνίας (πολιτείας) ήταν να υποτιμηθεί εντελώς ο πολιτισμός των άλλων (που ούτε καν τον ονόμαζαν έτσι, μην του δώσουν αξία) **η γλώσσα** και η ταυτότητα να εκλείψει από προσώπου γης, καθετί που δεν ήταν σαν το δικό μας δηλ. τέλειο, επειδή ήταν θεόσταλτο. Σήμερα

ακόμη στα σχολεία (κομμάτι της ευρύτερης κοινωνίας) βλέπουμε δυστυχώς τους **πολιτισμικά διαφέροντες** μαθητές ως από τη φύση τους, εξ ορισμού κατώτερους, ανίκανους και άξιους της μοίρας τους. Μια προσέγγιση της εκπαίδευσης με ακραιφνώς ρατσιστικά και εθνοκεντρικά στοιχεία. Προσφέρεται και πλήρης « Επιστημονική Απόδειξη» για όλα αυτά *τα τεστ!* Και οι διατυπώσεις του τύπου: «Δεν πάνε καλά στο σχολείο, δεν είναι ικανοί, δεν νοιάζονται».

Οι πολιτισμικά διαφέροντες πολιτισμοί έχουν δυο επιλογές: ή θα συμμορφωθούν προς τον κυρίαρχο πολιτισμό αν είναι ικανοί ή θα σβήσουν πλήρως. Ποια είναι η διαφορά; Το πρώτο είναι η **ένταξη** στην κυρίαρχη κουλτούρα και το δεύτερο η **αφομοίωση**. Η **συνύπαρξη πολιτισμών** είναι μάλλον ουτοπία. Ο κοινωνικός λόγος κυριαρχείται ακόμη από τις επιταγές της αντίληψης «Εμείς εναντίον των Άλλων», και σίγουρα η αντίληψη ότι Εμείς είμαστε οι καλύτεροι σε όλα και για πάντα, ενώ οι άλλοι οι κατώτεροι σε όλα και για πάντα.

Γιατί λοιπόν βλέπουμε όλα αυτά τα δαιμόνια να υπάρχουν διάσπαρτα στην κοινωνία μας, στο χώρο του σχολείου ειδικότερα, εκεί όπου δεν θα έπρεπε να υπάρχει απαξίωση και μίσος, αλλά ισότητα και αγάπη; Οφείλεται στη διατήρηση **εξουσιαστικών σχέσεων** (*coercive relations of power*) μεταξύ ατόμων και ομάδων. Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι εξουσιαστικές σχέσεις δασκάλου – μαθητή είναι ανάλογες. Αντίθετα από τις εξουσιαστικές σχέσεις, με τις **συνεργατικές σχέσεις** (*collaborative relations of power*) στην τάξη και στο σχολείο μπορούμε να προωθήσουμε τη **συνεργατική κριτική έρευνα** (*collaborative critical inquiry*) στην τάξη ως κυρίαρχη μορφή μάθησης.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία αυτού του στόχου είναι να κατανοήσουμε και να συμφωνήσουμε τελικά ότι στην κοινωνία που ζούμε όλοι έχουμε όλα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την συμμετοχή μας στα κοινά. Ανήκουμε στο χώρο αυτό ανεξάρτητα από φυλετική καταγωγή, φύλο, πολιτισμό, δόγμα ή σεξουαλικές προτιμήσεις.

Οι παραδοσιακές μορφές αντιμετώπισης του προβλήματος των άλλων δεν είναι μονοπωλιακές, αλλά υπάρχουν εναλλακτικές δυνατότητες.

Οι δάσκαλοι έχουμε τη δυνατότητα (επειδή σχεδόν πάντα είμαστε μέλη της κυρίαρχης ομάδας) είτε **να αναπαραγάγουμε** τις όποιες εξουσιαστικές σχέσεις της ευρύτερης κοινωνίας, είτε να τις **αμφισβητήσουμε**. Αν κάνουμε το πρώτο («όπως πρέπει, όπως όλοι») δεν θα κατηγορηθούμε γι'αυτό αλλά μερικοί μαθητές μας δεν θα μάθουν πράγματα από εμάς. Αν κάνουμε το δεύτερο και αμφισβητήσουμε τα κατεστημένα της κοινωνίας (ερευνήσουμε, συλλογιστούμε μαζί με τους μαθητές μας), τότε ίσως να κατηγορηθούμε γι'αυτό από τους άλλους, αλλά είναι πιθανότερο ότι οι

μαθητές μας θα ωφεληθούν από αυτόν τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης (Cummins, 1999).

Για τον Jim Cummins «οι ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται στην καρδιά της σχολικής πρακτικής». Και στο επίκεντρο βρίσκεται η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Η ανθρώπινη αυτή σχέση αποτελεί τον χώρο και τον δίαυλο όπου συντελείται μάθηση μαζί με τη διαμόρφωση της ταυτότητας μαθητή και δάσκαλου.

### **Ιστορικό πλαίσιο και γνώση = γλώσσες**

Οι έννοιες της πόλης, του πολίτη και της επιμέλειας έχουν αλλάξει μέσα στον χρόνο και τον χώρο χωρίς ωστόσο να αλλοιώνεται η βασική ιδέα, όπως την παρουσιάζει ο Αριστοτέλης:

*«Αμα δε ουδέ χρή νομίζειν αυτόν αυτού τινα είναι των πολιτών, αλλά πάντας προς πόλεως, μόριον γαρ έκαστος προς πόλεως. Η δ' επιμέλεια πέφυκεν έκαστου μορίου βλέπειν προς την του όλου επιμέλειαν».* Αριστοτέλη Πολιτικά (Θ' 1)

(Κανείς πολίτης δεν πρέπει να πιστεύει ότι ανήκει στον εαυτό του, αντίθετα, όλοι οι πολίτες ανήκουν στην πόλη, ο καθένας δεν είναι παρά ένα μόριο της πόλης, και φροντίδα για το κάθε ξεχωριστό μόριο πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με τη φροντίδα για το σύνολο).

Στην εποχή μας η πόλις είναι πλέον όλος ο πλανήτης, ο πολίτης είναι κάθε κάτοικος του πλανήτη και η επιμέλεια όλων των πολιτών ανήκει σε πολύπλοκους πολυεθνικούς οργανισμούς (Ε.Ε., Συμβούλιο της Ευρώπης, Ο.Η.Ε. και UNESCO, UNICEF κ.ά). Στη δική μας περιοχή της Ευρώπης η πολυγλωσσία και ο πολυπολιτισμός είναι τα χαρακτηριστικά του αιώνα μας.

Η διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών εντασσόταν πάντοτε στους εκάστοτε γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους της κοινωνίας που καθορίζονται από οικονομικά κυρίως κίνητρα. Στον αιώνα μας κυριαρχούν η τεχνολογία, οι πληροφορίες και η παγκοσμιοποιημένη, ταχύτατα διαχεόμενη γνώση. Κατά συνέπεια η Ε.Ε. προτείνει και προωθεί την ιδέα της απλής επικοινωνιακής ικανότητας σε 2 ξένες γλώσσες .

Ο στόχος της τέλει εκμάθησης μιας μόνο ξένης γλώσσας (η άριστη γνώση) δεν ισχύει. Χρειαζόμαστε ευρωπαίους πολίτες που θα μπορούν να κινούνται με στοιχειώδη πολυγλωσσία (μερική δεξιότητα), όπως περίπου στα χρόνια των αυτοκρατοριών και μέχρι τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Παράλληλα πρέπει να σωθούν και να διαδίδονται οι λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες, ώστε να μην εξαφανιστούν στις επόμενες δεκαετίες όπως προβλέπουν οι στατιστικές και υπονοούν οι ρυθμοί οικονομικής κοινωνικής ανάπτυξης. Σύμφωνα και με άλλη πρόταση του Συμβουλίου

της Βαρκελώνης πρέπει να διδάσκονται και οι γλώσσες όμορων κρατών, όπως για παράδειγμα άρχισε η εισαγωγή της τουρκικής στα σχολεία της Θράκης.

### **Τα Ευρωπαϊκά προγράμματα και οι ξένες γλώσσες**

Για τους νέους Ευρωπαίους πολίτες μαθητές και σπουδαστές όλων των βαθμίδων υπάρχουν διάφορα προγράμματα επιχορηγούμενα ή όχι που στόχο έχουν την καλύτερη εκμάθηση γλωσσών. Κοινή πεποίθηση είναι ότι με την καλύτερη εκμάθηση γλωσσών επιτυγχάνεται υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και πληρέστερη απόκτηση της γνώσης. Μορφωμένοι και πολύγλωσσοι πολίτες είναι περισσότερο πολιτισμένοι, ειρηνιστές και ειρηνοποιοί, αγαθοί και υγιείς στο σώμα και στην ψυχή. Από τα διάφορα προγράμματα που υπάρχουν ενδεικτικά και μόνο είναι τα επόμενα :

- ΣΩΚΡΑΤΗΣ II COMENIUS, δράση 2.2.γ. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Ατομικές υποτροφίες ενδοηπηρεσιακής κατάρτισης. Επίσκεψη εκπαιδευτικών σε χώρες μέλη της Ε.Ε. από μία ως τέσσερις εβδομάδες με σκοπό τη γνωριμία με εκπαιδευτικούς, ανταλλαγή απόψεων και συνεργασία.

*Ενδεικτική θεματολογία:*

Γενική εκπαίδευση – Πρόληψη βίας (Ισπανία)

Παιδαγωγική χρήση του Internet and Multimedia tools (Ιταλία)

Σχολική ανάπτυξη και περιβαλλοντική εκπαίδευση (Μάλτα)

Ανάπτυξη – βελτίωση ευχέρειας λόγου στο Δημοτικό Σχολείο (Ηνωμένο Βασίλειο)

- ΣΩΚΡΑΤΗΣ II COMENIUS. Επισκέπτης βοηθός καθηγητής

Ο Επισκέπτης Καθηγητής βοηθάει και διδάσκει σε σχολική μονάδα μιας ευρωπαϊκής χώρας μέλους. Τα οφέλη είναι πολλά και άμεσα και μεταξύ αυτών είναι τα ακόλουθα:

- Ένας φυσικός ή όχι ομιλητής της ξένης γλώσσας μπαίνει στο περιβάλλον του σχολείου, ενσωματώνεται και αποκτά εμπειρίες, συνυπάρχει με εκπαιδευτικούς άλλης χώρας και άλλης κουλτούρας. Μεταφέρει γνώσεις και εμπειρίες από και προς τη χώρα καταγωγής.
- Γίνεται γνωριμία με τη χώρα του βοηθού καθηγητή. Επιτυγχάνεται μια σχέση αλληλοσεβασμού και αλληλοεκτίμησης μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Γίνεται φανερό ότι δεν είναι παράξενοι οι άλλοι, απλώς είναι διαφορετικοί.

Συγχρόνως έχουμε και μια καλύτερη διανοητική και γλωσσική ανάπτυξη με τη διαρκή και έντονη τριβή με τον επισκέπτη καθηγητή. Ένα παράδειγμα βοηθού καθηγητή από την Ιρλανδία είχαμε στο Γυμνάσιο Νέας Τρίγλιας στο Νομό Χαλκιδικής. Στη γιορτή που έγινε μετά από πέντε μήνες στο σχολείο, οι μαθητές παρουσίασαν τη



δράση περιβαλλοντικής παιδείας με θέμα : «Ανθρωποι και Φύση», με αναφορές στην ιστορία, τη γλώσσα τον πολιτισμό, τη μουσική και τους χορούς της Ιρλανδίας. Συμμετείχαν η Ιρλανδία και η Ελλάδα. Ολη η εκδήλωση έγινε στα αγγλικά και τα οι μαθητές / μαθήτριες χόρεψαν και έναν ιρλανδικό χορό που τον δίδαξε η βοηθός καθηγήτρια.

- *Επισκέψεις μαθητών Λυκείου σε σχολεία της Ε.Ε. (1-2 εβδομάδες)*

Τα οφέλη είναι εκπαιδευτικά, κοινωνικά, παιδαγωγικά και εγκυκλοπαιδικά:

Γνωριμία με νέους τόπους, νέα συστήματα οργάνωσης σχολικής ζωής οδηγούν στη διεύρυνση του ορίζοντα των μαθητών, σύγκριση συνθηκών μάθησης, ακόμη και αντιγραφή ενός ορθού μοντέλου συμπεριφοράς στον σχολικό χώρο και όχι μόνο. Ο προβληματισμός και η συζήτηση πάνω στις νέες εμπειρίες είναι αναμφισβήτητα επικοινωνητικοί.

- *Διδακτική παρέμβαση στο μάθημα των Αγγλικών (ΕΠΕΑΕΚ - Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας)*

Ένα παράδειγμα είναι η πρωτοβουλία του Ενιαίου Λυκείου Βασιλικών του Νομού Θεσσαλονίκης με την επιμέλεια της καθηγήτριας Αφροδίτης Τουφεξή ΠΕ06. Ο σκοπός ήταν μέσα στα πλαίσια της ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Πέρα από τα κοινωνικά οφέλη της δράσης έχουμε και αξιόλογη ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και ευχέρειας των μαθητών και μαθητριών. Ιδανικά θα υπήρχε και δημιουργία μαθητικών πυρήνων με γνώσεις επί του θέματος για να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στις τάξεις τους αλλά και πέρα από το σχολείο στον κοινωνικό χώρο (σπίτι, γειτονιά, συλλόγους κ.ά.).

- *Ανθρώπινα δικαιώματα και Εκπαίδευση*

Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών και μαθητριών σε θέματα κανόνων, νόμων, συμπεριφοράς στην τάξη, στη σχολική μονάδα, στον κοινωνικό χώρο. Για να διδάξουμε τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να τα ζήσουμε στο σχολικό περιβάλλον. Δημιουργούμε τους κανόνες – κανονισμούς του σχολείου συνεργατικά με τους μαθητές μας και έτσι οι συνέπειες παράβασης των νόμων είναι δίκαιες και αποδεκτές. Προτείνεται συνεπώς η ένταξη της θεματικής αυτής στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

(Μαρίνα Ματθαιουδάκη, Μέλος της Interdisciplinary Youth Team of the UNESCO chair AUTH, 2001)

- *Ολοήμερο σχολείο*

Αποτελεί ένα ακόμη ευρωπαϊκό πρόγραμμα ενταγμένο στο Πρόγραμμα «Η Παιδεία Μπροστά» του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πρόκειται για ένα ευνοϊκό περιβάλλον όπου οι μαθητές θα

χαλαρώνουν, θα χαίρονται και θα μαθαίνουν παίζοντας, θα παίζουν μαθαίνοντας. Στηρίζεται στη διαθεματική διδασκαλία και προωθεί την ολιστική προσέγγιση στη γνώση, με τη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων. Όσον αφορά την αγγλική γλώσσα προωθείται η ανάπτυξη των 4 βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση, η συνεργατική μάθηση, δίνονται στα παιδιά υπευθυνότητες, πρωτοβουλίες και αναπτύσσονται η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία η αλληλακατονόηση και η βιωματική μάθηση.

Με τη μέθοδο project, τη θεατρική πράξη, τη μουσική, το χορό και τη γυμναστική, τις τέχνες, έχουμε διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης και των δεξιοτήτων.

### **Εκμάθηση γλωσσών σε νεαρή ηλικία**

Δεν είναι μόνο η εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών στο σχολείο αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον και σε ιδρύματα προσχολικής ηλικίας και άλλους φορείς που εργάζονται με παιδιά και τις οικογένειές τους. Είναι, επίσης, και δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των νέων μαθητών σε άλλες γλώσσες (περιφερειακές και μειονοτικές γλώσσες καθώς και γλώσσες των μεταναστών), με στόχο να καταστούν τα παιδιά πιο ανοιχτά και ανεκτικά προς τους άλλους. Εκτός από το σχολείο και η οικογένεια παίζει πρωταρχικό ρόλο στην παροχή κινήτρων στα παιδιά για την εκμάθηση γλωσσών. Έτσι, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η εκμάθηση γλωσσών μέσα στην οικογένεια και ο ρόλος των γονέων στην επιλογή γλωσσικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά τους.

### **Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (*Content and Language Integrated Learning - CLIL*)**

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο εκμάθησης του περιεχομένου (επιστημονικού) και το περιεχόμενο ως μέσο εκμάθησης της γλώσσας. Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά και άμεσα τις γλωσσικές δεξιότητες που αποκτούν, αντί να τις μάθουν τη μια στιγμή για να τις χρησιμοποιήσουν σε κάποια άλλη αργότερα. Κυρίως, απευθύνεται σε άτομα που τελείωσαν τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και σε αυτούς που δεν ανταποκρίθηκαν στην τυπική γλωσσική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι υποχρεωμένος να παρέχει και τις ακαδημαϊκές γνώσεις που απαιτεί μια σχολική τάξη στην περίπτωση που η Γ2 αποτελεί όχι μόνο το αντικείμενο αλλά και το μέσο της διδασκαλίας. (Ζάγκα, 2005).

### ***Έμφαση στο περιεχόμενο με βάση στρατηγικών***

Στρατηγικές είναι οι ειδικές σκέψεις και συμπεριφορές που τα άτομα χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν, να μάθουν ή να διατηρήσουν μια καινούργια πληροφορία (Chamot & O'Malley, 1990). Διακρίνουμε τις *μεταγνωστικές* (σχεδιασμός μάθησης, αξιολόγηση της πρόσληψης του αντικειμένου μάθησης), τις *γνωστικές* (διάδραση με το αντικείμενο μάθησης, σύνδεση νέων πληροφοριών με προηγούμενες, ταξινόμηση, ομαδοποίηση) και τις *κοινωνικές – συναισθηματικές* στρατηγικές (ομαδική εργασία και υποστήριξη – διευκρινίσεις για τις νέες πληροφορίες). Η μαθητοκεντρική αυτή προσέγγιση στη διδασκαλία δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να πειραματίζονται στη μάθηση και στη χρήση της γλώσσας που μαθαίνουν. Βοηθάει στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας ((CALP, Cummins, 1984) των μαθητών χωρίς να περιορίζει την ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης (όπως συμβαίνει με την "απλοποίηση και προσαρμογή" των σχολικών εγχειριδίων).

### ***Η δράση eTwinning***

Οι σχολικές συνεργασίες στην Ευρώπη είναι μία αυξανόμενη κοινή πρακτική που αποκτά ευρεία αναγνώριση. Το eTwinning έχει ως στόχο την διασύνδεση των σχολείων της Ευρώπης και αποτελεί από τον Σεπτέμβριο του 2004 μία από τις πολλές δράσεις του προγράμματος eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Μέσω του eTwinning, σχολεία των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και της Νορβηγίας και της Ισλανδίας, θα υποστηριχτούν στην "αδελφοποίηση" σχολείων μέσω του Internet.

Το eTwinning δεν σκοπεύει να αντικαταστήσει την παραδοσιακή μορφή ανταλλαγής μαθητών. Είναι μια συνεργατική δράση όπου 2 τουλάχιστον σχολεία από 2 τουλάχιστον ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών συνεργάζονται, ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη.

Ιδανικά, πρέπει σε κάθε σχολική μονάδα να υπάρχει μια αίθουσα ξένων γλωσσών με κυψέλες στις 4 γωνιές, οπτικοακουστικό υλικό, σύνδεση με το διαδύκτιο (βλέπε BBC Jam) ψηφιακή βιβλιοθήκη. Υιοθέτηση της βιωματικής μάθησης. Διδάσκω με τον τρόπο και το παράδειγμα ζωής. Επισκέψεις σε μουσεία στην αγορά (αγωγή υγείας), σε ραδιοτηλεοπτικούς σταθμούς, στις γειτονιές της πόλης, στο παιδικό μουσείο, βοηθούν άμεσα σ'αυτή την κατεύθυνση. Επιβάλλεται η ορθή απορρόφηση / εκμετάλλευση των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Socrates, Comenius, Erasmus, Arion) που σκοπό έχουν την καλύτερη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ μαθητών και διδασκόντων. Ευχής έργο είναι να σταματήσει η αδράνεια – ίσως και δικαιολογημένη -- που χαρακτηρίζει τη μεγάλη πλειονότητα των ενεργών εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη

διαρκή επιμόρφωση και συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια, συλλόγους και ενώσεις των κλάδων ξένων γλωσσών και που είναι σημείο των καιρών μας. Σε σχέση με το πρόβλημα της αδράνειας. Μήπως συνδέεται με την απαξίωση των ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση; Μήπως νιώθουμε αμήχανα με την κατάσταση των σχολείων μας; Χωρίς υποδομές, χωρίς εφαρμογή εγκυκλίων, (ποιότητα κυλικείων και πιο συγκεκριμένα κάπνισμα, υποχρεωτική παραμονή εκπαιδευτικών στα σχολεία, επικοινωνία με μαθητές και γονείς) χωρίς πρόσβαση σε βιβλιοθήκη -- ή ακόμη και στην απουσία βιβλιοθήκης --, πρόσβαση σε Η/Υ και νέες τεχνολογίες πέρα από το μονόωρο μάθημα στην πληροφορική. Χωρίς την κατάλληλη *υποχρεωτική* επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες, την *υποχρεωτική* επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας και γενικά με την απουσία επαφής με το αντικείμενο («επιστημονικό πεδίο») και την παράλληλη υποστήριξη από ειδικούς σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών – δυσλεξίας. Με όλα αυτά τα μειονεκτήματα δεν υπάρχει διάθεση για καμμία βελτίωση.

Πιστεύουμε ότι δεν υπάρχει περιθώριο για αλλαγή ή βελτίωση. Και ίσως ούτε η ανάγκη και η περιέργεια για το νέο. Μάθαμε έτσι τόσα χρόνια τώρα, γιατί να αλλάξουμε; Υποστηρίζουμε ότι ο μαθητής πρέπει να μάθει να μαθαίνει. Αλλά όχι εμείς; Θέλουμε να δούμε όλους τους εκπαιδευτικούς των κλάδων μας να συμμετέχουν στα δρώμενα και στους συλλόγους. Να ενημερώνονται για τις νέες μεθόδους, έρευνες, συνθήκες εκπαίδευσης σε άλλες χώρες, τα σχολεία ελληνικά της περιφέρειας και των κέντρων, να διαβάζουν. Η κοινωνικοποίηση όλων των εκπαιδευτικών πέρα από τις ώρες του σχολείου και τη σύσφιξη των σχέσεων τουλάχιστον του ίδιου κλάδου. Κρίνεται απαραίτητο για αρχή, ο εκπαιδευτικός του πρωινού κύκλου να γνωρίζει ποιος είναι ο εκπαιδευτικός του απογευματινού (στα ολοήμερα) ώστε να συνεργαστούν, εφόσον έχουν τους ίδιους μαθητές.

Στα βιβλία διδαχθείσης ύλης υπάρχουν φορές που είναι 30 μαθήματα. Στην Β΄ Γυμνασίου με 2 ώρες την εβδομάδα αντί να έχουν 60 ώρες! Η αύξηση λοιπόν των ωρών διδασκαλίας είναι αναγκαία. Θα βοηθήσει τα μέγιστα στην ποιοτική αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης επειδή οι καινοτόμες δράσεις έχουν ως απαραίτητη προϋπόθεση τον χρόνο διδασκαλίας. Να βρεθούν τρόποι ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών: να εμπλακούν στη σημερινή πραγματικότητα της μάθησης, να αποκτήσουν εφόδια και γνώσεις ώστε να συμμετέχουν, να συμπαθούν και να συμπάσχουν με τους μαθητές τους. Να γίνουμε συνοδοιπόροι και συνεργάτες των μαθητών. Αυτά τα **συν** - κάνουν τη διαφορά.

## **Βιβλιογραφία**

Apple, M.W. (1979) *Ideology and Curriculum* London : Routledge and Kegan Paul

- Anderson, A. and Frideres, J. (1981) *Ethnicity in Canada: Theoretical Perspectives* Toronto : Butterworths
- Banks, J.A. (1981) *Multiethnic Education : Theory and Practice* . Boston : Allyn and Bacon
- Cummins, J. 1984 Wanted: A theoretical framework for ... Στο : Rivera, C. 1984 *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Chamot & O'Malley (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : CUP
- Cummins, Jim (1996) *Negotiating Identities : education for empowerment in a diverse society* . Los Angeles : California Association for Bilingual Education
- Cummins, Jim (1999) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση : εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου, Μετάφραση Σουζάνα Αργύρη, Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg)
- Edwards, J. (1985) *Language, Society and Identity* London : Basil Blackwell
- Fishman, J. (1989) *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Matters* Clevedon, England : Multilingual Matters Ltd.
- Fleras, A. and Elliott, J. L. (1991) *Multiculturalism in Canada : The challenge of diversity* Scarborough, ON. : Nelson Canada
- Lucas, T., Henze, R., & Donato, R. (1990) Promoting the success of Latino language minority students : an exploratory study of six High Schools. *Harvard Educational Review*, 60, 315 – 340.
- Maniakas, Th. (1991) *Ethnolinguistic Reality of Montreal Greeks*, Ph. D. Thesis for the Dept. of Ethnolinguistics, University of Montreal.
- Mattheoudaki, M. (2001) Human Rights Education *BRIDGES issue 7, Sept. 2001*
- Postman, N. Weingartner, C. (1975) *Teaching as a Subversive Activity*. New York: Dell Publishing Co. Inc.
- Skutnabb – Kangas, T. & Cummins, Jim (eds.) (1988) *Minority Education : From shame to struggle*. Clevedon, England : Multilingual Matters Ltd.
- Τοκατλίδου, Β. (2004) Ευρωπαϊκή πολυγλωσσία και ο καθηγητής των ξένων γλωσσών. Στο *Challenges in Teacher Education* pp 27-37 Eds. Sougari A. Joyce E.A. University Studio Press
- Ζάγκα, Ε. (2005) Μάθηση και διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας: από τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» σε προσεγγίσεις με «έμφαση στο περιεχόμενο» με χρήση στρατηγικών, *Επιστήμες Αγωγής Θεματικό τεύχος 3 / 2005 Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Πανεπιστήμιο Κρήτης*

**2<sup>η</sup> Συνεδρία: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ**

**Η διδακτική των ξένων γλωσσών. Επικοινωνιακές ανάγκες, τάσεις, εκπαιδευτικό υλικό.**

**Διαπιστώσεις και προτάσεις**

**Βάσω Τοκατλίδου, Ομ. Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Διδακτικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης**

e-mail [vasso@frl.auth.gr](mailto:vasso@frl.auth.gr)

**1. Περιβάλλον και διδακτική**

Η ξένη γλώσσα, ως κοινωνική αξία, προσλάμβανε πάντα τον χαρακτήρα και τον ρόλο που της όριζε το εκάστοτε ισχύον κοινωνικό σύστημα αξιών. Η διδακτική, κατά συνέπεια, ως επιστήμη και ως πράξη, δεν μπορεί να αυτοπροσδιοριστεί παρά σε σχέση με το περιβάλλον, μέσα στο οποίο θέτει τους στόχους της και αναπτύσσει τις δραστηριότητές της σε ερευνητικό και σε πρακτικό επίπεδο.

**1.1. Τα νέα δεδομένα**

Τα τελευταία χρόνια το περιβάλλον μέσα στο οποίο είχε συνηθίσει να ενεργεί ο δάσκαλος της γλώσσας μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς. Νέα δεδομένα, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, διαφοροποιούν τις στάσεις και τις ανάγκες των πολιτών και επιβάλλουν επαναπροσδιορισμό του ρόλου της διδακτικής και των μεθόδων δράσης της. Ιδιαίτερα επιδρούν στη διαμόρφωση των νέων χαρακτηριστικών αυτού του νέου περιβάλλοντος

- η έκρηξη της τεχνολογίας
- η πολύγλωσση-πολυπολιτισμική σύνθεση των ευρωπαϊκών κοινωνιών
- η ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία
- η ευρωπαϊκή πολιτική για μια «κοινωνία της γνώσης»
- η παγκοσμιοποίηση
- η ελεύθερη κυκλοφορία ατόμων, αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίων
- ο ανταγωνισμός των αγορών εντός και εκτός Ευρώπης
- η διεύρυνση των γεωγραφικών ορίων απασχόλησης
- η αύξηση της ζήτησης εκπαίδευσης και εξειδίκευσης
- το αίτημα της ποιότητας (-ζωής, -σπουδών, -εργασιακού περιβάλλοντος, κτλ.)

## 1.2. Οι ρόλοι της διδακτικής

Τα νέα αυτά δεδομένα δημιουργούν, βέβαια, νέες ευκαιρίες, αλλά και νέες ανάγκες και, ασφαλώς, η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί προϋπόθεση, τόσο για την αξιοποίηση των ευκαιριών αυτών, όσο και για την αποτροπή μιας πολύ πιθανής περιθωριοποίησης του ατόμου. Συνεπώς, η διδακτική των γλωσσών καλείται να προσανατολίσει τα ενδιαφέροντά της έτσι, ώστε να ανταποκριθεί στα αιτήματα της «κοινωνίας της γνώσης» και της οικονομίας.

Πράγματι, όσο τα εθνικά σύνορα απομόνωναν τους λαούς, η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελούσε μορφωτικό αγαθό για λίγους ή ανάγκη για μια μειοψηφία, που θα ταξίδευε στο εξωτερικό για σπουδές. Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις ενηλίκων που ζητούσαν να μάθουν μια ξένη γλώσσα για λόγους επαγγελματικούς, δεδομένου ότι οι αγορές ήταν κλειστές και οι συναλλαγές με το εξωτερικό εξυπηρετούνταν από τους μεταφραστές-γραμματείς. Έτσι, η διδασκαλία της ξένης -μίας ξένης- γλώσσας περιοριζόταν στο χώρο του σχολείου και υπηρετούσε κυρίως εκπαιδευτικούς στόχους.

Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, με τις νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν<sup>49</sup> και που έγκαιρα επιχείρησε να αντιμετωπίσει το Συμβούλιο της Ευρώπης<sup>50</sup>, η διδασκαλία των γλωσσών έγινε περισσότερο εξωστρεφής και επιχείρησε να γεφυρώσει τη σχολική πράξη με την κοινωνική πραγματικότητα.

Σήμερα, η διδασκαλία και η εκμάθηση των γλωσσών αφορά τον κάθε πολίτη χωριστά και όλους τους χώρους της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η διδακτική καλείται να παρέμβει στο *κοινωνικό επίπεδο*, διευκολύνοντας την προσέγγιση των πολιτών της Ευρώπης, στο *οικονομικό επίπεδο*, στηρίζοντας τις συναλλαγές μεταξύ των διαφόρων χωρών, και στο *πολιτικό επίπεδο*, προωθώντας την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνειδησης, τη συνειδητοποίηση του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου και τη δραστηριοποίηση των πολιτών μέσα σ' αυτόν.

Έτσι, οι ερευνητές που δραστηριοποιούνται στο *επιστημονικό-ερευνητικό επίπεδο* καλούνται να επικεντρώσουν την έρευνά τους και να παραγάγουν νέα πληροφορία που να υπηρετεί τον στόχο για μια κοινωνία της γνώσης και να λύνει προβλήματα που εμφανίζονται σε όλα τα παραπάνω επίπεδα.

## 2. Κοινωνικές ανάγκες και στόχοι της διδακτικής

<sup>49</sup> Τόσο από τα αλλεπάλληλα κύματα μεταναστών εργαζομένων και προσφύγων από την Αφρική, την Ασία και την πρώην Σοβ. Ένωση, όσο και από την παγκοσμιοποίηση και την εξέλιξη της τεχνολογίας.

<sup>50</sup> Κυρίως το Πρόγραμμα 4, το οποίο στόχευε κατά κύριο λόγο τη γλωσσική κατάρτιση των μεταναστών και από το οποίο προέκυψαν οι αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Μιλώντας για ανάγκες αναφερόμαστε, τόσο στα πρακτικά προβλήματα του δασκάλου των γλωσσών, όσο και στα αιτήματα που γεννά το νέο περιβάλλον και που ωθούν τους πολίτες στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

### **2.1. Χρόνιες και νέες ανάγκες**

Γνωστά είναι τα προβλήματα που μένουν πάντα άλυτα και που δεν μπορεί από μόνη της να λύσει η διδακτική των γλωσσών.

Ενδεικτικά θα αναφερθούν εδώ ορισμένα, με πρώτο το πρόβλημα της ποιότητας της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, το οποίο διατυπώνεται με αναφορά κυρίως στη δημόσια εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. Πράγματι, η έλλειψη μηχανισμού ή συστήματος διασφάλισης της ποιότητας, επιτρέπει αυτή την κριτική που, βέβαια, δεν είναι πάντα δίκαιη. Τα συστήματα πιστοποίησης γλωσσομάθειας δεν είναι πάντα αξιόπιστα και, άλλωστε, η επιτυχία σε εξετάσεις πιστοποίησης πιστώνεται στα ιδιωτικά κέντρα ξένων γλωσσών και όχι στο ξενόγλωσσο μάθημα του δημοσίου σχολείου.

Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι η αρχική κατάρτιση του καθηγητή της ξένης γλώσσας και η συνεχής ενημέρωσή του. Ούτε και αυτό το πρόβλημα έχει λυθεί, αφού τα προγράμματα σπουδών καταρτίζουν για άλλες ενασχολήσεις μάλλον, παρά για το επάγγελμα ενός σύγχρονου δασκάλου ξένων γλωσσών, για το οποίο προβλέπονται συγκριτικά ελάχιστα μαθήματα και ακόμη λιγότερες πρακτικές ασκήσεις. Αυτό, μάλιστα, το πρόβλημα θα αποκτήσει και μια ακόμη διάσταση με την εισαγωγή δύο ξένων γλωσσών στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ούτε διατμηματικά προγράμματα μεταξύ παιδαγωγικών και ξενόγλωσσων τμημάτων έχουν αναπτυχθεί, ούτε στα ξενόγλωσσα προγράμματα σπουδών προβλέπεται ειδική κατάρτιση για τις αντίστοιχες ηλικίες.

Ένα ακόμη χρόνιο και πολύ σοβαρό πρόβλημα είναι ο μηδενικός βαθμός αυτονομίας του καθηγητή και η απόλυτη εξάρτησή του από το εγχειρίδιο. Αυτό αφορά τη γενικότερη παθογένεια της εκπαίδευσης: οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον μοναδικό επιστημονικό κλάδο, του οποίου τα μέλη που υπηρετούν στο δημόσιο έχουν παραιτηθεί από την επιστημονική τους ιδιότητα και ενεργούν μόνον ως δημόσιοι υπάλληλοι: δεν αρκούνται στα κείμενα που ορίζουν τους γενικούς και ειδικούς στόχους της διδασκαλίας και αισθάνονται ανήμποροι, αν δεν έχουν το διδακτικό εγχειρίδιο και αν οι διοικητικοί προϊστάμενοί τους δεν τους υποδείξουν τους τρόπους εφαρμογής του.

Στα παραπάνω χρόνια προβλήματα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, έχουν προστεθεί τελευταίως και άλλα που προκύπτουν από τις νέες ανάγκες των πολιτών, που επιθυμούν ή και είναι αναγκασμένοι να δραστηριοποιούνται στο περιβάλλον που παραπάνω περιγράφηκε. Η ευρωπαϊκή γλωσσική ποικιλία θέτει το ζήτημα της ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων για περιστάσεις πολύγλωσσης-



πολυπολιτισμικής επικοινωνίας. Επίσης, η φυσική και οιονεί κινητικότητα καθώς και ο διαμορφούμενος ενιαίος χώρος εκπαίδευσης απαιτούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων για συνεργασία εξ αποστάσεως και παρακολούθηση μαθημάτων ή σπουδών μέσω διαδικτύου. Τέλος, η παγκοσμιοποίηση, από τη μια πλευρά πολλαπλασιάζει τις κατηγορίες των επαγγελματιών που χρειάζονται ξένες γλώσσες και, από την άλλη, εξειδικεύει τα πεδία αναφοράς δημιουργώντας ανάγκες για νέα υλικά, που να υπακούουν σε προδιαγραφές στόχων, κόστους και περιεχομένου.

Τα παραπάνω χρόνια και νέα προβλήματα επιδέχονται λύσεις, στις οποίες ασφαλώς μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά η διδακτική των γλωσσών, εφόσον αποφασισθεί η λύση τους σε *πολιτικό* επίπεδο, με τη λήψη μέτρων, για την εφαρμογή των οποίων θα χρειαστούν «εργαλεία», που η διδακτική των γλωσσών έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει και να θέσει στη διάθεση του δασκάλου και των μαθητών. Έχει, άλλωστε, την πολιτική και ηθική στήριξη του Συμβουλίου της Ευρώπης, αλλά και την πολιτική και οικονομική υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.<sup>51</sup> Δεν θα ήταν άσκοπο, μάλιστα, να σημειωθεί εδώ ότι οι δύο αυτοί ευρωπαϊκοί οργανισμοί θέτουν τους ίδιους πολιτικούς στόχους για μια Ευρώπη ειρηνικής συνεργασίας και ανάπτυξης και προωθούν από κοινού<sup>52</sup> την εκμάθηση ξένων γλωσσών από τους ευρωπαίους πολίτες θεωρώντας την ως ανάγκη πρώτης προτεραιότητας.

## 2.2. Τάσεις και στόχοι της διδακτικής

Τη διαμόρφωση των τάσεων σήμερα καθορίζουν, όπως συνάγεται και από όσα προαναφέρθηκαν, οι κοινωνικές ανάγκες-πιέσεις, οι δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία, η ποσότητα και η ποιότητα των πληροφοριών που παρέχει η έρευνα και, βέβαια, οι πολιτικές σε επίπεδο μονάδας, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο.

Ήδη στο επίπεδο της διδακτικής πράξης παρατηρείται μια τάση για αξιοποίηση της τεχνολογίας, που ενισχύεται και από τις πολιτικές των εθνικών αρχών.<sup>53</sup> Επίσης, σταθερά πολλαπλασιάζονται οι εκπαιδευτικοί που είναι ενημερωμένοι για τους επικοινωνιακούς στόχους της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και για τις αρχές του *Κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς* για τις γλώσσες. Ακόμη, ο θεσμός της αξιολόγησης δεν προκαλεί πλέον διαμαρτυρίες και τείνει να γίνει αποδεκτός.

<sup>51</sup> Αυτό τουλάχιστον μαρτυρούν οι πρόσφατες ενέργειες της Ε.Ε., μεταξύ των οποίων το *Σχέδιο δράσης 2004-2006 για την προώθηση της εκμάθησης των γλωσσών και της γλασσικής ποικιλίας* (COM(2003) 449 final), το *Νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία* (COM(2005) 596 final), καθώς και το άνοιγμα στα τέλη του 2005 μιας νέας πύλης web στο EUROPA, αφιερωμένης στις γλώσσες και επισκέψιμης στις 20 επίσημες γλώσσες της ΕΕ.

<sup>52</sup> Ως γνωστόν, η Ε.Ε. έχει υιοθετήσει το *Ευρωπαϊκό κοινό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες* του Συμβουλίου της Ευρώπης, σε συνεργασία με το οποίο οργάνωσε και το *Ευρωπαϊκό έτος γλωσσών 2001* (Απόφαση n° 1934/2000/CE).

<sup>53</sup> Ενδεικτικό το πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Κοινωνία της πληροφορίας», που επέτρεψε την επιμόρφωση και πιστοποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και την εξασφάλιση υπολογιστή.

Ακόμη, θα πρέπει να σημειωθεί και η τάση που παρατηρείται στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο για πιστοποιημένες γνώσεις. Η ζήτηση πιστοποίησης της γλωσσομάθειας, ειδικότερα, έχει σημαντικά αυξηθεί πρόσφατα.<sup>54</sup>

Αντίστοιχες είναι και οι τάσεις της διδακτικής των γλωσσών που έχουν δύο κυρίως προσανατολισμούς. Από τη μια πλευρά παρατηρείται μια αυξημένη δραστηριότητα για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι τεχνολογίες της πληροφόρησης και της επικοινωνίας και, από την άλλη, καταγράφεται ένα αξιοσημείωτο ενδιαφέρον για ζητήματα ποιότητας.

Αυτές οι δύο τάσεις κατευθύνονται προς δύο δέσμες στόχων. Η πρώτη αφορά την αξιοποίηση των τεχνολογιών, με την ανάπτυξη νέων περιβαλλόντων μάθησης (NLE), που φιλοδοξούν να επιτύχουν πολλούς στόχους της διδακτικής, ανάμεσα στους οποίους και τους παρακάτω:

- την εξασφάλιση πρόσβασης στη γλωσσική εκπαίδευση σε ομάδες αποκλεισμένες για οικονομικούς, γεωγραφικούς, κοινωνικούς ή φυσικούς λόγους
- την ανάπτυξη μοντέλων για τη διευκόλυνση της παραγωγής προγραμμάτων αυτοεκπαίδευσης σε διάφορες γλώσσες ή για διάφορα πεδία αναφοράς ή επαγγέλματα
- την ανάπτυξη εργαλείων υποστήριξης της διδασκαλίας (π.χ. λεξικών, δραστηριοτήτων μάθησης, τεστ αξιολόγησης, κ.ά.) ή των διοικητικών υποχρεώσεων του δασκάλου (π.χ. πίνακες προόδου, κ.ά.)
- την αξιοποίηση των γλωσσικών πόρων που παρέχει το διαδίκτυο.

Η δεύτερη δέσμη στόχων στρέφεται γύρω από τον άξονα της ποιότητας. Ανάμεσα στους στόχους αυτούς είναι και οι εξής:

- κριτήρια, μέθοδοι και μοντέλα αξιολόγησης δασκάλου, του μαθητή, των διδακτικών υλικών, των προγραμμάτων
- μοντέλα συνεχούς επιμόρφωσης ή αυτο-επιμόρφωσης των καθηγητών
- συστήματα και όργανα μέτρησης επιδόσεων
- τεστ αξιολόγησης και αυτο-αξιολόγησης
- πιστοποίηση γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων
- διαπίστευση φορέων πιστοποίησης

### **3. Διδακτικοί πόροι, μέσα και διδακτικά υλικά**

Όλα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως αναμένεται να βρουν την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη και να απαντήσουν με τρόπο σαφή και συγκροτημένο στα κύρια

---

<sup>54</sup> Ιδίως μετά τη θεσμοθέτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

ερωτήματα που απασχολούν τον καθηγητή της ξένης γλώσσας πριν αναλάβει μια ομάδα μαθητών: *τι* θα διδάξει και *πώς* θα το διδάξει.

### 3.1. Οι πόροι

Για να απαντήσει ο καθηγητής στα ερωτήματα αυτά, θα πρέπει να έχουν εξασφαλισθεί από τον φορέα στον οποίο διδάσκει (ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή Κέντρο Γλωσσικής Εκπαίδευσης), καθώς και από τον φορέα αρχικής του κατάρτισης τουλάχιστον τα παρακάτω –εκτός, βέβαια, από την καλή γνώση του αντικειμένου του, που προϋποτίθεται, για να δηλώνει καθηγητής γλώσσας-:

- ένα πλαίσιο στόχων διατυπωμένων με όρους που παραπέμπουν σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Για παράδειγμα, μπορεί να τεθεί ο κοινωνικός στόχος: χρήση του τηλεφώνου. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για να επιτευχθεί αυτός ο κοινωνικός στόχος, ακόμη και στην περίπτωση που χρησιμοποιείται κινητό τηλέφωνο και δεν χρειάζεται η κατανόηση πληροφοριών τηλεκάρτας και οδηγιών καρτοτηλεφώνου, είναι: κατανόηση των πληροφοριών του τηλεφωνικού καταλόγου, κατανόηση προφορικού μηνύματος του τηλεφωνητή, διατύπωση προφορικού μηνύματος σε τηλεφωνητή, «άνοιγμα» της συνομιλίας –αυτοπαρουσίαση-, διατύπωση αιτήματος ή αναφορά του σκοπού του τηλεφωνήματος, κατανόηση της προφορικής αντίδρασης του συνομιλητή, αντιμετώπιση του «θορύβου» με προφορική αίτηση διευκρίνισης ή επανάληψης ή αλφαβήτισης λέξεων, κατανόηση προφορικής αναφοράς αριθμών, ημερομηνιών και ωρών, προφορική αναφορά αριθμών, ημερομηνιών και ωρών, «κλείσιμο της συνομιλίας),
- γλωσσικοί πόροι. Το διαδίκτυο μπορεί να του δώσει πλήθος επιλογών, αλλά δεν αρκεί. Του χρειάζονται και έντυπα, αντιπροσωπευτικά διαφόρων ειδών λόγου, καθώς και κείμενα προφορικά με φυσικούς ομιλητές, όχι πάντα αυτόχθονες. Αυτό το υλικό, που θα πρέπει και να εναλλάσσεται, ή θα πρέπει να του το εξασφαλίζει το πρόγραμμα ή θα πρέπει να έχει εκπαιδευτεί, ώστε να μπορεί ο ίδιος να το αντλεί από τα έντυπα και τα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης,
- μέθοδος. Υποτίθεται ότι τα προγράμματα σπουδών αρχικής κατάρτισης έχουν προβλέψει ένα τουλάχιστον μάθημα για τη μεθοδολογική κατάρτιση του καθηγητή. Επιγραμματικά, ωστόσο, μπορεί να αναφερθεί εδώ η ανάγκη σχεδιασμού και οργάνωσης του μαθήματος, επιλογής των ερεθισμάτων, ορθολογικής κατανομής του χρόνου των διαφόρων φάσεων, επιλογής τρόπου αξιολόγησης του αποτελέσματος της ωριαίας διαδικασίας. Οποσδήποτε, εφόσον πρόκειται για προσέγγιση επικοινωνιακή, η μέθοδος που κάθε φορά θα επιλεγεί δεν μπορεί να αγνοεί τη διαδικασία της φυσικής επικοινωνίας.

- τεχνικές. Αυτές είναι ανεξάντλητες. Τουλάχιστον ορισμένες από αυτές θα πρέπει να έχει γνωρίσει κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Είναι οι διαφόρων τύπων ασκήσεις, οι δραστηριότητες, τα ομαδικά σχέδια, τα γλωσσικά παιχνίδια, οι δραματοποιήσεις, οι προσομοιώσεις, τα σταυρόλεξα, διάφορες γλωσσικές σπαζοκεφαλίες, οι μικρο-έρευνες, κ.ά. Στον βαθμό, μάλιστα, που ο καθηγητής έχει αναπτύξει αυτονομία και αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να αποστασιοποιηθεί από το εγχειρίδιό του, μπορεί να επινοήσει δικές του, αποτελεσματικές τεχνικές, προκειμένου να επιτύχει έναν ειδικό στόχο.

### 3.2. Μέσα και διδακτικά υλικά

Όταν αναφέρεται κανείς σε διδακτικό υλικό, μπορεί να έχει υπόψη του ένα βιβλίο συνοδευόμενο ή μη από τετράδια, video, CD, παιχνίδια κτλ., ή σε ένα «πακέτο» εργασίας, είτε σε φύλλα εργασίας, είτε σε ένα CD, ακόμη σε έναν ιστότοπο ή σε μία ιστοσελίδα στο διαδίκτυο.

Πράγματι, όλα αυτά είναι μορφές που μπορεί να πάρει το διδακτικό υλικό, ανάλογα με τους στόχους που υπηρετεί, τις δεξιότητες των οποίων την ανάπτυξη επιδιώκει, και οι οποίες τελικά ορίζουν τη σύστασή του. Σήμερα, προσφέρονται ποικίλα υλικά με όλες τις παραπάνω μορφές από τούς εκδοτικούς οίκους και τα κέντρα παραγωγής λογισμικού.

Είναι απαραίτητο, ωστόσο, ο καθηγητής να είναι ενημερωμένος και να μπορεί να αξιολογήσει ή, τουλάχιστον, να διακρίνει το είδος του υλικού που του προτείνεται ως κατάλληλο για την περίπτωση του. Είναι ανάγκη να μπορεί να κάνει τη διάκριση μεταξύ ορισμένων όρων των οποίων το περιεχόμενο συνήθως συγχέεται. Ειδικότερα συγχέονται οι όροι *μέσα* και *διδακτικά υλικά*. *Μέσον* είναι ο φορέας γλωσσικής «πρώτης ύλης»` μπορεί να είναι μια σελίδα χαρτιού, ένας δίσκος, μία κασέτα video, η οθόνη του υπολογιστή ή της τηλεόρασης, μια αφίσα, κ.ά. Ένα τέτοιο μέσον, ακόμη και αν φέρει κάποιο κείμενο γραπτό ή προφορικό, δεν καθίσταται «διδακτικό υλικό», παρά μόνον αν συνοδεύεται από μια οδηγία που έχει συνταχθεί για να υπηρετήσει κάποιον γλωσσικό-επικοινωνιακό στόχο και απευθύνεται στο μαθητή υποδεικνύοντάς του τί να κάνει. Έτσι, π.χ., ένα πρόγραμμα δρομολογίων των τραίνων που περιλαμβάνεται σε μια σελίδα του βιβλίου ή που φέρνει ο καθηγητής στην τάξη με σκοπό να μάθει στους μαθητές να λένε προφορικά τους αριθμούς, αφενός δεν αποτελεί διδακτικό υλικό –δεν είναι παρά η φωτοτυπία δρομολογίων– και, αφετέρου, παραμορφώνει την κοινωνική λειτουργία του κειμένου-«Δρομολόγια». Μπορεί, ωστόσο, αυτή η φωτοτυπία να μετατραπεί σε διδακτικό υλικό που αναπτύσσει επικοινωνιακή δεξιότητα, αν συνοδευτεί από μια οδηγία, που ζητάει από τους μαθητές «να εξετάσουν τα δρομολόγια και να

προτείνουν το πιο κατάλληλο κατά τη γνώμη τους, για μια ημερήσια εκδρομή εντός της εβδομάδας στη Λάρισα ».

Διάκριση επίσης θα πρέπει να γίνεται ανάμεσα στα εισαγόμενα διδακτικά υλικά που απευθύνονται στη διεθνή αγορά (*universal*) και στα υλικά που έχουν παραχθεί για ορισμένο κοινό (*ad hoc*) και έχουν αναπτυχθεί «στα μέτρα του», μετά από διάγνωση και ανάλυση των αναγκών αυτού του συγκεκριμένου κοινού.

Τέλος, θα πρέπει να διακρίνει ο ενδιαφερόμενος, αν το υλικό που του προτείνεται στηρίζει τον δάσκαλο ή τον μαθητή, αν είναι, δηλαδή, *διδακτικό* ή *μαθησιακό*. Το ίδιο θα πρέπει να τον απασχολήσει σε ό,τι αφορά τις ασκήσεις: πρόκειται για ασκήσεις *ελέγχου* των γνώσεων, στις οποίες ο μαθητής απαντά μόνον αν ξέρει τις απαντήσεις, ή είναι ασκήσεις *μάθησης*, ασκήσεις, δηλαδή, που τον οδηγούν στην κατάκτηση αυτού ακριβώς που δεν ξέρει; Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό από τις οδηγίες των ασκήσεων ή των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στο διδακτικό ή μαθησιακό υλικό.

Είναι αυτονόητο ότι ο ενημερωμένος καθηγητής όχι μόνον αποφεύγει τον άχαρο ρόλο του απλού καταναλωτή ακατάλληλων για την περίπτωσή του υλικών, αλλά μπορεί να ετοιμάσει δικό του, ειδικά για την τάξη του και για τους ειδικούς στόχους του μαθήματός του. Αυτό όμως είναι μια δεξιότητα που θα πρέπει να έχει αναπτύξει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του.

Το νέο περιβάλλον και οι νέες ανάγκες που με συντομία αναφέρθηκαν εδώ, αποτελούν ασφαλώς πρόκληση για όλους τους εμπλεκόμενους στη γλωσσική εκπαιδευτική εκπαίδευση.

Οι νέοι καθηγητές της γλώσσας έχουν ταυτόχρονα την τύχη και την υποχρέωση να απαντήσουν στην πρόκληση αυτή, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που τους παρέχει η πολιτική και κοινωνική συγκυρία. Τα προγράμματα δράσης της ΕΕ παρέχουν οικονομική υποστήριξη και οι πολιτικές, εθνική και ευρωπαϊκή, ευνοούν αυτή τη στιγμή την ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων και υλικών γλωσσικής εκπαίδευσης. Ακόμη, η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση πρακτικών και τεχνικών προβλημάτων και να στηρίξει δραστηριότητες πρωτότυπες και ελκυστικές.

Δεδομένου ότι ποτέ άλλοτε η γνώση ξένων γλωσσών δεν βρέθηκε σε τόσο στενή σχέση με την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, μπορεί κανείς να προεξοφλήσει την αποδοχή που θα έχουν οι πρωτοβουλίες των δασκάλων και των ερευνητών, που θα επικεντρώσουν τη δραστηριότητά τους στην επικοινωνία, κύριο ζητούμενο των μαθητών, ανεξάρτητα από την ηλικία και την κοινωνική τους προέλευση.

## **Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών σε μικρές ηλικίες: δεξιότητες και στρατηγικές**

**Ελένη Μπιντάκα, Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας,**

e-mail: [ebintaka@sch.gr](mailto:ebintaka@sch.gr) / [empintaka@pre.uth.gr](mailto:empintaka@pre.uth.gr)

Σήμερα είναι γενικά παραδεκτό ότι η διδασκαλία των ξένων γλωσσών πρέπει να αρχίζει σε μικρή ηλικία ή σύμφωνα με ορισμένους όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα. Συχνά ως δάσκαλοι ξένων γλωσσών δεχόμαστε από γονείς ερωτήματα του τύπου: «σε ποια ηλικία να αρχίσει Αγγλικά το παιδί μου;» ή «είναι σωστό να αρχίσει στην Α΄ ή τη Β΄ Δημοτικού;». Η απάντηση που συνήθως δίνω στα παραπάνω ερωτήματα είναι: «Ναι, μπορεί να αρχίσει στην Α΄ Δημοτικού αρκεί να μην χρειαστεί να διαβάσει και να γράψει καθόλου» και συνεχίζω ρωτώντας, «έχετε βρει δάσκαλο που ξέρει να το κάνει αυτό; Γιατί βιάζεστε και δεν περιμένετε να μάθει το παιδί σας Αγγλικά στο σχολείο όταν πάει στην Τρίτη;»

Ο παραπάνω διάλογος εκφράζει την αγωνία και το ενδιαφέρον των γονιών για την ξενόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά θέτει και πολλά ζητήματα που απασχολούν εκτός από τους γονείς, τους εισηγητές αναλυτικών προγραμμάτων, τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, τους παιδαγωγούς και κυρίως τους καθηγητές/τριες ξένων γλωσσών που καλούνται να τα εφαρμόσουν. Μερικά από τα ζητήματα που τέθηκαν είναι: 1. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά την ξένη γλώσσα; 2. Ποιες δεξιότητες πρέπει να αναπτύξουμε και πώς; 3. Μαθαίνουν τα παιδιά την ξένη γλώσσα στο σχολείο, ναι ή όχι; 4. Αν όχι, τι φταίει γι' αυτό; Τα ερωτήματα είναι πολλά και αυτά καθώς και άλλα θα συζητηθούν και θα μας απασχολήσουν σ' αυτό το συνέδριο. Η εισήγηση που ακολουθεί θα προσπαθήσει να απαντήσει στα δυο πρώτα ερωτήματα.

### **1. Κατάκτηση της γλώσσας και μάθηση της γλώσσας**

Όταν αναφερόμαστε στη μητρική γλώσσα, συνήθως χρησιμοποιούμε τον όρο κατάκτηση (acquisition), ενώ όταν αναφερόμαστε στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιούμε τους όρους διδασκαλία και μάθηση (teaching, learning). Θεωρούμε, δηλαδή, ότι η μητρική γλώσσα κατακτάται ενώ η ξένη γλώσσα διδάσκεται. Κατά τους Krashen & Terrell (1988: 18) η κατάκτηση της γλώσσας είναι ο φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας ενώ η μάθηση συνεπάγεται συνειδητή γνώση των κανόνων και της γραμματικής. Είναι σε όλους γνωστό, ότι το παιδί ακούει τη γλώσσα που μιλιέται στο περιβάλλον του από τη στιγμή που γεννιέται και αρχικά αντιδρά και επικοινωνεί μη λεκτικά ή με ήχους και άναρθρες κραυγές. Περνώντας από διάφορα στάδια, το προομιλητικό, το στάδιο μιας λέξης, το στάδιο προτάσεων με δυο λέξεις, το στάδιο

προτάσεων με τρεις λέξεις και το στάδιο πλήρους συντακτικής και μορφολογικής ανάπτυξης κατακτά τον γλωσσικό κώδικα σε ηλικία, κατά προσέγγιση, 6 ετών (Μήτσης, 1996: 69-75).

Αφού ο άνθρωπος έχει την έμφυτη ικανότητα να μάθει τη γλώσσα που μιλιέται στο περιβάλλον του (Chomsky, 1965), αυτή που ονομάζουμε μητρική, μπορεί θεωρητικά να μάθει και άλλες γλώσσες αρκεί να μιλιούνται στο περιβάλλον του. Βέβαια αυτό από μόνο δεν φτάνει, η γλώσσα πρέπει να απευθύνεται στο παιδί και να υπάρχει αλληλεπίδραση του παιδιού με τα άλλα μέλη του περιβάλλοντος (Vygotsky, 1978). Γνωρίζουμε ότι τα παιδιά αν βρεθούν σε συνθήκες παρόμοιες με αυτές της μητρικής γλώσσας μπορούν με μεγάλη ευκολία να μεταφέρουν τις δεξιότητες που ανέπτυξαν μη συνειδητά κατά την διάρκεια της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας και να κατακτήσουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα με τον ίδιο τρόπο.

## **2. Χαρακτηριστικά της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας και η σημασία τους για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας**

Τι σημαίνουν όλα τα παραπάνω για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρές ηλικίες, πώς πρέπει να τη διδάξουμε, ποιες δεξιότητες πρέπει να αναπτύξουμε και με ποιο τρόπο; Η μελέτη των χαρακτηριστικών της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας μπορεί να μας οδηγήσει να βρούμε τις προσεγγίσεις και να ενθαρρύνουμε τις κατάλληλες στρατηγικές για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρές ηλικίες ώστε να μπορέσουμε να επιτύχουμε την κατάκτηση της ξένης γλώσσας.

1. Τα παιδιά πριν μιλήσουν τη μητρική τους γλώσσα έχουν μια πλούσια εμπειρία σαν ακροατές της γλώσσας και όπως είδαμε διανύουν ένα στάδιο, το ονομαζόμενο προομιλητικό στάδιο, κατά το οποίο δεν μιλούν, ωστόσο αντιδρούν και επικοινωνούν με το περιβάλλον με άλλους τρόπους. Αντίστοιχα στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας πρέπει πρώτα το παιδί να εκτεθεί στον προφορικό λόγο, να αποκτήσει μια πλούσια βάση γλωσσικών δεδομένων ώστε να μπορέσει να παράγει τη δική του γλώσσα, όταν είναι έτοιμο. Είναι λογικό και δίκαιο οι μικροί μαθητές της ξένης γλώσσας να διανύσουν μια περίοδο σιωπής, αντίστοιχης του προομιλητικού σταδίου, όχι βέβαια της αντίστοιχης χρονικής διάρκειας. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσουμε για την ανάπτυξη κατανόησης προφορικού λόγου μπορεί να απαιτούν από τα παιδιά μη λεκτική απάντηση ή τη χρήση μιας ή δυο λέξεων, δηλ. μια μικρή παραγωγή προφορικού λόγου. Αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να συνοδεύονται από εικόνα, κίνηση ή μίμηση για να διευκολύνεται η κατανόηση.

2. Η δεξιότητα κατανόησης προφορικού λόγου και η δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου (oracy) αναπτύσσονται στην μητρική γλώσσα πριν την δεξιότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου (literacy). Αυτό για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει πρώτα να ακούν την καινούργια λέξη ή τη φράση και στη συνέχεια να δουν τη γραπτή της μορφή.
3. Η χρονική διάρκεια των σταδίων για τη γλωσσική κατάκτηση δεν είναι η ίδια για όλα τα παιδιά. Δηλαδή, το κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης. Το ίδιο συμβαίνει και με την κατάκτηση της ξένης γλώσσας.
4. Τα παιδιά κατακτούν γλωσσικούς τύπους με μια συγκεκριμένη σειρά. Αυτό ισχύει και για την κατάκτηση της ξένης γλώσσας και πρέπει να το λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη στη διδασκαλία, ώστε η καινούρια γνώση να στηρίζεται στην υπάρχουσα γνώση.
5. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επιτελέσουν ορισμένες λειτουργίες π.χ. να ζητήσουν κάτι, να ζητήσουν από κάποιον να κάνει κάτι, να τραβήξουν τη προσοχή, να δηλώσουν την παρουσία τους κτλ. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται για επικοινωνία και αυτός είναι ο σκοπός της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.
6. Τα παιδιά όταν μιλούν τη μητρική τους γλώσσα δεν διορθώνονται ασταμάτητα από τους γονείς τους. Αυτό στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σημαίνει ότι επικεντρωνόμαστε στην επικοινωνία και προσέχουμε ο τρόπος που διορθώνουμε να μην είναι τέτοιος που να αποθαρρύνει τους μαθητές. Επιπλέον, τα παιδιά θα συνεχίσουν να κάνουν λάθη ακόμη και αν έχουν διδαχθεί ένα συγκεκριμένο γλωσσικό τύπο, ακόμη και αν τα διορθώνουμε.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι δημιουργούμε στην τάξη γνωστικά και γλωσσικά περιβάλλοντα μάθησης που προσομοιάζουν με αυτά της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, ώστε να επιτυγχάνουμε ή κατά το δυνατόν να πλησιάζουμε σε ένα περιβάλλον γλωσσικής κατάκτησης. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας σε μικρές ηλικίες θα μπορούσε να συγκριθεί με αυτόν του γονιού στη φάση της φυσικής γλωσσικής κατάκτησης. Οι γονείς επικοινωνούν με τα παιδιά τους και οι δάσκαλοι μπορούν να κάνουν το ίδιο στην ξένη γλώσσα ακόμη και αν στην αρχή τα παιδιά απαντούν με ένα νεύμα. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας όταν μιλά στα παιδιά έχει τα χαρακτηριστικά της γλώσσας του γονιού ενός μικρού παιδιού. Και οι δυο χρησιμοποιούν μικρές και απλές προτάσεις, μιλούν αργά, επιλέγουν προσεκτικά τις κατάλληλες λέξεις και αρκετά συχνά υιοθετούν υψηλότερο



τόνο από ότι συνήθως, προσαρμόζουν δηλαδή, τη γλώσσα τους στο επίπεδο γλώσσας του παιδιού (motherese ή caretaker language ή modified input).

Εκτός από τις δραστηριότητες που σχεδιάζουμε με στόχο την ανάπτυξη της δεξιότητας της κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου η ίδια η τάξη μας προσφέρει άπειρες ευκαιρίες για χρήση της γλώσσας όχι μόνο για τη διεξαγωγή του μαθήματος (instructional language) αλλά και για καθημερινό, φυσικό λόγο που χρησιμοποιούμε στις κοινωνικές μας επαφές (social language). Τέτοιες ευκαιρίες είναι πάρα πολλές, π.χ. μπορεί να είναι ο τρόπος που χαιρετάμε όταν πηγαίνουμε σε ένα χώρο ή όταν φεύγουμε, τα γενέθλια ή η γιορτή ενός παιδιού, ο καιρός, κάποιο γεγονός, μια είδηση, κάτι που είδαν τα παιδιά στην τηλεόραση, τι κάναμε χθες, το Σαββατοκύριακο, τι θα κάνουμε αύριο και γενικά οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στην τάξη και ενδιαφέρει τα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά εκτίθενται σε φυσικό, καθημερινό λόγο. Οτιδήποτε λέει ο/η εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας στην τάξη, εφόσον βέβαια λέγεται στην ξένη γλώσσα, μπορεί να αναπτύξει τις δεξιότητες της κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου και ο ίδιος ο δάσκαλος αποτελεί για τους μικρούς μαθητές το μοντέλο.

Εάν θέλουμε να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον που να είναι πολύ κοντά σε αυτό της φυσικής κατάκτησης της μητρικής γλώσσας πρέπει να χρησιμοποιούμε όσο το δυνατόν περισσότερο την ξένη γλώσσα μέσα στην τάξη εκμεταλλευόμενοι/ες κάθε ευκαιρία που μας δίνεται. Αυτό, βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν χρησιμοποιείται καθόλου η μητρική γλώσσα. Ο Atkinson (1987: 242-45) λέει ότι η μητρική γλώσσα δεν θα έπρεπε να αποκλεισθεί εντελώς αλλά θα μπορούσε να χρησιμοποιείται σε ποσοστό 5%, για να δίνονται οδηγίες, να εξηγούνται λέξεις όταν δεν μπορεί να γίνει με άλλο τρόπο και για να συγκρίνονται οι δυο γλώσσες.

### **3. Πλαίσια μάθησης στην ξενόγλωσση τάξη με μικρούς μαθητές**

Σε τι διαφέρει μια τάξη με μικρούς μαθητές από μια τάξη με έφηβους μαθητές ή ενήλικες; Είναι πιο εύκολο ή πιο δύσκολο να διδάξει κανείς την ξένη γλώσσα σε παιδιά; Οι απαντήσεις δεν είναι εύκολες και ειδικά στο δεύτερο ερώτημα ποικίλες. Υπάρχουν καθηγητές/τριες της ξένης γλώσσας που απολαμβάνουν το μάθημα με τα μικρά παιδιά και άλλοι/ες που τρέμουν στην ιδέα και μόνο και προτιμούν τους μεγαλύτερους μαθητές επειδή, όπως λένε, μπορούν να συνεννοηθούν.

Η βιβλιογραφία που αφορά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές είναι σχετικά πρόσφατη (δεκαετία του 1980) καθώς και οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι πιο γνωστές από τις οποίες είναι:

- *Topic or activity based approach* (Tann 1988, Holderness 1991, Vale & Feunteen 1995)

- *Story based approach (Ellies & Brewster 1991, Garvie 1989)*
- *Educational technology (Stempleski & Tomalin 1989, Tomalin undated)*
- *Task- based learning (Willis & Willis 1996)*
- *The cross-curricular approach*

Στόχος μας δεν είναι να προτείνουμε μια συγκεκριμένη προσέγγιση από τις παραπάνω αλλά είναι καλό να τις γνωρίζουμε και όταν σχεδιάζουμε το μάθημα μας να χρησιμοποιούμε αυτή που ταιριάζει περισσότερο στους δικούς μας μαθητές και σε μας, φυσικά ή να συνδυάζουμε ιδέες από διάφορες προσεγγίσεις και πηγές ανάλογα με το διδακτικό στόχο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών.

Κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω προσεγγίσεων είναι ότι πιστεύουν στην δημιουργία περιβάλλοντος γλωσσικής κατάκτησης και δίνουν έμφαση στην γλωσσική πραγμάτωση (performance). Ένα πλαίσιο μάθησης που είναι συνδυασμός όλων των παραπάνω προσεγγίσεων πρέπει να περιλαμβάνει τραγούδια, παιχνίδια, αφήγηση ή ανάγνωση παραμυθιών, τα οποία είναι κατάλληλα για το νοητικό, γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών και δίνει ευκαιρίες για χρήση της γλώσσας με αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.

### **3.1 Τραγούδια (Chants, songs, rhymes)**

Κατά τον Campagnoli (1999: 4) «*ένα τραγούδι μπορεί να ευαισθητοποιήσει τα μικρά παιδιά για το φυσικό ρυθμό, τον τόνο και τον επιτονισμό της ξένης γλώσσας καθώς και για τη δομή και το λεξιλόγιο, τα οποία, τα παιδιά έχουν την τάση να τα αναπαράγουν ασυνείδητα και σε άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα*»

Τα τραγούδια σε συνδυασμό με κίνηση και εικόνα ώστε να απευθύνονται σε όλους τους μαθησιακούς τύπους, κιναισθητικούς, ακουστικούς, αππτικούς και οπτικούς αποτελούν ανεκτίμητη πηγή δεδομένων για την γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού διότι:

- ασκούν τη μνήμη επειδή έχουν πολλές επαναλήψεις λέξεων και φράσεων
- περιέχουν φυσικό, αυθεντικό λόγο
- ασκούν την προφορά, τον τονισμό και τον επιτονισμό
- αποτελούν πλήρες κείμενο με νόημα από τα πρώτα κιόλας μαθήματα
- δίνουν τη δυνατότητα συμμετοχής ακόμη και στα συνεσταλμένα παιδιά
- είναι κατάλληλα για τη νοητική ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών
- κάνουν τη μάθηση της ξένης γλώσσας ευχάριστη και ενδιαφέρουσα
- αποτελούν πηγή διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

### 3.2 Παραμύθια-μικρές ιστορίες (Short stories)

Η αφήγηση ή ανάγνωση παραμυθιών ή μικρών ιστοριών (Rixon, 1999) θεωρείται ένας μοναδικός τρόπος που εμπλέκει τα παιδιά, δημιουργεί κίνητρα και ασκεί τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού ή γραπτού λόγου αντίστοιχα. Τα παιδιά έχουν ήδη την εμπειρία της αφήγηση παραμυθιών στη μητρική τους γλώσσα από πολύ μικρά και για πολλά παιδιά είναι μια ευχάριστη συνήθεια. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους πρέπει να χρησιμοποιούμε παραμύθια στην ξενόγλωσση τάξη με μικρούς μαθητές. Θα αναφέρουμε μόνο μερικούς.

