

ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

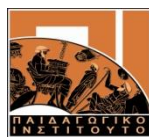
«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.»

Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)



**ΒΑΣΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
ΤΟΜΟΣ Β: ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ
ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΩΝ
Αρχική Έκδοση Μάιος 2011
Τελικός Δικαιούχος
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**





ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.»

Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)

ΒΑΣΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΤΟΜΟΣ Β: ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΩΝ

Αρχική Έκδοση Μάιος 2011

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα:
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

Πράξη: «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α' φάση,
Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 - MIS 298330, MIS 298347, MIS 298349»

Εμπειρογνώμονες Εκπαιδευτικής Πρακτικής και Εφαρμογών ΠΕ06:
Συντονιστής: Νικόλαος Σηφάκης
Εμπειρογνώμονες: Δεληγιαννη Αγγελική, Μανωλοπούλου Ελένη

Επιστημονικός Υπεύθυνος Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης:
Παναγιώτης Αναστασιάδης
Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Copyright © 2011 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



Περιεχόμενα

B1: ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ – ΑΓΓΛΙΚΗ	1
ΓΕΝΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. Το Νέο Σχολείο και οι Ξένες Γλώσσες	2
1.1 Νέο Σχολείο και Εκπαίδευση.....	2
1.2 Ο Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών και το Νέο Σχολείο.....	7
2. Ειδικά θέματα μάθησης και διδακτικής της ξένης γλώσσας σε σχολικά περιβάλλοντα	7
2.1 Πώς μαθαίνεται η ξένη γλώσσα – παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.....	9
2.2. Τα κίνητρα για μάθηση και τρόποι ενεργοποίησής τους στην σχολική τάξη	12
2.3. Πώς διδάσκεται η ξένη γλώσσα – επικαιροποιημένη επικοινωνιακή προσέγγιση.	14
2.4. Πώς αξιολογούμε την πρόοδο των μαθητών αλλά και τη δική μας.....	16
3. Πεδία εφαρμογής.....	18
3.1 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση	18
3.2 Ξένη γλώσσα και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	22
3.3. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.....	25
3.4. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας	29
3.5. Η αξιοποίηση της εξωσχολικής γνώσης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας	34
B2: ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ – ΑΓΓΛΙΚΑ.....	44
ΣΧΕΔΙΑ.....	44
INTRODUCTION	44
1. “The ideal teacher through the learners’ eyes”: a group-work activity	45
2. Reflection: Discover your “personal theory” on teaching	47

<i>B3: Sample Good Practice No. 1</i>	52
Using world knowledge in the FLL classroom	
<i>Teacher's notes</i>	62
<i>B4: Sample Good Practice No. 2</i>	70
<i>Integrating Internet technology</i>	
<i>B5: Sample Good Practice No. 3</i>	77
<i>Integrating EFL and Art</i>	
<i>Sample Good Practice No. 4</i>	88
<i>Differentiated instruction</i>	

B1: ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ – ΑΓΓΛΙΚΗ

ΓΕΝΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ¹

Στόχος αυτής της εισαγωγής είναι ο αρχικός προσδιορισμός και η οριοθέτηση ορισμένων όρων και εννοιών που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Βρισκόμαστε σε μια μεταβατική περίοδο, κατά την οποία μεταβαίνουμε από τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών και τα αναλυτικά προγράμματα για τις ξένες γλώσσες (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ) σε ένα νέο, Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ). Αυτή η σημαντική μετάβαση σηματοδοτεί και την αναγνώριση (δηλαδή την ενσωμάτωση στο δημόσιο σχολείο) νέων τρόπων επικοινωνίας και έκφρασης, νέων αναγκών και προκλήσεων για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μια χώρα όπως η Ελλάδα. Για μια τόσο σημαντική αλλαγή είναι απαραίτητο να προετοιμαστούμε κατάλληλα.

Στις γραμμές που ακολουθούν, καθώς επίσης και σε όλο τον τόμο που έχετε ανά χείρας, έχει γίνει κάθε προσπάθεια να παρουσιαστούν με τρόπο κατανοητό τόσο έννοιες και όροι που σάς είναι λίγο-πολύ οικείοι όσο και προτάσεις για τον σχεδιασμό μαθημάτων που ενσωματώνουν καινοτόμες οπτικές εκμάθησης και διδακτικής της ξένης γλώσσας. Ο απώτερος στόχος όλων των θεωρητικών κειμένων όσο και των σχεδίων που ακολουθούν είναι να αποτελέσουν αφορμή για στοχασμό και συζήτηση, σε σχέση πάντα με τη διδακτική κατάσταση και τα βιώματα του καθενός από εμάς.

Η γενική εισαγωγή χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στο «Νέο Σχολείο» και πιο συγκεκριμένα στις προκλήσεις που αυτό εμπεριέχει για τη διδασκαλία και εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η δεύτερη ενότητα παρουσιάζει, με συνοπτικό τρόπο, μια σειρά από θέματα που σχετίζονται με την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε σχολικά περιβάλλοντα, ανάμεσα σε άλλα, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, τα κίνητρα για μάθηση και τρόποι ενεργοποίησής τους στην σχολική τάξη, η επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση, η αξιολόγηση. Τέλος, η τρίτη ενότητα εστιάζει σε πεδία εφαρμογής των αρχών του «Νέου Σχολείου», με σαφή αναφορά στη διδακτική της ξένης γλώσσας, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, η διαπολιτισμική προσέγγιση και η αξιοποίηση της εξωσχολικής γνώσης.

¹ Συντάκτες της Γενικής Εισαγωγής: Μαρία-Χριστίνα Αναστασιάδη, Δάφνη Βηδενμάιερ, Αγγελική Δεληγιάννη, Ελένη Μανωλοπούλου-Σέρρη, Νίκος Σηφάκης (συντονιστής: Νίκος Σηφάκης).

1. Το Νέο Σχολείο και οι Ξένες Γλώσσες

Δραστηριότητα 2

Ανατρέξτε στο κείμενο του Υπουργείου Παιδείας για το «Νέο Σχολείο» (http://www.minedu.gov.gr/?option=com_content&view=article&id=402&Itemid=785&lang=el). Σημειώστε στο τετράδιο σκέψεων τις απόψεις σας για τα παρακάτω:

- Ποια είναι η αναγκαιότητα του «Νέου Σχολείου»;
 - Πώς εσείς αντιλαμβάνεστε το «Νέο Σχολείο», μέσα από τις αρχές που περιγράφονται;
 - Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι θα πρέπει να κινηθείτε για να ενσωματώσετε τις αρχές αυτές στη δική σας καθημερινή διδακτική πρακτική;
- Όταν ολοκληρώσετε την καταγραφή των σκέψεών σας, διαβάστε παρακάτω.

Τι σημαίνει με όρους καθημερινής διδακτικής πρακτικής το «Νέο Σχολείο» για τον εκπαιδευτικό ΕΓ; Με απλά λόγια, στόχος του «Νέου Σχολείου» είναι η ενσωμάτωση της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνικής πραγματικότητας, μέσα στην οποία ζει ο σημερινός μαθητής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, ο στόχος είναι η ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών σε σχέση με συγκεκριμένα επίπεδα γλωσσομάθειας (όπως αυτά προσδιορίζονται στο ΕΠΣ-ΕΓ), μέσα από δραστηριότητες που εστιάζουν στη μάθηση και παράλληλα αναπτύσσουν τις γενικότερες δεξιότητες που προβλέπονται από το Εθνικό Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών.

1.1 Νέο Σχολείο και Εκπαίδευση

Ας δούμε, όμως, λίγο πιο αναλυτικά τι μπορεί να σημαίνει το «Νέο Σχολείο» για την ξενόγλωσση εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο.

Μία από τις κυρίαρχες αρχές του «Νέου Σχολείου» είναι η μαθητοκεντρικότητα.

Δραστηριότητα 3

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «μαθητοκεντρικότητα»; Πώς θα περιγράφατε τον ρόλο του εκπαιδευτικού; Σκεφτείτε το λίγο και σημειώστε στο τετράδιο σκέψεων τουλάχιστον 3 ή 4 χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης η οποία επικεντρώνεται στον μαθητή και στη μάθηση. Στη συνέχεια, σκεφτείτε κατά πόσο η μέχρι τώρα διδακτική σας πρακτική, αλλά και η προηγούμενη εμπειρία σας ως μαθητές, μπορεί να χαρακτηριστεί μαθητοκεντρική. Ανεξάρτητα από το αν η απάντηση που δώσατε είναι θετική ή αρνητική προς τη μαθητοκεντρικότητα, σκεφτείτε και καταγράψτε τους λόγους. Όταν ολοκληρώσετε τις σκέψεις σας, συνεχίστε διαβάζοντας παρακάτω.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (π.χ., McCombs & Whisler, 1997) η εκπαίδευση που έχει ως επίκεντρο τη μάθηση και τον μαθητή έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως αποδέκτες της γνώσης αλλά ως κατασκευαστές και συνδημιουργοί της. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διεργασίες όπως η συγκέντρωση και σύνθεση πληροφοριών, ενώ προϋποτίθεται η

ενεργή σύνδεσή τους με τις γενικές δεξιότητες της έρευνας, της επικοινωνίας, της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων.

- Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από συνεργατικές διεργασίες, τόσο μέσα όσο και έξω από τη σχολική τάξη.
- Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην αποτελεσματικότητα με την οποία καλούνται οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη νέα γνώση, τις νέες δεξιότητες και στάσεις για την αντιμετώπιση ζητημάτων και προβλημάτων που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινή τους πραγματικότητα.
- Ο εκπαιδευτικός καλείται να καθοδηγεί, να υποστηρίζει και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, εμπλέκοντας όλους τους μαθητές σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Από την όλη διεργασία της μάθησης μαθαίνει τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός.
- Η αξιολόγηση της μάθησης δεν είναι υποχρέωση μόνο του εκπαιδευτικού. Σε αυτήν εμπλέκονται ενεργά και οι μαθητές. Η αξιολόγηση της μάθησης αποσκοπεί στην προώθηση της μάθησης, είναι μια διαρκής διαδικασία, συνδέεται άρρηκτα με τη διδασκαλία και είναι το αποτέλεσμα της συνεργατικότητας εκπαιδευτικού και μαθητών.

Μία δεύτερη αρχή του «Νέου Σχολείου» είναι η δημιουργική χρήση του ελεύθερου χρόνου του μαθητή τόσο μέσα όσο και έξω από τη σχολική τάξη (Thompson, 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις ΞΓ στο πλαίσιο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων τους με βάση τα ενδιαφέροντά τους, με απώτερο στόχο την όσο το δυνατό μεγαλύτερη εξοικείωση με την ΞΓ.

Δραστηριότητα 4

Διαβάστε προσεκτικά και σκεφτείτε για λίγο το κείμενο που ακολουθεί:

«Είναι ευρέως παραδεκτό ότι στην Ελλάδα δεν ευνοείται η εκτενής χρήση της ΞΓ. Όλοι χρησιμοποιούμε την ελληνική γλώσσα για να επικοινωνήσουμε και να εκφραστούμε. Αυτό σημαίνει ότι η μόνη ευκαιρία που έχουν οι μαθητές των δημοσίων σχολείων μας να εκτεθούν και να χρησιμοποιήσουν την ΞΓ είναι οι λιγοστές ώρες του μαθήματος της ΞΓ στο σχολείο, καθώς επίσης και οι αντίστοιχες ώρες του φροντιστηρίου ή του ιδιαίτερου μαθήματος.»

Γράψτε στο τετράδιό σας τις σκέψεις σας σχετικά με το παραπάνω κείμενο. Συμφωνείτε; Διαφωνείτε; Καταγράψτε τουλάχιστον 3 με 4 λόγους. Όταν τελειώσετε, διαβάστε παρακάτω.

Είναι αλήθεια ότι η Ελλάδα δεν έχει το αποικιοκρατικό παρελθόν άλλων χωρών της Αμερικής, της Ασίας ή της Αφρικής, σε πολλές από τις οποίες αναγνωρίζονται επίσημα και χρησιμοποιούνται εκτενώς η αγγλική, η γαλλική ή η γερμανική γλώσσα. Παρ' όλα αυτά, ενώ στα χρόνια που προηγήθηκαν ο μόνος τρόπος έκθεσης στην ΞΓ ήταν όντως οι τάξεις του σχολείου και του φροντιστηρίου, εδώ και αρκετά χρόνια οι αλλαγές που έχουν επέλθει στην τεχνολογία έχουν αλλάξει με απόλυτο και δραστικό τρόπο τον τρόπο που επικοινωνούμε. Αυτές οι αλλαγές, μάλιστα, φαίνονται με τον πλέον έντονο τρόπο στις συνήθειες των μαθητών μας. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή για τη συγγραφή και ανάγνωση κειμένων, η μεγάλη δημοφιλία ηλεκτρονικών παιχνιδιών σε διάφορες πλατφόρμες (π.χ., Playstation, X-box, κ.τ.ό.), η εκτενέστατη χρήση του διαδικτύου, κυρίως μετά την «επέλαση» των εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης (π.χ., Facebook, Twitter, Wikipedia), η διάδοση των κινητών συσκευών κάθε τύπου («έξυπνα» κινητά

τηλέφωνα, παιχνιδιομηχανές, κονσόλες ηλεκτρονικής ανάγνωσης όπως το Kindle), όλα αυτά έχουν αλλάξει ριζικά όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούμε και εκφραζόμαστε, αλλά (και εδώ είναι το σημαντικότερο για τους εκπαιδευτικούς ΞΓ) και την εξοικείωση που πολλοί από τους μαθητές μας έχουν με τις ξένες γλώσσες.

Αυτό το φαινόμενο έχει πολύ συγκεκριμένες συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ΞΓ. Κατά πρώτο, η ένταξη των παραπάνω τρόπων επικοινωνίας στο «Νέο Σχολείο» και η κατάλληλη χρήση τους μπορούν να τα καταστήσουν αποτελεσματικά εργαλεία μάθησης που θα λειτουργούν τόσο ως κίνητρα για τους μαθητές, οι οποίοι θα βλέπουν ότι η ζωή τους έξω από το σχολείο συνεχίζεται με τρόπο ομαλό και μέσα σε αυτό, όσο και ως αφετηρία για συνεργατική, βιωματική μάθηση.

Δραστηριότητα 5

Ας δούμε εδώ και μια άλλη πλευρά της εκπαίδευσης. Μελέτες όπως αυτή της Lesko (2001) κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για τους τρόπους με τους οποίους τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν τη διαμόρφωση της εφηβικότητας αποσπασματικά και χωρίς ενδιαφέρον για πολλές από τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των εφήβων. Στο ίδιο συμπέρασμα, αλλά αναφερόμενη στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήγει η βρετανίδα Sue Palmer, η οποία επισημαίνει τη σχολική εκπαίδευση ως μία από τις βασικότερες πηγές «τοξικότητας» της παιδικής ηλικίας (πρβλ. Palmer, 2006). Σύμφωνα με την Palmer, το πρόβλημα εντοπίζεται σε πολλές περιοχές, όπως τη μείωση του παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους, την εμπορευματοποίηση της παιδικής ηλικίας, τη «σχολειοποίηση» (“schoolification”) της πρώιμης παιδικής ηλικίας, την ελλιπή ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με ποιο σημαντική αυτή της ακρόασης, την πολλές φορές υπερβολική έμφαση του σχολείου στις δοκιμές (τεστ).

Στο τετράδιό σας, γράψτε τις σκέψεις σας πάνω στις εξής ερωτήσεις:

- Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις απόψεις της Palmer; Για ποιους λόγους;
- Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «σχολειοποίηση»; Μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα μέσα από τη δική σας εμπειρία;
- Κατά τη γνώμη σας, πώς μπορεί το μάθημα της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο να συνδράμει στο να αλλάξει αυτή η κατάσταση;

Οποιαδήποτε αλλαγή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί χρόνο, την αντίστοιχη υλικοτεχνική υποδομή αλλά, κυρίως, την κατάλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Εντούτοις, η σκέψη ότι είναι απαραίτητο να προσπαθήσουμε να επικαιροποιήσουμε κάποιες από τις πρακτικές μας, κυρίως αυτές που έχουν αποδειχθεί ότι δεν υποστηρίζουν ιδιαίτερα την εκμάθηση της ΞΓ και δεν βρίσκουν απήχηση στους μαθητές μας, μια τέτοια σκέψη θα πρέπει να αρχίσει να μας απασχολεί σοβαρά.

Γίνεται επίσης σαφές ότι η διάχυση της τεχνολογίας, με τον τρόπο που αναφέρθηκε παραπάνω, εντός και εκτός του σχολείου, δεν μπορεί παρά να έχει ευρύτερες συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την έννοια του γραμματισμού. Ίσως η σημαντικότερη από αυτές είναι η εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσοδιδακτική του όρου «πολυγλωσσισμοί».

Δραστηριότητα 6

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «πολυγλωσσισμοί»; Μπορείτε να εντοπίσετε τα σημεία στα οποία συμπληρώνει ή και διαφέρει από την έννοια «γλωσσισμός»; Σημειώστε τις σκέψεις σας στο τετράδιό σας και, όταν ολοκληρώσετε, συνεχίστε παρακάτω.

Ένας από τους βασικούς στόχους της Γλωσσοδιδασκτικής είναι η απόκτηση, από την πλευρά των μαθητών, της ικανότητας να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκονται. Αυτή ήταν η βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η έννοια του «γραμματισμού»². Παρ' όλα αυτά, οι απαιτήσεις και η πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας διαμορφώνουν την ανάγκη για μια επικοινωνιακή ικανότητα χρήσης της ξένης γλώσσας που παύει να είναι απλώς ένας κατάλογος γλωσσικών πράξεων και ενσωματώνει τις κατάλληλες στρατηγικές με τις οποίες υποστηρίζεται ο γραπτός και ο προφορικός λόγος. Η πολυπλοκότητα των δυνατοτήτων που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία έχει αλλάξει άρδην τις παραδοσιακές αντιλήψεις τόσο περί προφορικού και γραπτού λόγου – για παράδειγμα, ένα SMS συντάσσεται ως γραπτό κείμενο αλλά, ως κειμενικός τύπος, υιοθετεί περισσότερο τις προδιαγραφές του προφορικού λόγου (Rettie, 2009). Ένα άλλο πεδίο αλλαγών είναι οι τρόποι με τους οποίους συνδυάζεται η εικόνα με το γραπτό κείμενο (Castells, 2001, Jewitt, 2006, Kress, 2003, McKenna et al, 2005, Coiro et al, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη να ενσωματωθούν αυτοί οι νέοι τρόποι επικοινωνίας (με τους οποίους, σημειωτέον, είναι απολύτως εξοικειωμένοι οι μαθητές) στη νέα Γλωσσοδιδασκτική με τρόπο που να καλλιεργείται η ικανότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται, να αναλύει, να αντιμετωπίζει κριτικά και να παράγει τους διάφορους τύπους λόγου (Collins & Blot, 2003, Patel Stevens & Bean, 2007).

Κατά συνέπεια, ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι απλώς ο «γραμματισμός» των μαθητών αλλά η ενδυνάμωσή τους στο να επαναπροσδιορίζουν με ενσυνείδητο και κριτικό τρόπο την επικοινωνία μέσω της ξένης γλώσσας σε σχέση με τις απαιτήσεις του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο κινούνται. Αυτή η ενδυνάμωση είναι ιδιαίτερα σημαντική, αν σκεφτεί κανείς ότι το σύγχρονο σχολείο καλείται να εκπαιδεύσει μαθητές οι οποίοι θα πρέπει να είναι σε θέση να έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις στη ζωή τους για τις οποίες γνωρίζουμε ελάχιστα πράγματα ή δεν μπορούμε να προβλέψουμε σήμερα, πράγμα που καθιστά ιδιαίτερα σημαντική την ικανότητα της δια βίου μάθησης (βλ. και UNESCO, 2006). Τα τελευταία χρόνια, ο όρος «πολυγραμματισμοί» (Cope & Kalantzis, 2000) προτάθηκε με σκοπό την καταγραφή δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στον σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας και στην περαιτέρω ανάπτυξη ενός κατάλληλου παιδαγωγικού μοντέλου γλωσσοδιδασκτικής.

Ας αναφέρουμε ένα παράδειγμα. Μπορεί να ακούγεται εξαιρετικά καινοτόμο και ίσως είναι έξω και πέρα από τη δική μας σχολική εμπειρία, όμως είναι ενδεικτικό της νέας διδακτικής στην οποία ενδεχομένως οδηγηθούμε στο μέλλον. Σε εκτενές άρθρο στους *New York Times* (Σεπτέμβριος 2010) παρουσιάζεται ένα νέο δημόσιο «πειραματικό» γυμνάσιο της Νέας Υόρκης στο οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται εξ ολοκλήρου στη χρήση και ανάπτυξη βιντεοπαιχνιδιών ως εργαλείων μάθησης. Το συγκεκριμένο σχολείο αποτελεί μια πρόταση σύγκλισης του σχολείου (ίσως του πιο «ανθεκτικού» στην αλλαγή συστήματος) και της κοινωνίας των μαθητών (ίσως του πιο γρήγορα μεταβαλλόμενου συστήματος που υπάρχει). Μπορείτε να διαβάσετε το πλήρες άρθρο και να δείτε ένα σύντομο βίντεο για αυτό το σχολείο εδώ: <http://www.nytimes.com/2010/09/19/magazine/19video-t.html>.

² Άλλωστε η παραδοσιακή αντίληψη του «γραμματισμένου» ανθρώπου είναι αυτή του ανθρώπου που «ξέρει γράμματα, που έχει σπουδάσει», του μορφωμένου (Μπαμπινιώτης, 2005: 438).

Βέβαια, κανείς δεν ισχυρίζεται ότι το παραπάνω παράδειγμα αποτελεί τη λύση στα προβλήματα που συναντούμε στο δικό μας δημόσιο σχολείο. Είναι όμως μία από τις πολλές εναλλακτικές προτάσεις εκπαίδευσης που υπάρχουν στις μέρες μας και αυτό ίσως είναι ενδεικτικό. Ο στόχος είναι να γίνει κατανοητό ότι η κοινωνία αλλάζει με πολύ γρήγορους ρυθμούς και ότι το σχολείο θα πρέπει να αλλάξει και αυτό μαζί της, ίσως όχι με την ίδια ταχύτητα, σίγουρα όμως με βάση έναν σοβαρό προβληματισμό γύρω από τους τρόπους με τους οποίους είναι δυνατή η βιώσιμη βελτίωση του υπάρχοντος συστήματος.

Δραστηριότητα 7

Το μπορεί να σημαίνει μια ρεαλιστική βελτίωση για την εκπαίδευση ΞΓ στο ελληνικό δημόσιο σχολείο; Ποιοι τομείς χρήζουν μιας τέτοιας βελτίωσης; Σκεφτείτε για λίγο γύρω από αυτά τα ζητήματα. Φέρτε στο μυαλό σας την εμπειρία σας ως εκπαιδευτικοί μέχρι σήμερα και γράψτε στο τετράδιο σκέψεών σας 3 τουλάχιστον περιοχές οι οποίες χρήζουν είτε ριζικής αλλαγής είτε άμεσης βελτίωσης. Προσπαθήστε, στην απάντησή σας, να είστε όσο περισσότερο συγκεκριμένοι μπορείτε. Στη συνέχεια, συγκρίνετε τις σκέψεις σας με τις δικές μας.

Κάποιες από τις περιοχές οι οποίες χρήζουν βελτίωσης ή αλλαγής στο χώρο της ξενόγλωσσας δημόσιας εκπαίδευσης σήμερα μπορεί να είναι οι παρακάτω:

- Η χρήση ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου. Πόσο μπορεί ένα βιβλίο (σε αυτό εντάσσουμε το βιβλίο του καθηγητή καθώς και το τετράδιο ασκήσεων του μαθητή) (α) να εμπεριέχει με τρόπο παιδαγωγικά κατάλληλο τη «διδασκτέα ύλη», (β) να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα κενά όλων των μαθητών κάθε τάξης, (γ) να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών; Είναι σαφές ότι η ανάγκη αυτονόμησης του εκπαιδευτικού είναι μεγάλη. Με τον όρο «αυτονόμηση» εννοούμε την ικανότητα να αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τις γλωσσικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του συνόλου των μαθητών του και να τους εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία, είτε με την ενσωμάτωση εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού, είτε με τη χρήση πολυμέσων και νέων τεχνολογιών, πάντως με βάση τον σχεδιασμό παιδαγωγικά σωστών μαθημάτων.
- Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μαθητές (συχνά πολύ) διαφορετικού επιπέδου γλωσσομάθειας.
- Η αντίληψη της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως ενός «διακριτού» γνωστικού αντικειμένου. Το ότι η «ώρα της ξένης γλώσσας» είναι διακριτή από τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου δεν σημαίνει ότι αυτή θα πρέπει να την αντιμετωπίζουμε ως άλλο ένα «μάθημα». Εάν αντιλαμβανόμαστε τη μάθηση της ξένης γλώσσας πρώτα ως ικανότητα αντίληψης του κόσμου, έκφρασης και επικοινωνίας μέσα από αυτή και μετά ως οικειοποίηση και παγιοποίηση κάποιων γλωσσικών κανόνων, τότε η ανάγκη να δούμε την ξένη γλώσσα περισσότερο ως μια ευκαιρία εξέλιξης του εαυτού μας ξαφνικά γίνεται ολοένα και πιο σημαντική.

1.2 Ο Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών και το Νέο Σχολείο

Δραστηριότητα 8

Ανοίξτε πάλι το τετράδιο σκέψεών σας και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι αλλαγές απαιτείται να γίνουν για την προσαρμογή του υπάρχοντος παιδαγωγικού συστήματος στις αρχές του Νέου Σχολείου;
- Πιο συγκεκριμένα, πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο του εκπαιδευτικού ΞΓ στο «Νέο Σχολείο»; Μπορείτε να καταγράψετε 3 χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ΞΓ για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές;

Όταν ολοκληρώσετε την καταγραφή των σκέψεών σας, συγκρίνετέ τις με το κείμενο που ακολουθεί.

Πρακτικά, τι σημαίνουν όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τον δάσκαλο της αγγλικής, της γαλλικής ή της γερμανικής; Κατά πρώτο, σημαίνει την ουσιαστική *ενημέρωση και επιμόρφωσή του πάνω σε στόχους διαπαιδαγώγησης που ευνοούνται ιδιαίτερα από την ξενόγλωσση εκπαίδευση*. Τέτοιοι στόχοι είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης, η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία και βιωματική μάθηση, η διαθεματικότητα, κ.ά. Θα αναφερθούμε διεξοδικά σε αυτές τις περιοχές παρακάτω, καθώς και στο Β' μέρος του τόμου αυτού, όπου και θα δούμε λεπτομερώς συγκεκριμένα παραδείγματα και σχέδια μαθημάτων. Σημαίνει, επίσης, την *εξοικείωσή του με διαδικτυακές πηγές ενημέρωσης*, καθώς επίσης και με τα εργαλεία που μπορεί να βρει στο διαδίκτυο (και μάλιστα δωρεάν) τα οποία μπορούν να τον υποστηρίξουν σημαντικά, διευκολύνοντας το έργο του, εμπλουτίζοντας τα όποια διδακτικά εγχειρίδια χρησιμοποιεί, και κινητροποιώντας του μαθητές του εντάσσοντας στη διδακτική του πραγματικότητα συνθήκες οι οποίες έχουν τη δύναμη να κινητροποιήσουν τους μαθητές του.

Αλλά πάνω από όλα, σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός ΞΓ αποκτά τις ικανότητες για *αυτόνομη διδασκαλία*, πράγμα που σηματοδοτεί από μέρους του την ανάγκη:

- να αποκτήσουν συνείδηση του ρόλου τους ως δημιουργοί διδακτικού υλικού και παραγωγοί μάθησης
- να αξιοποιούν σύγχρονες προσεγγίσεις μάθησης με απώτερο στόχο την ενσωμάτωση των διαφορετικών ρυθμών μάθησης των μαθητών, των ιδιαιτεροτήτων στην τάξη, των διαφορετικών κοινωνικο-πολιτισμικών αναπαραστάσεων και όλων τα άλλων στοιχείων που καθιστούν τη διδασκαλία μια μοναδική, μη-τυποποιημένη διαδικασία
- να μπορούν να σχεδιάζουν δραστηριότητες και μαθησιακές ενότητες με βασική αρχή τη στοχοκεντρικότητα και γνώμονα τις γνωστικές διαδικασίες και τις προδιαγραφές των προγραμμάτων σπουδών και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών
- να μπορούν να υλοποιούν τις μαθησιακές ενότητες και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους

2. Ειδικά θέματα μάθησης και διδακτικής της ξένης γλώσσας σε σχολικά περιβάλλοντα

Σε αυτό το τμήμα του υλικού θα συζητήσουμε βασικές θεωρητικές αρχές που αφορούν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε σχολικά περιβάλλοντα που, όπως γίνεται κατανοητό, διαφέρει κατά το μάλλον ή ήττον από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε περιβάλλοντα όπου η γλώσσα-στόχος ομιλείται και έξω από το σχολείο. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε σχολικά περιβάλλοντα, που εκ των πραγμάτων

στερούνται της αυθεντικότητας της «ζωντανής» χρήσης της γλώσσας, υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, όπως η περιορισμένη έκθεση στην υπό εκμάθηση γλώσσα εκτός σχολείου, το ήθος του σχολείου (ανταγωνιστικό ή συνεργατικό), οι επιπτώσεις που αυτό μπορεί να έχει στα κίνητρα των μαθητών/τριών κ.τ.λ.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ξένη γλώσσα έχουν, συνεπώς, ένα δύσκολο έργο, αφού επιχειρούν να διδάξουν ένα φυσικό εργαλείο επικοινωνίας με τους άλλους, αλλόγλωσσους συνανθρώπους του «μικρού» μας πλέον πλανήτη μέσα σε ένα περιορισμένο και «φτωχό» περιβάλλον. Κατά συνέπεια, σημαντικό μέρος της προσπάθειάς τους είναι να καταφέρουν να «ζωντανέψουν», όσο αυτό είναι δυνατό, αυτό το τεχνητό περιβάλλον μάθησης και να το προσομοιώσουν τεχνητά προς την πραγματικότητα. Στην επόμενη ενότητα του θεωρητικού κεφαλαίου του υλικού, θα συζητηθούν ορισμένες προσεγγίσεις που προτείνονται από το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΕΓ) ως αποτελεσματικές στο να δημιουργούν ένα ζωντανό, συναρτώμενο άμεσα με την πραγματικότητα μαθησιακό περιβάλλον. Στην παρούσα ενότητα θα συζητήσουμε βασικά θεωρητικά ζητήματα όπως α) πώς μαθαίνεται η ξένη γλώσσα και ποιοι είναι οι παράγοντες που είναι πιθανόν να επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, β) τα κίνητρα για μάθηση και οι τρόποι ενεργοποίησής τους στην σχολική τάξη, γ) στρατηγικές μάθησης, δ) πώς διδάσκεται η ξένη γλώσσα και ε) πώς αξιολογούμε την πρόοδο των μαθητών αλλά και τη δική μας, ως εκπαιδευτικών που επιζητούμε την αυτοβελτίωσή μας.

Δραστηριότητα 9

Πριν συνεχίσουμε, είναι χρήσιμο να σκεφτούμε εάν και κατά πόσο είναι αναγκαίο για τον εκπαιδευτικό να είναι ενήμερος γύρω από θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διδακτική πρακτική. Με αυτή την έννοια αντιλαμβανόμαστε την επιστημονική γνώση (δηλ. τις θεωρητικές τοποθετήσεις και τα πορίσματα ερευνών) τόσο της επιστήμης της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας όσο και της διδακτικής της ξένης γλώσσας. Γιατί είναι όμως σημαντικό να ενημερωνόμαστε για τα «τελευταία νέα» της επιστήμης μας; Από τη δική σας πλευρά, κατά πόσο και με ποιους τρόπους φροντίζετε να ενημερώνετε θεωρητικά για θέματα που αφορούν στη μάθηση και τη διδακτική της ξένης γλώσσας; Σημειώστε τις θέσεις σας στο τετράδιο σκέψεών σας και, στη συνέχεια, συνεχίστε να διαβάζετε παρακάτω.

Όπως έχουν επιχειρηματολογήσει πολλοί (Malderez & Wedell, 2007· Wright & Bolitho, 2007· Ur, 2007), η γνώση των θεωρητικών προσεγγίσεων (όπως ορίστηκαν παραπάνω) μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς α) να εξηγήσουν τις δικές τους «προσωπικές θεωρίες» και καθημερινές πρακτικές και να τις αναθεωρήσουν, β) να απεξαρτηθούν από πεπαλαιωμένες διδακτικές πρακτικές που δεν αποδίδουν, γ) να αυτονομηθούν και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για πειραματισμούς και προσωπική έρευνα μέσα στις τάξεις τους. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που εκπαιδευτικοί με καλή θεωρητική γνώση (λόγω περαιτέρω σπουδών ή προσωπικής προσπάθειας) έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσα στις τάξεις τους.

2.1 Πώς μαθαίνεται η ξένη γλώσσα – παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία

Πρόσφατες θεωρητικές θέσεις για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (πρβλ. Skehan, 1998, Doughty & Long 2003, Dörnyei, 2009) την ορίζουν ως μια γνωστική διαδικασία και αναγνωρίζουν τις επιρροές που το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να έχει πάνω σε αυτή τη διαδικασία (Dörnyei, 2009, Manolopoulou-Sergi, 2004). Σε αντίθεση με παλαιότερες απόψεις που θεωρούσαν ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί όπως περίπου και εκείνη της μητρικής, σήμερα έχει γίνει σαφές ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας έχει πολλές ιδιαιτερότητες – μία από τις βασικότερες αφορά στη σημασία που έχει η συνειδητή προσοχή που πρέπει να επιδείξει ο μαθητής και η προσπάθεια που απαιτείται από μέρους του για την «αποθήκευση» της όποιας νέας πληροφορίας σχετίζεται με την ξένη γλώσσα. Το πώς αυτές οι θεωρητικές θέσεις μπορούν να γίνουν πράξη στην τάξη είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα το οποίο είναι αντικείμενο έρευνας διαφόρων διδακτικών προτάσεων, όπως αυτή της εργασιοκεντρικής μάθησης ('task-based learning', πρβλ. Ellis, 2003). Οι προτάσεις που ακολουθούν είναι κάποιες βασικές διδακτικές πρακτικές προς αυτήν την κατεύθυνση.

Δημιουργία προσδοκιών

Η πρότερη γνώση και εμπειρία των μαθητών/τριών πρέπει να ενεργοποιείται πριν παρουσιασθεί το νέο υλικό προς μάθηση. Άρα, ένα αρχικό στάδιο που συνήθως ονομάζουμε «προετοιμασία» ή, πιο απλά, «ζέσταμα» είναι πολύ σημαντικό στο μάθημά μας. Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευτικοί εκμαιεύουμε την ήδη υπάρχουσα γνώση των μαθητών ως προς το θέμα που θα εισηγηθούμε με τεχνικές όπως τον «καταιγισμό ιδεών», την παρουσίαση απαραίτητου λεξιλογίου, τη σύντομη συζήτηση με βάση, για παράδειγμα, μία εικόνα ή ένα τραγούδι. Με αυτό τον τρόπο ανοίγεται ένας δίαυλος προς το θέμα ή την έννοια που θα παρουσιασθεί στα επόμενα στάδια του μαθήματος. Δημιουργούνται δηλαδή οι απαραίτητες προσδοκίες στους μαθητές για το *εισιόν* (input) που θα ακολουθήσει. Με άλλα λόγια, το μυαλό των μαθητών ενεργοποιείται και γίνεται δεκτικό στη νέα πληροφορία.

Συχνότητα

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να φροντίζουμε ώστε το *εισιόν* προς μάθηση να εμφανίζεται συχνά στην τάξη μας. Όπως μπορεί κανείς να καταλάβει, με δεδομένη την περιορισμένη χρήση της ξένης γλώσσας εκτός της τάξης, η παρουσίαση των νέων στοιχείων που την αφορούν μία και μόνη φορά δεν είναι αρκετή.

Η μάθηση της ξένης γλώσσας είναι μια περίπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία και αυτοματοποιείται μέσω της εξάσκησης. Άρα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φροντίζουμε για την ανακύκλωση του υλικού σε τακτά χρονικά διαστήματα. Τα διαγωνίσματα προόδου (progress tests) θα μπορούσαν να προσφέρουν μια ευκαιρία για επανάληψη όσο και για έλεγχο της μάθησης. Η εργασία στο σπίτι μπορεί επίσης να βοηθήσει, παρέχοντας στους μαθητές άλλη μία ευκαιρία για εξάσκηση έξω από την τάξη και διευρύνοντας τον περιορισμένο σχολικό χρόνο (βλ. *Οδηγό για Περαιτέρω Μελέτη* στο τέλος του κεφαλαίου). Ένας άλλος τρόπος διεύρυνσης του σχολικού χρόνου, περαιτέρω εξάσκησης και επανάληψης, είναι και η λεγόμενη «διευρυμένη ανάγνωση», όπου μπορούν να χρησιμοποιηθούν μικρές ιστορίες, κατά προτίμηση υψηλού επιπέδου,

γραμμένες από τον ίδιο συγγραφέα, ώστε να εκτίθενται οι μαθητές σε γλώσσα και στυλ που επαναλαμβάνεται λίγο ή πολύ.

Καταληπτότητα

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φροντίζουμε για το κατά πόσο είναι σαφείς, αντιληπτές και κατανοητές οι νέες γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές μας. Άρα, θέτουμε τους στόχους του μαθήματος όσο πιο καθαρά γίνεται. Μπορούμε να ενημερώσουμε τους μαθητές σχετικά, ώστε να τους δώσουμε μια αίσθηση «συμμετοχής» στον σχεδιασμό, πρακτική εξαιρετικά σημαντική για την ενεργοποίηση των κινήτρων τους για μάθηση, όπως θα δούμε πιο κάτω. Από εκεί και πέρα, κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να στοχεύει στην επίτευξη των στόχων αυτών. Η χρήση του πίνακα, του διαφανοσκοπίου ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπου γράφονται και τονίζονται τα νέα προς μάθηση στοιχεία, βοηθούν στο να γίνουν αυτά σαφή και παρατηρήσιμα. Για τον ίδιο σκοπό, τα posters γύρω-γύρω στην τάξη ή σε έναν ειδικό πίνακα ανακοινώσεων (τον οποίο συνήθως ονομάζουμε «Η γωνιά της ξένης γλώσσας») με τα νέα προς μάθηση στοιχεία της γλώσσας θα μπορούσαν να παρέχουν στους μαθητές συνεχή και καθημερινή έκθεση σε αυτά. Αυτή η ιδέα προέρχεται από την λεγόμενη «περιφερειακή μάθηση» που προτάθηκε από τις ανθρωπιστικές προσεγγίσεις της εκμάθησης της ξένης γλώσσας (π.χ., Taylor *et al*, 1990). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν και οφείλουν να εκμεταλλευτούν την «παραγωγή» των μαθητών και να παρέμβουν με την κατάλληλη ανατροφοδότηση, υποβοηθώντας έτσι την παρατηρητικότητα των μαθητών ως προς τα προς μάθηση νέα γλωσσικά στοιχεία. Αυτό γίνεται, διότι με τη διόρθωση της παραγωγής των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί έλκουμε την προσοχή των μαθητών στα στοιχεία εκείνα που δεν έχουν παρατηρηθεί ή είναι λανθασμένα. Η αρνητική ανατροφοδότηση (διόρθωση), εάν παρέχεται την κατάλληλη στιγμή ως πληροφορία και όχι ως τιμωρία και με την προϋπόθεση ότι λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, έχει αποδειχθεί (πρβλ. Deci *et al* 1981, Pintrich & Schunk 1996) ότι μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά και ως προς την ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών. Η παραγωγή των μαθητών μπορεί επίσης να δώσει την ευκαιρία για επαναληπτικά μαθήματα (πάνω στα «λάθη» των μαθητών) που και αυτά με τη σειρά τους εξυπηρετούν τον στόχο της σαφήνειας και της επανάληψης.

Οι δραστηριότητες

Οι διδακτικές δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να συμμετέχουν οι μαθητές προς επίτευξη των μαθησιακών στόχων πρέπει να είναι οργανωμένες με τρόπο που να έλκουν την προσοχή των μαθητών. Είναι ευνόητο ότι πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να είναι λίγο πάνω από το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους (δηλ. ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες). Προς τούτο μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει κείμενα που πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις και κινητροποιούν τους μαθητές (π.χ. κείμενα από το διαδίκτυο ή ακόμη και λογοτεχνικά αποσπάσματα).

Τα μαθήματα που εστιάζουν αποκλειστικά στη γραμματική δεν φαίνεται να ενδιαφέρουν τους μαθητές, παρόλο που προσφέρουν στον εκπαιδευτικό ένα σταθερό πλαίσιο. Τέτοιου τύπου μαθήματα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν με καθαρά υποστηρικτικό τρόπο, προσδίδοντας στους μαθητές μεταγλωσσική γνώση (π.χ. κανόνες), όμως αυτό δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα βελτιώσει την επικοινωνιακή

τους ικανότητα. Η γραμματική βέβαια, όπως και η έκθεση των μαθητών σε διαφόρους κειμενικούς τύπους, όταν εντάσσεται μέσα σε κατάλληλες επικοινωνιακές δραστηριότητες, είναι απαραίτητη για τη μάθηση αφού βοηθάει τους μαθητές να επικεντρώσουν στη γλωσσική δομή και λειτουργία της ξένης γλώσσας (Radwan, 2005). Όπως γίνεται κατανοητό, ο τρόπος που δομείται το μάθημα έχει εδώ τεράστια σημασία.

Δραστηριότητα 10

Πώς διδάσκετε τη γραμματική; Δείτε μία ενότητα του βιβλίου που χρησιμοποιείτε στην τάξη σας και προσέξτε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται σε αυτό η γραμματική. Διαβάστε επίσης τις προτάσεις των συγγραφέων του βιβλίου ως προς αυτό το θέμα. Γράψτε τις σκέψεις σας στο τετράδιό σας.

Η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης πρέπει να εισαχθεί στη καθημερινή μας πρακτική, επιτρέποντας έτσι τη μέγιστη γνωστική ενεργοποίηση των μαθητών μας (Ματσαγγούρας, 2005). Εάν ο/η εκπαιδευτικός καταφέρει να ενεργοποιήσει τις δυνατότητες των μαθητών και να τις εμπλουτίσει με νέες στρατηγικές, οι τελευταίοι θα είναι σαφώς πιο κινητροποιημένοι και άρα πιο δεκτικοί στο νέο προς μάθηση υλικό (Bogaards, 1988, Cyr, 1998). Πράγματι οι μαθητές μας πρέπει να *μάθουν πώς να μαθαίνουν*. Αρκετές φορές θεωρούμε ότι αυτό το ξέρουν ήδη και εστιάζουμε μόνο στη γλώσσα που διδάσκουμε. Δυστυχώς όμως, όπως διαπιστώνουμε συχνά, τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι. Εάν λοιπόν οι μαθητές μας δεν αντιλαμβάνονται τον ρόλο που παίζουν συνιστώσες της επιτυχούς μάθησης, όπως πώς να κρατούν σημειώσεις για να υποβοηθήσουν την μνήμη τους, πώς να μην αμελούν να ρωτούν όταν δεν καταλαβαίνουν, πώς να συνεργάζονται με τους άλλους για να διαλευκάνουν σκοτεινά σημεία ή να παράγουν μαζί επικοινωνία, πώς να απομονώνουν και να «ανακαλύπτουν» τον κανόνα πίσω από τις γραμμές των κειμένων στα οποία εκτίθενται, πώς να επικεντρώνουν την προσοχή τους, είναι σαφές ότι δεν έχουμε πολλές πιθανότητες επιτυχίας στο έργο μας.

Δραστηριότητα 11

Δείτε μία ενότητα του βιβλίου που χρησιμοποιείτε στην τάξη σας και προσέξτε τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται κάποιες στρατηγικές μάθησης. Διαβάστε επίσης τις προτάσεις των συγγραφέων ως προς αυτό το θέμα. Γράψτε τις σκέψεις σας στο τετράδιό σας και συνεχίστε παρακάτω.

Η τελική πράξη κάθε μαθήματος θα πρέπει να είναι η αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου του από τους μαθητές. Ένας τρόπος είναι να ζητήσουμε από τους μαθητές μας να γράψουν μόνοι τους ή σε συνεργασία με την ομάδα τους (για να αποφευχθεί η απόδοση σε άλλους προσωπικούς παράγοντες η πιθανή μη επίτευξη του στόχου) τι έμαθαν από το μάθημα. Έτσι θα δουν μόνοι τους και θα αξιολογήσουν εάν έμαθαν αυτό που είχε τεθεί ως στόχος. Εάν διαπιστώσουν ότι δεν ήταν επιτυχές το μάθημα ως προς τον στόχο τότε μπορούν να επανέλθουν με ερωτήσεις ή να ζητήσουν επανάληψη της προσπάθειας από τον εκπαιδευτικό. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές καθίστανται συνυπεύθυνοι για τη μάθησή τους και κινητροποιούνται θετικά.

Δραστηριότητα 12

Δείτε μία ενότητα του βιβλίου που χρησιμοποιείτε στην τάξη σας και προσέξτε τον τρόπο που επιχειρείται η τελική αξιολόγηση μέσα από ασκήσεις αυτο-αξιολόγησης στο τέλος κάθε κεφαλαίου. Διαβάστε επίσης τις προτάσεις των συγγραφέων ως προς αυτό ο θέμα.

Προσπαθήστε να δείτε κριτικά ένα ή περισσότερα μαθήματά σας αναστοχαζόμενοι εάν αυτά που συζητήθηκαν στην ενότητα αυτή αποτελούν μέρος της πρακτικής σας. Μπορείτε να καλέσετε έναν συνάδελφό σας να σας παρακολουθήσει και να τον/την παρακολουθήσετε και εσείς, ώστε να βοηθήσει ο ένας τον άλλο σε αυτήν την προσπάθεια κριτικού αναστοχασμού και να συζητήσετε τα θέματα αυτά με αφορμή τα δεδομένα από τα μαθήματά σας. Στη συνέχεια μπορείτε να επιχειρήσετε να ενσωματώσετε αυτά τα στοιχεία συνειδητά στα μαθήματά σας και να ελέγξετε κατά πόσο βοηθάνε στην καλύτερη επίτευξη των μαθησιακών σας στόχων.

2.2. Τα κίνητρα για μάθηση και τρόποι ενεργοποίησής τους στην σχολική τάξη

Δραστηριότητα 13

Όλοι συμφωνούμε ότι η ύπαρξη κινήτρων στους μαθητές μας για τις δραστηριότητες στις οποίες τους εμπλέκουμε είναι πολύ σημαντική. Καταγράψτε 3 τρόπους ενεργοποίησης των ενδιαφερόντων των μαθητών σας. Στη συνέχεια, διαβάστε παρακάτω και συγκρίνετε το κείμενο που ακολουθεί με το δικό σας.

Όλοι συμφωνούμε ότι οποιος εμπλέκεται σε μια οποιαδήποτε διαδικασία, της μάθησης συμπεριλαμβανομένης, πρέπει να έχει το δέον κίνητρο για να τη φέρει εις πέρας. Με άλλα λόγια, ο βαθμός στον οποίο κινητροποιούμε να εμπλακούμε σε μια δραστηριότητα είναι αυτός που μας ωθεί στο α) να ξεκινήσουμε την εμπλοκή μας στη διαδικασία αυτή, β) να παραμείνουμε σε αυτή παρά τα πιθανά εμπόδια που θα προκύψουν και γ) να καταβάλλουμε την απαραίτητη προσπάθεια για να πετύχουμε το στόχο μας. Αν σκεφτούμε ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας συχνά απαιτεί μια μακροχρόνια προσπάθεια, τότε γίνεται σαφές ότι η διαρκής κινητροποίηση είναι απαραίτητη. Πράγματι, ο ρόλος που έχουν τα κίνητρα των μαθητών ως παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση της ξένης γλώσσας έχει συζητηθεί ως εξαιρετικά σημαντικός εδώ και πολλές δεκαετίες (για μια εκτενή συζήτηση του θέματος βλ. Dörnyei, 2010). Σε αντίθεση με παλαιότερες απόψεις, όμως, στις μέρες μας οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα εξαρτώνται από και είναι θεμελιωμένα α) στην άποψη που έχει το άτομο για την αξία του ως άτομο, β) στους στόχους που τίθενται ή θέτει ο ίδιος ο μαθητής, γ) στην προσδοκία που έχει ο μαθητής ως προς την επιτυχία ή αποτυχία της προσπάθειας που καταβάλλει και δ) στα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα (περιέργεια, ενδιαφέρον, άγχος κτλ) που αισθάνεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Επίσης, τα κίνητρα εξαρτώνται και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως τον γνήσιο σεβασμό που απολαμβάνει μέσα στην όλη μαθησιακή διαδικασία, την ενθάρρυνση, την αναγνώριση των προσπαθειών που καταβάλλει. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο συζήτησης, τα κίνητρα θεωρούνται ως μία εγγενή ικανότητα των μαθητών – δηλ. οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να τα δημιουργήσουν στους μαθητές τους –, που πρέπει μέσα από κατάλληλες πρακτικές να ενεργοποιηθούν. Οι βασικές προϋποθέσεις ενεργοποίησης των κινήτρων των μαθητών/τριών είναι ότι οι

μαθητές/τριες πρέπει να έχουν την αίσθηση ότι α) ελέγχουν κατά ένα μέρος τη μαθησιακή διαδικασία και αισθάνονται συνυπεύθυνοι για τα αποτελέσματα που απορρέουν από αυτή, β) μπορούν να τα καταφέρουν και γ) λειτουργούν μέσα σε μία συνεργατική, φιλική και καλά οργανωμένη ομάδα. Επίσης, ιδιαίτερο ρόλο παίζει η συνεχής πρόκληση των ενδιαφερόντων τους.

Δραστηριότητα 14

Διαβάστε το ακόλουθο απόσπασμα (από το Krumboltz 1990: 10, όπως παρατίθεται στο Covington 1992: 130) και προσπαθήστε να απομονώσετε τους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος που είναι δυνατόν να απενεργοποιήσουν τα κίνητρα των μαθητών. Σκεφτείτε επίσης αν αυτοί οι παράγοντες είναι παρόντες στη δική σας περίπτωση ή αν έχετε βιώσει παρόμοιες καταστάσεις.

«Φανταστείτε πως θα μπορούσαμε να σχεδιάσουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ο στόχος του θα ήταν να κάνει τους μαθητές να σιγαθούν την μάθηση. Πρώτον, δεν θα τους εμπλέκαμε στο σχεδιασμό των στόχων της τάξης τους. Δεύτερον, θα τους ζητούσαμε να κάνουν πολύ δύσκολες και ακατανόητες για αυτούς δραστηριότητες – π.χ. να είναι τέλειοι σε οτιδήποτε κάνουν χωρίς λάθη. Τρίτον, όταν θα ανακαλύπταμε ότι οι μαθητές μας αποτυγχάνουν να φέρουν σε πέρας τις δραστηριότητες αυτές, θα τους γελοιοποιούσαμε και θα κοινοποιούσαμε τα λάθη τους και την επίδοσή τους στους φίλους και συγγενείς τους. Τέταρτον, για να ρίξουμε αλάτι στην πληγή τους, θα ξεχωρίζαμε τους μαθητές που αρίστευσαν από εκείνους που δεν πέτυχαν λέγοντας π.χ. ‘αφού μπορεί ο Α γιατί δεν μπορείς εσύ;’. Αυτό θα απομόνωνε τον Α και θα έκανε όλους τους άλλους να τον απεχθάνονται. Τέλος, εάν πιάναμε κάποιον μαθητή να προσπαθεί να βοηθήσει κάποιον άλλον να τα καταφέρει στις απίστευτες δραστηριότητές μας, θα τιμωρούσαμε μια τέτοια συνεργατική συμπεριφορά χωρίς έλεος, επιμένοντας ο καθένας να δουλεύει σιωπηλά μόνος του απομονωμένος από την υποστήριξη και την ενθάρρυνση της ομάδας των συμμαθητών του.»

Σημειώστε τις σκέψεις σας στο τετράδιό σας και, στη συνέχεια, διαβάστε παρακάτω.

Στο παραπάνω κείμενο βλέπουμε με εξαιρετική σαφήνεια την καταστρατήγηση των βασικών παραμέτρων των κινήτρων που συζητήσαμε πιο πάνω (έλεγχος, ικανότητα και συνεργατικότητα) σε αυτό το απόσπασμα. Η ανταγωνιστικότητα και τα εξωγενή κίνητρα (βαθμοί, τιμωρία, πιστοποιητικά κτλ) που καλλιεργούνται σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, του ελληνικού συμπεριλαμβανομένου, και που παίρνουν ως δεδομένο ότι οι μαθητές δεν θέλουν να μάθουν και πρέπει με κάποια ανταμοιβή να ωθηθούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, συχνά δημιουργούν καταστάσεις που μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά για τη μάθηση. Όπως είπαμε και πιο πάνω, εξάλλου, τα κίνητρα υπάρχουν στους μαθητές. Εκείνο που πρέπει να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί είναι να τα ενεργοποιήσουμε. Οι πρακτικές που περιέγραψε το πιο πάνω απόσπασμα δυστυχώς λειτουργούν στην αντίθετη κατεύθυνση, κάνοντας τους μαθητές να μισήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και το μάθημά μας.

Δραστηριότητα 15

Τώρα σκεφτείτε ενέργειες του εκπαιδευτικού που θα μπορούσαν να ανατρέψουν αυτή την κατάσταση και να επιτρέψουν στα κίνητρα των μαθητών για μάθηση να

«ανθίσουν». Αναφερθείτε στη δική σας εμπειρία και πάρτε ως παράδειγμα μια δική σας τάξη. Στο τετράδιό σας σημειώστε τουλάχιστον 3 τέτοιες ενέργειες. Όταν ολοκληρώσετε τις σκέψεις σας, συνεχίστε να διαβάζετε παρακάτω.

Αντίθετα με την άποψη που μπορεί να έχουν πολλοί από μας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο που η αξία της δικής μας παρέμβασης είναι μηδαμινή, πρόσφατη έρευνα (Guilloteaux & Dörnyei, 2008) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν τη διαφορά υιοθετώντας διάφορες στρατηγικές κινητροποίησης (Dörnyei, 2001), οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω «συμβουλές»:

Προσπαθήστε για την μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των μαθητών

- Δημιουργείτε την ανάγκη για επικοινωνία μέσα από τις δραστηριότητες που επιλέγετε.
- Δείξτε ζωνρό ενδιαφέρον για τις γνώμες και τις προτιμήσεις των μαθητών.
- Κάνετε τη μαθησιακή εμπειρία διασκεδαστική.
- Προσπαθήστε ώστε να υπάρχει ικανοποιητική ποικιλία δραστηριοτήτων.
- Προκαλέστε τους μαθητές σας να σκεφτούν κριτικά.

Στο δεύτερο μέρος αυτού του υλικού θα συζητηθούν παραδείγματα διδακτικών πρακτικών που συγκεντρώνουν τέτοιες αρετές.