Τα παραμύθια:

- Αποτελούν αυθεντική περίπτωση επικοινωνίας
- Προσφέρουν αυθεντικό υλικό
- Προσφέρουν φυσική γλώσσα μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο
- Προσφέρονται για την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων
- Δημιουργούν κίνητρα και είναι ευχάριστα
- Εμπλουτίζουν και ασκούν τη φαντασία των παιδιών
- Καλλιεργούν τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης π.χ. αν ζητηθεί από τα παιδιά να προβλέψουν τη συνέχεια, να μαντέψουν το τέλος του παραμυθιού κτλ.
- Καλλιεργούν μεταγνωστικές στρατηγικές με τις κατάλληλες ερωτήσεις, π.χ. σου άρεσε, ναι ή όχι και γιατί, τι έμαθες κτλ.
- Δίνουν ευκαιρία για σύγκριση ανάμεσα στα παραμύθια διαφόρων λαών και πολιτισμών
- Δημιουργούν θετική στάση για την ξένη γλώσσα και αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση
- Φέρνουν την πραγματική ζωή μέσα στην τάξη
- Δημιουργούν ένα μικρόκοσμο μέσα στην τάξη όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε δραστηριότητες παρόμοιες με αυτές στις οποίες εμπλέκονται στην καθημερινή τους ζωή

### 3.3 Παιχνίδια

Ο Bruner θεωρητικός του κοινωνικού εποικοδομισμού πιστεύει στην διδακτική αξία του παιχνιδιού (1988: 266) "*Play is the business of childhood*". Συγκεκριμένα υπερθεματίζοντας τη χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία υποστηρίζει ότι το παιχνίδι χαλαρώνει τους δεσμούς ανάμεσα στους στόχους και στα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους και δίνει τη δυνατότητα για εξερεύνηση, ποικίλους συνδυασμούς και εναλλακτικές λύσεις, δηλ. για αναστοχασμό και ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών (ibid, 1988: 265). Επί πλέον η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας,

όταν το παιχνίδι είναι ομαδικό, για να επιτευχθεί ο στόχος, είναι ο τρόπος να μαθαίνουν καλύτερα τα παιδιά (Vygotsky, 1978: 90). Μερικοί από τους λόγους για τους οποίους επιβάλλεται να χρησιμοποιούμε το παιχνίδι στην ξενόγλωσση τάξη είναι ότι το παιχνίδι:

- Αποτελεί αυθεντική περίπτωση επικοινωνίας
- Αποτελεί φυσική, καθημερινή και ευχάριστη ενασχόληση των παιδιών
- Δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν
- Δίνει ευκαιρίες για συνεργασία προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αλλά δίνει ευκαιρίες και για ανταγωνισμό
- Δίνει ευκαιρίες για χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας
- Έχει συγκεκριμένο στόχο και πραγματικό αποτέλεσμα και δίνει στα παιδιά την αίσθηση της επίτευξης
- Στις πολυπολιτισμικές μας, πλέον, τάξεις δίνει άπειρες ευκαιρίες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

#### **4. Προτάσεις -Επισημάνσεις**

Σε ένα σημείο της ομιλίας μας θέσαμε το ερώτημα αν είναι πιο εύκολο ή πιο δύσκολο να διδάσκουμε την ξένη γλώσσα σε μικρούς μαθητές ή σε μεγάλους. Ανεξάρτητα από την απάντηση που μπορεί να δώσει ο καθένας από μας, πιστεύουμε ότι έγινε αντιληπτό ότι είναι εντελώς διαφορετικό πράγμα η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρά παιδιά. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές αυτή η διαφορετικότητα απαιτεί:

- καλή προετοιμασία
- καλή οργάνωση
- γνώση των ιδιοτήτων αυτής της ηλικιακής ομάδας
- καταλληλότητα διδακτικού υλικού ως προς το περιεχόμενο, τη γλώσσα, το επίπεδο δυσκολίας, τα ενδιαφέροντα, και τις ανάγκες των παιδιών
- διδακτικό υλικό κατάλληλο για το γνωστικό και νοητικό επίπεδο των μικρών μαθητών
- ποικιλία δραστηριοτήτων μέσα στο ίδιο το μάθημα επειδή το χρονικό διάστημα της προσοχής των παιδιών είναι σύντομο.
- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές
- διδασκαλία του αντικειμένου σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο

Επειδή έχει πολύ μεγάλη σημασία για την μετέπειτα πορεία του παιδιού η διδασκαλία της ξένης γλώσσας πιστεύουμε ότι ο/η εκπαιδευτικός που καλείται να την

διδάξει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να λάβει επιμόρφωση στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Η επιμόρφωση μπορεί να είναι εισαγωγική, δηλ. πριν την τοποθέτηση του/της εκπαιδευτικού στο Δημοτικό σχολείο από επιμορφωτές οι οποίοι έχουν ειδικευτεί στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στους μικρούς μαθητές. Επίσης, η τοποθέτηση Σχολικών Συμβούλων ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με κριτήριο την ειδίκευση στο συγκεκριμένο θέμα, πιστεύουμε, ότι επιβάλλεται από τις ανάγκες, τις παρούσες συνθήκες και τη σπουδαιότητα του θέματος.

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές δεν είναι μια απλή υπόθεση. Είναι μια πολύ σοβαρή δουλειά, με πολλές ευθύνες για τον/την εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει να το κάνει. Ο/η παιδευτικός δεν διδάσκει μόνο την ξένη γλώσσα στα παιδιά, δεν διδάσκει απλώς λέξεις. Διδάσκει επικοινωνία, πολιτισμό, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές επειδή όλα αυτά εμπεριέχονται στη γλώσσα που μιλάμε, στην κάθε λέξη που λέμε. Διδάσκει στα μικρά παιδιά πώς να επικοινωνούν, πώς να μαθαίνουν, πώς να συμβιώνουν, και πώς να δουλεύουν μαζί με άλλα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις εξελίσσονται διαρκώς, αλλά ανεξάρτητα από την πρόοδο στους τομείς της κοινωνιογλωσσολογίας και ψυχολογίας που τροφοδοτούν την διδακτική μεθοδολογία η καθημερινή διδακτική πράξη είναι ευθύνη του/της εκπαιδευτικού. Ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιμορφωθεί για την διδακτική προσέγγιση που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και υιοθετείται από το διδακτικό υλικό που παράγεται για τη διδασκαλία διότι είναι αυτός/η που θα το εφαρμόσει. Κανένα πρόγραμμα και κανένα διδακτικό υλικό δεν μπορεί επιτύχει χωρίς την επιμόρφωση αυτών που καλούνται να το χρησιμοποιήσουν όσο εξαιρετο και καλά σχεδιασμένο και αν είναι. Ένα βιβλίο ξένης γλώσσας για παιδιά ακόμη και αν περιέχει ιστορίες, παραμύθια, παιγνίδια και τραγούδια είναι εντελώς άχρηστο στα χέρια κάποιου που δεν ξέρει πώς να το χρησιμοποιήσει ή δεν πιστεύει στη διδακτική τους αξία.

## **Βιβλιογραφία**

- Atkinson, D. 1987. The mother tongue in the classroom. *ELT Journal* 41/ 4: 241-247
- Bruner, J. 1988. 'On teaching thinking: an afterthought' in Richardson & S Sheldon (eds 1988) *Cognitive Development to Adolescence* Hove: Lawrence Erlbaum Associates and the Open University
- Campagnoli, L. 1999. 'Magic of sounds and rhythms in the kindergarten' *ELT News and Views: Newsletter for teachers of English in the Cono Sur Feature supplement* 6.2 ELT in the Kindergarten. Buenos Ayres: Victoria Language Services

Chomsky, N 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Krashen, S. & T. Terrell 1988. *The Natural Approach*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall

Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Rixon, S. 1999. 'Resources for the teaching of modern foreign languages in the primary school'. In P. Driscoll & D. Frost (eds) *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. Routledge

Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

**Ξενόγλωσσα διδακτικά πακέτα: Στόχοι και προδιαγραφές για τη συγγραφή τους**  
**Ιωσήφ Ε. Χρυσόχοος, Υπεύθυνος για την Αγγλική Γλώσσα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,**  
**e-mail: jchrys@mail.kapatel.gr**

Η σύγχρονη αντίληψη για τη μορφή, το περιεχόμενο και τα προγράμματα του σχολείου με την επιρροή από τη γνωστική και ανθρωπιστική σχολή μάθησης απορρίπτουν την απομνημόνευση και την μετωπική μετάδοση της γνώσης και ενεργοποιούν τους μαθητές στη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών και της γνώσης. (Ματσαγγούρας, 2002). Με το παραπάνω σκεπτικό μπορούμε να διατυπώσουμε την πρώτη υπόθεση εργασίας που συνδέεται με την παρούσα κατάσταση στο Ελληνικό σχολείο ως εξής:

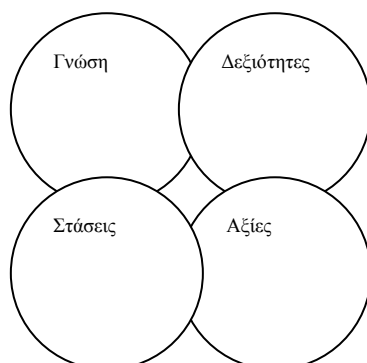
### **Υπόθεση εργασίας 1**

Ασύνδετα και άκαμπτα εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν τους στόχους τους στα καθιερωμένα διακριτά μαθήματα (πχ., μαθηματικά, φυσική, κ.ά.) και βασίζονται στην από έδρας διδασκαλία ξεχωριστών διδακτικών αντικειμένων, τείνουν να δημιουργούν διάσταση και κενό μεταξύ της παρεχομένης εκπαίδευσης και των συνεχώς αναπτυσσομένων αναγκών της ελληνικής κοινωνίας (Σολομών, 1999).

### **Η διαθεματικότητα**

Η διαθεματικότητα ως μέθοδος διδασκαλίας βοηθά στην εκπαιδευτική διαδικασία τη συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων και αποσκοπεί να συνδέσει όμοια ή και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στο κοινό στόχο που είναι η σφαιρική γνώση ώστε να βοηθηθούν τα άτομα και στην επιλογή καριέρας και στην

επιτυχή σταδιοδρομία (Ηλιάδης και Γαλανοπούλου, 1999). Το σχεδιάγραμμα σε μορφή πίνακα παρουσιάζει ό,τι είναι επιθυμητό από το μαθητή σήμερα



*Πίνακας 1:* Επιθυμητές σήμερα γνώσεις και δεξιότητες, στάσεις και αξίες

Με τη διαθεματικότητα ο μαθητής καλείται μέσω της μεθόδου project (συνθετικών εργασιών) να αποκτήσει γνώσεις (για επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων), δεξιότητες (για να μπορέσει να εργαστεί με επιτυχία), στάσεις και συμπεριφορές για να μπορέσει να λύνει συγκρούσεις με διαπραγμάτευση σε μια πολύγλωσση, πολυπολιτισμική κοινωνία, και αξίες ώστε να δημιουργήσει ευτυχισμένη οικογένεια με αρχές και ιδανικά όπως αυτά της φιλίας, του αμοιβαίου σεβασμού, της ευγενούς άμιλλας, της δημοκρατικής συμβίωσης και της ειρήνης (Παπάς, 1996).

Κατά την εκτέλεση διαθεματικών συνθετικών εργασιών η γνώση αποκτάται μέσω παρατήρησης, έρευνας, ταξινόμησης, ερμηνείας, λύσης προβλημάτων και αυτο-αξιολόγησης. Οι δεξιότητες διευρύνονται μέσω συνεργασίας, ευελιξίας, προσαρμογής, συμμετοχής και εμπλοκής. Οι στάσεις και συμπεριφορές βελτιώνονται με την εμπειρία, τη διαπραγμάτευση, τη συμμετοχική διαδικασία και την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Οι αξίες αναπτύσσονται με την ανθρωπιστική παιδεία, την γνώση της τοπικής ιστορίας, την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στα κοινά, τη δημιουργική δράση, την ευγενή άμιλλα, την περιβαλλοντική δράση και τον σεβασμό στα άτομα με συγκεκριμένες ικανότητες (Frey, 1978).

### **Οι στόχοι των νέων Α.Π.Σ.**

Τα νέα διαθεματικά Α.Π.Σ. διαμορφώθηκαν με βάση τη σύγχρονη εκπαιδευτική και επιστημονική έρευνα και το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (CEF, 2001) που εμπεριέχει τα κριτήρια και τους δείκτες για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών

ανάλογα με το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας που βρίσκεται ο μαθητής, και την αξιολόγηση με φάκελο (portfolio) (CoE, 2001).

Στα νέα ΑΠΣ αναζητείται ένα καινούργιο παιδαγωγικό πλαίσιο που προωθεί την εγγραματοσύνη και την ολιστική μάθηση. Συγκεκριμένα, στόχοι των νέων Α.Π.Σ. και των υπό έκδοση διδακτικών πακέτων είναι ο εγγραμματισμός, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα ως φαίνεται στον κάτωθι πίνακα.

Άξονες	Γενικοί στόχοι	Θεμελιώδεις έννοιες
Εγγραμματισμός	Να βοηθηθεί ο μαθητής να καλλιεργήσει τον προφορικό και τον γραπτό λόγο / να αναπτύξει στρατηγικές μάθησης	Σύστημα, επικοινωνία, πολιτισμός
Πολυγλωσσία	Να κατανοεί τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία πολλών γλωσσών	Ομοιότητα, διαφορά, πληροφορία, αλληλοεπίδραση
Πολυπολιτισμικότητα	Να εξοικειώνεται, να αποδέχεται και να διαμορφώνει πολυπολιτισμική συνείδηση	Ισότητα, εξέλιξη, μετανάστευση, συλλογικότητα, εξάρτηση

Πίνακας 2: Απόσπασμα από το ΦΕΚ 304/13-3-2003

Ο μαθητής κατακτά αυτούς τους στόχους βιωματικά μέσω διαθεματικών συνθετικών εργασιών που με άξονα τις θεμελιώδεις έννοιες όπως σύστημα, επικοινωνία κτλ. συνδέουν τις επιστήμες μεταξύ τους και τη σχολική γνώση με την πραγματική ζωή (Θεοφιλίδης, 1997).

### Ο τρισδιάστατος μαθητής

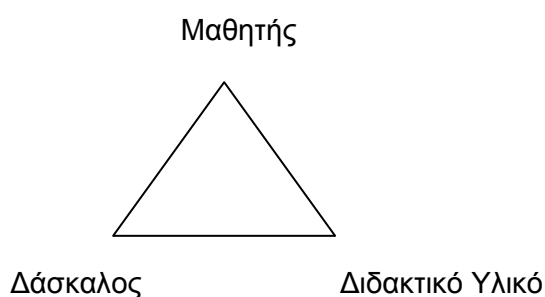
Έμμεσα τα Α.Π.Σ. προωθούν τον ιδανικό τύπο μαθητή που μπορεί να κάνει πολλά γιατί μπορεί να εκμεταλλεύεται τις δεξιότητές του, που γνωρίζει πολλά μια και αξιοποιεί τις γνώσεις του, και που θέλει πολλά διότι με ετοιμότητα στο χώρο των αξιών και με τη θετική στάση του αντιμετωπίζει καθημερινά κοινωνικά θέματα με δημοκρατικότητα συνεργαζόμενος και αναγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα του κάθε συνανθρώπου του. Ο



ιδανικός μαθητής είναι ο τρισδιάστατος μαθητής όπως περίπου παρουσιάζεται στο γλυπτό Crying baby – του Gustav Vigeland στο Oslo της Νορβηγίας.

### Το κλασικό παιδαγωγικό τρίγωνο εκπαιδευτικής συνεργασίας

Σύμφωνα με τα Α.Π.Σ., ο σχεδιασμός του διδακτικού υλικού αφορά μια συνεχή διαδικασία με το δάσκαλο σε θέση πολλαπλού συντονιστή και μεσολαβητή. Το παιδαγωγικό τρίγωνο βρίσκεται στο αποκορύφωμά του. Ο δάσκαλος υποστηρίζει το μαθητή με συνεργατικές διαδικασίες ώστε ο μαθητής να αξιοποιεί το διδακτικό υλικό στη μαθησιακή διαδικασία συνεργαζόμενος ενεργητικά με τους συμμαθητές του (Johnson, 1989). Στόχος του μαθητή το να μαθαίνει πώς να μαθαίνει.



Πίνακας 3: Το κλασικό παιδαγωγικό τρίγωνο

### Το παιδοκεντρικό πλαίσιο των Α.Π.Σ. για τις ξένες γλώσσες

Χαρακτηριστικό στοιχείο των νέων Α.Π.Σ. είναι ότι το παιδί δηλ. ο μαθητής και η μαθήτρια ευρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας ως φαίνεται στον πίνακα πιο κάτω:

ΠΑΙΔΙ	ΑΠΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
Είναι στη φύση του παιδιού να αναπτυχθεί εφόσον του παρασχεθεί το κατάλληλο περιβάλλον	Η γνώση δεν μπορεί να τεμαχιστεί σε ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα	Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί ως καθοδηγητής και όχι μόνο ως μεταδότης γνώσεων
Η ανάπτυξη των παιδιών είναι ουσιαστικά αυτοκαθοδηγούμενη	Το Α.Π.Σ. θα πρέπει να βοηθάει το παιδί να κατανοήσει με τους δικούς του όρους τον κόσμο, μέσω των δικών του ερευνών	Η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να απευθύνεται σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και όχι σε όλη την τάξη μαζικά

#### Πίνακας 4: Ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας των Α.Π.Σ/ για τις ξένες γλώσσες

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι τα νέα Α.Π.Σ. δίνοντας προτεραιότητα στο παιδί και τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τον τρόπο μάθησης και τις ιδιαίτερες δυνατότητές του επιχειρούν να φέρουν στην εκπαιδευτική πράξη αλλαγή των ρόλων του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Willis and Willis, 1996). Ακολουθεί ένα παράδειγμα διαθεματικής δραστηριότητας προκειμένου να διαφωτιστούν πτυχές της διαθεματικότητας και του παιδοκεντρικού χαρακτήρα που διακρίνει τα νέα Α.Π.Σ.

#### Διαθεματική δραστηριότητα

Ο εκπαιδευτικός ειδικότητας Αγγλικής σε συνεργασία με τον μουσικό και τον καθηγητή φυσικής αγωγής παρουσιάζει κείμενο που οι μαθητές έχουν διδαχθεί στην Ευρωπαϊκή Ιστορία εστιάζοντας στα εξής στοιχεία.

**Βατερλώ:** 17 Ιουνίου 1815 πολλή βροχή αναγκάζει τα στρατεύματα του Ναπολέοντα να κολλήσουν και εκείνος ανήμπορος κωλυσισεργεί. 18 Ιουνίου 1815 οι συγκεντρωθείσες συμμαχικές δυνάμεις του Δούκα του Ουέλλικτον με Άγγλους, Βέλγους Ολλανδούς και Πρώσους τρέπουν σε φυγή τους Γάλλους στρατιώτες. Το 1/3 του Γαλλικού στρατού αποδεκατίστηκε. Ημέρα αποφράς για το Ναπολέοντα. Βατερλώ! (βλέπε παράρτημα με σχετικό αυθεντικό κείμενο στην Αγγλική γλώσσα).

Σε μεταφορικό, αλληγορικό επίπεδο ο μαθητής καλείται να ακούσει το Waterloo (1974) των ABBA για να ψυχαγωγηθεί και με τη συζήτηση που θα ακολουθήσει να κατανοήσει ότι τα θέματα είτε σε προσωπικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο αντιμετωπίζονται με ψυχραιμία και με διαπραγμάτευση (για σχέδιο μαθήματος: Chryshochoos, 2000).

#### ABBA "Waterloo"

My, my, at Waterloo Napoleon did surrender  
Oh yeah, and I have met my destiny in quite a similar way  
The history book on the shelf  
Is always repeating itself

Waterloo - I was defeated, you won the war  
Waterloo - Promise to love you for ever more  
Waterloo - Couldn't escape if I wanted to  
Waterloo - Knowing my fate is to be with you  
Waterloo - Finally facing my Waterloo

My, my, I tried to hold you back but you were stronger  
Oh yeah, and now it seems my only chance is giving up the fight  
And how could I ever refuse  
I feel like I win when I lose

Waterloo - I was defeated, you won the war  
Waterloo - Promise to love you for ever more  
Waterloo - Couldn't escape if I wanted to  
Waterloo - Knowing my fate is to be with you  
Waterloo - Finally facing my Waterloo

So how could I ever refuse  
I feel like I win when I lose -

Waterloo - Couldn't escape if I wanted to  
Waterloo - Knowing my fate is to be with you  
Waterloo - Finally facing my Waterloo

### **Συμπεράσματα:**

Στο παρόν άρθρο καταγράφουμε επιγραμματικά στοιχεία από τις προδιαγραφές των νέων διδακτικών πακέτων εστιάζοντας σε βασικά στοιχεία όπως τη διαθεματικότητα, τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα των Α.Π.Σ. και τον μαθητή που επιθυμούμε να γαλουχήσουμε (Living together in the 21<sup>st</sup> c., 2001). Συνοψίζοντας επιθυμούμε να παραθέσουμε μία ακόμη υπόθεση εργασίας που αγκαλιάζει το όραμα όλων των εκπαιδευτικών που αγωνιούν για το μέλλον της νέας γενιάς.

## Υπόθεση εργασίας 2

Στόχος του κάθε σχολείου είναι να μπορεί μέσα από αποτελεσματικές μεθόδους να βοηθήσει τον κάθε μαθητή:

- (α) να αποκτήσει γνώσεις και ικανότητες σε όλα τα προσφερόμενα μαθήματα
- (β) να προαγάγει την κριτική ικανότητα του, ώστε να μπορεί μελλοντικά να αναπτυχθεί με επιτυχία σε ένα περιβάλλον ζωής, διά βίου μάθησης και απόκτησης εμπειριών
- (γ) να ενστερνιστεί τις πανανθρώπινες αξίες και τους δημοκρατικούς κανόνες διαβίωσης, ώστε να σέβεται τους ανθρώπους με άλλα πιστεύω, άλλες αντιλήψεις και διαφορετικές θρησκευτικές, πολιτικές και πολιτισμικές παραδόσεις (Σολομών, 1999).

## Παράρτημα 1:

### History

**Waterloo, Battle of**, On June 18, 1815, Napoleon Bonaparte received a crushing military defeat on the fields near the Belgian village of Waterloo, about 9 miles (14 kilometers) south of Brussels. Napoleon's defeat ended 23 years of recurrent warfare between France and the other powers of Europe. The battle between Napoleon's forces, which included 72,000 troops, and a combined Allied army of 113,000 British, Dutch, Belgian, and Prussian troops was fought so hard that either side might have won. A heavy rain the evening before the battle forced Napoleon to delay his attack. The delay cost him the battle.

Only three months before, Napoleon had slipped away from his island prison of Elba off the western coast of Italy. When he returned to France his veteran soldiers flocked to rejoin him. He hurried northward, hoping to defeat his enemies before they could unite against him.

Napoleon's plan was to get between the British and Dutch, who were grouped near Brussels, and the Prussians, who were east of the road from Charleroi to Brussels. On June 16 French Marshal Michel Ney engaged the British at Quatre Bras, while Napoleon crushed--as he thought--Field Marshal Gebhard L. von Blucher's Prussians at Ligny. After these battles Napoleon ordered Marshal Emmanuel de Grouchy to follow the Prussians, and Napoleon turned his attention to the British. Blucher, however, marched northward to the assistance of the duke of Wellington, the British commander, while Grouchy wasted valuable time looking for the Prussians east of

Ligny. It was at this point that Napoleon's plans began to fall apart. The essence of his original strategy was surprise. The battle of Ligny was indecisive because Marshal Ney had failed to send reinforcements that could have crushed the Prussian army. Then Napoleon made the false assumption that Blucher would retreat to the northeast instead of heading northwest to link up with Wellington. Lastly, the element of surprise was completely lost when Napoleon wasted the night of June 16 and the morning of the 17th without giving battle. By the time he started, Wellington was ready for him.

The British, meanwhile, retreated from Quatre Bras to the village of Waterloo. Napoleon overtook them late on June 17. Because of the heavy rain that night, he could not attack until the next morning. His artillery could not move until the ground dried. He delayed the attack until 11:00 AM.

The ensuing battle raged for ten hours. Napoleon repeatedly threw his cavalry against the bayonet-wielding British infantry. During one furious cavalry charge the French overran all the British artillery. Had the guns been destroyed or at least made unusable at that time, the French cavalry might have won the battle. For a time it looked as though the British ranks would give way under the onslaught.

Wellington eagerly awaited the help the Prussians had promised. Finally, late in the afternoon, Blucher and his men arrived. Those few hours of delay in the morning had been decisive. The French made a last desperate attack but were slowly overcome. By 9:00 PM the French defeat had become a rout. Napoleon lost 25,000 men killed and wounded and 9,000 captured. Wellington's casualties were 15,000 and Blucher's about 8,000.

On June 22, 1815, four days after the battle of Waterloo, Napoleon signed his second abdication in Paris. This ended his rule in France forever.

## **Παράρτημα 2:**

### **Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού**

Το διδακτικό υλικό αξιολογείται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία παρατίθενται περιληπτικά πιο κάτω:

#### **Βιβλίο του μαθητή (αξιολογείται για):**

##### **1. Περιεχόμενο**

**Μονάδες 30**

- Επιστημονική ορθότητα / εγκυρότητα

- Συμβατότητα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. Ανάπτυξη του περιεχομένου στη βάση του πλέγματος των διαθεματικών εννοιών / αξιοποίηση διαδραστικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων
  - Ύπαρξη 40 σελίδων επιπρόσθετου εκπαιδευτικού / μαθησιακού υλικού
2. Διδακτική / Παιδαγωγική καταλληλότητα Μονάδες 30
- Δυνατότητα ενεργούς / συνεργατικής / διερευνητικής συμμετοχής του μαθητή
  - Συμβατότητα με το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών
  - Παροχή διαφορετικών εκλεκτικών διδακτικών προσεγγίσεων
  - Δυνατότητα (αυτο)αξιολόγησης του μαθητή
3. Δομή / Οργάνωση Μονάδες 15
- Διαβάθμιση και συνοχή ενοτήτων
  - Σύνδεση με προηγούμενη γνώση
4. Λειτουργικότητα / Αισθητική Μονάδες 15
- Ποιότητα στην αισθητική παρουσία και στις απεικονίσεις
  - Κατάλληλη συσχέτιση κειμένου και απεικονίσεων
5. Τεχνική αρτιότητα Μονάδες 10
- Τρόπος παρουσίασης στόχων κάθε ενότητας, εννοιών, λέξεων κλειδιών, περιλήψεων

**Βιβλίο του εκπαιδευτικού (αξιολογείται για):**

1. Γενικές οδηγίες Μονάδες 20
2. Διδακτικές προτάσεις Μονάδες 40
3. Πηγές – εποπτικό υλικό Μονάδες 20
4. Προτάσεις αξιολόγησης Μονάδες 20

**Τετράδιο του μαθητή (αξιολογείται για):**

1. Σύνδεση με το βιβλίο Μονάδες 15
2. Σαφήνεια και ακρίβεια στη διατύπωση Μονάδες 10
3. Ποικιλία δραστηριοτήτων για εξάσκηση, εφαρμογή και εμπέδωση της γνώσης Μονάδες 20
4. Ύπαρξη διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων: **Μονάδες 20**
5. Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης / συνεργατικότητας Μονάδες 20
6. Αισθητική εμφάνιση Μονάδες 15

## Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού

1. Περιεχόμενο Μονάδες 35
  2. Διδακτική / Παιδαγωγική καταλληλότητα Μονάδες 20
  3. Βαθμός αλληλεπίδρασης με το χρήστη Μονάδες 10
    - Αλληλεπιδραστικό με αποτελεσματική διαχείριση της πληροφορίας
    - Διερευνητικό / Εμπλουτισμένο σε πλούσιο περιβάλλον με ορθολογική χρήση πολυμέσων
  4. Δομή – Οργάνωση Μονάδες 10
    - Δυνατότητα διασύνδεσης μέσω δικτυακών τόπων / εύκολη πλοήγηση
    - Σπονδυλωτή δομή και οργάνωση σε επιμέρους ενότητες / ολοκλήρωσης των σεναρίων σε εύλογο χρόνο.
  5. Αισθητική Μονάδες 10
  - 6. Τεχνική αρτιότητα Μονάδες 10**
    - Λειτουργία του λογισμικού (καταλληλότητα, αξιοπιστία, δυνατότητα ανάκαμψης, ασφάλεια, κτλ.)
    - Υποστήριξη λογισμικού (αναλυτικότητα, σταθερότητα, δυνατότητα δοκιμών, κτλ.)
    - Συμβατότητα του λογισμικού δυνατότητα μεταφοράς, επαναχρησιμοποίησης, διαλειτουργικότητα κλπ.)
  7. Οδηγός χρήσης λογισμικού Μονάδες 05
    - Περιεχόμενα
    - Τεχνικές οδηγίες χρήσης
    - Αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων
    - Παιδαγωγικές οδηγίες αξιοποίησης του λογισμικού
- (αποσπάσματα από τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού υλικού που έχει εκδώσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

## Βιβλιογραφία

- Chryshochoos, J. 2000. 'EFL Theory and Lesson Planning' in Aspects, Vol. 30.
- Ηλιάδης, Ν. Γαλανοπούλου, 1999 Α Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- CEF - The Common European Framework of Reference of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 2001 Strasbourg: Modern Languages Division
- Living together in the 21<sup>st</sup> century: the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue 2001 Strasbourg: Modern Language Division

CoE - Council of Europe, 2001. The European Language Portfolio, Strasbourg: Modern Language Division

Frey K. 1998. Η «Μέθοδος Project», Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη

Johnson R. K. ed 1989. The Second Language Curriculum Cambridge: CUP

Willis, J. and D. Willis 1996. Challenge and Change in Language Teaching, Oxford: Heinemann.

Θεοφιλίδης, Χ. 1997. Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, Αθήνα : Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. 2002 Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας, Αθήνα: Γρηγόρης

Παπάς Α. 1996. Μαθητοκεντρική Διδασκαλία, Αθήνα: Βιβλία για όλους

Σολομών, Ι. 1999. Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

ΦΕΚ 304/13-3-2003 (Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. για τις ξένες γνώσεις)

**Σημείωση:** Ευχαριστώ πολύ τις συναδέλφισσες **Κλαίρη Κοσοβίτσα** (Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης), **Μαριάννα Βιβίτσου**, **Χρυσούλα Κανελλοπούλου**, **Αικατερίνη Λιάτσικου**, **Ίνγκριντ Τόμσον** (Καθηγήτριες Αγγλικής γλώσσας) για τη συνεργασία τους στην παρουσίαση του παρόντος άρθρου στο Συνέδριο «Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση: δεδομένα και προοπτικές» 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006.

### **Η Διαμεσολάβηση στη διδακτική πρακτική**

**Αννέτε Φώσβινκελ**, *Υπεύθυνη για τη Γερμανική Γλώσσα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Η διαμεσολάβηση περιλαμβάνεται στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα των Ξένων Γλωσσών και ως εκ τούτου και στο νέο εκπαιδευτικό υλικό. Η διαμεσολάβηση είναι κάτι σχετικά καινούριο, και γι' αυτό θα επιχειρήσω πρώτα έναν ορισμό της Διαμεσολάβησης. Στη συνέχεια θα αναφερθώ στην κοινωνική λειτουργία της διαμεσολάβησης, θα προσπαθήσω να αναδείξω τη συμβολή της στην ανάπτυξη της γενικής γλωσσικής ικανότητας και της ξενόγλωσσης επικοινωνιακής ικανότητας και, τέλος, θα παρουσιάσω κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες διαμεσολάβησης.

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, η Διαμεσολάβηση είναι μια από τις γλωσσικές επικοινωνιακές δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη γλωσσική επικοινωνιακή ικανότητα όσων μαθαίνουν γλώσσες. Οι



άλλες γλωσσικές επικοινωνιακές δραστηριότητες είναι η πρόσληψη, η παραγωγή και η διάδραση.<sup>55</sup>

Το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς προτείνει διάφορες μορφές διαμεσολάβησης.<sup>56</sup> Στα Αναλυτικά Προγράμματα για τις Ξένες Γλώσσες και το εκπαιδευτικό υλικό που εκπονείται υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έχει υιοθετηθεί μια συγκεκριμένη μορφή της διαμεσολάβησης που θα οριστεί στη συνέχεια. Την ίδια μορφή διαμεσολάβησης έχει υιοθετήσει και το Κ.Π.Γ. (το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας), αλλά και υπουργεία παιδείας άλλων χωρών που έχουν εντάξει τη Διαμεσολάβηση αυτής της μορφής στα αναλυτικά τους προγράμματα για τις ξένες γλώσσες.<sup>57</sup>

Σε τι, λοιπόν, συνίσταται αυτή η μορφή της Διαμεσολάβησης;

Θα ξεκινήσω από έναν αρνητικό προσδιορισμό: Η Διαμεσολάβηση δεν είναι μετάφραση ή διερμηνεία με την έννοια της *translation proper* του Jakobson,<sup>58</sup> που συμπίπτει λίγο πολύ με αυτό που κοινώς καταλαβαίνουμε όταν μιλάμε για μετάφραση ή διερμηνεία.

Αφού δεν είναι μετάφραση ή διερμηνεία, τι είναι;

Ας φανταστούμε την εξής περίπτωση:

Τρεις Έλληνες βρίσκονται στον κεντρικό σιδηροδρομικό σταθμό της Φραγκφούρτης. Οι δύο έχουν γνώσεις της Γερμανικής, ενώ ο τρίτος δεν ξέρει καθόλου γερμανικά. Ακούνε την εξής ανακοίνωση: «Achtung, Achtung, der Intercity-Zug von Köln nach Thessaloniki hat 30 Minuten Verspätung und wird nicht auf Gleis 4, sondern auf Gleis 7 einlaufen». («Προσοχή, προσοχή, η αμαξοστοιχία Intercity από Κολωνία για Θεσσαλονίκη έχει 30 λεπτά καθυστέρηση και δεν θα εισέλθει στην αποβάθρα 4, αλλά στην αποβάθρα 7.»)

Ο τρίτος, που δεν ξέρει Γερμανικά, έχοντας ακούσει τη λέξη «Thessaloniki», θορυβήθηκε και ρωτά τους δύο άλλους, τι συμβαίνει. Τι θα του πουν; Σίγουρα δεν θα κάνουν μια πιστή μετάφραση, αλλά κάτι σαν: «Το τρένο μας θα ‘ ρθει 30 λεπτά αργότερα και πρέπει να πάμε στην αποβάθρα 7.»

Συγκρίνοντας το γερμανικό πρωτότυπο και το ελληνικό εκφώνημα της διαμεσολάβησης, διαπιστώνουμε αρκετά θεαματικές αλλαγές:

– Ολόκληρη η φράση: «η αμαξοστοιχία Intercity από Κολωνία για Θεσσαλονίκη» έχει αντικατασταθεί από τρεις μόνο λέξεις «το τρένο μας».

– Η «αποβάθρα 4» δεν αναφέρεται καθόλου,

<sup>55</sup> Βλ. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (2001), 25.

<sup>56</sup> Βλ. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (2001), 26, 89-90.

<sup>57</sup> Ενδεικτικά βλ. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2005) και Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004).

<sup>58</sup> Πρβ. Jakobson 1959:233.

– ενώ υπάρχει η φράση «πρέπει να πάμε» που δεν έχει αντίστοιχο στο γερμανικό πρωτότυπο.

Με βάση τα παραπάνω προτείνω τον παρακάτω ορισμό της Διαμεσολάβησης:

«Η διαμεσολάβηση είναι μια διαγλωσσική δραστηριότητα, κατά την οποία μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη οι σημαντικές για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση πληροφορίες.»

Σύμφωνα με το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς, δραστηριότητες διαμεσολάβησης κατέχουν σπουδαία θέση στη καθημερινή γλωσσική λειτουργία μιας κοινωνίας.<sup>59</sup> Και πράγματι, οι περιστάσεις όπου απαιτείται διαμεσολάβηση –είτε γραπτή, είτε προφορική– είναι πολύ πιο συχνές και ποικίλες απ’ ό,τι συνειδητοποιεί κανείς εκ πρώτης όψης.

Οι σημαντικότερες από τις δραστηριότητες διαμεσολάβησης, εάν διατυπωθούν με την μορφή can-do-Statements, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Οι χρήστες γλωσσών θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να κατανοούν το βασικό νόημα ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου στη Γ1 και, με αφορμή αυτό, να συζητούν στη Γ2 ή να διατυπώνουν κάτι γραπτά, και το αντίστροφο.
- Να αποδίδουν στη Γ2 το βασικό νόημα μιας συζήτησης που έγινε στη Γ1, και το αντίστροφο.
- Να επεξηγούν στη Γ1 ορισμένα σημεία ενός κειμένου που είναι γραμμένο στη Γ2, και το αντίστροφο.
- Να πάρουν ένα κείμενο στη Γ1 (π.χ. μια διαφήμιση) ως πρότυπο για την παραγωγή ανάλογου κειμένου στη Γ2, και το αντίστροφο.<sup>60</sup>

Όπως βλέπουμε, οι δραστηριότητες σχετίζονται και με τις τέσσερις “κλασικές” δεξιότητες (πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου, πρόσληψη και παραγωγή γραπτού λόγου). Ωστόσο, η Διαμεσολάβηση – και σε αυτό μοιάζει με τη μετάφραση και τη διερμηνεία – δεν συνιστά μια δεξιότητα, την οποία έχει κανείς, μόνο και μόνο επειδή γνωρίζει δύο γλώσσες. Η Διαμεσολάβηση αποτελεί ξεχωριστή δεξιότητα, η ανάπτυξη της οποίας συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη της γενικής γλωσσικής ικανότητας, όσο και των τεσσάρων “κλασικών” δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

#### **α) Συμβολή της Διαμεσολάβησης στην ανάπτυξη της γενικής γλωσσικής ικανότητας**

Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο ζήτημα, και θα αναφερθώ σε δύο, μόνο, σημεία:

<sup>59</sup> Βλ. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (2001), 26.

<sup>60</sup> Πρβ. Δενδρινού 1994:56.

– Κοινό στοιχείο κάθε μορφής διαμεσολάβησης, είτε πρόκειται για τη μετάφραση και τη διερμηνεία, είτε για τη Διαμεσολάβηση με τη μορφή που νοείται εδώ, είτε για διαμεσολάβηση άλλης μορφής, είναι ότι ο χρήστης και ο μαθητής της γλώσσας καλείται να εκφράσει σκέψεις, απόψεις και γνώσεις τρίτων. Αυτό είναι μια διαδικασία που συμβάλλει στη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη του ατόμου.

– Ένα δεύτερο στοιχείο, που αφορά πρωτίστως τη μορφή Διαμεσολάβησης, για την οποία μιλάμε εδώ, είναι ότι ο χρήστης και ο μαθητής καλούνται, όπως είδαμε στον ορισμό, «να μεταφέρει από τη μία γλώσσα στην άλλη τις σημαντικές για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση πληροφορίες». Αυτό προϋποθέτει την ανάλυση της επικοινωνιακής περιστασης, την ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών του δέκτη, την ιεράρχηση των πληροφοριών σύμφωνα με τις ανάγκες αυτές, την επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών μέσων κ.ά. Πρόκειται, λοιπόν, για μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αναμφίβολα συμβάλλει στην ανάπτυξη της γενικής γλωσσικής ικανότητας και του γλωσσικού εγγραμματισμού.

## **β) Συμβολή της Διαμεσολάβησης στην ανάπτυξη των τεσσάρων “κλασικών” δεξιοτήτων**

Ας δούμε ξανά τους Έλληνες στη Φραγκφούρτη (βλ. παραπάνω). Ο διαμεσολαβητής δεν χρησιμοποιεί το ελληνικό ισοδύναμο του «Verspätung» που θα ήταν η λέξη «καθυστέρηση», αλλά λέει: «το τρένο θα ‘ρθει **αργότερα**», είτε επειδή δεν την έμαθε ποτέ, είτε επειδή δεν τη θυμάται εκείνη τη στιγμή, ή επειδή προτιμά την άλλη έκφραση. Όποιος και αν είναι ο λόγος, χρησιμοποιεί μια περίφραση. Όπως γνωρίζουμε όλοι, η ικανότητα των μαθητών μας για προφορική και γραπτή παραγωγή λόγου παρουσιάζει πολλές φορές μεγάλες αδυναμίες. Και ένας λόγος γι’ αυτό είναι ότι οι μαθητές προσπαθούν να μεταφράσουν κατά λέξη από τα ελληνικά. Έτσι, δραστηριότητες που αναγκάζουν τρόπον τινά και εξασκούν τους μαθητές σε περιληπτική και περιφραστική απόδοση νοημάτων αναμένεται να έχει θετική επίδραση στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Αυτή η εστίαση στην απόδοση νοημάτων, που είναι λίγο πολύ ανεξάρτητη από τη γλωσσική διατύπωση του πρωτοτύπου, συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη των προσληπτικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στοχεύουν στο να μάθουν οι μαθητές να συνάγουν το νόημα άγνωστων λέξεων ή εκφράσεων από τα συμφραζόμενα. Ωστόσο, πολλοί μαθητές, αν και ως επί το πλείστον κατανοούν το νόημα, αναζητούν την ακριβή μετάφραση. Η εμπειρία, όμως, που αποκτούν μέσα από δραστηριότητες διαμεσολάβησης, είναι ότι **δεν** χρειάζεται να γνωρίζουν πάντα μια συγκεκριμένη λέξη ή έκφραση και ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι να επιτυγχάνουν τον επικοινωνιακό τους στόχο. Και αυτό θα συμβάλει στο να

αισθάνονται ικανοποιημένοι και σίγουροι για την κατανόηση ενός κειμένου, και ας μην γνωρίζουν την «κατά λέξη» απόδοση όλων των νοημάτων στην ελληνική.

### **Ενδεικτικές δραστηριότητες διαμεσολάβησης για αρχάριους**

Φθάνοντας στο τέλος της εισήγησής μου, θέλω να παρουσιάσω μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες για σχετικά αρχάριους μαθητές, που στοχεύουν στην απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης:

#### 1. Κατανόηση προφορικού λόγου

Κείμενο ακουστικής κατανόησης στην ξένη γλώσσα και άσκηση πολλαπλής επιλογής στην ελληνική. (Ελέγχεται η κατανόηση, χωρίς να υποχρεώνονται οι μαθητές σε αντίστοιχη παραγωγή στη ξένη γλώσσα. Επίσης, παρουσιάζεται στους μαθητές ελληνόγλωσση απόδοση του νοήματος που δεν ισοδυναμεί με μετάφραση, εξοικειώνοντάς τους με δυνατότητες διαμεσολάβησης. )

#### 2. Κατανόηση γραπτού λόγου

Δίδονται μικρά κείμενα (π.χ. μικρές αγγελίες) στην ξένη γλώσσα και στην ελληνική, και οι μαθητές καλούνται να τις αντιστοιχίσουν.

#### 3. Παραγωγή προφορικού λόγου

Δίδονται κείμενα με συνεντεύξεις Ελλήνων μαθητών π.χ. για τις διατροφικές τους συνήθειες, και οι μαθητές καλούνται να μεταφέρουν τις βασικές πληροφορίες σ' έναν Άγγλο/Γάλλο/Γερμανό συνομιλητή τους.

#### 4. Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές παίρνουν συνεντεύξεις από Έλληνες σχετικά με ένα θέμα (π.χ. σχολείο και ελεύθερος χρόνος) και γράφουν μετά τις βασικές πληροφορίες σ' έναν άγγλο/γάλλο/γερμανό φίλο τους.

Από τα παραπάνω παραδείγματα γίνεται φανερό ότι οι δραστηριότητες διαμεσολάβησης μπορούν να συνδεθούν οργανικά με δραστηριότητες που συμβάλουν στην ανάπτυξη των “κλασικών” δεξιοτήτων και εντάσσονται έτσι ομαλά στη διδακτική πράξη.

### **Βιβλιογραφία**

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004), Lehrplan Englisch (2. Fremdsprache), <http://isb.contentserv.net>

Δενδρινού, Β. (1994), Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας και η ανάπτυξη κοινωνιογλωσσικών δεξιοτήτων για τη διαγλωσσική επικοινωνία, στο: Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου «Διδασκαλία των γλώσσών και ευρωπαϊκή αλληλοκατανόηση» (Αθήνα, 17-18 Δεκεμβρίου 1993), Αθήνα, 55-64.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, 2001 Berlin u.a.

Jakobson, R. (1959), On linguistic aspects of translation, στο: R. A. Brower (επιμ.), *On translation*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 232-239.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg / Landesinstitut für Schulentwicklung (2005), Bildungsplan 2004, Realschule – Klassen 6, 8, Bildungsstandards für Französisch (1. Fremdsprache).

Για τα Αναλυτικά Προγράμματα των Ξένων Γλωσσών βλ.: [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr) (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών)

Για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας βλ.: [www.ypepth.gr/kpg](http://www.ypepth.gr/kpg)

## **Ο ρόλος των τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην τάξη**

**Παναγιώτης Παναγιωτίδης, Λέκτορας Τμ. Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**  
pana@frl.auth.gr

Η χρήση τεχνολογιών και ειδικότερα ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκμάθηση/ διδασκαλία ξένων γλωσσών αποτελεί γεγονός εδώ και δεκαετίες. Σε αυτό το διάστημα παρουσιάστηκε πληθώρα εφαρμογών, οι οποίες περιγράφονται με τον γενικό όρο CALL (Computer Assisted Language Learning) και οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και σχολεία.

Σήμερα ωστόσο, μιλώντας για χρήση τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, αναφερόμαστε όχι απλώς στην χρήση υπολογιστών κατά τη διδασκαλία αλλά, γενικότερα, στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας. Καθώς η διαθεσιμότητα του διαδικτύου γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη και, παράλληλα, το κόστος των τηλεπικοινωνιακών υπηρεσιών μειώνεται, δημιουργούνται από πολλά ερευνητικά και πανεπιστημιακά Ιδρύματα πληρέστερες και περισσότερο πολυδιάστατες εφαρμογές εκμάθησης/ διδασκαλίας ξένης γλώσσας.

Με δεδομένη αυτήν την τάση που παρουσιάζεται στο επίπεδο της έρευνας, η παρούσα εργασία, καλείται να διερευνήσει τα παρακάτω ερωτήματα.

- Ποιες δυνατότητες δίνουν οι τεχνολογίες στην διδασκαλία ΞΓ και πως αξιοποιούνται στην πράξη;
- Ποια είναι τα συμπεράσματα από τη χρήση αυτών των εφαρμογών ως σήμερα;

- Εφαρμόζονται τα αποτελέσματα της έρευνας στις σχολικές τάξεις; Αν όχι, για ποιους λόγους;
- Τι θα μπορούσε να εφαρμοστεί στις ελληνικές τάξεις;
- Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληρούνται από άποψη τεχνολογική και ποιές σε ότι αφορά το ανθρώπινο δυναμικό;

### **1. Πώς χρησιμοποιήθηκαν ως τώρα οι τεχνολογίες;**

Η διδασκαλία ξένης γλώσσας διαφέρει από όλα τα υπόλοιπα προς διδασκαλία αντικείμενα, καθώς έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, παράλληλα με την απόκτηση των απαραίτητων γλωσσικών και πολιτισμικών γνώσεων. Η ανάπτυξη αυτών των γλωσσικών δεξιοτήτων, εκτός από εξάσκηση χρειάζεται και επαφή με το περιβάλλον στο οποίο ομιλείται η ξένη γλώσσα, αφού είναι κοινά παραδεκτό ότι αυτός είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησής της.

Έτσι, το βασικό κίνητρο για τη χρήση τεχνολογιών στο μάθημα της ξένης γλώσσας, ήταν πάντα η έκθεση του μαθητή στη γλώσσα, όπως αυτή χρησιμοποιείται σε πραγματικές συνθήκες, από φυσικούς ομιλητές (Pérez, 2003: 1).

Ως λογικό επακόλουθο, η παρουσίαση αυθεντικών κειμένων οποιασδήποτε μορφής, αποτελεί το βασικό ρόλο τον οποίο ανέλαβαν οι διάφορες τεχνολογίες, τόσο στις εφαρμογές που αναπτύχθηκαν για χρήση στο διαδίκτυο, όσο και αυτές που είχαν ως τελικό προορισμό τη χρήση σε ειδικά διαμορφωμένα γλωσσικά εργαστήρια. Στην πρώτη περίπτωση, χρησιμοποιούνται φυλλομετρητές και προγράμματα αναπαραγωγής πολυμέσων για την παράδοση οπτικών (video) ή ακουστικών αυθεντικών υλικών, είτε στη μορφή αρχείων για μεταφόρτωση είτε στη μορφή αρχείων ροής (streaming audio/ video). Αντίστοιχα, στην περίπτωση των γλωσσικών εργαστηρίων, χρησιμοποιούνται καταναλωτικές συσκευές αναπαραγωγής (CD, Video player, DVD κτλ.) και φυσικά υπολογιστές, για την κατανόηση του προφορικού λόγου, την παρατήρηση των γλωσσικών μηχανισμών και τύπων που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την γνωριμία με την κουλτούρα της χώρας στην οποία ομιλείται η ξένη γλώσσα, κτλ.

Εξίσου σημαντικός –και χρονικά προγενέστερος- είναι και ο ρόλος που έχουν αναλάβει οι τεχνολογίες και σε ό,τι αφορά την άσκηση του μαθητή στην ξένη γλώσσα μέσω των διάφορων εφαρμογών CALL. Η αντιμετώπιση του υπολογιστή ως δασκάλου (Behavioristic CALL) έχει βεβαίως από καιρό εγκαταλειφθεί,<sup>61</sup> ωστόσο, μια μεγάλη ποικιλία εφαρμογών νεότερης γενιάς χρησιμοποιείται, είτε στη μορφή εμπορικών CD-ROM, είτε, στη μορφή λογισμικών ειδικά σχεδιασμένων για χρήση στο τοπικό δίκτυο

<sup>61</sup> Για τις διάφορες γενιές εφαρμογών CALL βλ. (Warschauer, 1996: 3-20).

των γλωσσικών εργαστηρίων σε συνδυασμό με βάσεις δεδομένων ασκήσεων.<sup>62</sup> Τα λογισμικά αυτά χρησιμοποιούνται για προσωπική εξάσκηση και περιλαμβάνουν προσομοιώσεις, ασκήσεις (κυρίως κλειστού τύπου) για την κατανόηση γραπτού ή προφορικού λόγου, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την εμπέδωση γραμματικών κανόνων, αλλά και την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση κάποιο multimedia υλικό, την παραγωγή προφορικού λόγου, την ηχογράφηση και τον έλεγχο της προφοράς.

Οι εφαρμογές αυτού του είδους συνοδεύονται συνήθως και από κάποιο σύστημα αξιολόγησης και έτσι χρησιμοποιούνται και για τον σκοπό αυτό. Υπάρχουν ωστόσο και εφαρμογές ειδικά σχεδιασμένες για αξιολόγηση, όπως και τεστ γλωσσομάθειας διαθέσιμα στο διαδίκτυο.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση του Διαδικτύου, οι διάφορες υπηρεσίες του οποίου χρησιμοποιούνται ευρύτατα καθώς μπορούν πρακτικά να καλύψουν όλες τις τεχνολογικές απαιτήσεις ενός μαθήματος. Σε ό,τι αφορά την παράδοση διδακτικού υλικού αλλά και την αναζήτηση αυθεντικών πηγών (πολυμεσικών ή γραπτών κειμένων) χρησιμοποιείται όπως προαναφέρθηκε το web. Μέσω της ίδιας υπηρεσίας είναι προσβάσιμα και κάθε είδους βοηθήματα, όπως λεξικά ή γραμματικές αλλά και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, ή βάσεις δεδομένων διδακτικών υλικών και ασκήσεων.

Οι δυνατότητες αυτές αξιοποιούνται στην πράξη κατά την εκπόνηση εργασιών που ανατίθεται στους μαθητές, κινητοποιώντας τους για αυτόνομη προσωπική εργασία εκτός τάξης.

Ωστόσο, ο κυριότερος λόγος για τον οποίο χρησιμοποιείται το Διαδίκτυο, είναι οι δυνατότητες που δίνει στους μαθητές να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν πληροφορίες και εμπειρίες και να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα της ξένης γλώσσας την οποία μαθαίνουν.

Στην πράξη, χρησιμοποιείται ιδιαίτερα το email (tandem learning) και οι ομάδες συζητήσεων (discussion groups) για την ανάπτυξη της παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ, καθώς βελτιώνεται συνεχώς η ταχύτητα πρόσβασης στο διαδίκτυο πληθαίνουν διαρκώς οι εφαρμογές που χρησιμοποιούν την τηλεδιάσκεψη (videoconference). Η τελευταία χρησιμοποιείται τόσο για την έκθεση των μαθητών στην ξένη γλώσσα μέσω της επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές, όσο και για την ανάπτυξη της μάθησης μέσω της συνεργασίας με άλλους για την ανάπτυξη κοινών projects (collaborative work).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί εδώ και η χρήση τεχνολογικών μέσων από την πλευρά του καθηγητή, όχι κατά την διάρκεια του μαθήματος, αλλά κατά την προετοιμασία του. Χρησιμοποιούνται λοιπόν λογισμικά συγγραφής για την παραγωγή ασκήσεων για το μάθημα (πχ. Hot Potatoes, Quandary, κτλ.) και λογισμικά δημιουργίας

---

<sup>62</sup> Τα σημερινά γλωσσικά εργαστήρια είναι ψηφιακά και μπορούν κατά περίπτωση να διαθέτουν μεγάλη ποικιλία εξοπλισμού και λογισμικού. Βλ. αναλυτικά (Davies et al, 2005: 5-15)

ιστοσελίδων (όπως το Dreamweaver ή το Frontpage) για την δημοσίευση του διδακτικού υλικού στο Διαδίκτυο. Στις περιπτώσεις μεγαλύτερων γλωσσικών κέντρων ή εργαστηρίων χρησιμοποιούνται επίσης Εικονικά Μαθησιακά Περιβάλλοντα για την οργάνωση και την δημοσίευση όλου του διδακτικού υλικού στο ενδοδίκτυο του εκπαιδευτικού Ιδρύματος ή στο διαδίκτυο, κάτι που προάγει την εξ αποστάσεως μάθηση και την αυτόνομη εκπαίδευση εκτός τάξης (Παναγιωτίδης, 2005β).

## **2. Ποια είναι τα συμπεράσματα από τη χρήση των τεχνολογιών;**

Όσα αναφέρθηκαν στις παραπάνω παραγράφους, αποδεικνύουν ότι οι τεχνολογίες έχουν βρει τον ρόλο τους στη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς επάνω τους μπορεί να στηριχθεί ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Ακόμη περισσότερο, έχουν δημιουργήσει νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, βασισμένες στις νέες δυνατότητες που προσφέρουν ιδιαίτερα στον τομέα της επικοινωνίας και οι οποίες δεν υπήρχαν νωρίτερα (Fitzpatrick et al, 2003: 29-30, 39).

Εξετάζοντας τη χρήση τους, ως πρώτο συμπέρασμα καταγράφεται η προσπάθεια εξατομίκευσης της μάθησης και η παροχή περισσότερων ευκαιριών στον μαθητή, ο οποίος αποκτά δυνατότητες που ξεφεύγουν από τις παραδοσιακά προσφερόμενες στην τάξη, σε ό,τι αφορά:

- την πρόσβαση στα διδακτικά υλικά, τόσο ως προς την παράδοσή τους, όσο και ως προς την ποικιλία
- τη διαδραστικότητα των πολυμεσικών υλικών και των ασκήσεων
- τον τρόπο εργασίας: τον ρυθμό, την επανάληψη, την αυτοαξιολόγηση
- τη δυνατότητα ανεξάρτητης μάθησης και αυτομόνησης<sup>63</sup>
- τη δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους
- τη διαδραστική, επικοινωνιακή μάθηση.

Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις δύο τελευταίες παραμέτρους, η έρευνα έδειξε, ότι η συνεργασία χρηστών μέσω τεχνολογιών για την εκπόνηση ενός κοινού project, αμβλύνει το συναίσθημα της απομόνωσης που –συχνά– νιώθει ο χρήστης σε τεχνολογικά περιβάλλοντα (Nissen, 2004: 194-195), βελτιώνοντας παράλληλα τις γλωσσικές δεξιότητες πολύ πιο αποτελεσματικά από την ατομική «προπόνηση» με ασκήσεις. Αυτό εξηγεί γιατί οι σχεδιαστές των εφαρμογών δίνουν ολοένα και μεγαλύτερο βάρος στον τομέα της επικοινωνίας, εφοδιάζοντας τις εφαρμογές τους με όλα τα σχετικά εργαλεία.

Το δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι οι τεχνολογίες προσφέρουν μεν τις δυνατότητες, ωστόσο δεν φέρνουν από μόνες τους καμία αλλαγή. Η προσεκτική επιλογή, η

<sup>63</sup> Οι μαθητές διαμορφώνουν τον δικό τους τρόπο μάθησης και παράλληλα αλληλεπιδρούν με τα διδακτικά υλικά, τον δάσκαλο ή τους συμμαθητές τους, ή/ και συνεργάζονται στον βαθμό που απαιτείται από την εκάστοτε εφαρμογή. Βλ. σχ. (McVay Lynch, 2003: 16-17, 87-93)



προετοιμασία και η προσφορά στους μαθητές κατάλληλων διδακτικών υλικών, είναι ασφαλώς σημαντική, διαφορετικά, η κατανάλωση χρόνου στον υπολογιστή θα ήταν αντιπαραγωγική (ICC, 2003: 21).

Το τρίτο συμπέρασμα είναι ότι αυτονόμηση του μαθητή δεν σημαίνει απουσία καθοδήγησης, επίβλεψης και ελέγχου. Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι όταν χρησιμοποιούνται τεχνολογίες, η αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητή και μαθητή αυξάνεται. Ο δάσκαλος, χρησιμοποιώντας τα ίδια μέσα στην προσπάθεια να υποστηρίξει τους μαθητές γίνεται ο ίδιος χρήστης – μοντέλο για τους μαθητές του. Έτσι, παρότι ο ρόλος του διαφοροποιείται, παραμένει αναντικατάστατος.

Συνοψίζοντας, μπορεί κανείς να συμπεράνει με βεβαιότητα ότι η εύστοχη χρήση των τεχνολογιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία έχει σαφώς θετικές επιπτώσεις (Davies et al, 2005:18). Αυτό αποδεικνύει και η συνεχώς αυξανόμενη τάση για δημιουργία νέων εφαρμογών.

### **3. Τι χρήση γίνεται στις σχολικές τάξεις;**

Είναι εύκολο να παρατηρήσει κανείς, ότι οι περισσότερες από τις τεχνολογικές παρεμβάσεις που περιγράφηκαν νωρίτερα, καταγράφονται σε εφαρμογές που αναπτύχθηκαν από –και για χρήση σε- πανεπιστήμια, άλλα ανώτατα Ιδρύματα ή γλωσσικά κέντρα και Ινστιτούτα, κυρίως στο πλαίσιο ευρωπαϊκών ερευνητικών προγραμμάτων.<sup>64</sup> Προκύπτει έτσι το ερώτημα, κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας αξιοποιήθηκαν ευρύτερα από την εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκοντας τον δρόμο τους προς τις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις σχολικές τάξεις.

Η αναζήτηση παρόμοιων εφαρμογών δίνει πενιχρά αποτελέσματα. Είναι πολύ λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες οι τεχνολογίες αξιοποιούνται μέσα στις σχολικές τάξεις. Όσες καταγράφονται, αφορούν σχολεία με ειδικά εξοπλισμένα γλωσσικά εργαστήρια,<sup>65</sup> κάτι που ασφαλώς δεν αποτελεί τον κανόνα ακόμη και στις πιο εύρωστες οικονομικά χώρες της δυτικής Ευρώπης.

Πράγματι, το πρόβλημα του εξοπλισμού φαίνεται να είναι το πρώτο εμπόδιο. Και αυτό δεν ισχύει μόνο για το μάθημα της ξένης γλώσσας, αλλά για όλα τα μαθήματα που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις τεχνολογίες. Με δεδομένες τις θετικές προθέσεις των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων για την εισαγωγή της τεχνολογίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το πρόβλημα ανάγεται σχεδόν αποκλειστικά στο κόστος του εγχειρήματος. Αυτό είναι πράγματι μεγάλο, καθώς ο εξοπλισμός που απαιτείται περιλαμβάνει όχι μόνο τους υπολογιστές και τα απαραίτητα λογισμικά, αλλά και οπτικοακουστικές συσκευές (TV, video, DVD players), συσκευές προβολής (Video

<sup>64</sup> Για παραδείγματα εφαρμογών βλ. (Παναγιωτίδης, 2005α: 7-9)

<sup>65</sup> Στις Σκανδιναβικές χώρες κυρίως, αλλά και στην Αγγλία ή στην Γαλλία.

projector, overhead projector), εξοπλισμό τηλεδιάσκεψης (κάμερες και μικρόφωνα), εξοπλισμό δικτύωσης (ενσύρματης ή ασύρματης) καθώς και τα απαραίτητα περιφερειακά (εκτυπωτές και σαρωτές).<sup>66</sup> Στο κόστος αυτό θα πρέπει φυσικά να προστεθεί και το κόστος της σύνδεσης των σχολείων στο Διαδίκτυο, το οποίο αν πρόκειται για ευρυζωνική σύνδεση, δεν είναι αμελητέο.

Σε ό,τι αφορά την χώρα μας, η πολιτεία φρόντισε τα τελευταία χρόνια να κάνει τις πρώτες απαραίτητες κινήσεις, προχωρώντας αφενός στη δικτύωση των σχολείων, και αφετέρου στη δημιουργία εργαστηρίων υπολογιστών σε αρκετές σχολικές μονάδες.<sup>67</sup> Ιδανικά, η ολοκλήρωση αυτής της ενέργειας θα μπορούσε να καταλήξει στη δικτύωση όλων των σχολείων της χώρας και στη δημιουργία αίθουσας υπολογιστών στο καθένα από αυτά. Όμως, παρότι αυτό ήδη ισχύει σε μεγάλο βαθμό σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης, δεν προκύπτουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την αξιοποίησή αυτών των αιθουσών για το μάθημα της ξένης γλώσσας.

Οι καθηγητές ξένης γλώσσας δεν χρησιμοποιούν τον –λιγοστό– υπάρχοντα εξοπλισμό κάτι που στοιχειοθετεί το δεύτερο πρόβλημα. Και αυτή η διαπίστωση δεν αφορά μόνο την χρήση του εξοπλισμού στο μάθημα, αλλά και τη χρήση του για την ατομική τους προετοιμασία, για παράδειγμα στην αναζήτηση διδακτικού υλικού.

Το γεγονός αυτό είναι παράδοξο, καθώς έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που δείχνουν ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι καθηγητές των ξένων γλωσσών είναι από τους πιο δεκτικούς σε ό,τι αφορά την χρήση τεχνολογιών στο μάθημά τους.<sup>68</sup> Έτσι οι αιτίες θα πρέπει να αναζητηθούν αφενός στην δυσκολία πρόσβασης στον εξοπλισμό, και αφετέρου στην έλλειψη κατάρτισης για εξειδικευμένη χρήση του.

Η έλλειψη τεχνολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι ένα γνωστό πρόβλημα, το οποίο η πολιτεία άρχισε να αντιμετωπίζει μέσω του προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας».<sup>69</sup> Ωστόσο, η δράση αυτή αφορά την παροχή ενός βασικού «πακέτου» γνώσεων λογισμικού, το οποίο δεν φτάνει για να καλύψει τις εξειδικευμένες απαιτήσεις εφαρμογών σαν αυτές που περιγράφηκαν νωρίτερα.

Θα μπορούσε κανείς στα δύο αυτά προβλήματα να προσθέσει και άλλα, όπως η έλλειψη κατάλληλα σχεδιασμένων μεθόδων διδασκαλίας ή η έλλειψη κατάλληλων διδακτικών υλικών. Πρόκειται όμως για θέματα που θα πρέπει να αντιμετωπισθούν

<sup>66</sup> Σύμφωνα με τον M. Pérez (2003: 3), Inspecteur General de l'Éducation Nationale – Groupe des Langues Vivantes του Γαλλικού Υπουργείου Παιδείας, το κόστος για την δημιουργία ενός πλήρους γλωσσικού εργαστηρίου, για το οποίο απαιτούνται επίσης ηλεκτρονικός πίνακας (Whiteboard), video server και κάμερα εγγράφων, ανέρχεται σε 70.000 ευρώ.

<sup>67</sup> Έργο ΑΣΚΟΙ ΤΟΥ ΑΙΟΛΟΥ (και επίσης ΜΝΗΣΤΗΡΕΣ και ΟΔΥΣΣΕΑΣ). Βλ. σχ. [http://odysseia.cti.gr/e32-askoi/Enhmerwsh/askoi\\_statelist.htm](http://odysseia.cti.gr/e32-askoi/Enhmerwsh/askoi_statelist.htm)

<sup>68</sup> Εφόσον έχουν δοκιμάσει τους Η/Υ και έχουν δει τις δυνατότητες που προσφέρουν (ICC, 2003: 5)

<sup>69</sup> Βλ. σχ. <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/genika.html>

αφού ξεπεραστούν τα δύο κύρια προβλήματα που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους.

#### 4. Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών (ICC, 2003: 29-39) και τις θετικές εμπειρίες των διδασκόντων και των σπουδαστών τεχνολογικών εφαρμογών ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η βούληση για ολοένα και μεγαλύτερη αξιοποίηση των τεχνολογιών στο μέλλον είναι αδιαμφισβήτητη.<sup>70</sup> Η άρση των εμποδίων που περιγράφηκαν νωρίτερα, ελπίζεται ότι θα επιτρέψει την μεταφορά αυτής της τεχνογνωσίας στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Απομένει συνεπώς να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει εφικτή η εισαγωγή των τεχνολογιών στις σχολικές τάξεις. Ασφαλώς, οι υποδομές, τα κονδύλια και το επίπεδο κατάρτισης των καθηγητών ξένης γλώσσας διαφέρουν από χώρα σε χώρα.

Σε ό,τι αφορά τη χώρα μας, που σαφώς υστερεί στην τεχνολογική υποδομή, αμέσως παρακάτω διατυπώνονται προτάσεις που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν άμεσα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, ανάλογα με την πλήρωση κάποιων προϋποθέσεων που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Βραχυπρόθεσμα:

- Αξιοποίηση των εργαστηρίων υπολογιστών, όπου υπάρχουν.<sup>71</sup> Ο δάσκαλος της ξένης γλώσσας μπορεί να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για να αναζητεί αυθεντικό διδακτικό υλικό και να σχεδιάζει ασκήσεις για το μάθημα. Μέρος του μαθήματος, θα μπορούσε να γίνεται μέσα στο εργαστήριο, ώστε οι μαθητές να αξιοποιούν επίσης το διαδίκτυο με σκοπό την άμεση επαφή τους με την ξένη γλώσσα και την κουλτούρα της ξένης χώρας, αλλά και την βελτίωση της τεχνολογικής τους ικανότητας.
- Αξιοποίηση κατάλληλων για την ηλικία ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών δικτυακών τόπων ελεύθερης πρόσβασης, και καθοδηγούμενη εργασία με τα υλικά που διατίθενται εκεί.<sup>72</sup>
- Συνεργασία με συναδέλφους άλλων μαθημάτων με σκοπό την οργάνωση κοινών εργασιών σε θέματα γνωστικών αντικειμένων από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα οποία διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα (content based projects ). Η ανάθεση

<sup>70</sup> Προς αυτήν την κατεύθυνση προτρέπει και το Συμβούλιο της Ευρώπης, τόσο με την πολιτική για την ηλεκτρονική μάθηση (COM/2001 172 final), όσο και με το Κοινό πλαίσιο αναφοράς για τις ξένες γλώσσες (Conseil de l'Europe, 2001). Όσες αντίθετες γνώμες καταγράφονται, αφορούν συγκεκριμένα προβλήματα κακού σχεδιασμού ή φτωχού περιεχομένου και όχι αντίθεση προς τη χρήση τεχνολογιών.

<sup>71</sup> Για το σκοπό αυτό, θα πρέπει να θεσμοθετηθεί η χρήση των εργαστηρίων από τους καθηγητές ξένης γλώσσας ώστε να εξασφαλισθεί η απρόσκοπτη πρόσβασή τους στα σχολικά εργαστήρια. Για διάφορους λόγους, στην Ελλάδα οι καθηγητές των οποίων το αντικείμενο δεν είναι η πληροφορική, χρησιμοποιούν στο μάθημα το internet σε ποσοστό 4% στην Πρωτοβάθμια και 7% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Eurobarometer, 2001: 39 και 64)

<sup>72</sup> Οι Bush και Terry, αναφέρουν μερικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το online υλικό. Βλ. σχ (Bush-Terry, 1997: 222-259)

στους μαθητές τέτοιου είδους δραστηριοτήτων, θα τους δώσει κίνητρο να ερευνήσουν, να αξιοποιήσουν online πηγές (λεξικά, εγκυκλοπαίδειες), να μάθουν να συνεργάζονται με τους άλλους μαθητές και να εισαχθούν στις «γλώσσες» διαφόρων μαθημάτων (γεωγραφίας, φυσικής, κ.ά.) (Bush-Terry, 1997: 5).

- Αξιοποίηση του σχολικού δικτύου για επικοινωνία στην ξένη γλώσσα με μαθητές άλλων σχολείων μέσω email ή forum.

#### Μεσοπρόθεσμα:

- Αξιοποίηση ελεύθερου πολυμεσικού περιεχομένου από το διαδίκτυο και ανάπτυξη από τους καθηγητές ιστοσελίδων με τη χρήση λογισμικών παραγωγής ασκήσεων (πχ. Hot Potatoes, Quandary, κ.ά.<sup>73</sup>).
- Ανάπτυξη από το Π.Ι. σε συνεργασία με τα ξενόγλωσσα Τμήματα των πανεπιστημίων ή με εξειδικευμένους παραγωγούς και εκδοτικούς οίκους, λογισμικών κατάλληλων για χρήση στο μάθημα με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του καθηγητή (εναλλακτικά, αγορά αντίστοιχων λογισμικών από το εμπόριο). Ένταξη των λογισμικών στο επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας.
- Σύνδεση με άλλα σχολεία ή τάξεις της χώρας όπου ομιλείται η διδασκόμενη γλώσσα μέσω προγραμμάτων επικοινωνίας πραγματικού χρόνου (Skype, NetMeeting, κ.ά.). Επικοινωνία ή και συνεργασία με τους μαθητές της άλλης χώρας σε κοινές δραστηριότητες σχεδιασμένες από τους καθηγητές. Προφανής προϋπόθεση, είναι η εξασφάλιση παρόμοιων συνεργασιών, ίσως στο πλαίσιο κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα οργανωθεί από επίσημο κρατικό φορέα.

#### Μακροπρόθεσμα:

- Εγκατάσταση και λειτουργία ενός Εικονικού Περιβάλλοντος Μάθησης (VLE) σε κάθε σχολείο.<sup>74</sup> Αυτό το περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί από όλα τα μαθήματα και φυσικά και από το μάθημα της ξένης γλώσσας. Οι δάσκαλοι μπορούν να τοποθετούν μαθήματα και υλικό για εργασία τόσο στην τάξη, όσο και από απόσταση.
- Δημιουργία ενός portal για την ξενόγλωσσα διδασκαλία. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τα ξενόγλωσσα Τμήματα των πανεπιστημίων και τις ενώσεις καθηγητών ξένων γλωσσών, με

<sup>73</sup> Βλ. σχ. (Lewandowska et al, 2001: 131-133) και (Fitzpatrick et al, 2003: 66)

<sup>74</sup> Αυτό αποτελεί ήδη κοινή πρακτική σε πολλά ανώτατα ιδρύματα του εξωτερικού και της Ελλάδας με προφανή οφέλη τόσο στη διαχείριση της γραφειοκρατικής πλευράς της μάθησης, όσο και στην παροχή της γνώσης. Βλ. σχ. (Παναγιωτίδης, 2005β)

σκοπό την παροχή υποστήριξης στους καθηγητές και τους μαθητές ξένης γλώσσας.

- Σταδιακή δημιουργία διαδικτυακής βάσης δεδομένων διδακτικών υλικών, στην οποία θα έχουν πρόσβαση οι δάσκαλοι ξένης γλώσσας για να αναζητούν κατάλληλο υλικό για το μάθημα. Η βάση δεδομένων θα μπορούσε να αποτελεί μέρος του portal και να τροφοδοτείται από τους ίδιους τους καθηγητές.