2.3. Πώς διδάσκεται η ξένη γλώσσα – επικαιροποιημένη επικοινωνιακή προσέγγιση

Μέχρι πρόσφατα, η ξένη γλώσσα, ως όργανο επικοινωνίας, διδασκόταν ή έπρεπε να διδάσκεται με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση.

Δραστηριότητα 16

Σκεφτείτε και σημειώστε τις κέψεις σας στο τετράδιό σας, πώς ορίζετε εσείς την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδακτική της ξένης γλώσσας. Όταν ολοκληρώσετε, συγκρίνετε την άποψή σας με αυτές του Dörnyei (2009) που παρατίθενται αμέσως παρακάτω.

Σύμφωνα με τον Dörnyei (2009: 302):

«Η πρωταρχική εστίαση της επικοινωνιακής προσέγγισης ήταν η δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων και μεθοδολογιών που προωθούν την ανάπτυξη της λειτουργικής ικανότητας στην ξένη γλώσσα μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες. [...] Η στερεότυπη άποψη για μια ιδανική επικοινωνιακή τάξη είναι ότι προσομοιάζει όσο το δυνατό περισσότερο σε περιβάλλοντα όπου ομιλείται η ξένη γλώσσα ως φυσική παρέχοντας έτσι μία μεγάλη ποσότητα αυθεντικού εισιόντος για να «ταΐσει» τις ασυνείδητες διαδικασίες μάθησης του μαθητή [και να μάθει την ξένη γλώσσα όπως και την μητρική, προσθήκη δική μας]. Δυστυχώς όμως η αποκλειστικά ασυνείδητη μαθησιακή διαδικασία αποδείχτηκε ανεπιτυχής για την κατάκτηση της ξένης γλώσσας και έτσι την τελευταία δεκαετία βλέπουμε μια μετεξέλιξη της επικοινωνιακής προσέγγισης».

Δραστηριότητα 17

Από την πείρα σας, τι νομίζετε ότι έλειπε από την επικοινωνιακή προσέγγιση και προτείνεται τώρα ως συμπληρωματικό κομμάτι της; Αφού απαντήσετε, διαβάστε το ακόλουθο απόσπασμα και δείτε αν συμφωνείτε και σεις.

«Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση μετέρχεται μια αλλαγή που συμπεριλαμβάνει την αναγνώριση της σπουδαιότητας της γλωσσικής δομής μέσα στο προσανατολισμένο κυρίως στη σημασία πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης στα σχολικά περιβάλλοντα.» (Spada 2007: 271)

Όπως διαφαίνεται από το παραπάνω σχόλιο, η μεθοδολογική μας προσπάθεια στο πλαίσιο της επικαιροποιημένης επικοινωνιακής προσέγγισης είναι πώς θα εστιάσουμε και στη δομή της γλώσσας (αλλιώς πώς θα διδάξουμε τη γραμματική) μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες που συνήθως μέχρι τώρα εστίαζαν στη σημασία και καθόλου στη δομή. Αυτή είναι και η σημερινή μας πρόκληση ως εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας.

Δραστηριότητα 18

Παρατηρείστε τα σχολικά βιβλία σας και δείτε τους τρόπους με τους οποίους επιχειρείται αυτή η εστίαση στη δομή (δηλ. πώς διδάσκεται η γραμματική). Μετά διαβάστε τις προτάσεις που ακολουθούν και προσπαθήστε να δείτε κατά πόσο αυτές οι προτάσεις χρησιμοποιούνται στα βιβλία.

Ο τρόπος που χειριζόμαστε το εισιόν υλικό παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην επικαιροποιημένη επικοινωνιακή προσέγγιση. Ο Dörnyei (2009: 282-283) συζητά περιληπτικά τέσσερις τρόπους παρέμβασης στο εισιόν (για μεγαλύτερης έκτασης συζήτηση αυτού του θέματος, βλ. Ellis 2008: 879-80):

1. Χειρισμός του εισιόντος υλικού. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί α) να «πλημμυρίσει» το υλικό με τη δομή που θέλει να προσέξουν και να μάθουν οι μαθητές του, β) να τονίσει με κάποιον τρόπο τη δομή μέσα στο υλικό που χρησιμοποιεί (αυτό μπορεί να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας χρώματα, υπογράμμιση κτλ) και γ) να δομήσει το υλικό με τρόπο που να αναγκάζει τον μαθητή να αντιληφθεί την προς μάθηση δομή προκειμένου να φέρει σε πέρας τη δραστηριότητα.
2. Απευθείας διδασκαλία της δομής που μπορεί να είναι παραγωγική (deductive instruction) ή επαγωγική (inductive instruction).
3. Παραγωγικοί τρόποι (Production options) που αφορούν δραστηριότητες που «οδηγούν» και «επιβάλλουν» στον μαθητή να υποχρεωθεί να χρησιμοποιήσει την προς μάθηση δομή για να παραγάγει τη γλώσσα.
4. Διόρθωση λαθών. Η συγκεκριμένη πρακτική περιλαμβάνει τρόπους διόρθωσης των λαθών των μαθητών που μπορεί να μην είναι πολύ σαφείς σε αυτούς (π.χ. ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει απλώς τη σωστή εκφορά ή ρωτάει ξανά τον

μαθητή) ή να είναι καθαρή διόρθωση του λάθους (π.χ. μεταγλωσσική εξήγηση του κανόνα) και οποιαδήποτε άλλη ανατροφοδότηση που θα διορθώσει το λάθος του μαθητή.

2.4. Πώς αξιολογούμε την πρόοδο των μαθητών αλλά και τη δική μας

Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη μαθησιακή διαδικασία σε σχολικά περιβάλλοντα και όχι μόνο για να προσδιορισθεί η επίδοση των μαθητών και να πάρουν τον αντίστοιχο βαθμό. Δίνει πολύτιμες πληροφορίες και για την επιτυχία της όλης διαδικασίας στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και δίνει το «σήμα» τόσο στον μαθητή για περισσότερη προσπάθεια όσο και στον εκπαιδευτικό για αλλαγή προσέγγισης και διορθωτικές κινήσεις σε περίπτωση χαμηλής αξιολόγησης.

Δραστηριότητα 19

Πώς αντιλαμβάνεστε την αξιολόγηση των μαθητών σας; Τι κινήσεις κάνατε ώστε να ανταποκρίνεστε στις μέχρι σήμερα ανάγκες αξιολόγησης; Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι δοκιμές που χρησιμοποιείτε στην καθημερινή σας πρακτική ανταποκρίνονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση; Τι προβλήματα αντιμετωπίζετε; Τι γνώσεις και δεξιότητες πιστεύετε ότι προϋποτίθενται για την κατασκευή κατάλληλων και ποιοτικών δοκιμών αξιολόγησης για τους μαθητές σας – ποιες από αυτές θεωρείτε ότι κατέχετε και σε ποιες υστερείτε; Γράψτε τις απόψεις σας στο τετράδιο σκέψεών σας και, όταν τελειώσετε, συνεχίστε να διαβάζετε παρακάτω.

Η αξιολόγηση του μαθητή στα σχολεία γίνεται συνήθως με γραπτές δοκιμές (tests) στη διάρκεια του σχολικού έτους και στο τέλος του, όπως γνωρίζουμε. Όμως ο σκοπός όλων αυτών των διαγωνισμάτων είναι η βαθμολόγηση του μαθητή και πολύ λίγο χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματά τους για διαμορφωτικούς σκοπούς, όπως θα έπρεπε να γίνει με τα ενδιαμέσα στη σχολική χρονιά διαγωνίσματα. Με τον όρο «διαμορφωτική αξιολόγηση» εννοούμε τη χρήση των αποτελεσμάτων με σκοπό τον έλεγχο της προόδου των μαθητών σε συγκεκριμένα θέματα τα οποία διδάχθηκαν και την αναδιαμόρφωση στόχων και πρακτικών με απώτερο στόχο τη συνεχή υποστήριξη και ενίσχυση των μαθητών. Αυτές οι δοκιμές ονομάζονται «δοκιμές προόδου» και έχουν σαφώς άλλη λειτουργία από τα τελικά διαγωνίσματα, τα οποία που έχουν αθροιστική λειτουργία και απλώς δηλώνουν την επιτυχία ή όχι του μαθητή για όλη τη σχολική χρονιά και τον προβιβασμό του ή μη στην επόμενη τάξη.

Άλλα είδη δοκιμών είναι η «κατατακτική δοκιμή», η οποία χρησιμοποιείται στην αρχή της χρονιάς με σκοπό την ομαδοποίηση των μαθητών με βάση τα επίπεδα γλωσσομάθειάς τους και η «διαγνωστική δοκιμή», η οποία χρησιμοποιείται (πιθανότατα στην αρχή της χρονιάς και αυτή) με σκοπό τη διάγνωση των ελλείψεων που έχουν οι μαθητές ώστε να προσαρμοσθεί το πρόγραμμα διδασκαλίας ανάλογα. Κάθε δοκιμή πρέπει να είναι αξιόπιστη και έγκυρη. Για να είναι μια δοκιμή αξιόπιστη θα πρέπει να βαθμολογείται με τον ίδιο βαθμό κάθε φορά που διορθώνεται είτε από τον ίδιο βαθμολογητή είτε από άλλον. Για να είναι έγκυρη, θα πρέπει να εξετάζει αυτό που ισχυρίζεται ότι εξετάζει – δηλαδή, αν μια άσκηση σχεδιάζεται για να εξετάσει την ικανότητα του μαθητή να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο, θα πρέπει η άσκηση που χρησιμοποιείται να κάνει ακριβώς αυτό. Αν ζητήσουμε από τον μαθητή να γράψει ένα κείμενο (ενώ η άσκηση εξετάζει την ανάγνωση), τότε το διαγώνισμά μας δεν είναι έγκυρο.

Σύμφωνα με το ΕΠΣ-ΕΓ, γίνεται πλέον απαραίτητο να προσδιορίζουμε το προφίλ των μαθητών μας με βάση το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς που περιληπτικά

αναφέρεται αμέσως παρακάτω και συζητείται εκτενώς στο Συμβούλιο της Ευρώπης (2001), καθώς επίσης και στον οδηγό του ΕΠΣ-ΞΓ.

Κοινά Επίπεδα Αναφοράς (από Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001: 28-9):

Α. Βασικός χρήστης		Β. Ανεξάρτητος χρήστης		Γ. Ικανός χρήστης	
A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Αρχική γνώση	Βασική γνώση	Μέτρια γνώση	Καλή γνώση	Πολύ καλή γνώση	Άριστη γνώση
Μπορεί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει καθημερινές εκφράσεις που του είναι οικείες και πολύ βασικές φράσεις που έχουν στόχο την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών. Μπορεί να συστηθεί και να συστήσει άλλους και μπορεί να ρωτήσει και να απαντήσει ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία, όπως το πού μένει, τα άτομα που γνωρίζει και τα πράγματα που κατέχει. Μπορεί να συνδιαλλαγή με απλό τρόπο υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής του μιλάει αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος να βοηθήσει.	Μπορεί να κατανοήσει προτάσεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά και που σχετίζονται με περιοχές που είναι άμεσα συναφείς (π.χ. πολύ βασικές ατομικές και οικογενειακές πληροφορίες, αγορές, τοπική γεωγραφία, εργασία). Μπορεί να επικοινωνήσει σε απλά και συνηθισμένα καθήκοντα που απαιτούν απλή και απευθείας ανταλλαγή πληροφοριών για θέματα που του είναι οικεία και για θέματα ρουτίνας. Μπορεί να περιγράψει με απλά λόγια πτυχές του ιστορικού του, του άμεσου περιβάλλοντός του καθώς και θέματα άμεσης ανάγκης.	Μπορεί να κατανοήσει τα κύρια σημεία που του παρουσιάζονται με σαφήνεια και χωρίς αποκλίσεις από τον κοινό γλωσσικό τύπο και που αφορούν θέματα που συναντώνται τακτικά στη δουλειά, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο, κτλ. Μπορεί να χειριστεί καταστάσεις που είναι πιθανό να προκύψουν στη διάρκεια ενός ταξιδιού σε μια περιοχή όπου ομιλείται η γλώσσα. Μπορεί να παραγάγει απλό κείμενο σχετικό με θέματα που γνωρίζει ή που τον αφορούν προσωπικά. Μπορεί να περιγράψει γεγονότα, όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες και να δώσει συνοπτικά λόγους και εξηγήσεις για τις γνώμες και τα σχέδιά του.	Μπορεί να κατανοήσει τις κύριες ιδέες ενός σύνθετου κειμένου, τόσο για συγκεκριμένα, όσο και για αφηρημένα θέματα, συμπεριλαμβανομένων συζητήσεων πάνω σε τεχνικά ζητήματα της ειδικότητάς του. Μπορεί να συνδιαλλαγή με κάποια άνεση και αυθορμητισμό που καθιστούν δυνατή τη συνήθη επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας χωρίς επιβάρυνση για κανένα από τα δύο μέρη. Μπορεί να παραγάγει σαφές, λεπτομερές κείμενο για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και να εξηγήσει μια άποψη πάνω σε ένα κεντρικό ζήτημα, δίνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφόρων επιλογών.	Μπορεί να κατανοήσει ένα ευρύ φάσμα απαιτητικών, μακροσκελών κειμένων και να αναγνωρίσει σημασίες που υπονοούνται. Μπορεί να εκφραστεί άνετα και αυθόρμητα χωρίς να φαίνεται συχνά πως αναζητά εκφράσεις. Μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ευέλικτα και αποτελεσματικά για κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς. Μπορεί να παραγάγει σαφή, καλά διαρθρωμένα, λεπτομερή κείμενα για σύνθετα θέματα, επιδεικνύοντας ελεγχόμενη χρήση οργανωτικών σχημάτων, συνδετικών στοιχείων και μηχανισμών συνοχής.	Μπορεί να κατανοήσει με ευκολία σχεδόν όλα όσα ακούει ή διαβάζει. Μπορεί να κάνει περιλήψεις με βάση πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικές προφορικές ή γραπτές πηγές, ανασυνθέτοντας επιχειρήματα και περιγραφές σε μια συνεκτική παρουσίαση. Μπορεί να εκφραστεί αυθόρμητα, με μεγάλη άνεση και ακρίβεια, διαχωρίζοντας λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις ακόμα και σε ιδιαίτερα σύνθετες περιστάσεις.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας όταν δημιουργούμε δοκιμές και διαγωνίσματα είναι ότι, εφόσον διδάσκουμε με βάση την επικαιροποιημένη επικοινωνιακή προσέγγιση, θα πρέπει αυτά να αντικατοπτρίζουν τη διδακτική μας προσέγγιση και να είναι επικοινωνιακά. Τόσο στο Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001, αλλά και στον Milanovic (2002) δίδονται σαφείς οδηγίες προς αυτήν την κατεύθυνση.

Τα διαγωνίσματα δεν είναι ο μόνος ή και ο καλύτερος τρόπος αξιολόγησης. Οι λεγόμενοι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης προκρίνονται από πολλούς ως πολύ πιο αποτελεσματικοί για τη μάθηση (O'Malley, & Valdez Pierce, 1996, Tillema & Smith, 2000). Ο φάκελος του μαθητή, τα μαθησιακά ημερολόγια και οι συζητήσεις τύπου conference είναι μερικοί από τους τρόπους αυτούς. Το Ευρωπαϊκό Φάκελο Γλωσσών είναι επίσης ένα τέτοιο δυναμικό εργαλείο αξιολόγησης και στοχευμένης μάθησης. Με τη χρήση του Φακέλου Γλωσσών οι μαθητές εξοικειώνονται με την υιοθέτηση προσωπικών στρατηγικών εκμάθησης της γλώσσας και συνειδητοποιούν μέσα από τεχνικές αναστοχασμού τι είναι ικανοί να κάνουν με αυτά που μαθαίνουν. Στον οδηγό περαιτέρω Μελέτης θα βρείτε περισσότερο υλικό προς αυτή την κατεύθυνση.

3. Πεδία εφαρμογής

3.1 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση

Διδασκαλία

Η διδασκαλία διακρίνεται κλασσικά ανάμεσα στη φυσική και τη σχολική διδασκαλία.

Η φυσική διδασκαλία πραγματοποιείται σε φυσικό χώρο και χωρίς ιδιαίτερη διδακτική προετοιμασία. Η σχολική διδασκαλία είναι αυτή που πραγματοποιείται σε θεσμικά κατοχυρωμένους φορείς (π.χ. σχολείο) και συνήθως το περιεχόμενό της καθορίζεται από κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα. Η σχολική διδασκαλία διεξάγεται σύμφωνα με ορισμένες παιδαγωγικές αρχές και επιδιώκει να ικανοποιήσει τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες.

Δραστηριότητα

Αντιστοίχισε, κατά τη γνώμη σου, τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται παρακάτω, στη φυσική και τη σχολική διδασκαλία

ΦΥΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

.....

.....

.....

.....

.....

Χαρακτηριστικά: *Δυναμική, σκόπιμη, πολυδιάστατη, κοινωνική, αυθόρμητη, τυχαία, προγραμματισμένη, λογική, πολύπλοκη*

Διδασκαλία είναι η κάθε συνειδητή επιρροή που ασκεί κανείς στα άτομα που διδάσκει ως εκπαιδευτικός, με βασική επιδίωξη την αλλαγή της συμπεριφοράς και του τρόπου ζωής τους. Πιο συγκεκριμένα όμως είναι η διαδικασία εκείνη που επιτελεί ο διδάσκων κατά τη διάρκεια του μαθήματός του, για να υλοποιήσει τους

στόχους που έχει προκαθορίσει. Είναι δηλαδή «ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων πνευματικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών, για την προώθηση της μάθησης, και της μόρφωσης των μαθητών, με την αυτενεργό συμμετοχή των ίδιων και τη βοήθεια των δασκάλων τους» (Χατζηδήμου, 1991). Συνεπώς, η σχολική διδασκαλία είναι μια προγραμματισμένη – και όχι τυχαία – παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία, που συμβάλλει στο να ξεπεράσουν οι συμμετέχοντες τις δυσκολίες της ζωής με τη βοήθεια και την επίβλεψη ενός ειδικού ατόμου, του εκπαιδευτικού.

Η σύγχρονη διδασκαλία διακρίνεται για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, για το συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, για το μαθητοκεντρικό της χαρακτήρα με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Στις σημερινές συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού, τόσο από κοινωνικής όσο και από πολιτισμικής άποψης, η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική. Απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα, η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και εργάζονται στο ίδιο επίπεδο, με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια, ενώ ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει με έναν μοναδικό τρόπο νέες έννοιες, φαντάζει εκτός εποχής και ανεπαρκής να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου 2008).

Σε αντιπαράθεση αυτής της πραγματικότητας εμφανίζεται μια νέα προσέγγιση διδασκαλίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποίηση θεμελιώνεται στις θεωρίες της εποικοδόμησης της μάθησης και της αλληλεπίδρασης. Η διαφοροποίηση είναι τόσο οργανωτική στρατηγική, όσο και παιδαγωγική και επιτρέπει στην ίδια τάξη σε κάθε μαθητή να εργάζεται επιτυγχάνοντας στόχους που έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δώσει ποικιλία μεθόδων και τεχνικές διαφοροποίησης που μπορούν να ικανοποιήσουν ταυτόχρονα τις ανάγκες όχι μόνο των αδύνατων αλλά και των «εξαιρετικών - χαρισματικών παιδιών» που βρίσκουν, όπως και οι αδύνατοι μαθητές, ανιαρό το αδιαφοροποίητο πρόγραμμα (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2001).

Σύμφωνα με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, έτσι ώστε να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μεικτής ικανότητας. (Κανάκης 1991)

Δραστηριότητα 20

Βάσει της προσωπικής εμπειρίας και των βιωμάτων σου, περίγραψε στο τετράδιο σκέψεων πώς φαντάζεσαι μία τάξη όπου εφαρμόζεται μία διαφορετική/ διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ποια στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή θα λάμβανες υπόψη σου, ποιο ρόλο παίζει το περιβάλλον του μαθητή και οι εμπειρίες του στη διδακτική διαδικασία, ποια σημεία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών είναι κατά τη γνώμη σου σημαντικά;

Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με

διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, τον μαθητή, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητά του ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης, τα ενδιαφέροντά του και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ). Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε και εδώ τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο, την επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν.

Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζει ότι το τι μαθαίνει, το πώς το μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης. (Παντελιάδου 2008).

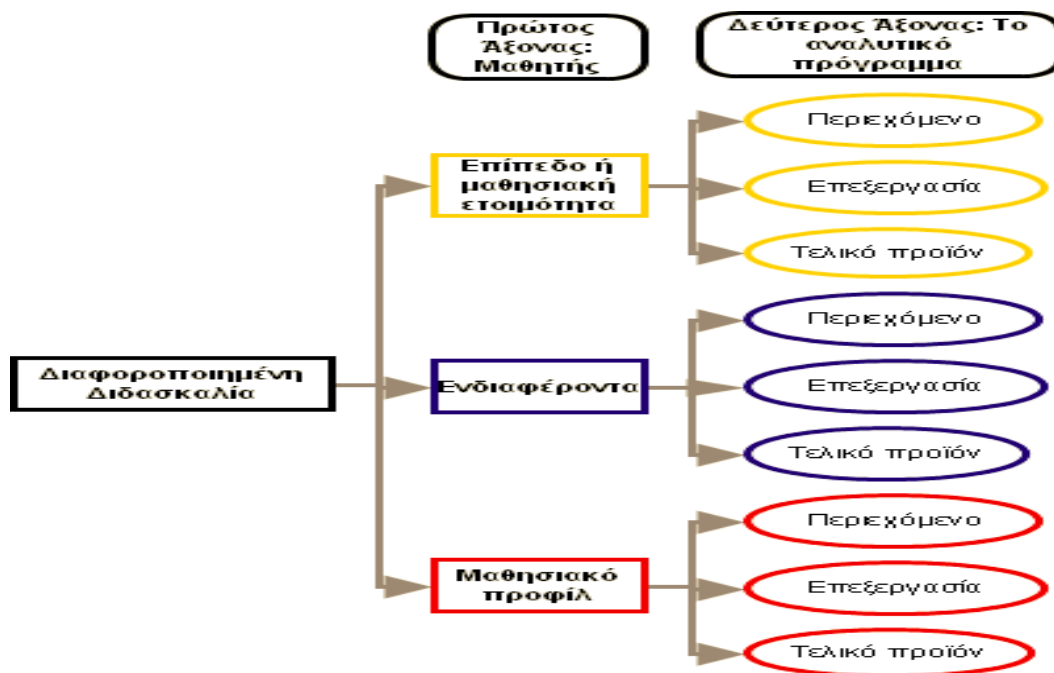
Δραστηριότητα 21

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω αρχές, στις οποίες βασίζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία:

- Η μάθηση βελτιώνεται σε ένα περιβάλλον, όπου η γνώση είναι καλά οργανωμένη, κοντά στο επίπεδο που ήδη τα καταφέρνουν οι μαθητές (Howard 1994).
- Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά στη μάθηση και αισθάνονται ασφαλείς (Brandt 1998).
- Οι μαθητές δομούν προσωπικά τη μάθησή τους και προσπαθούν να βρουν νόημα σε ό,τι διδάσκονται (National Research Council, 1990).
- Οι μαθητές για να δομήσουν το νόημα κάθε φορά, βοηθούνται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τις πεποιθήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και προσεγγίζουν τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους (Gardner 1983, Sternberg 1985).

Προσπάθησε να αντιστοιχήσεις τις βασικές αυτές επιστημονικές αρχές στα παρακάτω ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

- Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εμπειρίες των μαθητών.
- Διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με την ταυτότητα των μαθητών.
- Συμμετοχική διδασκαλία και ευέλικτη ομαδοποίηση.
- Λεπτομερής και διαρκής αξιολόγηση.



Σχήμα 1: Περιεχόμενο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Παντελιάδου 2008)

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διδακτική προσέγγιση μέσα από την οποία συνδέεται η σύγχρονη έρευνα γύρω από τη μάθηση με την καθημερινή διδασκαλία. Είναι ένας τρόπος μέσα από τον οποίο ερευνητικά δεδομένα πλήρους αποδοχής σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος εφαρμόζονται στη διδασκαλία. Σε αυτά τα βασικά ερευνητικά δεδομένα στηρίζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο παραπάνω διάγραμμα (Σχήμα 1), αναπαρίσταται γραφικά το περιεχόμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως προς τους δύο άξονες και τις έξι διαστάσεις.

Είδη διαφοροποίησης

Όπως γίνεται φανερό, ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών για να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, την επεξεργασία του και το τελικό προϊόν ανάλογα με το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών (Παντελιάδου 2008).

Μπορούμε να διακρίνουμε τα εξής είδη διαφοροποίησης (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2001):

- Διαφοροποίηση ως προς το στόχο-καθήκον όπου οι μαθητές καλύπτουν το ίδιο περιεχόμενο σε διαφορετικά επίπεδα.
- Διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα, όπου οι ίδιες γενικές εργασίες-καθήκοντα απαιτούνται απ' όλα τα παιδιά, όμως υπάρχει η ευελιξία ο κάθε μαθητής να δουλέψει στο επίπεδό του.
- Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα, όπου αναγνωρίζεται ότι διαφορετικοί μαθητές είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικό στυλ μάθησης. Μπορούν να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο και με επιτυχία να εκτελέσουν την ίδια εργασία στο ίδιο επίπεδο, αλλά με διαφορετικούς τρόπους.

- Διαφοροποίηση ως προς το ρυθμό στην τάξη, όπου οι δάσκαλοι τακτικά συζητούν με συγκεκριμένους μαθητές την εργασία που κάνουν με σκοπό να ερμηνεύσουν την κατανόηση που έχουν και να διαγνώσουν και αναθεωρήσουν τις επείγουσες μαθησιακές ανάγκες (Strading & Saunders, 1993). Έτσι προσφέρεται επίσης διαφορετικό ποσόν και ποιον υποστήριξης από το δάσκαλο προς τους συγκεκριμένους μαθητές.
- Διαφοροποίηση ως προς την ανατροφοδότηση που είναι ανάλογη με τις προσωπικές ανάγκες και την προσωπική πρόοδο του μαθητή.
- Διαφοροποίηση ως προς το βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών πάνω στα οποία εργάζονται οι μαθητές, για να επιτύχουν ίδιους στόχους, αποτελέσματα και περιεχόμενο.

Δραστηριότητα 22

Με βάση την παραπάνω ταξινόμηση αλλά και την εμπειρία σας, δώστε ένα παράδειγμα γλωσσικής δραστηριότητας διαφοροποιημένο τουλάχιστον ως προς το στόχο και το μαθησιακό στυλ, σύμφωνα με τα θεματικά και γλωσσολογικά περιεχόμενα του διδακτικού εγχειριδίου που χρησιμοποιείτε. Αναπτύξτε την πρότασή σας ως βήμα σε σχέδιο μαθήματος.

Επίλογος

Οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να διδάξουν μέσω της διαφοροποιημένης προσέγγισης, θα πρέπει να δουν τον εαυτό τους και το ρόλο τους κάτω από ένα νέο πρίσμα. Όχι ως κάτοχο και αναμεταδότη της γνώσης αλλά ως διευθυντή ορχήστρας (Tomlinson 1999 σε Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2005). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οδηγήσουν όλα τα μέλη της ορχήστρας, δηλαδή τους μαθητές τους στη μέγιστη επίδοσή τους. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι μουσικοί θα χρειαστεί να εξασκηθούν και μόνοι τους και άρα με διαφορετικές ασκήσεις ο καθένας, και ο καθένας με το διαφορετικό χαρακτήρα του και τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης. Όλοι αυτοί αφού πετύχουν τη μέγιστη ατομική τους επίδοση, θα λειτουργήσουν μαζί ως ομάδα και θα δώσουν το τελικό αποτέλεσμα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Tomlinson (1999 σε Κουτσελίνη 2005) «ο διευθυντής της ορχήστρας βοηθά τους μουσικούς να ερμηνεύσουν τη μουσική, αλλά δεν την ερμηνεύει ο ίδιος».

3.2 Ξένη γλώσσα και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η επιστημονική γνώση δεν θα αλλάξει τις συνήθειές μας ούτε θα μας δώσει την πολιτική βούληση να αλλάξουμε τη ζωή μας – ακόμα και τα πιο δραματικά γεγονότα στον πλανήτη που μας λένε ότι δεν θα έπρεπε να κάνουμε εκείνο ή το άλλο δεν μπορούν να μας πείσουν στο βαθμό που μπορεί η συναισθηματική εμπειρία. Πρέπει να αγγίζουμε τις καρδιές του κόσμου.

Jagjit Chunan, Artist, Professor, Liverpool University, 1993

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση άρχισε να παίρνει σάρκα και οστά με την ίδρυση του επιστημονικού περιοδικού *Journal of Environmental Education* το 1969 και με τον εορτασμό της πρώτης Ημέρας της Γης το 1970. Για τους περισσότερους όμως παιδαγωγούς, η περιβαλλοντική εκπαίδευση ξεκινά με δύο ιδρυτικά έγγραφα, τη

«Χάρτα του Βελιγραδίου» (“Belgrade Charter”, UNESCO-UNEP, 1975) και τη «Διάσκεψη της Τιφλίδας» (“Tbilisi Declaration”, UNESCO-UNEP, 1977). Σύμφωνα με τις δύο αυτές διακηρύξεις, η Περιβαλλοντολογική Εκπαίδευση επιδιώκει τη γνώση του φυσικού κόσμου και των σχετικών προβλημάτων και ιδιαίτερα τη γνώση των τρόπων λειτουργίας των οικοσυστημάτων με σκοπό την αλλαγή αντιλήψεων ως προς την αξία του φυσικού περιβάλλοντος και την υιοθέτηση διαφορετικών συμπεριφορών που θα συμβάλλουν στην επίλυση υπαρχόντων προβλημάτων και την αποφυγή νέων.

Πρόδρομος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η «εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους» (“outdoors education”) η οποία, σύμφωνα με τους Hammerman et al (2001), λαμβάνει χώρα στην ύπαιθρο ή πιο απλά έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Αρχικά η «εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους» αξιοποιήθηκε στη μελέτη της φύσης. Σήμερα περιλαμβάνει εκτός αίθουσας δραστηριότητες με διδακτικούς στόχους πολλών γνωστικών περιοχών (Richardson & Simmons, 1996). Αρκετά νωρίς η «εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους» συσχετίστηκε με την εμπειρική/βιωματική μάθηση ή μάθηση δια του πράττειν. Πρόκειται για μια άλλη, καθιερωμένη από το 1977, διαδικασία ή μέθοδο διδασκαλίας (Hammerman et al, 2001). Σύμφωνα με τον Ford (1986), η «εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους» μπορεί να θεωρηθεί ως εμπειρική/βιωματική όταν η μάθηση συντελείται μέσω εμπειριών.

Για πολλούς παιδαγωγούς οι όροι «εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους», εμπειρική/βιωματική και περιβαλλοντική εκπαίδευση θεωρούνται εναλλάξιμοι. Και οι τρεις αυτοί όροι προσδιορίζουν περιοχές που έχουν τις ρίζες τους στην παιδαγωγική φιλοσοφία και μεθόδους του John Dewey (1938), ο οποίος υποστήριξε ότι μαθαίνουμε δια του πράττειν αφού αναστοχαστούμε πάνω σε ό,τι έχουμε κάνει. Παρά το γεγονός ότι η κάθε μια έχει τη δική της εστίαση και σκοπό, ωστόσο και οι τρεις έχουν κάποιες περιοχές κοινής εστίασης και στόχων. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να λάβει χώρα εκτός αίθουσας διδασκαλίας χρησιμοποιώντας εμπειρικές, βιωματικές προσεγγίσεις ή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας αξιοποιώντας πιο παραδοσιακές μορφές.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Για πολλά χρόνια το σχολείο ασχολήθηκε με τη μάθηση σχετικά με το περιβάλλον. Διαπιστώθηκε όμως ότι η γνώση ως αποτέλεσμα αυτής της μάθησης δεν οδήγησε τελικά σε αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και δράσεων για το περιβάλλον. Το κλειδί για την αλλαγή βρίσκεται στην προσωπική ανταπόκριση μέσα από τη συναισθηματική εμπλοκότητα, μια περιοχή που δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς. Οι επιπτώσεις των περιβαλλοντικών και οικολογικών καταστροφών στη ζωή του ανθρώπου, όχι απλά εμφανείς αλλά δραματικές τις τελευταίες δεκαετίες, επιβάλλουν ως επιτακτική ανάγκη τη δημιουργία μιας προσωπικής πλέον σχέσης μας με το φυσικό περιβάλλον. Η σχέση μας με τον πλανήτη έχει τεράστιες συνεπαγωγές για τη μαθησιακή διαδικασία. Δεν είναι δυνατόν να προάγουμε την περιβαλλοντική συνειδητότητα μέσα στην τάξη χωρίς την απαραίτητη προώθηση της αυτοδιερεύνησης και αυτογνωσίας και χωρίς την ενεργή αξιοποίηση όλου του δυναμικού του ατόμου.

Οι ξένες γλώσσες έχουν το πλεονέκτημα να προσφέρονται ως εξαιρετικά κατάλληλες περιοχές που συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη του στόχου αυτού.

Ακολουθώντας μια ολιστική προσέγγιση ως συνέχεια της ανθρωπιστικής διδακτικής προσέγγισης εστιάζουμε στην ανάγκη για αυτοεκτίμηση. Μέσα σε περιβάλλον στο οποίο βελτιώνεται η αυτοεικόνα του ατόμου προωθείται καλύτερα η συνεργασία. Το άτομο που αισθάνεται αυτοπεποίθηση και νιώθει ότι έχει την υποστήριξη της ομάδας μπορεί να εκφράσει τις ιδέες του πιο ελεύθερα. Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι καθοριστική ως προς την προώθηση των στόχων

του γλωσσικού μαθήματος σε συνδυασμό με αυτούς της περιβαλλοντολογικής εκπαίδευσης. Εμπιστοσύνη, συνεργασία, επικοινωνία, ανάπτυξη αυτογνωσίας, διασφάλιση κατανόησης, αξιοποίηση της συναισθηματικής διάστασης του ατόμου, δημιουργία προσωπικών συναισθημάτων, αποσαφήνιση στάσεων και αξιών, απόκτηση γνώσης, καλλιέργεια δεξιοτήτων, είναι οι λέξεις κλειδιά για την ενεργή συμμετοχή του ατόμου που είναι απαραίτητη για την επιδιωκόμενη αλλαγή.

Εξίσου σημαντική στην ανάληψη δράσης για το περιβάλλον είναι η απόκτηση γνώσης αλλά και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επεξεργασία της γνώσης και το συσχετισμό της με περιβαλλοντικά ζητήματα.

Δραστηριότητα 23

Με βάση τα παραπάνω, ποια στοιχεία θεωρείτε ότι είναι απαραίτητα για την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη δική σας τάξη; Πιστεύετε ότι αρκεί απλώς ένα μάθημα το οποίο θα έχει ως θέμα το περιβάλλον (τέτοια μαθήματα υπάρχουν αρκετά στη διδακτέα ύλη κάθε τάξης και επιπέδου); Ποιες άλλες συνθήκες θα πρέπει να υπάρχουν ώστε να επιτευχθεί το κατάλληλο κλίμα; Γράψτε τις απόψεις σας στο τετράδιο σκέψεων και, στη συνέχεια, διαβάστε παρακάτω.

Ακολουθούν ορισμένες απλές κατευθύνσεις με σκοπό τον σχεδιασμό ενός μαθήματος/εργαστηρίου με γνώμονα την περιβαλλοντική εκπαίδευση:

- Γνωρίζεις τους μαθητές/μαθήτριές σου; Το γλωσσικό τους επίπεδο και το επίπεδο περιβαλλοντικής γνώσης και εμπειρίας που έχουν;
- Να εδραιώσεις/δημιουργήσεις κλίμα εμπιστοσύνης, άμεσα και γρήγορα, με κατάλληλες δραστηριότητες χτισίματος σχέσεων ομάδας.
- Να θυμάσαι, είναι το δικό τους μάθημα/εργαστήριο, εσύ είσαι απλώς ο διαμεσολαβητής/διευκολυντής της όλης διαδικασίας.
- Τα μέσα που χρησιμοποιείς πρέπει να δένουν με το μήνυμα που επιθυμούμε να «περάσουμε».
- Να ενθαρρύνεις την επικοινωνία με την εισαγωγή θεμάτων, τη δημιουργία συναισθημάτων, στάσεων και δράσης.
- Να έχεις ανατροφοδότηση – να αξιολογείς με διαφάνεια.
- Να ακολουθείς το μοντέλο Σχεδίασε, Πράξε, Αναθεώρησε.

Συμπερασματικά:

«Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χρειάζεται να αναγνωρισθεί ως ουσιαστικό μέρος της μάθησης προκειμένου αυτή να οδηγήσει σε ανάληψη θετικής δράσης εναρμονισμένης με την αειφορία στην χρήση φυσικών πόρων και την αειφόρο ανάπτυξη.»

United Nations Conference on Environment and Development, 1977

Ο ρόλος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση για την αειφορία στο νέο τοπικό, εθνικό αλλά και παγκόσμιο πλαίσιο (οικονομικό, κοινωνικό, τεχνολογικό και θεσμικό) και στην προώθηση μέσω αυτής των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης είναι εξαιρετικά σημαντικός και πολύπλευρος. Πολλοί από τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούμε σε ό,τι σχετίζεται με ενέργεια, βιομηχανία, γεωργία και μεταφορές απαιτούν ριζικές αλλαγές στο πλαίσιο της επιδίωξης της αειφορίας. Στόχος είναι η επανάκτηση της ισορροπίας για την οποίαν απαραίτητο είναι να

γνωρίζουμε το πρόβλημα, να γνωρίζουμε πώς πρέπει να αλλάξουμε και να προχωρήσουμε στις απαραίτητες αλλαγές.

Επειδή κάθε σύστημα που δεν χαρακτηρίζεται από ισορροπία καταρρέει, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα της μεγάλης πρόκλησης που αντιμετωπίζουν οι ξένες γλώσσες στο σχολείο να συμβάλλουν στην αλλαγή αυτή με την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων που θα την αγκαλιάσουν. Πολλές φορές χρειάζεται εμείς οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών να αλλάξουμε τις για χρόνια παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις μας που τροφοδοτούν τις παιδαγωγικές μας επιλογές και αυτό δεν είναι εύκολο (Deligianni, 2005). Πρόκειται για μια επίπονη διαδικασία αλλά εντελώς απαραίτητη στην αντιμετώπιση της νέας αυτής πρόκλησης για την ουσιαστική αλλαγή μέσα από το μάθημα της ξένης γλώσσας.

3.3. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας³

Δραστηριότητα 24

Είναι σίγουρο ότι στην καθημερινή σας πρακτική, προσωπική, κοινωνική ή/και επαγγελματική ζωή χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (e-mail, διαδίκτυο, ομάδες συζητήσεων, κοινωνικά δίκτυα, πρόγραμμα ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων, διαδικτυακές δημοσκοπήσεις, διαδικτυακή τηλεόραση, διαδικτυακό ραδιόφωνο, κ.α.). Ποια από τα εργαλεία αυτά νομίζετε ότι θα μπορούσαν να εντάξετε στη διδασκαλία σας ως καθηγητής/καθηγήτρια ξένων γλωσσών και γιατί; Παρουσιάστε την άποψή σας στο τετράδιο σκέψεών σας χρησιμοποιώντας περίπου 80 λέξεις.

Όλες οι τελευταίες έρευνες αποδεικνύουν ότι η χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων έχει επιδράσει όχι μόνο στον τρόπο με τον οποίο πλέον αντλείται και διοχετεύεται η πληροφορία και η γνώση αλλά και στην ίδια τη χρήση της γλώσσας και της σύνδεσής της με *νοήματα* καθώς όλο και περισσότερο νέοι τρόποι επικοινωνίας κυριαρχούν και ταυτόχρονα μεταλλάσσουν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Όπως αναφέρουν και οι Kalantzis και Cope, δεν υπάρχει μόνο ένα είδος γλωσσικού εγγραμματισμού, αλλά «πολυεγγραμματισμοί», οι οποίοι έχουν ως βασικές παραδοχές την πολιτισμική πολυμορφία και τα πολυτροπικά κείμενα (Kalantzis & Cope 1999: 25-29). Αυτό σηματοδοτεί μια νέα προσέγγιση του σχολικού εγγραμματισμού και καθορίζει τον τρόπο διασύνδεσης της σχολικής γνώσης με το νέο πολυτροπικό τρόπο έκφρασης που συνδέεται άρρηκτα. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, ο μαθητής θα πρέπει να μαθαίνει τις γλώσσες – μητρική και ξένες – όχι μόνο ως στατικά συστήματα δομημένα με γραμματικοσυντακτικούς κανόνες αλλά ως ένα δυναμικό εργαλείο που προσαρμόζεται σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Ιδιαίτερα σήμερα, όπου η χρήση των ΤΠΕ, χάρη κυρίως στα συνεργατικά εργαλεία *Web 2.0*, τείνει να «δικτυώσει» κοινωνικά ανθρώπους που ζουν σε διαφορετικά μέρη του πλανήτη, με παρόμοια ή διαφορετικά πολιτισμικο-κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά, για πρώτη ίσως φορά στην ιστορία του πλανήτη, η πληροφορία δεν διακινείται με κάθετη διάταξη, από επάνω προς τα κάτω, δηλαδή από τους κατέχοντες τα τεχνολογικά μέσα προς τους χρήστες των ΤΠΕ, αλλά με οριζόντια, από τους ίδιους τους χρήστες προς όλους τους χρήστες. Μιλάμε πλέον για τη γνώση που χτίζεται μέσα από τη διάδραση η οποία ενισχύεται όλο και

³ Συντάκτης αυτής της υποενότητας είναι κ. Στέλιος Μαρκαντωνάκης, καθηγητής ΠΕ05.

περισσότερο από τη χρήση των ΤΠΕ επιτρέποντας στον χρήστη τη συμμετοχή στην παραγόμενη συνολική γνώση⁴.

Αν κάποιος επιχειρούσε μια πρώτη βασική ταξινόμηση των τρόπων και μορφών αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, θα όριζε τη χρήση τους ως μέσο:

- αναζήτησης της γνώσης και της πληροφορίας (διαδίκτυο, ιστότοποι, μηχανές αναζήτησης, βάσεις δεδομένων, ψηφιακές βιβλιοθήκες, RSS, κ.ά.),
- εμπλουτισμού της διδασκαλίας (διαδικτυακή πλατφόρμα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης⁵, ιστότοποι, πολυμεσικό υλικό, podcasts, CD-Rom, DVD-Rom, διαδραστικός πίνακας, ηλεκτρονικά παιχνίδια, τρισδιάστατες εικονικά περιβάλλοντα/εικονικές τάξεις, κ.ά.),
- επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία (διαδυκτιακές πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης⁶, email, forum, κοινωνικά δίκτυα, chat, instant messenger, κ.ά.),
- προσωπικής, επιστημονικής και επαγγελματικής έκφρασης (διαδίκτυο, ιστοσελίδες, ιστολόγια/Blogs, wikis, κ.ά.).

Με την ένταξη των παραπάνω τρόπων εκμάθησης της ξένης γλώσσας και τη χρήση των νέων αυτών τεχνολογικών εργαλείων ο μαθητής έρχεται σε επαφή με την αυθεντική χρήση της γλώσσας στόχου ενώ ταυτόχρονα βρίσκει «νόημα» στη μαθησιακή δραστηριότητα που καλείται να κάνει. Τέλος, έχει τη δυνατότητα να εξασκηθεί, σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και ακολουθώντας τους δικούς του μαθησιακούς ρυθμούς, σε λεξικο-γραμματικά φαινόμενα.

Δραστηριότητα 25

Με βάση την παραπάνω ταξινόμηση αλλά και τη δική σας εμπειρία δώστε ένα παράδειγμα δραστηριότητας που θα προτείνετε στους δικούς σας μαθητές χρησιμοποιώντας τις παρακάτω μορφές αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Αναζήτηση πληροφοριών:

Εμπλουτισμός της διδασκαλίας:

Επικοινωνία/συνεργασία:

Προσωπική έκφραση:

Δραστηριότητα 26

Παρακάτω αναφέρονται μερικά από τα εργαλεία (λογισμικά, πηγές, ...) που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο καθηγητής ξένης γλώσσας ώστε να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Σημειώστε ποιο από αυτά γνωρίζετε να χρησιμοποιείτε (1), ποια γνωρίζετε αλλά δεν είστε σίγουρος/η ότι είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε (2) και ποια δεν γνωρίζετε καθόλου (3).

4 Παράδειγμα τεχνολογικής εφαρμογής αυτής της νέας φιλοσοφίας των νέων τεχνολογιών αποτελεί η εφαρμογή *wiki* (βλ. www.wikipedia.org), μια βάση δεδομένων εύκολα επεξεργάσιμη από κάθε χρήστη.

5 Ηλεκτρονική τάξη: www.sch.gr , Ψηφιακό σχολείο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>

6 <http://www.etwinning.gr/moodle>

Γνωρίζω και μπορώ...	1	2	3
Να βρω, στο ψηφιακό σχολείο, τα ηλεκτρονικά βιβλία των ξένων γλωσσών που έχουν εκδοθεί από το Π.Ι. και το ΥΠΑΔΜΘ καθώς και προτάσεις ψηφιακού εμπλουτισμού.			
Να βρω και να κατεβάσω το εκπαιδευτικό λογισμικό που προτείνει το Π.Ι. για τις τάξεις του Γυμνασίου.			
Να βρω, στο διαδίκτυο, υποστηρικτικό υλικό, αξιόλογες διδακτικές προτάσεις για το μάθημά μου οι οποίες αξιοποιούν τις ΤΠΕ αλλά και να καταθέσω τις δικές μου.			
Να βρω συνεργάτες από σχολεία του εξωτερικού με σκοπό την από κοινού εκπόνηση κάποιου <i>project</i> με ή χωρίς ένταξη των ΤΠΕ.			
Να βρω, στο διαδίκτυο, οδηγίες και διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της αγγλικής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.			
Να βρω το εκπαιδευτικό λογισμικό <i>XENIOS</i> που έχει σχεδιαστεί για την εκμάθηση της αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας.			
Να βρω διαδραστικές ασκήσεις/παιχνίδια για την εκμάθηση της αγγλικής/γαλλικής/γερμανικής.			
Να βρω διδακτικά/παιδαγωγικά βίντεο εκτός από τις γνωστές βιντεο-πλατφόρμες <i>YouTube</i> , <i>dailymotion</i> , <i>vimeo</i> , κλπ.			
Να κατεβάσω στον υπολογιστή μου ένα βίντεο που βλέπω στο διαδίκτυο (<i>YouTube</i> , <i>dailymotion</i> , <i>vimeo</i> , κλπ).			
Να κατεβάσω μόνο τον ήχο από ένα βίντεο που παρακολουθώ στο διαδίκτυο (<i>YouTube</i> , <i>dailymotion</i> , κλπ).			
Να ηχογραφήσω τους μαθητές μου και να ακούσουμε στην τάξη τις παραγωγές τους.			
Να χρησιμοποιήσω μια ιστοσελίδα που επιτρέπει να γράψεις ένα κείμενο και να στο διαβάσει σε όποια γλώσσα επιλέξεις.			
Να φτιάξω ένα γκρουπ στο διαδίκτυο όπου οι μαθητές μου να μπορούν να ηχογραφήσουν την άποψή τους για ένα θέμα που θα τους προτείνω.			
Να φτιάξω ένα βίντεο (με εικόνες και ήχο που έχω αποθηκεύσει στον υπολογιστή μου).			
Να βρω έναν <i>player</i> που να παίζει όλα τα format των βίντεο χωρίς προβλήματα ασυμβατότητας.			
Να επεξεργάζομαι ηχητικό υλικό.			
Να επεξεργάζομαι οπτικο-ακουστικό υλικό.			
Να επεξεργάζομαι τις εικόνες μου.			
Να κατασκευάζω ένα ιστολόγιο (blog).			
Να ανεβάσω τις φωτογραφίες της τάξης μου στο διαδίκτυο (αν δεν διαθέτω ιστοσελίδα ή ιστολόγιο).			
Να φιλοξενήσω δωρεάν την ιστοσελίδα μου.			
Να φτιάξω τη δική μου ηλεκτρονική τάξη (e-τάξη).			
Να φτιάξω τη δική μου ιστοσελίδα <i>wiki</i> .			

Να φτιάξω ένα γκρουπ συζητήσεων και διαμοιρασμού αρχείων.			
Να κάνω <i>online</i> μάθημα σε μια εικονική τάξη με σύγχρονη επικοινωνία.			
Να δημιουργήσω το δικό μου τηλεοπτικό κανάλι.			
Να δημιουργήσω το δικό μου τηλεοπτικό κανάλι, αλλά να εκπέμψω ζωντανά.			
Να κατεβάζω στον υπολογιστή μου τις εκπομπές (ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές) που επιθυμώ και να τις ακούω/βλέπω κάποια άλλη στιγμή.			
Να βρω <i>online</i> βιβλία και να τα κατεβάσω στον υπολογιστή μου.			
Να φτιάξω κόμικς στο διαδίκτυο και να τα μοιραστώ με τους μαθητές μου.			
Να φτιάξω μικρές ταινίες <i>animation</i> στο διαδίκτυο και να τις μοιραστώ με τους μαθητές μου (με σύστημα <i>text-to-speech</i>).			
Να φτιάξω ιδεογράμματα για να τα εκτυπώσω ή να τα δημοσιεύσω στο διαδίκτυο.			
Να σώζω τις αγαπημένες μου σελίδες σε έναν ιστοχώρο στο διαδίκτυο ώστε να τις συμβουλευόμαι απ' όπου και όποτε θέλω.			
Να δημιουργώ τις δικές μου διαδραστικές ασκήσεις.			
Να δημιουργώ τα δικά μου <i>online</i> μαθήματα.			

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ένταξης των νέων τεχνολογικών εργαλείων στη διαδικασία της εκμάθησης της ξένης γλώσσας είναι λογικό να αναδιαμορφώνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται, χρησιμοποιώντας νέα τεχνολογικά εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης και υιοθετώντας τις αρχές της εποικοδομιστικής μάθησης, να αναλάβει ρόλους όπως:

- σχεδιαστής του μαθήματος, ενορχηστρωτής της μαθησιακής δράσης και διαμορφωτής περιεχομένου,
- μεταφορέας περιεχομένου και γνώσης,
- συντονιστής και επόπτης της εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας,
- μέντορας, σύμβουλος και καθοδηγητής,
- αξιολογητής και ανατροφοδότης σχολίων ενθάρρυνσης, επιβράβευσης και διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Ο μαθητής, με τη σειρά του, μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης δρα αυτόνομα και αποτελεσματικότερα (Βοσνιάδου 2006: 56) ως κεντρικός πρωταγωνιστής της διδακτικής πράξης και αντιλαμβάνεται την καθοριστική του συμμετοχή στην οικοδόμηση της γνώσης και στη συν-διαμόρφωση των περιεχομένων μάθησης καθώς, με τη βοήθεια των ΤΠΕ, έχει τη δυνατότητα:

- να ανακαλύπτει τι δεν έχει κατανοήσει καλά και να εντοπίζει τις αδυναμίες του,
- να κατανοεί πότε κάνει λάθος και να γνωρίζει πώς να τα διορθώσει,
- να κρίνει τι είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην ύλη που έχει μελετήσει,
- να αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή του,
- να ενθαρρύνεται για ενεργό συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία,

- να επιλέγει τον κατάλληλο ρυθμό μελέτης με βάση τις επιδόσεις τους.

Τέλος, ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ένταξης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη είναι η χρήση εργαλείων αξιολόγησης και αυτο-αξιολόγησης που επιτρέπουν να δοθεί έμφαση κυρίως στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Σημαντική παράμετρος για μια αυθεντική αξιολόγηση με χρήση των ΤΠΕ είναι η διατήρηση ενός *e-portfolio* για τον κάθε μαθητή, δηλαδή ενός ηλεκτρονικού ή ψηφιακού «φακέλου» με τα αρχεία και τα επιτεύγματα του μαθητή. Η δυνατότητα αυτή θα προσφέρεται από τη σχεδιαζόμενη πλατφόρμα «ψηφιακό σχολείο» που σχεδιάζεται από το Υπουργείο Παιδείας και το EAITY.

Είναι βέβαιο ότι τα εντυπωσιακά επιτεύγματα της τεχνολογίας γεννούν σε ορισμένους εκπαιδευτικούς υπέρμετρες προσδοκίες. Είναι αναγκαίο, ωστόσο, να συνειδητοποιήσουμε ότι η τεχνολογία δεν αρκεί, από μόνη της, για να αλλάξει το μαθησιακό και διδακτικό τοπίο. Για να γίνει αυτό, απαραίτητος είναι ο εκπαιδευτικός, ο καταρτισμένος και επιμορφωμένος εκπαιδευτικός που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου μοντέλου εκπαίδευσης που θα απαντά με επιτυχία στις ανάγκες του μαθητή του 21^{ου} αιώνα.

3.4. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Πολιτισμός και κουλτούρα

Δραστηριότητα 27

Πώς αντιλαμβάνεστε τις έννοιες «πολιτισμός» και «κουλτούρα»; Με ποιες μεθοδολογίες και προσεγγίσεις της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας θα συνδέατε την κάθε έννοια; Σκεφτείτε το λίγο και σημειώστε στο τετράδιο σκέψεων τις απαντήσεις σας. Όταν ολοκληρώσετε τις απαντήσεις σας, διαβάστε παρακάτω.

Οι διάφορες μεθοδολογίες και προσεγγίσεις της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας επηρεάστηκαν άλλοτε από γλωσσολογικές θεωρίες (π.χ. στρουκτουραλισμός, πραγματολογία), άλλοτε από ψυχολογικές (π.χ. μπεχαιορισμός, γνωστική ψυχολογία) κι άλλες φορές από τον συνδυασμό και των δύο. Η επικοινωνιακή προσέγγιση, επηρεασμένη από την πραγματολογία, μελετά τη γλώσσα στις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή όπως αυτή πραγματώνεται μέσα σε συγκεκριμένο χώρο, χρόνο και σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία/εκμάθηση του πολιτισμού του λαού που ομιλεί την ξένη γλώσσα ως μητρική θεωρείται απαραίτητη, προκειμένου να προσδώσει στη γλώσσα την κοινωνική της πρακτική.

Βέβαια, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας πάντοτε συμπεριελάμβανε και τη διδασκαλία του πολιτισμού. Στη μεθοδολογία της Γραμματικής-Μετάφρασης, τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνταν για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Στόχος τους ήταν να γνωρίσει ο μαθητευόμενος ξεχωριστές και σημαντικές δημιουργίες του πολιτισμού του λαού από τον οποίον η γλώσσα ομιλείται ως μητρική. Αλλά και αργότερα, στη δεκαετία του '50-'60, με την επικράτηση της Οπτικοακουστικής μεθοδολογίας, η διδασκαλία του πολιτισμού περιορίστηκε στην παρουσίαση ενός σκηνικού απαλλαγμένου από κοινωνικές διαφορές και αποκομμένου από κάθε αυθεντική επικοινωνιακή περίσταση. Στη δεκαετία του '70, η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας επικεντρώθηκε στον μαθητευόμενο και στις ανάγκες του και ως πολιτισμός ορίστηκε ο καθημερινός πολιτισμός που δεν διδάσκεται στο σχολείο αλλά που τον μοιράζονται όλοι όσοι μοιράζονται την ξένη γλώσσα ως μητρική.