## 5. Προϋποθέσεις

Εκτός από τις προτάσεις για άμεση εφαρμογή που διατυπώθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και οι οποίες είναι δυνατόν να εφαρμοσθούν χωρίς πρόσθετες επενδύσεις με μόνη προϋπόθεση την επιθυμία του καθηγητή ξένων γλωσσών να εμπλουτίσει το μάθημά του, οι υπόλοιπες μπορούν να υλοποιηθούν υπό τον όρο ότι θα εξασφαλισθούν τα απαραίτητα σε ότι αφορά την τεχνολογική υποδομή, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και το ανθρώπινο δυναμικό. Πιο συγκεκριμένα:

Τεχνολογική υποδομή:

Είναι προφανές ότι η αναβάθμιση της τεχνολογικής υποδομής των σχολείων δεν αφορά μόνο το μάθημα της ξένης γλώσσας. Έτσι όσα αναφέρονται παρακάτω, θα συντελέσουν στην γενικότερη άνοδο του επιπέδου εκπαίδευσης που παρέχεται στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- Αναβάθμιση της σύνδεσης των σχολείων στο διαδίκτυο με τη χρήση ευρυζωνικών συνδέσεων, αν όχι στο επίπεδο των πανεπιστημιακών δικτύων, τουλάχιστον με τη χρήση συνδέσεων ADSL. Το κόστος τους σήμερα, παρά το ότι αδικαιολόγητα παραμένει από τα υψηλότερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι εφικτό να αντιμετωπισθεί. Η κίνηση αυτή, θα κάνει εφικτή την παροχή πολυμεσικού περιεχομένου στους υπολογιστές των σχολείων, αντισταθμίζοντας την έλλειψη οπτικοακουστικού εξοπλισμού στα σχολικά εργαστήρια.<sup>75</sup>
- Εξοπλισμός των σχολείων με φορητό οπτικοακουστικό εξοπλισμό (Videoprojector, DVD, κτλ), ώστε να είναι δυνατόν να χρησιμοποιείται από τους διδάσκοντες ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθήματος. Εξοπλισμός των υπολογιστών των εργαστηρίων με τα απαραίτητα για τηλεδιάσκεψη (κάμερες, μικρόφωνα).

<sup>75</sup> Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Edunet) υποστηρίζεται από τον κορμό του ΕΔΕΤ το οποίο ήδη αναβαθμίζεται σε ΕΔΕΤ2. Η ανάπτυξη του δικτύου ΕΔΕΤ2, θα εξασφαλίσει ενιαία ευρυζωνική πρόσβαση των Α.Ε.Ι., Α.Τ.Ε.Ι. & Ερευνητικών Κέντρων της χώρας μέσα από τα τοπικά δίκτυα των ιδρυμάτων τους (ταχύτητας 10 - 100 Mbps), με ευρυζωνική πρόσβαση (1 - 2.5 Gbps) στο εθνικό δίκτυο κορμού (2.5 - 5 Gbps) καθώς και στο διεθνές ερευνητικό δίκτυο νέας γενιάς GTRN -Global Terabit Research Networking μέσω του Πανευρωπαϊκού δικτύου GEANT (ΕΔΕΤ, 2006).  
Βλ. σχ. <http://www.edet.gr/index.php?op=modload&modname=Sitemap&action=sitemapviewpage&pageid=30&language=el>.

Παραμένει ωστόσο το πρόβλημα της χαμηλής ταχύτητας σύνδεσης των τελικών χρηστών στον κορμό ("last mile") καθώς το 87% των σχολείων συνδέονται μέσω κυκλωμάτων ISDN. Βλ. σχ. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο – Δικτυακές Υποδομές [http://www.sch.gr/sch-portlets/aboutSch/presentations/PSD\\_Ipodomes\\_GR.pdf](http://www.sch.gr/sch-portlets/aboutSch/presentations/PSD_Ipodomes_GR.pdf)

- Οριστικοποίηση της συμμετοχής της χώρας στο πρόγραμμα “One Laptop Per Child”.<sup>76</sup> Η λύση αυτή θα προσφέρει έναν υπολογιστή σε κάθε μαθητή και παράλληλα ασύρματη δικτύωση όλων των μαθητών. Το κόστος είναι βέβαια αρκετά υψηλό, αλλά σαφώς μικρότερο από τον πλήρη εξοπλισμό των σχολικών αιθουσών με υπολογιστές, κάτι που ακόμη και σε πολύ ισχυρές οικονομικά χώρες δεν έχει επιδιωχθεί. Εναλλακτικά, επέκταση των προγραμμάτων εξοπλισμού των σχολείων με στόχο την εξασφάλιση καλύτερης αναλογίας υπολογιστών/ μαθητών.
- Εξασφάλιση τεχνικής υποστήριξης για τον εξοπλισμό των σχολείων, αλλά και για τη βοήθεια των καθηγητή σε θέματα λογισμικού. Όπως έδειξε η εμπειρία των εφαρμογών που ετέθησαν έως τώρα σε λειτουργία, η άμεση υποστήριξη (επιτόπου αλλά και τηλεφωνική) είναι απαραίτητη, αν όχι σε επίπεδο σχολείου, τουλάχιστον σε επίπεδο διεύθυνσης ή περιφέρειας.

Εκπαιδευτική πολιτική:

Παράλληλα με την βελτίωση της τεχνολογικής υποδομής, θα πρέπει να εξασφαλισθεί και η δυνατότητα χρήσης και αξιοποίησης του εξοπλισμού τόσο από τους καθηγητές, όσο και από τους μαθητές. Έτσι είναι απαραίτητη:

- η τεχνολογική επιμόρφωση των ήδη υπηρετούντων καθηγητών ξένης γλώσσας στις τεχνολογίες. Όπως προαναφέρθηκε, μέσω του προγράμματος ΚΤΠ, μετεκπαιδεύτηκαν 76.000 εκπαιδευτικοί σε λογισμικά εφαρμογών γραφείου και στη χρήση του διαδικτύου. Ωστόσο, για το μάθημα της ξένης γλώσσας απαιτείται περισσότερη εμβάθυνση στις τεχνικές αναζήτησης στο διαδίκτυο, καθώς και πρόσθετες γνώσεις που αφορούν λογισμικά αναπαραγωγής πολυμέσων, τηλεδιάσκεψης, συγγραφής ιστοσελίδων, συγγραφής ασκήσεων αλλά και τη χρήση εικονικών περιβαλλόντων μάθησης.<sup>77</sup>
- η κατάλληλη εκπαίδευση των μελλοντικών καθηγητών ξένης γλώσσας από τα Ξενόγλωσσα Τμήματα των πανεπιστημίων. Όσα αναφέρονται σχετικά με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ, θα πρέπει να ενταχθούν στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών μαζί με μαθήματα που θα στοχεύουν στην ουσία της χρήσης των τεχνολογιών. Οι μελλοντικοί δάσκαλοι, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναζητούν, να αξιολογούν και να επιλέγουν πληροφορία και μέσα κατάλληλα για τους στόχους που θέτουν καθώς και να σχεδιάζουν μαθήματα και δραστηριότητες με προστιθέμενη αξία για τους μαθητές τους.

<sup>76</sup> Το πρόγραμμα διευθύνεται από τον Nicolas Negroponte, διευθυντή του Media Lab του MIT, και έχει στόχο την μαζική παραγωγή φορητών υπολογιστών κόστους κάτω των 100 USD. Οι υπολογιστές θα διατίθενται μόνο μέσω μαζικής αγοράς από κυβερνήσεις, οι οποίες θα πληρώνουν το κόστος και θα τους παρέχουν δωρεάν στους μαθητές. Η Ελλάδα έχει εκδηλώσει ενδιαφέρον για συμμετοχή στο πρόγραμμα μέσω του Υπουργείου Ανάπτυξης. Βλ. σχ. <http://laptop.org/> και ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 29/3/2006 σελ.48.

<sup>77</sup> Η επιμόρφωση σε αυτά τα ειδικά αντικείμενα προς το παρόν γίνεται εντελώς αποσπασματικά, βασισμένη είτε στην πρωτοβουλία ορισμένων σχολικών συμβούλων, είτε στο ενδιαφέρον συλλόγων καθηγητών ξένης γλώσσας.

- η παράλληλη εκπαίδευση των μαθητών στο μάθημα της πληροφορικής στην αξιοποίηση των ενδεδειγμένων εργαλείων. Οι μαθητές, ως τελικοί αποδέκτες των τεχνολογικών εφαρμογών, θα πρέπει να εξελιχθούν σε εξοικειωμένους χρήστες των νέων εργαλείων. Αυτό θα εξασφαλίσει ότι θα αξιοποιούν τον χρόνο τους για το μάθημα χωρίς προβλήματα και απορίες τεχνικής φύσης, ενώ παράλληλα θα διευκολύνει και την δουλειά του καθηγητή στην τάξη.

Από την εμπειρία που αποκτήθηκε έως σήμερα από τις επιτυχημένες απόπειρες εισαγωγής τεχνολογιών στο μάθημα της ξένης γλώσσας, προκύπτει σαφώς το συμπέρασμα ότι οι τεχνολογίες δεν μπορούν να αντικαταστήσουν τα υπάρχοντα μοντέλα μάθησης, ούτε βεβαίως τον ίδιο τον καθηγητή. Μπορούν όμως να ενσωματωθούν στην σημερινή πρακτική του μαθήματος, μέσα από την ανάπτυξη υβριδικών μοντέλων διδασκαλίας, που να αξιοποιούν τα δυνατά τους σημεία, χωρίς να τους αναθέτουν εργασίες που έως τώρα γίνονταν καλά και χωρίς αυτές (Fitzpatrick et al, 2003: 40).

Στο διεθνές πεδίο, καταγράφεται έντονα η βούληση των ειδικών να αξιοποιήσουν τις τεχνολογίες στην ξενόγλωσση διδασκαλία, όχι μόνο λόγω της χρησιμότητάς τους, αλλά και λόγω της «απαίτησης» της νέας γενιάς μαθητών, που εξοικειωμένοι με κάθε τι τεχνολογικό, βρίσκουν απόλυτα φυσική τη χρήση της και στο μάθημα. Όπως μάλιστα διαπιστώνεται στο πόρισμα του ICC, στο μέλλον είναι πιθανή η μετακίνηση της γλωσσικής διδασκαλίας, από τα εξειδικευμένα γλωσσικά εργαστήρια στις προσωπικές συσκευές επικοινωνίας που γίνονται ολοένα και πιο πολυδιάστατες.

«...Όσο η τεχνολογία των επικοινωνιών μικραίνει σε μέγεθος και γίνεται ασύρματη και φορητή, τόσο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, οδηγώντας στη δημιουργία νέων τρόπων πρόσληψης της πληροφορίας. Έτσι, οι δάσκαλοι ξένης γλώσσας θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τις γλωσσικές προκλήσεις που αναμφίβολα θα προκύψουν, εκμεταλλευόμενοι το δυναμικό των φορητών συσκευών προσωπικής επικοινωνίας προς όφελος των μαθητών τους.<sup>78</sup>»

## **Βιβλιογραφία**

Bush, M. & R. Terry (eds). 1997. *Technology Enhanced Language Learning*. Chicago: National Textbook Company.

COM(2001)172 final. Commission of the European Communities. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. *The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education*. Brussels.

Conseil de l'Europe. 2001. Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation. Division

---

<sup>78</sup> Ελεύθερη απόδοση του συντάκτη από το πόρισμα του ICC (2003: 8)

des Langues Vivantes, Strasbourg. Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Les Éditions Didier.

Davies, G., P. Bangs, R. Frisby, and E. Walton. 2000. Setting up effective digital language laboratories and multimedia ICT suites for MFL. CILT, The National Centre for Languages and the Association for Language Learning. Available on line at: [http://www.languages-ict.org.uk/managing/digital\\_language\\_labs.pdf](http://www.languages-ict.org.uk/managing/digital_language_labs.pdf) , visited on 10/5/2006

Eurobarometer 2001. Flash 95 102. Internet and Teachers. Available on line at: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl95\\_102\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl95_102_en.pdf) , visited on 10/5/2006

Fitzpatrick T., A. Lund, B. Moro, and B. Ruschoff. 2003. *Information and Communication Technologies in Vocationally Oriented Language Learning*. Council of Europe Publishing. Available on line at:

[http://www.ecml.at/documents/pub131aE2003\\_Fitzpatrick\\_withoutBookmarksAndCover.pdf](http://www.ecml.at/documents/pub131aE2003_Fitzpatrick_withoutBookmarksAndCover.pdf)

visited on 10/3/2006

International Certificate Conference (ICC). 2003. *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*. A report commissioned by the DG of Education and Culture. Available on line at: [http://www.icc-europe.com/ICT\\_in\\_FLT\\_Final\\_report\\_Jan2003/ICT\\_in\\_FLT\\_in\\_Europe.pdf](http://www.icc-europe.com/ICT_in_FLT_Final_report_Jan2003/ICT_in_FLT_in_Europe.pdf), visited on 10/5/2006

**Lewandowska-Tomaszczyk B., J. Osborne and F. Schulte. 2001. *Foreign Language Teaching and Information and Communication Technology*. Frankfurt: Peter Lang.**

McVay Lynch, M. 2003. *The Online Educator. A Guide to Creating the Virtual Classroom*. London: RoutledgeFalmer Studies.

Nissen, E. 2004. Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe. In *Puren, C., A. Kazeroni (eds). Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*. No 134, Avril-Juin 2004. Paris: Klincksieck, Didier Érudition.

Pérez, M. 2003. *Réseaux numériques et technologies d'information et de communication : nouvelles perspectives et enjeux. pour l'enseignement des langues vivantes*. Available on line at: [http://www.adepta.fr/doc\\_pdf/reseaux\\_num\\_perez.pdf](http://www.adepta.fr/doc_pdf/reseaux_num_perez.pdf) , visited on 10/5/2006

Warschauer, M. 1996. Computer-assisted language learning: An introduction. In *S. Fotos (Ed.), Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International. Available on line at: <http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>, visited on 10/5/2006

ΕΔΕΤ - Εθνικό Δίκτυο Έρευνας και Τεχνολογίας. 2006. Έκθεση πεπραγμένων - Ιαν. 2006.

Available on line at: <http://www.edet.gr/index.php?op=modload&modname=>



Sitemap&action=sitemapviewpage&pageid=60&more=1127 , visited on 10/5/2006

Παναγιωτίδης, Π. 2005α. Νέα περιβάλλοντα μάθησης και γλωσσική εκπαίδευση στην Ευρώπη. *Μέντορας* τεύχος 8: 3-17

Παναγιωτίδης, Π. 2005β. Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης και Γλωσσικές Εφαρμογές. Στα *πρακτικά του 1<sup>ου</sup> ESP Conference "Teaching Languages for Specific Purposes: A Trend or a Demand?"*, 227-239. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

### **3<sup>η</sup> Συνεδρία: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ**

#### **Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και η αξιολόγηση στο μάθημα της ξένης γλώσσας**

**Αννα Τριανταφύλλου, Σχ. Σύμβουλος Γαλλικής (Β' Δ/νση Δ.Ε. Αθήνας)**

antriant@otenet.gr

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες έχει ως αφετηρία την όλο και περισσότερο αυξανόμενη κινητικότητα ατόμων στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Η κινητικότητα δεν εγγράφεται πλέον μόνο στην οικονομική μετανάστευση, αλλά νέες μορφές της παρουσιάζονται και συνδέονται με κάθε είδους γεωγραφική μετακίνηση ατομική ή ομαδική που γίνεται για λόγους πολιτικούς, επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς, τουριστικούς, κλιματικούς κ.ά. Στο "νέο αυτό κοσμοπολιτισμό" (Targius, 2000), που δημιουργεί νέες προϋποθέσεις για μια κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα, "ο σύγχρονος ξένος μεταμορφώνεται". "Τόσο για τον παραδοσιακό ξένο, τον μετανάστη δηλαδή, όσο και για τον ταξιδευτή/νομάδα του σήμερα, προκύπτει η ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό της υπόστασής του" (Murphy-Lejeune, Zarate G., 2003: 35), καθώς και για την κατάκτηση της προσαρμογής και της κοινωνικής αποδοχής του σ' ένα νέο περιβάλλον. Ταυτόχρονα, σε επίπεδο εκπαίδευσης, προκύπτει η ανάγκη για την αναθεώρηση της λειτουργίας του σχολείου και για τον επαναπροσδιορισμό των παραδοσιακών όρων της πολιτικής των γλωσσών που θα τροφοδοτήσει τη συζήτηση για τη διδασκαλία των γλωσσών τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Είναι φανερό ότι, στη συζήτηση αυτή, το γνωστικό πεδίο των γλωσσών μετασχηματίζεται και τίθεται για τους ευρωπαίους πολίτες το θέμα της ανάπτυξης δεξιοτήτων που συνδέονται αφενός με την ταυτότητα και αφετέρου με τη γλώσσα, με βάση τις οποίες οι άνθρωποι μαθαίνουν να εντάσσουν τον εαυτό τους στα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου. Επιπροσθέτως, και σε συνάφεια με τα παραπάνω, τίθεται και το

θέμα της ανάπτυξης μιας πολύγλωσσης και επικοινωνιακής πολυπολιτισμικής δεξιότητας, η οποία συνδέεται με την κατάργηση της μονογλωσσίας και την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού, και, ως εκ τούτου, με την ταυτόχρονη κατάκτηση πολλών γλωσσών και με την αναγνώριση της συνύπαρξης στην ίδια κοινότητα περισσότερων γλωσσών και πολιτισμών.

Καθώς, συνακόλουθα, πολλαπλασιάστηκαν τα ερωτήματα για την αναδιοργάνωση του πεδίου της διδακτικής των γλωσσών και της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, και ευνοήθηκαν νέες απόψεις, το Συμβούλιο της Ευρώπης, μέσω του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες πρότεινε έναν κώδικα αξιολόγησης των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων κατά επίπεδα, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό το πεδίο της έρευνας. Άλλωστε, όπως αναφέρεται στα προλεγόμενα της Σύστασης (Recommandation) P (82) 18 της Επιτροπής των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης “μόνο με την καλύτερη γνώση των ευρωπαϊκών ζωντανών γλωσσών θα κατορθώσουμε να διευκολύνουμε την επικοινωνία και τις ανταλλαγές ανάμεσα στους Ευρωπαίους, να ευνοήσουμε την κινητικότητα, την αμοιβαία κατανόηση και τη συνεργασία, και να αμβλύνουμε τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις” (Cadre européen commun de référence, 2001: 10).

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς εκδόθηκε το 2001. Πρόκειται για ένα έγκυρο έγγραφο που περιέχει τη βασική φιλοσοφία σχετικά με τη διδασκαλία των γλωσσών και αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη. Αποτελεί εργαλείο που θέτει μερικές κατευθυντήριες αρχές για τη διδασκαλία/εκμάθηση/αξιολόγηση των γλωσσών, χωρίς να υποδεικνύει ιδιαίτερες μεθοδολογικές επιλογές. Ωστόσο, οργανώνει την πρόοδο των μαθητών τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά και ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή καθώς και των στρατηγικών που διευκολύνουν την εκμάθηση των ζωντανών γλωσσών. Με αντικειμενικά κριτήρια περιγραφής της γλωσσικής δεξιότητας προσφέρει μια κοινή βάση για την κωδικοποίηση και την ταξινόμησή των γνώσεων, για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, για την επεξεργασία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και για τη μορφή των εξετάσεων που οδηγούν στην πιστοποίηση των γνώσεων. Σημαντική είναι η συμβολή του στην εναρμόνιση των κριτηρίων αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, όπου ο μαθητής ή ο φοιτητής ή ο υποψήφιος επαγγελματίας, μετακινούνται ή πρόκειται να μετακινηθούν.

Ως εκ τούτου, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς αναδεικνύεται σε σημαντικό εργαλείο για τους διδάσκοντες γλώσσες, και αναμφίβολα αγγίζει και τον τομέα της πολιτικής και της ηθικής, μολονότι οι τομείς αυτοί αναφέρονται υπαινικτικά.

Δίνοντας έμφαση στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς λαμβάνει υπόψη τις συνιστώσες της γλωσσικής δεξιότητας που είναι οι εξής:

-η *γλωσσική* συνιστώσα, που συνδέεται με τις γνώσεις και τις πρακτικές γνώσεις σχετικές με το λεξιλόγιο, τη φωνητική, τη σύνταξη.

-η *κοινωνιολογική* συνιστώσα που παραπέμπει στη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο χρήστης προκειμένου να επικοινωνήσει οφείλει να λάβει υπόψη το εξωγλωσσικό σύστημα μιας κοινότητας, τους κανόνες ευγενείας, τις σχέσεις ανάμεσα στις γενιές, το φύλο, τα συμφραζόμενα, την κοινωνική ομάδα και τα καθιερωμένα μιας κοινότητας.

-η *πραγματολογική* συνιστώσα που παραπέμπει στη λειτουργική χρήση της γλώσσας, στην πραγματοποίηση λεκτικών πράξεων σε ένα πλαίσιο διάδρασης και αλληλεπικοινωνίας.

Οι συνιστώσες αυτές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον κύριο στόχο της εκμάθησης μιας Ζωντανής Γλώσσας που είναι η μετατροπή του μαθητή σε ικανό και έμπειρο χρήστη, η μετάβασή του από την παθητική στη λειτουργική εκμάθησή της, από τη συλλογή γνώσεων, με άλλα λόγια, στη χρήση των γνώσεων στην επικοινωνία του με αλλόγλωσσους.

Για την πραγματοποίηση του παραπάνω στόχου, ο μαθητής θα πρέπει να κατακτήσει κάποιες γνώσεις, ικανότητες και προθέσεις που συνοψίζονται σε 4 δεξιότητες: την προφορική και τη γραπτή κατανόηση (ακούω και διαβάζω), την προφορική και τη γραπτή έκφραση ή παραγωγή (συμμετέχω σε συνομιλία, εκφράζομαι προφορικά και γράφω) που αναλύονται διαφορετικά σε κάθε επίπεδο γνώσεων ή κατακτήσεων δεξιοτήτων. Για να γίνω πιο σαφής, κατανόηση σημαίνει να μπορεί κανείς να αποκομίσει μία ή περισσότερες πληροφορίες από αυτό που ακούει ή βλέπει σε ένα κείμενο. Διακρίνουμε, τη συνολική κατανόηση, που είναι η κατανόηση μιας γενικής ιδέας ενός κειμένου, μιας συζήτησης, μιας ομιλίας καθώς και τη λεπτομερειακή κατανόηση ενός κειμένου, μιας συζήτησης, μιας ομιλίας. Παραγωγή λόγου είναι η δημιουργία ενός γραπτού κειμένου και η προφορική έκφραση. Εδώ εντάσσεται και η διάδραση, η ικανότητα κάποιου να μπορεί να αντιδρά, να δίνει απαντήσεις, να αποδεικνύει ότι πράγματι παρακολουθεί μια συζήτηση, να δίνει το λόγο σε κάποιον κτλ. Όπως επίσης, και η ανάπτυξη της δεξιότητας της διαμεσολάβησης ως ικανότητας κάποιου να παρεμβαίνει σε μια συζήτηση για να βοηθήσει κάποιον που δεν καταλαβαίνει περί τίνος πρόκειται ή να βοηθήσει μια ομάδα να πάρει αποφάσεις.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, σε συνδυασμό με τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν, δίνει κατευθυντήριες γραμμές στους διδάσκοντες διακρίνοντας 3 μεγάλους τύπους χρήστη: τον *έμπειρο* που χαρακτηρίζεται από την άριστη και πολύ

καλή γνώση της γλώσσας, τον *ανεξάρτητο* που χαρακτηρίζεται από την καλή και τη μέτρια γνώση και το *χρήστη βασικών γνώσεων* που κατέχει τη στοιχειώδη γνώση. Η συνθετική αυτή περιγραφή των επιπέδων επιτρέπει στον δάσκαλο/αξιολογητή να αποτιμήσει την πρόοδο της πορείας του μαθητή, να τον τοποθετήσει σε ένα από αυτά, να θέσει ως στόχο την κατάκτηση του επομένου και τελικά να συγκροτήσει "τη μαθησιακή ταυτότητα κάθε μαθητή".

Ας δούμε, ωστόσο, και την αναλυτική περιγραφή των επιπέδων, έτσι όπως παρουσιάζονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς. Υιοθετούνται 6 επίπεδα: A1=στοιχειώδες, A2=εισαγωγικό, B1=βασικό, B2=μεσαίο, Γ1=ανώτερο, Γ2=ανώτατο. Τα 2 πρώτα συνδέονται με το χρήστη βασικών γνώσεων, το B1 και το B2 με τον ανεξάρτητο χρήστη και τα Γ1, Γ2 με τον έμπειρο χρήστη.

Η κλίμακα των 6 επιπέδων καθορίζει τα επίπεδα πιστοποίησης γλωσσών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθορίζει δηλαδή ένα ενιαίο σύστημα αξιολόγησης και πιστοποίησης σύγχρονων γλωσσών. Προκειμένου να ανταποκριθεί η πολιτεία στις διαπιστωμένες επιτακτικές κοινωνικές ανάγκες και να ευθυγραμμιστεί με την ευρωπαϊκή πολιτική για την προώθηση της πολυγλωσσίας και της ενιαίας πιστοποίησης της γνώσης των σύγχρονων γλωσσών, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθιέρωσε και έθεσε σε εφαρμογή, από το 2003, τη λειτουργία συστήματος εξετάσεων για την αξιολόγηση και πιστοποίηση της γνώσης σύγχρονων γλωσσών, το οποίο οδηγεί στην απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (Κ.Π.Γ.). Το Κ.Π.Γ. εναρμονίζεται με τις προδιαγραφές του Συμβουλίου της Ευρώπης ως προς τα επίπεδα και τους τύπους πιστοποίησης, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να είναι αναγνωρισμένο και κατανοητό σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Το Κ.Π.Γ. δεν αποτελεί σύστημα πιστοποίησης της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο. Άλλωστε, το δημόσιο σχολείο δεν προωθεί την απόκτηση πιστοποίησης. Ωστόσο, στο πλαίσιο των επικοινωνιακών μεθοδολογικών προσεγγίσεων της γλώσσας που καθορίζουν το περιεχόμενο των γλωσσικών στόχων, δε θα μπορούσε να υπάρχει μόνο ο παλιός τρόπος αξιολόγησης (γραπτά διαγωνίσματα, προφορική εξέταση). Με αφετηρία το περιεχόμενο του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες, θα έπρεπε και η αξιολογική διαδικασία να συνάδει με τη σύνθεση των πρακτικών που ευνοούν "την ενεργητική χρήση της γλώσσας, τη χρήση του λόγου σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, σ' ένα πλαίσιο διάδρασης και αλληλεπικοινωνίας" (Καγκά, 2006: 134).

Συνακόλουθα, η κλίμακα των 6 επιπέδων θα μπορούσε να λειτουργεί επικουρικά στο διδάσκοντα, τόσο σε σχέση με τις μεθόδους διδασκαλίας όσο και με τη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή. Εξάλλου, η αξιοποίησή της δίνει αφενός στον διδάσκοντα/αξιολογητή τη δυνατότητα της παρακολούθησης/αξιολόγησης των μαθητών

καθόσον αυτοί κατασκευάζουν τις δεξιότητές τους, και αφετέρου του επιτρέπουν να σχεδιάσει με σαφήνεια τους στόχους, να καθορίσει τις στρατηγικές του ανάλογα με το μαθητικό κοινό, τη χρονική στιγμή της αξιολογικής διαδικασίας (στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κατά τη διάρκεια, στο τέλος) και τον χρόνο που διαθέτει. Οι στρατηγικές που θα αναπτύξει θα του επιτρέψουν βελτιωτικές παρεμβάσεις τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μέθοδο διδασκαλίας του, για την αναπλήρωση των κενών.

Στη σημερινή συγκυρία της στοχοθεσίας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες που προωθεί τις επικοινωνιακές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ξένης γλώσσας, των Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) και των νέων Α.Π.Σ., που επίσης προωθούν τις επικοινωνιακές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της Ξ.Γ., αλλά και τη διαθεματικότητα και τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες δεν θα ήταν δυνατή μόνο η χρήση ποσοτικής αξιολόγησης, όπως αυτή ορίζεται με το Π.Δ. 465/81, άρθρο 10, ΦΕΚ Α' 129 και με την εγκύκλιο Γ2/241 του ΥΠ.Ε.Π.Θ., η οποία συντάχτηκε το 1985. Ο τρόπος αυτός αναιρείται από τα νέα δεδομένα, τα οποία προωθούν ένα ανοικτό πλαίσιο προκειμένου το σχολείο "να ανταποκριθεί στις πολλαπλές απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της τεχνολογίας, καθώς και της προσαρμογής του ανθρώπου στα ποικίλα κοινωνικο-οικονομικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα" (Τεύχος επιμορφωτικού υλικού, 2006: 9). Αν δεχτούμε την αξιολόγηση σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης ως "διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία" (Κωνσταντίνου, 2002: 38), με άλλα λόγια ως διαδικασία, περιεχόμενο και πρακτική, τότε θα πρέπει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. να συγκροτήσει ένα αξιολογικό σύστημα προσαρμοσμένο στα νέα δεδομένα. Αυτό συνεπάγεται ότι θα πρέπει να λάβει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το γενικό και ειδικό στόχο και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου, διότι σε διαφορετική περίπτωση ο διδάσκων/αξιολογητής δε θα γνωρίζει τί επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει.

Ωστόσο, όσο περιοριστικοί κι αν είναι σήμερα οι παράγοντες που προκύπτουν από την υπάρχουσα νομοθεσία και καθορίζουν πώς αξιολογείται ο μαθητής στην ξένη γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί έχουν πάντα περιθώρια παρέμβασης. Αρκεί αυτοί, να κατανοήσουν, πρώτα, ότι η γλώσσα είναι κοινωνική πρακτική που πλαισιώνεται από αξίες, στάσεις και κανόνες γλωσσικούς και πολιτισμικούς και, στη συνέχεια, να μεταβάλουν τις διδακτικές πρακτικές και τις στρατηγικές μάθησης τόσο ως προς τη διαδικασία, όσο και ως προς την πρακτική. Εξάλλου, το ΔΕΠΠΣ καθώς και τα νέα ΑΠΣ για τις ξένες γλώσσες παρέχουν περιθώρια αυτονομίας στον διδάσκοντα.

Επομένως, για να αναπτύξουμε αυτή τη δυναμική και για να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα σημειώνουμε ότι:

- αναφορικά με τη διαδικασία, κρίνεται απαραίτητος ο άμεσος σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμόρφωσης των διδασκόντων στη φιλοσοφία του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες και σε πρακτικές που καλλιεργούν τις γλωσσικές, κοινωνιολογικές και πραγματολογικές συνιστώσες της γλώσσας.

- αναφορικά με την πρακτική και τα εργαλεία, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η λήψη μέτρων από τα ίδια τα σχολεία, αλλά και με τη βοήθεια της πολιτείας και των τοπικών φορέων. Τα μέτρα αυτά που αναβαθμίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση, καλλιεργούν το “μαθαίνω πώς να μαθαίνω” και επεκτείνουν τον επικοινωνιακό ορίζοντα των μαθητών για την κατάκτηση της οντολογικής δεξιότητας, είναι :

- η δημιουργία εργαστηρίων ξένων γλωσσών
- η αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος τεχνολογικού υλικού (βίντεο, DVD, μαγνητόφωνα).
- η αξιοποίηση του εργαστηρίου Η/Υ, δυνατότητα πρόσβασης για τις τάξεις των ξένων γλωσσών
- η δημιουργία ξενόγλωσσων βιβλιοθηκών και χώρου πολυμέσων.
- η προώθηση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών.

Και σε αυτόν τον τομέα, προϋπόθεση αποτελεί η ενεργητική και συμμετοχική διαδικασία επιμόρφωσης και σε ενδοσχολικό επίπεδο.

Τέλος, θα ήταν μεγάλη παράλειψη αν δεν αναφερόμουν στο Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών, ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης του μαθητή, το οποίο αναδεικνύει καινοτομικές διαστάσεις, όπως η αυτοαξιολόγηση, η διαμορφωτική αξιολόγηση και η συστηματική χαρτογράφηση των δεξιοτήτων, ανάμεσα στις οποίες και η γλωσσική ποικιλότητα. Το Portfolio, που συνδέεται άρρηκτα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, εγκαινιάζει ένα νέο τρόπο επικύρωσης των δεξιοτήτων προσφέροντας τη διάσταση της βιωματικής γλωσσικής και διαπολιτισμικής εμπειρίας, η οποία δεν ανάγεται οπωσδήποτε στη σχολική εμπειρία. Είναι αλήθεια, ότι, ενώ το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες θέτει σε δεύτερο πλάνο το θέμα της ταυτότητας του εαυτού σε σχέση με την ταυτότητα του “άλλου”, το ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών επιχειρεί να προωθήσει το θέμα της διαφορετικότητας των ατομικών ταυτοτήτων προσφέροντας κριτήρια όχι μόνο γνώσης του “άλλου”, αλλά και αναγνώρισης, ακόμη κι αν δεν ευνοεί σε μεγάλο βαθμό την εμβάθυνση εννοιών, όπως αναπαράσταση, διυποκειμενικότητα, σύγκρουση κτλ.

Δεν θα επιμείνω περισσότερο, διότι πιστεύω ότι το θέμα της αυτοαξιολόγησης είναι ευρύτατο και θα πρέπει να μας αποσχολήσει εξολοκλήρου σε κάποιο άλλο συνέδριο.

## Βιβλιογραφία

- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence*. Stasbourg : Didier, Conseil de l'Europe.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2002. *Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (τόμοι Α, Β). ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- Veltcheff, C., Hilton, S. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette.
- Καγκά, Ευ. 2006. *Τεύχος επιμορφωτικού υλικού*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.: 134-141.
- Κωνσταντίνου, Χ. 2002. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων 7*: 37-51.
- Murphy-Lejeune, El., Zarate, G. Juin 2003. L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques. *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Clé / FIPF.
- Tarrus A. 2000. *Les nouveaux cosmopolitismes. Mobilités, identités, territoires*. La tour d'Aigues: Editions de l'Aube.
- Τριανταφύλλου, Α. 2006. Τα γαλλικά από το Γυμνάσιο στο Δημοτικό: στόχοι, προοπτικές. *Communication 89*. Θεσ/νίκη: APLF.
- Χρυσόχοος, Ι. 2006. *Τεύχος επιμορφωτικού υλικού*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.: 142-149.
- Zarate, G. 2003. Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. *La compétence interculturelle* (coord. Byram, M.). Editions du Conseil de l'Europe: 89-120.

**Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας και το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας**  
**Αντώνης Τσοπάνογλου**, Καθηγητής της Διδακτικής των Γλωσσών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
email: tsop@itl.auth.gr

## Παρουσίαση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας

Το Κ.Π.Γ. θεσμοθετήθηκε το 1999 με το νόμο 2740 (ΦΕΚ 186, Τ. Α', 16 Σεπτ. 1999). Είναι ένα σύστημα αξιολόγησης και πιστοποίησης της γλωσσομάθειας των πολιτών που το επιθυμούν, αδιάφορα με τον τόπο και τον τρόπο εκμάθησης της γλώσσας. Πρόκειται, δηλαδή για πιστοποίηση που προϋποθέτει «εξωτερική» αξιολόγηση και δεν συνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για τη λειτουργία αυτού του συστήματος πιστοποίησης η Πολιτεία δημιούργησε, εντός του ΥΠ.Ε.Π.Θ., τη Διεύθυνση Πιστοποίησης της Γνώσης Ξένων Γλωσσών και ένα επταμελές όργανο που ονομάζεται Κεντρική Εξεταστική Επιτροπή (Κ.Ε.Ε.) και έχει

διετή θητεία. Ρόλος της Διεύθυνσης είναι να στηρίζει διοικητικά το σύστημα. Έργο της Επιτροπής είναι «η προετοιμασία και η διεξαγωγή των εξετάσεων ..., ο καθορισμός της εξεταστέας ύλης ..., ο καθορισμός των θεμάτων της γραπτής δοκιμασίας, ... και η εποπτεία των διεξαγόμενων δοκιμασιών και της έκδοσης και γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων».

Κατά τη διάρκεια της θητείας της πρώτης Κ.Ε.Ε. (ημερολογιακά έτη 2000 και 2001) το σύστημα δεν αναπτύχθηκε, επειδή η Κ.Ε.Ε. έθεσε ως προϋπόθεση την κατάργηση του θεσμού της «επάρκειας διδασκαλίας» που χορηγεί το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στα άτομα που διαθέτουν πιστοποιητικό γλωσσομάθειας επιπέδου 02, με βάση την κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αντί ορισμού νέας Κ.Ε.Ε. στις αρχές του 2002, όρισε μία Ομάδα Εργασίας από ειδικούς που κλήθηκαν να εισηγηθούν την προσφορότερη διαδικασία εφαρμογής του σχετικού νόμου και υλοποίησης του συστήματος. Μετά από εξάμηνη, περίπου, περίοδο η Ομάδα κατέθεσε την εισήγηση της, στην οποία στηρίζεται ακόμη η λειτουργία του Κ.Π.Γ. Ένα από τα βασικά σημεία της εισήγησης είναι ότι προτείνει στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. την κατάργηση της επάρκειας, αλλά έως ότου αυτό γίνει, την υλοποίηση μέρους του συστήματος, με διεξαγωγή εξετάσεων σε επίπεδα που δε την εξασφαλίζουν. Ένα άλλο σημαντικό σημείο αυτής της εισήγησης είναι να συνεργαστεί το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με Α.Ε.Ι. της χώρας για διεξαγωγή των απαραίτητων ερευνών, δεδομένου ότι η Ομάδα Εργασίας αφενός θεωρούσε την αξιολόγηση της γλωσσομάθειας ως διαδικασία παρόμοια με πρόγραμμα επιστημονικής έρευνας και αφετέρου έκρινε ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν έχει τη δυνατότητα διεξαγωγής τέτοιου ερευνητικού προγράμματος.

Η πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. έκανε δεκτή την εισήγηση και επέλεξε τα τμήματα Αγγλικής και Γερμανικής του ΕΚΠΑ και Γαλλικής και Ιταλικής του Α.Π.Θ. για την εκτέλεση των απαραίτητων εργασιών, δεδομένου ότι στις τέσσερις αυτές γλώσσες αποφασίστηκε να γίνει, καταρχήν, πιστοποίηση. Έτσι, τον Απρίλιο του 2003 έγιναν οι πρώτες εξετάσεις στη γαλλική και ιταλική γλώσσα για το επίπεδο B2 και το Νοέμβριο του ίδιου έτους και στις τέσσερις γλώσσες. Κάθε έτος περιλαμβάνει δύο εξεταστικές περιόδους. Στο μεταξύ έχει προσφερθεί στο κοινό η δυνατότητα να πάρει πιστοποίηση και στο επίπεδο 01 ή Γ1, όπως καθιερώθηκε πλέον στην ελληνική.

Η παραπάνω σύντομη ιστορική αναδρομή κρίθηκε χρησιμότερη από την παρουσίαση των επιμέρους χαρακτηριστικών των εξετάσεων, τα οποία είναι στη διάθεση του αναγνώστη στη διεύθυνση [www.yperpth.gr/krg](http://www.yperpth.gr/krg)

### **Σύγκριση του Κ.Π.Γ. με τα άλλα συστήματα πιστοποίησης**

Ο σκοπός του Κ.Π.Γ. είναι παρόμοιος με αυτόν ορισμένων άλλων κρατικών συστημάτων πιστοποίησης, που δεν είναι στη διάθεση των ελλήνων πολιτών. Στοχεύει



στην ισότιμη αξιολόγηση της γνώσης διαφόρων γλωσσών και εξυπηρετεί επικοινωνιακές, κοινωνικές, εργασιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες των πολιτών.

Τα σημαντικότερα ίσως χαρακτηριστικά του που το διαφοροποιούν από τα άλλα συστήματα πιστοποίησης που είναι διαθέσιμα (και) στον ελλαδικό χώρο καταγράφονται παρακάτω.

1) Δεν έχει εμπορικό ενδιαφέρον και δεν συνεπάγεται υλικά οφέλη για τον φορέα που πιστοποιεί. Αυτό επιτρέπει τη συμμετοχή στις εξετάσεις του συστήματος με καταβολή πολύ μικρότερου αντιτίμου σε σύγκριση με αυτό που ζητούν τα άλλα συστήματα. Και το γεγονός αυτό, με τη σειρά του, εξασφαλίζει μείωση της εκροής χρημάτων προς το εξωτερικό, δεδομένου ότι τα περισσότερα και ισχυρότερα συστήματα έχουν ως φορέα πιστοποίησης ξένον οργανισμό ή ίδρυμα.

2) Αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο τις διάφορες γλώσσες στις οποίες γίνεται η πιστοποίηση, δηλαδή οι προδιαγραφές διεξαγωγής της αξιολόγησης και της πιστοποίησης είναι ίδιες για όλες τις γλώσσες. Αυτό θεωρούμε ότι συμβάλλει στην όσο γίνεται περισσότερο ισόρροπη ανάπτυξη της γλωσσομάθειας σε επίπεδο κοινωνικό και κοινοτικό.

3) Προϋποθέτει γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους υποψήφιους, γεγονός που επιτρέπει τον έλεγχο της ικανότητας διαμεσολάβησης, δηλαδή μεταφοράς πληροφορίας (γραπτά και προφορικά) την οποία ο υποψήφιος αντλεί από ελληνόγλωσσο κείμενο για να τη διατυπώσει στην υπό εξέταση γλώσσα. Το χαρακτηριστικό αυτό κρίνεται ιδιαίτερα θετικό, αφού η διαμεσολάβηση αποτελεί επικοινωνιακή δραστηριότητα με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνιση στο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζούμε.

4) Έχει ως φορέα πιστοποίησης, αλλά και διεξαγωγής των εξετάσεων, υπουργείο. Η τελευταία αυτή ειδοποιός διαφορά από όλα τα άλλα συστήματα, που είναι παρόντα στην Ελλάδα, αποτελεί, κατά τη γνώμη του γράφοντος, ταυτόχρονα μειονέκτημα και πλεονέκτημα του συστήματος. Το θεωρώ μειονέκτημα διότι προκαλεί δυσλειτουργίες. Και αυτό θα συνέβαινε αν οποιοδήποτε υπουργείο, ελληνικό ή ξένο, θα λειτουργούσε ταυτόχρονα τόσο ως φορέας πιστοποίησης όσο και ως φορέας διεξαγωγής των εξετάσεων με στόχο την πιστοποίηση. Σημειώνεται ότι από τα 20 και πλέον σημαντικά συστήματα που είναι παρόντα στον ελλαδικό χώρο, μόνο 2 (το DELF-DALF και το DELE ) έχουν ως φορέα πιστοποίησης υπουργείο, αλλά το καθένα από αυτά έχει αναθέσει την υλοποίηση σε άλλον φορέα (το Centre International d' Études Pédagogiques και το Πανεπιστήμιο της Σαλαμάνκα σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Θερβάντες αντίστοιχα). Είναι, ωστόσο, και πλεονέκτημα αφού το χορηγούμενο πιστοποιητικό φέρει τη σφραγίδα υπουργείου χώρας μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και επομένως γίνεται αυτόματα δεκτό από κάθε κρατική αρχή της Ευρωπαϊκής

Ένωσης.

5) Το πιστοποιητικό είναι συνταγμένο σε δύο γλώσσες: την ελληνική και τη γλώσσα στην οποία πιστοποιήθηκε ο κάτοχος του πιστοποιητικού. Αυτό επιτρέπει στον κάτοχο να καταθέσει το πιστοποιητικό σε οποιονδήποτε φορέα εντός Ελλάδος χωρίς να χρειάζεται να κάνει επίσημη μετάφραση και σχετική δαπάνη.

### **Οι κατευθύνσεις προς τις οποίες προβλέπεται να αναπτυχθεί το Κ.Π.Γ.**

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο την εισήγηση της Ομάδας Εργασίας του 2002 όσο και τις αποφάσεις που σε διάφορες συνεδριάσεις έχουν λάβει οι μέχρι τώρα Κ.Ε.Ε., εκτιμώ ότι το σύστημα έχει αναπτυχθεί μόνο κατά 15%, περίπου. Πρόθεση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι να αναπτυχθεί πλήρως το σύστημα, εντός της επόμενης πενταετίας. Η ολοκλήρωση του συστήματος θα λάβει υπόψη έξι παραμέτρους: 1) επίπεδα, 2) διαβάθμιση, 3) ηλικίες, 4) γλώσσες, 5) ψηφιοποίηση και 6) χρήση.

Η πρώτη παράμετρος υποδηλώνει την ετοιμασία προδιαγραφών, δειγμάτων οργάνων μέτρησης και διεξαγωγή εξετάσεων για τα υπόλοιπα 4 επίπεδα (Α1, Α2, Β1 και Γ2). Η χρονική σειρά προσφοράς των νέων επιπέδων δεν έχει ακόμη οριστικά αποφασιστεί. Η υλοποίηση, ωστόσο, νέων επιπέδων πριν από την εφαρμογή των άλλων πέντε παραμέτρων είναι αποφασισμένη.

Η δεύτερη εξέλιξη αφορά τη δημιουργία θεμάτων εξέτασης που, στη συμβατική τους μορφή (έντυπη), θα καλύπτουν ανά δύο τα επίπεδα. Δηλαδή ένα τεστ (όργανο μέτρησης) θα χρησιμοποιείται για υποψήφιους που επιθυμούν να αποκτήσουν πιστοποιητικό είτε Α1 είτε Α2, Β1 ή Β2, Γ1 ή Γ2. Στη βιβλιογραφία καταγράφεται η άποψη ότι τα διαβαθμισμένα τεστ είναι κατάλληλα μόνο όταν η αξιολόγηση γίνεται με στόχο τη διάγνωση του επιπέδου γλωσσομάθειας ή την κατάταξη των ατόμων σε μαθητικές ομάδες. Η Κ.Ε.Ε. δε συμμαρτίζει την άποψη αυτή, δεδομένου ότι αφενός τα υπό ανάπτυξη όργανα μέτρησης θα καλύπτουν δύο μόνο από τα έξι διεθνώς αποδεκτά σήμερα επίπεδα γλωσσομάθειας και αφετέρου, μετρωλογικώς, δεν είναι δυνατό η δυνατότητα μέτρησης να επηρεάζεται από τη λειτουργία της αξιολόγησης. Η χρήση διαβαθμισμένων οργάνων αναμένεται να έχει ως αποτέλεσμα εξοικονόμηση δαπάνης τόσο εκ μέρους του κράτους όσο και των υποψηφίων.

Η τρίτη παράμετρος σχετίζεται με την απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να συνδέσει, με κάποιον τρόπο που δεν έχει ακόμη οριστεί, το Κ.Π.Γ. με τη δημόσια εκπαίδευση και ιδιαίτερα τη δευτεροβάθμια. Η χρησιμότητα, αλλά και τα προβλήματα που πριν την υλοποίηση πρέπει να επιλυθούν, αποτελούν αντικείμενο εξέτασης της επόμενης ενότητας αυτού του κειμένου.

Μετά την υλοποίηση των άλλων επιπέδων, τη δημιουργία διαβαθμισμένων τεστ και τη διεξαγωγή πιστοποίησης και για σχολικά κοινά, πρόθεση είναι να αρχίσει η

διεξαγωγή εξετάσεων και πιστοποίησης και για άλλες, πέρα των τεσσάρων, γλώσσες. Η υπόθεση της Κ.Ε.Ε. είναι ότι οι πρώτες γλώσσες στις οποίες υπάρχει ανάγκη πιστοποίησης είναι η ισπανική και η ρωσική. Έρευνα ανίχνευσης αναγκών θα επιτρέψει τον έλεγχο της υπόθεσης και την ιεράρχηση αυτών ή και άλλων γλωσσών στις οποίες θα επεκταθεί το σύστημα.

Με τον όρο ψηφιοποίηση γίνεται παραπάνω αναφορά στην ετοιμασία ηλεκτρονικής μορφής ή εκδοχής του τεστ. Με αυτό επιδιώκεται αφενός να δοθεί στους ενδιαφερόμενους η δυνατότητα πολλών εξεταστικών περιόδων (θεωρητικώς με ηλεκτρονικό τεστ μπορεί κανείς να κάνει εξετάσεις οποιαδήποτε ημέρα του χρόνου), και αφετέρου να μειωθεί δραστικά ο χρόνος μεταξύ της εξέτασης και της απόκτησης του πιστοποιητικού (κανονικά εντός 2 ή 3 ημερών θα πρέπει να είναι δυνατό να αποκτήσει κανείς το πιστοποιητικό, εφόσον διαθέτει την απαιτούμενη γλωσσομάθεια).

Τέλος, υπάρχει η πρόθεση ετοιμασίας εξετάσεων προς πιστοποίηση της ικανότητας των ατόμων να χρησιμοποιούν μια ξένη γλώσσα για ειδικούς σκοπούς, δηλαδή να χρησιμοποιούν ένα κοινωνικό, επαγγελματικό ή θεματικό/επιστημονικό ιδιόλεκτο. Σε ορισμένες χώρες του κόσμου το ενδιαφέρον του κοινού για πιστοποίηση τέτοιου είδους γλωσσομάθειας είναι μεγαλύτερο από το ενδιαφέρον για απόκτηση πιστοποιητικού «γενικής» γλωσσομάθειας. Εκτιμώ ότι αυτή η διαφορά αναγκών οφείλεται σε θεσμούς και νοοτροπίες που για να διαφοροποιηθούν χρειάζεται πολύς χρόνος. Για το λόγο αυτό πρέπει να γίνει σημαντική προεργασία πριν από την υλοποίηση μιας τέτοιας εξέλιξης.

### **Οι προοπτικές σύνδεσης του Κ.Π.Γ. με τη δημόσια εκπαίδευση**

Οι πολιτικές ηγεσίες "του ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, ήδη από το 2000, διατυπώσει προς τις Κ.Ε.Ε. δύο προτεραιότητες: τη σύνδεση του Κ.Π.Γ. με το σχολείο και τη διεξαγωγή εξετάσεων για την άριστη γνώση της γλώσσας (Γ2). Η υλοποίηση και των δύο αυτών προοπτικών καθυστερεί επειδή υπάρχουν ουσιαστικά εμπόδια.

Το εμπόδιο για το Γ2 είναι ο γνωστός θεσμός της «επάρκειας». Αυτό το εμπόδιο είναι πιθανό να αρθεί σύντομα. Δεν θα μας απασχολήσει εδώ.

Η σύνδεση ενός πιστοποιητικού με μια βαθμίδα της εκπαίδευσης παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες που είναι ακόμη περισσότερο δυσεπίλυτες, αφού γι' αυτές δεν αρκεί η πολιτική βούληση ή η ψήφιση ενός νόμου. Η σημαντικότερη από αυτές τις δυσκολίες έγκειται στο γεγονός ότι η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης (achievement testing) είναι μία αξιολόγηση που γίνεται με σημείο αναφοράς κάποια κριτήρια (criterion referenced evaluation), ενώ η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας (proficiency testing) γίνεται κατά κανόνα με σημείο αναφοράς τη νόρμα (norm referenced evaluation). Η

παραπάνω διάκριση, την οποία θεωρώ βασική, γίνεται σχεδόν αποκλειστικά στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία (βλ., για παράδειγμα, Hughes 2003:19-22, Richards et al., 1985: 68, Davies et al., 1999: 38-39 και 130).

Μία από τις προϋποθέσεις για την οποιαδήποτε αξιολόγηση είναι να έχει ο αξιολογητής τη δυνατότητα να συγκρίνει το αξιολογούμενο υποκείμενο με κάτι άλλο, ως προς μία ή περισσότερες ιδιότητες. Αυτό το άλλο, δηλαδή το σημείο αναφοράς ή σύγκρισης μπορεί να είναι ένα «κριτήριο» (criterion) ή μια «νόρμα» (norm). Στην πρώτη περίπτωση λέμε ότι έχουμε *αξιολόγηση βάσει κριτηρίου* (criterion referenced evaluation) και στη δεύτερη *αξιολόγηση βάσει νόρμας* (norm referenced evaluation).

Ο όρος *κριτήριο* χρησιμοποιείται με διάφορες σημασίες, δύο από τις οποίες ενδιαφέρουν εδώ: α) Κριτήριο, στην αξιολόγηση, είναι η σαφώς διατυπωμένη επιδίωξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, τόσο σαφώς, ώστε τόσο ο αξιολογητής όσο και ο αξιολογούμενος να γνωρίζουν ποια είναι η αναμενόμενη «άριστη» συμπεριφορά/παραγωγή του αξιολογούμενου, β) Κριτήριο, επίσης, ονομάζεται το ποσοστό των στόχων και της ύλης που αναμένεται να είναι σε θέση να ελέγξει ο μαθητής/αξιολογούμενος για να θεωρηθεί ότι παίρνει προβιβάσιμο βαθμό, δηλαδή ικανοποιεί τις ελάχιστες προϋποθέσεις.

Εδώ γίνεται δεκτή η πρώτη εκδοχή του όρου, επειδή η δεύτερη δε βοηθάει στο να διακρίνουμε την αξιολόγηση βάσει κριτηρίου από την αξιολόγηση βάσει νόρμας. Στη δεύτερη περίπτωση, πράγματι, το κριτήριο γίνεται μια μορφή νόρμας ή «βάσης» (pass/cut mark ή cut-off mark ή cut off point ή και border line) για την επιλογή / επιτυχία του αξιολογούμενου.

*Νόρμα* είναι ένα σημείο μιας ομαλής κατανομής συχνοτήτων των βαθμών ενός μεγάλου αριθμού ατόμων που αξιολογήθηκαν με ένα συγκεκριμένο τεστ. Για την εξεύρεση αυτού του σημείου υπάρχουν διάφορες έγκυρες στατιστικές διαδικασίες, αλλά συνήθως η νόρμα ορίζεται με βάση τις πρακτικές ανάγκες ή την παράδοση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ή σε κάποια βαθμίδα του.

Στην περίπτωση της αξιολόγησης βάσει νόρμας για να μπορεί κανείς να καταλήξει σε μια αξιολογική κρίση, δηλαδή σε έναν βαθμό, ελλείπει κριτηρίων, και πριν ερμηνεύσει το αποτέλεσμα της αξιολόγησης συγκρίνοντας την επίδοση κάποιου με αυτή όλων των άλλων, ο αξιολογητής χρειάζεται περιγραφικούς *ενδείκτες* ή *δείκτες* (descriptors). Δηλαδή, σύντομες περιγραφές (εκ των πραγμάτων λιγότερο σαφείς από ό,τι οι ειδικοί στόχοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως «κριτήρια») της αναμενόμενης συμπεριφοράς σε ένα επίπεδο γλωσσομάθειας. Τέτοιου είδους περιγραφές βρίσκει κανείς στις οδηγίες διαφόρων συστημάτων πιστοποίησης (βλ., για παράδειγμα, τις σελίδες 12 έως 16 των προδιαγραφών για τις εξετάσεις αγγλικής γλώσσας, επιπέδου B2, στον δικτυακό τόπο

του Κ.Π.Γ.) καθώς και στο Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς (Common European Framework of Reference for Languages, 2001: 21-22).

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται ότι η αξιολόγηση βάσει νόρμας είναι δυνατή και μπορεί να γίνει έγκυρα μόνο αν σε αυτή συμμετέχει ένας μεγάλος αριθμός αξιολογούμενων, ενώ η αξιολόγηση βάσει κριτηρίου είναι δυνατή και μπορεί να γίνει έγκυρα ακόμη κι αν ο αξιολογούμενος είναι ένα μόνο άτομο.

Για να συλλάβει κανείς ακόμη καλύτερα τη διαφορά της αξιολόγησης βάσει κριτηρίου και βάσει νόρμας πρέπει να ταυτίσει την πρώτη με την έκφραση του βαθμού με μορφή *εκατοστών* (percentage) και τη δεύτερη με την έκφραση του βαθμού με μορφή *εκατοστημορίων* (percentile). Ακολουθούν δύο διευκρινιστικές περιπτώσεις, μία για κάθε μορφή έκφρασης του αποτελέσματος αξιολόγησης.

Οποιοσδήποτε βαθμός κι αν προκύψει από μία αξιολόγηση, αυτός μπορεί να μετατραπεί σε εκατοστά. Για παράδειγμα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το αποτέλεσμα της αξιολόγησης εκφράζεται με έναν αριθμό από 0 έως 20. Όταν ένας μαθητής πάρει στα γαλλικά 15, μπορούμε να μετατρέψουμε το βαθμό του σε εκατοστά και να πούμε ότι πήρε 75%. Δηλαδή πέτυχε 75% των στόχων που είχαν οριστεί στο πρόγραμμα και που ελέγχθηκαν με το τεστ. Η έκφραση του βαθμού με αυτόν τον τρόπο είναι επιτρεπτή μόνο στην περίπτωση της αξιολόγησης βάσει κριτηρίου.

Στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας το συγκεντρωτικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης που υφίστανται οι υποψήφιοι έχει τη μορφή ενός αριθμού από 0 έως 100. Όταν ένας υποψήφιος πάρει στα γαλλικά 75, μπορούμε να μετατρέψουμε τον «ακατέργαστο» ή *αστάθμιστο* αυτό *βαθμό* (raw score) σε εκατοστημόρια, βλέποντας πόσο τοις εκατό των υποψηφίων κατά την ίδια εξεταστική περίοδο πήραν βαθμό ίδιο ή μικρότερο από το 75. Κάνοντας τους σχετικούς υπολογισμούς μπορεί να προκύψει ότι ο συγκεκριμένος βαθμός βρίσκεται στο εκατοστημόριο 83, πράγμα που σημαίνει ότι 83% των υποψηφίων πήραν βαθμό ίδιο ή μικρότερο. Σε άλλη εξεταστική περίοδο ο βαθμός 75 μπορεί να βρίσκεται στο εκατοστημόριο 68.

Τα εκατοστημόρια είναι η πιο απλή μορφή *σταθμισμένων βαθμών* (standardized scores), δηλαδή βαθμών που έχουν προκύψει από συνεκτίμηση όλων των άλλων βαθμών μιας κατανομής. Πιο σύνθετοι, και πιο συνηθισμένοι, σταθμισμένοι βαθμοί είναι οι *βαθμοί ζ* (z scores) και οι *βαθμοί T* (T scores). Ο τρόπος υπολογισμού τους περιγράφεται στα περισσότερα βιβλία δοκιμασιολογίας, μεθοδολογίας της έρευνας και στατιστικής για εκπαιδευτικούς (βλέπε, για παράδειγμα, το σχετικό κεφάλαιο στο:

( Hatch, Lazaraton, 1991).

Στα συγγράμματα που ασχολούνται με το θέμα εμφανίζεται μία σαφής προτίμηση, τα τελευταία 20 χρόνια περίπου, υπέρ της αξιολόγησης βάσει κριτηρίου, με διάφορα επιχειρήματα, όπως ότι η αξιολόγηση αυτού του είδους ορίζει επακριβώς τι περιμέ-

νουμε να μπορούν να κάνουν οι αξιολογούμενοι, πράγμα που τους δίνει το κίνητρο να αποκτήσουν κάποια σπάνια στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Την αξιολόγηση βάσει κριτηρίου φαίνεται σαφώς να προκρίνει, επίσης, και η «κοινή γνώμη» στην Ελλάδα. Ο κόσμος (αλλά και οι τωρινοί και μελλοντικοί δάσκαλοι γλώσσας στους οποίους παρουσιάζω τις σχετικές έννοιες από πολλά χρόνια) δεν αποδέχεται την αξιολόγηση βάσει νόρμας. Τη θεωρεί «άδικη». Η θέση μου είναι πως σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως η περίπτωση της πιστοποίησης της γλωσσομάθειας, η αξιολόγηση βάσει νόρμας (και η έκφραση του αποτελέσματος με μορφή σταθμισμένου βαθμού) είναι καταλληλότερη, επειδή αφενός επιτρέπει την άμεση σύγκριση 2 βαθμών ακόμη κι αν αποκτήθηκαν από συμμετοχή σε εξετάσεις διαφορετικών επιπέδων ή και διαφορετικών συστημάτων πιστοποίησης, κι αφετέρου εξαλείφει ή εξουδετερώνει τις ενδεχόμενες ατέλειες ή/και αυξομειώσεις δυσκολίας των οργάνων, δηλαδή των χρησιμοποιούμενων κάθε φορά γλωσσικών τεστ.

Είναι σημαντικό να αποφασίσει κανείς αν η αξιολόγηση που θα κάνει θα είναι βάσει κριτηρίων ή βάσει νόρμας, αφού, εκτός των άλλων, σε κάθε μία από αυτές τις περιπτώσεις αρμόζει και επιτρέπεται διαφορετική στατιστική επεξεργασία και ερμηνεία του αποτελέσματος (Bachman 2004: 153-205).

Συμπερασματικά, κατά την υλοποίηση της σύνδεσης του Κ.Π.Γ. με το σχολείο πρέπει να βρεθεί ο τρόπος «παντρέματος» τόσο της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση όσο και, κυρίως, της αξιολόγησης βάσει κριτηρίων και της αξιολόγησης βάσει νόρμας. Πρόκειται για δύσκολο εγχείρημα που ελπίζω και εύχομαι να μπορέσει να φέρει σε πέρας η Κεντρική Εξεταστική Επιτροπή του Κ.Π.Γ.

## **Βιβλιογραφία**

- Bachman L. F., 2004. *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. 2001. Cambridge University Press, Cambridge.
- Davies A., A. Brown, C. Elder, K. Hill, T. Lumley, T. McNamara. 1999. *Dictionary of Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch E, A. Lazaraton. 1991. *The Research Manual. Design and Statistics for Applied Linguistics*. Los Angeles: Newbury House.
- Hughes A. 2003<sup>2</sup>. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J., J. Piatt, H. Weber. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Burnt Mill, Essex: Longman.

#### **4<sup>η</sup> Συνεδρία: ΑΡΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ**

##### **Εκπαίδευση εκπαιδευτών: Προβλήματα και προοπτικές**

**Σ. Παπαευθυμίου – Λύτρα**, Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και Ε.Α.Π.

##### **Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών: Προβλήματα και Προοπτικές<sup>1</sup>**

Το θέμα που θα διαπραγματευθώ, από όσο γνωρίζω, δεν έχει απασχολήσει επισταμένα την ξενόγλωσση εκπαιδευτική κοινότητα στη χώρα μας μέχρι στιγμής, παρά την σοβαρότητά του. Οι οποιοσδήποτε προσπάθειες για την επιμόρφωση πολλαπλασιαστών στο παρελθόν δεν κάλυπταν επαρκώς τις αναγκαίες ακαδημαϊκές προδιαγραφές, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε άλλες κοινοτικές χώρες. Το θέμα όμως αυτό δεν έχει επαρκώς απασχολήσει ούτε το Υπουργείο Παιδείας στο πλαίσιο της προσπάθειας για την επιμόρφωση των διδασκόντων/σών ξένες γλώσσες στη δημόσια εκπαίδευση. Και έτσι εύλογα, τίθεται το ερώτημα με τι ειδικευμένο προσωπικό στελεχώνει τις υπηρεσίες του πανελλαδικά;

Υπάρχουν όμως και εξαιρέσεις, φωτεινές εξαιρέσεις θα έλεγα, για να επιβεβαιώνουν το κανόνα, ως είναι η δουλειά που έχει γίνει από το Ε.Α.Π. Πρώτον, το συνέδριο με θέμα «*ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ*» το 2001 στο πλαίσιο του εορτασμού του ευρωπαϊκού έτους γλωσσών με συνδιοργανωτή το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. (Βλέπε και τα σχετικά πρακτικά που εκδόθηκαν από το Ε.Α.Π.). Δεύτερον, ετοίμασε τη Θ.Ε. "*Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*" που θα προσφέρεται από το Ε.Α.Π. στο πλαίσιο της διά Βίου Εκπαίδευσης από τον ερχόμενο Οκτώβριο.<sup>2</sup>

Ξεκινώντας την αναφορά μου στο θέμα μου θα προσπαθήσω να ορίσω τους όρους εκπαιδευτής και εκπαίδευση εκπαιδευτών που χρησιμοποιούνται στο τίτλο της εισήγησης ως πρωτογενής εννοιολογική κατασκευή, θα δούμε και άλλους σχετικούς όρους και θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τα όρια τους. Το ρήμα εκπαιδεύω από το οποίο προέρχεται το ουσιαστικό εκπαιδευτής/τρια σημαίνει ανατρέφω, μορφώνω, ασκώ συστηματικά (κάποιον) σε συγκεκριμένες ικανότητες ειδική διδασκαλία, ενώ εκπαιδευτής/τρια είναι αυτός /αυτή που εκπαιδεύει.

Στο πλαίσιο όμως, του υπό εξέταση θέματός μας, ο εκπαιδευτής καλείται να κάνει όχι πρωτογενή εκπαίδευση ή αρχική κατάρτιση<sup>3</sup> αλλά να επενεργήσει στην

υπάρχουσα κατάσταση<sup>4</sup>, ή αλλιώς επί της υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας, να κάνει δηλ. *επιμόρφωση*, με στόχο να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων ή ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ενός προγράμματος σε κέντρο επιμόρφωσης (π.χ. στα πλαίσια ενός ΠΕΚ). Συνεπώς, ένας ακόμη συνώνυμος όρος με τον όρο εκπαιδευτής, που θα μπορούσε κανείς να χρησιμοποιήσει, είναι αυτός του *επιμορφωτή*, που φαίνεται να παγιώνεται στην εκπαίδευση.

Το ρόλο του εκπαιδευτή ή επιμορφωτή καλείται να παίξει και ο/η *σχολικός συμβούλος* στο πλαίσιο των καθηκόντων του/της. Παρόμοιο ρόλο καλείται να παίξει και ο *επιμελητής ή συντονιστής* της ομάδας αυτοανάπτυξης με τη βοήθεια ή μη της τεχνολογίας.<sup>5</sup> Στην ομάδα αυτή των εκπαιδευτών καθηγητών ξένων γλωσσών, μπορεί κανείς να εντάξει και τη δραστηριότητα του *συμβούλου καθηγητή*<sup>6</sup> κοντά στον οποίο κάνει την πρακτική του άσκηση ο/η εκπαιδευόμενος/η φοιτητής/τρια κατά την διάρκεια της αρχικής του/της κατάρτισης.

Η ακριβής ονομασία ενός εκπαιδευτή εξαρτάται κυρίως από το πώς ακριβώς ορίζουμε το σύνολο του έργου του και το ρόλο ή τους ρόλους του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης και της διοίκησης της εκπαίδευσης. Ακολουθώντας τη σκέψη μας αυτή η εκπαίδευση ενός εκπαιδευτή, που καλείται να λειτουργήσει ως επιμορφωτής, σχολικός σύμβουλος, επιμελητής/συντονιστής ή σύμβουλος καθηγητής, δεν μπορεί να επαφίεται στην αρχική του κατάρτιση ούτε καν στην μετεκπαίδευσή του σε επίπεδο Μ.Δ.Ε., που στόχο έχει την προσωπική του βελτίωση και ανάπτυξη ως εκπαιδευτικού της μάχιμης εκπαίδευσης ή ακόμη και σε επίπεδο διδακτορικού, εάν δεν έχει άμεση σχέση με το έργο του εκπαιδευτή.

Θα παρατηρήσατε φαντάζομαι, ότι αποφεύγω να αναφερθώ σε αγγλικούς όρους και στις πιθανές αντιστοιχίες τους με την ελληνική πραγματικότητα. Αυτό γίνεται σκόπιμα σε μια προσπάθεια να απεγκλωβιστούμε από τη λογική της απλής μεταφοράς προτύπων και όρων, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη προτύπων και όρων προσαρμοσμένων στις ανάγκες εκμάθησης ξένων γλωσσών, που να εξυπηρετούν τους προσανατολισμούς μιας *σύγχρονης ελληνικής ευρωπαϊκής εκπαίδευσης* προς όφελος της Ελληνικής κοινωνίας στα πλαίσια της ευρωπαϊκής της διάστασης και της ανοχής και κατανόησης των λαών, όμως οι αντιστοιχίες μπορεί να αναζητηθούν αργότερα.

Όπως όλοι αντιλαμβανόμαστε οι εκπαιδευτές καλούνται να υλοποιήσουν κάποιους συγκεκριμένους στόχους για μια επιτυχή προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης της δημόσιας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να καθορίζονται από



την κεντρική διοίκηση ή να απορρέουν από το προσωπικό ενδιαφέρον διδασκόντων στην εκπαίδευση. Είναι, επομένως, απαραίτητο μεταξύ των άλλων, α) να σκιαγραφήσουμε τα χαρακτηριστικά ενός ‘καλού’ εκπαιδευτή και β) να σηματοδοτήσουμε το ρόλο και τις λειτουργίες που θα κληθεί να επιτελέσει με στόχο την στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των καθηγητών/τριών των ξένων γλωσσών στα πλαίσια της νέας πραγματικότητας που βιώνει η χώρα μας ως ενεργό μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (βλ Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001). Μάλιστα, η αναζήτηση των χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτή και τα σχετικά με το ρόλο και τις λειτουργίες του μας οδηγούν στο επόμενο θέμα μας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών.

Όμως, θα μπορούσε να ρωτήσει κανείς: «χρειάζονται ειδική εκπαίδευση οι εκπαιδευτές για να επιμορφώνουν τους συναδέλφους τους»: Δεν αρκεί άραγε η εμπειρία τους ως διδάσκοντες και η απόκτηση ενός Μ.Δ.Ε. ή ενός διδακτορικού στη διδακτική της ξένης γλώσσας για να τους κάνει εκπαιδευτές; Εδώ θα απαντούσαμε, και δεν αρκούν αυτά, αποτελούν φυσικά πολύτιμη παρακαταθήκη και την αναγκαία συνθήκη πάνω στην οποία θα κτίσουν την καινούργια ειδικότητά τους.

Ο βασικός λόγος που μας οδηγεί σ’ αυτήν την απάντηση είναι ότι στην επιμόρφωση ο ανθρώπινος παράγοντας είναι διαφοροποιημένος. Οι μέχρι τότε εμπειρίες τους αφορούν στις σχέσεις τους με τους μαθητές/τριες τους στην Α/βαθμια και Β/βαθμια εκπαίδευση. Η διαφορά στην ηλικία και οι κοινωνικές συμβάσεις που αφορούν το δίπολο: μαθητής-δάσκαλος έμμεσα ή άμεσα τους έχει οδηγήσει να αποδεχτούν ή/και να καλλιεργήσουν θέσεις και απόψεις που αντανακλούν αυτές τις κοινωνικές και πραγματολογικές πραγματικότητες.