Υπάρχει μια σχετική ποικιλία στην ορολογία, αλλά θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως «πολιτισμό» «το σύνολο των τεχνικών και πνευματικών επιτευγμάτων μιας εθνικής κοινότητας» και ως «κουλτούρα» τον «καθημερινό πολιτισμό» (Χαραλαμπίκης, 2003).

Δραστηριότητα 28

Διαβάστε το παρακάτω απόσπασμα και καταγράψτε τα στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλουν στη γνώση του πολιτισμού και της κουλτούρας της κοινότητας ή των κοινοτήτων όπου μιλιέται η ξένη γλώσσα. Όταν ολοκληρώσετε τις απαντήσεις σας, διαβάστε παρακάτω.

«Όλη η ανθρώπινη επικοινωνία βασίζεται σε μια κοινή γνώση του κόσμου. Όσον αφορά τη χρήση και την εκμάθηση της γλώσσας, η γνώση που εμπλέκεται δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη αποκλειστικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό. Η ακαδημαϊκή γνώση σε έναν επιστημονικό ή τεχνικό εκπαιδευτικό χώρο, καθώς και η ακαδημαϊκή ή εμπειρική γνώση σε έναν επαγγελματικό χώρο σίγουρα παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόσληψη και κατανόηση ξενόγλωσσων κειμένων που σχετίζονται με αυτούς τους χώρους. Η εμπειρική γνώση που έχει σχέση με την καθημερινή ζωή (οργάνωση της ημέρας, γεύματα, μέσα συγκοινωνίας, επικοινωνία και πληροφορίες) στο δημόσιο και στο ιδιωτικό πεδίο είναι, ωστόσο, εξίσου απαραίτητη για τη διαχείριση γλωσσικών δραστηριοτήτων σε μια ξένη γλώσσα.» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008: 36).

«Η γνώση της κοινωνίας και του πολιτισμού της κοινότητας ή των κοινοτήτων όπου μιλιέται η γλώσσα αποτελεί αναμφίβολα μία πτυχή της γνώσης του κόσμου. Είναι όμως αρκετά σημαντική για τον μαθητή της γλώσσας, ώστε να απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, ειδικά εφόσον, αντίθετα με άλλες πτυχές της γνώσης, είναι δυνατό να μη συμπεριλαμβάνεται στην προηγούμενη εμπειρία του μαθητή και είναι πιθανό να έχει διαστρεβλωθεί από στερεότυπα.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία μιας συγκεκριμένης ευρωπαϊκής κοινωνίας και του πολιτισμού της μπορεί να σχετίζονται, για παράδειγμα, με τα παρακάτω:

1. Καθημερινή ζωή, π.χ.

- φαγητό και ποτό, ώρες γευμάτων, καλούς τρόπους την ώρα του φαγητού·
- δημόσιες αργίες·
- εργασιακές πρακτικές και ωράρια·
- ασχολίες ελεύθερου χρόνου (χόμπι, αθλήματα, αναγνωστικές συνήθειες, μέσα μαζικής επικοινωνίας).

2. Συνθήκες ζωής, π.χ.:

- επίπεδο διαβίωσης (με τοπικές, ταξικές και εθνοτικές παραλλαγές)·
- συνθήκες στέγασης·
- μηχανισμοί πρόνοιας.

3. Διαπροσωπικές σχέσεις (συμπεριλαμβανομένων σχέσεων ισχύος και αλληλεγγύης), π.χ. αναφορικά με:

- την ταξική δομή της κοινωνίας και τις σχέσεις ανάμεσα στις τάξεις·
- τις σχέσεις ανάμεσα στα φύλα (γένος, οικειότητα)·
- τις οικογενειακές δομές και σχέσεις·
- τις σχέσεις ανάμεσα στις γενιές·
- τις σχέσεις στο περιβάλλον εργασίας·
- τις σχέσεις ανάμεσα στους πολίτες και την αστυνομία, τη διοίκηση, κτλ.·

- τις σχέσεις ανάμεσα σε φυλές και κοινότητες·
 - τις σχέσεις ανάμεσα σε πολιτικές και θρησκευτικές ομάδες.
4. Αξίες, αρχές και συμπεριφορές αναφορικά με παράγοντες όπως οι παρακάτω:
- κοινωνική τάξη·
 - επαγγελματικές ομάδες (ακαδημαϊκοί, διευθυντές, δημόσιες υπηρεσίες, ειδικευμένοι και ανειδίκευτοι εργάτες)·
 - πλούτος (έσοδα και εισοδήματα και από κληρονομιά)·
 - τοπικές κουλτούρες·
 - ασφάλεια·
 - θεσμοί·
 - παράδοση και κοινωνική αλλαγή·
 - ιστορία, ιδιαίτερα σημαντικές ιστορικές προσωπικότητες και γεγονότα·
 - μειονότητες (εθνοτικές, θρησκευτικές)·
 - εθνική ταυτότητα·
 - ξένες χώρες, κράτη, λαοί·
 - πολιτική·
 - τέχνες (μουσική, εικαστικές τέχνες, λογοτεχνία, δράμα, λαϊκή μουσική και τραγούδι)·
 - θρησκεία·
 - χιούμορ.
5. «Γλώσσα» του σώματος. Η γνώση των συμβάσεων που διέπουν αυτού του είδους τη συμπεριφορά αποτελεί μέρος της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας του χρήστη/μαθητή.
6. Κοινωνικές συμβάσεις, π.χ. αναφορικά με την παροχή και αποδοχή φιλοξενίας, όπως:
- χρονική συνέπεια·
 - δώρα·
 - ντύσιμο·
 - αναψυκτικά, ποτά, γεύματα·
 - συμβάσεις και ταμπού συμπεριφοράς και συνομιλίας·
 - διάρκεια παραμονής·
 - αποχαιρετισμός.
7. Τελετουργική συμπεριφορά σε περιοχές όπως:
- θρησκευτικές τελετές και εκδηλώσεις·
 - γέννηση, γάμος, θάνατος·
 - συμπεριφορά ακροατών και θεατών σε δημόσιες παραστάσεις και τελετές·
 - γιορτές, φεστιβάλ, χοροί, κέντρα διασκέδασης, κτλ.»

(Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008: 156-158)

L

Πολιτισμική δεξιότητα

Όπως είδαμε, σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, βασικός στόχος της διδασκαλίας/εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι η επικοινωνία. Προκειμένου να

επικοινωνήσει ο διδασκόμενος με τα μέλη μιας ομάδας που δεν ομιλεί τη μητρική του γλώσσα, θα πρέπει, εκτός από τη γνώση της γλώσσας, να είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να αντιληφθεί τα συστήματα ταξινόμησης βάσει των οποίων λειτουργεί η κοινωνική αυτή ομάδα. Τα συστήματα ταξινόμησης είναι ανάλογα με τις κοινωνικές, ιστορικές, οικογενειακές, θρησκευτικές, πολιτικές, κ.λπ. αναφορές των μελών της ομάδας και μπορεί να είναι ανεξάρτητα με τις επιλογές των μελών της (π.χ. η ηλικία ή το φύλο) (Porcher, 1986, 13). Κατά συνέπεια, ακόμη και αμιγείς εθνικές κοινότητες είναι πολλαπολιτισμικές αφού ενυπάρχουν πολλές κουλτούρες. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την κουλτούρα του *φύλου* (ακόμη και σε κοινωνίες όπου μιλάμε για ισότητα των φύλων, τα αγόρια και τα κορίτσια δεν μεγάλωνουν με τον ίδιο τρόπο, ούτε έχουν τον ίδιο κοινωνικό προσδιορισμό), της *ηλικίας* (π.χ. τα παιδιά, οι έφηβοι, οι συνταξιούχοι αποτελούν υποομάδες με τη δική τους κουλτούρα), του *επαγγέλματος* (π.χ. γιατροί και αγρότες δεν θα έχουν τις ίδιες καθημερινές συνήθειες), του *μορφωτικού επιπέδου*, της *θρησκείας*, κ.λπ. Οι παραπάνω κατηγορίες λειτουργούν και συνδυαστικά: π.χ. η κουλτούρα των εφήβων διαφέρει ανάλογα με το φύλο, η κουλτούρα των συνταξιούχων είναι σε συνάρτηση με το βιοτικό τους επίπεδο, κ.λπ. (Porcher, 1986, 17-24).

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχουν άπειροι συνδυασμοί και ότι η περιγραφή κάποιας κουλτούρας προκειμένου να διευκολυνθεί ο μαθητευόμενος και να είναι σε θέση να προεξοφλήσει σε μια ορισμένη στιγμή αυτό που θα συμβεί είναι ουτοπία.

Δραστηριότητα 29

Διαβάστε το παρακάτω απόσπασμα και σκεφτείτε με ποιο τρόπο θα μπορούσε κανείς να διαχειριστεί την πολυπλοκότητα και την πολλαπλότητα της έννοιας της κουλτούρας.

«Αυτό που διακυβεύεται είναι δύσκολο κι αντιφατικό για τη διδασκαλία/εκμάθηση των γλωσσών. Πρώτον, η απόκτηση μιας γλωσσικής δεξιότητας προϋποθέτει την απόκτηση της πολιτισμικής δεξιότητας, η οποία φαίνεται να είναι απαραίτητη για να προσδώσει στη γλώσσα την κοινωνική της πρακτική, να την προσαρμόσει δηλαδή στις ψυχο-κοινωνικοπολιτισμικές καταστάσεις και να καταστήσει σαφέστερη την αναφορική λειτουργία της γλώσσας μέσα σ' ένα δεδομένο πλαίσιο. Δεύτερον, η μελέτη αυτής της αποσπασματικής πραγματικότητας δεν μπορεί να βοηθήσει τους διδασκόμενους να επικοινωνήσουν όταν έρχονται σ' επαφή με μια ομάδα διαφορετικής κουλτούρας διότι οδηγεί, μέσα από την προεξόφληση του νοήματος, στην παραγωγή προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Κατά συνέπεια, αυτή η μελέτη δεν μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των συστημάτων λήψης και στον τρόπο που η κουλτούρα μεταβάλλει την πληροφορία την οποία ο άλλος παρέχει. Η γλωσσική και πολιτισμική γνώση δεν οδηγεί λοιπόν σε πρακτικές γνώσεις.» (Τριανταφύλλου, 2007, 46-47).

Σημειώστε τις απαντήσεις σας στο τετράδιο σκέψεων. Όταν ολοκληρώσετε την καταγραφή, διαβάστε παρακάτω.

Διαπολιτισμική δεξιότητα

Η ανάλυση της επικοινωνίας δεν βασίζεται στη γνώση μιας υποτιθέμενης πολιτισμικής πραγματικότητας, αλλά αντίθετα αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς προσαρμογής ανάλογα με τους πολιτισμούς που έρχονται σε επαφή. Η γνώση των πολιτισμικών συστημάτων ως αφηρημένη έννοια δεν αρκεί και χρειάζεται διαπολιτισμική δεξιότητα για να παραμεριστούν τα εμπόδια στην επικοινωνία.

Δραστηριότητα 30

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «διαπολιτισμός»; Σημειώστε στο τετράδιο σκέψεων τουλάχιστον 3 ή 4 χαρακτηριστικά του όρου αυτού. Όταν ολοκληρώσετε την καταγραφή, συνεχίστε διαβάζοντας παρακάτω.

Ο διαπολιτισμός είναι κατ' αρχή μια πρακτική, ένας τρόπος σκέψης, που διευκολύνει την κατανόηση των κοινωνικών προβλημάτων που σχετίζονται με την πολιτισμική πολλαπλότητα. «Στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, τίθεται ως κεντρικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης η προώθηση της καλύτερης δυνατής ανάπτυξης της συνολικής προσωπικότητας του μαθητή, καθώς και η έννοια της ταυτότητας του που είναι αναπόσπαστη από την εμπειρία της διαφορετικότητας του "άλλου" στη γλώσσα και τον πολιτισμό.» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008: 24)

Αφετηρία πρέπει να είναι η ταυτότητα του μαθητευόμενου: ανακαλύπτοντας τη μητρική του κουλτούρα, θα οδηγηθεί στο να κατανοήσει τους μηχανισμούς βάσει των οποίων ανήκει κανείς σε οποιαδήποτε κουλτούρα. (De Carlo, 1998, 44). Τα στερεότυπα αποκαλύπτουν πολλά για την κουλτούρα της ομάδας που κατηγοριοποιεί και όχι για την ομάδα που κατηγοριοποιείται. (Abdallah-Preteille in Porcher, 1986, 81).

Ο όρος «διαπολιτισμός» χρησιμοποιείται υπό την έννοια της «διαπολιτισμικής επίγνωσης»: «Η γνώση, η συναίσθηση και η κατανόηση της σχέσης (ομοιότητες και διακριτικές διαφορές) ανάμεσα στον "κόσμο προέλευσης" και τον "κόσμο της κοινότητας-στόχου" αναπτύσσουν μια διαπολιτισμική επίγνωση. Ασφαλώς, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η διαπολιτισμική επίγνωση περιλαμβάνει την επίγνωση της τοπικής και κοινωνικής ποικιλότητας και των δύο κόσμων. Εμπλουτίζεται επίσης από την επίγνωση ενός φάσματος πολιτισμών, ευρύτερο από τους πολιτισμούς που φέρουν η Γ1 και η Γ2 του μαθητή. Αυτή η ευρύτερη επίγνωση βοηθάει να τοποθετηθούν στα κατάλληλα πλαίσια και οι δύο. Εκτός από την αντικειμενική γνώση, η διαπολιτισμική επίγνωση περιλαμβάνει μια επίγνωση τού πώς φαίνεται η κάθε κοινότητα από την οπτική γωνία της άλλης, συχνά με τη μορφή εθνικών στερεοτύπων.» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008: 158).

Δραστηριότητα 31

Κατά τη γνώμη σας, «ποια επίγνωση της σχέσης ανάμεσα στη δική του κουλτούρα και την κουλτούρα-στόχο θα χρειαστεί ο μαθητής προκειμένου να αναπτύξει μια κατάλληλη διαπολιτισμική ικανότητα»; (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008: 159)

Σημειώστε την απάντησή σας στο τετράδιο. Όταν ολοκληρώσετε την καταγραφή, συνεχίστε διαβάζοντας παρακάτω.

Προσεγγίζοντας τα στερεότυπα, οι μαθητευόμενοι θα μπορέσουν να διαλογιστούν πάνω στη μητρική τους κουλτούρα προσπαθώντας να εξηγήσουν πώς κωδικοποιείται η δική τους θεώρηση για τον κόσμο. Η συγκριτική αυτή διάσταση τους επιτρέπει να αναθεωρήσουν δεδομένες και παγιωμένες απόψεις.

Ο μαθητευόμενος πρέπει να συνειδητοποιήσει τη σχετικότητα των δικών του πεποιθήσεων και να αποκτήσει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν:

- «την ικανότητα να συσχετίζει τον πολιτισμό προέλευσης με τον ξένο πολιτισμό»

- την πολιτισμική ευαισθησία και την ικανότητα να εντοπίζει και να χρησιμοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών για την επαφή του με άτομα από άλλους πολιτισμούς·
- την ικανότητα να επιτελεί το ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στη δική του και την ξένη κουλτούρα και να χειρίζεται αποτελεσματικά διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις και καταστάσεις σύγκρουσης·
- την ικανότητα να υπερβαίνει στερεοτυπικές σχέσεις.»

(Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008: 160).

Δραστηριότητα 32

Πιστεύετε ότι ο μαθητής μπορεί να δράσει ως πολιτισμικός διαμεσολαβητής; Τι ευκαιρίες πρέπει να του δοθούν στο μαθητή για να αναλάβει τον ρόλο αυτόν; Διαβάστε παρακάτω αφού ολοκληρώσετε την καταγραφή των σκέψεών σας.

Οποιαδήποτε προσέγγιση της κουλτούρας εμπεριέχει συναισθηματική φόρτιση. Ο αναστοχασμός πάνω σε αξίες που θεωρούνται δεδομένες από τη παιδική ηλικία θα επηρεασθεί, για παράδειγμα, από: το «αν ενδιαφέρεται ο μαθητής για τη διαφορετικότητα και αν είναι ανοιχτός προς αυτήν· την προθυμία του να σχετικοποιήσει τη δική του πολιτισμική άποψη και το δικό του σύστημα αξιών· την προθυμία να αναλάβει τον ρόλο του ‘πολιτισμικού μεσάζοντα’ μεταξύ της δικής του και της ξένης κουλτούρας και να λύσει διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις και συγκρούσεις.» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008: 233).

3.5. Η αξιοποίηση της εξωσχολικής γνώσης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας

«Περισσότερη σημασία για την εκμάθηση μιας γλώσσας έχει η απλή έκθεση στη ζωή. Πολλές από τις καταστάσεις που ταυτίζουμε με τον όρο εκπαίδευση δεν αποτελούν πραγματική εκπαίδευση αλλά ένα είδος τελετουργικού. Το γεγονός είναι ότι εκπαιδευόμαστε περισσότερο όταν δεν έχουμε επίγνωση αυτού.» (D. P. Gardner)⁷

Οι πρόσφατες και πλέον δημοφιλείς προτάσεις για τη διδασκαλία/εκμάθηση της ξένης γλώσσας προσδιορίζουν μια σημαντική καινοτομία στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Χαρακτηριστικό τους είναι η αξιοποίηση στο γλωσσικό μάθημα, επίκαιρου και ενδιαφέροντος περιεχομένου για τη ζωή του μαθητή και για το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Έχει στενή σχέση με σχέδια εργασίας (project work), την εργασιοκεντρική μάθηση (task-based learning) και την ολιστική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία.

Η έμφαση δίνεται στη θέμα το οποίο προσεγγίζεται με όχημα την ξένη γλώσσα.

Οι μαθητές καλούνται να εστιάσουν περισσότερο στο συγκεκριμένο θέμα παρά στη γλωσσική μαθησιακή διαδικασία. Υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό εμπλέκονται σε ενημερωτικές και ταυτόχρονα απαιτητικές δραστηριότητες και κατ’ αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν σταδιακά ολοένα και πιο σύνθετες γλωσσικές δεξιότητες μαθαίνοντας άμεσα την γλώσσα.

Δραστηριότητα 33

⁷ ‘More of the learning of a language is simply by the exposure of living. Much that passes for education is not education at all but a ritual. The fact is that we are being educated when we know it least.’

Γράψτε στο τετράδιο σκέψεων όσα περισσότερα πλεονεκτήματα μπορείτε να σκεφτείτε για τη συγκεκριμένη πρακτική. Στη συνέχεια, συγκρίνετε τις απόψεις σας με το κείμενο που ακολουθεί.

Παρακάτω παραθέτουμε ορισμένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης. Σε γενικές γραμμές, η αξιοποίηση της εξωσχολικής γνώσης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας:

- προσδίδει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και διασφαλίζει την παρακίνηση και συμμετοχή των μαθητών σε μεγάλο βαθμό,
- καθιστά τον μαθητή περισσότερο ανεξάρτητο με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσα από τη χρήση της ξένης γλώσσας για την ολοκλήρωση εργασιών με πραγματικό νόημα και σκοπό,
- βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει πλατιά γνώση του κόσμου η οποία μπορεί με τη σειρά της να συμβάλλει στην κάλυψη γενικών εκπαιδευτικών αναγκών του και στην βελτίωση της γνώσης του κόσμου,
- συντελεί στην ανάπτυξη πολύτιμων δεξιοτήτων μελέτης και ζωής (δεξιότητες δια βίου μάθησης και σκέψης, όπως η δημιουργία σημειώσεων, περίληψης, αξιολόγησης, αναδόμησης κειμένων, επικέντρωσης στο ουσιαστικό και ζητούμενο),
- βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει τη συνεργατική του ικανότητα στοιχείο με ιδιαίτερη κοινωνική αξία,
- υποστηρίζει/προωθεί την εφαρμογή της διαφοροποιημένης μάθησης.

Ειδικότερα,

- παρέχει την ευκαιρία στον μαθητή να έχει πρόσβαση σε αυθεντικό γλωσσικό εισιόν με μέσο την ξένη γλώσσα, και μέσα από δελεαστικά θέματα,
- μέσα από τη διερεύνηση ενδιαφέροντων θεμάτων, προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες εμπλοκής σε ενδιαφέρουσες γλωσσικές δραστηριότητες και έτσι η εκμάθηση της γλώσσας συντελείται σχεδόν αυτόματα,
- βοηθά τον μαθητή στην εκμάθηση χρήσιμου λεξιλογίου στο πλαίσιο του θέματος που έχει επιλεγεί και όχι ως απομονωμένο λεξιλόγιο για τις ανάγκες του μαθήματος – αυτό βοηθά τον μαθητή να συνδέει σε μεγαλύτερο βαθμό αυτό που ήδη γνωρίζει με τη γλώσσα,
- διευκολύνει τη συγκράτηση σύνθετων πληροφοριών καθώς αυτές διαχέονται μέσα από ενδιαφέροντα περιεχόμενα που αντλούνται από την καθημερινή ζωή και τον πραγματικό κόσμο,
- τέλος, συνδέει την ξένη γλώσσα με όλες τις περιοχές του σχολικού προγράμματος καθώς η πραγματική ζωή δεν γνωρίζει τα στεγανά μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων τα οποία προκύπτουν ως φυσική κατάληξη των αναλυτικών προγραμμάτων – εισηγείται μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα με στόχο την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Γενικά, όταν το διδακτικό υλικό συσχετίζεται άμεσα με την πραγματική ζωή, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας εξελίσσεται σε μια ευχάριστη, αυτόματη και σχετικά εύκολη διαδικασία και η νέα γνώση αποθηκεύεται στη μνήμη για μεγάλο χρονικό διάστημα.

3.5.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με γνωστούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους ο καλύτερος τρόπος να μάθουμε μια γλώσσα είναι μέσα από θέματα που όχι απλά μας ενδιαφέρουν αλλά μας «καίνε». Όπως ισχυρίζονται άλλωστε οι Williams & Burden (1997), η νέα γνώση θα έχει μεγαλύτερη αξία αν το προς μάθηση αντικείμενο έχει ευρύτερη αξία και νόημα για τη ζωή του μαθητή στο συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο ζει. Πολύ νωρίτερα και ο Carl Rogers (1969) ισχυρίζεται και αυτός ότι η ουσιαστική μάθηση θα επέλθει όταν το γνωστικό αντικείμενο θεωρείται ότι έχει σχέση με τον μαθητή ως ανθρώπινη οντότητα και ως εκ τούτου αποτελεί προσωπική αξία για εκείνον.

Σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι δεξιότητες, οι αξίες και οι αντιλήψεις αναπτύσσονται και αξιολογούνται καλύτερα όταν συνδέονται με ό,τι έχει σημασία και ενδιαφέρον για αυτόν που μαθαίνει (Murdoch, 1998). Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μέσα από θέματα/ευκαιρίες που έρχονται από τον κόσμο έξω από τα στενά όρια της σχολικής τάξης συνδέει την ξένη γλώσσα με «φρέσκες» καταστάσεις ζωής (Berns & Erickson 2001) και έτσι καλύπτονται περισσότερο οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όχι απλά τη μεγαλύτερη παρακίνηση αλλά την εστιασμένη παρακίνηση, όπως την χρησιμοποιεί ο ψυχολόγος Csikszentmihalyi (2005) στην απόδοση της έννοιας της «ροής» (flow) την οποία εισάγει για να περιγράψει τη νοητική κατάσταση της απόλυτης απορρόφησης του ατόμου σε μια δραστηριότητα, της πλήρους εμπλοκής του αλλά και της επιτυχίας του στον στόχο της.

Η αξιοποίηση της εξωσχολικής γνώσης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορεί να θεωρηθεί ως μια συστημική ολιστική μαθησιακή προσέγγιση (Johnson, 2002), η οποία διευκολύνει τη δημιουργία πραγματικού νοήματος μέσα από την εμπειρία, παραπέμποντας κατ'αυτόν τον τρόπο στη θεωρία της εμπειρικής και κοινωνικής μάθησης του John Dewey. Πρόκειται για μια δημιουργική κοινωνικο-πολιτισμική διαδικασία μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να χτίσει επάνω στην ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία του και να δημιουργήσει τη δική του αντίληψη του κόσμου μέσα από μια βιωματική προσέγγιση και διαδικασίες αλληλεπίδρασης (Beck, 2008).

Η νέα αυτή τάση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι εναρμονισμένη με τις βασικές αρχές της μαθητοκεντρικής γνωσιακής/γνωστικής διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης, με άμεση αναφορά στις θεωρίες του ανθρωπισμού (Rogers 1969, 1980), του κονστρουκτιβισμού (Piaget, Papert, Gagne), του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και της διαδραστικότητας (Vygotsky, Bruner), της βιωματικής εκπαίδευσης (Dewey) και στις αρχές της διαθεματικότητας (Murdoch, 1998).

Δραστηριότητα 34

Με βάση τα παραπάνω, σκεφτείτε (και σημειώστε στο τετράδιο σκέψεων) πώς μπορεί να προσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης. Επίσης, καταγράψτε τρόπους με τους οποίους οι αρχές αυτές μπορούν να ενσωματωθούν στο σχεδιασμό μαθημάτων. Όταν ολοκληρώσετε τις σκέψεις σας, συγκρίνετέ τις με τα παρακάτω.

3.5.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας μπορεί να επιμορφωθεί και να καλλιεργήσει περαιτέρω ικανότητες εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Κατ' αυτό τον τρόπο, θα μπορεί να εντοπίζει και να επιλέγει με παιδαγωγικά κριτήρια τις κατάλληλες διαδικτυακές πηγές

ή/και πολυτροπικά κείμενα/ερεθίσματα για να δομεί σχέδια μαθημάτων πάνω σε αυθεντικά και επίκαιρα θέματα που απορρέουν από την πραγματική ζωή. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός αποσκοπεί στο να συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση του πολίτη του κόσμου που θα μπορεί να σκέφτεται κριτικά και να λαμβάνει αποφάσεις για τον εαυτό του αλλά και για το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, σε μικρότερη ή μεγαλύτερη κλίμακα, ανάλογα με την ηλικία του, μέσα από τη διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Σχεδιάζοντας το μάθημα

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές εστιάζουν σε συγκεκριμένο θέμα που θα μπορούσε να τους ενδιαφέρει: από ένα δημοφιλές πρόσωπο (συγγραφέας, ζωγράφος, ποιητής, μουσικοσυνθέτης, τραγουδιστής, ηθοποιός, σκηνοθέτης, κλπ) έως ένα καυτό θέμα της τοπικής κοινωνίας ή και του κόσμου (πολιτιστικά δρώμενα, φυσικές καταστροφές, δράσεις εθελοντισμού κλπ). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής (Vygotsky 1960) ανάμεσα στο αυθεντικό υλικό και στον μαθητή, επιλέγοντας και τροποποιώντας το πολυτροπικό κείμενο έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο ηλικιακό και γνωσιακό επίπεδο του μαθητή με στόχο την κοινωνική, συναισθηματική και γνωσιακή του ανάπτυξη. Αξιοποιεί την προς εκμάθηση ξένη γλώσσα ως εργαλείο για την απόκτηση γνώσης σε ορισμένο θέμα, ενώ παράλληλα διευκολύνει τον μαθητή στην εξέλιξη της γλωσσικής του ικανότητας στη συγκεκριμένη ξένη γλώσσα. Αυτός ο τρόπος θεωρείται ότι είναι ο πλέον φυσικός τρόπος ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας και προσομοιάζει με τον τρόπο που μαθαίνουμε την μητρική/πρώτη γλώσσα.

Ο σχεδιασμός μαθημάτων με βλαση αυτή την προσέγγιση έχει τα ακόλουθα στάδια:

A. Στάδιο προετοιμασίας:

- Επιλογή ενδιαφέροντος θέματος (λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών).
- Εύρεση κατάλληλων πηγών πολυτροπικών κειμένων (ιστοσελίδες, βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, φυσικά πρόσωπα).

B. Στάδιο υλοποίησης του μαθήματος:

- Ανάθεση μικρού μεγέθους ερευνητικής εργασίας (projects), σε ομάδες, με τις προτεινόμενες πηγές πληροφοριών ξεχωριστές για κάθε ομάδα.
- Ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στις ομάδες με την εναλλαγή μελών (διαφορετική σύνθεση ομάδων).
- Ανακοίνωση (report) στην τάξη του τελικού προϊόντος της εργασίας των ομάδων μετά από τη διάχυση των ξεχωριστών πληροφοριών της κάθε ομάδας σε όλη την τάξη μέσα από το προηγούμενο βήμα.

Δραστηριότητα 35

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η αναφορά σε πολυτροπικά κείμενα λειτουργεί με ιδιαίτερα θετικό τρόπο, ενεργοποιώντας τον μαθητή και εμπλέκοντάς τον στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από πράξεις που ενέχουν αυθεντικότητα. Παρ' όλα αυτά, η χρήση τέτοιων κειμένων εγκυμονεί έναν πολύ συγκεκριμένο κίνδυνο. Μπορείτε να σκεφτείτε ποιος είναι αυτός; Γράψτε τις σκέψεις σας στο τετράδιο και, όταν τελειώσετε, συγκρίνετέ τις με το κείμενο που ακολουθεί.

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται από τον εκπαιδευτικό στην περίπτωση που ο μαθητής αντιγράψει κάποιο κείμενο από την πηγή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να

ελαχιστοποιήσει αυτό το ολίσθημα με τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων που απαιτούν από τον μαθητή:

- να αξιολογήσει την πληροφορία,
- να εξαγάγει τα δικά του συμπεράσματα
- να εντοπίσει κάποιον τρόπο αξιοποίησης της πληροφορίας στην πράξη
- να συγκρίνει διαφορετικές πληροφορίες για το ίδιο θέμα
- να συμφωνήσει /διαφωνήσει με διαφορετικές πληροφορίες για το ίδιο θέμα ή/και
- να εκφράσει την προτίμηση του για μια από διαφορετικές πληροφορίες για το ίδιο θέμα με αιτιολόγηση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, το πρόβλημα της «τυφλής» αντιγραφής κειμένων από το διαδίκτυο χωρίς οποιαδήποτε αναφορά στην πηγή τους, ιδίως από μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, αποτελεί τα τελευταία χρόνια θέμα συζήτησης (πρβλ. MacDonald & Carroll, 2006, Pecorari, 2008, Sutherland-Smith, 2009). Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης αυτού του προβλήματος, βλ. τον Οδηγό Περαιτέρω Μελέτης στο τέλος του κεφαλαίου).

Γ. Αξιολόγηση:

Το μέτρο της επιτυχίας της αξιοποίησης της εξωσχολικής γνώσης στη ξενόγλωσση διδασκαλία είναι ο ίδιος ο μαθητής και γι αυτό είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πώς νιώθουν οι μαθητές του για το είδος του μαθήματος που παρακολούθησε και στο οποίο συμμετείχε. Ο μαθητής καλείται να αξιολογήσει το μάθημα με εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, συγκρίνοντάς το παράλληλα με μαθήματα σχεδιασμένα με πιο παραδοσιακό τρόπο.

Συμπερασματικά:

Η αξιοποίηση της εξωσχολικής γνώσης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση και είναι μια εξαιρετικά απαιτητική διδακτική προσέγγιση για τον εκπαιδευτικό με μεγάλα, ωστόσο, ανταποδοτικά οφέλη για τον μαθητή και κατά συνέπεια για τον εκπαιδευτικό. Η καινοτομία αυτή απαντά στο πρόβλημα της έλλειψης γνήσιου ενδιαφέροντος των μαθητών και κατ' επέκταση στο φαινόμενο της αποστασιοποίησής τους από το διδακτικό υλικό, από την σχολική τάξη, από τον εκπαιδευτικό, από τους συμμαθητές του, από το ίδιο το σχολείο. Θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως ένας εξαιρετικός τρόπος για πρόοδο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Αυξάνει το γνωσιακό/γνωστικό επίπεδο του μαθητή ο οποίος διδάσκεται δεξιότητες πολύτιμες για τη ζωή του μετά το σχολείο. Ο μαθητής σταδιακά αναπτύσσει μεγαλύτερο έλεγχο της ξένης γλώσσας και κατ' αυτόν τον τρόπο αυξάνει η αυτοπεποίθησή του με αποτέλεσμα την αποτελεσματική συμμετοχή του σε ολοένα πιο απαιτητικές γλωσσικές περιστάσεις.

Ο βαθμός κατά τον οποίον και ο τρόπος με τον οποίον μπορεί να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη προσέγγιση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας εξαρτάται κάθε φορά από το σχολείο και τις διαθέσιμες υπάρχουσες υποδομές, τη συγκεκριμένη τάξη και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και από τη διάθεση άλλων ειδικοτήτων να συνεργαστούν και να συμβάλλουν υποστηρικτικά στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Beck, S. (2008). 'The teacher's role and approaches in a knowledge society.' *Cambridge Journal of Education*, 38/4: 465-481.
- Berns, R. G. & Erickson, P. M. (2001). 'Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy.' *The Highlight Zone: Research @ Work*, 5: 2-9. (ERIC Document Reproduction Service No. ED452376).
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier-Crédif, Col. LAL.
- Βοσνιάδου, Στ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Castells, M. (2001). *The Internet galaxy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper and Row.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. (Eds.) (2007). *New literacies research handbook*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, J. and Blot, R.K. (2003) *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade. A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Cle International.
- De Carlo, M. (1995). *L'interculturel*. Paris: Cle International.
- Deci, L, Nezlek J. & Sheinman, L. (1981). 'Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee.' *Journal of Personality and Social Psychology*. 40/1: 1-10.
- Deligianni A. (2005). *Evaluating an INSET course: Focus on teachers' beliefs. Challenges in Teacher Education*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2010). *Teaching and Researching Motivation (2nd ed.)*. Harlow: Longman.
- Doughty, C. J. and Long, M. (eds) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition, 2nd Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammerman, D. R., Hammerman, W. M., & Hammerman, E. L. (2001). *Teaching in the outdoors (5th ed.)*. Danville, IL: Interstate Publishers.
- Howard, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian Press. National Research Council.
- Ford, P. (1986). 'Outdoor education: Definition and philosophy.' ERIC Digest. Las Cruces, NM: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 267 941).
- Guilloteaux, M.J. & Dörnyei, Z. (2008). 'Motivating language learners: a classroom oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation.' *TESOL Quarterly*, 42:1: 55-77.

- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kalantzis M. & Cope, B. (1999). 'Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας.' Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 680-695.
- Κανάκης, Ι. (1991). 'Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.' *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15: 5-32.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2001), *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία: η συγγραφέας.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2005). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Lesko, N. (2001). *Act your age!: A cultural construction of adolescence*. New York: Routledge Falmer.
- Malderez, A. & Weddel, M. (2007). *Teaching Teachers: processes and Practices*. London: Continuum.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2004) 'Motivation within the information processing model of foreign language learning.' *System*, 32/3: 427-441.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McKenna, M., Reinking, D., Labbo, D. & Kieffer, R. (Eds.) (2005). *Handbook of literacy & technology*, v2.0. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Milanovic, M. (2002). *Language examining and test development*. Strasbourg: Council of Europe.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2005). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Murdoch, K. (1998). *Classroom connections: Strategies for integrating learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Palmer, S. (2006). *Toxic Childhood*. London: Orion.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). 'Διαφοροποιημένη διδασκαλία.' σε: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Patel Stevens, L. & Bean, T.W. (2007). *Critical literacy: Context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Porcher, L. (éd.) (1986). *La civilisation*. Paris: Clé international.
- Radwan, A.A. (2005). 'The effectiveness of explicit attention to form in language learning.' *System*, 33/1: 69-87.
- Rettie, R. (2009). 'SMS: Exploiting the interactional characteristics of near synchrony.' *Information, Communication & Society*, 12/8: 1131-1148.
- Richardson, M., & Simmons, D. (1996). 'Recommended competencies for outdoor educators.' ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 391 624).
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.

- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (2007). 'Communicative language teaching: Current status and future prospects'. In J. Cummins and C. Davison (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, Vol. 1. New York: Springer, pp. 271-88.
- Strading, B., & Saunders, L. (1993). 'Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils.' *Educational Research*, 35/2: 127-137.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2008, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για την Ελληνική Μετάφραση). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς [ΚΕΠΑ] για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Taylor, E., Sadana, R. & Bey, R. (Eds.) (1990). *Peripheral Perception: Information Processing Without Awareness*. Spokane, WA: Progressive Awareness Research
- Thompson, P. (2002). *Schooling the rustbelt kids: Making difference in changing times*. Sydney: Allen & Unwin.
- Τριανταφύλλου, Α. (2007). *Για μια ανθρωπολογία των διαπολιτισμικών ανταλλαγών*. Αθήνα: Κάουφμαν.
- UNESCO-UNEP. (1977). 'The Tbilisi Declaration: Final report intergovernmental conference on environmental education.' Organized by UNESCO in cooperation with UNEP, Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977, Paris, France: UNESCO ED/MD/49.
- UNESCO-UNEP. (1975). 'The Belgrade Charter: A global framework for environmental education.' Connect: UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter, 1/1: 1-2.
- UNESCO. (2006). *Information literacy: Key for lifelong learning*.
- Ur, P. (2007). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T & Bolitho, R (2007) *Trainer Development*. www.lulu.com.
- Χατζηδήμου, Δ. (1991). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (2003). 'Διαπολιτισμική επικοινωνία και γλωσσικά στερεότυπα.' *Γλωσσολογία*, 15: 129-173.

Οδηγός Περαιτέρω Μελέτης

- Διαπολιτισμική εκπαίδευση:
Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Wien: Peter Lang.
- Για έναν διαφορετικό τρόπο χειρισμού της εργασίας στο σπίτι, βλ. το blog που έχει δημιουργήσει η Αγγελική Παπασταμάτη, καθηγήτρια Αγγλικής στο 2ο ΓΕΛ Καματερού (<http://papastamati.wordpress.com>).
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies*. Rowley, M.A.: Newbury House. Ένα κλασικό βιβλίο με θέμα τις μαθησιακές στρατηγικές, με παρουσίαση τόσο των θεωρητικών προσεγγίσεων όσο και (το κυριότερο) πολλών πρακτικών παραδειγμάτων και εφαρμογών.
Woodward, T. 2002. *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Ιδιαίτερα χρήσιμο βιβλίο για τη χρήση καινοτόμων πρακτικών σχεδιασμού μαθημάτων.
- Σχετικά με θεωρίες εκμάθησης της ξένης γλώσσας:

- Ellis, R. (2008). The Study of Second Language Acquisition, 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. and N. Spada (2006). How Languages Are Learned, 3rd Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Οι παρακάτω παραπομπές αναφέρονται στη θεωρία των κινήτρων:
Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία των Κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Sansone, J. Harackiewicz, J.M. (eds). (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance. San Diego, CA: Academic Press.
Weaver, S. J. and A. D. Cohen, (1997). Strategies-Based Instruction: A Teacher-Training Manual. University of Minnesota, Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition.
Wu, X. (2003). 'Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment.' System. 31/4: 501-517.
 - Η ελληνική μετάφραση του Κοινού Πλαισίου Αναφοράς για τη γλώσσα: <http://www.komvos.edu.gr/Common%20European%20Framework.pdf>
 - Η Διεύθυνση Γλωσσικής Πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp.
 - Πληροφορίες σχετικά με τον Ευρωπαϊκό Portfolio Γλώσσας μπορείτε να βρείτε από τον επίσημο ιστότοπο του Συμβουλίου της Ευρώπης, εδώ: www.coe.int/portfolio. Επίσης, οι παρακάτω πηγές αναφέρονται στον Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών:
Γεωργούσης, Ν.Π. (1998). Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού (portfolio assessment): Μία νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αθήνα: Δελφοί.
Καγκά, Ε. (2003). Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europäisches Sprachenportfolio), Αθήνα, Eiffel (και στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=5&ep=72).
Καγκά, Ε. Οδηγός Εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ (και στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=5&ep=72)
Little, D. (2004). «Le plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes». Le français dans le monde, Numéro spécial, juillet 2004.
Καγκά, Ε. (2004). Portfolio γλωσσών: Καινοτόμες πρακτικές προσεγγίσεις πολυγλωσσικού γραμματισμού. Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Καγκά, Ε. (2007). 'Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών ως μέσο προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας' Στο Ευ. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Καγκά, Ε. (2010). Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ (και στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=5&ep=72)
Μανωλοπούλου-Σέρρη Ε. (2001). 'Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) στην ξενόγλωσση τάξη του Γυμνασίου: μια καινοτομία σε πειραματική εφαρμογή.' Σύγχρονη Εκπαίδευση, 117: 111-114.
 - Αξιολόγηση:
O'Malley, J.M. & Valdez Pierce, L. (1996). Authentic Assessment for English Language Learners: practical approaches for teachers. USA: Addison-Wesley.

- Tillema, H.H. & Smith, K. (2000). 'Learning from portfolios: a differential use of feedback in portfolio construction.' *Studies in Educational Evaluation*, 26: 193-210.
- Λογοκλοπή. Ως λογοκλοπή ορίζουμε την αντιγραφή κειμένων από το διαδίκτυο (ή άλλες πηγές) και η χρήση τους σε κείμενα χωρίς την οποιαδήποτε αναφορά στην πηγή τους (γνωστό και με τη φράση "copy-paste"). Ορισμένες χρήσιμες βιβλιογραφικές αναφορές:
 Pecorari, D. (2008). *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. London: Continuum. Περιγράφονται τρόποι γλωσσικής ανάλυσης κειμένων-προϊόντων λογοκλοπής.
 Marsh, B. (2007). *Plagiarism: Alchemy and Remedy in Higher Education*. Albany, NY State University of New York Press. Αναφέρεται σε ζητήματα πρόληψης και ανίχνευσης λογοκλοπής από το διαδίκτυο.
 Οι παρακάτω πηγές αναδεικνύουν τρόπους με τους οποίους είναι δυνατή η βελτίωση της παραγωγής γραπτών κειμένων με σωστή χρήση διαδικτυακών πηγών:
 Macdonald, R., and J. Carroll (2006). 'Plagiarism – A complex issue requiring a holistic institutional approach.' *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31, no. 2: 233-245.
 Sterngold, A. (2004). 'Confronting plagiarism: How conventional teaching invites cyber-cheating.' *Change* 36/3: 16-21.
 Sutherland-Smith, W. (2008). *Plagiarism, the Internet and Student Learning: Improving Academic Integrity*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
 - Ορισμένοι χρήσιμοι διαδικτυακοί τόποι ανίχνευσης λογοκλοπής:
<http://www.turnitin.com/>. Το πιο διαδεδομένο σύστημα, το οποίο απαιτεί συνδρομή.
<http://plagiarisma.net/>. Δωρεάν προσβάσιμο.
<http://www.duplichecker.com/>. Δωρεάν προσβάσιμο.

B2: ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ – ΑΓΓΛΙΚΑ

ΣΧΕΔΙΑ⁸

INTRODUCTION

The main aim of this teacher development course is to help you develop professionally, by facilitating you in making informed decisions in your classrooms that prioritise learning, becoming autonomous and “open” to experimentation and thus enjoying your teaching to the benefit of your learners and, in a collective sense, the Greek state school foreign language learning classrooms. Remember, there are no recipes for good teaching. The language classroom, and the same is probably true for any classroom, is often described as ‘chaotic’ (Cvetek, 2008: 247) in the sense that many factors come into play and interact in many an unexpected way.

Teacher autonomy and the ability to make informed decisions in such “chaotic” circumstances becomes even more imperative nowadays when traditional prescribed models and methods have been questioned and, as Slavko Cvetek rightly puts it:

“The traditional models of teaching (e.g. the presentation-practice-production model for teaching new language) are being replaced by concepts that put more emphasis on the learners and the conditions for achieving learner involvement, on negotiated interaction in the classroom, on task-based learning (Willis 1996), and, specifically as regards grammar teaching/learning, on learners’ language awareness and identification of language forms and meanings (Thornbury 1994). There seems to be a general agreement in the field of (foreign/second) language teaching that it should ‘exclude any one methodological model’ (Woodward 1996, 7), and that it should be based on communicative activities that focus on meaning and encourage information processing (e.g. guessing, problem-solving, role play).” (Cvetek, 2008: 248)

It is quite promising that the “New School” law (3848/ 19-5-2010) promotes such practices (see earlier section of this material). In this vein, your personal experience and teaching practice are important and valuable and constitute the threshold for any conceptual change or development you might achieve by attending the present teacher education course.

Actually, what is important for any development to occur is a sense of *professionalism*, which is gained through cooperation with both other colleagues and our students, sincere critical reflection on our practices, sharing of problems with colleagues, and efforts to improve ourselves for the benefit of both our learners and ourselves. A sense of professionalism implies that state school foreign language learning can be transformed into a forum where informed, principled experimentation, in closed cooperation with other stakeholders, brings a real life flavour to the entire learning experience.

⁸ This section was written by Eleni Manolopoulou-Sergi and Nicos Sifakis.

This part of the material is divided into an introductory section, which is then followed by four further sections. The introductory section aims at prompting you to discover your “personal theory” which, as already mentioned, constitutes the basis on which all likely new knowledge, skills and attitudes will be accommodated. Each of the following four sections are structured around an example of teaching practice of each one of the ways that are suggested by the new unified foreign language learning curriculum, namely, *differentiated instruction, use of technology in the classroom, interculturalism and multilingualism, experiential learning, integration of world knowledge, cross-thematic approach to integrating art and environmental issues in the foreign language classroom*. All these issues have already been discussed from a more theoretical standpoint earlier in this material, but it is time we looked into ways in which they can be implemented in our classrooms.

It goes without saying that we will be prompting you to refer to your reflections and experiences on such practices by means of appropriate “self-assessment questions”, or SAQs (following the distance learning methodology we have been adopting in the first part of the material). It needs to be stressed at this point that all the “good examples” used herein have been designed and implemented in real, typical state-school FLL classrooms by English language teachers and not by “experts”. While this allows us to suggest that such practices can be diffused to other classrooms as well, it goes without saying that they do not by any means constitute “perfect” or “ideal” templates for teaching that can be copied haphazardly in different teaching and learning settings. In fact, a large part of our face-to-face meetings will be invested in discussing some of these teaching/learning suggestions at great length and developing (and co-developing, with our colleagues) new plans that would be more suitable for our widely different teaching contexts. With these provisos in mind, we would like to thank our colleagues who have gladly shared their ideas with us.

1. “The ideal teacher through the learners’ eyes”: a group-work activity

As an introduction, we will try to define what the aforementioned term *professionalism* stands for. However, we will not resort to scientific/theoretical definitions of the term but put forward a working definition that was the result of a group-work activity that took place at a senior high school classroom⁹ that looked into how learners envisage the ideal teacher.

SAQ¹⁰ 1

How do our learners perceive the ideal teacher? Think about this question for a moment or two, making sure to put yourself in your learners’ shoes and make a note in your diary.

The activity

Learners are asked to make individual lists of the characteristics that they believe the ideal teacher should have. They bring their lists with them in class. Then, in groups, they exchange their lists, compare, argue, discuss and reach a consensus. Then, each group looks at the other groups’ lists. A plenary discussion follows and

⁹ 1st Senior High School of Kamatero, EFL teacher: Mrs Georgia Papayannopoulou.

¹⁰ SAQ is the acronym of the term “self-assessment question”; SAQs are activities that aim to prompt you to carry out certain reflective tasks on a given topic and write down your thoughts.

they make their joint final profile of the good teacher. We hasten to add here that all this process is carried out without any direct help from the teacher.

The final text that the learners of a class of the 1st Senior High School of Kamatero put together reads as follows (no changes made):

“First of all, teachers should help students solve their problems and overcome their difficulties. Moreover, they must not feel that they are the “captain” of the class and that the students are their “soldiers”. Additionally, they have to be able to explain the students’ questions and most importantly make themselves understood. What is more, the teachers have to adjust their teaching to the character and needs of their students in order to attract their attention. Last but not least, the teachers should be informed about the news around the world and communicate/explain them to their students. As far as the teacher’s character is concerned, they should not be bossy and bad tempered but they should try to have a pleasant personality. Furthermore, they have to have a great sense of humour in order to relax the students and make the lesson more creative and interesting. However, balance should be kept. As far as their appearance is concerned, they must be clean and they should not smell in order to respect the students and themselves aesthetically. Otherwise, students laugh at them and become ironic.”

SAQ 2

The above text contains information that is certainly valuable to us as teachers, as it sheds light on our learners’ perceptions about the ideal teacher. Leaving these perceptions apart, for a moment, can you see any other major advantage in using such tasks with your learners? Make a note in your diary on this issue, then compare your thoughts with what follows.

This activity, apart from the very useful information it provides us with, is also a good example of how group-work can be used to foster language learning, together with other pedagogic aims, such as creativity, a sense of belonging or the creation of a safe learning environment. More specifically, learners work together to write the final paragraph and through this negotiation of meaning they develop their *interlanguage*. They also learn how to value all points of view. Since the teacher avoids interfering and acts in a facilitative way, a good supportive environment is created which is conducive to learners’ feelings of being safe and free to work at their own pace and learn from each other. It goes without saying that, in the above case, the topic they worked on was one they were highly interested in.

SAQ 3

At this stage, it is useful to reflect on the following issues regarding group-work activities. To what extent, in which contexts and under which circumstances do you use group work in your classrooms? Why (or why not) do you employ this technique? Do you think that the “traditional” way of presenting new information (i.e., teacher centered / lock step) would be more interesting and effective for your learners? Think about these issues for a while and write down your thoughts in your journal.

As you will see, group-work (and its variants, e.g., pair-work) is one of the techniques that is extensively implemented in the sections that follow. To make the best of it, it would be useful to look into its benefits and experiment with your classrooms to verify or falsify the effectiveness of this technique of working with your learners.

2. Reflection: Discover your “personal theory” on teaching

It goes without saying that, as teachers, we bring with us in our classrooms our previous learning experiences, our accumulated experiences and firm beliefs about what constitutes learning and teaching effectively a foreign language. Since, as mentioned above, the aim of this programme is to help you develop and, hopefully, improve your teaching perspectives for both your own and your learners' benefit, we will start by attempting to create in you the desire to a) become fully aware of your current perceptions about teaching, and b) grow professionally and possibly transform some of your current beliefs and practices, which are likely to be ineffective or even counter-productive in your classrooms. Since each teacher probably has her/his own beliefs and teaching style, this developmental process is a personal endeavour and cannot in any way be predicted both in terms of specific processes to be implemented or outcomes to be achieved. However, we need to define what reflection entails and how it can be operationalised in a classroom so as to facilitate you in your effort to apply and benefit from it throughout your careers.

SAQ 4

In your notebook note down your own personal thoughts about reflection in general, about reflection on your own teaching practice and about the impact that your own beliefs about teaching have on your teaching practices. Then, think about how reflecting about these matters could be beneficial for your professional development. When you're done, compare your thoughts with the text that follows below.

In the words of teacher educator Tom Farrell (1999: 157-8):

“Reflection in teaching refers generally to teachers learning to subject their own beliefs of teaching and learning to a critical analysis, and taking more responsibility for their actions. [...] In English language teaching, Pennington (1992), proposes a reflective orientation “...as a means for 1) improving classroom processes and outcomes, and 2) developing confident, self-motivated teachers and learners...”

In a more recent article, Pennington (1995) says that teacher change and development requires an awareness of a need to change. This awareness for change can be brought about by reflection. Richards (1990) sees reflection as a key component of teacher development. He says that self-inquiry and critical thinking can “help teachers move from a level where they may be guided largely by impulse, intuition, or routine, to a level where their actions are guided by reflection and critical thinking”. Richards noted further that:

‘...critical thinking refers to an activity or process in which experience is recalled, considered, and evaluated, usually in relation to a broader purpose. It is a response to a past experience and involves conscious recall and examination of the experience as a basis for evaluation, and decision-making, and as a source for planning and action...’ ”

SAQ 5

Assuming that you have been spurred to be involved in the reflection process, how do you consider that this can be achieved? Think of ways that you could use in your

classrooms to “see” what you are actually doing. Then, compare these ways with what you believe you are doing so as to isolate issues that deserve your effort for change. Consider the suggestions provided below and add your own ideas to them:

- tape-recording of a lesson
- reflective lesson plans
- being observed by a colleague
- ...

When finished, proceed with the following activity.

SAQ 6

Select one of the ways or techniques mentioned in the previous activity. Pick a random lesson of yours and try to use that technique as a means of collecting data from one of your lessons. Refer to the questions below – they aim to help you become aware of issues that should interest you:

1. What do I want to achieve in this lesson – is my goal-setting clear to me, is it clear to my learners?
2. What teaching approach have I followed?
3. How have I started?
4. What are the stages of my lesson?
5. What activities and materials have I used?
6. Have I anticipated solutions to possible (expected or unexpected) problems?
7. How have I managed the time I had in my disposal?
8. How have I grouped learners or managed their seating arrangement?
9. Have I included any follow-up activities? Of what sort and to what end?
10. Have I used any motivational strategies to keep my learners attentive?
11. Have I evaluated my lesson? How?
12. How confident am I as far as my language competence is concerned?

[Feel free to add your own your own questions.]

The answers to the above questions are likely to reveal your “personal theory” on a) why you teach the foreign language, b) what language you teach, c) how you teach the language and what the rationale behind your activities is, d) what materials you use, e) how you assess your learners, f) how you cater for your learners’ motivation and where you attribute your learners’ demotivation or failure to learn what you intend to teach them, g) how confident you feel with your own language competence.

SAQ 7

Bearing in mind the above concerns, how would you say you organise your classes: at a short term or a long term?

Actually, organisation of work is very important for various reasons that will be discussed below. Let us, first, propose a way of going about it. We should, first, identify our teaching aims and objectives. This would be better done if we focused on what we expect our learners to have learnt by the end of the period we are organising (articulated in the form of can-do statements) rather than on which parts of the syllabus or book we would like to cover. Second, we should prepare plans for longer

periods of work (e.g., a month or even the whole term), and third, prepare schemes of work for each week. The benefits of this organisation are as follows: a) you would have control over the long-term learning outcomes expected from learners, b) you would also feel secure and safe but also free to spend your creativity on finding interesting material and activities to vary your teaching procedures which would highly motivate you learners. The teaching objectives preparation could look as follows:

By the end of this term each one of my learners should be able to:

Introduce him/herself

Talk about his/her daily life

Describe him/herself or a friend

Be able to use the following words/syntactical structures/functions in a communicatively appropriate context

Be able to comprehend and produce texts in the following genres [etc.]

Based on this general scheme of objectives, you could then organise your work on a monthly or weekly basis. Different colours of papers for months and weeks could facilitate this organisation. You should inform your learners about this organisation at the beginning of the school year or the relevant time period. In this way you would allow control and autonomy to start flourishing among your learners with its many advantages for their motivation (see earlier). A portfolio organised in this way is a high motivator for teachers and learners alike: teachers will have a sense of professionalism and control over their work, while learners will understand that they have certain goals to achieve. At the end of each week or month, teachers and learners together will be able to check whether their aims have been achieved.