Τουναντίον, ως εκπαιδευτές θα πρέπει να αντιμετωπίσουν ανθρώπους της δικής τους, μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας, ανθρώπους με εμπειρία μεγαλύτερη ή μικρότερη από τη δική τους, τέλος, ανθρώπους με κατασταλαγμένες πολλές φορές αντιλήψεις και απόψεις για τις δυνατότητες και τη δυναμική του επαγγελματικού τους χώρο, που αποτελούν μέρος της ταυτότητάς τους ως επαγγελματίες. Παράλληλα, τα άτομα αυτά έχουν παγιώσει τις στρατηγικές τους μάθησης, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, ενώ δεν υιοθετούν εύκολα άλλες θέσεις χωρίς ουσιαστική αιτιολόγηση και κριτική ανάλυση των προτεινομένων νέων θέσεων. Είναι επομένως απαραίτητο για τον εκπαιδευτή να γνωρίζει όχι μόνο τις μαθησιακές και άλλες ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του ενήλικα εκπαιδευμένου του, αλλά και πως μπορεί να χειριστεί καταστάσεις καλύτερα μέσα στο νέο πλαίσιο ανθρώπινου παράγοντα που

πλέον διαμορφώνεται, οφείλει, κατά την γνώμη μου, να γνωρίζει αρκετά καλά το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, που αποτελεί ένα ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο.

Όπως επισημάναμε ήδη ο ενήλικας εκπαιδευόμενος φέρνει στη εκπαιδευτική διαδικασία *συσσωρευμένες γνώσεις* και εμπειρίες, ανάγκες, κίνητρα και στόχους, διαφορετικά οργανωμένους, δομημένους και ιεραρχημένους από ό,τι τα παιδιά και οι έφηβοι, με τη στήριξη των οποίων καλείται να κτήσει την καινούργια γνώση και να καλλιεργήσει νέες απόψεις και αντιλήψεις. Όλα αυτά θα πρέπει να τα γνωρίζει ο εκπαιδευτής και να τα λάβει σοβαρά υπόψη του, επειδή αποτελούν όχι μόνο διευκολυντικό, αλλά και ανασταλτικό παράγοντα για τη νέα γνώση και στάση που επιχειρείται να μεταγγισθεί. Στα πλαίσια της επιμόρφωσης, ο εκπαιδευόμενος καλείται να κρίνει κριτικά τις μέχρι τώρα πρακτικές του, τις θέσεις και τις αντιλήψεις του με στόχο την αναθεώρησή τους, πράγμα που απαιτεί από αυτόν να αμφισβητήσει κατεστημένες αξίες και κοινά αποδεκτές λύσεις.

Οι ενήλικες έχουν παγιώσει *τρόπους μάθησης*, συνειδητά ή ασυνείδητα γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν ακολουθώντας τους δικούς τους ρυθμούς και χρόνους, έχουν συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, μπορούν να κάνουν επιτυχημένες επιλογές και φυσικά να αξιολογήσουν άμεσα μια διαδικασία. Η τάση αυτή για προσωπικές επιλογές στη μάθηση μπορεί να διευκολυνθεί τα μέγιστα μέσω της επικοινωνίας των εκπαιδευομένων, ανθρώπων με κοινά ενδιαφέροντα και παράλληλα ισότιμα μεταξύ τους (Κόκκος, 1999, Κουλαουζίδης, 2001).

Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος διακρίνεται παράλληλα για τον *κριτικό στοχασμό* του, κατά τεκμήριον προϊόν ωριμότητας του ανθρώπου. Όμως, η δυνατότητα μετακίνησης ενός ενήλικα από τη μια άποψη στην άλλη είναι εφικτή μόνο μέσα από την αναλυτική, αξιολογική, συγκριτική και κριτική θεώρηση διαφόρων απόψεων επί του συγκεκριμένου θέματος, όπου ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία ανταλλαγής επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων αξιολόγησης της εγκυρότητας τους (Jarvis, 1995).

Ο ρόλος, επομένως, του εκπαιδευτή μπορεί να είναι ουσιαστικός ή και καταλυτικός στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης ή κουλτούρας (Ματθαίου, 2001) στον/στη μάχημο/η καθηγητή/τρια της ξενόγλωσσης τάξης. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών πρέπει να αποβλέπει στο να εφοδιάσει τους εκπαιδευτές με εκείνα τα γνωσιολογικά, γνωστικά, επικοινωνιακά και διαχειριστικά εργαλεία αναφοράς που θα του επιτρέψουν να επηρεάσει και τελικά να διαφοροποιήσει κατεστημένες θέσεις και

αντιλήψεις, χωρίς η παρέμβασή του να θεωρηθεί προσβλητική ή ανατρεπτική. Παρακάτω θα κάνω μια σύντομη αναφορά σ' αυτά τα εργαλεία αναφοράς.

Τα *γνωσιολογικά εργαλεία αναφοράς* αναφέρονται στο φιλοσοφικό, ιδεολογικό, πολιτισμικό και γεωπολιτικό υπόβαθρο που αφορούν τις πολιτικές και τα προγράμματα της χώρας και στα οποία καλούνται οι εκπαιδευτές να εκπαιδευτούν να υλοποιήσουν μέσα από την επιμόρφωση. Τα παρακάτω ερωτήματα δηλώνουν το σχετικό περιεχόμενό τους.

- Ποιός είναι ο στόχος της εκπαίδευσης του εκπαιδευτή;
- Ποιά είναι η φιλοσοφία πάνω στην οποία έχουμε στηρίξει το οικοδόμημά μας;
- Αποβλέπει στην ανάπτυξη και διεύρυνση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ή στην περαιτέρω εξειδίκευση τους;
- Έχει σαν στόχο να αλλάξει ουσιαστικά το πεδίο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης με την εφαρμογή νέων πολιτικών ή απλά να επιφέρει κάποιες διαθρωτικές αλλαγές μικρής ή μεγάλης κλίμακας;

Τα *γνωστικά εργαλεία αναφοράς* που βοηθούν τον εκπαιδευτή να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την αναγκαίότητα των αλλαγών στη μαθησιακή διαδικασία στην ξενόγλωσση τάξη και να συνεισφέρει ουσιαστικά στην εφαρμογή τους είναι, μεταξύ άλλων:

- Οι θεωρίες απόκτησης της ξένης γλώσσας, η Γνωστική Γλωσσολογία, η Γνωστική Ψυχολογία, η Κοινωνιογλωσσολογία, η Εθνολογία, οι επιστήμες της πληροφορικής και της επικοινωνίας κ.ά. Αυτονόητο είναι ότι, μεγάλο μέρος αυτών των γνώσεων έχει ήδη αποκτηθεί από προγενέστερες σπουδές των εκπαιδευτών. Δεν ξεκινά ποτέ κανείς από μηδενική βάση, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, αλλά σε κάθε επίπεδο ανάπτυξης και βελτίωσης αποκτά κανείς γνώσεις και εμπειρίες των νεωτέρων εξελίξεων στο συγκεκριμένο γνωστικό χώρο.
- Παράλληλα, ο ίδιος ο εκπαιδευτής θα είναι χρήσιμο να έχει αποκτήσει προσωπική εμπειρία των εφαρμογών και των διαδικασιών εφαρμογής, που θα κληθεί να περάσει στους επιμορφούμενους, ώστε να μπορεί να είναι περισσότερο πειστικός και αληθινός στις προτάσεις του συνενώνοντας τη θεωρία με τη δοκιμασμένη πράξη. Αυτό άλλωστε είναι ένα πάγιο αίτημα και των εκπαιδευομένων.

Τα *επικοινωνιακά εργαλεία αναφοράς* αναφέρονται στον τρόπο που μπορεί να διδάξει ή καλύτερα να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία και στον ρόλο ή ρόλους που καλείται να παίξει στο πλαίσιο της επιμόρφωσης. Οι

παραπάνω στόχοι γίνονται εμπειρικά κατανοητοί από τον εκπαιδευτή εάν η εκπαίδευσή του αποβλέπει, μεταξύ άλλων:

- Στην ανάπτυξη της αυτονομίας του,
- Στην καλλιέργεια διαδικασιών αυτομόρφωσής του
- Στην ανάπτυξη της συνειδητοποίησης του 'τι' (ποιό είναι το περιεχόμενο του αντικειμένου μου), του 'πώς' (με ποιό τρόπο επιτυγχάνω τους επιδιωκόμενους στόχους μου) και του 'γιατί' (κάνω/προτείνω αυτές τις επιλογές αντί άλλων)
- Στην κατανόηση της αναγκαιότητας της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και των παραμέτρων που τις συναποτελούν
- Στην κατανόηση του πώς διαφοροποιείται το γενικό, αναφορικά με την ευρωπαϊκή διάσταση ή την παγκοσμιοποιημένη διάστασή του, από το ειδικό, αναφορικά με τις τοπικές συνθήκες και ανάγκες, και πώς μπορεί να επιτευχθεί η συνύπαρξη και η συμπόρευσή τους, με άλλα λόγια, πώς γεωγραφικοί, κοινωνικοί, θεσμικοί, πολιτισμικοί, διοικητικοί και λοιποί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών.
- Στην κατανόηση των βραχυπρόθεσμων, μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων σκοπών και στόχων που έχει θέσει η κοινωνία για την θεσμική εκπαίδευση, αλλά και την επιμόρφωση των μελών της.
- Στην κατανόηση του ρόλου του ως αδογμάτιστος διευκολύνων και διεκπεραιωτής της μαθησιακής διαδικασίας. Στην ουσία θεωρώ, ότι ο εκπαιδευτής αποτελεί μέρος του μαθησιακού υλικού με την ευρύτερη του έννοια και όχι μια αυθύπαρκτη οντότητα, που μπορεί ή θέλει ή πρέπει να επιβάλει απόψεις και στάσεις. (Παπαεθυμίου-Λύτρα, 2003)

Τέλος, τα *διαχειριστικά εργαλεία αναφοράς* αφορούν την προσωπικότητα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή. Ο μη 'ενοχλητικός' ή ο 'καλός' εκπαιδευτής πρέπει να διακρίνεται, μεταξύ άλλων, για:

- τη διαπραγματευτική του ικανότητα
- την ικανότητα επίλυσης κρίσεων, όταν εκφράζονται εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις
- την ψυχαναλυτική του ικανότητα, να διακρίνει, δηλ. τις περιπτώσεις εκείνες που μπορεί να πληγώσει την προσωπικότητα του επιμορφούμενου ή να αναιρέσει την ταυτότητά του
- την πειθώ, την υπομονή, την ανοχή και την κατανόηση
- την αποδοχή διαφορετικών αντιλήψεων.
- την καλή γνώση της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου.

Θα ήθελα και πάλι να επισημάνω, ότι για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να μεταγγίσει το καινούργιο στοιχείο, είτε αυτό είναι θέμα περιεχομένου, ή διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας ή πολιτικής δηλ. νεωτεριστικής θεώρησης της πραγματικότητας λόγω των αλλαγών σε επίπεδο τοπικό, ευρωπαϊκό ή διεθνές, πρέπει ο ίδιος να έχει αποκτήσει προσωπική γνώση και εμπειρία του πράγματος, επομένως, πρέπει και ο ίδιος να έχει εκπαιδευθεί με το ίδιο τρόπο. Η βιωματική αυτή εμπειρία θα του επιτρέψει όχι μόνο να μεταγγίσει τη δική του γνώση και εμπειρία ευκολότερα στους επιμορφούμενους, αλλά μέσα από τον στοχασμό και από την κριτική σκέψη να αναπροσαρμόζει και να αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας των επιμορφουμένων. (Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σηφάκης, Χιλλ 2003).

Τελειώνοντας τη σύντομη αυτή εισήγηση, πιστεύω ότι το συνέδριο αυτό αποτελεί τη συνέχεια για μια συστηματικότερη διερεύνηση και στη χώρα μας, ειδικότερα από την ακαδημαϊκή κοινότητα, του θέματος “εκπαίδευση εκπαιδευτών των καθηγητών των ξένων γλωσσών” ειδικά, αλλά και της εκπαίδευσης εκπαιδευτών γενικά, στα πλαίσια ενός γονίμου διεπιστημονικού και διαγλωσσικού διαλόγου.

### **Σημειώσεις**

1. Στην εισήγησή μου αυτή χρησιμοποιώ στον τίτλο τον όρο *εκπαιδευτής* για να δηλώσω την έννοια του προσώπου που εκπαιδεύει ανεξάρτητα από το φύλο. Η χρήση λέξεων με γραμματικούς όρους ουδέτερου, θηλυκού ή αρσενικού γένους δεν σηματοδοτεί απαραίτητα διαφοροποίηση με ιδεολογικούς προσανατολισμούς, αλλά επιβάλλεται από την οικονομία του λόγου και της γραφής. Αντιλαμβάνομαι φυσικά, ότι μερικοί μπορεί να θεωρήσουν αυτή την πρακτική ως ‘μη πολιτικά ορθή’, αλλά, όπως πολύ εύστοχα επιχειρηματολογεί ο Norman Fairclough (1992), ποιος καθορίζει τελικά τι είναι ή δεν είναι σωστό και επιχειρεί να το επιβάλει και στους άλλους;
2. Το 1997, στο πλαίσιο των επιλογών Θ.Ε. για το πρόγραμμα Μ.Δ.Ε. (MEd in TESOL) του Ε.Α.Π. σε συνεργασία με το Παν/μιο του Μάντσεστερ, επέλεξα και τη Θ.Ε. Teacher Education in ELT ( *"Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ"*) με το σκεπτικό ότι ο εκπαιδευτής καθηγητών ξένων γλωσσών πρέπει να εκπαιδεύεται κατάλληλα για να ανταποκριθεί με επάρκεια στις ανάγκες της επιμόρφωσης. Από την αρχή είχα προτείνει την ανάγκη η Θ.Ε. να είναι εκτός του Μ.Δ.Ε. και να την επιλέγουν μόνο άνθρωποι που έχουν επαρκή διδακτική εμπειρία και μεταπτυχιακά σε επίπεδο τουλάχιστον Μ.Δ.Ε.

3. Το ουσιαστικό *κατάρτιση* προέρχεται από το ρήμα *καταρτίζω* που σημαίνει σχηματίζω, οργανώνω, προγυμνάζω (Χ. Σακελλαρίου 'Νέο Λεξικό της Δημοτικής').
4. Το ουσιαστικό *επιμόρφωση* προέρχεται από το ρήμα (επι)μορφώνω όπου το ρήμα μορφώνω μεταφορικά σημαίνει διαπλάθω πνευματικά και ηθικά, εκπαιδεύω, διαπαιδαγωγώ (Χ. Σακελλαρίου 'Νέο Λεξικό της Δημοτικής').
5. Δες την έρευνα της Ευαγγελίας Καραγιάννη: *In-service teacher development for Primary school EFL teachers: An ICT-based reflective /collaborative approach*. Διδακτορική διατριβή σε εξέλιξη στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.
6. Επίσης, χρησιμοποιείται και ο εισαγόμενος, αμετάφραστος και μάλλον αδόκιμος όρος: *μέντορας*.

### **Βιβλιογραφία**

- Hockly Nicky, (2001). "Emerging paradigms: Diversity in models of training. How is the context and delivery of teacher education programmes influenced by the local context?" *Report on the TT SIG OPEN FORUM* held at the IATEFL Conference in Brighton. IATEFL TTEd. Sig Newsletter, July 2001
- Jarvis P. (1995), *Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Κουλαουζίδης Γ. Α. (2001), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κύρια χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Στα Πρακτικά του συνεδρίου «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Καθηγητών Ξένων Γλωσσών*» Επιμ. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σοφία.(σ. 67-75) Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος Α. (1999), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαθαίου Δ. 2001. Η Κουλτούρα της Επιμόρφωσης ως Παράγοντας Χάραξης Επιμορφωτικής Πολιτικής. Στα Πρακτικά του συνεδρίου «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Καθηγητών Ξένων Γλωσσών*» Επιμ. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σοφία.(σ. 81-91) Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Παπαευθυμίου-Λύτρα Σοφία. 2003. Εκπαιδεύοντας τον Καθηγητή της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας: Σκέψεις- Λύσεις- Προτάσεις. Στο *ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ Τόμος 5<sup>ος</sup>* «Τιμητικός τόμος για τον Π. Κοντό». (σ. 103 -120) Αθήνα: Εκδόσεις Leaderbooks.
- Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ., Ν. Σιφάκης & Μ. Χιλ. 2003. *Ο Στοχαστικο-κριτικός Καθηγητής Ξ.Γ. μέσα από την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Θεωρία και Πράξη*. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) «*2ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή*

και *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*». Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός (σ.286-295)  
Παπαευθυμίου-Λύτρα Σ. (2001α), Εισαγωγή στη θεματική του συνεδρίου. Στα  
Πρακτικά του συνεδρίου «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Καθηγητών Ξένων  
Γλωσσών*»  
Επιμ. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σοφία. (σ. 17-22) Πάτρα: Ε.Α.Π.  
Παπαευθυμίου-Λύτρα Σ. 2001β. 'Τα Πολυμέσα και η Εκπαίδευση/Κατάρτιση  
Καθηγητών Ξένων Γλωσσών.' Στα Πρακτικά του Συνεδρίου "Οι νέες τεχνολογίες  
ως διεπικοινωνιακοί φορείς γνώσεων και πολιτισμών: Προοπτικές. 'Έτος  
Ευρωπαϊκών Γλωσσών 2001.'" Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών και Παν/μιο της Lille.  
Papaefthymiou-Lytra S. (2001γ) "Intercultural Awareness and Teacher Education and  
Training" Στο Dilek Hancionlu (εκδ.) *Teachers Develop Teachers Research: Fifth  
International Conference.* Ankara, Turkey: Middle East Technical University.

## **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ**

### **Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας ως εκπαιδευτής**

**Ε. Καραβά, Λέκτορας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και  
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**

Στο τμήμα Αγγλικής γλώσσας και Φιλολογίας στα πλαίσια του αναμορφωμένου προπτυχιακού προγράμματος σπουδών, λειτουργεί το πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης στη διδακτική της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Το πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης στόχο έχει να αναπτύξει στους φοιτητές μας το γνωστικό υπόβαθρο της διδακτικής και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ανταποκριθούν στο μελλοντικό διδακτικό τους έργο. Το πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης προσφέρεται στα δυο τελευταία έτη σπουδών και περιλαμβάνει δυο υποχρεωτικά μαθήματα και σειρά μαθημάτων επιλογής που σχετίζονται άμεσα με τη διδακτική της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, στο 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> εξάμηνο, προσφέρονται τα υποχρεωτικά μαθήματα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και το μάθημα Μέθοδοι και Πρακτικές στη Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας. Στόχος των μαθημάτων αυτών είναι να προσφέρει στους φοιτητές το θεωρητικό πλαίσιο προσεγγίσεων και πρακτικών που έχουν αναπτυχθεί στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης - και ιδιαίτερα στον Ευρωπαϊκό χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης - και επίσης να εξοικειώσει τους φοιτητές με τις γνωστότερες και πιο πρόσφατες πρακτικές, προσεγγίσεις και τεχνικές στη διδασκαλία της Αγγλικής. Παράλληλα

προσφέρονται και μαθήματα επιλογής που εστιάζονται σε συγκεκριμένους χώρους και προβληματισμούς στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Μαθήματα όπως, *Ανάλυση επικοινωνίας στην ξενόγλωσση τάξη, Παιδαγωγικές εφαρμογές στη διδακτική της Αγγλικής, Ανάλυση λαθών, Θεωρίες και πρακτικές γραπτού λόγου, και το μάθημα της Πρακτικής άσκησης στη διδασκαλία της Αγγλικής*. Το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης που προσφέρεται στο τελευταίο εξάμηνο σπουδών, έχει ως στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων φοιτητών με τη πραγματικότητα της ξενόγλωσσης τάξης, την ουσιαστική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και τη σταδιακή απόκτηση εκπαιδευτικής εμπειρίας σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Το μάθημα της πρακτικής άσκησης συντελείται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για διάστημα δύο μηνών. Θεωρείται από τα σημαντικότερα μαθήματα του προγράμματος αρχικής κατάρτισης και είναι ιδιαίτερα δημοφιλές με τους φοιτητές μας. Στη σπουδαιότητα της πρακτικής άσκησης για την αρχική κατάρτιση και εκπαίδευση καθηγητών, στην ουσιαστική συμβολή έμπειρων καθηγητών που λειτουργούν ως μέντορες καθοδηγώντας και υποστηρίζοντας τους ασκούμενους φοιτητές στη απόκτηση εκπαιδευτικής εμπειρίας και στις ενέργειες του τμήματος μας να προετοιμάσει τους συνεργαζόμενους καθηγητές ως μέντορες επικεντρώνεται το άρθρο αυτό.

### ***Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στη κατάρτιση και εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών***

Η πρακτική άσκηση σε σχολεία αποτελεί αναπόσπαστο και σημαντικό μέρος της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από το διδακτικό αντικείμενο που έχουν ειδικευτεί. Η πρακτική άσκηση είναι ο συνδυασμός κριτικής θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής. Είναι ένας άλλος χώρος εκπαίδευσης που επιτρέπει στους ασκούμενους να πειραματιστούν με καινούργιες τεχνικές και προσεγγίσεις, να ανακαλύψουν τις δυνατότητες εφαρμογής τους, και να αναπτύξουν ικανότητες αναστοχοσμού, αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης (Brandt 2006). Η πρακτική άσκηση παρέχει ευκαιρίες στους ασκούμενους να συγκεκριμενοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν στη πανεπιστημιακή τάξη, να εξοικειωθούν με την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, να αναπτύξουν διδακτικές δεξιότητες, να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον, να αποκτήσουν συνείδηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, και να εφαρμόσουν διδακτικές τεχνικές και πρακτικές αξιολογώντας την αποτελεσματικότητά τους (Crandall 2000, Moore 2003). Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης οι ασκούμενοι αποκτούν γνώσεις και αναπτύσσουν δεξιότητες και στάσεις - μαθαίνουν, με αλλά λόγια, πώς να



διδάσκουν και τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός. Κάτι που η πανεπιστημιακή τάξη από μόνη της δεν μπορεί να προσφέρει.

Η διαδικασία της εκπαίδευσης στη διδακτική είναι μια ιδιαίτερα πολύπλοκη απαιτητική διαδικασία από γνωστική, συναισθηματική και επιτελεστική (performance) πλευρά για τον εκπαιδευόμενο (Calderhead and Shorrock 1997). Η εκπαίδευση στη διδακτική είναι ένα πολύπλοκο αμάλγαμα θεωρητικών γνώσεων, τεχνικών και δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών (βλ. Calderhead 1991, Crandall 2000, Richards 1998, Wang 2001, Grossman and Richert 1988, Eraut 1994). Για να μάθει ο εκπαιδευόμενος να διδάσκει πρέπει να αποκτήσει βαθιά γνώση του διδακτικού αντικειμένου (subject matter knowledge) – τις έννοιες, τις θεωρίες και τις δομές του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, πώς συνδυάζονται οι έννοιες αυτές, πώς το επιστημονικό πεδίο αξιολογεί και ενσωματώνει καινούργιες γνώσεις. Η γνώση του διδακτικού αντικειμένου αναπτύσσεται στην πανεπιστημιακή τάξη.

Θα πρέπει, επίσης, ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει παιδαγωγική γνώση του διδακτικού αντικειμένου (pedagogical content knowledge), γνώση δηλαδή της μετάδοσης και επικοινωνίας του διδακτικού αντικειμένου στο μαθητή που συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων γνώση του αναλυτικού προγράμματος, γνώση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών, γνώση της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, των ιδιομορφιών των μαθητών και πώς αυτές επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, γνώση ποικίλων εκπαιδευτικών μαθησιακών υλικών και δραστηριοτήτων και γνώση των ποικίλων μορφών αξιολόγησης των μαθητών. Η παιδαγωγική γνώση του διδακτικού αντικειμένου αναπτύσσεται στην πανεπιστημιακή τάξη αλλά επεκτείνεται και εμβαθύνεται κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται, επίσης, να αναπτύξει πολυπληθές ρεπερτόριο δεξιοτήτων όπως π.χ. την αποτελεσματική και σωστή επιλογή και χρήση μαθησιακού υλικού και δραστηριοτήτων, τον σχεδιασμό, τη διαχείριση και συντονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αξιολόγηση της διδακτικής πράξης, στρατηγικές αντιμετώπισης και χειρισμού προβληματικών καταστάσεων στην τάξη, στρατηγικές δραστηριοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται κατά κύριο λόγο κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Τέλος, ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να αποκτήσει συνείδηση εκπαιδευτικού. Η εξοικείωση με τον ρόλο, τη συνεισφορά (γνωστική, ηθική) του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον γίνεται κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Η πρακτική άσκηση λοιπόν παίζει ουσιαστικό και σημαντικό ρόλο στη εκπαίδευση, κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών

συμπληρώνοντας, επεκτείνοντας και ολοκληρώνοντας το έργο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Allsopp et al 2006, Crandall 2000). Ωστόσο, πρακτική άσκηση δεν σημαίνει απλώς την τοποθέτηση ασκούμενων φοιτητών σε σχολεία, παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών από έμπειρους εκπαιδευτικούς, και αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των ασκούμενων από έμπειρους εκπαιδευτικούς. Προκείμενου η πρακτική άσκηση να συνεισφέρει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των ασκούμενων, ο συνεργαζόμενος εκπαιδευτικός στο σχολείο δεν πρέπει να λειτουργήσει απλώς ως μοντέλο προς μίμηση και ως επιβλέπων αλλά ως *μέντορας* (Christie et al 2004).

### ***Η συμβολή του εκπαιδευτικού ως μέντορα***

Την έννοια του μέντορα την συναντούμε πρώτη φορά στη Οδύσσεια όπου ο Μέντορας είναι έμπιστος φίλος και αυλικός του Οδυσσέα και έχει τη ευθύνη της εκπαίδευσης, της καθοδήγησης και προστασίας του γιου του Οδυσσέα, Τηλέμαχου, κατά τη διάρκεια της απουσίας του Οδυσσέα από τη Ιθάκη. Ο Μέντορας μοιράζεται τη σοφία του με το Τηλέμαχο, τον καθοδηγεί και τον συμβουλεύει σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ο Μέντορας προστατεύει τον Τηλέμαχο από τις κακοτοπιές και τον βοηθά στις προσπάθειές του να βρει τον πατέρα του. Δίνει συμβουλές αλλά δεν τις επιβάλλει, δεν λύνει τα προβλήματα του Τηλέμαχου –ενώ μπορεί, αλλά του δείχνει τρόπους αντιμετώπισής τους, δεν ελέγχει αλλά καθοδηγεί.

Ο ρόλος και η προσέγγιση του Μέντορα στην εκπαίδευση του Τηλέμαχου, μας βοηθάει να κατανοήσουμε τον ρόλο και τη συμβολή του εκπαιδευτικού στη εκπαίδευση και κατάρτιση των ασκούμενων κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης ( Awaya et al 2003). Ο καθηγητής -μέντορας είναι ο έμπειρος εκπαιδευτικός που καθοδηγεί, συμβουλεύει, υποστηρίζει τον ασκούμενο συνεισφέροντας στην επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη (Orland 2000). Ο καθηγητής-μέντορας γίνεται εκπαιδευτής αναπτύσσοντας μια προσωπική σχέση με τον ασκούμενο βοηθώντας τον να γίνει επαγγελματίας στον χώρο του (Glenn 2006). Προσφέρει τις πρακτικές του γνώσεις, μοιράζεται τη σοφία που έχει αναπτύξει με την πολυετή εμπειρία του, εξοικειώνει τον ασκούμενο με την πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, υποστηρίζει και καθοδηγεί τον ασκούμενο στις προσπάθειές του να εφαρμόσει παιδαγωγικές πρακτικές και τεχνικές, βοηθά τον ασκούμενο να αναλύσει τις πρακτικές του, να αναστοχαστεί και να αξιολογήσει τη αποτελεσματικότητά τους, ακούει και συζητά τους προβληματισμούς του ασκούμενου και τον βοηθάει να ξεπεράσει τα συναισθήματα ανασφάλειας και αυτοαμφισβήτησης και το άγχος της οδυνηρής μετάβασης από τη πανεπιστημιακή τάξη στον χώρο εργασίας, ( Arnold 2006, Carver and Katz 2004, Glenn 2006, Hawkey 1998, Johnson 1996, Tomlinson

1995). Ο ρόλος του καθηγητή-μέντορα είναι ουσιαστικά διπλός. Επιτελεί επίσημους διαδικαστικούς ρόλους: παρατηρεί τον ασκούμενο στη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, συζητά και συμβουλεύει τον ασκούμενο μετά από κάθε παρατήρηση σταδιακά αναπτύσσοντάς του την ικανότητα του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης, και τέλος αξιολογεί τις διδακτικές ικανότητες του ασκούμενου.

Παράλληλα, επιτελεί συμβουλευτικούς ρόλους υποστηρίζοντας τον ασκούμενο ψυχολογικά και συναισθηματικά στη σταδιακή εξοικείωσή του με τη νέα του ταυτότητα – τη ταυτότητά του ως εκπαιδευτικού. (Για την περιγραφή και την κατηγοριοποίηση των ρόλων του μέντορα βλ. Glenn 2006, Marshall and Edwards 1997, Malderez and Bodoczky 1999, Tomlinson 1995).

Έρευνες διεθνώς, όπου εφαρμόζεται η πρακτική του καθηγητή-μέντορα, έχουν καταδείξει ότι ο εκπαιδευμένος μέντορας μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει τις παιδαγωγικές πρακτικές των ασκούμενων ουσιαστικά και αποτελεσματικά (Carver and Katz 2004) και να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων του ασκούμενου απέναντι στους μαθητές και στον ρόλο του εκπαιδευτικού (Hascher et al 2004). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου εφαρμόζεται η πρακτική του μέντορα στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και όπου υπάρχει τεράστια έλλειψη εκπαιδευτικών, έχει παρατηρηθεί ότι μεγάλο ποσοστό ασκούμενων επιλέγουν να παραμείνουν και να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναφέροντας ως κύριο λόγο της απόφασής τους την υποστήριξη και τη θετική συμβολή του μέντορα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Kajs 2002).

Τα οφέλη όμως δεν υπάρχουν μόνο από πλευρά των ασκούμενων. Η εμπλοκή καθηγητών ως μέντορες στην αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών αποτελεί ένα είδος συνεχιζόμενης κατάρτισης και εκπαίδευσης. Σε χώρες όπου έχουν γίνει σχετικές έρευνες, καθηγητές-μέντορες έχουν αναφέρει ότι η εμπλοκή τους στη αρχική κατάρτιση καθηγητών τους έχει ωφελήσει σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Moon 1994, Tauer 1998). Μέσω των συμβουλευτικών συναντήσεων με ασκούμενους και μέσω της συνεργασίας με το Πανεπιστήμιο, ο μέντορας αναπτύσσει παιδαγωγικό λόγο, επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες και έρχεται σε επαφή με καινούργιες ιδέες και πρακτικές. Αναλύοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και τις παιδαγωγικές πρακτικές τους, απαντώντας στα ερωτήματα και στις απορίες των ασκούμενων, οι μέντορες αποκτούν συνείδηση των πρακτικών τους και αναπτύσσουν την ικανότητα του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης.

Για να γίνει μέντορας ένας εκπαιδευτικός και να συμβάλει ουσιαστικά στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευόμενων, η πολυετής διδακτική πείρα δεν είναι από μόνη της αρκετή. Χρειάζεται συστηματική και εξειδικευμένη εκπαίδευση σε τεχνικές

κατάρτισης, παρακολούθησης και αξιολόγησης. Για παράδειγμα, στην Ουγγαρία, όπου πρόσφατα εφαρμόστηκε το σύστημα του καθηγητή μέντορα, οι μέντορες των εκπαιδευόμενων καθηγητών Αγγλικής ακολουθούν ένα πρόγραμμα 100 ωρών εντατικής εκπαίδευσης, προκείμενου να αναλάβουν τον ρόλο τους. (Malderez and Bodoczky 1999).

Ο εκπαιδευτικός προκείμενου να γίνει μέντορας ασκουμένων χρειάζεται εκπαίδευση σε προσεγγίσεις παρατήρησης στην τάξη, σε τεχνικές επικοινωνιακής ανατροφοδότησης, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, σε δεξιότητες ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης καθώς και γνώση της μαθησιακής διαδικασίας της διδασκαλίας. (Moon 1994, Kajs 2002, Marshall and Edwards 1997, O'Donoghue 1997).

### ***Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών ως μέντορες στο τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας***

Στο τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, στα πλαίσια του μαθήματος της πρακτικής άσκησης, αναγνωρίζοντας την ουσιαστική συμβολή των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών Αγγλικής στην αρχική κατάρτιση και εκπαίδευση των φοιτητών μας, έχουμε ξεκινήσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως μέντορες. Έχουμε αναπτύξει ένα ενημερωτικό έντυπο όπου περιγράφονται οι στόχοι και εξηγείται η σημασία της πρακτικής άσκησης για την αρχική κατάρτιση των φοιτητών, δίνονται λεπτομέρειες σχετικά με τη δομή του μαθήματος, τις υποχρεώσεις των φοιτητών κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης και τους τρόπους αξιολόγησης των φοιτητών. Πρόσφατα, κατά την έναρξη της πρακτικής άσκησης καλέσαμε ένα σώμα 60 συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών Αγγλικής που εκδήλωσαν ενδιαφέρον να μετέχουν στο πρόγραμμα του μέντορα, σε μια ενημερωτική συνάντηση/ σεμινάριο. Εκεί τους ενημερώσαμε για τον ρόλο, τη συμβολή του μέντορα στην εκπαίδευση των φοιτητών μας, για τις τεχνικές καθοδήγησης και ανατροφοδότησης καθώς και για τις προοπτικές επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω της εμπειρίας του μέντορα. Προβλέπεται επίσης έρευνα αναγκών των ασκουμένων και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της συνεργασίας με τους μέντορες, τα αποτελέσματα των οποίων θα ανακοινωθούν σε Ημερίδα που θα διοργανώσει το Τμήμα μας με τη λήξη του Προγράμματος. Στην Ημερίδα αυτή θα λάβουν μέρος τα μέλη ΔΕΠ που ασχολούνται με το πρόγραμμα «Αρχική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στη Διδακτική της Ξένης Γλώσσας», προσκεκλημένοι ομιλητές από το εξωτερικό που ειδικεύονται στην αρχική εκπαίδευση καθηγητών καθώς και οι Μέντορες της Πρακτικής Άσκησης Φοιτητών. Στόχοι της

διημερίδας είναι να συζητηθούν οι εμπειρίες των μεντόρων, να επιμορφωθούν οι μέντορες καθηγητές, να προβληθεί και να προωθηθεί το έργο με στόχο να ενδιαφερθεί μεγαλύτερος αριθμός φορέων και οργανισμών, ώστε μελλοντικά να μετέχουν και αυτοί στο πρόγραμμα, και να συναποφασιστούν ενέργειες για την περαιτέρω διαμόρφωση και αναβάθμιση του Προγράμματος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συστηματικές προσπάθειες των μελών ΔΕΠ, που ασχολούνται με το πρόγραμμα «Αρχική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στη Διδακτική της Ξένης Γλώσσας», για να διαμορφωθεί ένα σώμα ειδικά εκπαιδευμένων μεντόρων που θα συμβάλει ουσιαστικά στην κατάρτιση και εκπαίδευση των φοιτητών μας κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, συμπίπτουν με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δομή και τις βασικές αρχές προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης καθηγητών ξένων γλωσσών, κάτι που διαπιστώσαμε εκ των υστέρων. Το 2004 μετά από έρευνα προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε 32 ευρωπαϊκές χώρες, συνεντεύξεις με πλήθος εκπαιδευτών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και ασκούμενων, καθώς και μελέτης σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας, αναπτύχθηκε ένα κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για την αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών (Kelly et al 2004). Το πλαίσιο αναφοράς δημιουργήθηκε προκειμένου να υπάρχουν όσο το δυνατόν κοινοί στόχοι, κοινές δομές και αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση και κατάρτιση καθηγητών ξένων γλωσσών σ' ολη την Ευρώπη με απώτερο σκοπό τη διαφάνεια, κινητικότητα και την αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων. Στο πλαίσιο αναφοράς δίνονται οδηγίες για τη δομή προγραμμάτων αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης, και για τις γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές, και αρχές που θα πρέπει να αναπτύξουν οι καθηγητές ξένων γλωσσών προκειμένου να επιτελέσουν πιο αποτελεσματικά το έργο τους και να κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την διά βίου εκμάθηση ξένων γλωσσών (Kelly and Grenfell 2005). Τα βασικά σημεία που τονίζονται στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς είναι η σπουδαιότητα της πρακτικής άσκησης των ασκούμενων καθηγητών σε σχολεία, η ουσιαστική συμβολή εμπειρων εκπαιδευτικών- μεντόρων στην αρχική κατάρτιση και εκπαίδευση των ασκούμενων καθώς και η αναγκαιότητα της συστηματικής επιμόρφωσης των καθηγητών στον ρόλο τους ως μέντορες. Τονίζεται επίσης, η αναγκαιότητα της επίσημης αναγνώρισης του καθηγητή μέντορα από την πολιτεία και την εκπαιδευτική κοινότητα – κάτι που συμβαίνει, ήδη, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες- κάτι που ελπίζουμε να πετύχουμε και εμείς για το σώμα των δικών μας συνεργαζόμενων μεντόρων.

## Βιβλιογραφία

- Allsopp D., DeMarie D. Alvarez-McHatton P., Doone E. (2006) Bridging the gap between theory and practice: connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly* Winter: 19-35.
- Arnold E. (2006) Assessing the quality of mentoring : sinking or learning to swim. *ELT Journal* 60/2: 117-124.
- Awaya A, McEwan H., Heyler D., Linsky S., Lum D. and Wakukawa P. (2003) Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education* 19: 45-56.
- Brandt C. (2006) Allowing for practice: A critical issue in TESOL teacher preparation. *ELT Journal* 60/4: 355-364.
- Calderhead J. (1991) The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education* 7/5:531-535
- Calderhead J. C. and Shorrock S. B. (1997) *Understanding Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Carver C.L. and Katz D.S. (2004) Teaching at the boundary of acceptable practice. What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education* 55/5:449-462.
- Christie F., Conlon T. Gemmell T. and Long A. (2004) Effective partnerships? Perceptions of PGCE student teacher supervision. *European Journal of Teacher Education* 27/2:109-123
- Crandall J. (2000) Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics* 20:34-55
- Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Glenn W.J. (2006) Model versus Mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly* Winter 33/1: 85-95.
- Grossman P.L. and Richert A.E. (1988) Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education* 4/1:53-62.
- Hawkey K. (1998) Mentor pedagogy and student teacher professional development: A study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education* 14/6:657-670.

- Johnson K.E. (1996) The vision versus reality: The tensions of the TESOL practicum. in Freeman D. and Richards J.C. (eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kajs L.T. (2002) Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring and Tutoring* 10/1:57-69
- Kelly M. et al (2004) "The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. [www.langsoiton.ac.uk/ttfl](http://www.langsoiton.ac.uk/ttfl)
- Kelly M. And Grenfell M. (2005) *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*. University of Southampton.
- Malderez A. and Bodoczky C. (1999) *Mentor Courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall N. and Edwards C. (1997) A mentor approach to teacher trainer development in McGrath I. (ed.) *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers*. Prentice Hall and British Council
- Moon J. (1994) Teachers as mentors: a route to in-service development. *ELT Journal* 48/4:347-355
- Moore R. (2003) Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education* 54/1:31-42
- O'Donoghue C. (1997) Trainer induction: Reflecting on parallels between new trainers and teacher trainees. in McGrath I. (ed.) *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers*. Prentice Hall and British Council
- Orland L. (2001) Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education* 17:75-88.
- Richards J.C, (1998) *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tauer S.M. (1998) The mentor-protégé relationship and its impact on the experienced teacher. *Teaching and Teacher Education* 14/2:205-218.
- Tomlinson P. (1995) *Understanding Mentoring: Reflective strategies for school based teacher preparation*. Open University Press.

## *Η Πρακτική άσκηση στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης<sup>79</sup>*

*Ανδρ. Σαπιρίδου, Βρέττα-Πανίδου Αικατερίνη, Καραγιανίδου Ευαγγελία, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Το Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας συμπληρώνει τη θεωρητική κατάρτιση των φοιτητών του με ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) που στοχεύει στη σύνδεση της *θεωρίας* με την *πράξη*, της *εκπαίδευσης* με την *αγορά εργασίας* καθώς και της *Τριτοβάθμιας* με τη *Δευτεροβάθμια* και *Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Το πρόγραμμα της Π.Α. περιλαμβάνει παρακολούθηση και διεξαγωγή μαθήματος σε δύο ενότητες, σε ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου διδάσκεται η γερμανική ως ξένη γλώσσα. Η Π.Α. λαμβάνει χώρα υπό την εποπτεία έμπειρων καθηγητών στην τάξη που αποτελεί τον κύριο εργασιακό χώρο των αποφοίτων μας, με στόχο την ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης και την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Τη δυνατότητα για Π.Α. έχουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του Τμήματός μας ήδη από το 1985. Μετά την ένταξή της σε Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ το 1999 η Πρακτική Άσκηση έγινε υποχρεωτική και αποτελεί πλέον προϋπόθεση για τη λήψη του πτυχίου. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα Π.Α. του Τμήματός μας δεν δημιουργήθηκε, επομένως, μέσα σε μία μέρα. Οικοδομείται τα τελευταία είκοσι χρόνια και βασίζεται σε πολυετή πείρα και πολλαπλές βελτιώσεις λόγω της συνεχούς αξιολόγησής του.

Στο παρόν άρθρο θα προσπαθήσουμε με λίγα λόγια να δώσουμε μια εικόνα των συνεχών προσπαθειών μας, ώστε να φτάσει το Πρόγραμμα Π.Α. στη σημερινή του μορφή, την οποία παρουσιάζουμε, επίσης, συνοπτικά. Ας ξεκαθαρίσουμε, συγχρόνως, ότι ενώ δεν δημιούργησε το ΕΠΕΑΕΚ το Πρόγραμμα Π.Α., όμως αυτή τη στιγμή – που η Π.Α. έχει ενταχθεί και σε δεύτερο ΕΠΕΑΕΚ – υπάρχει διαρκής στήριξη και βελτίωση.

### **2. Οργανωτικό/λειτουργικό πλαίσιο της Π.Α.**

Το Τμήμα είχε εντάξει την Π.Α. φοιτητών του στο 8<sup>ο</sup> εξάμηνο των σπουδών τους ήδη από το 1985, αρχικά σε προαιρετική βάση. Κατά τα έτη 1998-2001 η Π.Α. εντάχθηκε σε πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ του Β΄ ΚΠΣ., που την καθιστούσε μετά το πέρας της χρηματοδότησης υποχρεωτική για όλους τους φοιτητές. Αυτό έγινε το 2001 με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης (ΓΣ) (αριθμ. 199/16.3.2001) και συγχρόνως θεσπίστηκε κανονισμός λειτουργίας της.<sup>80</sup> Από το 2002 εφαρμόζουμε στο Τμήμα μας

<sup>79</sup> Η παρούσα εισήγηση παρουσιάστηκε στο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών με θέμα «Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Εκπαίδευση: Δεδομένα και Προοπτικές» από την Α. Σαπιρίδου, συντάχθηκε όμως και από τις τρεις συγγραφείς.

<sup>80</sup> Βλ. Οδηγό Πρακτικής Άσκησης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών σε <http://web.auth.gr/del>.



Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΕ.ΠΡΟ.Σ.)<sup>81</sup> μέσω αντίστοιχου ΕΠΕΑΕΚ. Το ΝΕ.ΠΡΟ.Σ. (βλ. διάγραμμα) προβλέπει 2 κύκλους σπουδών (ΚΣ). Ο πρώτος εκτείνεται από το Α΄-Δ΄ εξάμηνο και περιλαμβάνει, κυρίως, υποχρεωτικά μαθήματα και κάποιες ελεύθερες επιλογές. Εκεί προβλέπονται τρία τρίωρα υποχρεωτικών μαθημάτων Διδακτικής (Διδακτική Ι έως ΙΙΙ) στο Β΄, Γ΄ και Δ΄ εξάμηνο. Στο δεύτερο Κ.Σ. δίνεται η δυνατότητα της εξειδίκευσης σε δύο κατευθύνσεις που είναι οι εξής: «Γλωσσολογία και Διδακτική» ή «Λογοτεχνία και Πολιτισμός». Το ΝΕ.ΠΡΟ.Σ αναγνωρίζοντας τη σημασία της ΠΑ καθιστά τα αντίστοιχα μαθήματα Διδακτική ΙV (Μικροδιδασκαλίες) και V (Πρακτική Άσκηση) υποχρεωτικά και για τις δύο κατευθύνσεις του Β΄ κύκλου σπουδών (απόφαση ΓΣ 206/22.2.2002). Παρέχονται έτσι και στους φοιτητές της κατεύθυνσης «Λογοτεχνία και Πολιτισμός» τα απαραίτητα προσόντα για να διδάξουν τη γερμανική γλώσσα. Δικαίωμα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα αυτά έχουν μόνο όσοι έχουν περατώσει με επιτυχία τα υποχρεωτικά μαθήματα της Διδακτικής του Α΄ ΚΣ. Τέλος, τα μαθήματα της Π.Α. Διδακτική ΙV και V πιστώνονται πλέον το καθένα με 6 διδακτικές μονάδες (Δ.Μ.) αντί των 3 και κατόπιν 4 που προέβλεπε το ΠΑ.ΠΡΟ.Σ. Οι διδακτικές ώρες και οι μονάδες των υποχρεωτικών μαθημάτων Διδακτικής στην πορεία, σχεδόν, διπλασιάστηκαν. Ας αναφέρουμε ένα παράδειγμα για να έχουμε μέτρο σύγκρισης του αναβαθμισμένου ρόλου της Διδακτικής στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος: Το 1994<sup>82</sup> ήταν συνολικά 12 ενώ σήμερα μόνο τα υποχρεωτικά μαθήματα Διδακτικής ανέρχονται σε 21 διδακτικές ώρες και μονάδες.

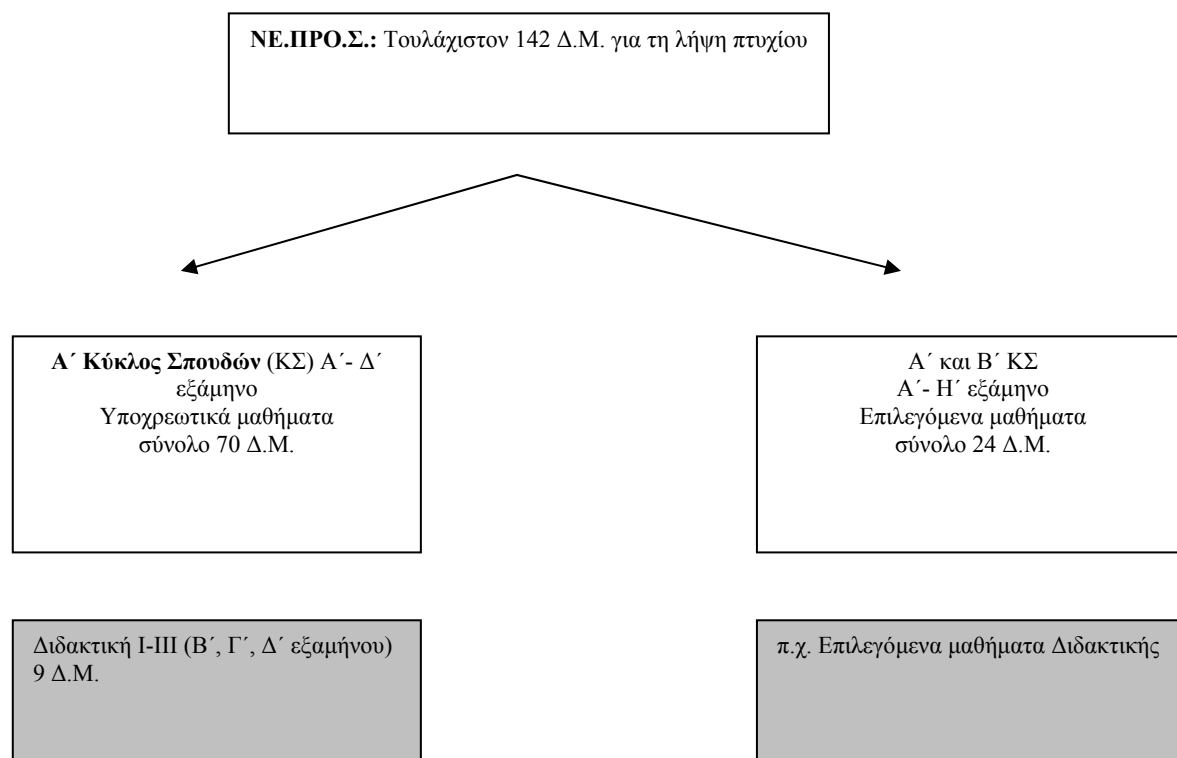
---

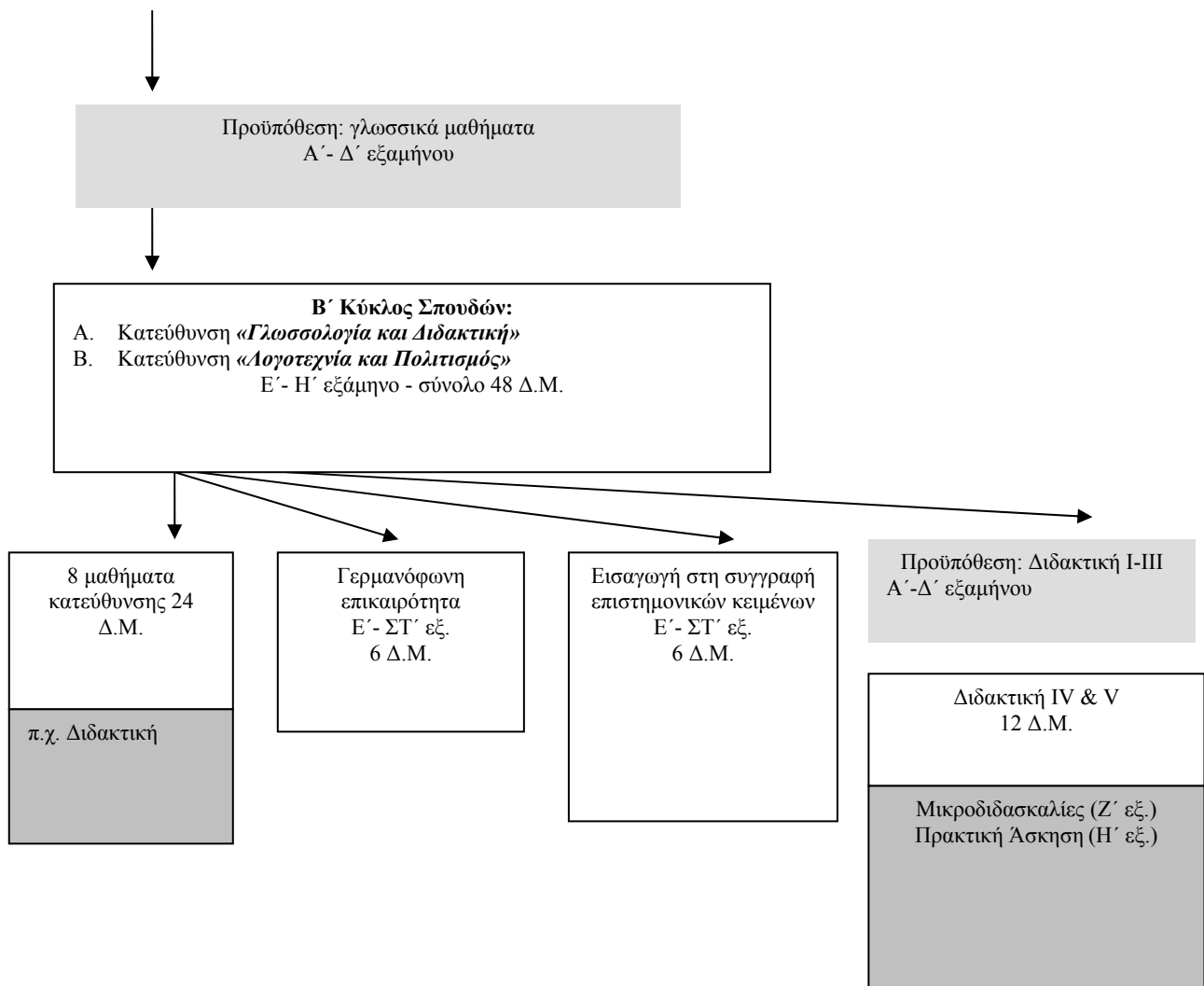
<sup>81</sup> Βλ. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών σε <http://web.auth.gr/del>.

<sup>82</sup> Βλ. Sapiridou (1995, 151).

**Δομή Νέου Προγράμματος Σπουδών (ΝΕ.ΠΡΟ.Σ.) στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. και η θέση της Διδακτικής μέσα σε αυτό**

---





### 3. Στόχοι του Προγράμματος Π.Α.

Με το πρόγραμμα Π.Α. επιδιώκουμε να εξοικειωθούν οι φοιτητές με το μελλοντικό τους επαγγελματικό πεδίο:

- Να γνωρίσουν τις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, αναλύοντας τα δεδομένα των τάξεων που παρακολουθούν, π.χ. να αναγνωρίσουν και να βιώσουν την πολυπλοκότητα και την αλληλοεπίδραση των παραγόντων που απαρτίζουν το μάθημα.<sup>83</sup>
- Να πειραματιστούν εφαρμόζοντας στην πράξη τους ποικίλους τρόπους διδασκαλίας που γνώρισαν θεωρητικά.
- Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και θάρρος, εφόσον δεν είναι μόνοι μέσα στην τάξη, αλλά έχουν συνεχώς δίπλα τους τον πεπειραμένο συνάδελφο που θα τους ενισχύσει και θα τους σταθεί αρωγός.
- Να ενισχυθεί η κριτική τους ικανότητα, η αυτονομία και η υπευθυνότητά τους, εφόσον καλούνται να παίρνουν αποφάσεις και να αναλύουν τα αποτελέσματα των αποφάσεών τους.

Είναι φανερό όμως, επίσης, ότι η συνεχής και εντατική συνεργασία φοιτητών και εκπαιδευτών έχει αμφίδρομο οφέλη: Δεν επωφελούνται μόνο οι φοιτητές από την εμπειρία των εποπτών, αλλά και οι δεύτεροι γνωρίζουν μέσα από τις διδακτικές προτάσεις των φοιτητών τις νέες θεωρίες και τάσεις της Διδακτικής και Μεθοδολογίας.

Για τους επόπτες καθηγητές διοργανώνονται στην αρχή της Π.Α. ενημερωτικές συναντήσεις, όπου δίνονται πληροφορίες και ανταλλάσσονται απόψεις.<sup>84</sup> Οι συναντήσεις αυτές συμπεριλαμβάνουν και επιμορφωτικά σεμινάρια με εργαστήρια για επιλεγμένους τομείς της Διδακτικής και της Μεθοδολογίας. Μπορούμε να πούμε, δηλαδή, ότι μέσα από το Πρόγραμμα επιτυγχάνεται με ιδανικό τρόπο η σύνδεση της Τριτοβάθμιας με τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ένα πνεύμα αμοιβαιότητας.

Παράλληλα, η διεξαγωγή της Π.Α. συνδέεται με ερευνητικούς στόχους.<sup>85</sup> Τέλος, μέσω της συνεχούς αξιολόγησης βελτιώνονται η δομή και τα περιεχόμενα της Π.Α. αλλά και όλης της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.<sup>86</sup>

### 4. Δομή της Π.Α.

<sup>83</sup> Μια πρώτη εικόνα έδωσε ο Henrici (1992) με το γνωστό πλέον Strukturogramm του.

<sup>84</sup> Βλ. π.χ. Βρέττα-Πανίδου (1997-2000).

<sup>85</sup> Βλ. π.χ. Karagiannidou και Karagiannidou (υπό εκτύπωση α και β).

<sup>86</sup> Βλ. Vretta-Panidou/Karagiannidou/Papadopoulou/Sapiridou (2005/06) και (2006).

Οι φοιτητές, όπως ήδη αναφέρθηκε, προσέρχονται στην Π.Α. έχοντας, ήδη, αποκτήσει τις απαραίτητες θεωρητικές βάσεις στα τρία υποχρεωτικά μαθήματα Διδακτικής του Α΄ κύκλου σπουδών. Στο 7<sup>ο</sup> και 8<sup>ο</sup> εξάμηνο (Διδακτική IV και V) γίνεται η σύνθεση των επιμέρους γνώσεων με στόχο την ανάλυση, τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση μαθήματος. Για να εξασφαλιστεί η ποιότητα του μαθήματος, τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε τρία παράλληλα τμήματα, από τρεις συναδέλφους.

Στη Διδακτική IV:

- Αναλύονται βιντεοσκοπημένες δειγματικές διδασκαλίες σε πραγματικές τάξεις ή Μικροδιδασκαλίες (ΜΔ) φοιτητών μας παρελθόντων ετών. Εξετάζονται οι φάσεις, οι στόχοι, η διάδραση, οι μορφές συνεργασίας, τα διδακτικά μέσα (σχέδιο μαθήματος), όπως, επίσης, και μεμονωμένοι παράγοντες του μαθήματος, π.χ. στρατηγικές μάθησης, διδακτικές δεξιότητες, τρόποι διόρθωσης κτλ.
- Όλοι οι φοιτητές, σε ομάδες των 4-5 ατόμων, σχεδιάζουν μια ολοκληρωμένη διδακτική ενότητα και τη διδάσκουν μέσα στον περιορισμένο χρόνο των 30' σε συνθήκες εργαστηρίου, όπου συμφοιτητές παριστάνουν την υποτιθέμενη μαθησιακή ομάδα. Κάθε ΜΔ βιντεοσκοπείται.
- Ακολουθεί μια πρώτη ανάλυση σε γενικές γραμμές που εμπεριέχει αυτοαξιολόγηση. Σ' αυτό το στάδιο δε γίνονται από τους συμφοιτητές ή τη διδάσκουσα κριτικές παρατηρήσεις παρά μόνο διευκρινιστικές ερωτήσεις.
- Κατόπιν, με βάση την παραπάνω βιντεοσκόπηση αναλύεται η διεξαχθείσα Μ.Δ. με τη συμμετοχή όλων των φοιτητών.
- Στο τέλος του εξαμήνου κάθε ομάδα καταθέτει σύντομη γραπτή έκθεση, στην οποία αναλύει τη Μ.Δ. της και διατυπώνει τις εμπειρίες της από όλο το σεμινάριο.

Η βαθμολόγηση αποτελεί τη συνισταμένη των επιδόσεων του φοιτητή στο σεμινάριο, στη Μικροδιδασκαλία, στη γραπτή έκθεση και στις γραπτές εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου.

Στη Διδακτική V:

- Αναλύονται βιντεοσκοπημένες δειγματικές διδασκαλίες από μάθημα σε πραγματικές τάξεις. Το ενδιαφέρον εδώ επικεντρώνεται π.χ. στη συνεργατική μάθηση, στη μάθηση μέσα από την ανακάλυψη κ.ά.
- Παρουσιάζονται τεχνικές ανάλυσης του μαθήματος με *ειδικά πρωτόκολλα παρατήρησης* και γίνεται εξάσκηση με βάση αυτά.
- Μετά το εισαγωγικό μέρος στο Πανεπιστήμιο, ακολουθεί η κατανομή των φοιτητών στα ιδρύματα, συνήθως σε ομάδες των τριών. Η Π.Α. διεξάγεται σε δύο κύκλους: Κάθε

ομάδα επισκέπτεται τον κάθε κύκλο και για ένα περίπου μήνα ένα δημόσιο και ένα ιδιωτικό σχολείο ή κέντρο ξένων γλωσσών. Εκεί, οι φοιτητές:

- παρακολουθούν και αναλύουν καταγράφοντας στα *ειδικά πρωτόκολλα παρατήρησης* το μάθημα του επόπτη καθηγητή,
  - προετοιμάζουν σε συνεργασία με τον επόπτη καθηγητή μια διδακτική πρόταση,
  - διεξάγουν το προγραμματισμένο τους μάθημα σε ατομική βάση.
- Στο τέλος του εξαμήνου καταθέτουν γραπτή έκθεση, στην οποία αναλύουν τα μαθήματα που παρακολούθησαν καθώς και τα μαθήματα που δίδαξαν οι ίδιοι. Σημασία δίνεται εδώ στην επιστημονικά εμπειριστατωμένη ανάλυση των παραπάνω μαθημάτων, στα εμπειρικά τους συμπεράσματα, στον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση καθώς και την αξιολόγηση του όλου προγράμματος της Π.Α.

Ας σημειώσουμε ότι οι εκθέσεις αυτές, όπως και διάφορα ερωτηματολόγια, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη για την απαραίτητη ανατροφοδότηση και συνεχή βελτίωση του Προγράμματος Π.Α. Ένα παράδειγμα: Αρχικά οι Μ.Δ. διεξάγονταν στο 8<sup>ο</sup> εξάμηνο μαζί με την Π.Α. Η αξιολόγηση του πρώτου ΕΠΕΑΕΚ<sup>87</sup> έδειξε ότι έπρεπε:

- να επεκταθεί η διάρκεια της Π.Α. και
- να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στις Μ.Δ.

Έτσι, καθιερώθηκε οι Μικροδιδασκαλίες να γίνονται, ήδη, στο 7<sup>ο</sup> εξάμηνο (βλ. απόφ. ΓΣ 202/8.6.2001).

## **5. Συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα Π.Α.**

Το Τμήμα έχει και μέσω του πρώτου ΕΠΕΑΕΚ αναπτύξει συνεργασίες με φορείς και έχει εξασφαλίσει θέσεις για Π.Α. για το σύνολο των φοιτητών του. Το δυναμικό στήριξης της Π.Α. είναι το εξής:

### **A. Μέλη ΔΕΠ και συνεργάτες**

Το πρόγραμμα Π.Α. υποστηρίζεται από 4 μέλη ΔΕΠ του Τμήματος:

- α) την επιστημονική υπεύθυνη του Προγράμματος, επίκουρη καθηγήτρια Αικατερίνη Βρέττα-Πανίδου,
- β) την επίκουρη καθηγήτρια Ανδρομάχη Σαπιρίδου,
- γ) την επίκουρη καθηγήτρια Ευαγγελία Καραγιαννίδου,
- δ) τη λέκτορα Χάρης-Όλγα Παπαδοπούλου.

<sup>87</sup> Βλ. Βρέττα-Πανίδου/Καραγιαννίδου/Σαπιρίδου (2000).

Επίσης, μετά το πρώτο ΕΠΕΑΕΚ, στο οποίο είχε εξασφαλιστεί γραμματειακή και τεχνική υποστήριξη του έργου, δημιουργήθηκε Γραφείο Πρακτικής Άσκησης. Το Γραφείο αυτό στελεχώνεται είτε από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είτε από μεταπτυχιακούς φοιτητές.

## **Β. Φορείς**

Η Π.Α. αρχικά περιοριζόταν σε έναν εκπαιδευτικό φορέα, το Ινστιτούτο Γκαίτε. Το 1999, στο αντίστοιχο ΕΠΕΑΕΚ, αναφερόμασταν με περηφάνια στον μεγάλο αριθμό των 100 φοιτητών και των 40 εποπτικών καθηγητών που είχαμε τότε επιτύχει. Το 2004 π.χ. η Π.Α. διεξήχθη με 150 φοιτητές. Συνεργαστήκαμε με 31 δημόσια σχολεία, 7 ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (στα οποία συμπεριλαμβάνεται και η Γερμανική Σχολή) και 6 κέντρα ξένων γλωσσών (στα οποία δεσπόζει το Ινστιτούτο Γκαίτε με 27 συναδέλφους). Κατά το τρέχον διδακτικό έτος 2005/06 και με την ευκαιρία της εισαγωγής της γερμανικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συμπεριλάβαμε και Δημοτικά Σχολεία της Δημόσιας Εκπαίδευσης. Επιτυγχάνουμε, έτσι, την άσκηση των φοιτητών σε μαθησιακές ομάδες διαφόρων ηλικιών και διαφορετικών επιπέδων.

Το ενδιαφέρον των φορέων γίνεται φανερό από το γεγονός ότι π.χ. κατά το διδακτικό έτος 2004-2005 ανταποκρίθηκε μεγαλύτερος αριθμός εποπτικών καθηγητών από τον απαιτούμενο. Θα πρέπει μάλιστα να σημειωθεί ότι κανένας από τους φορείς δε συσχετίζει τη συμμετοχή των καθηγητών του με τη χρηματοδότησή τους από το ΕΠΕΑΕΚ, εφόσον δεν προβλέπονται χρήματα για τους επόπτες.

## **Γ. Επόπτες καθηγητές**

Όσον αφορά τους επόπτες καθηγητές, ο αριθμός τους τα τελευταία χρόνια, όπως ήδη αναφέρθηκε, αυξάνει συνεχώς. Σημαντική ήταν και εδώ η συμβολή του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ του 1999. Για τους επόπτες απαιτείται:

- α) προϋπηρεσία στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας ή/και
- β) εμπειρία στην εποπτεία Π.Α. ή/και
- γ) συμμετοχή σε ημερίδες ενημέρωσης για την Π.Α. που διεξάγει το Τμήμα ή/και
- δ) συμμετοχή κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην Π.Α. του Τμήματος.

Στην πραγματικότητα πολλοί από τους επόπτες είναι πρώην φοιτητές του Τμήματος, οι οποίοι μέσω της Π.Α. που είχαν οι ίδιοι παρακολουθήσει είναι συναισθηματικά δεμένοι με το Πρόγραμμα.<sup>88</sup>

## **Δ. Φοιτήτριες/Φοιτητές**

<sup>88</sup> Η φράση μιας επόπτριας, νέας συναδέλφου, από αυτές που διορίστηκαν με τους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ, εξηγεί την επιτυχία του Προγράμματος: Όταν ρωτήθηκε αν θα πάρει μέρος στο Πρόγραμμα ως επόπτρια δήλωσε «Πώς μπορώ να μην δεχθώ φοιτητές του Τμήματός μας αφού όταν ήμουν εγώ φοιτήτρια άλλοι συνάδελφοι με δέχθηκαν στην τάξη τους και με βοήθησαν!».

Όπως, ήδη, αναφέρθηκε, στην ΠΑ παίρνουν μέρος όλοι οι φοιτητές/τριες, αφού υπάρχει επάρκεια θέσεων. Ωστόσο, όπως είδαμε, για την εξασφάλιση υψηλού επιπέδου γνώσεων των συμμετεχόντων, το ΝΕ.ΠΡΟ.Σ. επιτρέπει στον κανονισμό λειτουργίας της Π.Α. την πρόσβαση σε αυτήν μόνο σε όσους φοιτητές/τριες έχουν περατώσει με επιτυχία τον Α΄ κύκλο σπουδών που περιέχει όλα τα υποχρεωτικά μαθήματα Διδακτικής και Γλώσσας. Έτσι φέτος που το ΝΕ.ΠΡΟ.Σ. αναπτύχθηκε μέχρι το τελευταίο έτος σπουδών, συμμετείχαν στην Π.Α. όλοι οι φοιτητές/τριες που εκπλήρωναν τις προϋποθέσεις. Το μέτρο αυτό δεν αξιολογήθηκε ακόμη.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τον τελευταίο χρόνο και με τη βοήθεια του ΕΠΕΑΕΚ II πετύχαμε τα εξής:

- επέκταση του χρόνου της Π.Α. σε δύο μήνες,
- εισαγωγή των φοιτητών μας σε θέσεις Π.Α. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,
- γραμματειακή υποστήριξη της Π.Α.

Εξάλλου, το Πρόγραμμα Π.Α. στην πράξη ξεπερνά συχνά τους στόχους του. Ενδεικτικά, κάποιοι φοιτητές κατά την παραμονή τους στα σχολεία αντικατέστησαν καθηγητές που ασθένησαν, κάτι που φυσικά δεν προβλέπεται από το Πρόγραμμα. Συνέβη, άλλωστε, κάποιοι φοιτητές να προσληφθούν σε ιδιωτικό φορέα με βάση την εικόνα που παρουσίασαν κατά τη διάρκεια της Π.Α. Πιστεύουμε, επίσης, ότι η εμπειρία που αποκτούν οι φοιτητές μας στην αρχική τους κατάρτιση τους καθιστά ικανούς να χειρίζονται «καταστάσεις ανάγκης» και βοηθάει στην επιτυχία τους σε άλλες εξετάσεις του κλάδου.

Στο μέλλον στοχεύουμε:

- στην οργάνωση/λειτουργία διαδικτυακού τόπου με βάσεις δεδομένων (βιντεοσκοπήσεις μαθημάτων και διδακτικές προτάσεις) στην κατεύθυνση της διά βίου μάθησης καθηγητών της Γερμανικής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,
- στο συνδυασμό της ΠΑ με την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας που για πρώτη φορά εισάγεται στο Τμήμα μέσω του ΕΠΕΑΕΚ για το ΝΕ.ΠΡΟ.Σ.,
- στην επέκταση του χρόνου της Π.Α. σε ένα ολόκληρο εξάμηνο, σύμφωνα με τα πρότυπα άλλων ευρωπαϊκών χωρών,
- στη συνεργασία και σε διατμηματικό επίπεδο με άλλα Τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης του εσωτερικού και του εξωτερικού,
- στη συστηματική και πολύπλευρη αξιολόγηση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων και με την έκδοση Οδηγού Π.Α. σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.



Θα είχαμε να προτείνουμε, επίσης, τη θεσμοθέτηση της Π.Α. από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για όλες τις καθηγητικές σχολές. Η πλούσια εικοσαετής εμπειρία μας με τις συνεχείς προσπάθειες βελτίωσης του Προγράμματος και ως προς τη δομή και ως προς το περιεχόμενο θα μπορούσε να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή.

Παράλληλα, όμως, επιβάλλεται και η αναγνώριση του ρόλου των εποπτών καθηγητών με τη θεσμοθέτηση της συμμετοχής και της επιμόρφωσής τους. Θα πρέπει η συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα να τους αναγνωρίζεται ως πρόσθετο προσόν και να έχουν και οικονομικές απολαβές. Αυτό θα εξασφαλίσει τη δυνατότητα της συνεργασίας σε μόνιμη βάση με ορισμένα σχολεία και επόπτες καθηγητές, έτσι ώστε να ελαχιστοποιείται ο κόπος της εξεύρεσης συνεργατών που προκύπτει κάθε χρόνο.