SAQ 8

Let's be more detailed. Answer the questions that follow and try to be as specific and detailed in your response as possible.

- To which of the following would you say you allocate more time during your classes?

☐ Skills

☐ Vocabulary

☐ Grammar

What determines that allocation? To what extent is it the coursebook you use, learners' performance or your own personal beliefs about what should be taught? Think about this and write your thoughts in your notebook.

- What materials do you employ to teach the above?

☐ The coursebook only

☐ do you use any authentic material from other sources

☐ CDs –

☐ ICT

☐ Theatre

☐ Songs ,games etc?

If your answer included “coursebook” or “authentic material”, think about the reasons for this choice. Also, think about the ways in which you employ them – for example, do you use the coursebook “blindly” (going from page to page notwithstanding any other developments in the class), “cleverly” (referring to different pages according to your plan), as a “guide” (using other materials as

well)?

- Do you sequence your lessons following a particular teaching sequence? Are you at all aware of the terms used below?
 - ☐ Lock step / lecture / plenary discussion
 - ☐ PPP
 - ☐ Pre, while, post
 - ☐ Task-based
 - ☐ Project

Woodward (2001) cites four of the commonest instructional sequences, which can be used (either in isolation or in combinations) in every day lesson organisation. Let us take a brief look at each one of them.

One such sequence, the '*TTT*' or 'Test, Teach, Test') begins with the teacher discovering what learners know and are able to do in a certain area. It then concentrates on teaching learners some of the things (which may be a particular skill or sub-skill) that they apparently cannot do. The sequence ends with the teacher checking to see if learning has taken place. This procedure focuses on gauging learners' specific and immediate competence in a particular aspect of the target language and, at its best, it can be used in short-term or intensive language courses.

Another instructional sequence is the so-called '*pre-, while-, post*' procedure. It is typically used in the teaching of the so-called receptive skills (i.e., reading and listening) and their corresponding sub-skills. The sequence follows a strict chronological frame and aims at raising learners' awareness of and interest in a particular subject and introducing them to core vocabulary ('pre-stage'), carrying out a series of activities that involve these skills or sub-skills ('while-stage') and evaluating and discussing these activities with reference to other skills ('post-stage'). The framework has a strong communicative element and can serve a wide variety of teaching and learning situations.

A third methodological sequence is the so-called '*PPP*', or 'Presentation, Practice, Production'. It

involves setting up a situation, eliciting or modelling some language that fits the situation, having students practise the new language in a controlled way and then encouraging students to use the new language in a freer way either for their own purposes and meanings or in differing, artificially constructed contexts.

Woodward (2001: 126)

The presentation stage exposes learners to the new language to be learned. This essentially involves the teacher explaining a language point (which may be grammatical, notional/functional or linguistic) either in an inductive way (i.e., by presenting an example followed by the rule) or in a deductive way (i.e., by presenting the rule followed by an example). During the practice stage, the point is practised by learners in a strictly controlled manner (which involves a lot of repetition, immediate correction and manipulation by the teacher). Finally, the production stage involves learners in producing more natural interactions in a relatively less controlled environment (which also gives them the opportunity for more creative usage of the learned language). Although the PPP (and, in particular, its 'practice' component) has been criticised, it still holds strong in many teaching situations and can have many variations, depending on the level of the learners and the overall approach to learning.

Finally, the ‘*TBL*’, or ‘Task-Based Learning’ sequence works on the assumption that focussing on language structure is not enough and that naturalistic exposure to and use of the language has to be prioritised, in order for learning to be driven forward. This, it is claimed, is possible by emphasising the carrying out of activities, or tasks, that are designed to engage learners in language-using work. One form of the TBL sequence is as follows (Willis, 1994, 1996): first, the topic or task is introduced (e.g., by brainstorming); then, the task is carried out (in groups or pairs, ideally without teacher intervention or overt correcting – during this stage, the teacher acts as an advisor and monitors what is going on, making notes for his/her final report); when the task is over, the learners present the outcome of their task to the class (with the teacher acting as chair and commentator, but does not overtly correct learners); finally, when the learners finish their reporting, the teacher provides his/her own input and goes on to review and practice those issues that may have come up (e.g., grammar, lexis, communication, etc.) with the learners (for recent comprehensive reviews of the TBL framework see Ellis, 2003).

SAQ 9

Think about and write your responses to the following questions. What types of activities do you use and why? Are you aware of the rationale of the activities you use or do you use them because they are included in the coursebook and you think you cannot do without them? Which sequence of the above do you follow? Do you follow a sequence of your own? Are you aware of this? Would you like to reflect on your lessons and “see” this aspect?

The remaining of this part of the material is divided into seven sections. The focus of each one of them is a sample good practice. As mentioned at the outset of this chapter, this practice does not serve the role of a good model to be imitated in any way. It aims at triggering your reflection skills and provide you with food for thought, which will be further exploited during our contact sessions. Notice that, apart from pure linguistic foci, the lessons also attempt to promote other skills, such as sensitivity towards cultural and environmental issues, creativity and autonomy, cooperation, verbal and non verbal communication, evaluation and self evaluation, etc.

B3: Sample Good Practice No. 1

Using world knowledge in the FLL classroom

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Τίτλος (Θέμα) σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας:

Ανάγνωση του παραμυθιού "The little Red Riding Hood and the Wolf"

Ονοματεπώνυμο: Κωνσταντίνα Κώτση

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός

Στοιχεία Οργανικής Θέσης: 6^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Αναργύρων

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας):

Αγγλική γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού

Σύνδεση με Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου:

Σύγκριση επιθέτων και επιρρημάτων (Pupil's book – Unit 3, Lesson 2)

Επίπεδο γλωσσομάθειας:

A1 – A2

Δυνατή σύνδεση με άλλα μαθήματα (Διαθεματικότητα):

Εγγραμμatisμός:

- Κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου: «Να κατανοούν οι μαθητές τα επί μέρους νοήματα ενός κειμένου καθώς και τη διάθεση και τα συναισθήματα του ομιλητή ή συγγραφέα, ερμηνεύοντας σωστά στοιχεία λόγου, όπως την προφορά, τον τονισμό και τον επιτονισμό. Επίσης να μπορούν να κατανοούν το νόημα άγνωστων λέξεων ή φράσεων από τα συμφραζόμενα».
- Κατανόηση και χρήση γλωσσικονοητικών εννοιών όπως η ώρα, μεγέθη, σχέσεις αλληλουχίας, αρίθμηση ποσοτήτων, αποδοχή ή μη, επιθυμία.
- Λεκτικές πράξεις: «Να περιγράφουν ζώα. Να ευχαριστούν, να ζητούν συγνώμη και να αποδέχονται τη συγνώμη του άλλου».
- Στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας:»Πρόβλεψη- υπόθεση, λύση προβλημάτων, συνεργασία- διαπραγμάτευση, αξιολόγηση, ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων».

Πολυγλωσσία: «Οι μαθητές να ακούν ένα κείμενο στα αγγλικά και να το συζητήσουν ή να γράψουν γι' αυτό στα αγγλικά».

Πολυπολιτισμικότητα: «Να αναγνωρίζουν την πρόθεση του συγγραφέα και να κατανοούν κοινωνικές συμπεριφορές».

Το συγκεκριμένο παραμύθι αποτελεί αυθεντικό υλικό το οποίο εκθέτει τους μαθητές σε αυθεντικό γλωσσικό περιβάλλον. Το παραμύθι είναι μια ανατρεπτική εκδοχή του γνωστού παραμυθιού της κοκκινোসκουφίτσας και του κακού λύκου και αποδίδεται σε μορφή ποιήματος.

Σκοπός & Στόχοι του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας

Γενικός Σκοπός:

Η χρήση αυθεντικού παραμυθιού και η σύνδεσή του με τη θεματική ενότητα του βιβλίου με τίτλο “imaginary creatures”. (Η ενότητα περιλαμβάνει αναφορές σε ήρωες παραμυθιών, περιγραφές τους καθώς και συγκρίσεις).

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- Γλωσσικοί στόχοι:
 - Να ακούν και να κατανοούν το νόημα ή συγκεκριμένες πληροφορίες (Listening for gist and for specific information)
 - Να δραματοποιούν μέρος του παραμυθιού, διάδραση με συμμαθητές (Speaking: acting out parts of the story, interacting with peers)
 - Να διαβάζουν και να κατηγοριοποιούν (Intensive Reading, classifying)
 - Να αποκρυπτογραφούν το νόημα ενός ποιήματος και να βρίσκουν την ομοιοκαταληξία (matching rhyming sentences)
 - Να γράφουν μια ιστορία ή να περιγράφουν εκφράσεις και εμφάνιση προσώπων (Writing a story or descriptions)
- Δομή: Βαθμός διαφοροποίησης ποσοτήτων (Comparison of adjectives and adverbs), Χρόνοι (Simple Past for Narrative, Simple Present for Direct Speech, going to + verb), Λεξιλόγιο περιγραφής προσώπων και χώρου.
- Λεξιλόγιο: Ρήματα – knocked, wailed, ate up, came across, replied, curled. Επίθετα – sharp, horrid, terrified, decent, frightful, furry, tough. Ουσιαστικά – meal, bite, leer, yelping, creature, pistol, coat, hat, shoes, cloak, hood, knickers. Μέρη του προσώπου – ear, eye, teeth, head, hair, eyelid, smile, grin. Αισθήσεις – sight, hearing, smell, touch, taste.
- Διαθεματική προσέγγιση: Εικαστικά (ζωγραφική σκηνών του παραμυθιού, κατασκευή βιβλίου) – Θεατρική Αγωγή (Δραματοποίηση της ιστορίας) – Γεωγραφία (Οι λύκοι και το φυσικό περιβάλλον τους) – Λογοτεχνία (Ο ρόλος του λύκου στη λογοτεχνία, ποιήματα) – Νέες Τεχνολογίες (Συλλογή πληροφοριών) – Στρατηγικές μάθησης (πρόβλεψη, υπόθεση, σύγκριση, λύση προβλήματος, αξιολόγηση, ανασκόπηση, ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων)

Αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και υπηρεσιών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Διαδίκτυο για τη συλλογή εικόνων και την κατασκευή καρτελών για το παιχνίδι που συνοδεύει το παραμύθι.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Μία ή δύο διδακτικές ώρες.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ- ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Γενική Περιγραφή

Η παιδαγωγική αξία της χρήσης παραμυθιών γενικά αλλά και συγκεκριμένα για την εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι αναγνωρισμένη διεθνώς. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις Ellis

& Brewster (1991: 158-159) η χρήση παραμυθιών στο μάθημα των Αγγλικών προσφέρεται αφού τα παραμύθια αποτελούν για τους μαθητές οικείο πλαίσιο επειδή στα παιδιά αρέσει να ακούν παραμύθια στη μητρική τους γλώσσα. Επίσης, τα παραμύθια εξάπτουν τη φαντασία των παιδιών και δημιουργούν θετική στάση προς την ξένη γλώσσα και την εκμάθησή της. Καθώς γίνεται η σύνδεση μεταξύ του φανταστικού με τον πραγματικό κόσμο των παιδιών, τα παιδιά διευκολύνονται να κατανοήσουν την καθημερινότητα. Η ανάγνωση παραμυθιού μέσα στην τάξη αποτελεί μια εμπειρία την οποία μοιράζονται οι μαθητές, προξενεί ποικίλα συναισθήματα και ενθαρρύνει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Τα παιδιά απολαμβάνουν να ακούν την ίδια ιστορία τακτικά. Το γεγονός ότι ορισμένα παραμύθια περιλαμβάνουν επανάληψη των λέξεων- κλειδιών, διευκολύνει όχι μόνο την ευκολότερη εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και τη συμμετοχή των μαθητών σε αφήγηση με νοηματικό πλαίσιο. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν ή να επαναλάβουν λεξιλόγιο και δομές εκθέτοντας τους μαθητές σε ένα οικείο πλαίσιο. Τα παραμύθια προσφέρουν δυνατότητες θεματικής προσέγγισης καθώς τα θέματά τους συχνά συνδέονται με άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Τέλος, τα παραμύθια προσφέρουν ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Τα κριτήρια επιλογής κατάλληλου παραμυθιού ακολουθούν τους εξής άξονες:

- *Γλωσσικά κριτήρια:* επίπεδο λεξιλογίου, δομή, περιεχόμενο, στοιχεία λόγου.
- *Ψυχολογικά κριτήρια:* περιεχόμενο, εικονογράφηση, σχήμα, κίνητρο.
- *Γνωστικά κριτήρια:* συμμετοχή, συνεργασία, συναισθηματική ανάπτυξη, ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών.
- *Κοινωνικά κριτήρια:* Αγωγή του πολίτη, διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- *Πολιτιστικά κριτήρια:* Το μοντέλο ζωής που προάγεται, η συχνότητα πολιτιστικών αναφορών και η επίδραση στους μαθητές.

Το παραμύθι που επιλέχθηκε είναι «The Little Red Riding Hood and the Wolf» από το βιβλίο *Revolting stories* του Roald Dahl. Αποτελεί μια διασκεδαστική σάτιρα του γνωστού παραδοσιακού παραμυθιού με εντελώς ανατρεπτικό τέλος. Ξεκινά από το σημείο που ο λύκος τρώει τη γιαγιά και παίρνει τη θέση της στο σπίτι περιμένοντας την κοκκινোসκουφίτσα. Όταν εκείνη φτάνει, ο γνωστός διάλογος δεν εξελίσσεται ακριβώς ο ίδιος, γεγονός που εξοργίζει και μπερδεύει το λύκο. Η κοκκινোসκουφίτσα όμως τον αιφνιδιάζει, τον σκοτώνει και κυκλοφορεί στο δάσος με παλτό φτιαγμένο από τη γούνα του. Όπως προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική σχεδιάστηκε για την ΣΤ' τάξη δημοτικού μετά το Lesson 2, Unit 3 του βιβλίου Αγγλικά ΣΤ' Δημοτικού, με τίτλο "Imaginary creatures".

Το θέμα του παραμυθιού ταιριάζει με τη θεματική ενότητα του βιβλίου καθώς αυτή αναφέρεται σε ήρωες παραμυθιών και παράλληλα προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να ασχοληθούν με ένα αυθεντικό παραμύθι, να κατανοήσουν τη δομή του σε μορφή ποιήματος καθώς και τη σάτιρα και τέλος να εκφραστούν δημιουργικά με αφετηρία το θέμα του. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων του σχεδίου του μαθήματος (Παράρτημα Ι) καθώς οι επιμέρους στόχοι περιγράφηκαν παραπάνω:

- Η Α' φάση (Pre-Reading Task) αποτελείται από δυο δραστηριότητες: η πρώτη, πεντάλεπτης διάρκειας, έχει στόχο να ενεργοποιήσει προηγούμενες σχετικές γνώσεις των μαθητών από το παραδοσιακό παραμύθι και να το συνδέσει με το νέο. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός δείχνει το εξώφυλλο και οπισθόφυλλο του βιβλίου στα παιδιά και αντλεί πληροφορίες για αυτό (τίτλο, όνομα συγγραφέα, εκδοτικό οίκο). Στη δεύτερη δραστηριότητα, επίσης πεντάλεπτη, οι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν την ιστορία.

- Η Β' φάση (While-Reading Task) (είκοσι λεπτών) είναι η ανάγνωση του παραμυθιού από την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές ακούνε την ιστορία και σημειώνουν σε φύλλο εργασίας (Task A, Παράρτημα II) ποιος ήρωας λέει μέρη του διαλόγου που ακούγονται. Επίσης συμμετέχουν στη διαδικασία προσπαθώντας να μαντέψουν τη συνέχεια.
- Η Γ' φάση (Post-Reading Task) αποτελείται από τέσσερα μέρη:
 1. Οι μαθητές καλούνται να βάλουν στη σωστή σειρά προτάσεις που τους δίνονται έτσι ώστε να αναπαράγουν την ιστορία (Task B, Παράρτημα III).
 2. Οι μαθητές αντιστοιχούν στίχους του ποιήματος που έχουν ομοιοκαταληξία (Task C, Παράρτημα III). Και στις δυο δραστηριότητες εργάζονται σε ζευγάρια.
 3. Παιχνίδι τρίλιζα με λέξεις που έχουν την ίδια ομοιοκαταληξία. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Κάθε φορά που σηκώνεται ένας μαθητής από μια ομάδα επιλέγει τυχαία μια κάρτα. Οι κάρτες περιέχουν εικόνες από το λεξιλόγιο του παραμυθιού (Παράρτημα IV). Οι μαθητές βλέπουν την εικόνα, λένε τη λέξη και προσπαθούν να βρουν μια άλλη λέξη που να ταιριάζει στην ομοιοκαταληξία. Αν απαντήσουν σωστά, έχουν δικαίωμα να βάλουν στην τρίλιζα το σήμα της ομάδας τους. Νικήτρια είναι η ομάδα που συμπληρώνει πρώτη την τρίλιζα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές κατηγοριοποιούν πληροφορίες, συνεργάζονται και τέλος καλλιεργούν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Στο Παράρτημα V υπάρχουν οι οδηγίες του δασκάλου με τις λύσεις των δραστηριοτήτων.
 4. Οι μαθητές καλούνται είτε να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους σκηνή από το παραμύθι, είτε να την αποδώσουν με δραματοποίηση, είτε να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία. Έτσι, εργάζονται δημιουργικά ανάλογα με τις προτιμήσεις τους.

Ανάθεση εργασίας για το σπίτι: Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε δυο ομάδες και αναθέτει διαφορετική εργασία σε κάθε ομάδα: α) να συλλέξουν πληροφορίες για τους λύκους (ζωή, τροφή, χαρακτηριστικά, φυσικό περιβάλλον, εικόνες ή ζωγραφιές), β) να αναζητήσουν άλλα παραμύθια με λύκους και να παρουσιάσουν το ρόλο του λύκου σε αυτά.

Το παραμύθι συνοδεύεται από ένα φύλλο εργασίας (Παράρτημα II) για τη δραστηριότητα της Β' Φάσης και δυο φύλλα εργασίας (Παράρτημα III) για τις δραστηριότητες της Γ' φάσης. Επίσης υπάρχει ένα τελευταίο φύλλο αξιολόγησης των δραστηριοτήτων της Διδακτικής Πρακτικής (Παράρτημα VI)

Υλικοτεχνική Υποδομή

Τα φύλλα εργασίας δημιουργήθηκαν με τη Βοήθεια του Word, ενώ οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν για το παιχνίδι (Παράρτημα IV) αναζητήθηκαν στο διαδίκτυο.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Βλ. το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης», στο τέλος του κεφαλαίου.

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ / Lesson Plan of «Little Red Riding hood and the wolf»

Α' ΦΑΣΗ - Pre-Reading Task

a) The teacher introduces the book and relates it to the traditional tale

Description of task: Talking about the traditional tale

Objective: Activation of content schemata

Time: (5 min.)

Procedure: Learner oriented (group work)

Skills integration: Speaking

b) Learners predict any possible variations of the story

Description of task: Predicting

Objective: Activation of content schemata

Time: (5 min.)

Procedure: Learner oriented (group work)

Skills integration: Speaking

B' ΦΑΣΗ - While-Reading Task

Learners sort out parts of the dialogues in the story (Who said what?).

Description of task: Matching

Objective: Listening for specific information and for gist

Time: (20 min.)

Procedure: Learner oriented (individual work)

Skills integration: Speaking + Reading

Γ' ΦΑΣΗ - Post – Reading Task

a) Learners put in order jumbled sentences to reconstruct the story.

Description of task: Sequencing sentences

Objective: Check comprehension and practice inferring by using clues

Time: (15 min.)

Procedure: Learner oriented (pair work)

Skills integration: Speaking + Reading

b) Learners match lines from the story that rhyme.

Description of task: Matching

Objective: Practise pronunciation

Time: (12 min.)

Procedure: Learner oriented (pair work)

Skills integration: Speaking + Reading

c) Learners play noughts and crosses with rhyming words.

Description of task: Game

Objective: Further practice of pronunciation, consolidation of vocabulary

Time: (10 min.)

Procedure: Teacher /Learner oriented

Skills integration: Speaking only

d) Learners either act out parts of the story or draw their favourite scene or make up different endings of the particular story.

Description of task: Creative production

Objective: Using Art, TPR (Total physical response) and Imagination

Time: (15min.)

Procedure: Learner oriented (group and / or pair work)

Skills integration: Speaking, Listening, Writing, Reading

ΑΝΑΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ - H/W Assignment (10 min.)

The teacher makes 2 groups of learners and assigns a different task to each of them: a) collect information on wolves (life, food, features, habitat, drawings or pictures), b) find other tales with wolves and present the wolf's role in them.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II Little Red Riding Hood and the Wolf

A. Who said what? Write W for Wolf, L for Little Red Riding Hood and G for Grandma next to the statements:

1."That's wrong"	
2."I've got to have another helping"	
3."What great big ears you have, Grandma"	
4."He's going to eat me up"	
5."All the better to hear you with"	
6."Have you forgot to tell me what big teeth I've got?"	
7."May I come in?"	
8. "What great big eyes you have, Grandma"	
9."But Grandma, what a lovely great big furry coat you have on"	
10."All the better to see you with"	
11. "My lovely furry WOLF SKIN COAT"	
12."I'm going to eat you anyway"	
13."Comes home from walking in the wood"	
14."I'm therefore going to wait right here"	
15."She's going to taste like caviare"	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III

B. Put the following sentences in the right order. Write the letter of each sentence in the right box. Then, read the story of the Little Red Riding Hood and the Wolf.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----

A. So, he dressed in Grandma's clothes and put on her shoes.
B. He explained that they were big because he wanted to hear and see her better.
C. Then she smiled, took a pistol out of her knickers and shot him dead.
D. He also brushed and curled his hair.
E. When she arrived, she looked at him with suspicion.
F. Once upon a time a wolf decided to eat Little Red Riding Hood's Grandma.
G. Finally, some weeks later, Little Red Riding Hood appeared in the wood wearing a wolfskin coat.
H. She was surprised at how big his ears and eyes were.
I. So, he went to her house and knocked on the door.
J. After that, Little Red Riding Hood asked the wolf about his furry coat.
K. As he was still hungry, he decided to wait for Little Red Riding Hood
L. The wolf was surprised, corrected her and told her that she was using the wrong words.
M. Then he sat on Grandma's chair waiting for Little Red Riding Hood.
N. When Grandma opened the door, he ate her.

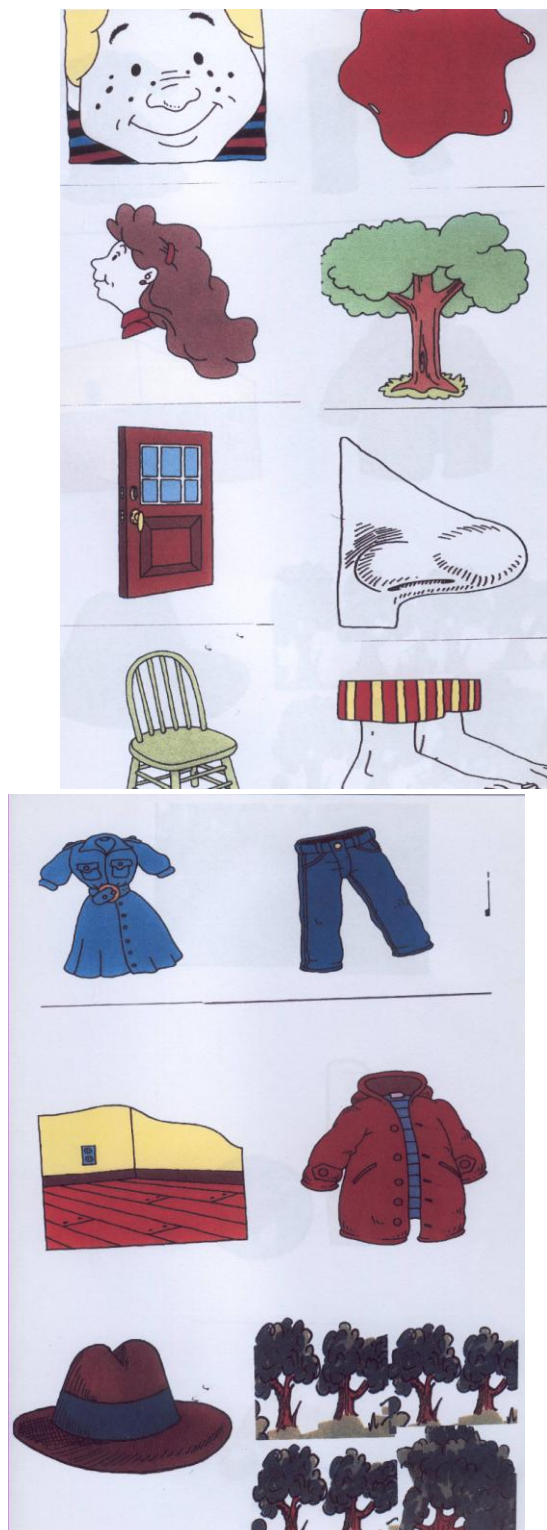
C. Match the sentences that rhyme. Choose the correct sentence and write it under its rhyming pair.

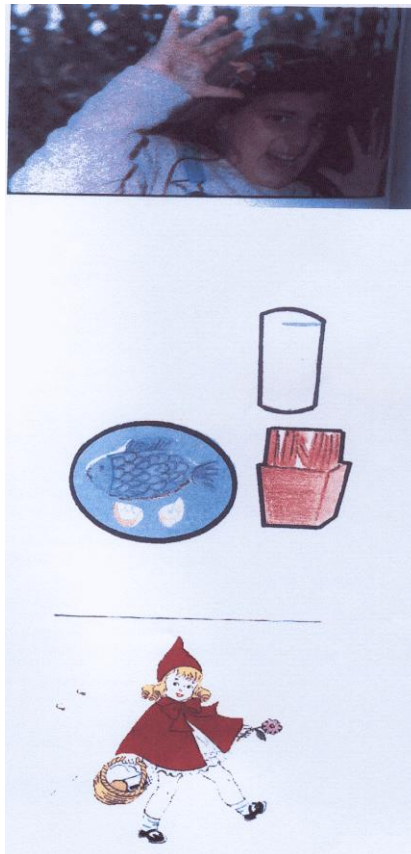
- A.** He thought, I'm going to eat this child. **B.** She whips a pistol from her knickers.
C. She stopped. She stared. Then she said. **D.** My lovely furry WOLFSKIN COAT
E. "He's going to eat me up" she cried. **F.** I've got to have another helping".
G. And bang bang bang she shoots him dead. **H.** I'm going to eat you any way".

1. Poor Grandma was terrified,
.....
2. And she was absolutely right
.....
3. He ran around the kitchen yelping
.....
4. He quickly put on Grandma's clothes
.....
5. He sat there watching her and smiled
.....
6. In came the little girl in red
.....
7."That's wrong!" cried wolf. "Have you forgot

.....
8."Ah well, no matter what you say,
.....
9. The small girl smiles. One eyelid flickers
.....
10. She aims at the creatures head
.....
11 .A few weeks later, in the wood,
.....
12. She said, "Hello, and do please note
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV





ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Teacher's notes

While- Reading Task

- ❖ Ask learners to do Activity A in pairs while listening to the story. Check whether they have understood the instructions.

Key:

1.W	2.W	3.L	4.G	5.W	6.W	7.W	8.L	9.L	10.W	11.L	12.W	13.W	14.W	15.W
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	------	------	------	------	------

Post- Reading Tasks

- ❖ Ask learners how much they remember of the story. Then ask them to do Activity B in pairs again. Check whether they have understood the instructions.