### **Βιβλιογραφία**

- Βρέττα-Πανίδου, Α. (1997-2000): *Πρακτική Άσκηση στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Μία πρόταση*. Στην: Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής. Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Περίοδος Β', Τεύχος ΣΤ', Τόμος Ζ', 159-326.
- Βρέττα-Πανίδου, Α./Καραγιαννίδου, Ε./Σαπιρίδου, Α. (2000): *Εφαρμογή Μικροδιδασκαλιών στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* Στο: Εργαστήριο διδακτικής Μεθοδολογίας Δ.Π.Θ.: Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Μικροδιδασκαλίας. Αλεξανδρούπολη: Εγκαταστάσεις Πανεπιστημίου, 135-150.
- Henrici, G. (1992): *Die Kontur des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag*. Σε: *Deutsch als Fremdsprache* 29, 2, 67-71.
- Karagiannidou, E. (a) (υπό εκτύπωση στο περιοδικό *Zielsprache Deutsch*): *In der Gruppe geht's besser! Ein Plädoyer für mehr Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht*.
- Karagiannidou, E. (b) (υπό εκτύπωση στο περιοδικό *Zielsprache Deutsch*): *Gruppenarbeit in der universitären FS-Lehrer-Ausbildung. Eine Chance für ihren verstärkten Einsatz in der Schule?*
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Σε: <http://web.auth.gr/del>.
- Sapiridou, A. (1995): *Von der Bestimmung von Lehrinhalten und Methoden im Bereich Didaktik für Studierende einer germanistischen Abteilung zur Entstehung einer Fremdsprachendidaktik*. Στην: Επετηρίδα του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Περίοδος Β', Τεύχος ΣΤ', Τόμος Ε', 147-160.

Vretta-Panidou K./Karagiannidou, E./Papadopoulou, O./Sapiridou, A. (2005/06): *Διδακτική IV - 7ο εξάμηνο: Hinweise & Materialien für das Seminar*. Skript. Thessaloniki: A.U.TH.

Vretta-Panidou K./Karagiannidou, E./Papadopoulou, O./Sapiridou, A. (2006): *Διδακτική V - 8ο εξάμηνο: Hinweise & Materialien für das Hospitationspraktikum und die schriftliche Arbeit*. Skript. Thessaloniki: A.U.TH.

## **Εκπαιδευοντας τους φοιτητές/μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών στη διαχείριση της παιδαγωγικής σχέσης. Η Συμβολή της Πρακτικής Άσκησης.**

**Π. Καλλιαμπέτσου-Κορακά**, Ομότιμη Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών  
[pcallia@frl.uoa.gr](mailto:pcallia@frl.uoa.gr)

### **1. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις**

Η εκπαίδευση των φοιτητών στη διαχείριση της παιδαγωγικής σχέσης είναι ζήτημα θεμελιώδους σημασίας, που δεν θα μπορούσε να εξαντληθεί στο πλαίσιο μιας σύντομης ανακοίνωσης. Σπεύδω να σημειώσω ότι, κατά την άποψή μου, αυτή η διάσταση της αρχικής εκπαίδευσης χρειάζεται να αποτελέσει αντικείμενο κοινού σχεδιασμού ανάμεσα σε διδακτολόγους, παιδαγωγούς και ψυχολόγους.

### **2. Κάποιες αποκαλυπτικές επισημάνσεις**

Θα ήθελα, κατ' αρχάς, να κάνω κάποιες επισημάνσεις που θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση των βασικών παιδαγωγικών θέσεων της ανακοίνωσης. Αφορούν στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού βασικών επιστημονικών/μεθοδολογικών παραμέτρων και στην παρεχόμενη δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία υπερπαραγωγή μαθησιακών υλικών που οδηγεί σε μία ανεξέλεγκτη ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους εκδοτικούς οίκους. Αν επισκεφθούμε τις εκάστοτε Ecolanguages θα διαπιστώσουμε το ίδιο φαινόμενο στο πλαίσιο των πολυμέσων, που συχνά υπόσχονται να φέρουν επανάσταση στη διδασκαλία των γλωσσών/πολιτισμών.

Παράλληλα, οι ειδικοί στο χώρο της Διδακτικής των Γλωσσών/Πολιτισμών οδηγήθηκαν στην αναθεώρηση των θεωρητικών μοντέλων λαμβάνοντας υπ' όψιν τις βασικές αρχές των επιστημών αναφοράς της Επικοινωνιακής Προσέγγισης και του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου (Αναφοράς για τις γλώσσες) του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί τις εκάστοτε εξελίξεις και εκσυγχρονίζει τις επιλογές του σε επίπεδο μαθησιακών υλικών, τεχνολογικών μέσων και θεωρητικών μοντέλων με στόχο τη βελτίωση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο.

Όλα αυτά ηχούν αισιόδοξα! Ωστόσο, η εμπειρία οδηγεί στην άποψη ότι υπάρχει μία εντυπωσιακή αναντιστοιχία ανάμεσα στις αναμφισβήτητες εξελίξεις και στη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας στο σχολείο.

Πόσο συχνά, πράγματι, δεν ακούμε ειδικοί και διδάσκοντες με θλίψη αλλά και αμηχανία, ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν ξένες γλώσσες στο σχολείο; Μήπως δεν είναι εξάλλου γεγονός ότι τα παιδιά παρακολουθούν συγχρόνως με το σχολείο μαθήματα στα φροντιστήρια ή στα Ινστιτούτα ξένων γλωσσών; Τα ερωτήματα αυτά απεικονίζουν μια πραγματικότητα.

Αυτή η πραγματικότητα θα δικαιολογούσε τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος των υπευθύνων για την αρχική εκπαίδευση από τα θεωρητικά μοντέλα, τα υλικά, τα τεχνολογικά μέσα στην καθημερινή κοινωνικο-συναισθηματική διάδραση των άμεσα ενδιαφερομένων (διδάσκοντος και διδασκομένων).

Αυτό που θα ήθελα να πω εδώ είναι ότι οι μεθοδολογίες, οι προσεγγίσεις, τα τεχνολογικά μέσα, ως «προϊόντα» εισαγωγής στην τάξη εμπεριέχουν ένα εξωγενές δυναμικό αναμφισβήτητα παιδαγωγικά χρήσιμο. Από την άλλη πλευρά, η παιδαγωγική σχέση έχει το δικό της ενδογενή κοινωνικο-ψυχολογικό δυναμικό, που αποτελεί και το ρυθμιστικό παράγοντα για την επιτυχία ή την αποτυχία της παιδαγωγικής πράξης.

Πώς βιώνουν αυτή την καθημερινή παιδαγωγική σχέση οι δύο βασικοί πρωταγωνιστές που είναι υποχρεωμένοι να συνυπάρχουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα, παρά τις διαφορές που τους χωρίζουν και ποιες είναι οι επιπτώσεις της στην εφαρμογή μίας πραγματικής παιδαγωγικής διάδρασης;

Έρευνες των ειδικών με αντικείμενο το «τι συμβαίνει;», «πώς συμβαίνει;», «γιατί συμβαίνει;»<sup>89</sup> στην παιδαγωγική καθημερινότητα θα οδηγούσαν σε αυθεντικές και αποκαλυπτικές απαντήσεις στις προηγούμενες ερωτήσεις. Κατά την προσωπική μου άποψη, θα αποτελούσαν ιδιαίτερα χρήσιμο υλικό για την τροφοδότηση και την ανατροφοδότηση των προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης, καθώς και για την οργάνωση της πρακτικής άσκησης. Είναι αναγκαίο, εξάλλου, να επισημανθεί εδώ ότι η ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών παραμένει ανησυχητικά υποβαθμισμένη.

### **3. Η ρυθμιστική λειτουργία της παιδαγωγικής σχέσης**

Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής εμπλέκονται υποχρεωτικά σε μια πολύπλοκη και εύθραυστη σχέση στην οποία η ικανότητά τους να κατανοήσουν τις ανάγκες ο ένας του άλλου, να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, να βρουν τα μέσα για να αντιμετωπίσουν τη ρουτίνα και τη φθορά της καθημερινότητας καθορίζει την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι εργασίες του Vygotsky (1985) και του Rogers (1972) μας επιτρέπουν να εστιάσουμε στο ρόλο της κοινωνικο-γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης της μαθησιακής διαδικασίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, η κ. Μουτζούρη και η κ. Πρόσκολλη αναφέρονται «στη σημασία της συναισθηματικής διάστασης της διδασκαλίας και στον κοινωνικό ρόλο της μάθησης στο σχολείο» (2005, 243).

Αν οι υποθέσεις αυτές ευσταθούν, είμαστε υποχρεωμένοι να παραδεχτούμε την αναγκαιότητα μιας σταθερής διαχειριστικής ικανότητας<sup>90</sup> του εκπαιδευτικού. Είναι προφανές ότι η απόκτηση αυτής της διαχειριστικής ικανότητας προϋποθέτει θεωρητική ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση και βιωματική γνώση της σχολικής πραγματικότητας που αντανάκλαται κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Αυτή η διάσταση της εκπαίδευσης των φοιτητών αποτελεί, κατά την εκτίμησή μου, κεντρική προτεραιότητα, δεδομένου ότι αφορά συναισθήματα, στάσεις, συμπεριφορές, αναπαραστάσεις, στερεότυπα που λειτουργούν ως ρυθμιστικοί παράγοντες τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή.

Η Castellotti και η De Carlo (1995, 58) αναλύοντας τις εσωτερικές διεργασίες των εφήβων κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας/μάθησης στην ξενόγλωσση τάξη, ισχυρίζονται ότι οι ψυχολογικές προεκτάσεις είναι πολύ πιο ισχυρές από αυτές που εντοπίζονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία των άλλων μαθημάτων, αφού απαιτεί εμπλοκή όλης της προσωπικότητας, διαθεσιμότητα και αυτοπεποίθηση: χαρακτηριστικά εύθραυστα για τον έφηβο, που αναζητά την ταυτότητά του.

<sup>89</sup> Το τρίπτυχο «τι συμβαίνει;», «πώς συμβαίνει;», «γιατί συμβαίνει;» έχει υιοθετηθεί από την Καλλιαμπέτσου (2006).

<sup>90</sup> Η Καλλιαμπέτσου χρησιμοποιεί τον όρο «compétence relationnelle» (2006) τον οποίο μεταφράζω για τις ανάγκες του κειμένου ως «διαχειριστική ικανότητα».

Ο Bogaards (1984,124), από την πλευρά του, θεωρεί ότι όταν αλλάζουμε γλώσσα είναι σαν να αλλάζουμε λίγο προσωπικότητα.

Η υπόθεση ότι η παιδαγωγική σχέση αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα με οδηγεί στην άποψη ότι η εκπαίδευση των φοιτητών χρειάζεται να επικεντρωθεί ουσιαστικά και στους δύο πρωταγωνιστές της παιδαγωγικής πράξης. Υιοθετώ συνεπώς τη διατύπωση «εκπαίδευση που εστιάζει στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή»,<sup>91</sup> αντί της γνωστής έννοιας-κλειδί της Επικοινωνιακής Προσέγγισης «εστίαση στο μαθητή».

### **3.1. Εστίαση στο μαθητή**

Εστιάζω το ενδιαφέρον μου στο μαθητή της σχολικής ηλικίας σημαίνει ότι ως εκπαιδευτικός έχω την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση που μου επιτρέπει να αναγνωρίσω, να ερμηνεύσω και να διαχειριστώ τις στάσεις και τις ψυχολογικές τους ανάγκες. Σημαίνει συνεπώς ότι του δίνω τη δυνατότητα να εκφραστεί αυθόρμητα και ελεύθερα, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι βρίσκεται στο στάδιο της ανάπτυξης και της συγκρότησης της προσωπικότητάς του.

Δίνω τη δυνατότητα στο μαθητή να εκφραστεί ελεύθερα σημαίνει ότι αναλαμβάνω την ευθύνη και το «κόστος» να διαχειριστώ στάσεις παρορμητικές ή αντιφατικές και συναισθήματα αρνητικά που προβάλλονται στην παιδαγωγική σχέση: σχέση εύθραυστη και ανταγωνιστική όπως όλες οι σχέσεις εξάρτησης.

### **3.2. Εστίαση στον εκπαιδευτικό**

Επικεντρώνουμε την ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση στον εκπαιδευτικό σημαίνει ότι τον εκπαιδεύουμε, επίσης, στη διαχείριση των δικών του συναισθημάτων και των δικών του συμπεριφορών. Είναι προφανές ότι αυτή η διάσταση της διαχειριστικής ικανότητας του διδάσκοντος είναι καθοριστική για την ανάπτυξη μιας υγιούς παιδαγωγικής σχέσης και συνεπώς για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό ισχύει τόσο για τη διαχείριση των θετικών συναισθημάτων (εκτίμηση, κατανόηση, αποδοχή...) όσο και για τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων (θυμός, οργή, απόρριψη...). Χωρίς να επεκταθώ, θα ήθελα να σημειώσω εδώ ότι το συναίσθημα της απόρριψης τραυματίζει την αυτό-αποδοχή και την αυτοεκτίμηση του μαθητή και υπονομεύει το κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

## **4. Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στην ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση των φοιτητών**

Όσα υποστηρίχθηκαν μέχρι εδώ συγκλίνουν στην άποψη ότι η εθνογραφία της τάξης αποτελεί το πλέον αξιόπιστο πεδίο έρευνας πάνω στο τρίπτυχο «τι συμβαίνει;», «πώς συμβαίνει;», «γιατί συμβαίνει;» στην καθημερινή πραγματικότητα. Βασική μου υπόθεση είναι συνεπώς ότι το τρίπτυχο αυτό θα έπρεπε να αποτελεί τον κεντρικό άξονα της ψυχοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης των φοιτητών. Είναι το πεδίο στο οποίο συναισθήματα, στάσεις, συμπεριφορές, προκαταλήψεις διαμορφώνουν την κοινωνικο-συναισθηματική δομή του μικρόκοσμου της τάξης. Είναι το πεδίο που αναδεικνύει τις συνέπειες της εντός των ορίων δημοκρατικής παιδαγωγικής πρακτικής και της αυταρχικής παιδαγωγικής πρακτικής.

Είναι προφανές κατόπιν αυτών, ότι η πρακτική άσκηση των φοιτητών αποτελεί την πλέον αξιόπιστη διαδικασία για τη βιωματική γνώση των ψυχοπαιδαγωγικών διαστάσεων αυτού του τριπτύχου.

Κατά τη διαδικασία της πρακτικής άσκησης, οι φοιτητές συνειδητοποιούν ότι το παιδαγωγικό έργο είναι προσωπική επένδυση και δέσμευση

<sup>91</sup> Ο όρος «εστίαση στο μαθητή» (centration sur l'apprenant) είναι, κατά την άποψή μου, μονομερής και δεν ανταποκρίνεται στις υποθέσεις/προτάσεις αυτού του κειμένου.

συναισθηματική. Σ' αυτό το πλαίσιο αντιλαμβάνονται την καθοριστική λειτουργία της διαχειριστικής ικανότητας του διδάσκοντος.

Όσοι έχουμε την εμπειρία της τάξης γνωρίζουμε ότι οι στάσεις και τα συναισθήματα των μαθητών δυναμιτίζονται εύκολα από ανταγωνιστικότητα, ανασφάλειες, εντάσεις, συγχύσεις ρόλων, απαξιωτικές συμπεριφορές, που εξωτερικεύονται με αντιδράσεις όπως επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, άρνηση, σιωπή, απάθεια... Είναι χρήσιμο, ασφαλώς, να επισημάνουμε ότι δεν μπορεί να υπάρξει εξέλιξη και συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού απομονωμένη από τις αρνητικές και επιθετικές της πτυχές.

Η διαχείριση των δράσεων και των αντιδράσεων των μελών του μικρόκοσμου της τάξης βοηθάει τους ασκούμενους φοιτητές να κατανοήσουν το γεγονός ότι η θέσπιση και η τήρηση ορίων αποτελεί βασική προϋπόθεση για μία ειλικρινή σχέση, για μία ανοικτή επικοινωνία, αλλά και για τη δημιουργία κλίματος συνέπειας και ασφάλειας.

Προκύπτει λοιπόν ότι η πρακτική άσκηση πρέπει να αποτελέσει κεντρικό άξονα της ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης των φοιτητών. Είναι αυτονόητο ότι η ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις των ζητημάτων που έχουν σχέση με τη διαχείριση της κοινωνικο-συναισθηματικής σχολικής πραγματικότητας. Πραγματικότητα πολύπλοκη και πολύμορφη, την οποία θα χρειαστεί να διαχειριστούν οι φοιτητές μας στην επαγγελματική τους ζωή.

Βασική προϋπόθεση νομιμοποίησης αυτών των υποθέσεων είναι η αναδιοργάνωση και η αναβάθμιση της πρακτικής άσκησης, ώστε να αποτελέσει πραγματική διαδικασία βιωματικής ψυχοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης και αυτό-εκπαίδευσης.

Προσωπικά, θεωρώ απαραίτητη την αποδέσμευση των φοιτητών του τετάρτου έτους για ένα εξάμηνο από την παρακολούθηση των μαθημάτων, προκειμένου να ασχοληθούν αποκλειστικά με την πρακτική άσκηση σε σχολεία της Α/θμιας και της Δ/θμιας Εκπαίδευσης. Αυτή η προοπτική απαιτεί την αναδιοργάνωση των προγραμμάτων σπουδών και την εστίασή τους στη διδακτική και στην ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση όσων προτίθενται να εξασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Το καίριο ζήτημα της ψυχοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης των φοιτητών δεν εξαντλήθηκε εδώ. Απλώς τέθηκε. Όπως έχει ήδη επισημανθεί ό,τι αφορά τα συναισθήματα στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ζήτημα πολύπλοκο, πολύπλευρο, καθοριστικό για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Είναι γνωστό, ωστόσο, ότι ο εκπαιδευτικός μιλάει δύσκολα για συναισθήματα, δεν τα μοιράζεται, όπως άλλα ζητήματα (μεθοδολογίες, μοντέλα, υλικά...). Είναι από αυτά που συμβαίνουν και δεν λέγονται; Τον τρομάζουν; Τα κρύβει σαν να μην υπάρχουν; Γιατί; Μήπως δεν τον έχουμε εφοδιάσει με τα απαραίτητα ψυχοπαιδαγωγικά εργαλεία για να τα διαχειριστεί;

## **Βιβλιογραφία**

- Bogaards P. 1991. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Crédif-Didier (LAL).
- Calliabetso P. 2006. Vers une redéfinition des fonctions de l'interactivité technologique et de l'interaction pédagogique en classe de langue-culture, in *Enseigner le français à l'heure actuelle : enjeux et perspectives*, Actes du 5<sup>e</sup> Congrès Panhellénique des Professeurs de Français, Athènes : APF, déc. 2004, vol. II, σσ. 641-656.
- Castellotti V. et De Carlo M. 1995. *La formation des enseignants de langue*, Paris : CLE International.

Μουτζούρη Ειρ. & Πρόσκολλη Α. 2005. *Τα Μονοπάτια της Μάθησης. Εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη.*, Αθήνα: εκδ. Πατάκη.  
Rogers C. 1972. *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod.  
Vygotsky L. S. 1985. *Pensée et Langage*, Paris : Masidor.

## **Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως φορέας μεταπτυχιακής ειδίκευσης των καθηγητών ξένων γλωσσών – η περίπτωση του ΜΠΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας**

Νίκος Σηφάκης, *Λέκτορας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*  
sifakis@eap.gr

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) είναι το 19ο κατά σειρά ίδρυσης ελληνικό ΑΕΙ. Η λειτουργία του καθορίζεται από το Ν. 2552/1997 (όπως τροποποιήθηκε από τα άρθρα 14 του Ν. 2817/2000, 3 του Ν. 3027/2002 και 13 του Ν. 3260/2004) και αποστολή του είναι η παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης σε ενήλικες εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τις αρχές της διά βίου μάθησης (Edwards, 1997, Longworth & Davies, 1996) και τις παιδαγωγικές μεθόδους της διδασκαλίας από απόσταση (Evans, *et al.*, 1996, Keegan, 1996). Βασικό χαρακτηριστικό των «ανοικτών» συστημάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η αντίληψη ότι η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ανάμεσα στις τομές του Ε.Α.Π. είναι η προσφορά ευκαιριών επιμόρφωσης όσο γίνεται πλησιέστερα στην κατοικία και τους επαγγελματικούς χώρους τους οποίους γνωρίζουν καλύτερα οι εκπαιδευόμενοι. Εκτός αυτού, οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν οι ίδιοι σε μεγάλο ποσοστό τη μορφωτική φυσιογνωμία των σπουδών τους, επιλέγοντας τους χρόνους μελέτης και τους ρυθμούς με τους οποίους μαθαίνουν, ενώ δεν υπάρχουν εισαγωγικές εξετάσεις<sup>92</sup>.

## **2. Η εκπαίδευση των καθηγητών ξένων γλωσσών στο Ε.Α.Π.—γενικά στοιχεία**

Το γεγονός ότι η μεταπτυχιακή ειδίκευση των εν ενεργεία καθηγητών ξένων γλωσσών αποτέλεσε μία από τις στρατηγικές προτεραιότητες του Ε.Α.Π. αποδεικνύεται από το ότι το Μ.Π.Ε. «Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας» υπήρξε όχι μόνο το πρώτο ολοκληρωμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Ε.Α.Π. αλλά και ένα από τα δύο πιλοτικά προγράμματα σπουδών με τα οποία ξεκίνησε το Ε.Α.Π.<sup>93</sup>. Οι προσπάθειες για την απόκτηση κατάλληλου διδακτικού υλικού

<sup>92</sup> Για περισσότερες πληροφορίες για το Ε.Α.Π. και τη μεθοδολογία την οποία υιοθετεί, βλ. Lionarakis, 1996.

<sup>93</sup> Το άλλο ήταν το πρόγραμμα «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση».

ξεκίνησαν το 1996, ενώ το πρόγραμμα βρίσκεται σε λειτουργία από το 1998. Τα άλλα δύο «συγγενή» Μ.Π.Ε., στη διδασκαλία της Γαλλικής και της Γερμανικής γλώσσας αντιστοίχως ξεκίνησαν αμέσως μετά. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους αριθμούς καθώς και το ποσοστό των εισακτέων έναντι εκείνων που έκαναν αίτηση στα τρία Μ.Π.Ε. την περίοδο 2003-2007.

**Πίνακας 1**

ακαδ. Έτη	εισακτέοι			αιτούντες			ratio		
	ΑΓΓ*	ΓΑΛ**	ΓΕΡ***	ΑΓΓ	ΓΑΛ	ΓΕΡ	ΑΓΓ	ΓΑΛ	ΓΕΡ
06-07	100	90	70	544	429	230	1:5	1:5	1:3
05-06	80	70	50	631	528	268	1:8	1:8	1:5
04-05	90	80	60	550	478	201	1:6	1:6	1:3
03-04	100	90	90	525	456	173	1:5	1:5	1:2

\* ΑΓΓ: Μ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας.

\*\* ΓΑΛ: Μ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας.

\*\*\* ΓΕΡ: Μ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Γερμανικής γλώσσας.

Οι φοιτητές των Μ.Π.Ε. πρέπει να παρακολουθήσουν συνολικά 4 Θεματικές Ενότητες (Θ.Ε.)<sup>94</sup>, 2 υποχρεωτικές και 2 επιλογής, και να εκπονήσουν μία μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ενώ σε κάθε Θ.Ε. απαιτείται η εκπόνηση 4 γραπτών εργασιών. Όσον αφορά στην εσωτερική διάρθρωση των παραπάνω Μ.Π.Ε.<sup>95</sup>, μπορεί κανείς να παρατηρήσει πολλές ομοιότητες και κάποιες διαφορές. Οι ομοιότητες αφορούν στην ύπαρξη Θ.Ε. κεντρικής σημασίας για την εξειδίκευση και κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών, όπως οι γλωσσικές δεξιότητες (δηλ. η μελέτη και διδασκαλία της κατανόησης και παραγωγής του προφορικού και του γραπτού λόγου), η ανάπτυξη και αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, η αξιολόγηση, και η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας<sup>96</sup>. Οι διαφορές αφορούν την ύπαρξη Θ.Ε. που αναφέρονται στη διδασκαλία της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς και σε παιδιά, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών των καθηγητών της ξένης γλώσσας (μόνο στο Μ.Π.Ε. στη Διδασκαλία της Αγγλικής), στη

<sup>94</sup> Η Θ.Ε. είναι η βασική λειτουργική μονάδα του Ε.Α.Π., η οποία καλύπτει ένα διακεκριμένο αντικείμενο σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο. Κάθε Θ.Ε. περιλαμβάνει ύλη που αντιστοιχεί σε τρία εξαμηνιαία μαθήματα των ελληνικών Α.Ε.Ι.

<sup>95</sup> Λόγω περιορισμένης έκτασης χώρου, δεν παραθέτουμε εδώ αναλυτικά τις Θ.Ε. κάθε Μ.Π.Ε. Αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τις Θ.Ε. που προσφέρονται σε κάθε Μ.Π.Ε., καθώς και λεπτομέρειες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του κάθε Μ.Π.Ε. υπάρχουν στην ιστοσελίδα του Ε.Α.Π. ([http://www.eap.gr/education/index\\_education.htm](http://www.eap.gr/education/index_education.htm)).

<sup>96</sup> Θ.Ε. με αναφορά στη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας προσφέρεται μόνο στα Μ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Αγγλικής και της Γαλλικής γλώσσας.

διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας (μόνο στο Μ.Π.Ε. στη Διδασκαλία της Γαλλικής) και στη διδασκαλία της γραμματικής (μόνο στο Μ.Π.Ε. στη Διδασκαλία της Γερμανικής), ενώ σε δύο Μ.Π.Ε. (Γαλλική και Γερμανική γλώσσα) υπάρχει Θ.Ε. που αναφέρεται στη φωνητική/φωνολογία και τη διδακτική της προφοράς.

Στις ενότητες που ακολουθούν, θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον στο Μ.Π.Ε. στη Διδασκαλία της Αγγλικής (Δ.Α.Γ.) και θα δούμε αναλυτικότερα τους τρόπους με τους οποίους αυτή διαρθρώνεται.

### **3. Το Μ.Π.Ε. στη Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας (Δ.Α.Γ.)—προφίλ και εκπαιδευτική μεθοδολογία**

Ήδη στο 8<sup>ο</sup> έτος λειτουργίας του και με περισσότερους από 550 εν ενεργεία φοιτητές και 21 καθηγητές-συμβούλους, το Μ.Π.Ε. στη Δ.Α.Γ. βρίσκεται στη «δεύτερη» περίοδο ανάπτυξής του. Η «πρώτη» περίοδος, από το 1998 έως το 2003, βασίστηκε σε διδακτικό υλικό το οποίο είχε δημιουργηθεί από καθηγητές-εκπαιδευτές του Πανεπιστημίου του Manchester, ενώ από το 2004 ολόκληρο το υλικό γράφτηκε από την αρχή από καθηγητές-συμβούλους του Μ.Π.Ε.. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε εν ενεργεία καθηγητές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Α.Ξ.Γ.), οι οποίοι έχουν διδακτική εμπειρία τουλάχιστον τριών ετών. Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα απευθύνεται σε ένα μεγάλο φάσμα διδασκόντων, οι οποίοι διδάσκουν σε όλα τα επίπεδα, τόσο του δημόσιου τομέα (π.χ. πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση) όσο και του ιδιωτικού τομέα (π.χ. φροντιστήρια ξένων γλωσσών, I.E.K., κέντρα ελευθέρων σπουδών κτλ.) και των οποίων η διδακτική εμπειρία πολλές φορές είναι αρκετά μεγάλη και πολυποικίλη. Για κάθε Θ.Ε. οι φοιτητές πρέπει να εκπονήσουν 4 γραπτές εργασίες, ενώ στο τέλος του έτους υπάρχει γραπτή εξέταση.

Βασικό χαρακτηριστικό του Μ.Π.Ε. είναι το γεγονός ότι οι φοιτητές-εκπαιδευόμενοι δεν «εγκαταλείπουν» το οικείο σε αυτούς διδακτικό περιβάλλον, αλλά καλούνται να χρησιμοποιούν τις τάξεις τους πολλαπλώς για τις ανάγκες του προγράμματος. Αυτό επιτυγχάνεται με βάση τις αρχές της στοχαστικο-κριτικής μάθησης (*reflective learning*) και της έρευνας δράσης (*action research*) και ακολουθεί τη διάρθρωση που παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

#### **3.1 Διάρθρωση του Μ.Π.Ε. στη Δ.Α.Γ.—πρωτογενές υλικό και περαιτέρω μεθοδολογικές πρακτικές**

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία η οποία ακολουθείται στο Μ.Π.Ε. υιοθετεί την τομή των μεθοδολογιών από τα πεδία (α) της εκπαίδευσης ενηλίκων, (β) της εκπαίδευσης των καθηγητών Αγγλικής και (γ) της εκπαίδευσης από απόσταση (πρβλ *Motteram et al.*, 1996, *Roberts* 2002, *Fay et al.*, 2000). Το πρόγραμμα διαρθρώνεται μέσα από δύο



μαθησιακούς άξονες—το πρωτογενές υλικό και τις περαιτέρω μεθοδολογικές πρακτικές (Σηφάκης & Χιλλ 2001, Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σηφάκης & Χιλλ 2003). Ως πρωτογενές υλικό νοείται (α) το σύνολο των τυπωμένων ή ηλεκτρονικά αποστελλομένων εκδόσεων, δηλ. το μαθησιακό υλικό και οι οδηγοί μελέτης μιας Θ.Ε., που υποκαθιστούν τις διαλέξεις ενός συμβατικού πανεπιστημιακού προγράμματος και είναι γραμμένοι με βάση την εξ αποστάσεως μεθοδολογία (Race 1995) και (β) οι περαιτέρω βιβλιογραφίες, φωτοτυπημένα άρθρα κ.ά. που αποστέλλονται στους φοιτητές ηλεκτρονικά για περαιτέρω προσωπική μελέτη και ανάπτυξη των θεμάτων που τίγονται στην πρώτη κατηγορία μαθησιακού υλικού, υποκαθιστώντας εν μέρει την αδυναμία του φοιτητή να επισκέπτεται τη βιβλιοθήκη του ιδρύματος τακτικά λόγω των μεγάλων γεωγραφικών αποστάσεων. Οι περαιτέρω μεθοδολογικές πρακτικές αναφέρονται στο σύνολο των διαδικασιών οι οποίες συμπληρώνουν την παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος και αναφέρονται στον ρόλο των καθηγητών-συμβούλων, στους τρόπους λειτουργίας των ομαδικών συναντήσεων, στην τακτική ηλεκτρονική και τηλεφωνική επικοινωνία φοιτητών–καθηγητών, στα σχόλια των καθηγητών επί των εργασιών των φοιτητών κτλ.

Βασικός στόχος της στοχαστικο-κριτικής προσέγγισης είναι η ενίσχυση της κριτικής θεώρησης του συνόλου των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευομένων, η βελτίωση αυτών των πρακτικών, όσο και η ολοκλήρωση του δασκάλου ως προσωπικότητα (Schön 1983, Wallace 1991). Αυτά επιτυγχάνονται, σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, μέσα από τη συνεχή συγκροτημένη καταγραφή και αναστοχαστική διερεύνηση, καθ' όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία του κάθε εκπαιδευομένου, των τεχνικών που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές διδακτικές συνθήκες (π.χ. τάξεις μικρές ή μεγάλες, με διαφορετικές ηλικίες μαθητών, με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας επικοινωνιακής χρήσης της Α.Ξ.Γ. κτλ.). Το διδακτικό υλικό του Μ.Π.Ε. περιλαμβάνει ασκήσεις συγκεκριμένου περιεχομένου και δομής, τις οποίες ο φοιτητής-εκπαιδευτικός καλείται να εκπονήσει, ενώ οι απαντήσεις του αξιολογούνται από τον ίδιο με βάση το αντίστοιχο παράρτημα απαντήσεων (key). Πιο συγκεκριμένα, οι ασκήσεις αυτο-αξιολόγησης τοποθετούνται σε διάφορα «στρατηγικά» σημεία του υλικού, αναλαμβάνοντας τις εξής λειτουργίες (West & Walsh 1993, Σηφάκης, 1999):

- την εισαγωγή και ανάδειξη θεμάτων που πρόκειται να συζητηθούν—τόσο στην αρχή όσο και κατά τη διάρκεια της μελέτης του κάθε κεφαλαίου, ο φοιτητής-εκπαιδευτικός καλείται να σημειώσει τις σκέψεις του και να καταθέσει τις εμπειρίες του πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα (π.χ. επεξηγήσεις και συνδυασμούς όρων και εννοιών, απόψεις πάνω σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, αξιολογήσεις πρακτικών βάσει της δικής του εμπειρίας, κτλ.)·

- την εμπέδωση της ύλης του κεφαλαίου και της παράλληλης βιβλιογραφίας—πρόκειται για δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν τον φοιτητή να «συνομιλήσει» με το υλικό και να μην είναι απλώς παθητικός δέκτης του (π.χ., αντιστοίχιση συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών με τις αντίστοιχες αρχές που τις διέπουν)·
- την εφαρμογή των αρχών και των πρακτικών που απορρέουν από το πρωτογενές υλικό στην προσωπική τους διδακτική κατάσταση·
- την προετοιμασία των γραπτών εργασιών—αυτό επιτυγχάνεται, π.χ. με την εξαγωγή κριτηρίων από κάθε κεφάλαιο, τη συνειδητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων της τάξης τους, την επιλογή των κατάλληλων πρακτικών για τη δική τους τάξη κτλ.

Για να γίνουν σωστά οι παραπάνω διεργασίες, όπως επισημαίνουν οι Richards & Lockhart (1994: 6-26), είναι πρωτίστως σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να καταγράψει την πορεία των «μαθησιακών επεισοδίων» όπως αυτά λαμβάνουν χώρα σε κάθε τάξη. Ένας τρόπος καταγραφής των παραπάνω στοιχείων είναι η γραπτή καταχώριση των εμπειριών και των εντυπώσεων από τη διδακτική διαδικασία σε αρχεία (teaching journals—πρβλ. Porter *et al.*, 1990) και η αναλυτική παράθεση των στοιχείων ενός εκάστου μαθήματος (π.χ. δραστηριότητες, χρήση του χρόνου) στις λεγόμενες «αναφορές μαθήματος» (lesson reports—πρβλ. Pak, 1986). Ένας άλλος τρόπος σχετίζεται με τη διεξαγωγή μικρής ή μεγαλύτερης έκτασης έρευνας, η οποία μπορεί είτε να πάρει τη μορφή ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώνουν οι μαθητές και στοχεύουν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με συγκεκριμένα στοιχεία της διδακτικής μεθοδολογίας, είτε να αναπτυχθεί σε μιας ευρύτερης κλίμακας έρευνα («action research»). Επίσης, σημαντική είναι η συνδρομή της τεχνολογίας, μέσω της οπτικοακουστικής εγγραφής του μαθήματος (μέσω μαγνητοφώνου ή βιντεοκάμερας)—έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ξαναδεί το μάθημά του πολλές φορές και να εστιάσει την αυτο-αξιολόγηση του σε διαφορετικά κάθε φορά σημεία.

Εξίσου σημαντική όμως είναι η δυνατότητα εξάσκησης της στοχαστικο-κριτικής πρακτικής μέσω της παρατήρησης (observation) άλλων συναδέλφων διδασκόντων Α.Ξ.Γ. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει την παρακολούθηση του μαθήματος ενός συναδέλφου και τη σύγχρονη καταγραφή ενός πλήθους στοιχείων που συμβαίνουν μέσα στην τάξη (π.χ. των κινήσεων του διδάσκοντα, των τρόπων με τους οποίους διαχειρίζεται τις δραστηριότητες και τον χρόνο, των αντιδράσεων των μαθητών κοκ.). Η παρακολούθηση μαθημάτων κατ' αυτόν τον τρόπο βοηθά τον διδάσκοντα να εμπλουτίσει τις άμεσες εμπειρίες του από διαφορετικά μεταξύ τους μαθήματα καθώς επίσης και να συνειδητοποιήσει τις δικές του δυνατότητες μέσα από συζητήσεις με τους συναδέλφους του σχετικά με τις αρετές ή τα ενδεχόμενα σφάλματα κατά τη διάρκεια

του μαθήματος. Έτσι, οι διαδικασίες αυτές ενδυναμώνουν τον διδάσκοντα (τόσο τον παρατηρητή όσο και τον παρατηρούμενο) και τον καθιστούν αυτοδύναμο στην πρακτική του.

Είναι σκόπιμο να σημειωθεί, σε αυτό το σημείο, ότι το πρωτογενές υλικό, αν και γραμμένο με τον τρόπο της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί και σε ένα συμβατικό («πρόσωπο με πρόσωπο») εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξειδίκευσης καθηγητών Α.Ξ.Γ., κυρίως, ως βοηθητικό υλικό. Ωστόσο, ένα από τα κύρια σημεία που διαφοροποιούν το Μ.Π.Ε. στη Δ.Α.Γ. (αλλά και τα αντίστοιχα Μ.Π.Ε. που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή) από τα αντίστοιχα συμβατικού τύπου αφορά στο γεγονός ότι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί δεν εγκαταλείπουν την ιδιαίτερη διδακτική τους κατάσταση, αλλά συνεχίζουν να διδάσκουν τις τάξεις τους όπως και πριν την έναρξη του προγράμματος. Είναι δε σημαντικό να υπογραμμισθεί ότι η μεθοδολογία του όλου προγράμματος (ιδίως αυτή πέραν του πρωτογενούς διδακτικού υλικού—δηλ. εργασίες, ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις κτλ.) οικοδομείται πάνω ακριβώς σε αυτή την ιδιαιτερότητα.

Όσον αφορά τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (Ο.Σ.Σ.), αυτές αποτελούν την «τάξη της επιμόρφωσης» (Woodward, 1992). Σε αυτήν, οι αναφορές στη διδακτική κατάσταση των εκπαιδευομένων είναι άμεσες, ενώ γίνεται ταυτόχρονη χρήση της θεωρίας του πρωτογενούς υλικού μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων τις οποίες εκπονούν οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί με την καθοδήγηση του συμβούλου-καθηγητή (Παπευθυμίου-Λύτρα, 2001). Οι δραστηριότητες αυτές είναι παρόμοιες με εκείνες του πρωτογενούς διδακτικού υλικού, ενώ αναφέρονται σε συγκεκριμένα παραδείγματα από τα διδακτικά εγχειρίδια (textbooks) των φοιτητών-εκπαιδευτικών. Εδώ ο ρόλος των καθηγητών-συμβούλων, πέραν των συμβουλών και της αξιολόγησης των απαντήσεων των φοιτητών, είναι η σωστή επικοινωνιακή προσέγγιση της ομαδικής εργασίας (π.χ. groupwork, pairwork, καταιγισμός ιδεών). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συγκεκριμένη μεθοδολογία των Ο.Σ.Σ. βοηθά, από τη μία πλευρά, στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους τομείς, ενώ, από την άλλη, εξασφαλίζει την ενεργή κριτική θεώρηση της επαγγελματικής τους κατάστασης. Όσον αφορά στις γραπτές εργασίες, αυτές εμπλέκουν ενεργά την επαγγελματική κατάσταση του φοιτητή-εκπαιδευτικού, ενώ η εκπόνησή τους επίσης απαιτεί καθαρά δεξιότητες ακαδημαϊκής-επιστημονικής γραφής. Ορισμένες εργασίες απαιτούν παρακολούθηση μαθημάτων συναδέλφων καθηγητών (βλ. παραπάνω), ενώ άλλες απαιτούν τη λεπτομερή καταγραφή και την κριτική θεώρηση συγκεκριμένων πτυχών των διδακτικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούν οι ίδιοι στη δική τους τάξη, καθώς επίσης και την παραγωγή πρωτότυπου διδακτικού υλικού (δημιουργία πλάνων μαθημάτων), την έρευνα αναγκών (με χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, κτλ.), την περιγραφή-

αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών και την κριτική παρουσίαση συστημάτων αξιολόγησης.

Οι πτυχές αυτές διέπουν όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των καθηγητών, δηλ. της διδασκαλίας (μεθοδολογία διδασκαλίας, διδασκαλία δεξιοτήτων, προετοιμασία μαθημάτων, χρήση αυθεντικού υλικού στην παραγωγή μαθημάτων κτλ.), της αξιολόγησης των μαθητών, της δημιουργίας και αξιολόγησης προγραμμάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι γραπτές εργασίες προωθούν την στοχαστικο-κριτική σκέψη των καθηγητών Α.Ξ.Γ. κατά τρόπο δυναμικό και άμεσα συναρτώμενο με την εκάστοτε διδακτική τους κατάσταση.

Ο καθηγητής-σύμβουλος λειτουργεί με βάση τις «ψυχοκοινωνικές λειτουργίες» του μέντορα—δηλ. ως σύμβουλος (counsellor), δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες εκπαίδευσης (Kram, 1985: 23). Ο ρόλος του ως προς τις γραπτές εργασίες αφορά κυρίως στην ανατροφοδότηση (feedback) του φοιτητή-εκπαιδευτικού με παρατηρήσεις, οι οποίες εστιάζονται σε δύο τομείς. Κατά πρώτο λόγο, στο περιεχόμενο της εργασίας, δηλ. την βιβλιογραφική έρευνα, τη μεθοδική εξαγωγή και χρήση των κριτηρίων που απορρέουν από τη μελέτη του πρωτογενούς υλικού, στις συγκεκριμένες πρακτικές διδακτικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιούνται, κτλ. Κατά δεύτερο λόγο, στον τρόπο με τον οποίο δομείται η εργασία (ακαδημαϊκή γλώσσα, σύνταξη περιεχομένων και βιβλιογραφίας, χρήση παρατημάτων, κτλ.). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο φοιτητής-εκπαιδευτικός παίρνει συγκεκριμένες πληροφορίες οι οποίες τον βοηθούν τόσο στη διαμόρφωση της στοχαστικο-κριτικής πρακτικής του, όσο και στην βελτίωση της εν γένει ακαδημαϊκής του επίδοσης.

Με βάση τα παραπάνω, θα πρέπει να τονιστεί ότι, κατά την τελική γραπτή εξέταση των εκπαιδευομένων, δίδεται έμφαση όχι μόνο στην κατανόηση από την πλευρά τους των θεωριών και των διδακτικών πρακτικών, αλλά (και κυρίως) στην εμπέδωση αυτών μέσα από τις γραπτές τους εργασίες.

Συμπερασματικά, το Μ.Π.Ε. στη Δ.Α.Γ. (και κατ' επέκταση τα συγγενή μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης των καθηγητών Γαλλικής και Γερμανικής που προσφέρει το Ε.Α.Π.) στοχεύει (α) στη χρήση της έρευνας στην εκπαίδευση από τους ίδιους τους διδάσκοντες, (β) στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία να βασίζονται εξολοκλήρου στην εμπειρία και γνώση που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μέσα από τη διδακτική και μαθησιακή εμπειρία και (γ) στην ουσιαστική ενδυνάμωση διδασκόντων και τη βελτίωσή τους ως εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται με πραγματικά προβλήματα της τάξης τους σε πραγματικό χρόνο, συσχετίζουν τη θεωρητική και την πρακτική γνώση, με σκοπό την εφαρμογή και ανάπτυξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών δεξιοτήτων, διαμορφώνουν ατομικές και συλλογικές δεξιότητες (μαθαίνοντας να λειτουργούν συνεργατικά μέσα σε

ομάδες συναδέλφων τους), αναπτύσσουν το δημοκρατικό και συμμετοχικό κλίμα μέσα στην τάξη διδασκαλίας-μάθησης και καθίστανται ουσιαστικά αυτόνομοι στη διδακτική πρακτική τους και ικανοί στο να αναμορφώνουν τη διδακτική-μαθησιακή εμπειρία, αλλά και να συμβάλλουν, με την πράξη αυτή, στην αναμόρφωση της ίδιας της εκπαίδευσης της διδακτικής της Ξένης Γλώσσας στη χώρα μας. Αυτό αποδεικνύεται από τις περισσότερες από 12.000 γραπτές εργασίες που έχουν εκπονηθεί έως σήμερα στο πλαίσιο του Μ.Π.Ε. στη Δ.Α.Γ.

Η εύρυθμη λειτουργία του Μ.Π.Ε., όμως, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει ανάγκη διαρκούς βελτίωσής του. Κατά πρώτον, το διδακτικό υλικό χρειάζεται συνεχή ανανέωση (τουλάχιστον ανά πενταετία), ενώ είναι αναγκαίο η τεχνογνωσία που συσσωρεύεται να διαχέεται μέσα από την κατάλληλη κατάρτιση συγγραφέων αλλά καθηγητών-συμβούλων. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι ο χαρακτήρας των ελλήνων (κατά κανόνα) εκπαιδευομένων του Μ.Π.Ε. υποστηρίζει μια περισσότερο «παραδοσιακή» και «ατομική» παρά «συνεργατική» και «χειραφετική» προσέγγιση στην εκπαίδευση. Βεβαίως η κατάσταση αυτή αλλάζει ραγδαία, με το Μ.Π.Ε. στη Δ.Α.Γ., αλλά και το Ε.Α.Π. εν γένει, να συνεισφέρει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι σαφές ότι η «παρακολούθηση» του Μ.Π.Ε. στη Δ.Α.Γ. είναι πολλές φορές απαιτητική και δύσκολη, τόσο ως προς τη μελέτη της ύλης (η οποία απαιτεί αυτόνομη διευθέτηση των χρόνων αλλά και των τρόπων μελέτης), όσο και ως προς την προετοιμασία και εκπόνηση των (πολλών και απαιτητικών) γραπτών εργασιών. Παρά ταύτα, τα ερευνητικά πορίσματα και τα δεδομένα των εργασιών που εκπονούνται είναι άκρως σημαντικά και είναι χρήσιμο να δημοσιοποιούνται με ανακοινώσεις σε συνέδρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (κάτι που ήδη γίνεται, αλλά σε πολύ μικρή κλίμακα). Για αυτό το λόγο είναι επίσης σημαντική η στενή συνεργασία των αρμοδίων φορέων (από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έως τις διευθύνσεις των σχολείων στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευόμενοι), ούτως ώστε να διευκολύνεται η έρευνα.

### **Βιβλιογραφία**

- Edwards, 1997. *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and Learning Society*. London: Routledge.
- Evans, T. et al, 1996. *Opening Education: Policies and Practices from Open and Distance Education*. London: Routledge.
- Fay, R., Spinthourakis, J.-A. & Anastassiadi, M.-C. 2000. Teacher education for teachers of English and French: developing parallel distance learning programmes in Greece. In *Collaborative Research in Second Language Education*, 109-121, Ed. M. Beaumont & T. O'Brien, Stoke, Trentham Books.

- Keegan, D. 1996. *Foundations of Distance Education*. London: Routledge.
- Kram, K. 1985. *Mentoring at Work*, Glenview: Scott Foresman.
- Longworth, N. & Davies, K. 1996. *Lifelong Learning: New Visions, New Implications, New Roles for the People, Organizations, Nations and Communities in the 21<sup>st</sup> Century*. London: Kogan Page for the European Year of Lifelong Learning.
- Motteram, G., Walsh, G. & West, R. (Eds.) 1996. *Distance Education for Language Teachers*. Manchester: University of Manchester.
- Pak, J. 1986. *Find Out How You Teach*. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Center.
- Porter, P. A., Goldstein, L. M., Leatherman, J. & Conrad, S. 1990. An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation. In *Second Language Teacher Education*, J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), 227-40, New York: Cambridge University Press.
- Race, P. 1995. *The Open Learning Handbook: Promoting Quality in Designing and Delivering Flexible Learning*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Kogan Page.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, B. 2002. Interaction, reflection and learning at a distance. *Open Learning*, 17 (1): 39-56.
- Schön, D. A. 1987. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Wallace, M. 1991. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- West, R. & Walsh, G. 1993. Inputs and outputs of distance education. In *Distance Education for Language Teachers*, R. Howard & I. McGrath (Eds.), 92-98, Edinburgh: IALS.
- Woodward, T. 1992. *Ways of Training: Recipes for Teacher Training*, Harlow: Longman.
- Παππευθυμίου-Λύτρα, Σ. 2001. Οι συμβουλευτικές συναντήσεις και ο ρόλος τους: Η περίπτωση του προγράμματος Μ.Δ.Ε. στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας'. Στο *Πρακτικά τού 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, επιμ. Α. Λιοναράκης, Πάτρα: Ε.Α.Π., εκδ. CD-ROM.
- Παππευθυμίου-Λύτρα, Σ., Σηφάκης, Ν. Κ. & Χιλλ, Μ. 2003. Ο στοχαστικο-κριτικός καθηγητής Ξ.Γ. μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση – θεωρία και πράξη'. Στο *Πρακτικά Εισηγήσεων του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, επιμ. Α. Λιοναράκης, 286-295. Πάτρα: Ε.Α.Π..

- Lionarakis, A. 1996. The establishment of the Hellenic Open University, *Open Learning*, 11(3), 53–58.
- Σηφάκις, Ν. Κ. 1999. Η λειτουργικότητα των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης από τη σκοπιά 27 μεταπτυχιακών φοιτητών του Ε.Α.Π. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Περιφερειακή Ανάπτυξη»*, Ηγουμενίτσα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Σηφάκις, Ν. Κ. 2004. «Εκλεκτικές συγγένειες»: η διδασκαλία ξένων γλωσσών συναντά την εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1: 29-35.
- Σηφάκις, Ν. Κ. & Χιλλ, Μ. 2001. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εν ενεργεία καθηγητών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας μέσα από τις μεθοδολογικές πρακτικές του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης του Ε.Α.Π. Στο *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, επιμ. Α. Λιοναράκης, Πάτρα: Ε.Α.Π., CD-ROM.

## **5<sup>η</sup> Συνεδρία: Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

### **ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**Διδασκαλία ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο: διδακτική, νέες τεχνολογίες, αξιολόγηση, εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

**Συντονίστρια: Χρ. Ινάχογλου, Σχολική Σύμβουλος Καθηγητών Γαλλικής**

**Ομάδα Εργασίας: Ελένη Νίκα, καθηγήτρια Γαλλικής, αποσπ. στο Π.Ι**

**Γιόλα Στεργίου, καθηγήτρια Γαλλικής, αποσπ. στο Π.Ι**

**Λορελάι Τότση, καθηγήτρια Γερμανικής, αποσπ. στο Π.Ι**

**Μαριούσκα Τσάλμα, καθηγήτρια Γαλλικής, αποσπ. στο Π.Ι**

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, την ταχύτητα της επικοινωνίας και την παγκοσμιοποίηση της πληροφορίας καθώς και από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Κατ' επέκταση, οι γλώσσες αποκτούν σήμερα πρωτεύουσα σημασία ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων, χωρών και φυλών και όχημα διακίνησης γνώσεων και ιδεών.

Σ' αυτό το πλαίσιο, οι ξένες γλώσσες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως γνωστικό αντικείμενο και η διδασκαλία τους στο δημόσιο σχολείο πρέπει να γίνεται σωστά και αποτελεσματικά και για τον διδάσκοντα αλλά και για τον μαθητή, ο οποίος ως αυριανός πολίτης καλείται να ενταχθεί και να συμβιώσει αρμονικά σε μία παγκόσμια κοινωνία. Επιπλέον, η γλωσσομάθεια αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου οι

μαθητές να εξοικειωθούν με μη οικεία πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, να υιοθετήσουν νέους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς καθώς και να διαμορφώσουν διαπολιτισμική συνείδηση.

Πρέπει, επομένως, να ξαναδούμε διάφορα θέματα που αφορούν την ξενόγλωσση εκπαίδευση, όπως την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα, τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, νέες, περισσότερο επικοινωνιακές προσεγγίσεις της αξιολόγησης του μαθητή στην ξένη γλώσσα καθώς και την επιμόρφωση των καθηγητών ξένης γλώσσας.

Ο στόχος της πρώτης ομάδας εργασίας ήταν να διαμορφωθούν συμπεράσματα και να διατυπωθούν προτάσεις σε σχέση με:

- 1) Τη διδακτική προσέγγιση των ξένων γλωσσών με τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, όπως ο διαχωρισμός επιπέδων και η αύξηση των διδακτικών ωρών, καθώς και την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών σύμφωνα με τη νέα πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική πραγματικότητα στην ευρωπαϊκή ένωση.
- 2) Την αξιολόγηση του μαθητή ως μία παιδαγωγική διαδικασία σύμφωνα με τη φιλοσοφία που καταγράφεται στα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ ξένων γλωσσών.
- 3) Την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στις νέες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές της διδακτικής των ξένων γλωσσών, ώστε να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ευρωπαϊκές απαιτήσεις.

Η ομάδα εργασίας χωρίστηκε σε τέσσερις υποομάδες, στις οποίες δόθηκαν ερωτήματα που αποτέλεσαν το έναυσμα για να εκφράσουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους σύμφωνα με τις γνώσεις και την εμπειρία τους.

Στη συζήτηση της ομάδας εργασίας τέθηκε το ερώτημα εάν ο διαχωρισμός των μαθητών σε επίπεδα, ανάλογα με τις γνώσεις τους, εξυπηρετεί τον αρχικό στόχο για τον οποίο αυτά θεσμοθετήθηκαν, δηλαδή την επίτευξη ενός κοινού επιπέδου γλωσσομάθειας για όλους τους μαθητές στο τέλος της Γ' Γυμνασίου. Επίσης, εάν η διαδικασία αυτή η οποία εφαρμόζεται τώρα στα Αγγλικά πρέπει να επεκταθεί στα Γαλλικά και στα Γερμανικά.

Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι:

-Κατά την εφαρμογή των επιπέδων μέχρι σήμερα, ορισμένοι μαθητές εντάσσονται σκόπιμα στο επίπεδο των αρχαρίων, ώστε οι καθηγητές να έχουν λιγότερες απαιτήσεις από αυτούς.

-Και στα δύο επίπεδα οι ώρες διδασκαλίας είναι ίδιες, με αποτέλεσμα η σύγκλιση του επιπέδου αρχαρίων και προχωρημένων να μην επιτυγχάνεται ποτέ. Ουσιαστικά οι αδύναμοι παραμένουν αδύναμοι και οι καλοί παραμένουν καλοί.



-Στο Λύκειο δε προβλέπεται χωρισμός επιπέδων στα μαθήματα των ξένων γλωσσών.

Οι προτάσεις που διαμορφώθηκαν με βάση τους προβληματισμούς και τις συζητήσεις για τα παραπάνω θέματα ήσαν:

-Να καθιερωθούν μεν επίπεδα στα Γαλλικά και στα Γερμανικά, με την προϋπόθεση όμως να αλλάξει η εγκύκλιος που εφαρμόζεται σήμερα, και συγκεκριμένα να επιτρέπεται η μεταπήδηση μαθητών από το ένα επίπεδο στο άλλο σε όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης.

-Να οργανωθούν τμήματα πρόσθετης - ενισχυτικής διδασκαλίας στο επίπεδο των αρχαρίων, ώστε να μπορέσει να επιτευχθεί η σύγκλιση των επιπέδων.

-Να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος, ώστε να επιτευχθεί ορισμένο επίπεδο γλωσσομάθειας.

-Να δημιουργηθούν ολιγομελή τμήματα, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε μαθητή.

-Να μην διακόπτεται η διδασκαλία της δεύτερης υποχρεωτικής ξένης γλώσσας στο Λύκειο.

-Να εφαρμοσθούν οι υπάρχουσες τεχνολογίες στη διδακτική των ξένων γλωσσών (π.χ. διαδίκτυο, πολυμέσα) σε πολύ μεγαλύτερη έκταση από αυτή που εφαρμόζεται σήμερα.

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών δίνει κίνητρα στους μαθητές και τους ωθεί να ενδιαφερθούν πολύ περισσότερο μιας και η ζωντανή επικοινωνία στη γλώσσα - στόχο δημιουργεί την περιέργεια και ωθεί στην έρευνα και στη μάθηση. Να υπάρξει επομένως εργαστήριο γλωσσών με τον κατάλληλο εξοπλισμό και κύρια σύνδεση με διαδίκτυο, ώστε η διδασκαλία της ξένης γλώσσας να γίνει πιο αποτελεσματική και θελκτική.

### **Αξιολόγηση του μαθητή**

Το δεύτερο θέμα που συζήτησε η ομάδα εργασίας αφορά τις μεθόδους και τις πρακτικές της αξιολόγησης του μαθητή.

Κατ' αρχήν, τονίστηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να αξιολογείται η ατομική πρόοδος του μαθητή σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις του και όχι σε σύγκριση με τους συμμαθητές του και να αποτιμάται η εξελικτική πορεία της μάθησής του.

Στη συνέχεια, ένας προβληματισμός που τέθηκε ήταν εάν η αξιολόγηση του μαθητή, όπως αυτή καθορίζεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της διδακτικής των ξένων γλωσσών. Επισημάνθηκε ότι με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των ξένων γλωσσών δίνεται έμφαση στην ενεργητική προσέγγιση της γνώσης και τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας και προάγεται η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή, ώστε να ανταποκρίνεται σε

διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εν τούτοις, η εγκύκλιος που αφορά τις εξετάσεις των μαθητών στο Γυμνάσιο δεν συνάδει με τους παραπάνω στόχους.

Για τον λόγο αυτό, η ομάδα εργασίας πρότεινε να αλλάξει η σχετική εγκύκλιος, ώστε να εξετάζονται όχι μόνο τα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα, όπως ισχύει μέχρι σήμερα, αλλά να αποτιμώνται και οι επικοινωνιακές δεξιότητες, δεδομένου ότι η γλώσσα είναι κατ' εξοχήν ένα εργαλείο επικοινωνίας.

Σ' αυτό το πλαίσιο προτάθηκε η κατάργηση της ορθογραφίας στις τελικές εξετάσεις και η δυνατότητα εξέτασης για την παραγωγή ή/και κατανόηση του προφορικού λόγου από τον μαθητή σε όσο το δυνατόν πλησιέστερες προς τις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (συζήτηση, κασέτα κτλ.).

Επιπλέον, η ομάδα εργασίας συζήτησε τη δυνατότητα αναβάθμισης της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης μέσω της σύνδεσης ενός επιπέδου του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας με τη διαδικασία διδασκαλίας / εκμάθησης των ξένων γλωσσών στο σχολείο.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι είναι πολύ σημαντικό και για τους μαθητές αλλά και για τους γονείς να δοθεί ένα κίνητρο και να καθοριστεί ένας σαφής στόχος στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, κρίθηκε απαραίτητη η προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο για το Κ.Π.Γ. και ακούστηκαν οι εξής διαφορετικές δυνατότητες υλοποίησης αυτής της πρότασης:

- Να συμπεριληφθούν στα Α.Π.Σ. του Γυμνασίου γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του επιπέδου Β1 του Κ.Π.Γ.
- Να καθιερωθούν εξετάσεις για όλα τα επίπεδα του Κ.Π.Γ. ανάλογα με την ηλικία και τις γνώσεις του κάθε μαθητή.
- Να δημιουργηθούν τμήματα πρόσθετης/ενισχυτικής διδασκαλίας, τα οποία θα προετοιμάζουν τους μαθητές που επιθυμούν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις του Κ.Π.Γ.

### **Επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

Το τρίτο θέμα που συζητήθηκε στην ομάδα εργασίας ήταν το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η γενική διαπίστωση ήταν ότι υπάρχει ανάγκη συνεχούς και συστηματικής επιμόρφωσης στις νέες εξελίξεις της διδακτικής, και ταυτόχρονα η ομάδα συμφώνησε ότι υπάρχει σοβαρή ανεπάρκεια σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Οι προτάσεις που προέκυψαν από τη συζήτηση της ομάδας ήταν οι παρακάτω:

- Ουσιαστική και έγκαιρη εισαγωγική επιμόρφωση, πριν από την απασχόληση του εκπαιδευτικού (μόνιμου, αναπληρωτή, ωρομίσθιου) στη δημόσια εκπαίδευση.
- Επιμόρφωση στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στις νέες τάσεις της διδακτικής, υποχρεωτική για όλους και σε τακτά χρονικά διαστήματα: ειδικότερα στην έννοια της διαθεματικότητας, δεδομένου ότι τα νέα Α.Π.Σ. προβλέπουν τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία (10% του διδακτικού χρόνου).
- Υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους στόχους και τους προσανατολισμούς των διδακτικών βιβλίων και μεθόδων ξένης γλώσσας.
- Η ομάδα πρότεινε επίσης τη συστηματικότερη συμμετοχή των καθηγητών ξένων γλωσσών σε προγράμματα σχολικών συμπράξεων και συνεργασίας με ευρωπαϊκά σχολεία (Lingua, Comenius, αδελφοποίηση σχολείων) και ηλεκτρονικής διασύνδεσης (e-Twinning κτλ.). Όπως έδειξε η εμπειρία, μέσω της συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης, προάγεται η ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και δημιουργούνται αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας για τους μαθητές, προϋπόθεση απαραίτητη στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.
- Ένα ακόμα συμπέρασμα που προέκυψε από τη συζήτηση των μελών της ομάδας ήταν ότι, ιδιαίτερα ωφέλιμη είναι η συνεργασία με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, οι ανταλλαγές απόψεων, οι συνδιδασκαλίες κτλ., με σκοπό τον εμπλουτισμό των εμπειριών και της διδακτικής διαδικασίας και πρακτικής.
- Τέλος, επισημάνθηκε για άλλη μια φορά η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο περιφέρειας ή Νομού με πρωτοβουλία των Σχολικών Συμβούλων, αλλά και η ανάγκη για τακτικότερες και ουσιαστικότερες συναντήσεις με τον Σχολικό Σύμβουλο της γλώσσας.

### **Βιβλιογραφία**

Αλεξιάδου, Ελπ. 1999. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Σύγχρονη Εκπαίδευση(104):112-117

Καγκά, Ε. 2003. Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europaisches Sprachenportfolio). Αθήνα:Εκδόσεις Eiffel.

Conseil de la Coopération Culturelle.2000. Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer. Strasbourg: Division des langues vivantes.

Κωνσταντίνου, Χ. 2002. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (7):37-52

Lussier, D. Έvaluer les apprentissages dans une approche communicative. Paris. Hachette.

Μανωλοπούλου-Σέργη, Ελ. 2001. Σκιαγράφηση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στα δημόσια γυμνάσια της χώρας. Aspects (65):15-17

Παναγιωτίδης, Π.2005. Νέα περιβάλλοντα μάθησης και γλωσσική εκπαίδευση στην Ευρώπη. Μέντορας (8):3-18

Raquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir). 2000. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck (3e éd).

Τοκατλίδου, Β. 2003. Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση. Αθήνα. Εκδόσεις Πατάκη.

**«Διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία: διδακτική, νέες τεχνολογίες, αξιολόγηση μαθητών, εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, βελτιώσεις συνθηκών»**

**Συντονίστρια: Μπαλάση, Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών, Επίκουρη Καθηγήτρια Γερμανικής Γλωσσολογίας, ebalassi@gs.uoa.gr**

**Ομάδα Εργασίας: Αντωννάκη,Τρ., Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας**

**Σίμψα, Θ., Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας**

Η εισαγωγή της Αγγλικής ως πρώτης ξένης γλώσσας στην Τρίτη Δημοτικού και η πιλοτική εισαγωγή της Γαλλικής και Γερμανικής στην Πέμπτη Δημοτικού ως δεύτερης ξένης γλώσσας δημιουργεί την ανάγκη για συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικά όσο και σε πρακτικά ζητήματα.

Το Εργαστήριο που οργανώθηκε στα πλαίσια του Συνεδρίου «Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση: δεδομένα και προοπτικές» σχετικά με τη

διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στόχευε στην επεξεργασία και καταγραφή πορισμάτων, προτάσεων και αξιολογών συμπερασμάτων για τη βελτιστοποίηση της ποιότητας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό οι ομάδες εργασίας του Εργαστηρίου ασχολήθηκαν με θέματα, τα οποία είχαν προκαθοριστεί από τους συντελεστές του Εργαστηρίου: Τα θέματα αυτά επικεντρώθηκαν στους ακόλουθους πέντε άξονες: 1. Διδακτική 2. Νέες τεχνολογίες 3. Αξιολόγηση μαθητών 4. Ενημέρωση/ επιμόρφωση / μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών 5. Συμπληρωματικές προτάσεις βελτίωσης.

Για την αποτελεσματική συζήτηση αυτών των αξόνων από τις ομάδες εργασίας του Εργαστηρίου θεωρήθηκε απαραίτητη και η ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου κατά την έναρξη του Εργαστηρίου.

## **2. Θεωρητικό Πλαίσιο**

Στο θεωρητικό πλαίσιο σκιαγραφήθηκε το προφίλ των μαθητών/τριών του Δημοτικού και οι ανάγκες των καθηγητών Ξένης Γλώσσας ενώ παρουσιάστηκε και η Διδακτική/ Μεθοδολογία Διδασκαλίας της Ξένης Γλώσσας στο Δημοτικό. Επίσης, δόθηκε μια συνοπτική αναφορά στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και στην αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Ξένης Γλώσσας.

### **2.1. Το προφίλ των μαθητών/ τριών του Δημοτικού και οι ανάγκες των καθηγητών Ξένης Γλώσσας**

Το Δημοτικό Σχολείο αντιπροσωπεύει το πρώτο βήμα της πορείας των μαθητών/τριών προς την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και προς την ολόπλευρη πνευματική και ψυχοσωματική ανάπτυξή τους. Οι μαθητές/τριες του Δημοτικού διακρίνονται από ένα έντονο αίσθημα περιέργειας, μία συνεχή επιθυμία για παιχνίδι ενώ, ταυτόχρονα, χαρακτηρίζονται από ασταθή αντιληπτική ικανότητα και ευμετάβλητη συμπεριφορά. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία είναι δημιουργικά, ενθουσιώδη και με λιγότερες αναστολές από τους/τις μαθητές/τριες του Γυμνασίου και του Λυκείου. Είναι ικανά να προβλέπουν, να μαντεύουν, να συγκρίνουν, να συνοψίζουν, να αξιολογούν, να συμπεραίνουν και να κρίνουν στάσεις και απόψεις σύμφωνα με την κοινωνική τους γνώση και αντίληψη. Στο πλαίσιο του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντός τους μπορούν να κατηγοριοποιούν, να ταξινομούν και να συνθέτουν με βάση τη γνωστική και γλωσσοκοινωνική ανάπτυξή τους. Μια ξενόγλωσση τάξη στο Δημοτικό Σχολείο είναι ανομοιογενής (mixed ability) με μαθητές/τριες ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με την Melanie Williams (1998, σελ 6-8) -η οποία στηρίζει σημεία της θεωρίας της στους Piaget, Bruner, Vygotsky, Gardner και άλλους- υπάρχουν μερικές

βασικές αρχές, σχετικές με την ανάπτυξη του παιδιού και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Κατά την Williams (1998) είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη πως οι μαθητές/τριες του Δημοτικού που παρακολουθούν το ξενόγλωσσο μάθημα δεν πρέπει να θεωρούνται «άδεια δοχεία» διότι κατέχουν εμπειρία ζωής, γνώση του κόσμου, ενώ, ήδη, έχουν αρχίσει τη συστηματική διδασκαλία των γραμματοσυντακτικών δομών της μητρικής τους γλώσσας. Αυτές οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών ενθαρρύνουν τη συνείδηση της σκέψης ενώ σχετίζονται τόσο με την καλλιέργεια όσο και με την εξέλιξη του νοητικού δυναμικού τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να σχεδιάζουν και να υλοποιούν δραστηριότητες στην τάξη έχοντας υπόψη ότι υπάρχουν διαφορετικές και ατομικές κατηγορίες μάθησης για τον καθένα. Όλοι οι τύποι πνευματικών, σωματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων -τις οποίες ο Gardner (1983) αποκαλεί πολλαπλές μορφές νοημοσύνης και τις κατηγοριοποιεί σε γλωσσικές, λογικομαθηματικές, οπτικές, μουσικές, κινητικές, διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές- μπορούν να αναπτυχθούν με κατάλληλα προσεγμένες δραστηριότητες, έτσι ώστε κάθε μαθητής/τρια να είναι σε θέση να συμμετέχει και να προσδεύει στο ξενόγλωσσο μάθημα.

Εάν υιοθετήσουμε τις περιόδους ανάπτυξης της ανθρώπινης νοημοσύνης του Piaget (1976) μπορούμε να θεωρήσουμε πως το παιδί στις μικρές τάξεις του Δημοτικού βρίσκεται στην αρχή της περιόδου συγκεκριμένης λειτουργικής σκέψης (concrete operational period). Το πιο σημαντικό σε αυτήν την αρχική περίοδο είναι η σχέση του παιδιού με το συγκεκριμένο και το βιωματικό, με τη μορφή της εμπειρίας σε μια δυναμική σχέση γλώσσας, σκέψης και πράξης που βοηθά τον μιμητισμό (experiential learning) τόσο για την καλλιέργεια της γλωσσικής επικοινωνίας όσο και για την ανάπτυξη του νοητικού δυναμικού. Για το λόγο αυτό, στις μικρές τάξεις του Δημοτικού, είναι σημαντικό η διδασκαλία να εμπεριέχει το παιχνίδι, το παραμύθι και το τραγούδι τα οποία επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών/τριών μεταξύ τους ενώ σταδιακά ενθαρρύνεται η αναπτυξιακή ανεξαρτησία και αυτονομία τους (learner autonomy). Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού οι μαθητές/τριες βρίσκονται στο τέλος αυτής της περιόδου και η εκμάθηση της ξένης γλώσσας πραγματοποιείται μέσω της αφομοίωσης γραμματοσυντακτικών κανόνων ενώ η αναπαράσταση και επικοινωνία της σκέψης έχει σαν πλαίσιο αναφοράς τη μητρική γλώσσα.

Με αναφορά τη μάθηση ως διαδραστική διαδικασία, ο Piaget (1976) τονίζει την ποιοτική και ποσοτική σημασία της κοινωνικής επικοινωνίας, η οποία επηρεάζει σημαντικά το βαθμό ανάπτυξης ενός παιδιού. Στην ξενόγλωσση τάξη, η ανάπτυξη θετικού κλίματος είναι καθοριστικός παράγοντας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών στο Δημοτικό. Σε αυτό το κλίμα οι μαθητές/τριες επιβραβεύονται και ενθαρρύνονται για να διατυπώσουν τις απορίες τους και για να αντιμετωπίσουν τα λάθη τους ως μία

διαδικασία αναζήτησης νέας γνώσης και ανάληψης πρωτοβουλίας. Η δημιουργία οικείου και χωρίς άγχος μαθησιακού υποστηρικτικού περιβάλλοντος εξασφαλίζει την εφαρμογή των ατομικών τεχνικών μάθησης, διαφορετικών για τον καθένα, με τον κατάλληλο προσωπικό χρόνο και ατομικό ρυθμό για τον πειραματισμό, την κατανόηση και αφομοίωση της γνώσης.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού του Δημοτικού, την κοινωνική του αντίληψη, τις εμπειρίες του εντός και εκτός του σχολείου, καθώς και τις ανάγκες του, όσον αφορά τη χρήση της ξένης γλώσσας. Είναι ουσιώδες η διδασκαλία να αποτελεί μια διαδικασία ευχάριστη η οποία να λαμβάνει υπόψη τις υπάρχουσες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες και να παρέχει ερεθίσματα για την ανάπτυξη γλωσσικών και πνευματικών δεξιοτήτων που προωθούν τη σύγκριση, τον προβληματισμό και την κριτική σκέψη καθώς και την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας των μαθητών/τριών.

## **2.2. Διδακτική/ Μεθοδολογία Διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό**

Η Διδακτική/ Μεθοδολογία για την Ξένη Γλώσσα οφείλει να στηρίξει τις ανάγκες των μικρών παιδιών και να αναπτύξει την προσωπικότητά τους υιοθετώντας βασικές έννοιες και στόχους-τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα,- καθώς και τα θεμελιώδη συστατικά της διαθεματικής προσέγγισης. Αυτοί είναι οι κύριοι άξονες οι οποίοι διέπουν την ανάπτυξη των διδακτικών στόχων, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ως προς την ξένη γλώσσα, όπως περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)<sup>97</sup>. Η μεθοδολογία για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας υιοθετεί την επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach), σύμφωνα με την οποία η διδακτική προσέγγιση προσφέρει την ξένη γλώσσα μέσα από δραστηριότητες οι οποίες δεν απαιτούν την ορθότητα γραμματοσυντακτικών στοιχείων, αλλά τη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένο πλαίσιο με διάφορες προσομοιωμένες αληθινές και αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Η στοχοθεσία του ξενόγλωσσου μαθήματος όπως διατυπώνεται στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ ενθαρρύνει επίσης τη χρήση πολλών και διαφορετικών πηγών μάθησης σε ένα περιβάλλον που υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως συμπληρωματικού μέσου στη διδασκαλία του ξενόγλωσσου μαθήματος και οδηγεί στο συνδυασμό και στην ανάπτυξη νοητικών και πνευματικών δεξιοτήτων και στην ενθάρρυνση της αυτενέργειας των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τις σύγχρονες αυτές εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός δεν είναι αποκλειστική πηγή πληροφόρησης

<sup>97</sup> ΦΕΚ 304/13-3-2003.

αλλά οργανωτής της διαδικασίας της μάθησης, συνεργάτης και σύμβουλος του/της μαθητή/τριας, όπως και διαμεσολαβητής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με τις θεωρίες των Bruner (1975) και Vygotsky (1978) θεωρείται αναγκαία η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού -ή ενός πιο ικανού συμμαθητή- που αναλαμβάνει τον ρόλο του «διευκολυντή» του μικρού παιδιού στον πειραματισμό με τη γλώσσα. Μέσα από συνεχή ανατροφοδότηση προσπαθεί να το οδηγήσει σε συμπεράσματα για τη δομή και τη λειτουργία της ξένης γλώσσας. Οι δύο ψυχολόγοι στηρίζουν την παιδοκεντρική εκπαίδευση, στην οποία οι ατομικές ανάγκες και κλίσεις των παιδιών τροφοδοτούνται από ποικίλες δραστηριότητες ενώ υποστηρίζουν, επίσης, και τη σημασία της ενθάρρυνσης των μαθητών/τριών για ανεξάρτητη διερευνητική και δημιουργική μάθηση.

### **2.3. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Ξένης Γλώσσας**

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Κ.Ε.Π.Α.)<sup>98</sup> παρέχει μία κοινή βάση περιγραφής γλωσσικών σκοπών, περιεχομένων, μεθόδων διδασκαλίας και ένα σύστημα αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Το Κ.Ε.Π.Α. καθορίζει έξι επίπεδα επάρκειας της γνώσης της γλώσσας στόχου: A1 (επίπεδο στοιχειώδους γνώσης), A2 (επίπεδο βασικής γνώσης), B1 (επίπεδο μέτριας γνώσης), B2 (επίπεδο καλής γνώσης), Γ1 (επίπεδο πολύ καλής γνώσης), Γ2 (επίπεδο άριστης γνώσης). Για κάθε ένα από τα επίπεδα αυτά υπάρχουν γενικές περιγραφές οι οποίες επιτρέπουν και την εκτίμηση προόδου των μαθητών/τριών καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους και τη σύγκριση των προσόντων τους.

Η ξένη γλώσσα στο Δημοτικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μέσο προώθησης της διαθεματικότητας στη σχολική διαδικασία και της υλοποίησης σχεδίων εργασίας (projects), μέσω των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται πληροφορίες και να ασχολούνται σφαιρικά με ζητήματα άλλων γνωστικών πεδίων (holistic learning). Τόσο τα σχέδια εργασίας όσο και οι φάκελοι μαθητών (portfolios) αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και βοηθούν τους/ τις μαθητές/τριες να ασκηθούν στην αυτοαξιολόγηση, στην κριτική σκέψη και να οδηγηθούν στην ανάπτυξη της αυτονομίας στη μάθηση.

### **3. Περιγραφή του Εργαστηρίου**

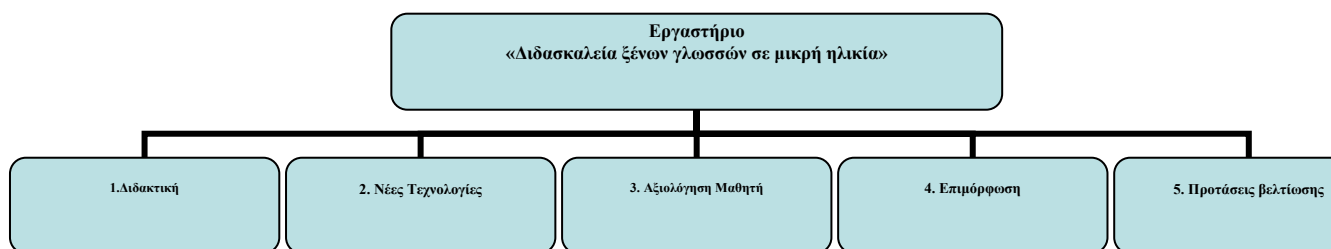
Οι συμμετέχοντες στις ομάδες Εργασίας ήταν καθηγητές αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας που εργάζονται στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, σχολικοί

<sup>98</sup> (Common European Framework of Reference for Languages).

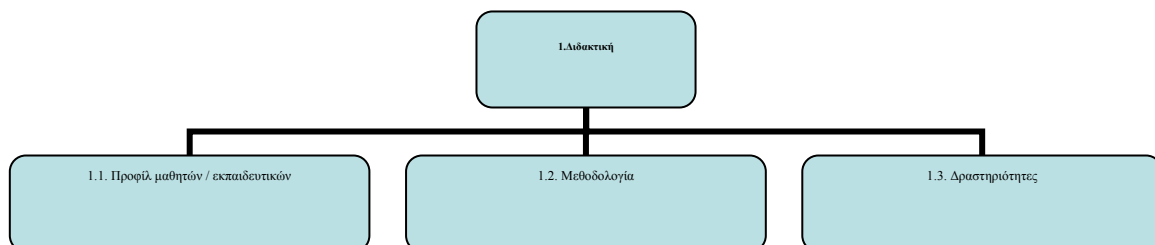


σύμβουλοι και φοιτητές. Ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι στους συμμετέχοντες υπήρχαν και καθηγητές της γαλλικής και γερμανικής γλώσσας που διδάσκουν για πρώτη φορά - στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος- τη δεύτερη ξένη γλώσσα στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αφού αναπτύχθηκε το θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάστηκαν οι πέντε άξονες που θα απασχολούσαν τους συμμετέχοντες του Εργαστηρίου.



Λόγου της πολυπλοκότητας του πρώτου άξονα θεωρήθηκε απαραίτητος ο διαχωρισμός του άξονα της Διδακτικής σε τρία μέρη που αφορούν στα εξής τρία υποθέματα: το προφίλ των μαθητών/εκπαιδευτικών, τη μεθοδολογία και τις δραστηριότητες.



Αφού οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε επτά υποομάδες εργασίας για να ασχοληθούν με τους άξονες (ή τα υποθέματα), η καθεμία ομάδα είχε στη διάθεσή της 40 λεπτά για να καταγράψει εμπειρίες και να προτείνει διαδικασίες βελτίωσης της κατάστασης. Στο τέλος παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα από έναν εκπρόσωπο κάθε ομάδας, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μικρή συζήτηση για να συμπληρωθούν επιπλέον στοιχεία και από τους άλλους συμμετέχοντες.

#### 4. Αποτελέσματα των Ομάδων Εργασίας

Οι ομάδες εργασίας έβγαλαν πολυάριθμα και σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

#### 4.1. Πρώτος Άξονας-Διδακτική

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας που ασχολήθηκε με το 1<sup>ο</sup> υπόθεμα της Διδακτικής, το προφίλ των μαθητών/εκπαιδευτικών του Δημοτικού, αναφέρθηκαν στα ηλικιακά χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητες των μικρών μαθητών/τριών, όπως είναι η ανασφάλεια, η περιέργεια, ο ενθουσιασμός, το ενδιαφέρον για την ξένη γλώσσα και η ασταθής αντιληπτική ικανότητα τους, η αφηρημάδα με εναλλαγές στην προσοχή και στη συγκέντρωση. Όσον αφορά στο γνωστικό και γλωσσικό τους επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι ενώ στις μικρές τάξεις του Δημοτικού (Α΄, Β΄, Γ΄) η εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι περισσότερο βιωματική, στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄) γίνεται πιο συνειδητή. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ότι το Κ.Ε.Π.Α. (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες) παρέχει μία σταθερή βάση για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό υπέθεσαν ότι οι μικροί μαθητές/τριες τοποθετούνται στο τέλος του Δημοτικού στο επίπεδο επάρκειας Α2 για τα Αγγλικά και Α1 για τα Γαλλικά και τα Γερμανικά.

Στο 2<sup>ο</sup> υπόθεμα της Διδακτικής, οι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν με τη μεθοδολογία. Διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΔΕΠΠΣ) πραγματοποιείται από καλά ενημερωμένους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα σημειώθηκε ότι για να ενισχυθεί το βασικό συστατικό της πολυγλωσσίας και για να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες συνείδηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της λειτουργίας της σε διαφορετικά περιβάλλοντα χρήσης λόγου θα πρέπει να ενθαρρυνθεί η ανταλλαγή πληροφοριών και η συνεργασία με σχολεία ημεδαπής και αλλοδαπής.

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν επίσης ότι κατά την εφαρμογή είτε του παλαιού είτε του νέου διδακτικού υλικού πρέπει να δίνεται η ευκαιρία και η δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, για ολιστική προσέγγιση της γνώσης, για γνωριμία με πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών, για αναγνώριση της ετερότητας και του συστήματος αξιών άλλων λαών, για αυτόνομη μάθηση, και για την ανάπτυξη των επτά διαφορετικών επιπέδων νοημοσύνης του Gardner(1983). Επιπλέον επεσήμαναν την ανάγκη εφαρμογής και υλοποίησης διαθεματικών καινοτόμων δραστηριοτήτων κοινού θέματος από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου υπό μορφή σχεδίου εργασίας (project) για παραγωγή υλικού το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και εκπαίδευσης.

Στο 3<sup>ο</sup> υπόθεμα του ίδιου άξονα, η σχετική ομάδα ασχολήθηκε με τους στόχους της Διδακτικής οι οποίοι πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του/της μαθητή/τριας, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και να δημιουργείται ευχάριστο κλίμα το οποίο είναι απαραίτητο ως κίνητρο για την

εκμάθηση της ξένης γλώσσας και του πολιτισμού της και γενικά ως κίνητρο για μάθηση.

Όσον αφορά τα είδη δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας μέσα από πραγματικές καταστάσεις, προσομοιώσεις πραγματικών καταστάσεων και μέσα από παιχνίδια (Simon says, Bingo) και flashcards, παιχνίδι ρόλων και θεατρικό παιχνίδι, εξιστόρηση και ανάγνωση φανταστικών και μη φανταστικών ιστοριών (story-telling, story reading), παιδική λογοτεχνία, σχέδια εργασίας (projects) και ανταλλαγή αλληλογραφίας μεταξύ μαθητών συναφών σχολείων, δραστηριότητες οι οποίες θα προωθήσουν τη συνεργασία (co-operative learning) ανάμεσα στα μέλη της ομάδας ή ατομικά για να προαγάγουν την ιδέα της αυτοαξιολόγησης. Επίσης, ανέφεραν τη σημασία της μουσικής, με εύκολα τραγούδια και κατάλληλο λεξιλόγιο το οποίο να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο της συγκεκριμένης ηλικίας με στόχο να εμπεδώσουν τα παιδιά τη δομή ή τη μορφή της ξένης γλώσσας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι θεματικές ενότητες του διδακτικού υλικού πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στα ηλικιακά δεδομένα των μαθητών/τριών, τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες τους και τις ικανότητές τους.

#### **4.2. Δεύτερος άξονας - Νέες Τεχνολογίες**

Η ομάδα η οποία ασχολήθηκε με τον 2<sup>ο</sup> άξονα, τις Νέες Τεχνολογίες, αναφέρθηκε στη σημασία διάχυσης της Πληροφορικής στα ξενόγλωσσα μαθήματα. Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ασκηθούν στο λογισμικό γενικής χρήσης (επεξεργασία κειμένου, βάσεις δεδομένων, λογιστικό φύλλο, με ζωγραφική και γραφικά), στις εφαρμογές πολυμέσων, στην ηλεκτρονική αλληλογραφία και αναζήτηση πληροφοριών από τον παγκόσμιο ιστό για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της σκέψης τους. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν στο σημείο αυτό την ανάγκη για γνωριμία με ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το e-Twinning το οποίο αποτελεί μία από τις δράσεις των προγραμμάτων e-learning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Αποτελεί μία συνεργατική δράση με στόχο τη διασύνδεση των σχολείων της Ευρώπης και υποστηρίζει την αδελφοποίηση των σχολείων διαμέσου του διαδικτύου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την αναγκαιότητα σύστασης αίθουσας με κατάλληλο εξοπλισμό (τηλεόραση, βίντεο, ηλεκτρονικούς υπολογιστές), ενώ τονίστηκε η σημασία σύστασης ιστοσελίδας με διαδραστικό ημερολόγιο, εκπαιδευτικό υλικό, συνδέσμους (links) κ.ά., υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Κρίθηκε αναγκαία η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη χρήση των εποπτικών μέσων και το κατάλληλο –για την ηλικία των μαθητών/τριών του Δημοτικού– οπτικοακουστικό υλικό.

### **4.3. Τρίτος άξονας: Αξιολόγηση Μαθητών**

Οι συμμετέχοντες της ομάδας που ασχολήθηκε με τον 3<sup>ο</sup> άξονα, τις συμβατικές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, τόνισαν αρχικά πως η αξιολόγηση είναι διαρκής ενώ επεσήμαναν πως στο μάθημα της ξένης γλώσσας δεν αξιολογείται μόνο η γνώση αλλά και η προσπάθεια, η επιμέλεια, η συνέπεια και η συμπεριφορά των μαθητών. Τάχθηκαν επίσης υπέρ των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, έναντι των συμβατικών μορφών αξιολόγησης. Ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις, για να ελέγχεται η απόδοση και η πρόοδος των μαθητών, προτιμούνται τα σχέδια εργασίας, οι φάκελοι μαθητών και η αυτοαξιολόγηση από τα τεστ και τα διαγωνίσματα (διαγνωστικά, προόδου και απόδοσης). Αυτή η θέση συνάδει και με τις προτάσεις αξιολόγησης που αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλικής Γλώσσας για τη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (2003: 14569), αλλά και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003: 381).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης τόνισαν ότι προτιμούν την περιγραφική μορφή αξιολόγησης από την κλίμακα βαθμολογικής αξιολόγησης διότι θεωρούν ότι η περιγραφική μορφή αξιολόγησης αποτελεί έναν ηπιότερο τρόπο ελέγχου της προόδου των μαθητών, που ταυτόχρονα παρέχει τη δυνατότητα καλύτερης προσέγγισης στις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ακόμη στη σημασία επιβράβευσης των μαθητών του συγκεκριμένου επιπέδου με ποικίλους τρόπους (εκφράσεις ενθάρρυνσης, αυτοκόλλητα, βραβεία κτλ.).

### **4.4. Τέταρτος άξονας: Ενημέρωση/ Επιμόρφωση/ Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών**

Η ομάδα του 4<sup>ου</sup> άξονα επικεντρώθηκε στις πηγές πληροφόρησης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή σε σχολικές συμπράξεις, τη συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφώσεις διδακτικής και ψυχολογίας μικρών μαθητών και στη διά βίου εκπαίδευση μέσω μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών.

Σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η αντίστοιχη ομάδα εργασίας ανέφερε ότι έχει τη δυνατότητα να ενημερώνεται για τις εξελίξεις στην εκπαίδευση μέσα από τις ιστοσελίδες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., του Π.Ι. και του Ι.Κ.Υ. Άμεση και σαφή ενημέρωση σχετικά με τρέχοντα ζητήματα που τους απασχολούν προσφέρουν διάφοροι ιστότοποι, όπως το [www.school.gr](http://www.school.gr). Πολύ χρήσιμη και εποικοδομητική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί και τη συμμετοχή τους σε σχολικές συμπράξεις και καινοτόμες δράσεις, μέσω του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Ι.Κ.Υ., τόσο στα πλαίσια της γενικότερης ενημέρωσης όσο και στα πλαίσια της επιμόρφωσής τους και εξέλιξής τους ως εκπαιδευτικοί. Επισημάνθηκε, επίσης, η αξία επιμόρφωσης των παλαιότερων αποφοίτων των ξενόγλωσσων τμημάτων στο πλαίσιο των ΠΕΚ. Συγκεκριμένα, αφού εξέφρασαν την ικανοποίησή τους

για το παρόν σεμινάριο, πρότειναν την οργάνωση και καθιέρωση ανάλογων τακτικών σεμιναρίων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας. Τόνισαν ακόμη την ανάγκη πραγματοποίησης ειδικών σεμιναρίων και επιμορφώσεων από παιδοψυχολόγους για την ενημέρωση και ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας με στόχο την καλύτερη προσέγγιση των μαθητών. Όσον αφορά τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αναγνώρισαν την αξία και το ενδιαφέρον των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών και εν γένει της διά βίου εκπαίδευσης στην εξέλιξή τους, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, αλλά όμως σημείωσαν και την πρακτική δυσκολία που εμπεριέχει η πραγμάτωση αυτών των στόχων, λόγω των αυξανόμενων προσωπικών υποχρεώσεων που αποκτούν με το χρόνο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

#### **4.5. Συμπληρωματικές προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών**

Η 7<sup>η</sup> ομάδα ασχολήθηκε με τον 5<sup>ο</sup> άξονα που επικέντρωσε στο χώρο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, στο ωράριο και τις μετακινήσεις εκπαιδευτικών, στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο ολοήμερο και στα ολιγοθέσια σχολεία, στα κίνητρα για συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών σε σχολικές συμπράξεις και στη συνύπαρξη δύο ή τριών ξένων γλωσσών στο ίδιο σχολείο.

Σημειώθηκε η σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας των αρμοδίων στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών σχολείων, προϊσταμένων γραφείων), έτσι ώστε οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο να γίνονται σε πιο κοντινές αποστάσεις. Αναφέρθηκε η ανάγκη καλύτερου και προσεκτικότερου προγραμματισμού του ωραρίου των εκπαιδευτικών, λόγω της ιδιαιτερότητας του μαθήματος και της απαιτητικής εργασίας που δημιουργεί η διδασκαλία πολλών τμημάτων σε δύο ακόμα και τρία σχολεία. Τονίστηκε η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός ξεχωριστού χώρου διδασκαλίας των ξένων γλωσσών με κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό για καλύτερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο.

Για τις μεγαλύτερες τάξεις του ολοήμερου σχολείου η συγκεκριμένη ομάδα εργασίας πρότεινε την κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας για πιο αποτελεσματική διδασκαλία, καθώς και για την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η συνεργασία σε ομάδες μέσα σε κάθε τάξη αλλά και μεταξύ τάξεων προτάθηκε για τα ολιγοθέσια σχολεία, με παράλληλη συμμετοχή σε σχολικές συμπράξεις και καινοτόμες δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι κάτι τέτοιο θα ενίσχυε την ανάπτυξη κινήτρων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, γεγονός που θα είχε θετικό αποτέλεσμα στους μικρούς μαθητές.

Όσον αφορά τη συνύπαρξη δύο ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που είχαν την ανάλογη εμπειρία από την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά. Έκριναν πολύ κατάλληλο το χρόνο εισαγωγής της δεύτερης ξένης γλώσσας στη Ε΄ Δημοτικού και ανέφεραν την πολύ αποτελεσματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των άλλων ξενόγλωσσων μαθημάτων, καθώς και την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα μεθοδολογίας και εφαρμογής διδακτικού υλικού.

## **5. Συμπεράσματα του Εργαστηρίου**

Οι συμμετέχοντες στις ομάδες εργασίας του Εργαστηρίου είδαν πολύ θετικά τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ξένων γλωσσών στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου, καθώς και την ευρύτερη συνεργασία τους σε σχολικές συμπράξεις. Η θέση τους αυτή ενισχύει και τη δυνατότητα επιτυχημένης εφαρμογής της πολυγλωσσίας και της διαθεματικότητας μέσα στο σχολικό πρόγραμμα. Χαρακτηριστικό δε είναι ότι όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για ανταλλαγή απόψεων σε θέματα τόσο πρακτικά όσο και θεωρητικά μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφόρων ξένων γλωσσών, γεγονός που αποδείχθηκε και από το υψηλό επίπεδο συνεργασίας τους, παρά την ποικιλομορφία τους μέσα στις ομάδες εργασίας του Εργαστηρίου του παρόντος συνεδρίου.

Μετά από 15 περίπου χρόνια ύπαρξης της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό οι εργασίες αυτού του Εργαστηρίου αποτέλεσαν μία πρώτη προσπάθεια απόσταξης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και προβλημάτων προσαρμογής και εξέλιξης αυτής της νέας κατηγορίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες στο Εργαστήριο -ως μέλη της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής κοινότητας- παρουσίασαν και ανέπτυξαν τις εμπειρίες τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους σχετικά το ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό έργο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ευχή όλων είναι τα αποτελέσματα αυτού του Εργαστηρίου να αποτελέσουν πηγή προτάσεων με στόχο τη βελτίωση και ανάπτυξη της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

## **Βιβλιογραφία**

- Bruner, J.1974. *Beyond the Information Given*. London: Allen and Unwin Council of Europe. 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Modern Language Division
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books

Common European Framework of References for Languages. 2001. Strasbourg – Cambridge: Council of Europe. Cambridge University Press

Piaget, J. 1967. *Six psychological Studies*. London: London University Press

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society*. London: Harvard University Press

Williams, M.1998. *Ten Principles for Teaching English to Young Learners*. *IATEFL Newsletter* 142:6-8

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αγγλικής Γλώσσας Δημοτικού. 2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμος Β΄, Αθήνα

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αγγλικής Γλώσσας Δημοτικού. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος 2<sup>ο</sup>, Αρ. Φύλλου 304/13-03-03, σελ. 4087-4098, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1028/ 24 Ιουλίου 2003, Αποφάσεις: Αριθ. Φ.7/396/75937/Γ1, *Ορισμός Προγράμματος Σπουδών της Αγγλικής Γλώσσας για τη Γ΄τάξη του δημοτικού σχολείου*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών*, διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr>, προσπελάστηκε στις 15/3/06

**«Οι Καινοτόμες Δράσεις και η σύνδεσή τους με την καθημερινότητα του μαθήματος της ξένης γλώσσας»**

**Συντονίστρια:** Μ. Κοταδάκη, Σχολική Σύμβουλος Εκπ/κών Αγγλικής Δ. Ε.,

**Ομάδα Εργασίας :** Κ. Κούτρα, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Π.Ε.

**Β. Κουλοχέρη, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Π.Ε.**

**Ε. Μαλλιώρη, Εκπαιδευτικός Γαλλικής Δ.Ε.**

Το έναυσμα για τις εργασίες της συγκεκριμένης ομάδας δόθηκε από την παρουσίαση από την κ. Μαριάνθη Κοταδάκη, Σχολικής Συμβούλου της Αγγλικής Γλώσσας ενός καινοτόμου σχεδίου δράσης (project) που εφαρμόζεται την τελευταία δεκαετία στη Βρετανία. Το προτεινόμενο μοντέλο αφορούσε στη συνδυασμένη εισαγωγή της τέχνης και των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική υποχρεωτική εκπαίδευση με σκοπό την προώθηση ενός ολιστικού, ενεργού και ρεαλιστικού τρόπου διδασκαλίας και μάθησης. Πρόκειται για τη δημιουργική συνεργασία των βρετανικών σχολικών μονάδων της Α/θμιας Εκπαίδευσης με την Εθνική Πινακοθήκη του Λονδίνου. Σύμφωνα με τη δράση αυτή, ένας επιλεγμένος πίνακας από τη συλλογή της πινακοθήκης γίνεται αντικείμενο μελέτης από τους μαθητές των συμμετεχόντων σχολείων, με σκοπό την

τελική παραγωγή συμβατικού ή και προηγμένου σχεδίου εργασίας σε ποικίλες μορφές. Το περιβάλλον του πίνακα(θέμα, χαρακτήρες, χρώματα, αναφορές) εμπνέει τους μαθητές να αποτυπώσουν τη δική τους αντίληψη για το μουσειακό έκθεμα, αντλώντας πληροφορίες από τη γκάμα των μαθημάτων που διδάσκονται.

Η συστηματική καθοδήγηση των ήδη εκπαιδευμένων δασκάλων τους, η ευέλικτη και διαθεματική αναζήτηση της γνώσης που απαιτείται, η αυτόνομη και διαδραστική ομαδική και εξατομικευμένη εργασία, καθώς και η αυτοαξιολογητική επίδραση του σχεδίου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, εξίσου, αποτελούν ιδιότητες που επιτρέπουν την υιοθέτηση ή προσαρμογή του και σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα.

Τόσο η εικονική όσο και η ζωντανή περιήγηση των μουσειακών εκθεμάτων μπορεί να ενταχθεί εποικοδομητικά στην ελληνική δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση, και να υπηρετήσει τους σκοπούς του σύγχρονου διαθεματικού πλαισίου σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ο εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας που προτείνεται μπορεί να συμβάλει ενεργά στην ποιοτική βελτίωση του μαθήματος της ξένης γλώσσας και στη διαμόρφωση νέας, υπεύθυνης και αποτελεσματικής διδακτικής προσέγγισης.

#### Διεξαγωγή συζήτησης

##### A.1. Άξονες συζήτησης

Στη συνέχεια, με αφορμή την παραπάνω παρουσίαση, τέθηκαν από τα μέλη της Ομάδας προς τους συμμετέχοντες οι παρακάτω δύο θεματικοί άξονες με σκοπό την κατάθεση των εμπειριών και προβληματισμών τους και την ανταλλαγή απόψεων. Καθοριστικός παράγοντας για την επιλογή αυτών των θεμάτων υπήρξε το γεγονός ότι αυτά θεωρήθηκαν ως θεμελιώδη ζητήματα προς συζήτηση μέσα στο στενό χρονικό πλαίσιο της διεξαγωγής των εργασιών της Ομάδας, παρά το γεγονός ότι πλείστα άλλα σημαντικά θέματα συνδέονται με την προώθηση και υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων (στο εξής Κ.Δ.) στο πλαίσιο του μαθήματος της ξένης γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

#### ❖ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ- ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

1. Ενημέρωση εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και φορέων.
2. Η θέση και ο ρόλος των Κ. Δ. στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (Α.Π.Σ) στο Δημόσιο Σχολείο.

#### ❖ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

1. Σύνδεση στόχων Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στόχων των επιμέρους Κ. Δ.



2. Μεθοδολογία Κ. Δ. (υλοποίηση –αξιολόγηση προγραμμάτων, ρόλος του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών και των μαθητών, συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων).
3. Κίνητρα υλοποίησης Κ. Δ. για εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού, επαγγελματική εξέλιξη, κτλ.)

## B.2. Επισημάνσεις

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων η συμμετοχή των ενδιαφερομένων ήταν εξαιρετική σε βαθμό και ιδιαίτερα βαρύνουσα σε σημασία ως προς την πραγματικότητα της σύνδεσης των Κ.Δ. με την καθημερινότητα του μαθήματος της ξένης γλώσσας.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες τόνισαν την αναμφισβήτητη δυνατότητα που παρέχει η υλοποίηση των δράσεων αυτών για εναλλακτική, εποικοδομητική μέθοδο μάθησης και για αναβάθμιση του συγκεκριμένου μαθήματος. Επίσης, εξήραν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σε καινοτόμα προγράμματα, καθώς και το γεγονός ότι από τη δεκαετία του '80 οι εκπαιδευτικοί αυτοί πρωτοστατούν στην υλοποίηση αυτών.

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες, ως έμπειροι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών στην πλειοψηφία τους, κατέθεσαν και τα ακόλουθα βιώματα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

- Παρατηρείται ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους, καθώς και των διαφόρων φορέων σχετικά με τις Κ.Δ. (π.χ. σκοποί, δυνατότητες συμμετοχής, οφέλη κτλ.). Παρά το γεγονός ότι το θέμα εργασίας περιοριζόταν στην υποχρεωτική εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες θέλησαν να τονίσουν ότι αυτή η ελλιπής ενημέρωση είναι ιδιαίτερα αποτρεπτικός παράγοντας για την υλοποίηση δράσεων στο Λύκειο, εφόσον λόγω του εξεταστικοκεντρικού χαρακτήρα του Λυκείου γονείς και μαθητές θεωρούν ότι η υλοποίησή τους αποσπά τους μαθητές από τον κύριο στόχο τους που είναι η εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών δεν έχουν επιμορφωθεί ανά ειδικότητα ως προς τον τρόπο που είναι δυνατόν να ενσωματωθούν οι Κ. Δ. στη διδακτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να την αντιμετωπίζουν μόνο ως παράλληλη εξωδιδασκτική δραστηριότητα που απαιτεί πρόσθετο κόπο και χρόνο.
- Τα περιοριστικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αφήνουν χρονικά περιθώρια για την υλοποίηση των Κ. Δ. μέσα στο σχολικό πρόγραμμα.

- Ο «παραδοσιακός» τρόπος διδασκαλίας με τον οποίο είναι εξοικειωμένος ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών δεν συνάδει με τις εναλλακτικές πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθηθούν στο πλαίσιο της μεθοδολογίας υλοποίησης των Κ. Δ.
- Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ή ακόμα και εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας, τείνουν να μη συνεργάζονται, ή/και να αναπτύσσουν ανταγωνισμό.
- Παρουσιάζεται έλλειψη αισθουσών ξένων γλωσσών και υποστηρικτικής υλικοτεχνικής υποδομής (π.χ σχολικών βιβλιοθηκών).
- Ο αριθμός των μαθητών ανά ξενόγλωσσο τμήμα είναι υπερβολικά μεγάλος σε σχέση με το μέγιστο αριθμό μαθητών που προϋποθέτει η επιτυχής πραγματοποίηση Κ. Δ.
- Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών συχνά δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε Εργαστήρια Πληροφορικής, ή τους επιτρέπεται η χρήση αυτών υπό προϋποθέσεις (π.χ. υπό τον όρο της πιστοποίησής τους στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών).
- Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών συχνά απαξιώνεται και αμφισβητείται, καθώς κατηγορούνται και βάλλονται πανταχόθεν ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν ξένες γλώσσες στο δημόσιο σχολείο.
- Η λέξη «Δράση»/«Πρόγραμμα» προκαταλαμβάνει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς (υπονοεί συστηματική προσέγγιση, γραφειοκρατικές διαδικασίες, ανάληψη ευθυνών, διαχείριση χρημάτων κτλ.).
- Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να διαχωρίσουν την έννοια «δράση» από την έννοια «project».
- Συχνά ο Διευθυντής του σχολείου και ο σύλλογος των διδασκόντων αρνούνται την υλοποίηση δράσεων. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε η στάση τους ως τροχοπέδη.
- Ιδιαίτερα στο Λύκειο οι παραπάνω ανασταλτικοί παράγοντες διογκώνονται επιπρόσθετα από τη δυσπιστία των μαθητών σε ό,τι αφορά δραστηριότητες που αποσπούν την προσήλωσή τους στις εισαγωγικές εξετάσεις, καθώς και από το γεγονός ότι είναι πλέον πολύ αργά να μάθουν να δουλεύουν με εναλλακτικές μεθόδους μάθησης όπως η μέθοδος project.

#### Γ. Συμπεράσματα / Προτάσεις

Έχοντας υπόψη τις παραπάνω επισημάνσεις των συμμετεχόντων, η Ομάδα εργασίας κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα σχετικά με τη σύνδεση των Κ. Δ. με

την καθημερινότητα του μαθήματος των ξένων γλωσσών στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

### Γ.1. Επιμόρφωση

- Θεωρείται αναγκαία η λεπτομερής *ενημέρωση* των όλων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Κ. Δ. που μπορούν να υλοποιήσουν.
- Θεωρείται άκρως απαραίτητη η *επιμόρφωση*:
  1. *των μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών* στην υλοποίηση Κ.Δ. κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής τους σε προγράμματα «μαθητείας» στο εσωτερικό και εξωτερικό.
  2. *όλων των εκπαιδευτικών Π.Ε. και Δ.Ε.* ως προς τον τρόπο υλοποίησης Κ.Δ. και, ιδιαίτερα, ως προς τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου project με απτά παραδείγματα.

Κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Π.Ε. και Δ.Ε. στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. θα πρέπει να μην αποκλειστούν οι καθηγητές *Λυκείου*, διότι πρέπει να είναι ενήμεροι ως προς τα εφόδια με τα οποία θα φτάνουν οι μαθητές στις λυκειακές τάξεις (γνώσεις, δεξιότητες κτλ.) και τα οποία θα αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση Κ.Δ. σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος των επιμορφωτικών σεμιναρίων θα πρέπει να είναι η *διάχυση της έννοιας της Κ.Δ.* σε όλες τις ειδικότητες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και του Λυκείου, ώστε να γίνει από όλους αποδεκτή και να υλοποιείται μέσω προγραμμάτων.

- Οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων είναι χρήσιμο να ευαισθητοποιηθούν στη σημασία της συνεργασίας.
- Τέλος, πρέπει να συμπεριληφθεί στους άξονες της βραχυπρόθεσμης δράσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. η ενημέρωση των γονέων για εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και η ανάδειξη της σημασίας της συμμετοχής των παιδιών τους σε Κ.Δ. για ουσιαστική και πολύπλευρη μάθηση.

### Γ.2. Αξιολόγηση

- Υπό τις υπάρχουσες συνθήκες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας σε ένα σχολείο δεν συμμετέχουν κι οι δύο σε Κ. Δ., θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί το ΦΕΚ που καθορίζει ενιαίο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στο τέλος του έτους. Με τον τρόπο αυτό ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να σχεδιάζει την αξιολόγηση της επίδοσης, των ικανοτήτων, των κλίσεων ή δεξιοτήτων των μαθητών σύμφωνα με την ύλη που κάλυψε και τη μεθοδολογία διδασκαλίας που ακολούθησε.

Υπάρχει, ωστόσο, κάποια σχετική επιφύλαξη για την αποδέσμευση των θεμάτων από την ομοιομορφία που τα χαρακτηρίζει σήμερα.

### Γ.3. Παροχή κινήτρων

Θεωρείται απαραίτητο να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς ξένης γλώσσας, ούτως ώστε να ενισχυθεί η υλοποίηση Κ.Δ. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα εξής:

- η *ηθική ικανοποίηση* που θα αισθάνεται ο εκπαιδευτικός αν οι συνάδελφοι, μαθητές και γονείς αποδεχθούν την συμμετοχή των τμημάτων του σε Κ. Δ.
- η *δυνατότητα προβολής* των αποτελεσμάτων/προϊόντων της Κ.Δ. σε συναδέλφους του ίδιου σχολείου ή/κι άλλων σχολικών μονάδων, σε γονείς και σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες (π.χ. στο Δήμο)
- η *δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών* με άλλους συναδέλφους εντός ή/και εκτός σχολικής μονάδας με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο
- η *αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της κάθε σχολικής μονάδας* για το παραχθέν έργο ανά σχολικό έτος και η υποχρέωση αυτών να δημιουργούν το δικό τους portfolio
- η *βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας της ξένης γλώσσας* (π.χ. μικρότερος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, ιδιαίτερη αίθουσα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, αύξηση των ωρών διδασκαλίας ανά γλώσσα, συμπλήρωση ωραρίου από τον εκπαιδευτικό ξένης γλώσσας σε μία σχολική μονάδα μόνο)
- η *ευελιξία στη χρήση των σχολικών αιθουσών* και, ιδιαίτερα, η απρόσκοπτη πρόσβαση στο Εργαστήρι Πληροφορικής
- η *αναδιάρθρωση του σχολικού προγράμματος*, ώστε οι ώρες υλοποίησης των Κ. Δ. να μην αφαιρούνται από τη διδασκαλία των μαθημάτων.

Τέλος, αφού επισημάνθηκε ο καθοριστικός ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση Κ.Δ., προτάθηκε να *αναπροσαρμολογούνται τα απαραίτητα για τη θέση αυτή προσόντα*. Συγκεκριμένα:

- √ Να υπάρχει ανώτατο όριο ηλικίας.
- √ Να θεωρείται απαραίτητη:
  - η γνώση ξένων γλωσσών.
  - η εμπειρία του Διευθυντή που πρόκειται να επιλεγεί σε θέματα που αφορούν την υλοποίηση projects και τις Κ. Δ.
  - η επιμόρφωσή του στην υλοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων εξωτερικού.

## **Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας και Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Προοπτικές για τη σύνδεση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας**

**Συντονίστρια:** *Χ. Αγιακλή, Σχολική Σύμβουλος*

**Ομάδα Εργασίας:** *Μ. Βιβίτσου, Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας*

**Χ. Κανελλοπούλου, Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας**

**Α. Πλατανιά, Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας**

Στο πλαίσιο αυτής της ομάδας εργασίας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Συνεδρίου, η συζήτηση για τη θεσμική **σύνδεση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση** επικεντρώθηκε στους εξής θεματικούς άξονες:

- Στην ανάγκη σύνδεσης του Δημόσιου Σχολείου με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας και το σκεπτικό που καθορίζει τη δημιουργία της
- Στις προϋποθέσεις για μια τέτοια σύνδεση με δεδομένη τη σημερινή πραγματικότητα στην εκπαίδευση
- Στους τρόπους υλοποίησης της σύνδεσης
- Στις συνέπειες που μπορεί να έχει η σύνδεση αυτή στην παρεχόμενη εκπαίδευση και στο χαρακτήρα του σχολείου

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης έγινε σαφής η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ομάδα εργασίας στο συγκεκριμένο θέμα και επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι η σύνδεση της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά και του Λυκείου, με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας αποτελεί αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η θετική στάση των περισσότερων μελών της ομάδας προς αυτή τη σύνδεση απορρέει από την προσδοκία ότι αυτή θα έχει θετική επίδραση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο. Οι αναμενόμενες θετικές επιπτώσεις που επισημάνθηκαν αφορούν τη διαπίστωση ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους επιθυμούν την επίσημη πιστοποίηση της γνώσης ξένων γλωσσών που μαθαίνουν και, επομένως, η σύνδεση του Κ.Π.Γ. με το σχολείο θα βοηθούσε στην ενίσχυση των κινήτρων μάθησης, στη βελτίωση του προφίλ των εκπαιδευτικών και στην αύξηση του κύρους του μαθήματος της ξένης γλώσσας. Επισημάνθηκε επίσης ότι λόγω της φιλοσοφίας σχεδιασμού του Κ.Π.Γ. η σύνδεσή του με το σχολείο θα μπορούσε να συμβάλει στην περαιτέρω προώθηση της μεθοδολογικής προσέγγισης της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με επικοινωνιακό τρόπο.

Ωστόσο, διατυπώθηκαν επιφυλάξεις αφενός για το κατά πόσο μια τέτοια σύνδεση θα ενίσχυε τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, και αφετέρου για το κατά

πόσο η πιστοποίηση της γλωσσομάθειας αποτελεί πραγματική ανάγκη, κυρίως, για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Βασικός στόχος της πιστοποίησης είναι η κάλυψη των αναγκών των υποψηφίων στον εργασιακό τους χώρο και, επομένως, μέσω της σύνδεσής της με το δημόσιο σχολείο είναι πιθανόν να υποβαθμιστεί ο παιδαγωγικός ρόλος του.

Τέλος, διαπιστώθηκε η αδυναμία διατύπωσης, αυτή τη στιγμή, ενός προφανούς πρακτικού τρόπου υλοποίησης αυτής της σύνδεσης. Σε αυτό το πλαίσιο, εκφράστηκε η άποψη ότι άμεση σύνδεση της πιστοποίησης σε συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας με την προαγωγή ή αποφοίτηση δεν φαίνεται πρακτικά εφικτή εξαιτίας της ετερογένειας των ξενόγλωσσων τάξεων (ακόμα και μετά τον χωρισμό τους σε επίπεδα όπως στο Γυμνάσιο). Άλλοι παράγοντες που αποδυναμώνουν το επιχείρημα της άμεσης σύνδεσης και φαίνεται ότι η λύση τους πρέπει να τεθεί ως προϋπόθεση είναι η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η δυσκολία εξεύρεσης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, ο ασαφής προσδιορισμός των επιπέδων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η απουσία ενιαίας κατανομής της διδακτέας ύλης ανά τάξη πανελλαδικά. Η ύπαρξη, κυρίως στην περιφέρεια, ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων όπου δε διδάσκεται η ξένη γλώσσα, προκαλεί διαφορές ανάμεσα στο κέντρο και την περιφέρεια όσον αφορά το επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας ανά τάξη και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, διαφορές οι οποίες καθιστούν προβληματική τη σύνδεση. Μία ακόμη παράμετρος που επισημάνθηκε ήταν ότι τα προγράμματα σπουδών για τις ξένες γλώσσες και τα ξενόγλωσσα διδακτικά βιβλία δεν ταυτίζονται απαραίτητα με τη φιλοσοφία, μεθοδολογία περιεχόμενο και στόχους του Κ.Π.Γ. Επομένως, εύλογη ήταν η διατύπωση επιφυλάξεων ως προς τα αποτελέσματα που θα είχε η σύνδεση της πιστοποίησης με το δημόσιο σχολείο, υπό αυτή τη συνθήκη.

Με βάση τη συζήτηση που προηγήθηκε, η ομάδα κατέληξε στις ακόλουθες συστάσεις:

- Να μελετηθεί συγκεκριμένος τρόπος σύνδεσης, ο οποίος θα διασφαλίζει τη δυνατότητα των μαθητών να συμμετέχουν στις εξετάσεις για το Κ.Π.Γ. με φορέα το σχολείο τους, χωρίς να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή τους σ' αυτές.
- Να αναπροσαρμοστούν τα ωρολόγια προγράμματα, συμπεριλαμβανομένων και των δυνατοτήτων που παρέχονται από το ολοήμερο σχολείο, την ενισχυτική διδασκαλία (και την πρόσθετη διδακτική στήριξη), κατά τρόπο ώστε να επαρκούν οι διδακτικές ώρες για την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών.
- Να γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προτάσεις για κατάλληλο διδακτικό υλικό.

- Να ενταχθεί όλη η προσπάθεια στο πλαίσιο μιας λεπτομερώς διατυπωμένης ενιαίας πολιτικής για τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται στο δημόσιο σχολείο, στο σχεδιασμό της οποίας θα συμμετέχει ομάδα ειδικών επιστημόνων.

## **ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ: Η ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΤΙ ΘΕΛΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ**

### **Εισήγηση της προέδρου της Πανελληνίας Ένωσης Καθηγητών Αγγλικής στη Δημόσια Εκπαίδευση (ΠΕΚΑΔΕ)**

**Μαρία Χαρίτου, Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας**

Καταρχήν πρέπει να πω ότι είναι μεγάλη τιμή και χαρά για μένα γιατί στην παρούσα συζήτηση δεν εκπροσωπώ μόνο την Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Αγγλικής της Δημόσιας Εκπαίδευσης αλλά και τις τοπικές Ενώσεις Εκπαιδευτικών της Αγγλικής, που έχουν δημιουργηθεί σε διάφορες πόλεις της περιφέρειας.

Στη διάρκεια της έναρξης του συνεδρίου ο Πρόεδρος του Π. Ι. έθεσε κάποια ερωτήματα τα οποία συνοψίζονται σε ένα βασικό και ακανθώδες ζήτημα: «Γιατί τα παιδιά δε μαθαίνουν Ξένες Γλώσσες στο δημόσιο σχολείο».

Θεωρώ ότι η απάντηση είναι απλή όσο και προφανής:

- Διότι δεν προβλέπεται επαρκής χρόνος για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος (να υπενθυμίσουμε εδώ ότι οι 3 διδακτικές ώρες μειώνονται σε 2 στις Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου και Λυκείου, δηλ. όσο ανεβαίνει το επίπεδο των σπουδών) γίνεται μείωση αντί για αύξηση των ωρών διδασκαλίας των Ξ. Γ.)
- Διότι ο αριθμός των μαθητών είναι πολύ μεγάλος και το επίπεδο ανομοιογενές (υπάρχουν 25 –35 μαθητές κατά τμήμα ανάλογα με την περιοχή)
- Διότι δεν υπάρχει κατάλληλα εξοπλισμένη αίθουσα για τη διδασκαλία των Ξ. Γ. (λείπουν τα στοιχειώδη εποπτικά μέσα που θεωρούνται απαραίτητα για τη διδασκαλία των Ξ. Γ.)
- Διότι η εκμάθηση των Ξ. Γ. στη χώρα μας αρχίζει και τελειώνει με βασικό στόχο την απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Γονείς και μαθητές επιδίδονται σε ένα άκρατο κυνήγι για απόκτηση ποικίλων πιστοποιητικών γλωσσομάθειας που χορηγούνται κυρίως από ξένα ιδρύματα και οργανισμούς. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας έχει ταυτιστεί με τις εξετάσεις για την απόκτηση του

πολυπλόχου πιστοποιητικού. Η ιδεολογία / βιομηχανία των πιστοποιητικών έχει διαστρεβλώσει τη μάθηση αλλά και τη χρήση της γλώσσας. Έχει αλλοιώσει το αληθινό της περιεχόμενο που δεν είναι άλλο από την ανάγκη ανάπτυξης και βελτίωσης γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Έχει δημιουργήσει επίπλαστες ανάγκες, τις οποίες οι μαθητές κυρίως αναζητούν στα φροντιστήρια.

Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι η ποιότητα της διδασκαλίας στο πλαίσιο του σχολείου πολλές φορές είναι ασυγκρίτως καλύτερη από αυτήν που παρέχεται στα εκτός σχολείου μαθήματα, γιατί στο σχολείο η διδασκαλία διέπεται από τις αρχές της διαθεματικότητας, στηρίζεται στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της διάδρασης, ενώ παράλληλα η διδακτική θεματογραφία είναι πολύπλευρη και αγκαλιάζει ζητήματα που απασχολούν τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Ας μη ξεχνάμε δε ότι οι εκπαιδευτικοί των Ξένων Γλωσσών πρωτοστατούν στην πραγματοποίηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων και στην εκπόνηση σύνθετων δημιουργικών εργασιών (projects).

#### **ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΛΥΣΕΙΣ;**

Πιστεύουμε πως λύσεις στα προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω υπάρχουν με προϋπόθεση τη βούληση από την πλευρά της πολιτείας για δράση αλλά και από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας για ουσιαστικές παρεμβάσεις. Καταρχήν η πολιτεία πρέπει να αντιληφθεί ότι η αναβάθμιση των ξένων γλωσσών στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος θα σημάνει και αναβάθμιση του σχολείου συνολικά. Πολύ επιγραμματικά και συνοπτικά θα αναφέρουμε εδώ ότι η αναβάθμιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο σχολείο σχετίζεται με:

- τη μείωση του αριθμού των μαθητών κατά τμήμα
- την εφαρμογή των επιπέδων και στο Λύκειο ιδιαίτερα όπου ο αριθμός των μαθητών κατά τμήμα είναι μεγάλος
- την αύξηση των ωρών διδασκαλίας στις τρεις ώρες αρχικά με προσανατολισμό τις τέσσερις σε βάθος χρόνου
- τη δημιουργία αίθουσας / εργαστηρίου κατάλληλα εξοπλισμένου για τη διδασκαλία γλωσσών
- τη θεσμοθετημένη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας



- τη δημιουργία ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής αλλά και στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών
- την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας

Για λόγους οικονομίας χρόνου και κατόπιν ιεράρχησης των αναγκών αναφέρθηκαν μερικά από τα αιτήματα (θα μπορούσε κανείς να αναφέρει και ένα πλήθος άλλων) που είναι καταρχήν επιτακτικά αλλά και εφικτά με μοναδική εξαίρεση ίσως την αύξηση των ωρών που απαιτεί κάποιες διαρθρωτικές αλλαγές του συνολικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο κατά τη γνώμη μας πρέπει να προσαρμοσθεί στις ανάγκες ενός σύγχρονου σχολείου ανοικτού στην κοινωνία. Η Πανελλήνια Ένωση των Καθηγητών Αγγλικής της Δημόσιας u917 Εκπαίδευσης στην τριαντάχρονη πορεία της στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης έχει με συνέπεια και συνέχεια υποστηρίξει προτάσεις των οποίων ο προσανατολισμός δεν μόνο η βελτίωση της διδασκαλίας της Αγγλικής στο δημόσιο σχολείο αλλά η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου.

Στόχος της Πανελλήνιας Ένωσης Καθηγητών Αγγλικής της Δημόσιας Εκπαίδευσης ήταν και παραμένει η αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου έτσι ώστε οι μαθητές να μην αναγκάζονται να προστρέχουν στα φροντιστήρια για να μάθουν αυτήν την ξένη γλώσσα, η οποία είτε το θέλουμε είτε όχι δεν τίθεται στο ίδιο επίπεδο με τις άλλες ξένες γλώσσες. Η υποχρεωτική εκμάθηση αυτής της γλώσσας είναι κοινωνική ανάγκη, σχεδόν θέμα επιβίωσης και συντελεί στην επαγγελματική αποκατάσταση του νέου πολίτη του κόσμου. Εμείς πιστεύουμε ότι η Πολιτεία οφείλει να αντιληφθεί αλλά και να επιληφθεί του θέματος αυτού ώστε οι μαθητές/τριες του ελληνικού σχολείου να βγαίνουν από αυτό κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, στην εποχή της Πληροφορίας, της Τεχνολογίας και της Συνεργασίας όπως αυτά επιβάλλονται στο παγκόσμιο κοινωνικό περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί.

## **Εισήγηση του Προέδρου του ΣΚΓ. ΠΕ**

Ο ΣΚΓ. ΠΕ είναι επιστημονική ένωση που αριθμεί 1350 μέλη και είναι ενεργό μέλος της Διεθνούς Ομοσπονδίας Καθηγητών Γαλλικής (FIPF) με σκοπό :

- τη μελέτη, την έρευνα του γνωστικού αντικείμενου καθώς και την εξάπλωση της και την ενημέρωση των διδασκόντων με σεμινάρια, συνέδρια για τη συνεχή επιμόρφωση τους και με την τριμηνιαία έκδοση του επιστημονικού περιοδικού «Contact+ ».
- την προώθηση της Γαλλικής γλώσσας, των γραμμάτων και του πολιτισμού και κατ' επέκταση τη μέριμνα για τους διδάσκοντες και το γνωστικό αντικείμενο.

Ως τέτοια ένωση μετέχουμε σ' αυτό το στρογγυλό τραπέζι και εκφράζουμε, κοινές απόψεις με τον αδελφό Σύλλογο Καθηγητών Γαλλικής Βορείου Ελλάδος.

### **Θέσεις μας:**

Η άριστη εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών μέσα στο Δημόσιο Σχολείο είναι το ελάχιστο που θα πρέπει να εξασφαλίζεται για τους μελλοντικούς πολίτες της Ενωμένης Ευρώπης, όλων των κοινωνικών στρωμάτων, για τους εξής λόγους:

- Πολιτικής: Υπάρχει ανάγκη ολοκληρωμένης πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής κατάρτισης του αυριανού πολίτη, και διασφάλισης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας, απέναντι στη «μονογλωσσία» και κατά συνέπεια στον δυναμικά επερχόμενο «μονοπολιτισμό».
- Κοινωνιο-οικονομικούς: 1. πουλάω καλύτερα όταν μιλάω τη γλώσσα του πελάτη. 2. έχω καλύτερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας. 3. αναπτύσσω ουσιαστικά την τουριστική βιομηχανία που θεωρείται κείριος τομέας της ελληνικής οικονομίας.
- Κοινωνικούς: 1. Μιλώντας τη γλώσσα του άλλου, γνωρίζω καλύτερα τον άλλο, αποδέχομαι τη διαφορετικότητα, επιτρέπω την κοινωνική του ένταξη. 2. Ανεβάζω το κοινωνικό επίπεδο του έλληνα πολίτη.
- Πολιτιστικούς και μορφωτικούς: Η εκμάθηση διαφόρων ξένων γλωσσών και κατά συνέπεια η γνώση διαφορετικών πολιτισμών οδηγούν στην κατανόηση διαφορετικών τρόπων σκέψης. Διευρύνουν το διανοητικό επίπεδο, αναπτύσσουν την ικανότητα κρίσης, σύνθεσης, έκφρασης, διαμεσολάβησης. Καλλιεργούν την ανεκτικότητα, κάνουν τους νέους να αποδέχονται τη διαφορετικότητα.

Η παρούσα κατάσταση στη Δημόσια Εκπαίδευση

- Μέχρι τώρα το Εκπαιδευτικό μας σύστημα αρκείται ουσιαστικά στη δεκάχρονη διδασκαλία μιας μόνο Ξένης Γλώσσας, της αγγλικής, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας του 21ου αιώνα.

- στο Λύκειο, ενώ μπορούν να επιλέξουν την Α΄ Ξένη γλώσσα -σαν υποχρεωτικό μάθημα Γενικής Παιδείας- μεταξύ των γαλλικών, αγγλικών ή γερμανικών, πολλοί Διευθυντές Λυκείων, αυθαιρετώντας, δεν εφαρμόζουν τον ισχύοντα νόμο, ισχυριζόμενοι άγνοια.
- Έτσι, δεν διασφαλίζεται ούτε η ίση πολιτική αντιμετώπιση των γλωσσών έναντι των εταίρων μας στη Ευρώπη, ούτε το δημοκρατικό δικαίωμα του πολίτη για ελεύθερη επιλογή των γλωσσών και του πολιτισμού που θέλει να μάθει και να γνωρίσει, όπως συμβαίνει στα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Η αγγλική θα πρέπει να πάψει να είναι η πρώτη υποχρεωτικά διδασκόμενη γλώσσα, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα της επιλογής και στην πρώτη ξένη γλώσσα μεταξύ των τριών ήδη υπαρχόντων στη δημόσια εκπαίδευση.

### **Οι προτάσεις μας**

- Αύξηση του αριθμού των Δημοτικών Σχολείων στα οποία θα εφαρμοστεί το πιλοτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της 2ης Ξένης Γλώσσας από 210, τουλάχιστον σε 1000 σχολεία για το σχολικό έτος 2006-07 και περαιτέρω γενίκευση της διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία από την τρίτη τάξη του Δημοτικού, όπως και η πρώτη ξένη γλώσσα.
- Επαναφορά της 3ωρης διδασκαλίας της 2ης Ξένης Γλώσσας στο Γυμνάσιο.
- Υποχρεωτική διδασκαλία της 2ης Ξένης Γλώσσας σε όλες τις τάξεις του Λυκείου.
- Γενικότερο επανασχεδιασμό της Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης με στόχο την ουσιαστική ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ της διδασκαλίας των Ξένων γλωσσών στο ελληνικό σχολείο, ώστε οι μαθητές να φτάνουν το επίπεδο κατώφλι B1, δηλαδή αυτό του ανεξάρτητου χρήστη της ξένης γλώσσας.
- Σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών με τις Πανελλήνιες Εξετάσεις και με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας :
  - με προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε οι μαθητές να έχουν διδαχτεί 400 ώρες την ξένη γλώσσα όταν τελειώνουν το λύκειο και να είναι ικανοί, χωρίς επιπλέον εξωσχολική υποστήριξη, να ανταποκριθούν στο εξεταζόμενο μάθημα γαλλικής στις πανελλήνιες εξετάσεις στο τέλος της 3ης Λυκείου.
  - με τη διδασκαλία της Δεύτερης Ξένης Γλώσσας σε επίπεδα και με τη θεσμοθέτηση μέγιστου αριθμού μαθητών 14 ανά τμήμα και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανά τμήμα.

- με την απαραίτητη ύπαρξη Εργαστηρίου Γλωσσών, δηλαδή ειδικής αίθουσας διδασκαλίας με τα κατάλληλα εποπτικά μέσα (οπτικοακουστικά, νέες τεχνολογίες κτλ.)
- με την ουσιαστική γλωσσικό-κοινωνική και παιδαγωγική συνεχή επιμόρφωση των καθηγητών γαλλικής.

## **Εισήγηση της Προέδρου του Συλλόγου Καθηγητών Γερμανικής**

**Δρ. Ευαγγελία Παπαδημητρίου, Καθηγήτρια Γερμανικής γλώσσας**

Αγαπητοί σύνεδροι,

εκπροσωπώντας τον Σύλλογο Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας στην Ελλάδα (ΣΥΚΑΓΕ) θα ήθελα να ευχαριστήσω το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Παν/μιο Αθηνών για την πρόσκλησή τους να συμμετάσχουμε στη Στρογγυλή Τράπεζα και να τους συγχαρώ για τη διοργάνωση αυτού του συνεδρίου. Όπως όλοι γνωρίζουμε και όπως υπογράμμισαν και αρκετοί ομιλητές/-τριες, τόσο η αρχική κατάρτιση όσο και η συνεχής επιμόρφωση για την επαγγελματική ανέλιξη των καθηγητών ξένων γλωσσών είναι απαραίτητη. Γι αυτό και είναι σημαντικό, φορείς, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή το Παν/μιο, γενικότερα δηλαδή η Πολιτεία, να οργανώνει ανάλογες δράσεις και να υποστηρίζει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικής επικαιρότητας.

Ο ΣΥΚΑΓΕ, ήδη από την ημερομηνία ίδρυσής του, το 1988, προσπαθεί, στο βαθμό που του αναλογεί, να υποστηρίζει συνεχώς το διδακτικό έργο των καθηγητών γερμανικής γλώσσας, διοργανώνοντας σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη εκθέσεις γερμανικού διδακτικού βιβλίου και επιστημονικές ημερίδες με θεματικές ενότητες που άπτονται της σύγχρονης εκπαιδευτικής προβληματικής. Τόσο σε αυτές τις ημερίδες όσο και σε αυτό το συνέδριο προέκυψε αβίαστα το συμπέρασμα, ότι οι μαθητές /-τριες δεν μαθαίνουν τελικά ξένες γλώσσες στο δημόσιο σχολείο. Οι λόγοι αναφέρθηκαν και επισημάνθηκαν ήδη εκτενώς. Τι μπορεί ν' αλλάξει λοιπόν; « Τι θέλουμε για το μέλλον;» για να χρησιμοποιήσω τον εύστοχο τίτλο αυτής της 5<sup>ης</sup> συνεδρίας. Για το Σύλλογο Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας στην Ελλάδα τα πιο σημαντικά θεσμικά αιτήματα του κλάδου μας είναι:

1. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ως συνεχές, δηλαδή από την Ε΄ Δημοτικού ως και τη Β΄ Λυκείου, ώστε να ολοκληρώνεται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας και πάντα μέσα στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης.
2. Να παρέχεται η δυνατότητα προπαρασκευαστικού τμήματος για την ξένη γλώσσα στους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ΄ Λυκείου και σε όσους επιθυμούν να εξεταστούν

σε αυτό το συγκεκριμένο μάθημα στις τελικές τους εξετάσεις. Κι αυτό δεν αφορά, όπως γνωρίζετε, μόνο στην εισαγωγή στις Ξενόγλωσσες Φιλολογίες.

3. Όπως, ήδη, επισημάνθηκε και σε αυτό το συνέδριο, το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας θα πρέπει να συνδεθεί με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και ιδιαίτερα με τα χαμηλά επίπεδα (A1, A2 και B1). Και ίσως σε αυτό το σημείο, θα έπρεπε να προβλεφθεί και η δημιουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης για τους πιο αδύναμους μαθητές, που θα επιθυμούν, ωστόσο, να συμμετάσχουν στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού. Παράλληλα, είναι απαίτηση όλων, η έγκαιρη τοποθέτηση συναδέλφων, κυρίως της Γερμανικής, και βέβαια να επανέλθει το 3ωρο εβδομαδιαίας διδασκαλίας της Β΄ ξένης γλώσσας στα Γυμνάσια.

4. Τέλος, προτείνουμε τη δημιουργία επιπέδων, όπως γίνεται και στα ιδιωτικά σχολεία αλλά και για την αγγλική γλώσσα στα δημόσια σχολεία. Κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο, γιατί όπως τονίζουν οι μάχιμοι συνάδελφοι, υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια σε ό,τι αφορά στις γνώσεις της ξένης γλώσσας, και ιδιαίτερα στην Α΄ Γυμνασίου, όπου πολλοί από τους μαθητές έρχονται από το Δημοτικό με ένα συγκεκριμένο σύνολο γνώσεων στη δεύτερη ξένη γλώσσα, ενώ άλλοι είναι αρχάριοι. Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να επισημάνω, ότι όσα ανέφερα μόλις, ως προτάσεις του ΣΥΚΑΓΕ, έχουν ήδη κατατεθεί ως αιτήματά του κλάδου μας σε ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ο.Λ.Μ.Ε. και ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ..

Κατά συνέπεια, είναι κατανοητό, ότι συχνά οι συνθήκες είναι δύσκολες και αρκετές φορές αντίξοες, και για πολλούς ακόμη λόγους (π.χ. έλλειψη αιθουσών, πολυπληθή τμήματα, δύσκολη πρόσβαση σε Η/Υ κτλ.). Ωστόσο, κατά την άποψή μας, όσες επιστημονικές ημερίδες, όσες επιμορφωτικές συναντήσεις και fora, κι αν διοργανωθούν, τίποτε δεν μπορεί ν' αλλάξει, χωρίς την ενεργή συμμετοχή και την αυθεντική παρουσία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Εξίσου σημαντική είναι και η συνεργασία συναδέλφων διαφορετικών ειδικοτήτων μέσα στο ίδιο ή σε άλλο σχολείο. Χρειάζεται, λοιπόν, να κάνουμε κι εμείς οι ίδιοι, μια υπέρβαση στον τρόπο που διδάσκουμε ή ακόμα και στον τρόπο που βλέπουμε τη σχολική πράξη μέχρι τώρα. Να τολμήσουμε ν' αναρωτηθούμε: Πώς μαθαίνει τελικά ο μαθητής; Πώς μπορεί να γίνει η διδασκαλία μας περισσότερο ελκυστική;

Θα πρέπει, δηλαδή, να κάνουμε και την αυτοκριτική μας και την εσωτερική μας αξιολόγηση. Κι ας είναι ο επόμενος στόχος μας, κάτι που να φαίνεται «πολύ μικρό», με μια πρώτη ματιά. Ας επιχειρήσουμε ν' αλλάξουμε αυτό το «μικρό κάτι» στη διδασκαλία μας, από αύριο. Ας κατορθώσουμε να προβληματιστούμε, να προσπαθήσουμε να μην ξεχνάμε το ερώτημα: «Τι θέλουμε λοιπόν για το μέλλον» και αν συνεργαστούμε με συναδέλφους, δηλ. διαθεματικά ή διακλαδικά, πιστεύω ότι αυτό το 3ήμερο συνέδριο θα έχει ήδη επιτύχει έναν από τους πολλούς όσο και καίριους στόχους του.

## **Η ξένη γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο**

### **Δ. Καλύβας, Διευθυντής του 38ου Δ.Σ. Αθηνών**

Η εισαγωγή της ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί καινοτομία και εξέλιξη η οποία δημιούργησε ΕΛΠΙΔΑ για το αύριο του δημόσιου σχολείου και συγχρόνως όραμα και ενδιαφέρον.

Άνοιξε καινούργιους ορίζοντες στους μαθητές και έδωσε την ευκαιρία να έχουν εναλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους εκτός από τη διδασκαλία των μαθημάτων των Ελληνικών. Λειτουργήσε, επίσης, προς την κατεύθυνση των ίσων ευκαιριών των μαθητών, της διακίνησης ιδεών και της γνωριμίας πολιτισμών, όπως και προς την αναγκαιότητα σπουδών των ξένων γλωσσών για τις οικονομικές συναλλαγές, για τη χρήση των Η/Υ, της τεχνολογίας και της εμπλοκής των μαθητών στο διαδίκτυο.

Η εισαγωγή των Αγγλικών στο Δημοτικό σχολείο δημιούργησε κάποιους κραδασμούς, οι οποίοι όμως έχουν ατονήσει και σχεδόν εξαλειφθεί. Οι κραδασμοί αυτοί αφορούσαν την αμοιβαία επιφυλακτικότητα δασκάλων και καθηγητών. Οι δάσκαλοι έδειξαν περιέργεια στον νεωτερισμό καθώς και δυσφορία για την αλλαγή του ωραρίου τους.

Στους μαθητές η εισαγωγή της ξένης γλώσσας δημιούργησε ιδιαίτερα προβλήματα ακριβώς γιατί υπήρχε η εξοικείωση λόγω φροντιστηρίων. Θα παρατηρούσα ότι οι μαθητές αγκάλιασαν το συγκεκριμένο μάθημα και ακόμα πιο θετική στάση είχαν οι μαθητές που μόνο από το δημόσιο σχολείο γνώρισαν την ξένη γλώσσα. Ένα ποσοστό μαθητών θεωρώντας ότι κατέχουν το επίπεδο γνώσεων που απαιτεί το μάθημα της Αγγλικής σε κάθε τάξη του Δημόσιου σχολείου, λειτουργούν με ελλειμματική συμπεριφορά και διάθεση.

Οι μαθητές αισθάνονται πόσο σημαντική είναι η Ξένη Γλώσσα στη ζωή τους εφόσον η εκμάθησή της αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της σχολικής τους μόρφωσης. Αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι πολυτέλεια ή ένα επιπλέον προσόν, αλλά ανάγκη για το μέλλον.

Οι γονείς, από την άλλη, δέχτηκαν θετικά την εφαρμογή του προγράμματος της ξένης γλώσσας. Αρχικά τους διέκρινε και τους διακατείχε περιέργεια αναφορικά με το ωράριο, τα βιβλία, το σύστημα. Αργότερα επήλθε η αποδοχή από το σύνολο σχεδόν των γονέων και ιδιαίτερα από τους οικονομικά ουδέτερους.

Στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος της ξένης γλώσσας, τα όποια προβλήματα ήταν προσωρινού χαρακτήρα. Οι γονείς αλλά και οι μαθητές πια έρχονται σε επαφή όχι μόνο με τον δάσκαλο της τάξης αλλά και ακόμη με τρεις εκπαιδευτικούς

ειδικότητας (Ξένης Γλώσσας-Φυσικής Αγωγής-Μουσικής) οι οποίοι δημιουργούν περισσότερα ερεθίσματα για τη μεγαλύτερη διακίνηση πληροφοριών και ιδεών.

Οι περισσότεροι γονείς αντιμετώπιζαν και αντιμετωπίζουν το πρόγραμμα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως στήριξη στη φροντιστηριακή εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα προβλήματα οργάνωσης και εφαρμογής του προγράμματος δημιουργούν αυτή την υποτιμητική συμπεριφορά και διάθεση.

Σήμερα, μετά από 14 χρόνια έχει κατανοηθεί πλήρως η ανάγκη της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό απ' όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική κοινότητα, μαθητές-εκπαιδευτικούς-γονείς.

Η εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο αφενός εξύψωσε το προφίλ του δημόσιου σχολείου και αφετέρου έσπασε το μονοπώλιο των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και φροντιστηρίων Ξένων Γλωσσών που έως τότε λειτουργούσαν με δικούς τους νόμους και κανόνες.

Σήμερα όμως μπροστά σ'αυτή την «πεζή» στασιμότητα χρειάζονται βελτιωτικές κινήσεις για να δοθεί συνέχεια στο όνειρο του μαθητή που ανήκει στους οικονομικά αδύνατους, για να του δοθούν ίσες ευκαιρίες και μέσα σ'αυτή την πολύ πολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου κρίνεται περισσότερο αναγκαίο να τεθούν παρεμβάσεις και προοπτικές.

Μερικές απ'αυτές είναι:

1. η μονιμότητα του εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας σε μια σχολική μονάδα, ώστε να μην αναγκάζεται περιπλανώμενος σε διάφορα σχολεία, να διοχετεύει την ενέργειά του ,
2. να γίνεται το μάθημα σε επίπεδα και ιδιαίτερα στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη. Ο εκπαιδευτικός λόγω του αριθμού των μαθητών (26) ανά τμήμα και της διαφορετικής σύνθεσης της τάξης είναι αναγκασμένος να προσαρμόσει τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο επίπεδο του μέσου μαθητή, που συνήθως είναι χαμηλό,
3. η επικύρωση των γνώσεών τους, στην ξένη γλώσσα, με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας,
4. η ύπαρξη ανεξάρτητης αίθουσας Αγγλικών με όλο το απαραίτητο εποπτικό υλικό (TV, Video, H/Y),
5. η μείωση του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών (γιατί το μάθημα είναι γλωσσικό και δύναται, επίσης, η διδασκαλία να αρχίζει από τις πρώτες ώρες),
6. να υπάρχει συνέχεια του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας της ξένης γλώσσας από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,
7. η καθιέρωση της διδασκαλίας των Αγγλικών στη Β΄ τάξη, με ακουστικό και παιγνιώδη τρόπο και για μια ώρα εβδομαδιαίως.

8. η αύξηση των ωρών διδασκαλίας κατά μια ώρα εβδομαδιαίως από τη Γ΄ τάξη και πάνω,
9. η αλλαγή των βιβλίων τα οποία ίσως κούρασαν και ξεπεράστηκαν,
10. η έλλειψη σχολικών συμβούλων δημιουργεί προβληματισμό και καμιά φορά συσσώρευση προβλημάτων στον ίδιο τον εκπαιδευτικό που ίσως αναγκάζεται να αυτενεργεί και να πορεύεται χωρίς πυξίδα.

Οι Έλληνες είμαστε γλωσσομαθείς. Οι μαθητές, στο ελληνικό δημόσιο σχολείο διδάσκονται 2 ή 3 ξένες γλώσσες. Το γεγονός ότι έχουμε τα περισσότερα φροντιστήρια Ξένων Γλωσσών στον κόσμο μαρτυρεί την τάση που έχουμε να μαθαίνουμε ξένες γλώσσες.

Το 1922, είχε κάνει εντύπωση στον Μπάυρον η γλωσσομάθεια των Ελλήνων στην Ευρώπη. Σ' αυτή την πρόκληση, το δημόσιο δημοτικό σχολείο και οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία δεν μπορεί παρά να προσπαθήσουν ν' αλλάξουν. Οφείλουμε όμως να αλλάξουμε και εμείς οι ίδιοι έχοντας θετικότερη σκέψη και όραμα και να προσπαθήσουμε ν' αλλάξουμε τη νοοτροπία των μαθητών και των γονέων. Να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον και τη γνώση. Αυτό σε πολλές περιπτώσεις γίνεται με το ρομαντισμό και το πάθος του εκπαιδευτικού. Όχι βέβαια με την καθολικότητα που θα έπρεπε και που θα θέλαμε.

Όμως προς αυτή την κατεύθυνση, πρέπει να υλοποιηθούν και να δρομολογηθούν προτάσεις–ανατροπές. Στην προσπάθεια αναβάθμισης της παιδείας μας η εισαγωγή δεύτερης Ξένης Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο θα συναντούσε αποδοχή αν η ξένη γλώσσα:

1. δίδονταν ως ακουστικό και μόνο ερέθισμα τα πρώτα χρόνια,
2. γινόταν ως γνωριμία μ' έναν άλλο πολιτισμό,
3. τόνιζε την επικοινωνία σε πρώτο επίπεδο,
4. δεν απαιτούσε εργασίες στο σπίτι για την Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη (τουλάχιστον στην αρχή).

Αξίζει να τονίσουμε ότι, επειδή ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας ταυτίστηκε με το δημοτικό σχολείο και ενσωματώθηκε με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του, ευελπιστεί όχι στη μετάταξή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά στην αναβάθμισή του μέσα στο πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου η πρώτη ξένη γλώσσα και η εισαγωγή δεύτερης ξένης γλώσσας θα βοηθούσε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην αξιοποίηση της δυναμικής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη δραστηριοποίηση του μαθητή και στην παροχή περισσότερων εφοδίων αλλά και ευκαιριών σε αντίθεση με την κοινωνία των ανισοτήτων όσον αφορά την προσβαση στη γνώση.



## «Η δημόσια εκπαίδευση στο μάθημα της ξένης γλώσσας: τι θέλουμε για το μέλλον;»

*Εκπρόσωπος Ανώτατης Συνομοσπονδίας Γονέων και Μαθητών Ελλάδος*

Η γνώση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας στην εποχή μας είναι αναγκαίο μορφωτικό εφόδιο για τον καθένα. Δεν χρειαζόταν να μας το επιβάλει η Ε.Ε., το γνωρίζουμε όλοι, πολλά χρόνια τώρα, και εμείς οι γονείς το διεκδικούμε σταθερά τις τελευταίες δεκαετίες.

Όφειλε λοιπόν η πολιτεία να εξασφαλίσει την ουσιαστική εκμάθησή των ξένων γλωσσών μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, με ενιαία (για τα 12 χρόνια του σχολείου) συστηματική διδασκαλία, τις αναγκαίες ώρες, με προγράμματα, δωρεάν βιβλία υψηλής ποιότητας και μόνιμους εκπαιδευτικούς με το απαραίτητο πανεπιστημιακό επίπεδο γνώσεων για να διδάξουν.

Γενικώς στη «δημόσια και δωρεάν παιδεία μας», η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες υποκριτικές πράξεις του Υπουργείου Παιδείας.

Αλήθεια πόσα παιδιά γνωρίζετε που έμαθαν ξένη γλώσσα στο δημόσιο σχολείο;

Η χρόνια ολιγωρία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να ενδυναμώσει τις σπουδές ξένων γλωσσών στα δημόσια σχολεία υποχρεώνει τους γονείς να δαπανούν από το πενιχρό τους εισόδημα εκατομμύρια ΕΥΡΩ για τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, για την αγορά των ξενόγλωσσων βιβλίων (**ακόμα και του δημόσιου σχολείου**), αλλά και για να πάρουν μέρος τα παιδιά τους στις εξετάσεις για την απόκτηση διπλωμάτων γλωσσομάθειας από ξένα εκπαιδευτικά κέντρα.

Η ξένη γλώσσα εξακολουθεί να είναι μια ατομική υπόθεση, ένα εμπόρευμα, που όποιος έχει χρήματα το αγοράζει.

Αλλά εκτός από την οικονομική αφάιμαξη των γονιών ας αναρωτηθούμε πόσες πολύτιμες ώρες απ' τη ζωή τους, ξοδεύουν τα παιδιά μας κάθε μέρα για να μάθουν ξένες γλώσσες στο διπλό σύστημα σχολείο και φροντιστήριο.

Την προηγούμενη δεκαετία, η ευκολία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στη θεσμοθέτηση εξετάσεων έφερε ως λύση τα **επίπεδα**. Αποτέλεσμα και τραγική ειρωνεία είναι, πως ελάχιστοι μαθητές φιλοδοξούν να πάνε στο προχωρημένο επίπεδο. Οι περισσότεροι μένουν στο δεύτερο, για να έχουν την ησυχία τους, αφού το απόγευμα θα πάνε στο φροντιστήριο.

Έτσι, όλη η διαδικασία δεν έχει κανένα αντίκρουσμα: Απαξιώνεται ο δάσκαλος, το μάθημα και το δημόσιο σχολείο.

Με την απειλή των πανελλαδικών στο Λύκειο και το άγχος να τελειώσουν οι ξένες γλώσσες μέχρι την Γ΄ Γυμνασίου η ζωή των μικρών παιδιών γίνεται απάνθρωπη. Διαλύεται η οικογενειακή ζωή και εξανεμίζεται το εισόδημα στην παραπαιδεία.

**Εισάγεται μια τεράστια ανισότητα ανάμεσα στους μαθητές, μιας και όσοι δεν έχουν χρήματα για να μάθουν ξένες γλώσσες στα φροντιστήρια δεν μπορούν να διεκδικήσουν μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων θέση στα τμήματα ξένων γλωσσών των πανεπιστημίων.**

Τα προηγούμενα χρόνια έγινε μια μεγάλη διαφημιστική καμπάνια για το ολόημερο σχολείο και τη διδασκαλία των Αγγλικών. Η καταγραφή των αποτελεσμάτων από το Ινστιτούτο της Γ.Σ.Ε.Ε. ήταν σαφής: 96% των μαθητών, μόλις τελειωνε το ολόημερο, έτρεχαν στα ιδιωτικά μαθήματα.

Παρά τις μεγαλόστομες δηλώσεις για πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία, η εκμάθηση και η επαρκής γνώση της ξένης γλώσσας παραμένει τομέας παραδομένος στους ιδιώτες, ξένους και ντόπιους μεγαλοφροντιστηριούχους.

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας συνεχίζει να είναι μια υποβαθμισμένη λειτουργία αφού, υπηρετώντας την κερδοσκοπία, γίνεται με προγράμματα και βιβλία αμφίβολης ποιότητας και από ανθρώπους που συνήθως δεν έχουν το αναγκαίο πανεπιστημιακό επίπεδο γνώσεων και την παιδαγωγική κατάρτιση για να διδάξουν.

Αλλά και το σύστημα πιστοποίησης του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, με τις εξετάσεις (που έχουν τη μορφή των τεστ πολλαπλής επιλογής κτλ.) που μοριοποιούν τη σκέψη, και είναι κατάλληλες για επιλογή προσωπικού στις επιχειρήσεις αλλά όχι για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αποδεικνύει ότι ζητούμενο είναι απλώς και μόνο η απόκτηση ενός είδους επιχειρησιακής εργασιακής γλωσσικής δεξιότητας.

Επισημάναμε στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. πως από μόνες τους οι εξετάσεις δεν θα λύσουν κανένα πρόβλημα. Αντίθετα, θα ξοδευτούν χρήματα της Παιδείας για να οργανωθεί ένας μηχανισμός που δεν θα έχει κανένα αντίκρισμα, πέρα από τη φτηνότερη τιμή στα εξέταστρα.

Όποιος μαθαίνει Αγγλικά και Γερμανικά στα φροντιστήρια, στο Βρετανικό Συμβούλιο και στο Γκαίτε το απόγευμα, μετά το σχολείο, γιατί να μην δώσει εκεί εξετάσεις και να προτιμήσει τον Οργανισμό του Κ.Π.Γ.;

Ποια αξία θα έχει το δίπλωμά του στην αγορά εργασίας έναντι των άλλων; Όταν θα έχει καταξοδευτεί ο γονιός στα 7 – 8 χρόνια μαθημάτων το πρόβλημά του θα περιοριστεί αν κερδίσει τα μισά εξέταστρα;

Επανελημμένα, με έγγραφά μας, επισημαίναμε στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. την επιτακτική ανάγκη επίλυσης του προβλήματος και καταθέσαμε τις προτάσεις μας για την

οργάνωση αξιόπιστης διδασκαλίας και πιστοποίησης των ξένων γλωσσών από το σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης.

Έχουμε γνωστοποιήσει την πρότασή μας πως για να αποκτήσει το Κρατικό Πιστοποιητικό το απαιτούμενο κύρος και να αντικαταστήσει τους διάφορους ξένους τίτλους γλωσσομάθειας και να αποτελέσει τυπικό προσόν στην αγορά εργασίας, χρειάζεται:

- Ο πυρήνας του συστήματος να είναι το δωδεκάχρονο δημόσιο σχολείο, οργανωμένο σε ενιαίο σύστημα σπουδών, με διευρυμένη λειτουργία, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες εκμάθησης υποχρεωτικά μιας ξένης γλώσσας και μιας δεύτερης προαιρετικά και να οδηγεί σε πιστοποιητικό καλής γνώσης τους (σε επίπεδο δηλ. αντίστοιχο του Proficiency).
- Όσοι αποσκοπούν να διδάξουν ξένη γλώσσα, υποχρεωτικά να είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακής σχολής.
- Οι εξετάσεις πιστοποίησης να οργανώνονται πανελλαδικά στα πλαίσια και με τους κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος (εξεταστές, βαθμολογητές δεν μπορεί παρά να είναι οι εκπαιδευτικοί όπως και στις πανελλαδικές εξετάσεις).
- Δεν επιτρέπεται ο μαθητής του δημόσιου σχολείου να πληρώνει για τις εξετάσεις για το Κ.Π.Γ.
- Σε δημόσια κέντρα γλωσσομάθειας να διδάσκονται ξένες γλώσσες σε όσους μαθητές ενδιαφέρονται για την εκμάθηση μιας γλώσσας που δεν διδάσκεται στο σχολείο τους και σε οποιονδήποτε θέλει ή χρειάζεται να μάθει μια ξένη γλώσσα, σε κάποιο στάδιο της ζωής του.

Οι αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν έδωσαν καμία απάντηση στα αιτήματά μας.

Ο προηγούμενος Υπουργός Παιδείας εισήγαγε τη διδασκαλία των Αγγλικών από την Γ΄ Δημοτικού, γιατί τότε άρχιζαν τα φροντιστήρια!

Δεν πήρε κανένα μέτρο ώστε το δημόσιο σχολείο να αποκαταστήσει την ως τώρα ελλιπή διδασκαλία των ξένων γλωσσών, να αλλάξουν τα προγράμματα και οι ώρες διδασκαλίας, τα βιβλία (να δίνονται δωρεάν σε όλες τις βαθμίδες), και να οργανώνονται οι εξετάσεις στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου.

Απλώς υποχρέωσε όλους τους γονείς να πληρώνουν φροντιστήρια νωρίτερα και τους μικρούς μαθητές, πριν καν μάθουν ελληνικά, να τρέχουν στη διπλοβάρδια.

Με την αλλαγή της κυβέρνησης κι ενώ η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας δεν πήρε κανένα μέτρο για να εξασφαλίσει την ουσιαστική διδασκαλία των Αγγλικών, πρόσθεσε την πιλοτική διδασκαλία 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας σε 210 Δημοτικά Σχολεία, για

δύο χρόνια. Επίσης, η Υπουργός Παιδείας αύξησε τις ώρες των αρχαίων ελληνικών και μείωσε τις ώρες της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Η αγωνία όλων μας και η υπόσχεση του Υπουργείου Παιδείας ήταν να σταματήσει η απαξίωση του δημόσιου σχολείου, η ταλαιπωρία των μαθητών μας πρωί και απόγευμα στους δρόμους και τα τεράστια έξοδα των γονέων για τις ξένες γλώσσες.

Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας κατατάσσει σε επίπεδα τις αποκτημένες στα φροντιστήρια γνώσεις των μαθητών με πιο φτηνά εξέταστρα.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δίνει μια πλασματική εικόνα ενδιαφέροντος μέσα από ένα βερμπαλισμό όρων ευρωπαϊκού μεγαλοϊδεατισμού για πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα.

Χαθήκαμε στους όρους μιας Βαβέλ, για να κρύψουν ότι η διαπολιτισμικότητα και η ευρωπαϊκή πολυγλωσσία σε τελική ανάλυση είναι ένα προσωπίδιο, πίσω από το οποίο οι πανούργες και αδίστακτες πολυεθνικές της Ε.Ε. κρύβουν το αποκρουστικό ενδιαφέρον τους για νέους σκλάβους, καλλιεργώντας τους μια ψευδαίσθηση κοσμοπολιτισμού.

Η εισαγωγή του θεσμού του Κ.Π.Γ. από τις κυβερνήσεις οφείλεται στις απαιτήσεις της Ε.Ε. και στο στόχο της «απορρόφησης» των κοινοτικών πακέτων του Γ΄ ΚΠΣ. Η Ε.Ε. ενδιαφέρεται να διαδοθούν οι γλώσσες των χωρών του σκληρού πυρήνα της. Η ανάπτυξη της εργασιακής κινητικότητας, που θα εξασφαλίσει φτηνό εργατικό δυναμικό (και από τη χώρα μας), όπου οι ανάγκες των πολυεθνικών απαιτούν, είναι ο λόγος που ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τα παιδιά μας και **γλωσσικές δεξιότητες**, που θα φτάνουν ίσα – ίσα για να εξυπηρετούν την επικοινωνία στους εργασιακούς χώρους.

**Ζούμε σε μια εποχή που οι λέξεις κρύβουν πολλές παγίδες. Η γλώσσα δεν είναι μόνο όργανο επικοινωνίας αλλά και εργαλείο διαμόρφωσης της συνείδησης.**

Και βέβαια κάθε άλλο παρά για τη γενικότερη μορφωτική ανάπτυξη και καλλιέργεια των παιδιών μας, μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού των άλλων λαών, ενδιαφέρονται.

Γι' αυτό και προωθούν την πιστοποίηση γλωσσικών δεξιοτήτων ανεξάρτητα από το αν αποκτώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ στο ίδιο το σχολείο η εκμάθηση της ξένης γλώσσας εντάσσεται στο πρόγραμμα ουσιαστικά σαν δευτερεύον μάθημα, υποβαθμίζοντας τον ρόλο που πρέπει να έχει στη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Ο ευτελισμός και η υποβάθμιση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, για στενά καθημερινή επικοινωνιακή χρήση, επεκτείνεται και στην ξένη γλώσσα.

Έτσι οι μικροί μαθητές τελειώνουν το σχολείο με προίκα έναν περιορισμένο γλωσσικό «πλούτο» 800 λέξεων καθημερινής χρήσης, και άλλες τόσες εξασφαλίζουν στην ξένη γλώσσα, μ' όλα τα μαθήματα του σχολείου αλλά και του φροντιστηρίου.

Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας θεσμοθετήθηκε ακρωτηριασμένο, αποσπασμένο από το περιεχόμενο της γνώσης που έρχεται να πιστοποιήσει.

Έγινε απεριόριστη αναφορά στις λεπτομέρειες για τη διαδικασία και τον τύπο των εξετάσεων απόκτησής του, **ορίστηκε και η τιμή του**, κουβέντα όμως δεν έγινε για το ποιος, πού και τι απ' την ξένη γλώσσα μαθαίνει.

Η απαίτηση όλων μας είναι να σταματήσει η απαξίωση του δημόσιου σχολείου, η ταλαιπωρία των μαθητών πρωί και απόγευμα στους δρόμους και τα τεράστια έξοδα των γονέων για τις ξένες γλώσσες.

Η μόνη λύση είναι η δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου για όλους τους μαθητές ως τα 18 χρόνια τους, απαλλαγμένου από το άγχος των πανελλαδικών εξετάσεων, με οργανική ένταξη του μαθήματος των ξένων γλωσσών στο πρόγραμμα του σχολείου, όχι σαν μάθημα δευτερεύον, αλλά **απαραίτητο για την καλλιέργεια της προσωπικότητας και την κοινωνική διαπαιδαγώγηση των νέων ανθρώπων.**

#### **Ζητούμε:**

Το δημόσιο σχολείο να αποκαταστήσει την ως τώρα ελλιπή διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας.

Να αλλάξουν τα βιβλία (και να δίνονται δωρεάν σε όλες τις βαθμίδες).

Να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα.

Να οργανώνονται οι εξετάσεις στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου.

**Να συνεχίζεται η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο Πανεπιστήμιο για όλους τους φοιτητές, εντελώς δωρεάν.**

**Να προσληφθούν μόνιμοι καθηγητές ξένων γλωσσών, όσοι χρειάζονται, και να εξασφαλιστεί η τακτική επιμόρφωσή τους. Να καταργηθεί ο θεσμός των ωρομισθίων και των αναπληρωτών.**

**Για τις έκτακτες ανάγκες του σχολείου να διορίζονται μόνιμοι εκπαιδευτικοί, που για ένα διάστημα θα είναι στη γενική διάθεση του Υπουργείου Παιδείας.**

**Οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών δεν είναι εποχικοί εργάτες αλλά παιδαγωγοί κι έτσι πρέπει να αντιμετωπίζονται.**

**Πιστεύουμε ακράδαντα την άποψη του Γκαίτε, πως το σημαντικότερο πράγμα για τον άνθρωπο είναι ο άνθρωπος, όπου γης, που μπορεί να ορίσει τη μοίρα του ως μέλος της μεγάλης παγκόσμιας κοινωνίας.**

**Διεκδικούμε να γνωρίζουν τα παιδιά μας τις γλώσσες επικοινωνίας με τους άλλους λαούς, τον πολιτισμό τους, τη ζωή τους.**

**Όχι για να συνηθίσουν και να ενταχθούν στην ανασφάλεια, την αβεβαιότητα και την περιπλάνηση μιας διαπολιτισμικής πολύγλωσσης, εκμεταλλευτικής παγκοσμιοποίησης, αλλά για να βρεθούν με τους Γαβριάδες του καιρού τους και να φέρουν την κοινωνία στα ανθρώπινα μέτρα.**

**ΕΚΘΕΣΗ ΑΦΙΣΑΣ** (Συντ. Λιάτσικου Αικατερίνη)

**COMENIUS IN ACTION: “WHO WANTS TO BE A SUPER EUROPEAN”**

**Χριστίνα Μπαντέμη, Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας**

email: [chridbad@otenet.gr](mailto:chridbad@otenet.gr)

Το πρόγραμμα **Comenius 1 – «Ποιος θέλει να γίνει Υπερ-Ευρωπαίος»** βασίζεται και συνδέεται με τη διδακτέα ύλη και το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων. Κατά συνέπεια η ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών είναι δεδομένη. Τα θέματα τίθενται σε ένα Ευρωπαϊκό πλαίσιο, έτσι ώστε νέες δυνατότητες (διεπιστημονικές διαδικασίες και ολοκληρωμένες διαδικασίες στοχασμού, μάθησης και δράσης) μπορούν να μεταδοθούν. Επιπλέον, οι ακόλουθοι στόχοι εξετάζονται σε αυτό το πρόγραμμα:

- Αξίες διδασκαλίας όπως υπομονή και ηρεμία
- Διδασκαλία για την Ευρώπη
- Ικανότητα των σπουδαστών να οργανωθούν και να συμμετέχουν στο συντονισμό ενός προγράμματος
- Ικανότητα ομαδικής εργασίας και
- Ικανότητα εργασίας σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Το τελικό προϊόν του προγράμματος, δηλαδή ο σχεδιασμός και η συμμετοχή σε ένα παιχνίδι γνώσεων αποσκοπεί στην εξοικείωση και τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και διαφορών των συμμετεχόντων χωρών και συνεπώς στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασής του και τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης μέσα από προσεγγίσεις όπως η προηγμένη τεχνολογία.

## **ΣΧΕΔΙΑ COMENIUS ΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ**

Τα Σχέδια Comenius για τα σχολικά ιδρύματα παρέχουν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς από τρεις τουλάχιστον συμμετέχουσες χώρες την ευκαιρία να συνεργαστούν σε ένα ή περισσότερα θέματα κοινού ενδιαφέροντος.

Τα Σχέδια Comenius για Σχολικά Ιδρύματα:

- ενσωματώνονται στις συνήθεις δραστηριότητες του σχολείου
- διεξάγονται στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων
- περιλαμβάνουν ομάδες από διαφορετικές τάξεις
- έχουν τον ευρύτερο δυνατό αντίκτυπο στο σχολικό ίδρυμα
- προσβλέπουν στη συμμετοχή μιας διεπιστημονικής ομάδας διδασκόντων
- απαιτούν τη συνεργασία της διεύθυνσης του σχολείου
- στοχεύουν στην ανάπτυξη ποικίλων θεματικών ενοτήτων
- διασφαλίζουν την αξιολόγηση και διάδοση των εμπειριών των συνεργαζόμενων σχολείων και των αποτελεσμάτων των σχεδίων στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

ΠΡΟΘΕΣΜΙΑ ΥΠΟΒΟΛΗΣ ΑΙΤΗΣΕΩΝ είναι η 1<sup>η</sup> Φεβρουαρίου κάθε έτους

## ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ COMENIUS 1

Τα Σχέδια Comenius για σχολικά ιδρύματα περιλαμβάνουν:

- συνάντηση εργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών για την πορεία του σχεδίου
- ανταλλαγή διδασκόντων
- τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε επιχειρήσεις
- επίσκεψη μελέτης διευθυντή
- κινητικότητα διδασκόντων σε 4-6 άτομα ανά σχολικό ίδρυμα ετησίως.

Πέραν των ανωτέρω, τα σχολικά ιδρύματα μπορούν να υποβάλουν αίτηση

- χρηματοδότησης για συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε **προπαρασκευαστική επίσκεψη** πριν την υλοποίηση σχεδίου Comenius 1 ή συμμετοχή σε **σεμινάριο επαφών** για εξεύρεση εταίρων
- υποδοχής **βοηθού καθηγητή γλωσσών** Comenius, διάρκειας τριών έως οκτώ μηνών.

Η βάση δεδομένων για εξεύρεση εταίρων είναι:

α. <http://partbase.eupro.se>

β. <http://www.en.eun.org/menu/projects/partners.html>.

## Η ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΟΥ 3<sup>ου</sup> ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΒΑΛΑΣ

Συντονίστρια του προγράμματος: Χριστίνα Μπαντέμη, Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας

Βοηθοί: Μαρία Δημητριάδου, Καθηγήτρια Β΄θμιας Εκπαίδευσης

## Η ΕΤΑΙΡΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Συντονιστικό ίδρυμα: Staatliche Fachoberschule Ansbach, Γερμανία

Ιδρύματα-εταίροι: α) Anatolian Teacher Training School, Kirsehir, Τουρκία

β) 3<sup>ο</sup> Ενιαίο Λύκειο Καβάλας, Ελλάδα

γ) Istituto d' Istruzione Secondaria Superiore "VEN.I.CAPIZZI", Bronte, Ιταλία

## ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Οι κύριοι στόχοι του σχεδίου Comenius «Ποιος θέλει να γίνει ο Σούπερ Ευρωπαίος» είναι οι ακόλουθοι:

### Κύριοι στόχοι

- Συνειδητοποίηση του κοινού Ευρωπαϊκού πολιτισμού ως βάση για την Ευρωπαϊκή ταυτότητα και αντίστροφα, και του πλούτου της πολιτιστικής πολυμορφίας μέσα στην Ευρώπη
- Αναγνώριση αυτού του πλούτου ως σημαντικού και ξεχωριστού παράγοντα ιδιαίτερα μέσα στην παγκόσμια κοινότητα
- Ανάπτυξη του συναισθήματος ότι είμαστε μέρος ενός συνόλου
- Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης.

### Συγκεκριμένοι σκοποί-στόχοι

- Οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχει μια Εθνική γνώση καθώς επίσης και μια Ευρωπαϊκή γνώση η οποία βασίζεται στην κοινή ταυτότητα και τις παρόμοιες εμπειρίες των Ευρωπαίων πολιτών και την ανταλλαγή γνώσεων και πολιτισμού μεταξύ των χωρών της Ευρώπης στη διάρκεια των αιώνων
- Οι μαθητές θα κληθούν να ανακαλύψουν τη σπουδαιότητα που δίνουν οι άλλοι λαοί σε συγκεκριμένα θέματα
- Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές θα προβληματιστούν για τη δική τους ταυτότητα και τι συνιστά την Ευρωπαϊκή τους ταυτότητα
- Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας προβληματισμού είναι ότι οι μαθητές θα φτάσουν σε ένα επόμενο στάδιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία θα οδηγήσει σε μια υψηλότερη και πιο αναπτυγμένη διαπολιτισμική συνείδηση
- Οι μαθητές θα δουν τη δυσκολία να καθιερώσουν μια σταθερή Ευρωπαϊκή ταυτότητα αυτή καθαυτή, θα εξετάσουν τις διαφορετικές απόψεις για την Ευρώπη (πολιτισμική κοινότητα – σταυροδρόμι διαφορετικών πολιτισμών) και θα καταλήξουν σε μια λύση για τον εαυτό τους η οποία θα τους οδηγήσει σε ταύτιση με την Ευρώπη και αναγνώρισή τους σαν Ευρωπαίους



- Μέσω της εξέτασης των ερωτήσεων και απαντήσεων τόσο από τους τηλεοπτικούς διαγωνισμούς γνώσεων όσο και από τους διαγωνισμούς γνώσεων που θα δημιουργήσουν οι άλλοι συνεργάτες Comenius, οι μαθητές και όλοι οι εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα θα αποκτήσουν συγκεκριμένη και λεπτομερή γνώση για άλλες Ευρωπαϊκές χώρες
- Οι μαθητές θα μεταφέρουν το περιεχόμενο των μαθημάτων τους σε ένα μεγαλύτερο πλαίσιο και θα αναγνωρίσουν έτσι πόσο σχετικό είναι το περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσής τους ακόμη και σε ένα μεγαλύτερο πλαίσιο αναφοράς
- Κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία πραγματοποίησης, οι σπουδαστές θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές οι οποίοι θα μεταβιβάσουν τις εμπειρίες τους σε άλλους σπουδαστές, στους εφήβους, στο περιβάλλον τους και στους γονείς τους
- Οι γονείς, οι άνθρωποι που συμμετέχουν στην εκπαίδευση και προπάντων οι εκπαιδευτικοί θα συγκρίνουν το περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης και των προγραμμάτων σπουδών σε διάφορες χώρες. Αυτό θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να δώσουν στη διδασκαλία τους έναν ισχυρότερο προσανατολισμό προς την Ευρώπη επειδή μπορούν να συνδέσουν τα μαθήματά τους με Ευρωπαϊκά θέματα τα οποία μπορούν να τα εντάξουν σε ένα γενικότερο πλαίσιο αναφοράς. Δεδομένου ότι όλα τα μαθήματα περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα είτε άμεσα είτε έμμεσα, συμπεριλαμβάνονται όλοι οι καθηγητές κι έτσι θα υπάρξει μια επίδραση σε όλο το σχολείο
- Εφόσον οι μαθητές θα μεταφράσουν τις ερωτήσεις του διαγωνισμού γνώσεων στα αγγλικά, θα διατυπώσουν τις ερωτήσεις στα αγγλικά και συνεχώς θα χρησιμοποιούν αγγλικά προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους άλλους μαθητές από τις συνεργαζόμενες χώρες, θα βελτιώσουν τη γνώση των αγγλικών τους (ειδικά τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες αλλά και την ακρίβεια της γραμματικής και της χρήσης των λέξεων)
- Οι μαθητές θα δημιουργήσουν έναν Ευρωπαϊκό διαγωνισμό γνώσεων ο οποίος θα καλύπτει διαφορετικά θέματα και θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα και έξω από την τάξη ακόμα κι όταν τελειώσει το πρόγραμμα
- Όλοι όσοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα (μαθητές, εκπαιδευτικοί και συνεργάτες) θα αυξήσουν τη διαπολιτισμική τους κατανόηση, θα έρθουν σε επικοινωνία με άλλους πολιτισμούς και θα αποκτήσουν έτσι μεγαλύτερη ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

### **Τελικά προϊόντα του προγράμματος**

- Επιτραπέζιο παιχνίδι του διαγωνισμού γνώσεων «Ποιος θέλει να γίνει ο Σούπερ Ευρωπαίος» στα αγγλικά, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη και να τεθεί στη διάθεση άλλων σχολείων
- Ηλεκτρονική μορφή / έκδοση του «Ποιος θέλει να γίνει ο Σούπερ Ευρωπαίος» σαν παιχνίδι στο διαδίκτυο (στα αγγλικά) στην ιστοσελίδα του σχεδίου (με σύνδεση στις ιστοσελίδες των συνεργαζόμενων σχολείων)
- Τα βίντεο του διαγωνισμού γνώσεων «Ποιος θέλει να γίνει ο Σούπερ Ευρωπαίος» θα τεθούν στη διαθεσιμότητα όλων.

### **Ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσα από το σχέδιο**

Η σύλληψη του σχεδίου είναι βασισμένη στην ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών των συμμετεχόντων σχολείων.

- Όλοι οι μαθητές επιλέγουν, γράφουν και εκδίδουν τις ερωτήσεις
- Συμμετέχουν στους προκριματικούς διαγωνισμούς στις τάξεις τους
- Προγραμματίζουν και οργανώνουν τις διάφορες δημόσιες εκδηλώσεις και συμμετέχουν σ' αυτές
- Αξιολογούν το δικό τους μερίδιο του προγράμματος
- Ένα μαθητικό συμβούλιο θα χρησιμοποιηθεί κατά τον προγραμματισμό του προγράμματος για να βρει μαθητές που θα γίνουν μέλη της ομάδας του διαγωνισμού γνώσεων, για να επιλέγει τις περιοχές και τους τομείς του πιθανού περιεχομένου των ερωτήσεων, για να ενημερώνει τους μαθητές για την πρόοδο του προγράμματος και άλλες δραστηριότητες οργάνωσης και συντονισμού.

### **Διάδοση του προγράμματος / των αποτελεσμάτων του**

- Δημοσιεύσεις στην ιστοσελίδα του προγράμματος
- [www.comenius-supereuropean.de](http://www.comenius-supereuropean.de)
- Άρθρα στις τοπικές εφημερίδες
- Μικρής κλίμακας διαγωνισμός γνώσεων στην ημέρα των ανοικτών σχολείων
- Δημόσια παρουσίαση του διαγωνισμού γνώσεων με την υποστήριξη των τοπικών ραδιοτηλεοπτικών σταθμών και ενδεχομένως απευθείας μετάδοση στις συνεργαζόμενες χώρες.

### **Συγκεκριμένα μέτρα για τη συμμετοχή των μαθητών**

- Συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για τη συμμετοχή ανδρών και γυναικών μαθητών και προσωπικού
- Προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπιση της ξενοφοβίας

- Διευκόλυνση της συμμετοχής σχολείων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω κοινωνικοοικονομικών και άλλων λόγων
- Διευκόλυνση της συμμετοχής μαθητών και εκπαιδευτικών με ειδικές ανάγκες
- Ενίσχυση της συμμετοχής μαθητών από μειονοτικές ομάδες

## **Δραστηριότητες του σχεδίου**

### **1. Δραστηριότητες του σχεδίου που έχουν ολοκληρωθεί ως τώρα**

Οι συντονιστές του προγράμματος Comenius επικοινωνούσαν εντατικά μεταξύ τους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τηλεφώνου για να οργανώσουν τα πρώτα στάδια του σχεδίου μέχρι την πρώτη τους συνάντηση.

#### **Συλλογή ερωτήσεων**

- Πριν ακόμη τη συνάντηση των συντονιστών, οι μαθητές είχαν αρχίσει να συλλέγουν ερωτήσεις ξεχωριστά στα σχολεία τους.
- Κάθε τάξη συλλέγει 10 ερωτήσεις από κάθε μάθημα. Περίπου 10 μαθήματα ανά τάξη, δηλαδή περίπου 100 ερωτήσεις από κάθε τάξη.
- Οι ερωτήσεις είναι βασισμένες στην ύλη μαθημάτων της κάθε τάξης.
- Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να προκύψουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή στο σπίτι.
- Σε μερικά μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, είναι δύσκολο να βρεθούν ερωτήσεις και συνεπώς εδώ είναι καθοριστική η συμβολή του καθηγητή της ειδικότητας.
- Οι ερωτήσεις είναι στα Αγγλικά (1 ερώτηση με 4 πιθανές απαντήσεις από τις οποίες μια μόνο είναι σωστή). Οι μαθητές τις γράφουν στον υπολογιστή, τις διορθώνουν με τη βοήθεια του καθηγητή του μαθήματος και τις παραδίδουν στους συντονιστές του προγράμματος, οι οποίοι με τη βοήθεια ομάδων μαθητών τις συγκρίνουν και τις διορθώνουν.
- Το κάθε σχολείο χωριστά ανέπτυξε μεθόδους συλλογής και επεξεργασίας ερωτήσεων, αφού έγινε πλήρως κατανοητό πως απαγορεύεται η αντιγραφή ερωτήσεων από άλλες πηγές.

#### **Συνάντηση Συντονιστών**

Από τις 9 ως τις 13 Νοεμβρίου οι συντονιστές του προγράμματος όπως και οι διευθυντές του τουρκικού και του γερμανικού σχολείου συναντήθηκαν στην Ελλάδα, συγκεκριμένα στην Καβάλα, για να γνωριστούν, να αναλύσουν από κοντά τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών τους και να ανταλλάξουν τις απόψεις τους για το σχέδιο. Συμφώνησαν, λοιπόν, ότι το παιχνίδι γνώσεων θα αποτελείται βασικά από 2 επίπεδα:

- **Επίπεδο 1:** ερωτήσεις για την Ευρώπη και το περιεχόμενο των μαθημάτων τους. Αυτό το επίπεδο θα περιλαμβάνει ερωτήσεις τριών βαθμών δυσκολίας.
- **Επίπεδο 2:** ερωτήσεις τοπικού/περιφερειακού χαρακτήρα.

### **Πλατφόρμα Comenius / Ομάδες Comenius**

Ένα από τα σπουδαιότερα στοιχεία του προγράμματος είναι η επικοινωνία των μαθητών και η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών που αφορούν την καθημερινότητά τους, τα ενδιαφέροντά τους καθώς και την ιδιαίτερη σχολική/τοπική/εθνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν.

Για να διευκολυνθεί λοιπόν η επικοινωνία, κάθε μαθητής ανήκει στη διεθνή ομάδα. Κάθε σχολείο που συμμετέχει στέλνει έναν τουλάχιστον μαθητή σε κάθε ομάδα έτσι ώστε περίπου κάθε ομάδα να αποτελείται από 4 μαθητές. Μέσα στις ομάδες τους, οι μαθητές ανταλλάσσουν και μοιράζονται ή προσπαθούν να διευκρινίσουν τις ερωτήσεις, ειδικά αυτές που έχουν τοπικό/περιφερειακό χαρακτήρα. Η κα Benning του σχολείου που συντονίζει προσπάθησε να συμπεριλάβει σε κάθε ομάδα μαθητές συναφών ενδιαφερόντων, ηλικίας και ιδεών. Έτσι δημιουργήθηκε μια πλατφόρμα Moodle η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους συμμετέχοντες, και είναι η εξής:

[www.comenius-supereuropean.de/moodle](http://www.comenius-supereuropean.de/moodle).

Υπάρχει, επίσης, η ιστοσελίδα του προγράμματος που μπορεί να την επισκεφτεί ο καθένας, και είναι η εξής:

[www.comenius-supereuropean.de](http://www.comenius-supereuropean.de)

### **Λογότυπο**

Το λογότυπο που έφτιαξαν οι μαθητές για το πρόγραμμα έχει τη μορφή ενός ναού, ο οποίος στηρίζεται σε τέσσερις κολόνες φτιαγμένες από τις σημαίες των συμμετεχόντων χωρών. Η στέγη είναι φτιαγμένη και αναπαριστάται με τη σημαία της Ευρώπης.

### **Γλωσσική προετοιμασία**

Οι μαθητές του κάθε σχολείου προσπαθούν να μάθουν το βασικό λεξιλόγιο για μια πρώτη επικοινωνία στη γλώσσα των τριών άλλων χωρών.

### **Σχολικά ταξίδια**

Κάποιοι μαθητές συμμετείχαν σε ταξίδια σε μέρη που μπορούν να τους προσφέρουν γνώσεις Ευρωπαϊκού ενδιαφέροντος.

### **Πληροφορίες και έντυπα**

Οι μαθητές ετοίμασαν διάφορα έντυπα, φυλλάδια ή παρουσίαση σε Power Point για να κάνουν ευρύτερα γνωστό το πρόγραμμα που ανέλαβε το σχολείο τους.

## **2. Δραστηριότητες που προβλέπονται για το υπόλοιπο σχολικό έτος 2005/2006**

### **Τοπικές εκδρομές**

Εκδρομές που αποσκοπούν στην επαφή των μαθητών με την κληρονομιά της χώρας τους και του πολιτισμού της.

### **Συνέχιση της μετάφρασης και της καταγραφής μέσω υπολογιστή των ερωτήσεων χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα HotPot**

Αν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση του σωστού τεχνικού όρου στα Αγγλικά, μπορούν να συμβουλευτούν το λεξικό online, το οποίο παρέχει εξηγήσεις των όρων και στις 4 γλώσσες των συμμετεχόντων χωρών.

### **Συνέχιση της ανταλλαγής ερωτήσεων και της επικοινωνίας ανάμεσα στις διεθνείς ομάδες**

Εφόσον ο κύριος στόχος του προγράμματος είναι η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων στα πλαίσια της κατανόησης της ευρωπαϊκής οντότητας, θα συνεχιστεί η συνεργασία των μελών των ομάδων μεταξύ τους χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα Moodle.

### **Ολοκλήρωση της συλλογής ερωτήσεων**

Μετά τη συνάντηση των μαθητών την άνοιξη του 2006 στην Ιταλία, το παιχνίδι γνώσεων θα χωριστεί σε τέσσερα επίπεδα σύμφωνα με το μάθημα ή το περιεχόμενο. Κάθε σχολείο θα συγκρίνει τις ερωτήσεις του πεδίου που του ανατέθηκε και θα αφαιρέσει τις διπλές ερωτήσεις. Αυτό αναμένεται να ολοκληρωθεί ως το τέλος του έτους.

### **Νέοι εταίροι**

Σχεδιάζεται η εύρεση εταίρων από διαφορετικές χώρες που θέλουν να προσθέσουν ερωτήσεις στο παιχνίδι (χρησιμοποιώντας etwinning), παίρνοντας ίσως σαν ανταμοιβή την επιτραπέζια έκδοση του παιχνιδιού.

### **Περαιτέρω γλωσσική προετοιμασία και σεμινάριο στη διαπολιτισμική επικοινωνία**

#### **Πρώτη συνάντηση μαθητών**

Η πρώτη συνάντηση των μαθητών θα πραγματοποιηθεί στο Bronte, Σικελία/Ιταλία, από τις 23 ως τις 28 Μαρτίου, 2006. Οι προγραμματισμένες δραστηριότητες αυτής της συνάντησης είναι οι εξής:

- οι μαθητές γνωρίζονται μεταξύ τους προσωπικά
- τελική ανταλλαγή ερωτήσεων και συζήτηση
- ασκήσεις και παιχνίδια διαπολιτισμικής ενημερότητας
- ανταλλαγή και σύγκριση προσωρινών αναφορών και συγγραφή συλλογικής αναφοράς.

### **Ανταλλαγή καθηγητή**

Η συντονίστρια καθηγήτρια του εταιρικού σχολείου της Ελλάδας θα επισκεφτεί το σχολείο που ανέλαβε το συντονισμό για περαιτέρω επιμόρφωση.

### **3. Δραστηριότητες σχεδίου που θα πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2006/2007**

Κατά το δεύτερο χρόνο του σχεδίου (2006/2007), τα σχολεία θα σχηματίσουν ομάδες των δυο:

- Η Ομάδα 1 θα δουλέψει πάνω στην **ηλεκτρονική μορφή** του παιχνιδιού
- Η Ομάδα 2 θα αναπτύξει την **επιτραπέζια εκδοχή** του παιχνιδιού

Η επόμενη **συνάντηση των συντονιστών** θα γίνει στο Kirsehir στην Τουρκία, το φθινόπωρο του 2006, όπου θα αποφασιστούν οι δυο τελικές προαναφερθείσες μορφές του παιχνιδιού.

Αφού γίνουν κάποιες **ανταλλαγές καθηγητών**, η **τελική συνάντηση των μαθητών** θα γίνει στο Ansbach της Γερμανίας μάλλον προς το τέλος της Άνοιξης του 2007.

Οι τελικές δραστηριότητες στο Ansbach θα περιλαμβάνουν τα εξής:

- Παρουσίαση του παιχνιδιού γνώσεων
- Προετοιμασία του βίντεο του παιχνιδιού
- Δραστηριότητες για τους μαθητές, ώστε να ανακαλύψουν τι αποκόμισαν/έμαθαν στη διάρκεια αυτών των δυο χρόνων
- Συγγραφή της τελικής αναφοράς βασισμένη στα αποτελέσματά τους.

### **ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ**

Για πληροφορίες σχετικά με τη δράση Comenius 1, μπορείτε να συμβουλευτείτε τον ιστοχώρο: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius/home.html>

Οδηγός για τους αιτούντες:

[http://www.iky.gr/socrates/comenius/comenius1/files/c1/guide\\_en.pdf](http://www.iky.gr/socrates/comenius/comenius1/files/c1/guide_en.pdf)

Η βάση δεδομένων για εξεύρεση εταίρων είναι:

α. <http://partbase.eupro.se>

β. <http://www.en.eun.org/menu/projects/partners.html>

Eurydice: <http://www.eurydice.org>

COUNCIL OF EUROPE – Education

<http://culture.coe.fr/edu/eng/edulist.html>

OECD – Education

<http://www.oecd.org/EN/home>

UNESCO – Education

<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL>

**Portfolios: Ένας εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης του γραπτού λόγου σε μικρούς μαθητές**

**Μπαραμπούτη Μελπομένη, Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας**

[melbaramp@sch.gr](mailto:melbaramp@sch.gr)

### **1. Το Portfolio ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης**

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης θεωρείται ουσιαστική σε κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά και σίγουρα πρέπει να αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών. Ο τύπος της αξιολόγησης που προς το παρόν όμως χρησιμοποιείται χρειάζεται να επανεξεταστεί. Τα παραδοσιακά tests, όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις μέσα σ' ένα προκαθορισμένο χρονικό όριο και να παράγουν ένα τελικό αποτέλεσμα πάντα σύμφωνο με τις προσδοκίες των εξεταστών τους, έχουν σίγουρα κάποιους περιορισμούς παρά τον υψηλό βαθμό της στατιστικής τους ακρίβειας αλλά και της οικονομίας που μπορούν να προσφέρουν.

Η μεθοδολογία της αξιολόγησης, οφείλει να ανανεώνεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας που εκτιμά τις ανθρώπινες δεξιότητες και την προσωπική σκέψη και έκφραση πολύ περισσότερο από την ικανοποιητική επίδοση σ' ένα γραπτό test. Περισσότερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην ικανότητα σκέψης και κρίσης παρά στη μηχανική απομνημόνευση και αναπαραγωγή.

Ο «Φάκελλος Αξιολόγησης», γνωστός ως «Portfolio» είναι ένας εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης που φαίνεται να καλύπτει τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με τον Genesse (1994) οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι μέσα στην σχολική τάξη διότι βοηθούν το δάσκαλο να πάρει αποφάσεις όχι μόνο για τους μαθητές του αλλά και για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Επίσης, οι μαθητές γίνονται ενεργοί, συμμετοχικοί στην διαδικασία αξιολόγησης – παρά παθητικοί δέκτες – καθώς εκπαιδεύονται στο να ορίζουν μόνοι τους τις μαθησιακές ανάγκες τους και να θέτουν τους μελλοντικούς στόχους βελτίωσης σε συνεργασία με τους δασκάλους τους και τους συμμαθητές τους.

Πιο συγκεκριμένα το « Portfolio γραπτού λόγου» θεωρείται από τους Camp (1993) και Elbow & Belanoff (1991) ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος καταγραφής και μέτρησης της δεξιότητας στο γραπτό λόγο και παρέχει επιπλέον ένα ακριβές και ολοκληρωμένο πορτραίτο της εξέλιξης του μαθητή στο γράψιμο σε διαφορετικές περιπτώσεις. Όπως εξηγούν οι Hamp-Lyons & Condon (2000:61) η

χρήση του portfolio δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα αναθεώρησης των εργασιών τους και διόρθωσης των λαθών τους χωρίς να πιέζονται από χρονικά περιθώρια. Ιδιαίτερα όταν διδάσκουμε μικρούς μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται σε μια πορεία καθημερινής εξέλιξης τόσο στον γνωστικό όσο και στον ψυχολογικό τομέα, η αξιολόγηση του γραπτού λόγου μέσω των portfolio μπορεί συστηματικά να καταγράψει βασικά στοιχεία της τέχνης του γραπτού λόγου, όπως την παραγωγή ιδεών, τη δυνατότητα πρόχειρης καταγραφής τους και την αναθεώρησή τους πριν από το τελικό αποτέλεσμα. Μπορεί, επίσης, να διαφανεί η ικανότητα των μικρών μαθητών να αντιδρούν στα σχόλια που τους γίνονται από το δάσκαλο ή τους άλλους συμμαθητές τους και να βελτιώνονται έτσι ως συγγραφείς αντιλαμβανόμενοι σιγά-σιγά ότι αξίζει να δώσουν προσοχή στις ιδέες, στο περιεχόμενο αλλά και στη δομή του λόγου τους διότι αυτές οι εργασίες που θα συμπεριλάβουν στο φάκελό τους θα τους αντιπροσωπεύουν στα μάτια και άλλων αναγνωστών.

## **2.Τι ακριβώς είναι ο φάκελος γραπτού λόγου;**

Το portfolio έτσι όπως ορίζεται από τους Genesse & Urshur (1996: 99) είναι «μια συστηματική συλλογή των εργασιών των μαθητών που αποδεικνύει στους ίδιους αλλά και σε άλλους τις προσπάθειές τους, την πρόοδό τους αλλά και τα επιτεύγματά τους σε συγκεκριμένες περιοχές». Τα portfolios ανάλογα με τον αριθμό και το είδος των δειγμάτων που περιέχουν μπορούν να έχουν τη μορφή ενός κουτιού ή ενός ανθεκτικού ντοσιέ με το όνομα του κάθε μαθητή και να είναι κατάλληλα διακοσμημένα από τον ίδιο προωθώντας έτσι την αίσθηση της ιδιοκτησίας.

Εκτός από τα δείγματα γραπτών εργασιών ο φάκελος περιέχει, επίσης, και δείγματα αυτο-αξιολόγησης και έτερο-αξιολόγησης τα οποία θεωρούνται σύμφωνα με τους McNamara & Dean (1995:21) αναπόσπαστα κομμάτια της αξιολόγησης μέσω φακέλου. Κατ' αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση γίνεται μαθητοκεντρική συμφωνώντας έτσι με τους γενικούς στόχους της διδασκαλίας και της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση είναι ευθύνη που οι μαθητές πρέπει να μοιράζονται με τους δασκάλους τους, πράγμα που θα τους βοηθήσει τελικά να γίνουν αυτόνομοι αλλά και ενεργά εμπλεκόμενοι όχι μόνο στο τελικό προϊόν μιας γραπτής δοκιμασίας αλλά και στον προγραμματισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας. Έτσι οι μαθητές όχι μόνο αισθάνονται ίσοι, αλλά επίσης διατηρούν σε υψηλά επίπεδα το κίνητρο για μάθηση και τη λήψη πρωτοβουλιών, επιβεβαιώνοντας ότι τα δρώμενα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας είναι ενδιαφέροντα και χρήσιμα γι' αυτούς.



### **3. Τα στάδια οργάνωσης του portfolio**

Η αξιολόγηση μέσω φακέλου χρησιμοποιήθηκε στο 8<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγίας Παρασκευής, τη σχολική χρονιά 2002-03, στο μάθημα των Αγγλικών και στην Ε΄ τάξη σε παιδιά ηλικίας από 10 έως 11 ετών. Τα παιδιά αυτά μάθαιναν Αγγλικά για τουλάχιστον δύο χρόνια πριν και ήταν στην πλειοψηφία τους ενθουσιώδη, με υψηλό κίνητρο για μάθηση και έτοιμα να δεχτούν καινοτομίες στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Το βιβλίο που χρησιμοποιείτο στην τάξη ήταν το Funway 2 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1999) ενώ η χρήση του portfolio κράτησε για τρεισήμισι μήνες. Πολύ σημαντικό ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας έπαιξε η εκ των προτέρων αναλυτική σχεδίαση της όλης διαδικασίας.

#### **3.1. Βήμα 1: Καθορισμός του σκοπού και του τύπου του portfolio**

Στην περίπτωση μας το portfolio χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών στο γραπτό λόγο με έμφαση περισσότερο στη διαδικασία παρά στο τελικό προϊόν. Από τα δείγματα που τοποθετήθηκαν στο φάκελο εξήχθησαν συμπεράσματα για το κατά πόσο οι μαθητές ανέπτυξαν εκείνες τις στρατηγικές που θα τους βοηθούσαν να γίνουν αποτελεσματικοί συγγραφείς, καθώς επίσης και κατά πόσο εκμεταλλεύτηκαν τη διδασκαλία στη τάξη και την ανατροφοδότηση από το δάσκαλο προκειμένου να βελτιωθούν στο γραπτό λόγο. Επίσης, φωτίστηκαν και κάποιες άλλες παράμετροι όπως η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών όταν τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τις εργασίες των συμμαθητών τους ή να καταλάβουν τα σχόλια του δασκάλου τους και να αναθεωρήσουν τα δείγματα εργασίας τους. Τέλος σκοπός του portfolio ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη συμπληρώνοντας τις φόρμες αυτό-αξιολόγησης των επιμέρους δειγμάτων αλλά και συνολικά όλου του φακέλου.

#### **3.2. Βήμα 2: Καθορισμός της χρήσης των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από το φάκελο**

Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τα διάφορα στοιχεία του φακέλου χρησιμοποιήθηκαν για τρεις σκοπούς. Ο πρώτος αφορούσε την παρακολούθηση της βελτίωσης των μαθητών στο γραπτό λόγο, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο περιεχόμενο (οργάνωση σκέψεων, ποικιλία λεξιλογίου, πλούτος ιδεών) αλλά και στη γραμματική και συντακτική ακρίβεια. Ο δεύτερος σκοπός αφορούσε τη διάγνωση των δυνατών σημείων των μαθητών έτσι ώστε με θετικά σχόλια από το δάσκαλο να αισθανθούν υπερήφανοι γι' αυτά που μπορούν να καταφέρουν και να προσπαθήσουν για ακόμη περισσότερα. Μαζί με τα δυνατά σημεία διαγνώστηκαν και οι αδυναμίες, οι οποίες μας οδήγησαν στην τελευταία χρήση των πληροφοριών που συλλέξαμε, που ήταν η καθοδήγηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη.

#### **3.3 Βήμα 3: Συνδυασμός των δειγμάτων εργασίας με τους σκοπούς μας**

Μέσα στο φάκελο συμπεριλάβαμε υποχρεωτικά δείγματα εργασιών σύμφωνα με τις υποδείξεις του αναλυτικού προγράμματος και του υλικού που διδάσκαμε στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα μέσα από τα δείγματα ελέγξαμε τη χρήση εκείνων των χρόνων που μιλούν για πράξεις που επαναλαμβάνονται, γενικές αλήθειες, πράξεις που γίνονται τώρα και διηγήσεις καθώς επίσης και για τη σωστή έκφραση ικανότητας, ανικανότητας, αρέσκειας και δυσαρέσκειας. Εκτός από τα υποχρεωτικά δείγματα, σημαντικό ρόλο έπαιξαν και τα προαιρετικά δείγματα εργασιών, τα οποία οι μαθητές τοποθετούσαν στο φάκελό τους είτε για να δείξουν ότι βελτιώθηκαν ως συγγραφείς, είτε για να μοιραστούν τα συναισθήματά τους με ανθρώπους που θα είχαν πρόσβαση στους φακέλους τους.

#### **3.4. Βήμα 4: Καταγραφή της προόδου**

Σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη του portfolio ήταν η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών. Κάθε δείγμα εργασίας αξιολογήθηκε με αναλυτικές, περιγραφικές κλίμακες αξιολόγησης (Μπαρραμπούτη 2003:81-82), αφού είχε προηγηθεί σχετική διδασκαλία μέσα στην τάξη, επανατροφοδότηση από το δάσκαλο, βελτίωση του πρώτου δείγματος εργασίας και εκ νέου παραγωγή ενός βελτιωμένου. Αυτή η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή-δασκάλου και γραπτού κειμένου βοήθησε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους και σταδιακά να τα διορθώσουν και τους έπεισε ότι ένα ενδιαφέρον τελικό κείμενο είναι αποτέλεσμα πολλών διορθώσεων τόσο στις ιδέες όσο και στη γραμματική.

#### **3.5. Βήμα 5: Εμπλοκή των μαθητών στην όλη διαδικασία**

Οι μαθητές ενεπλάκησαν στη διαδικασία δημιουργίας του φακέλου γραπτού λόγου από την πρώτη στιγμή. Αφού πληροφορήθηκαν από το δάσκαλο τι ήταν το portfolio, συμφώνησαν ότι θα κατέβαλαν κάθε προσπάθεια για να πετύχει. Οι μαθητές συμπλήρωναν επίσης τις φόρμες αυτό-αξιολόγησης και έτερο-αξιολόγησης για συγκεκριμένα δείγματα εργασιών και καλούνταν να εξηγήσουν γιατί συμπεριέλαβαν τις συγκεκριμένες προαιρετικές εργασίες στο φάκελό τους. Έτσι οι μαθητές ανέπτυξαν τη 'μεταγλωσσική' τους συνείδηση και ήταν σε θέση να εκφράσουν με σαφήνεια τις επιλογές τους σε κάθε περίπτωση και να τις δικαιολογήσουν. Συγκεκριμένα στις περιπτώσεις που τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τα γραπτά των συμμαθητών τους όρισαν εκείνοι πρώτα τα κριτήρια μιας επιτυχημένης επίδοσης και όπως ο Bualdi (1998) υποστηρίζει αυτό τους βοήθησε να καταλάβουν τι οι άλλοι περίμεναν και από τους ίδιους.

#### **3.6. Βήμα 6: Διάδοση του σκοπού και του αποτελέσματος της χρήσης του φακέλου εργασιών**

Το πρώτο πράγμα που έγινε ήταν η ενημέρωση των γονέων για το αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή τη χρήση του portfolio ως μέσου αξιολόγησης του γραπτού λόγου.

Αργότερα τα αποτελέσματα της έρευνας ανακοινώθηκαν στους γονείς και οι μαθητές παρουσίασαν υπερήφανοι τους φακέλους τους στους γονείς τους αναφέροντας πιο δείγμα τους αντιπροσώπευε περισσότερο και γιατί. Οι φάκελοι χρησιμοποιήθηκαν και στις συγκεντρώσεις γονέων – δασκάλων, προκειμένου να καταγραφεί η πρόοδος των μαθητών και η αποτελεσματικότητα της χρήσης των φακέλων μέσα στη σχολική τάξη.

#### **4. Συμπεράσματα από την έρευνα**

Αν εξαιρέσουμε τον επιπλέον χρόνο που χρειάστηκε να δαπανήσει ο δάσκαλος για την οργάνωση και αξιολόγηση των φακέλων των μαθητών, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιοποίησή τους ήταν περισσότερο από ενθαρρυντικά.

Το κίνητρο των μαθητών του δημοτικού σχολείου για μάθηση και παραγωγή γραπτών κειμένων αυξήθηκε σημαντικά. Νέα ταλέντα στο γραπτό λόγο ανακαλύφθηκαν, των οποίων οι φάκελοι ήταν πλουσιότατοι, ιδιαίτερα σε προαιρετικές εργασίες. Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να πάρουν έναν ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση της προόδου τους και να ορίσουν τους μελλοντικούς τους στόχους. Τους δόθηκε η υποστήριξη που χρειάστηκαν για να κάνουν συνεχή πρόοδο και αυτό τους βοήθησε να αναπτύξουν την αυτό-εκτίμησή τους και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Οι μικροί μαθητές κατάφεραν να εμπλακούν στη διαδικασία του γραψίματος, να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης και να εκπαιδευτούν στο να αναγνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία αλλά και τις αδυναμίες τους. Ο ορίζοντας της τάξης διευρύνθηκε και το κύρος του εκπαιδευτικού ενδυναμώθηκε. Τέλος, η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα προώθησε την ιδέα του 'ανοικτού σχολείου' και συνέβαλε αισθητά στην αύξηση της επαγγελματική ικανοποίηση του δασκάλου.

Η Huerta- Macias (2002:342) θα έλεγε πως ο απώτερος σκοπός της αξιολόγησης είναι να μας δώσει τη γνώση για να αναρωτηθούμε για την πρόοδο, να συζητήσουμε με το μαθητή και να διευκολύνουμε το ταξίδι του προς τη διαδικασία της μάθησης. Πιστεύουμε ότι ο φάκελος αξιολόγησης γραπτού λόγου μας δίνει τη δυνατότητα να τα πετύχουμε και τα τρία.

#### **BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

##### **(Αγγλική)**

Belanoff, P. & Dickson, M. (1991) Portfolios: Process and Product, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers

Bennett, R. & Ward, W. C. (1993) Construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed response, performance testing and portfolio assessment, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Brualdi, A. (1998) "Implementing Performance Assessment in the Classroom" in ERIC, Practical Assessment, Research & Evaluation, 6 (2), available from <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=2> [accessed 05/02/03]

Camp, R. (1993) "The place of portfolios in our changing views of writing assessment" in Bennett, R. & Ward, W. C. (eds) Construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed response, performance testing and portfolio assessment

Elbow, P. & Belanoff, P. (1991) "State University of New York at Stony Brook Portfolio-based Evaluation Program" in Belanoff, P. & Dickson, M. (eds) Portfolios: Process and Product

Genessee, F. (1994) "Assessment Alternatives" in Tesol Matters, Vol. 4, No. 5, Issue of October/November

Genessee, F. & Upshur, J. (1996) Classroom-based Evaluation in Second Language Education, Cambridge: CUP

Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (2000) Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research, NJ: Hampton Press

Huerta-Macias, A (2002) "Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions" in Richards, C. J. & Renandya, A. W. (eds) Methodology in Language Teaching

McNamara, J. M. & Deane, D. (1995) "Self-assessment activities: Toward autonomy in language learning" in Tesol Journal, Special Issue Alternative Assessment, Autumn, Vol. 5, No 1, pp. 17-21

Richards, C. J. & Renandya A. W. (2002) Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice, Cambridge: CUP

### **Βιβλιογραφία (Ελληνική)**

Μπαρμπούτη Μ. (2003) Using Alternative Assessment with Young Learners of English: The Case of Writing Portfolios, Πάτρα, ΕΑΠ

## **Γράφουμε τη γραμματική μας - Wir schreiben unsere Grammatik**

Σοφία Νίκα, Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας στη Δ.Ε., M. Sc.,

[sophianika@sch.gr](mailto:sophianika@sch.gr)

### **Προετοιμασία του σχεδίου εργασίας**

Σύμφωνα με τα δεδομένα της γνωστικής ψυχολογίας, το σχολείο οφείλει «να διδάξει και να αναδείξει συστηματικά και με παιδαγωγικό τρόπο τις (μετα)γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που συνδέονται με την παραγωγή της γνώσης και αποτελούν εν πολλοίς προαπαιτούμενο για την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και τη δια βίου εκπαίδευση» (Ματσαγγούρας 2003:164). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η μετάδοση δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης δεν αποτελεί έναν προαιρετικού χαρακτήρα στόχο, αλλά υποχρέωση και συνειδητή επιλογή του δασκάλου, σε όλα τα επίπεδα μάθησης και για όλους τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για την επίτευξη ενός γνωστικού στόχου, όπως η εκμάθηση της γραμματικής, ο οποίος παραδοσιακά ακολουθεί μια δασκαλοκεντρική πορεία, οι μαθητές αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία της «αυτο-μετάδοσης» και «αυτο-συνειδητοποίησης» (*Selbstkognitivierung*)<sup>99</sup> γραμματικών φαινομένων. Εργαλείο τους είναι οι στρατηγικές μάθησης<sup>100</sup>, που κατά τη διάρκεια του μαθήματος τους μεταδόθηκαν και συνειδητοποιήθηκαν από τους μαθητές, καθώς και η πραγμάτωση του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» σε όλα τα επίπεδα μάθησης (γνωστικό και μεταγνωστικό).

Η σαφής μετάδοση και η συνεχής άσκηση των στρατηγικών μάθησης ως συστατικό κομμάτι του ξενόγλωσσου μαθήματος (βλ. Tönshoff 1992:306), ενταγμένα μέσα σε ενδιαφέροντα για το μαθητή περιεχόμενα (βλ. Rampillon 2002:137), καθώς και η ταξινόμηση των στρατηγικών στις διαφορετικές μακροδεξιότητες, αλλά και τις επιμέρους δεξιότητες (βλ. Rampillon 1994:82), στοχεύουν στην αυτόνομη διαχείριση του μαθησιακού υλικού και στη δημιουργία βάσης για την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας. Έτσι οι μαθητές προσθέτουν στο μαθησιακό τους δυναμικό γνωστικές στρατηγικές, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα εργασίας και σε διαφορετικές μαθησιακές περιστάσεις.

<sup>99</sup> Ο όρος χρησιμοποιείται από τον Raabe (2001:130) για την ικανότητα των μαθητών να επεξεργάζονται και να συνειδητοποιούν αυτόνομα ένα γραμματικό φαινόμενο.

<sup>100</sup> Στρατηγικές μάθησης γνωστικού χαρακτήρα, που μεταδόθηκαν στο μάθημα: τεχνικές ανεύρεσης και επεξεργασίας γραμματικών φαινομένων όπως η SOS-Strategie, η ανεύρεσή τους σε βιβλία γραμματικής, η παρουσίαση και διατύπωση κανόνων με οπτικές και ακουστικές τεχνικές, καθώς και τεχνικές, που προωθούν τη συγκράτηση των κανόνων, όπως το ‘σκονάκι’, οι κάρτες γραμματικής κτλ. Οι μαθητές εξασκήθηκαν, επίσης, στη δημιουργία ασκήσεων, που αποτελεί παράλληλα και στρατηγική μεταγνωστικού χαρακτήρα.

Με τον ίδιο τρόπο μεταδόθηκαν στους μαθητές και μεταγνωστικές στρατηγικές<sup>101</sup>, που καθιστούν το άτομο αυτόνομο στη σκέψη και τη δράση, αφού του επιτρέπουν να ρυθμίζει το ίδιο τη διαδικασία της μάθησής του, ξεκινώντας από το να θέτει τους στόχους του, να υλοποιεί και να κατευθύνει τη μάθησή του ως την αξιολόγηση του αποτελέσματος και της δράσης του, ώστε να ανατροφοδοτεί τη διαδικασία και να παρεμβαίνει, αν χρειάζεται, με διορθωτικές κινήσεις στη σχέση επίτευξης στόχου-δεδομένων (βλ. Ματσαγγούρας 2003:201).

Ως μορφή εργασίας επιλέχθηκε το σχέδιο εργασίας, αφού η ιδιότητά του να εστιάζει περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία και όχι τόσο στο αποτέλεσμα, προσφέρει τη δυνατότητα αυτόνομης συλλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών, καθώς και τον απαραίτητο χώρο να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν και να αξιολογήσουν τις διαθέσιμες στρατηγικές μάθησης. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Koenig (1999:29), ένα μάθημα, το οποίο προωθεί την αρχή της αυτονομίας, πρέπει να δίνει στους μαθητές χώρο και χρόνο για αυτόνομα διαμορφωμένες δραστηριότητες. Και τα σχέδια εργασίας αποτελούν την ιδανικότερη μορφή μαθήματος για ανάπτυξη της αυτονομίας και συνεργατική δραστηριότητα (Rüschhoff / Wolff 1999:61). Οι μαθητές έρχονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς σχεδιάζουν, ερευνούν και ταυτόχρονα αυτο-διδάσκονται, απαλλάσσονται από την πίεση και το άγχος της επίδοσης, αποκτούν μια νέα στάση απέναντι στην ξένη γλώσσα, αφού παίρνουν χαρά και ικανοποίηση από την εκμάθησή της (Steinig 1989:35). Και η απόκτηση γλωσσικής συνείδησης είναι αποτέλεσμα της διερευνητικής μάθησης, που οδηγεί στην ανακάλυψη ( Raabe 2001:52).

## **2 Στόχοι του σχεδίου εργασίας**

Ο κύριος στόχος του σχεδίου εργασίας έγκειται στο ότι οι μαθητές παροτρύνονται να γράψουν ένα δικό τους βιβλίο γραμματικής, που θα περιλαμβάνει τη δική τους εκδοχή για δύο γραμματικά φαινόμενα, όπως αυτοί τα αντιλαμβάνονται και τα αποτυπώσουν έτσι, ώστε το βιβλίο να ανταποκρίνεται σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο φάσμα μαθησιακών τύπων. Η διαφοροποίηση αυτή, στοιχείο απαραίτητο για την εξατομίκευση της γνώσης και την αυτόνομη διαδικασία μάθησης, κινητοποιεί τους μαθητές και τους προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους στρατηγικές μάθησης ή να πειραματιστούν με αυτές, που κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους διαδικασίας συνειδητοποίησαν, και να τις χρησιμοποιήσουν.

Η δημιουργία μιας τέτοιας γραμματικής απαιτεί εντατική ενασχόληση των μαθητών με τα γραμματικά φαινόμενα της αιτιατικής και των σύνθετων χωριζόμενων ρημάτων.

<sup>101</sup> Μεταγνωστικές στρατηγικές, που επεξεργάστηκαν στη διάρκεια του μαθήματος, είναι η οργάνωση χρόνου και η συνειδητοποίηση του μαθησιακού τύπου, στον οποίο ανήκει κάθε μαθητής (οπτικός, ακουστικός, γνωστικός κτλ.).

Οι μαθητές λοιπόν καλούνται να συνειδητοποιήσουν αυτόνομα και χωρίς την εμπλοκή του δασκάλου τις δύο δομές της γερμανικής γραμματικής, να αναπτύξουν έτσι τη γλωσσική και κατ' επέκταση την επικοινωνιακή τους δεξιότητα. Σε μεταγνωστικό επίπεδο οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζουν, να οργανώνουν, να ελέγχουν και να αξιολογούν αυτόνομα και με δική τους ευθύνη τη διαδικασία μάθησής τους, παρεμβαίνοντας βελτιωτικά ανάλογα με τα νέα δεδομένα και με μέσο τις μαθησιακές τους στρατηγικές, να επιτύχουν την αυτονομία.

Οι μαθητές αρχικά, εργαζόμενοι σε ομάδες και με τη βοήθεια του διδακτικού τους βιβλίου, συνειδητοποιούν τα δύο γραμματικά φαινόμενα, χωρίς τη συμμετοχή του δασκάλου στη διαδικασία. Έτσι αναπτύσσουν τη γραμματική τους γνώση, δοκιμάζοντας καταλαβαίνουν τις τεχνικές μάθησης που περιέχονται στο βιβλίο, συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα και χρηστικότητα τους, ώστε να τις εντάξουν ενδεχομένως στο στρατηγικό τους δυναμικό.

Με βάση τη νεοαποκτηθείσα γνώση της γραμματικής οι μαθητές γράφουν τη δική τους γραμματική και διαμορφώνουν οι ίδιοι την παρουσίαση, μετάδοση και συνειδητοποίηση των γραμματικών φαινομένων της αιτιατικής και των σύνθετων χωριζόμενων ρημάτων. Η συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή του μαθησιακού τους υλικού, η μετατόπισή τους από τη θέση του παθητικού δέκτη στη θέση του ενεργού παραγωγού και διαμορφωτή ουσιαστικά της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές και απαιτεί την ενεργοποίηση γνωστικών αλλά και μεταγνωστικών διαδικασιών.

### **3 Η ταυτότητα του σχεδίου εργασίας**

- Οι μαθητές

Τα παιδιά, που υλοποίησαν το σχέδιο εργασίας, είναι μαθητές της πρώτης τάξης του 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου Χαλκίδας, ηλικίας περίπου 13 χρόνων. Συγκαταλέγονται στο επίπεδο των αρχαρίων αναφορικά με τη γνώση της γερμανικής γλώσσας, αλλά όλοι κατέχουν ήδη καλά την αγγλική γλώσσα, έχουν δηλαδή εμπειρία στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Οι μαθητές έχουν οργανώσει και υλοποιήσει και άλλα σχέδια εργασίας μικρότερης έκτασης στα πλαίσια του μαθήματος των γερμανικών.

- Μέσα

Τα μέσα που έχουν οι μαθητές στη διάθεσή τους ήταν το διδακτικό βιβλίο (Geni@I-A1), δύο βιβλία γραμματικής, ένα δίγλωσσο λεξικό, καθώς και ένας κατάλογος με τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης, τις οποίες επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ως υλικό που στηρίζει τη διαδικασία (*Prozessmaterial* βλ. Wolff 2002).

- Γλώσσα

Η γλώσσα, που χρησιμοποιήθηκε ήταν κυρίως η ελληνική, δεδομένου ότι η χρησιμοποίηση της γερμανικής θα λειτουργούσε επιβαρυντικά για τους μαθητές, καθώς οι γνώσεις τους στη ξένη γλώσσα είναι περιορισμένες. Άλλωστε η χρήση της ξένης γλώσσας ως μέσο μεταγλωσσικής επεξεργασίας θα λειτουργούσε μόνο ανασταλτικά στη μαθησιακή διαδικασία (Tönshoff 1995:241).

- Χρόνος διεξαγωγής

Το σχέδιο εργασίας ολοκληρώθηκε σε 8 διδακτικές ώρες.

#### **4 Η διεξαγωγή του σχεδίου εργασίας**

##### **4.1 Χωρισμός σε ομάδες**

Η τάξη χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες. Καθεμία αποτελούνταν από 3 άτομα, η τελευταία από 4 άτομα. Ο σχηματισμός των ομάδων έγινε σύμφωνα με τις φάσεις εκμάθησης της γραμματικής (βλ. Zimmermann 1977:93): παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου, επεξεργασία και χρήση του. Συγκεκριμένα για τη χρήση των γραμματικών δομών, μετά από επιθυμία των μαθητών, σχηματίστηκαν δύο ομάδες: η μία ανέλαβε να παραγάγει ασκήσεις, ενώ η δεύτερη να γράψει κείμενα, όπου θα χρησιμοποιούσε αυτά τα φαινόμενα.

Τα κριτήρια για τη συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες ήταν το προσωπικό ενδιαφέρον για ενασχόλησή τους σε συγκεκριμένες φάσεις καθώς και συναισθηματικά κριτήρια. Βασικότερο κριτήριο, όμως, υπήρξε ο μαθησιακός τύπος των παιδιών: σε κάθε ομάδα έπρεπε να αντιπροσωπεύονται όσο το δυνατό περισσότεροι μαθησιακοί τύποι και η διαφοροποίηση αυτή να δώσει ευκαιρία στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές εκείνες, που τον βοηθούν πραγματικά στην εκμάθηση της γραμματικής και ταυτόχρονα το αποτέλεσμα να ανταποκρίνεται σε όσο το δυνατό περισσότερους χρήστες.

Η σύσταση των ομάδων αλλάζει κατά την επεξεργασία του δεύτερου γραμματικού φαινομένου ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν περισσότερες και διαφορετικές στρατηγικές, σε περισσότερες από μία φάσεις, πάντα όμως σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια.

##### **4.2 Κύριο μέρος του σχεδίου εργασίας**

Με τη βοήθεια του διδακτικού βιβλίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το γραμματικό φαινόμενο, το επεξεργάζονται και προσπαθούν να το κατανοήσουν, χωρίς την παρέμβαση της καθηγήτριας.

Έχοντας ως βάση τα όσα έμαθαν οι μαθητές γράφουν τη γραμματική τους, χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές μάθησης, που επεξεργάστηκαν όλη τη χρονιά αλλά



και τις στρατηγικές, που από την εμπειρία τους έχουν αποκτήσει κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Και σε αυτή την φάση οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα, σε συνεργασία με την υπόλοιπη ομάδα.

Το μέρος αυτό του σχεδίου αποτελείται από δύο επιμέρους φάσεις: τη φάση, όπου γίνεται η επεξεργασία του φαινομένου της αιτιατικής και την φάση, όπου γίνεται η επεξεργασία του φαινομένου των σύνθετων χωριζόμενων ρημάτων. Η διαδικασία, όπως περιγράφηκε, επαναλαμβάνεται και για τις δύο φάσεις.

#### **4.3 Αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας**

Η αξιολόγηση του προϊόντος, της διαδικασίας και η συνολική αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας στο τέλος του κύριου μέρους έδωσε τη δυνατότητα να γίνει σαφές, αν οι σκοποί και οι στόχοι του επιτεύχθηκαν και το κατά πόσο αυτή η αυτόνομα διαμορφωμένη, οργανωμένη και υλοποιημένη διαδικασία εκμάθησης της γραμματικής έχει συνεισφέρει σε μια βελτιωμένη επίδοση των μαθητών σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο.

Το αποτέλεσμα αξιολογήθηκε με ένα μικρής έκτασης τεστ, το οποίο διόρθωσαν οι ίδιοι οι μαθητές μέσα στις ομάδες τους. Έτσι, είχαν μια ακόμη ευκαιρία να συζητήσουν για τα αποτελέσματα και να συνειδητοποιήσουν, αν η αυτόνομη διαδικασία που ακολουθήθηκε είχε θετικά αποτελέσματα τόσο στο γνωστικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο απόκτησης της νέας γνώσης.

Σε δεύτερο στάδιο οι μαθητές αυτοαξιολογούνται, συζητούν για τις διαδικασίες που ακολούθησαν και εκφράζουν τις εντυπώσεις τους τόσο για τη μεταξύ τους συνεργασία, όσο και για την ευκαιρία που είχαν να κινηθούν με αυτονομία και με δική τους πρωτοβουλία σε ένα σχετικά δύσκολο τομέα της γλώσσας, όπως αυτός της γραμματικής.

Παρά τον αρχικό δισταγμό και φόβο για μία πιθανή υπερφόρτωση και απογοήτευση των μαθητών, αν λάβει κανείς υπόψη του την ηλικία, το χαμηλό γλωσσικό τους επίπεδο, τον απαιτούμενο χρόνο, καθώς και τη μεγάλη προσπάθεια που κατέβαλαν για να εργαστούν με αυτονομία στο τομέα της γραμματικής, οι μαθητές εργάστηκαν με ενθουσιασμό, υπήρξαν συνειδητοποιημένοι για την εργασία που έκαναν οι ίδιοι και ως υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία που οι ίδιοι καθόρισαν και την επίτευξη των στόχων τους. Είχαν την ευκαιρία, να έρθουν στη θέση του παραγωγού για το δικό τους μαθησιακό υλικό, να το αντιμετωπίσουν ενεργητικά, δημιουργικά και με αυτονομία και μέσα από αυτή τη διαδικασία και με τη βοήθεια των στρατηγικών μάθησης, να βρουν δικές τους εξηγήσεις για τους γραμματικούς μαθησιακούς τους στόχους και να τους

διατυπώσουν. Τέλος, να συνειδητοποιήσουν, τέλος, και να χρησιμοποιήσουν με επιτυχία τα δύο γραμματικά φαινόμενα.

Οι μαθητές δεν 'ακολούθησαν' απλώς τη διαδικασία, αλλά τη διαμόρφωσαν συνειδητά, ήρθαν αντιμέτωποι με τα μεταγνωστικά ερωτήματα για την επιλογή τρόπου, μεθόδων και για την αξιολόγησή της, κατάλαβαν τις μαθησιακές τους συνήθειες, επέλεξαν στρατηγικές και τις αξιοποίησαν. Ο νέος ρόλος, αυτός του 'δασκάλου', τους ενεργοποίησε και τους πρόσφερε αλλαγή της προοπτικής τους στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο σε γνωστικό όσο και σε μεταγνωστικό επίπεδο.

Οι στρατηγικές μάθησης υπήρξαν το κύριο μέσο, για να φτάσουν με αυτονομία οι μαθητές στην συνειδητοποίηση των στόχων τους. Η πολύτιμη στήριξή τους κατανοήθηκε από τους μαθητές και αξιολογήθηκε θετικά, αποτέλεσε ουσιαστικά το βασικό εργαλείο, με το οποίο οι μαθητές κίνησαν τη μαθησιακή τους διαδικασία. Η συστηματική μετάδοση και η συνειδητοποίησή των στρατηγικών μάθησης, λοιπόν, η συνεχής εξάσκηση των μαθητών και η δυνατότητα αναγνώρισης της χρησιμότητάς τους, πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής και μαθησιακής δραστηριότητας, ώστε οι μαθητές να φτάσουν στην αυτονομία, που είναι και ο κύριος στόχος του εκπαιδευτικού γίνεσθαι.

## **Βιβλιογραφία**

Funk,H., Koenig,M., Koithan,N., Scherling,T.2003.Geni@I A1, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Berlin:Langenscheidt.

Koenig, M.1999. Lernende als Konsumenten und als Produzenten. Autorenwerkzeuge erschließen neue Möglichkeiten. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. H. 21 2/1999,“ Neue Medien im Deutschunterricht „ , München: Klett, 26-31.

Ματσαγγούρας, Η. 2003. *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Raabe, H.2001. Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band B. Patras: EAP

Rampillon, U.1994. Von Lehrstrategien und Lernstrategien. Vorschläge für ein mehr lernergesteuertes Fremdsprachenlernen. *Zielsprache Deutsch* 25. Heft 2/1994. Ismaning: Hueber, 75-91.

Rampillon, U.2002. Lernen lernen- mit System. Gedanken zu einer Aufgabensammlung für die Förderung selbstgesteuerten Fremdsprachenunterricht. In Börner, W./ Vogel, K. *Grammatik- und Fremdspracherwerb. Kognitive,*

*psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektive*. Tübingen: Günther Narr Verlag, 117-146.

Rüschhoff, B., Wolff, D.1999. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Steinig, W.1989. Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur eines Kreises.In Müller,M., Werteschlag, L., Wolff,J. *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*. Berlin: Langenscheidt, 31-48.

Tönshoff, W. 1992. *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktionen*. Hamburg: Kovač.

Tönshoff, W. 1995. Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In Gnutzmann, C., Königs,F. *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen. Günther Narr Verlag, 225-247.

Wolff, D. 2002. Fremdsprachenlernen als Konstruktion. [http:// www.babylonia-ti.ch/BABY402/PDF/wolff1.pdf](http://www.babylonia-ti.ch/BABY402/PDF/wolff1.pdf)

Zimmermann,G.1977. *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt:Diesterweg.

**Μικρός + ιστορία και Μικρός + μαθητής = Μικρές ιστορίες για μικρούς μαθητές**

**OR Short stories for... short people**

**Ντίνου Λουκία**, Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας, M.Ed. in TESOL,

[ldinou@uth.gr](mailto:ldinou@uth.gr), [ldinou@sch.gr](mailto:ldinou@sch.gr)

Βασική αρχή που διέπει όλη τη φιλοσοφία της συγγραφέως αυτού του άρθρου είναι ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές αποτελεί μια ιδιαίτερη αλλά και πολύ απαιτητική διαδικασία, η οποία μόλις τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να ερευνάται. Η ικανότητα της προσφοράς γνώσεων στα παιδιά και η προσδοκία αυτές οι γνώσεις να γίνουν κτήμα και βάσεις για την περαιτέρω πρόσληψη γνώσεων και εμπειριών σημαίνει ότι θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι πρόθυμοι να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα της παιδικής ηλικίας και να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών ως 'μικρούς' και ως 'μαθητές'. Άλλο είναι το να είσαι 'μικρός', άλλο το να είσαι 'μαθητής' και άλλο το να είσαι 'μικρός μαθητής'. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός πρέπει να ερευνηθούν ποια χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας μπορούν να αλληλεπιδρούν καλύτερα με τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής αναφορικά με τους μικρούς μαθητές, έτσι ώστε να οριστεί ένα πλαίσιο διδασκαλίας που θα ικανοποιεί τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Η θεωρητική αυτή έρευνα, το αποτέλεσμα της οποίας θα αναλυθεί στο άρθρο, καταδεικνύει τη χρησιμότητα αλλά και χρηστικότητα ενός

πλαisiού διδασκαλίας που ενσωματώνει στο υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα τη χρήση μικρών ιστοριών ή παραμυθιών ( story based framework).

Ο όρος 'επικοινωνιακή διδασκαλία και μάθηση' έχει χρησιμοποιηθεί τόσο πολύ και τόσο διαφορετικά που καμιά φορά φαίνεται να χάνει την αξία του. Το ίδιο παρατηρεί και ο Widdowson (1990:117). Αφού, λοιπόν, έχουν τόσο καλά και λεπτομερειακά εξηγηθεί όλες οι πτυχές του όρου, ήταν επόμενο κάποια στιγμή να γίνει και η μετάβαση από την περιγραφή στην παιδαγωγική σημασία του όρου. Η διδασκαλία της γλώσσας με επικοινωνιακό τρόπο περιλαμβάνει δύο εκ πρώτης όψεως αντιφατικούς όρους: επικοινωνία και διδασκαλία. Επικρατεί η άποψη ότι η ικανότητα 'επικοινωνίας' συνδέεται με τη γλωσσική κατάρκτηση, ενώ η μάθηση με τη 'διδασκαλία'. Η γλωσσική κατάρκτηση είναι διαδικασία φυσική, μη συνειδητή, πρωταρχική και αιτιώδης. Η μάθηση είναι διαδικασία μη φυσική, συνειδητή, βοηθητική και διορθωτική (Krashen 1981). Η βασική ερώτηση που ανακύπτει είναι: πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε περιβάλλοντα όπου μικροί μαθητές βρισκόμενοι σε περιβάλλον μάθησης μιας ξένης γλώσσας θα προχωρούσαν προς μια πιο φυσική διαδικασία κατάρκτησης της γλώσσας (acquisition); Η ερώτηση αυτή έχει διατυπωθεί από πολλούς μελετητές της εκπαίδευσης ( Widdowson, 1990; Young, 1983; Skehan, 1994; Atwell, 1998). Φαίνεται τελικά ότι η εστίαση στον τύπο (focus on form) και η εστίαση στο νόημα (focus on meaning) μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στη διδασκαλία. Το να χρειάζεται κανείς λίγο χρόνο να σκεφτεί και κατόπιν να συμβάλει σε μια συζήτηση δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να επικοινωνήσει ή ότι δεν μαθαίνει από την επαφή. Όλα εξαρτώνται από το βαθμό του ενδιαφέροντος και από το τι τελικά ζητά ο καθένας μέσα από αυτήν την επαφή. Επιδιώκει να ικανοποιήσει αποτελεσματικά κάποιους στόχους που έχουν σημασία για' αυτόν; Χωρίς αμφιβολία αυτή η διαδρομή σκέψης μας αποδεικνύει το πόσο σημαντικό είναι να θεωρούμε ως παράγοντες της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας και να λαμβάνουμε υπόψη μας τα ενδιαφέροντα των μαθητών, την αυθεντικότητα των υλικών και τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερα, όσον αφορά τους μικρούς μαθητές είναι εξαιρετικά σημαντικό να στρέψουμε την προσοχή μας σε στοιχεία της διδασκαλίας που έχουν να κάνουν με την γνωστική τους ανάπτυξη, την πνευματική τους ανάπτυξη όπως, επίσης, και το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Πρέπει να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο διδασκαλίας για τους μικρούς μαθητές το οποίο, όντας ενταγμένο στο επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας, να μπορεί να δέσει λειτουργικά με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα παιδιά που αναφέραμε.

Πού καταλήγουμε λοιπόν; Αν είμαστε έτοιμοι να δεχτούμε ότι οι μικροί μαθητές μας δεν είναι 'ένα άδειο δοχείο που πρέπει να γεμίσει' (McDonough and Shaw, 1993:104), τότε έχουμε κάνει τη μισή διαδρομή. Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο

κουβαλώντας απόψεις, εμπειρίες, ιδέες. Μέχρι να ξεκινήσει η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, έχουν ήδη διδαχθεί (με παραδοσιακό ή άλλο τρόπο) αρκετά από τη μητρική τους γλώσσα. Έχουν ήδη αποκτήσει εμπειρία στο να αντλούν πληροφορίες από πολλές πηγές ώστε να κατανοήσουν τη μητρική γλώσσα και αναπόφευκτα μεταφέρουν αυτή την εμπειρία τους και στη μάθηση της ξένης γλώσσας. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να στηρίζονται στις γνώσεις που ήδη έχουν για να αποκτήσουν μια ευρύτερη όψη του κόσμου. Αυτό δεν πρέπει να προσπαθούμε να το αποφύγουμε, αλλά πρέπει να το εκμεταλλευτούμε. Για να λειτουργήσει το δικό μας πλαίσιο διδασκαλίας, πρέπει να το βασίσουμε στις υγιείς σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή, όπου ο δάσκαλος προσφέρει την επιστημονική του καθοδήγηση και διευκολύνει τη γνώση. Αυτό το χτίσιμο γνώσης δεν μπορεί να συνίσταται στο να λέμε απλώς στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν και τι να μάθουν. Πρέπει να τους δείξουμε πώς να το μάθουν ( Learning to learn) έτσι ώστε να δίνεται έμφαση στον μαθητή και τις ανάγκες του, στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος υποστήριξης της μάθησης, στη δημιουργία αυτόνομου και κριτικού μαθητή.

Σ' αυτό το σημείο ίσως έχει αρχίσει να γίνεται κατανοητή η μεγάλη χρηστικότητα ενός πλαισίου διδασκαλίας βασισμένο στις ιστορίες ή παραμύθια. Οι ιστορίες, τα παιχνίδια, τα τραγούδια, τα ποιήματα, η ζωγραφική, τα σταυρόλεξα, τα παζλ είναι μερικές δραστηριότητες πολύ γνωστές και αγαπητές στα παιδιά. Τι θα μας εμπόδιζε να τα μετατρέψουμε σε εκπαιδευτικά εργαλεία για τη μάθηση της ξένης γλώσσας; Τίποτε, αρκεί να τα εντάξουμε σ' ένα πλαίσιο διδασκαλίας όπου όλες αυτές οι δραστηριότητες θα μπορούν όχι μόνο να θεωρηθούν φυσιολογική απόρροια αλλά και ουσιαστικά να έχουν σκοπό και αποτέλεσμα. Η κατάκτηση της γνώσης τότε θα έρθει στα παιδιά φυσιολογικά και ανεπιτήδευτα. Έχουμε λοιπόν τη συμπόρευση των όρων που στην αρχή θεωρήσαμε αντιφατικούς: 'επικοινωνία' και 'διδασκαλία'.

Να γιατί οι μικρές ιστορίες μας προσφέρουν μεγάλες υπηρεσίες. Είναι το πρώτο είδος κειμένου με το οποίο τα παιδιά πραγματικά εξοικειώνονται με τη μητρική τους γλώσσα από τη βρεφική τους ηλικία. Τα παιδιά αγαπούν τις ιστορίες είτε όταν τις ακούν, είτε όταν τις διαβάζουν. Ιδιαίτερα, όταν οι ιστορίες αυτές δεν θυσιάζουν το ενδιαφέρον τους και την απόλαυση στο βωμό της εύκολης αναγνωσιμότητας. Είναι φυσικό, όταν μεταφέρουμε αυτές τις ιστορίες στην τάξη, τότε αυτές να έχουν τη δυνατότητα να μετατραπούν σε εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Μπορούν να μετατραπούν σε μέσο μάθησης αλλά και μέσο απόκτησης ευχάριστων αισθητικών εμπειριών. Οι εκπαιδευτικοί, πριν ξεκινήσουν να εισαγάγουν μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους αυτές τις μικρές ιστορίες, θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους δύο βασικές αρχές. Πρώτον: τα παιδιά πρέπει να έχουν πρόσβαση σε αρκετά βιβλία κατάλληλα για την ηλικία τους, τα οποία πρέπει

να βρίσκονται στο χώρο του σχολείου. Είναι λοιπόν απαραίτητη η δημιουργία σχολικής βιβλιοθήκης με ξενόγλωσσα βιβλία που να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μικρών μαθητών. Δεύτερον: είναι ένα από τα προτερήματα του να είσαι εκπαιδευτικός η δυνατότητα που μας παρέχεται να εμπλέξουμε τα παιδιά στη δημιουργική διαδικασία του να καταλάβουν τη σημασία σημαντικών έργων γραφής και λογοτεχνίας. Είναι ένας κόσμος όπου τα παιδιά, παράλληλα με το να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο όπου ζουν, θα μπορέσουν και να δημιουργήσουν φανταστικούς κόσμους και να αναπτύξουν τη φαντασία τους, πράγμα που είναι απόλυτα συνυφασμένο με την ψυχολογία τους σε αυτή την ηλικία. Θα πρέπει όμως οι εκπαιδευτικοί να προσέξουμε ώστε να μην περιορίσουμε τους ανοιχτούς ορίζοντες που μας προσφέρονται, καθώς πολλές φορές δεν μπορούμε να αποφύγουμε το γεγονός να διαβάζουμε τα βιβλία προσπαθώντας παράλληλα να βρούμε τρόπους να τα 'χρησιμοποιήσουμε' στη τάξη. Κι αυτό συμβαίνει γιατί γνωρίζουμε ότι, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο, οι εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαθεματική διδασκαλία και μάθηση. Δεν θα έπρεπε να βλέπουμε τη μάθηση ως την αποκόμιση 'τμημάτων' γνώσης από κάθε γνωστικό επίπεδο και σ' αυτόν τον τομέα η διδασκαλία μέσω ιστοριών αποτελεί έναν πολύτιμο σύμμαχο για μας. Αυτές οι εμπειρίες επηρεάζουν, επίσης, την ανάπτυξη των ικανοτήτων κατανόησης και προφορικού λόγου. «Όσο περισσότερο διαβάζουμε στα παιδιά και όσο περισσότερο αυτά μιλούν γι' αυτό που διάβασαν κι έγραψαν, τόσο περισσότερο επιτυχημένα θα γίνουν και τα ίδια στις απόπειρες γραφής και ανάγνωσης» (Bainbridge and Pantaleo, 1999:7).

Ένα πλαίσιο διδασκαλίας βασισμένο στη χρήση ιστοριών μπορεί να θέσει τις βάσεις για την ανάπτυξη πιο θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση της ξένης γλώσσας. Η παράλληλη χρήση όλων των δεξιοτήτων του λόγου (integration of skills) μέσα από τις ιστορίες περιγράφει μια φιλοσοφία διδασκαλίας η οποία τοποθετεί τους μαθητές στο κέντρο της διδασκαλίας καθώς φροντίζει για τις ανάγκες των μικρών μαθητών. Σ' έναν κόσμο γεμάτο τηλεοράσεις και ταινίες, όπου τα πάντα γυρίζουν γύρω από την εικόνα, υπάρχει μικρό περιθώριο για να αναπτυχθεί η φαντασία. Ενώ τα παιδιά έχουν συνηθίσει να έχουν τα πάντα έτοιμα, αυτός ο τρόπος διδασκαλίας μπορεί να τους δώσει το έναυσμα να δημιουργήσουν την προσωπική τους αίσθηση του κόσμου βασισμένη σε εμπειρίες αλλά και φαντασία.

## **Βιβλιογραφία**

Atwell, N., (1998), *In the Middle: New Understandings about Writing, Reading and Literature*, Second edition, Toronto, Irwin Publishing

Bainbridge, J. & P. Pantaleo, (1999), *Learning with Literature in the Canadian Elementary Classroom*, University of Alberta Press, Alberta, Canada

Krashen, S.D., (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon

McDonough, J. & C. Shaw, (1993), "Reading skills", in *Materials and Methods in ELT*, Blackwell, pp. 101-125

Skehan, P., (1994), "Second language acquisition strategies, Interlanguage Development and Task-based learning", in M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (eds.) *Grammar and the Language Teacher*, Prentice –Hall, Hemel Hempstead, pp. 175-199

Widdowson, H.G., (1990), *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford

Young, R., (1983), "The negotiation of meaning in children's foreign language acquisition", *ELT Journal*, vol. 37/3, pp. 197-206

### **POPs (Projects and Oral Presentations): Σύνθετες Δημιουργικές Εργασίες και Προφορικές Παρουσιάσεις**

**Σωτηρία Τράπαλη-Πανταζή, Καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας, Med in TESOL, Ε.Α.Π.**

[vasem@mail.com](mailto:vasem@mail.com))

Η αφίσα με θέμα *projects*, προτείνει μια εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Παραθέτει πληροφορίες και συμπεράσματα που προέκυψαν από την εμπλοκή των μαθητών σε POPs και της έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Διπλώματος στο Ε.Α.Π. Η αφίσα παρουσιάζει τις 3 φάσεις που επιδιώκουν τη συλλογική έρευνα, την απομάκρυνση από τον εγωκεντρισμό και την αποστήθιση. Τα αποτελέσματα αυτών των εργασιών είναι σε εμβρυϊκό στάδιο, αλλά σίγουρα δεν απορρίπτονται. Οι μαθητές οδεύουν προς την κατανόηση ποικίλων εννοιών, όπως η *ομαδική εργασία* και η *λογοκλοπή*. Επίσης, εξασκούν τις *δεξιότητές τους στη γλώσσα και στους υπολογιστές*, αναπτύσσοντας παράλληλα την *κοινωνικότητα* τους.

### **Εννοιολογικές Ερωτήσεις**

- ❖ **Τι είναι τα Projects, και ειδικότερα τα POPs;**

Τα **Projects** είναι Σύνθετες Δημιουργικές Εργασίες που διεξάγονται από τους μαθητές. Βασικά στοιχεία τους είναι η έρευνα, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η εφαρμογή της θεωρίας των Projects και τα απτά αποτελέσματα. Τα **POPs** περιλαμβάνουν επιπλέον μια προφορική παρουσίαση του τελικού προϊόντος.

❖ **Αποτελούν τα Projects μια καλύτερη, εναλλακτική μορφή μάθησης/ διδασκαλίας σε σχέση με παραδοσιακές προσεγγίσεις;**

Φαίνεται πως όταν συνδυαστούν με τρόπο οργανωμένο και ισορροπημένο, τα POPs μπορούν να αποτελέσουν μια εναλλακτική προσέγγιση για τη μάθηση και τη διδασκαλία.

### **Πλαίσιο**

Οι μαθητές του 41<sup>ο</sup> Λυκείου έχουν εργαστεί πάνω στα POPs και δείγματα της δουλειάς τους παρουσιάζονται εδώ, από τους ίδιους, στο χώρο του Συνεδρίου. Οι μαθητές είναι 15-17 χρόνων και το επίπεδο των αγγλικών τους είναι Intermediate (ενδιάμεσο).

### **Βασικές Αρχές:**

#### **1. Ανάλυση Αναγκών και Αποτελέσματα**

Αφού διένειμα ένα διαγνωστικό τεστ στους μαθητές και ερωτηματολόγια σε καθηγητές και μαθητές, κατέληξα στα εξής:

- Τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές πιστεύουν ότι τα projects είναι ένας καλός τρόπος “να μάθουν πώς να μαθαίνουν”
- Οι μαθητές έμαθαν καινούργια πράγματα
- Οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες με φίλους τους
- Οι καθηγητές πιστεύουν ότι η ανωριμότητα των μαθητών αποτελεί εμπόδιο διότι οι μαθητές δεν έχουν εκπαιδευτεί ούτε έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους εργασία κατά το παρελθόν
- Απαιτείται αρκετός χρόνος και προσπάθεια
- Δεν υπάρχουν κίνητρα για επιπλέον εργασία
- Παρ’ όλα αυτά, συνιστούν τα POPs σε άλλους συναδέλφους που σκέφτονται να κάνουν μια τέτοια εργασία
- Δημιουργώντας ένα δίκτυο: Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές θα επιθυμούσαν να επικοινωνήσουν με μαθητές άλλων σχολείων που κάνουν POPs, αλλά μόνο 3 στους 20 καθηγητές εκφράστηκαν θετικά για μια τέτοια εξέλιξη.

#### **2. Τέσσερις Κύριοι Στόχοι**

α. να μεταδώσουν κάτι που έχουν μάθει μετά από έρευνα: το συλλογικό αποτέλεσμα



- β. να αυξήσουν τα κίνητρα μέσω της συνεργασίας και της προσωπικής συμμετοχής
- γ. να προαγάγουν την πίστη των μαθητών στον εαυτό τους και στην ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα
- δ. να αναπτύξουν και να συνδυάσουν και τις 4 βασικές γλωσσικές ικανότητες: κατανόηση κειμένου (reading), παραγωγή κειμένου (writing) , ακουστική αντίληψη (listening), και παραγωγή προφορικού λόγου (speaking).

### 3. Κατευθυντήρια Φιλοσοφία: Αρχές

Συστηματική Διδασκαλία ή Σύνθετη Δημιουργική Εργασία;

Συστηματική Διδασκαλία	Σύνθετη Δημιουργική Εργασία
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κέντρο = ο καθηγητής</li> <li>• Βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες</li> <li>• Απευθύνεται στις μαθησιακές ελλείψεις των μαθητών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κέντρο = ο μαθητής</li> <li>• Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να υλοποιήσουν δεξιότητες</li> <li>• Αξιοποιεί τις καλές επιδόσεις των μαθητών</li> </ul>
<p>Και οι δυο προσεγγίσεις έχουν σημαντική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Αφού η εκμάθηση δεξιοτήτων απαιτεί περισσότερο χρόνο απ' ό,τι η εκμάθηση πληροφοριών, οι μαθητές πρέπει να εκτίθενται σε διάφορους τρόπους υλοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.</p>	

#### Σύνθετη Δημιουργική Εργασία: Πλεονεκτήματα

- ✓ *Αυτονομία*: οι μαθητές από μόνοι τους καθορίζουν το αντικείμενο της εργασίας τους και είναι υπεύθυνοι για τον εαυτό τους.
- ✓ *Η επίλυση προβλημάτων* είναι μια δεξιότητα εφ' όρου ζωής. Οι μαθητές μαθαίνουν να δημιουργούν τον δικό τους κόσμο, να τον κατανοούν και να εξελίσσονται ταυτόχρονα.
- ✓ *Πολλαπλή Νοημοσύνη*: οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και η έρευνα τους παρέχει αυτή την ευκαιρία.
- ✓ *Δημοκρατικές διαδικασίες*: οι μαθητές γίνονται καλύτεροι πολίτες, είναι άγρυπνοι και ικανοί να σκέφτονται και να δρουν.
- ✓ *Θετική αξιολόγηση μόνο*.

- ✓ *Χρησιμοποίηση της τεχνολογίας:* ο παγκόσμιος ιστός (www) συμβάλλει ως συντελεστική δύναμη και ως πηγή πληροφοριών στις εργασίες έρευνας.

Μειονεκτήματα:

Καταλαμβάνει πολύ χρόνο από τη δουλειά στην τάξη. Οι μαθητές δεν έχουν πολύ χρόνο να διαθέσουν και οι καθηγητές δεν έχουν σχετική εμπειρία.

Φάση Α': Αδόμητη

- Τα POPS είναι προαιρετικά και οι μαθητές επιλέγουν τα θέματά τους: πρωτοβουλία του μαθητή.
- Οι μαθητές αντέγραψαν δουλειά από το διαδίκτυο και την παρουσίασαν ως δική τους. Διάβασαν ολόκληρα κείμενα.

Συλλογισμοί:

- α. Απειρία της καθηγήτριας
- β. Οι μαθητές χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη και καθοδήγηση.
- γ. Οι μαθητές έχουν παντελή άγνοια για το τι συνιστά ένα project.
- δ. Η 'λογοκλοπή' είναι μια καινούργια λέξη.
- ε. Συμμετοχή του κοινού καθώς αξιολογούν τους συμμαθητές τους.

Φάση Β': Ημιδομημένη

- Τα POPS είναι υποχρεωτικά, αλλά οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τα θέματά τους: Πρωτοβουλία του μαθητή.
- Η καθηγήτρια παρείχε περισσότερη υποστήριξη και καθοδήγηση. Η καθηγήτρια έκανε τη δική της προφορική παρουσίαση και μοίρασε φωτοτυπίες των σημειώσεών της ως ένα αρχικό πρότυπο.
- Οι μαθητές έκαναν τα POPS μόνο με σχηματικές σημειώσεις αλλά, συνολικά, εξακολουθούσε η δουλειά να μην είναι δική τους. Ήταν άριστοι "παπαγάλοι".

Συλλογισμοί:

- α. Η εμπειρία της καθηγήτριας αυξάνεται.
- β. Οι μαθητές χρειάζονται ακόμη περισσότερη υποστήριξη και καθοδήγηση.

- γ. Οι μαθητές αρχίζουν να καταλαβαίνουν τι συνιστά ένα project.
- δ. Η ‘λογοκλοπή’ δεν είναι καινούργια λέξη αλλά οι μαθητές δεν την έχουν κατανοήσει ως έννοια πλήρως.

#### Φάση Γ΄: Δομημένη

- Με τη νέα σχολική χρονιά οι μαθητές είχαν την υποστήριξη που χρειάζονταν για να φτιάξουν δομημένα projects βασισμένα σε θέματα του βιβλίου τους, ‘*What if..?*’ από την *Hillside Press*.
- Η καθηγήτρια έδωσε αναλυτικές κατευθυντήριες γραμμές που βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν τι συνιστά ένα project.

#### Συλλογισμοί:

Παρ’όλο που η εμφάνιση των projects είναι αποδεκτή (για παράδειγμα, αναφέρουν τις πηγές των πληροφοριών τους), χρειάζονται ακόμα αρκετή δουλειά στο να παράγουν πραγματικά το δικό τους έργο αντί να χρησιμοποιούν το έργο άλλων ανθρώπων.

#### **Συμπεράσματα:**

Τα projects είναι μια εναλλακτική μορφή μάθησης/διδασκαλίας που μπορεί να προσθέσει επιπλέον στοιχεία στις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Είναι παιδαγωγικά ορθό να δουλεύουμε ξεκινώντας από τη δομημένη μορφή, προχωρώντας στην ημιδομημένη μορφή για να καταλήξουμε στην αδόμητη μορφή των projects. Η απειρία οδήγησε στην πείρα. Η εμπειρία που κέρδισαν οι μαθητές θα είναι χρήσιμη όχι μόνο στα πλαίσια των απαιτήσεων του σχολείου αλλά και σε καταστάσεις της ζωής τους έξω απ’ αυτό. Η καθηγήτρια προσπάθησε να δείξει ότι τα projects μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εμπεδώσουν τη μάθηση και να αυξήσουν τα κίνητρά τους, και ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να δημιουργηθεί μια στέρεη βάση για μελλοντική μάθηση.

Η όλη διαδικασία κινήθηκε με το σκεπτικό ότι ένα βήμα κάθε φορά μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στο “βασιλείο” των projects, που είναι τόσο απαιτητικό. Οι μαθητές πρώτα απέκτησαν αυτοπεποίθηση όταν παρουσίασαν “την δική τους δουλειά” έχοντας όλη την εργασία μπροστά τους και ύστερα παρουσίασαν “τη δική τους δουλειά” χρησιμοποιώντας μόνο μια σχηματική δομή.

Το αποτέλεσμα όλης αυτής της δουλειάς είναι ότι οι μαθητές ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα και αμοιβαίο σεβασμό ο ένας για τον άλλον καθώς συμμετείχαν όλοι.

Φαίνεται ότι οι μαθητές χρειάζονται, απ' αυτή την άποψη, περισσότερη υποστήριξη από τα άλλα μαθήματα, καθώς η αποστήθιση είναι μια τακτική βαθιά ριζωμένη στο μυαλό τους. Ωστόσο, η συγκεκριμένη καθηγήτρια πιστεύει και ελπίζει στο καλύτερο.

Αυτή η εναλλακτική προσέγγιση προτείνεται σε όλους τους καθηγητές των ξένων γλωσσών και στους μαθητές επειδή αξιοποιεί όλες τις πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, αρχικά, την καθηγήτρια του Α.Ε.Π. κ. Χριστίνα Αγιακλή που με ενθάρρυνε να προχωρήσω σ'αυτή την έρευνα και, έπειτα, τους μαθητές μου καθώς πολλές από τις ιδέες έχουν προκύψει μέσα από τη συνεργασία μας.

## **Βιβλιογραφία**

Trapali-Pantazi, S. (2003) MA Dissertation: Projects and Oral Presentations in the 1st Form of the Greek Senior High School, Patras, HOU.

Παράρτημα

(η αφίσα στα αγγλικά, όπως παρουσιάστηκε την ημέρα του Συνεδρίου)

## **Πολιτισμική προσέγγιση γερμανόφωνων χωρών: Για ένα ελκυστικό μάθημα...**

**Ερμιόνη Παυλάκη, Καθηγήτρια γερμανικής φιλολογίας**

[nonip@sch.gr](mailto:nonip@sch.gr)

Με το πρόγραμμα αυτό προσπαθούμε να προσεγγίσουμε πολιτισμικά τις γερμανόφωνες χώρες, αρχίζοντας από δύο πόλεις, τη Βιέννη και το Βερολίνο, πού είναι αντιπροσωπευτικές στον πολιτιστικό τομέα των χωρών Γερμανίας και Αυστρίας. Όλοι οι μαθητές που μαθαίνουν γερμανικά, θα ήθελαν κάποτε να βρεθούν στις χώρες αυτές, να γνωρίσουν τα ήθη και έθιμα, την τέχνη και τον πολιτισμό των λαών, των οποίων μαθαίνουν τη γλώσσα. Προσεγγίζουμε πολιτισμικά τις δύο χώρες μέσα α) από τη εικόνα, ( χάρτες, άτλαντες, DVD), β) την μουσική ( CD του Mozart, Richard Strauss, Johann Strauss, Beethoven, Johann Sebastian Bach), γ) τις

βιογραφίες και των 5 κλασικών μουσικών και δ) με επιλεγμένα ενημερωτικά κείμενα, που μας δίνουν πληροφορίες σε θέματα γεωγραφικά, κοινωνικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά, λογοτεχνικά και πολιτιστικά.

Εμείς ξεκινάμε το ταξίδι μας με διάθεση, να καλλιεργήσουμε τα γερμανικά μας γνωρίζοντας γερμανόφωνους λαούς, μέσα από το ταξίδι του πολιτισμού.

#### **Βιέννη: Πρωτεύουσα πολιτισμού (Wien Kulturstadt)**

α) Προγραμματίζουμε τις εξορμήσεις μας. Οι μαθητές γράφουν το πρόγραμμα των καθημερινών εξορμήσεων (στη συγγραφή τους κάνουν χρήση του Ενεστώτα). Αξιοθέατα: το σύμβολο της πόλης η μητρόπολη του Αγίου Στεφάνου, η κρατική όπερα, το διάσημο πάρκο Πράτερ κτλ.

β) Οι μαθητές αναλαμβάνουν να γράψουν Βιογραφίες των 5 μουσικών (Μότσαρτ, Μπαχ κτλ.) κάνουν χρήση του Παρατατικού. Γράφουμε κάρτες για να στείλουμε σε δικούς μας ανθρώπους

γ) Υποθέτουμε ότι επιστρέψαμε στην Αθήνα. Γράφουμε στο ημερολόγιό μας πώς περάσαμε, πού πήγαμε, τι μας εντυπωσίασε περισσότερο κτλ..(κάνουν χρήση του Παρακειμένου)

#### **Βερολίνο: Κοσμοπολίτικη πόλη (Berlin Weltstadt)**

Επισκεπτόμαστε για μία εβδομάδα το Βερολίνο. Γράφουμε το πρόγραμμα όλης της εβδομάδας, των αξιοθέατων που πρόκειται να επισκεφθούμε Αξιοθέατα: Γερμανική και γαλλική μητρόπολη, Βουλή, κτλ. Η πόλη πριν και μετά την επανένωση. Η πύλη του Βρανδεμβούργου: Σύμβολο Ειρήνης. Βερολίνο: πολιτισμική πόλη (θέατρο, κινηματογράφος, όπερα, Love Parade κτλ.).

#### **Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ενσωματωμένο στο μάθημα των Γερμανικών**

**Ελένη Δ.Τσαρουχά, Εκπαιδευτικός Γερμανικής γλώσσας**

[etsaroucha@sch.gr](mailto:etsaroucha@sch.gr)

Ζώντας σε μια ενωμένη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική Ευρώπη, η ανάγκη να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές μας πολυπολιτισμικά είναι μεγάλη, όπως και η ανάγκη για επικοινωνία με τους άλλους Ευρωπαίους «συμπολίτες μας». Αυτή η επικοινωνία είναι εφικτή στις μέρες μας με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και τη χρήση νέων τεχνολογιών. Με ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα έχουμε τη δυνατότητα να δώσουμε στους μαθητές μας την ευκαιρία να έρθουν άμεσα σε επαφή με τον αυθεντικό λόγο της γλώσσας που μαθαίνουν, με τον πολιτισμό ενός άλλου ευρωπαϊκού κράτους, με τα ήθη

και τα έθιμα καλλιεργώντας έτσι τη διαπολιτισμική τους συνείδηση και την ανεκτικότητα τους στη διαφορετικότητα. Ο σεβασμός στην κουλτούρα των άλλων Ευρωπαίων είναι κάτι που πρέπει να διδάσκεται με διάφορους τρόπους στο σχολείο. Ένας τρόπος είναι ενσωματώνοντας ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Προϋποθέσεις γι' αυτό είναι να είναι ελεύθερη η αίθουσα πληροφορικής την ώρα του μαθήματος, ή να υπάρχουν υπολογιστές στην τάξη και φυσικά το σχολείο να διαθέτει σύνδεση με το διαδίκτυο. Επίσης, οι μαθητές να διαθέτουν βασικές γνώσεις χειρισμού υπολογιστή, που είναι απαραίτητες.

### **Διδακτικοί Στόχοι**

- 1.Επαφή με τον αυθεντικό γραπτό και προφορικό λόγο στην ξένη γλώσσα.
  - 2.Εξάσκηση της ξένης γλώσσας με τη βοήθεια των εργαλείων e-twinning του διαδικτύου.
  - 3.Σύνταξη κειμένου, η ηλεκτρονικού μηνύματος στην ξένη γλώσσα.
  - 4.Παρουσίαση ενός προσώπου στην ξένη γλώσσα με χρήση υπολογιστή.
  - 5.Απόκτηση ειδικού λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα, σχετικά με τις νέες τεχνολογίες.
  - 6.Εξοικείωση και σωστή χρήση των πηγών του διαδικτύου.
  - 7.Ανάγνωση χάρτη
  - 8.Επαφή με έναν άλλον πολιτισμό
  - 9.Παρουσίαση ενός τόπου με χρήση υπολογιστή.
  - 10.Ικανότητα περιγραφής κλίματος ενός τόπου.
- Συζητώντας με τους μαθητές μας, καταλήγουμε στην επιλογή ενός κοινού θέματος που να ενδιαφέρει όλους και η κοινή συνθετική εργασία αρχίζει.

Μετά από συνεννόηση με το γερμανό συνάδελφο, χωρίζουμε το κοινό θέμα σε ενότητες και τους μαθητές σε ομάδες.

Φάσεις της κοινής συνθετικής εργασίας << Μιλάμε για τον καιρό στην Ευρώπη>>.

1. Γνωριμία μαθητών μέσω ανταλλαγής ηλεκτρονικών μηνυμάτων και power-point παρουσιάσεις.
2. Παρουσίαση των σχολείων, αντίστοιχα με ανταλλαγή φωτογραφιών, κειμένων με πληροφορίες για το ιστορικό τους, άρθρα και power-point παρουσιάσεις.
3. Παρουσίαση των δύο ευρωπαϊκών πόλεων, όπου βρίσκονται τα σχολεία που αδελφοποιήθηκαν. Οι μαθητές περιγράφουν την πόλη τους γεωγραφικά και πολιτισμικά.
4. Έρευνα στα ΜΜΕ, στις εγκυκλοπαίδειες, στα λεξικά και στο διαδίκτυο για συλλογή ειδικού λεξιλογίου που θα χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή του κοινού θέματος.

5. Περιγραφή κλίματος και καιρού αντίστοιχα των πόλεων που βρίσκονται τα σχολεία και άλλων ευρωπαϊκών πόλεων, γενικότερα, με συλλογή φωτογραφιών και μετεωρολογικών χαρτών.
6. Δημιουργία παρουσίασης των κλιματολογικών συνθηκών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών.
7. Ανταλλαγή των παρουσιάσεων μέσω των εργαλείων του διαδικτύου, συζήτηση και σχόλια, σύγκριση του κλίματος ανάμεσα στις δυο πόλεις, στις δύο χώρες γενικά.
8. Δημοσίευση όλης της κοινής συνθετικής εργασίας μέσω e-twinning στο διαδίκτυο και συμμετοχή στους διαγωνισμούς e-twinning.

Σύμφωνα με τις τελευταίες επιστημονικές μελέτες του καθηγητή Gerhard Roth στο Ινστιτούτο έρευνας για τον ανθρώπινο εγκέφαλο του πανεπιστημίου της Βρέμης, οι θέσεις για τη διδασκαλία και τη διαδικασία μάθησης από νευροβιολογικής και ψυχοσυναισθηματικής άποψης είναι οι εξής:

1. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος δε λαμβάνει πληροφορίες με την έννοια σημαντικών γεγονότων, αλλά παράγει <Σημασίες> με βάση εξωτερικά και εσωτερικά ερεθίσματα σε πολλά επίπεδα κάτω από την συνεπίδραση πολλών εγκεφαλικών κέντρων. Ποιες σημασίες παίρνουν οι λέξεις ή οι εικόνες μέσω μιας εσωτερικής διαδικασίας, εξαρτάται αρχικά από τις προϋποθέσεις που κατέχει ο εγκέφαλος του εκάστοτε μαθητή και ιδιαιτέρως από τις προηγούμενες εμπειρίες του. Ο καθηγητής μπορεί να επηρεάσει εμμέσως αυτή την διαδικασία μόνο μέσα από ορισμένες και συγκεκριμένες προϋποθέσεις.
2. Η μάθηση είναι μια διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών, της οποίας η επιτυχία εξαρτάται από ασυνείδητους παράγοντες και κυρίως από τα συναισθήματα χαράς και ευφορίας. Το σημαντικό γεγονός εδώ είναι, ότι η μάθηση ως μακροπρόθεσμη διαδικασία στον εγκέφαλο, είναι μια πράξη συναισθηματικής αξιολόγησης από το αντίστοιχο τμήμα του εγκεφάλου και ασυνείδητα τίθεται το ερώτημα πριν από κάθε μας πράξη «αν αξίζει τον κόπο», έτσι μόνο αν η απάντηση στο προαναφερθέν ερώτημα είναι καταφατική, τότε μόνο αρχίζει η διαδικασία της μάθησης στον εγκέφαλο.
3. Η επιτυχής διαδικασία της μάθησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ασυνείδητους παράγοντες, όπως:
  - 3.1 Η ελκυστικότητα του μαθήματος και του σχολείου γενικότερα. Αυτό πρέπει να διδάσκεται στην προσχολική ηλικία μέσα από πρότυπα και ενθάρρυνση όπως «η μάθηση είναι κάτι όμορφο». Οι εμπειρίες, τα βιώματα με ξεκάθαρες διατυπώσεις σε μικρή ηλικία έχουν μια σημαντική επίδραση στο παιδί. (όπως π.χ. η εξάσκηση στο

- να αντιμετωπίζει κανείς χωρίς φόβο νέες καταστάσεις ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί ή στη σχέση πατέρα-παιδιού).
- 3.2 Το σχολείο και οι καθηγητές θα πρέπει να εμπνέουν εμπιστοσύνη στους μαθητές. Στο δεξιό τμήμα του εγκεφάλου εξετάζεται ασυνείδητα κάθε φορά πριν από μια επικοινωνιακή κατάσταση (συμπεριλαμβανομένης και της κατάστασης μάθησης) αν ο ομιλητής είναι άξιος εμπιστοσύνης.
- 3.3 Ο βαθμός ενδιαφέροντος πριν από την επιλογή του μαθήματος. Αυτό εξαρτάται από την εμπειρία και καθορίζει το βαθμό της γενικής προσοχής. (Ορίζεται μέσω της κινητοποίησης των δύο νευρικών συστημάτων που είναι υπεύθυνα για τις ορμόνες Ντοπαμίνη και Ασετυλοχολίνη).
- 3.4 Η προϋπάρχουσα γνώση
- 3.5 Μια κατάσταση μάθησης χωρίς φόβο, η οποία να χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα με έναν μικρό βαθμό άγχους, υποστηρίζει τη διαδικασία μάθησης.
- 3.6 Ο θαυμασμός για τον καθηγητή και την ύλη ή το μάθημά του μέσω της έκκρισης ντοπαμίνης στον εγκέφαλο, ενισχύουν τη μνήμη. (όταν είμαι χαρούμενος, μαθαίνω καλύτερα, με αποτέλεσμα να θυμάμαι καλύτερα).
- 3.7 Δίκαιοι κανόνες αξιολόγησης επιδρούν θετικά στο να είναι συνεπής ο μαθητής. Ο υπερβολικός έπαινος είναι βλαβερός όπως και ο αθέμιτος ψόγος. Η μάθηση πρέπει να είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένες σταθερές διαδικασίες.
- 3.8 Η παρουσίαση της ύλης ή του μαθήματος με εναλλακτικούς τρόπους, διότι η μάθηση και η διαδικασία της μνήμης δε συμβαίνει πάντα σε όλους με τον ίδιο τρόπο. Σε κάθε ανθρώπινο εγκέφαλο λειτουργούν διαφορετικά συστήματα μάθησης και απομνημόνευσης.
- 3.9 Η ανενόχλητη μελέτη για να εδραιωθεί η ύλη στη μνήμη και να υπάρξει η δυνατότητα της επεξεργασίας. Η εδραίωση των πληροφοριών στη μνήμη είναι μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία, η οποία μπορεί να ενοχληθεί από πολλούς παράγοντες, όπως ο θόρυβος, η ταχύτητα, η πίεση. Ιδιαίτερα, βλαβερά για την παγίωση των πληροφοριών στη μνήμη είναι τα αρνητικά συναισθηματικά βιώματα. (όπως ταινίες τρόμου, απώλεια ύπνου κτλ.)
- Η επανάληψη της ύλης σε τακτά χρονικά διαστήματα είναι, επίσης, σημαντική για την εδραίωση των πληροφοριών στη μνήμη.

### **Αποτελέσματα**

1. Αφύπνιση του ενδιαφέροντος για το μάθημα των αδιάφορων μαθητών.
2. Αναβάθμιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.
3. Αναβάθμιση του επιπέδου και διεύρυνση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών στο γραπτό, προφορικό και ηλεκτρονικό λόγο της ξένης γλώσσας.



4. Εδραίωση της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της ανεκτικότητας μέσα και έξω από την τάξη.
5. Μάθηση της αυτενέργειας στη δημιουργία μιας εργασίας που παρουσιάζεται με τα μέσα των νέων τεχνολογιών.
6. Εδραίωση μιας κοινής πολιτισμικής συνείδησης με σεβασμό στην πολυμορφία.
7. Παρουσίαση της ηλεκτρονικής αδελφοποίησης και της ομαδικής συνθετικής εργασίας στο δημοτικό θέατρο.

### **Βιβλιογραφία**

[http://www.fll.uni-bremen.de/Inhalte\\_Themen/grundlegende\\_thesen.pdf](http://www.fll.uni-bremen.de/Inhalte_Themen/grundlegende_thesen.pdf)

### **Διαγωνισμός Ποίησης: 1ο Βραβείο Ποίησης για τους μαθητές του 54ου Γυμνασίου.**

**Θεοδώρα Τσόλκα**, Καθηγήτρια Γαλλικής γλώσσας

[rtheodor@tee](mailto:rtheodor@tee)

Ο Πανελλαδικός Διαγωνισμός Γαλλοφωνίας 2005, έγινε στα πλαίσια εορτασμού του έτους Ιουλίου Βέρν. Η προσπάθεια επικεντρώθηκε στην κατανόηση της *θεματολογίας*, στη γνώση και εμπέδωση του *λεξιλογίου*, στην *εναλλαγή πραγματικότητας και φαντασίας* κατά τη διαδικασία δημιουργίας των ποιημάτων, στην επιλογή χρήσης παράγωγων ουσιαστικών αντί ρημάτων, στη *συμμετοχή* όλων των μαθητών. Τα στάδια εργασίας:

1. Συλλογή πληροφοριών για τον Ιούλιο Βέρν.
2. Κατανόηση θέματος με κατάλληλες ερωτήσεις-προτάσεις.
3. Εμπέδωση υποχρεωτικού και θεματικού λεξιλογίου με παραγωγή προτάσεων.
4. Ένταξη των υποχρεωτικών λέξεων στα ποιήματα.
5. Πειραματισμός, ανάγνωση ποιημάτων, κριτική, προτάσεις βελτίωσης ποιημάτων.
6. Σύνθεση, επίδοση, ανάγνωση ποιημάτων.
7. Συζήτηση, συμπεράσματα για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό.

Το γενικό θέμα του διαγωνισμού Γαλλοφωνίας 2005, στα πλαίσια του εορτασμού των 100 χρόνων από το θάνατο του Ιουλίου Βέρν ήταν: «Τα γαλλικά, γλώσσα της επιστημονικής περιπέτειας». Τα Γυμνάσια συμμετείχαν στο Διαγωνισμό Ποίησης με θέμα «Ένα φανταστικό ταξίδι». Ένδεκα επιστήμονες διεθνούς κύρους, όρισαν ένδεκα λέξεις, ως υποχρεωτικό λεξιλόγιο για τη σύνθεση των ποιημάτων. Στο Διαγωνισμό Ποίησης, έξι ποιήματα των μαθητών του 54<sup>ου</sup> Γυμνασίου κέρδισαν πανελλαδικά το 1<sup>ο</sup> βραβείο Γαλλοφωνίας. Επειδή η έκταση του τελικού κειμένου για την έκθεση αφίσας,

πρέπει να είναι σύμφωνη με τις προδιαγραφές του συνεδρίου, παρουσιάζονται δύο μόνο από τα έξι βραβευμένα ποιήματα και η εξελικτική πορεία ενός ποιήματος, από το αρχικό έως το τελικό στάδιο. Τα στάδια της συλλογικής εργασίας, ήταν τα εξής:

1. Συλλογή πληροφοριών για το έργο του Ιουλίου Βέρν, η οποία στόχευε στη(ν):

- γνωριμία με το συγγραφέα,
- προσέγγιση της θεματολογίας, διότι τα μυθιστορήματα του Ιουλίου Βέρν είναι φανταστικά ταξίδια.
- πρώτη προσέγγιση και εκμάθηση λεξιλογίου σχετικού με τη θεματολογία του διαγωνισμού.

Jules Verne, écrivain français, né à Nantes (1828-1905), auteur de : De la terre à la Lune, Vingt Mille Lieues sous les mers, l'Île mystérieuse, le Tour du monde en 80 jours, Michel Strogoff, Cinq semaines en ballon, Voyage au centre de la Terre, Le Château des Carpathes, Le Sphinx des glaces, etc. romans d'aventures ingénieusement construits, où l'anticipation scientifique tient souvent une grande place.

2. Κατανόηση του θέματος με κατάλληλες ερωτήσεις, που προσέγγιζαν το φανταστικό κόσμο του Ιουλίου Βέρν, με σκοπό να δοθούν ιδέες-προτάσεις στους μαθητές και το ανάλογο λεξιλόγιο.

2.1. Πού μπορούμε να κάνουμε ένα φανταστικό ταξίδι; *Où est-ce qu'on peut faire un voyage imaginaire ?*

*Un voyage au pays mythique des glaces ? À l'espace ? Au planète inconnu ? À la mythologie ? À l'histoire ? Au centre de la terre ? À la lune ? Aux îles exotiques ? Un voyage d'exploration des cavernes ? Un voyage sous-marin ? Un voyage d'exploration des grottes maritimes ? À l'île inconnue ? À la montagne hantée ? À un bois magique ? À Atlantide ? À un village gaulois ? Aux villes et aux civilisations anciennes ? À l'espace des rêves ? Sut le Net ? Au futur ?*

2.2. Πώς μπορούμε να κάνουμε ένα φανταστικό ταξίδι; *Comment on peut faire ce voyage imaginaire ?*

*Avec notre imagination ? En vaisseau spatial ? En vaisseau imaginaire ? Par les technologies nouvelles ? En bateau ? En ballon ? En sous-marin ? etc.*

3. Εμπέδωση υποχρεωτικού λεξιλογίου και του θεματικού λεξιλογίου που προέκυψε από τις αναζητήσεις των μαθητών με παραγωγή προτάσεων και τίτλων ποιημάτων.

3.1. Υποχρεωτικό λεξιλόγιο:

*Une ondelette* μικρός κυματισμός, κύματα *Une variation* διακύμανση, το ευμετάβολο, μεταβολή, παραλλαγή. *La complexité* το πολύπλοκο, το πολυσύνθετο. *Élémentaire* στοιχειώδης. *Le cristal* κρύσταλλο, κρύσταλλος, κρυσταλλικό ορυκτό. *Le miroir* καθρέφτης, καθρέφτισμα. *Le désenchevêtrement* ξεμπέρδεμα, λύση συμπλέγματος.

*Le rayonnement* ακτινοβολία, λάμψη. *Une icône* θρησκευτική εικόνα, εικονίδια υπολογιστή. *Une hélice* έλικας. *Un ordinateur* ηλεκτρονικός υπολογιστής.

3.2. Θεματικό λεξιλόγιο που προέκυψε από τις αναζητήσεις των μαθητών.

- *Mythologie* : mythique, dieux, déesse, Olympe, ambroisie, nectar, Zeus, foudre, guerre, immortalité, Venus, beauté, Diane, chasse, force, faiblesse, divin, héros, sagesse.
- *Mer* : mer, vague, voyager, voyage, île, sirène, coraux, coquillages, algues, triton, hippocampe, caverne, grotte, marin, sous-marin, rocher, plage, barque, bateau, sable.
- *Pays de glaces* : Glace, cristal, glacé, neige, froid, silence, paysage, le vent du nord, brouillard, stalactites, stalagmites, silence, le pays des glaces, éternel, briller, apparaître, réaliser, menace, monstre, silencieux, les fleurs de neige.
- *Technologies Nouvelles* : ordinateur, la navigation, l'informatique, se transporter, surfer sur le Net, nouvelles technologies, icônes, la réalité virtuelle, les internautes.
- *Sentiments* : existence, pensée, sentiment, se sentir, solitude, tristesse, joie, amour, passions humains, avoir peur.

3.3. Παραγωγή προτάσεων για την εμπέδωση του λεξιλογίου. Production des phrases.

Le pays des glaces est blanc et silencieux.

J'aime les coraux, les coquillages et les sirènes.

J'adore surfer, un monde entier, un circuit magique.

À mon voyage, je rencontre un monstre terrible.

Je voyage au pays des nuages, le voyage est impressionnant.

Il neige, j'adore les cristaux et les fleurs de glace.

Dans la maison maudite, la menace approche...

Souvent, je me sens de la solitude.

Dans un désenchevêtrement des branches, je l'ai vu

3.4. Δημιουργία τίτλων ποιημάτων για την εμπέδωση του λεξιλογίου και μια πρώτη αναζήτηση του θέματος των μαθητών. Création des titres, recherche du thème des poèmes. Ο τίτλος των ποιημάτων ήταν δεδομένος «ένα φανταστικό ταξίδι», αλλά η δημιουργία τίτλων ενθάρρυνε τους αδύνατους μαθητές να ασκηθούν στη χρήση του λεξιλογίου. Η παραγωγή τίτλων, ήταν μια πρώτη προσέγγιση, στην αναζήτηση του θέματος και του περιεχομένου των δικών τους ποιημάτων.

Une aventure terrible ! La reine des cristaux ! Aventure des internautes ! Voyage à la mythologie. Un voyage à l'espace. Un voyage sous-marin. Au pays des glaces. La

menace d'un monstre. Une invitation à Olympe. Les aventures d'une sirène. Les fleurs de neige ! Un jeu d'aventure. Au paysage des internautes !

4. Ένταξη των υποχρεωτικών λέξεων στα ποιήματα, με το σχηματισμό προτάσεων για όσες παρουσίαζαν δυσκολία.

Un désenchevêtrement : Un désenchevêtrement des branches, des rubans, des pensées, des stalactites, des ondelettes, des vagues.

L'icône : Une icône russe, byzantine. Les icônes de l'ordinateur. Le circuit des icônes. Une icône perdue. Les icônes de la réalité virtuelle.

Le rayonnement : Le rayonnement du soleil, d'un miroir, d'un cristal, d'une étoile, d'une pierre magique, précieuse.

La complexité : La complexité de la vie, des pensées, des choses, des problèmes, des sentiments.

5. Πειραματισμός, ανάγνωση των ποιημάτων, κριτική, προτάσεις βελτίωσης των ποιημάτων.

- Έγινε σύσταση χρήσης των παράγωγων ουσιαστικών αντί των ρημάτων, στη διαδικασία σύνθεσης των ποιημάτων για να βελτιωθούν. Τα ποιήματα

Je voyage au pays de glaces. - Un voyage au pays des glaces.

Les hélices du vent sifflent sans pitié. - Les hélices du vent sans pitié.

Olympe où habitent les dieux. - Olympe, la résidence des dieux.

Je vois des coraux, des sirènes qui m'appellent à jouer avec eux.

Des coraux, des sirènes m'appellent à jouer avec eux.

- Χρήση περισσότερων επιθέτων.

Éblouissant, génial, mythique, transparent, magnifique, impressionnant, divin, gai, etc.

- Έγινε σύσταση για εναλλαγή φαντασίας και πραγματικότητας στη δημιουργία των ποιημάτων, συνθέτοντας ένα παιχνίδι πραγματικότητας και φαντασίας από στίχο σε στίχο, από σειρά σε σειρά, για τη δημιουργία αξιόλογου πολυεπίπεδου ποιητικού λόγου.
- Να χρησιμοποιούν λιγότερο τα επίθετα: imaginaire, magique, fantastique.
- Να αυτοσχεδιάζουν τολμηρά.
- Να μη επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις.

6. Η συμμετοχή των μαθητών στο διαγωνισμό, ανέδειξε την ξένη γλώσσα, ως εργαλείο και μέσο επικοινωνίας, ως φορέα πολιτισμού και μέσο της προσωπικής έκφρασης των μαθητών. Μετά την επίδοση και ανάγνωση των ποιημάτων, ακολούθησε συζήτηση και αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που

διατυπώθηκαν από τη συζήτηση, η συμμετοχή των μαθητών στο διαγωνισμό, ανέδειξε τη συμβολή της ξένης γλώσσας στην:

- ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών,
- ανάπτυξη της αυτενέργειας,
- ανάπτυξη της συνεργασίας,
- ανάπτυξη της συνθετικής ικανότητας των μαθητών.

7. Παρουσίαση ποιήματος στη τελική του μορφή, αλλά και στο πρώτο στάδιο πειραματισμού και δημιουργίας για να αναδειχθεί, η εξελικτική πορεία και η μεταμορφωσή του, στο τέλος της συλλογικής προσπάθειας. Το ποίημα, που ακολουθεί, εμφανίζεται στην αρχική του μορφή, σ' αυτή τη σελίδα, και στην τελική του μορφή, στην επόμενη. Στην έκθεση αφίσας και τα έξι ποιήματα, παρουσιάζονταν στην εξελικτική τους πορεία. Η φάση αυτοαξιολόγησης των μαθητών, είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον.

*Un voyage imaginaire.*

Je voyage avec les ondelettes  
au fond de la mer calme.  
Mes amis les coquillages,  
Les poissons, les algues,  
les coraux et les Tritons.  
Une sirène, moi aussi  
comme les autres sœurs  
d'Alexandre le Grand.  
Vit encore le grand roi ?  
Mes pensées, mes rêves,  
des hélices qui tournent,  
des icônes perdues.  
Complexité et variation  
dans la magie  
de la réalité virtuelle.  
Ma vieille vie,  
une vie nouvelle,  
à la magie des ordinateurs.

Ανδριανοπούλου Θεοφανεία, Τάξη Γ1.

Un voyage imaginaire figurant  
aux icônes de l'ordinateur,  
Grâce à sa magie, le voyage se réalise.  
Vive, alors le voyage !

Αλιάϊ Αρτεμίσα, Τάξη Γ1.

*Un voyage imaginaire.*

Ciel chargé des nuages, des nuages  
qui courent vers la résidence mythique  
des dieux et des déesses d'Olympe  
Zeus, brille du rayonnement  
des ses foudres.  
Les flèches d'Eros comble  
la vie humaine  
de variation et de complexité  
Venus, la beauté sans exemple,  
se regarde dans son miroir.  
Un bruit lourd d'hélices, accompagne  
le dieu de la guerre.  
Les cristaux des pensées d'Athéna,  
offrent la sagesse aux mortels.  
Poséidon, maître des vagues,  
joue aux tritons et aux ondelettes.  
Dans un désenchevêtrement  
des branches,  
la chasseresse divine apparaît.  
Apollon, comble la terre de lumière.  
Dieux et déesses, force et faiblesse,  
immortalité et besoins élémentaires,  
ambrosie, nectar et passions  
humaines.

*Un voyage imaginaire.*

Je voyage sur l'onde  
avec les ondelettes, au fond de la mer.  
Tout y est calme et tranquille.  
La joie sans aucune variation,  
le bonheur sans aucune complexité.  
Mes pensées des cristaux,  
mes rêves des miroirs  
purs, rayonnants et clairs.  
Mes amis les algues, les coraux,  
les poissons, les coquillages,  
les Tritons.  
Une gorgone, moi aussi, avec les  
autres,  
les soeurs d'Alexandre le Grand.  
Vit-il encore le grand roi ?  
Aucun besoin élémentaire !  
Tout est simple.  
Mes pensées ? Un désenchevêtrement  
des rubans en soie.  
Mes rêves ? Des hélices qui tournent,  
des images passées, passagères,  
des icônes perdues.  
Ma vieille vie - une vie nouvelle,  
au clair du jour, à la lumière,  
infinie et transparente.  
N'a pas peur de partager

avec moi ce voyage !  
Viens vivre la magie de la vie  
dans la réalité virtuelle des ordinateurs.

Ανδριανοπούλου Θεοφανεία, Τάξη Γ1.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Ζουγανέλη Καίτη**, Πάρεδρος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης ε.θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
ezougan@pi-schools.gr

Για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με το θέμα των ξένων γλωσσών στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση σημαίνει ότι το έχουμε διερευνήσει από όλες τις πιθανές πλευρές και έχουμε απαντήσει στα ποικίλα προβλήματα που σχετίζονται με αυτό. Αυτό δε φαίνεται να συμβαίνει με το συνέδριο που σήμερα ολοκληρώνεται, κυρίως διότι το θέμα της διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο είναι ένα θέμα πολύπλευρο και δυναμικό, το οποίο συναρτάται άμεσα με πολλές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αγγίζει κοινωνικές ανάγκες που αναδύονται με ταχείς ρυθμούς, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας, η οποία πλέον χαρακτηρίζει τον κοινωνικό μας χώρο. Εξάλλου, οι εργασίες ενός συνεδρίου είναι μια δυναμική διαδικασία και ένα συνέδριο πρέπει μάλλον να στοχεύει να θέσει ερωτήματα, παρά να δώσει απαντήσεις.

Αυτό προσπαθήσαμε να κάνουμε με το συνέδριο «Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση» που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σκοπός του συνεδρίου ήταν να δημιουργηθεί ένα ανοιχτό περιβάλλον συζήτησης για θέματα που αφορούν την κοινή αντίληψη περί εκμάθησης ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους όσους ασχολούνται με τις ξένες γλώσσες στην Ελλάδα, να προβληματισθούν, να εκφράσουν απόψεις και να προτείνουν δράσεις που θα συντελέσουν ώστε η εκπαίδευση στις ξένες γλώσσες στο δημόσιο σχολείο να γίνει αποτελεσματικότερη για τους μαθητές.

Παράλληλα, επιδιώξαμε να δώσουμε την ευκαιρία να προβληθεί το έργο που παράγεται στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους, στο πλαίσιο του μαθήματος της ξένης γλώσσας ή στο πλαίσιο δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας, με εργαλείο επικοινωνίας την ξένη γλώσσα.

Οι Θεματικοί άξονες του συνεδρίου είχαν άμεση σχέση με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τις δράσεις του ως προς τις ξένες γλώσσες, καθώς και με τον τρόπο που αυτές οι δράσεις επηρεάζουν τη σχολική τάξη. Αυτοί οι θεματικοί άξονες ήταν οι εξής:

- Η ποιότητα της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο.
- Το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ.) Ξένων Γλωσσών και το διδακτικό υλικό.



- Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μικρές ηλικίες.
- Η χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.
- Η πιστοποίηση γλωσσομάθειας και η δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Κατατέθηκαν απόψεις και διατυπώθηκαν θέσεις τις οποίες μπορεί κανείς να αναζητήσει στα πρακτικά του συνεδρίου. Εδώ, θα προσπαθήσω να συνοψίσω μερικές γενικές διαπιστώσεις, που αποτελούν σύμπτωση απόψεων, και τονίσθησαν με τη μορφή προτάσεων από τις ομάδες συζήτησης, που εργάστηκαν με μεγάλη προθυμία τη δεύτερη ημέρα του συνεδρίου. Τα συμπεράσματα μπορούμε να τα αναζητήσουμε στην ίδια τη σχολική τάξη.

1. Η πρώτη, κατά τη γνώμη μου, βασική διαπίστωση είναι ότι μπορούμε να μιλάμε «μαζί». Εννοώ ότι είναι η πρώτη φορά που όλες οι ειδικότητες ξένων γλωσσών συνυπάρχουν σε ένα κοινό τραπέζι συζήτησης και επικοινωνούν σε κοινή γλώσσα..... την ελληνική. Αυτό σηματοδοτεί την ανάγκη να αρχίσουμε να συνεργαζόμαστε σε ένα επίπεδο που δε ξεχωρίζει την κάθε ειδικότητα, αλλά αντίθετα μας ενώνει στο πλαίσιο της πολυγλωσσίας, που είναι πλέον χαρακτηριστικό του σχολείου και της κοινωνίας μας.

2. Επίσης, τονίζει την ανάγκη για τη διαμόρφωση μιας εθνικής γλωσσικής πολιτικής η οποία θα προσδιορίζει τη θέση της μητρικής μας γλώσσας στην εκπαίδευση και στην κοινωνία και τη θέση των ξένων γλωσσών, αντίστοιχα.

3. Η εφαρμογή μιας πολιτικής που ενισχύει την πολυγλωσσία στη δημόσια εκπαίδευση απαιτεί το σχεδιασμό ενός κοινού πλαισίου διδασκαλίας για όλες τις γλώσσες που διδάσκονται στο παρόν ή πρόκειται να εισαχθούν στο μέλλον. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα προβλέπει το βαθμό γλωσσικής επάρκειας που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές σε κάθε μια από τις ξένες γλώσσες και θα θέτει τις προδιαγραφές για πολυγλωσσικά διδακτικά πακέτα.

4. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μικρούς μαθητές προϋποθέτει γνώση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών αρχών και διδακτικών πρακτικών που αρμόζουν τόσο στην ηλικία των μαθητών όσο και στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

5. Η βελτίωση της ποιότητας της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο προϋποθέτει τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και την παροχή ευκαιριών για διαρκή βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας.

6. Η σύνδεση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο με την πιστοποίηση γλωσσομάθειας, μέσω του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., θεωρείται ότι μπορεί να ενισχύσει την αναβάθμιση του μαθήματος της

ξένης γλώσσας και να βοηθήσει τους μαθητές να πιστοποιούν γνώσεις που αποκτούν εντός του εκπαιδευτικού συστήματος της δημόσιας εκπαίδευσης.

7. Τέλος , για να βελτιωθεί η ποιότητα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που παρέχεται στο δημόσιο σχολείο πρέπει να γίνει κατανοητή η ανάγκη να εντάξουμε, σε πρακτικό επίπεδο, τη γνώση ξένων γλωσσών στις βασικές δεξιότητες, που απαιτείται να έχουν αναπτύξει οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μαζί με τη γνώση της μητρικής γλώσσας, των Μαθηματικών και των Νέων Τεχνολογιών, όπως προδιαγράφεται στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

## **Οργανωτική Επιτροπή:**

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**Μπερερής Πέτρος**, Σύμβουλος Π.Ι.

**Καγκά Ευαγγελία**, Σύμβουλος Π.Ι.

**Χρυσοχόος Ιωσήφ**, Πάρεδρος ε.θ. Π.Ι.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Μπαλάση Εύη**, Επίκουρος Τμ. Γερμανικής Γλώσσας

**Πρόσκολλη Αργυρώ**, Επίκουρος Τμ. Γαλλικής Γλώσσας

**Καραβά Ευδοκία**, Λέκτορας Τμ. Αγγλικής Γλώσσας

Υπεύθυνη Οργάνωσης Συνεδρίου: Ζουγανέλη Καίτη, Πάρεδρος Αξιολόγησης ε.θ. Π.Ι.

Γραμματειακή Στήριξη: Καρρά Χαρά, Στεργίου Παναγιώτα