Key:

1.F	2.I	3.N	4.K	5.A	6.D	7.M	8.E	9.H	10.B	11.J	12.L	13.C	14.G
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	------	------	------	------

- ❖ When learners finish, ask them to read the story. Provide any help and clarify any difficulties they may have found by involving the other learners in the discussion. They may share their strategies with their peers.

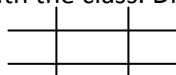
- ❖ Focus learners' attention on the rhyming form of the story. Explain what rhyme is and then ask them to do Activity C in pairs.

Key:

1.E	2.I	3.F	4.L	5.A	6.C	7.J	8.H	9.B	10.G	11.K	12.D
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	------	------

Play noughts and crosses with the class. Divide the class into two teams.

Draw this on board:



Explain the rules: In turns, one member of each team says a word that rhymes with the picture he/she chooses from a pile on T's desk. If their answer is correct, they choose the box they want you to write either a nought or a cross (depending on the team they belong). The team that forms first a straight line with either noughts or crosses is the winner.

Homework assignment

Ask learners a) to find information on wolves in order to make a collage to be displayed in class or/and b) find other tales with wolves and present the wolf's role in them.

Materials

- A photocopy with activities A to C for each learner.
- Picture flashcards of words related to the story: door, little red riding hood, chair, hat, red, child, head, knickers, coat, eyes, meal, clothes. Suggested answers: floor, wood, hair, that, head, smiled, dead, flickers, note, cries, feel, those. Of course, any other words, which rhyme, provided by learners are acceptable.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI
SELF ASSESSMENT OF THE LITTLE RED RIDING HOOD AND THE WOLF

Read and put a tick in the box under the faces.



:Yes



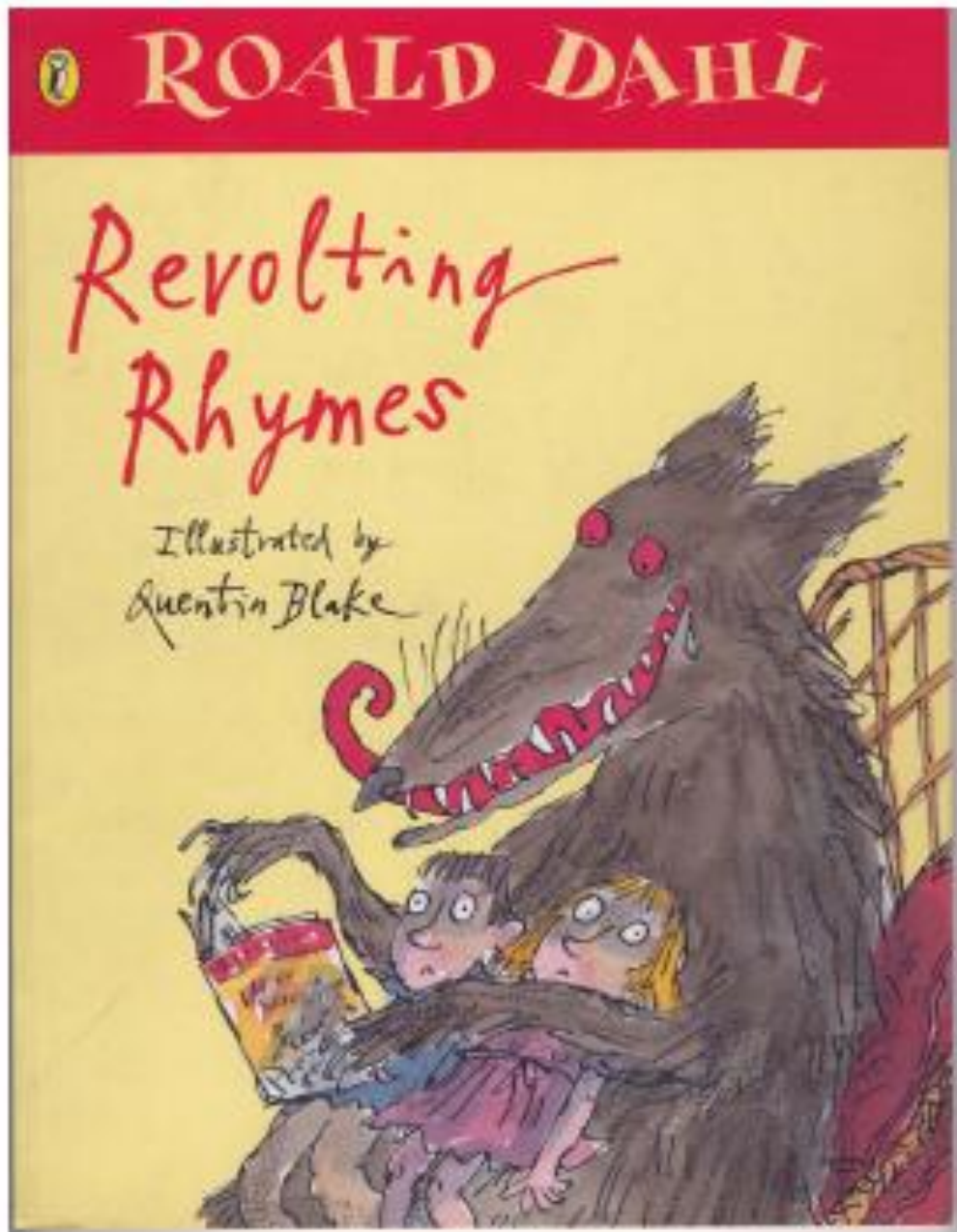
: So - so



1. Task A was easy.			
2. I knew the story and I could guess who said what in Task A.			
3. It was easy to do Task B, because I knew the story.			
4. In Task B there were so many sentences that I could not put them in order.			
5. In Task B I could not understand some sentences because there were a lot of new words.			
6. When I finished Task B, I could tell the story.			
7. I liked Task C.			
8. In Task C I could find the lines that rhymed easily.			
9. In Task C I matched some sentences because I remembered the story.			
10. In Task C there were so many sentences that I could not find the pairs.			
11. I worked well with my partner.			
12. The game was fun.			
13. I would like to play a similar game again.			

~~~~~





# Little Red Riding Hood and the Wolf

As soon as Wolf began to feel  
That he would like a decent meal,  
He went and knocked on Grandma's door.  
When Grandma opened it, she saw  
The sharp white teeth, the horrid grin,  
And Wolfie said, 'May I come in?'  
Poor Grandmamma was terrified,  
'He's going to eat me up,' she cried.  
And she was absolutely right.  
He ate her up in one big bite.  
But Grandmamma was small and tough,  
And Wolfie wailed, 'That's not enough!  
'I haven't yet begun to feel  
'That I have had a decent meal!'  
He ran around the kitchen yelping,  
'I've got to have another helping!'  
Then added with a frightful leer,  
'I'm therefore going to wait right here  
'Till Little Miss Red Riding Hood  
'Comes home from walking in the wood.'  
He quickly put on Grandma's clothes.  
(Of course he hadn't eaten those.)





He dressed himself in coat and hat,  
He put on shoes and after that  
He even brushed and curled his hair,  
Then sat himself in Grandma's chair.  
In came the little girl in red.  
She stopped. She stared. And then she said,

*'What great big ears you have, Grandma.'*  
*'All the better to hear you with,'* the Wolf replied.  
*'What great big eyes you have, Grandma,'*  
said Little Red Riding Hood.  
*'All the better to see you with,'* the Wolf replied.

He sat there watching her and smiled.  
He thought, I'm going to eat this child.  
Compared with her old Grandmamma  
She's going to taste like caviare.

Then Little Red Riding Hood said, *'But Grandma,  
what a lovely great big furry coat you have on.'*







'That's wrong!' cried Wolf. 'Have you forgot  
'To tell me what BIG TEETH I've got?  
'Ah well, no matter what you say,  
'I'm going to eat you anyway.'  
The small girl smiles. One eyelid flickers.  
She whips a pistol from her knickers.  
She aims it at the creature's head  
And *bang bang bang*, she shoots him dead.  
A few weeks later, in the wood,  
I came across Miss Riding Hood.  
But what a change! No cloak of red,  
No silly hood upon her head.  
She said, 'Hello, and do please note  
'My lovely furry WOLFSKIN COAT!'



## B4: Sample Good Practice No. 2

### Integrating Internet technology

Technology has been suggested by Erben et al (2008) to be conducive to effective differentiated instruction. The lesson that is described in this section, however, is an attempt to use technology to fill the gap of the lack of listening material for junior high school coursebooks.

#### SAQ 10

Before proceeding with the study of the lesson that follows, it is important that we address the following questions. How do you go about addressing the important problem of the lack of listening materials in your own teaching context? Do you read yourself the transcript of the listening activity? What else can you do to present the listening input to your learners in a more engaging and authentic way? Think about these issues, then see what our colleague, Mrs Stavroula Vlanti has suggested to overcome this problem.

#### ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

##### Τίτλος (Θέμα) σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας:

Supplementing the Coursebook with Listening Material from the Internet: YouTube in the ELT Classroom

Ονοματεπώνυμο: Σταυρούλα Βλαντή

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός

Στοιχεία Οργανικής Θέσης: 9ο Γυμνάσιο Αιγάλεω

##### Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

##### Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας:

Αγγλικά Β' Γυμνασίου (Advanced)

##### Σύνδεση με Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου:

Το συγκεκριμένο μάθημα εντάσσεται κυρίως στον άξονα του εγγραμματισμού (literacy) του ΑΠΣ της Αγγλικής Γλώσσας και συγκεκριμένα συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Θεματικά συνδέεται με την ενότητα: Διαδίκτυο – Τεχνολογία – Εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη πρόταση αξιοποιεί νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας, ακολουθεί διαθεματική προσέγγιση και ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, σύμφωνα με τις αρχές του ΔΕΠΠΣ.

Το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε ως εισαγωγή στο Lesson 11, του βιβλίου Think Teen! 2<sup>nd</sup> Grade of Junior High School (Advanced) για να αντικαταστήσει το κενό της έλλειψης ακουστικού υλικού.

##### Επίπεδο γλωσσομάθειας:

A2+ - B1

## Σκοπός & Στόχοι του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας

### Γενικός Σκοπός:

To provide learners with relevant, authentic and genuine listening input.

### Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Γενικές γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις, ικανότητες:

To familiarize students with different accents

To motivate students

To offer different perspectives of the subject matter

To link the classroom with the 'real world'

To create a cross-thematic and cross-cultural lesson.

Αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και υπηρεσιών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ):

Personal Computer, digital projector, screen, loudspeakers.

### Εκτιμώμενη διάρκεια

One teaching hour.

## ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ- ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### Γενική Περιγραφή

Lesson Plan

Aims:

to provide learners with relevant and authentic listening input

to provide learners with vocabulary related to 'educational equipment'

to cater for multi-sensory learning

Skills:

mainly focus on listening

integrated skills: speaking – writing

Class arrangement: individual work, pairs and groups

| Procedure                                                                 | Objectives                                                                                                                     | Skills                  | Time       |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------|
| <b>Pre-viewing</b>                                                        |                                                                                                                                |                         |            |
| T <sup>11</sup> introduces the topic.                                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• To activate schematic knowledge.</li><li>• To generate language.</li></ul>             | speaking<br>note-taking | 12<br>mins |
| 1 Ls brainstorm.                                                          |                                                                                                                                |                         |            |
| 2 Ls try to find the correct picture to match the words/phrases.          |                                                                                                                                |                         |            |
| <b>While-viewing</b>                                                      |                                                                                                                                |                         |            |
| T provides the listening input.                                           | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ To arouse interest and form expectations.</li><li>• To facilitate listening.</li></ul> | note-taking             | 6<br>mins  |
| 3 <i>Silent viewing</i> : Ls watch the video and tick the items they see. |                                                                                                                                |                         |            |
| 4 Ls watch the first section and try to fill in                           | <ul style="list-style-type: none"><li>• To listen for specific</li></ul>                                                       | listening               | 2          |

<sup>11</sup> T stands for Teacher and Ls for Learners.

|                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                |                     |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------|
| the missing information.                                                                                                                                                                                 | information.                                                                                                                                   |                     | min     |
| <b>5 – 6</b> Ls discuss in pairs and try to negotiate the meaning of the phrase.                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>To ensure understanding of the input.</li> </ul>                                                        | speaking            | 5 mins  |
| <b>7</b> Ls watch the second section and try to complete the paragraph.                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>To listen for specific information.</li> </ul>                                                          | listening           | 5 mins  |
| Ls view the whole sequence.                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>To relax and enjoy the video.</li> <li>To get a sense of wholeness and full understanding.</li> </ul>   | listening           | 2 mins  |
| <b>Post-viewing</b>                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                |                     |         |
| <b>8 a)</b> Ls, in pairs, try to speculate and produce a short paragraph.<br><b>b)</b> In groups, Ls try to think of possible damages to the human body and the environment that technology might cause. | <ul style="list-style-type: none"> <li>To turn the input into output.</li> <li>To promote communicative and collaborative learning.</li> </ul> | speaking<br>writing | 15 mins |

### Υλικοτεχνική Υποδομή

*Classroom equipment:* computer – digital projector – screen – loudspeakers

*Software:*

a media player (e.g. Windows Media Player, Apple Quicktime, VLC media player);

software for downloading videos from YouTube (e.g. *YouTubeDownloader*)<sup>12</sup>;

software for converting videos to mp3<sup>13</sup> (if this seems appropriate or necessary).

*Website:* <http://www.youtube.com/> - Video used can be found here:

<http://www.youtube.com/watch?v=nJ0nlh5FU5A> “A Brief History of Technology in Education”

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Βλ. το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης», στο τέλος του κεφαλαίου.

<sup>12</sup> See end of this section.

<sup>13</sup> See end of this section.

## A Brief History of Technology in Education

### Task 1

What kind of educational equipment can you think of?

### Task 2

Discuss with your partner and choose a word or phrase to write under each picture.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |     |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| <i>iphone – cd player – board – digital camera – laptop – copy machine – mobile phone –<br/>interactive board – ipod – mp3 – powerpoint presentation – word processor –overhead<br/>projector – video cassette recorder – dvd player – search engine –<br/>video sharing site – social network</i> |     |     |
| 1.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 2.  | 3.  |
| 4.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 5.  | 6.  |
| 7.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 8.  | 9.  |
| 10.                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 11. | 12. |
| 13.                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 14. | 15. |



|                                                                                              |                                                                                               |                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>16.</b>  | <b>17.</b>  | <b>18.</b>  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Task 3

Watch the video<sup>14</sup> and tick any of the items above you can see.

### Task 4

How did classroom technology evolve? Watch the first sequence and complete.

At first, the aim of educational technology was to \_\_\_\_\_ information.

Now, its aim is to \_\_\_\_\_ information.

### Task 5

Discuss with your partner the meaning of the phrase '*access information*'. Write down your thoughts.

---



---

### Task 6

Discuss with your partner the difference between '*active*' and '*interactive*' learning. Write down your thoughts.

---



---

### Task 7

Watch the next sequence and try to fill in the blanks.

Using the Internet and technology you can (1) \_\_\_\_\_ your ideas instantly with billions of people. You can (2) \_\_\_\_\_ with peers and colleagues. You can share (3) \_\_\_\_\_, links and pictures with people in your own social (4) \_\_\_\_\_ and you can (5) \_\_\_\_\_ a movie and share it with the (6) \_\_\_\_\_.

### Task 8

- Discuss in groups and write down your thoughts.

a) This is the history of technology in education. What do you think the future is?

---



---



---



---

b) Can you think of any possible damages to the human body and the environment that technology might cause?

<sup>14</sup> Material from <http://www.youtube.com/watch?v=nJ0nlh5FU5A>

---

---

---

### Transcript

«Technology in the classroom has certainly changed. There was a time when this simple overhead projector was cutting-edge. And this – a basic copy machine, and even this VCR. Originally, it was all about how you present information. But, now it's all about how you access information. Thanks to the Internet and technology, you can make active learning interactive learning and create – create almost everything. You can share your ideas instantly with billions or collaborate with peers and colleagues. You can share thoughts, links and pictures with people in your own social network and you can even create a movie and share it with the entire world. It's amazing to look back and see how far technology in the classroom has come and it's so exciting to look into the future and see where we are going. No one knows for sure but the one thing I can guarantee you is that this – this is just the beginning.»

### Study Guide

*Some practical tips for the use of videos found in YouTube*

#### *Why YouTube?*

It is motivating.

It includes videos on almost any topic.

It includes videos that can suit different teaching / learning styles.

It is downloadable so videos can be viewed many times.

Students like it.

#### *Implementation*

Decide on the topic/function/situation.

Search, watch, select.

Download.

Make a transcript.

Design the lesson.

#### *Planning the lesson*

Design pre-, while- and post-viewing activities.

Estimate time.

Prepare student tasksheets.

Make arrangements for the classroom (if necessary).

#### *How to download*

Download and install “YouTubeDownloader” from

<http://youtubedownload.altervista.org/> (or any other similar program).

Preferably install it on desktop.

Access <http://youtube.com>.

Find the appropriate video (search by entering key words).

Copy the address (URL) of the video (right click on the address line and choose ‘copy’).

Open “YouTubeDownloader” and paste the address at the “Enter video URL” line.

Check if the option “Download video from YouTube or other site” is selected.

Choose the file where the video will be saved (default download location).

Click ‘download’.

In 2-3 minutes downloading is over.

#### *How to view*

Find the video in the file you have saved it.

Open it \*.

Click 'View' and then 'Full Screen'.

You can turn down and up the volume or stop and restart the video using the bar that appears on the screen.

You can rewind the video by drawing the little ball backwards.

While viewing you can hide the bar by removing the cursor.

\*If the file does not open:

You may need to download "Quicktime Player" from

<http://www.apple.com/quicktime/> (or any other media player).

*Converting video to audio material*

Download and install "DVDVideoSoftFreeStudio" from

<http://www.dvdvideosoft.com/> or any other 'video to mp3 converter'.

Preferably install it on desktop.

Access <http://youtube.com> .

Find the appropriate video (search by entering key words).

Copy the address (URL) of the video (right click on the address line and choose 'copy').

Open "Free YouTube to mp3 converter" .

Paste the address at the "Enter video URL" line and click download.

Choose the file you want to save the audio material in.

In 2-3 minutes the video will have been saved as audio material.

## B5: Sample Good Practice No. 3

### Integrating EFL and Art

#### ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

---

##### Τίτλος (Θέμα) σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας:

A concrete - Art Relationship

Ονοματεπώνυμο: Δρ Αγγελική Δεληγιάννη

Ιδιότητα: Σχολική Σύμβουλος

---

##### Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές (Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας):

Αγγλική γλώσσα (Ξένη γλώσσα) – Τέχνες

##### Σύνδεση με Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου:

Think Teen 2<sup>nd</sup> Grade-Unit 5 –Lesson 1. Τάξεις Λυκείου ανάλογα με το διδακτικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιούν.

##### Επίπεδο γλωσσομάθειας:

B1 – B2

##### Δυνατή σύνδεση με άλλα μαθήματα (Διαθεματικότητα):

Εικαστικά-Ζωγραφική-Σύγχρονη ελληνική ζωγραφική, Διαπολιτισμικότητα, Σύνδεση με εξωσχολική γνώση, Πληροφορική

---

#### Σκοπός & Στόχοι του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας

##### Γενικός Σκοπός:

Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές στην καλλιτεχνική έκφραση μέσα από τη γνωριμία τους με Έλληνες εκπροσώπους των Εικαστικών.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Γενικές γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις, ικανότητες:

Να γνωρίσει σημαντικούς Έλληνες ζωγράφους

Να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά τους

Να διαμορφώσει θετική στάση στη σύγχρονη ελληνική ζωγραφική

Να γνωρίσει/κατανοήσει ο μη Έλληνας μαθητής/τρια περιοχές της ελληνικής κουλτούρας

Να προβάλλει ο μη Έλληνας μαθητής/τρια τη δική του/της κουλτούρα

Να διαμορφώσει /να αναπτύξει συνεργατική ικανότητα

Να αξιοποιεί τις ψηφιακές του δεξιότητες

Γλωσσικές-επικοινωνιακές ικανότητες

Να μπορεί :

Να κατανοεί τον γραπτό λόγο  
Να αποδίδει στην Αγγλική γλώσσα επιλεγμένες πληροφορίες από κείμενο στην Ελληνική  
Να παράγει προφορικό λόγο  
Να παράγει γραπτό λόγο  
Μα τηρεί και να αξιοποιεί σημειώσεις για παραγωγή γραπτού λόγου  
Να συγκρίνει και να εντοπίζει διαφορές  
Να αιτιολογεί διαφορές  
Να σκέφτεται κριτικά

*Γλωσσική Εστίαση – Λεξιλόγιο (key vocabulary):*

Lexical set:

El Greco the artist: uncompromising, visionary, inspiration, creativity, bold, genius, standing up to Holy Inquisition

Lexical set:

El Greco's paintings: feature, elongated, distort, pigmentation, element, appreciation, culture, motif, motion, religious,

### **Αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και υπηρεσιών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)**

Σύνδεσμοι, downloads και video clips από το διαδίκτυο

---

### **Προτεινόμενη Εκπαιδευτική μέθοδος**

Διαθεματικότητα  
Αξιοποίηση της εξωσχολικής γνώσης  
Διαπολιτισμικότητα  
Μάθηση της μάθησης

---

### **Εκτιμώμενη διάρκεια**

2 ώρες για το Λύκειο  
1 ώρα για το Γυμνάσιο

---

## **ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ- ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

---

### **Γενική Περιγραφή**

- Τα φύλλα εργασίας 1,2 και Homework έχουν σχεδιασθεί για δύο διδακτικές ώρες στο Λύκειο.
- Το φύλλο εργασίας 3 έχει σχεδιασθεί για μια διδακτική ώρα στο Γυμνάσιο.

---

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Βλ. το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης», στο τέλος του κεφαλαίου.

---



## ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΛΥΚΕΙΟ 1<sup>η</sup> ώρα

### Worksheet 1

A. Have you seen El Greco the movie? Watch this video and tick words that best describe El Greco: <http://www.youtube.com/watch?v=UW-iXG-clE&feature=related>

- ☐ Uncompromising artist
- ☐ Fighter for freedom
- ☐ Unique visionary
- ☐ Unusual Heroism
- ☐ Against forces of darkness
- ☐ Standing up to Holy Inquisition
- ☐ Inspiration
- ☐ Creativity

B. How much do you know about the painter? Let's read and find out more about him.

El Greco was born Domenikos Theotokopoulos in Crete, 1541. 'El Greco' actually means 'The Greek'. That was a nickname taking to his Greek origin. It is clear that he was influenced by the Byzantine style. El Greco painted mainly emotionally religious paintings and he normally signed with his full birth name in Greek letters. He studied in Venice under Titian, one of the well-known artists in Italy, and then El Greco settled in Toledo, Spain in 1577. His style features bold shapes and colors, with elongated and slightly distorted figures, and often fantastic pigmentation. El Greco regarded color as the most important element of painting. His work found appreciation in the 20th century. He is considered one of the inspired geniuses of Western art. The life of the Cretan-born artist is the subject of the film El Greco of Greek, Spanish and British production. The film began shooting in October 2006 on the island of Crete and debuted on the screen one year later.

Adapted from [http://en.wikipedia.org/wiki/El\\_Greco](http://en.wikipedia.org/wiki/El_Greco)

C. Tick the correct answer.

Where was he born?

- ☐ Crete
- ☐ Malta
- ☐ Spain

His paintings usually show

- ☐ Icons
- ☐ Street scenes
- ☐ Horses and dogs

He signed his paintings as

- ☐ El Greco
- ☐ Domenikos Theotokopoulos
- ☐ Δομήνικος Θεοτόπουλος

The artist thought the most important element of painting was

- ☐ Form
- ☐ Color
- ☐ Size

C. Watch this clip from *El Greco* movie and answer the questions that follow.

<http://www.youtube.com/watch?v=Pm063wrb9m8&feature=related>

- What is the occasion? .....
- Why are they dancing? .....
- What do you know about this way of mourning?

- .....
- Is it different in your own culture? If yes, how?
- .....

#### D. Project

In your group think of other well known people that have inspired films. Choose one and create your own film. Discuss and complete the chart as a group.

- Title of the film.
- Main characters
- Place of story setting
- Main points of story
- Music

Finally create a poster for your film and present it in class.

#### ΛΥΚΕΙΟ

#### HOMEWORK:

Task A. Go to <http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/greco/holy-trinity.jpg>. Write as many elements you can find that make this religious painting different from the icons you see in church:

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

Task B. See the movie *EL GRECO* at home, with classmates, if you can, discuss it and answer the following questions. Prepare to share this with your English class. Describe your feelings. What did you like best? What made you feel sad? What made you feel happy? Is there something that made you feel upset? If yes, what?

#### ΛΥΚΕΙΟ 2<sup>η</sup> ώρα

#### Worksheet 2

A. Ss are invited to present and discuss their findings from Homework Tasks A & B.

B. Choose one of Moralis' paintings presented below. Be one of these people, use your imagination and answer the questions.

What are you wearing?

.....

What are you doing?

.....

Where are you?

.....

What has happened before?

.....

What will you do next?

.....

By looking at your face and body language, can you tell how you feel?

.....

Do clothes tell you something?

.....

Where can you be viewed?

.....

C. Work in pairs and compare your answers in the questions above. Present the painting of your choice to your partner and keep notes.

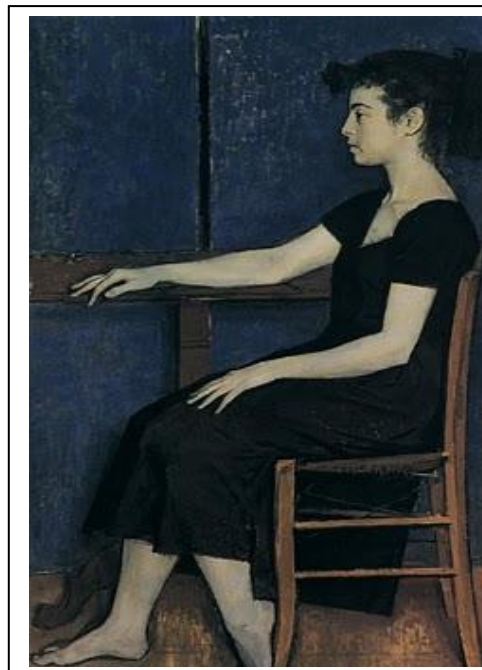


Δύο Φίλες, 1946

Λάδι σε μουσαμά, 160 x 104 cm

Εθνική Πινακοθήκη -

Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, Αθήνα



Μορφή, 1951

Λάδι σε μουσαμά, 160 x 104 cm

Εθνική Πινακοθήκη

Μουσείο

Αλεξάνδρου Σούτσου Αθήνα

D. Look at Moralis' paintings presented above. Then look at his paintings presented below, read the text in Greek and answer the questions.

- In what way do they differ?

- .....

- What is this difference due to?

- .....

- Look at the dates of paintings. What do they tell you?

- .....

- How does National Gallery honour Giannis Moralis?

- .....

- Why, do you think?

- .....

- Give the title of the painting you choose, in English.



Γυναίκα δένει τις μπότες της, 1976

Ακρυλικό σε μουσαμά,  
176 x 198 cm  
Ιδιωτική Συλλογή, Αθήνα



Ερωτικό, 1990

Λάδι σε καμβά, 200 x 200 cm  
Μακεδονικό Μουσείο  
Σύγχρονης Τέχνης,  
Θεσσαλονίκη



Πανσέληνος, 1977

Ακρυλικό σε μουσαμά, 176 x 198 cm  
Ιδιωτική συλλογή, Αθήνα

Γιάννης Μόραλης:

Ο Γιάννης Μόραλης είναι μια εμβληματική μορφή δημιουργού, που προσδιόρισε με το έργο του και με το διδακτικό του ρόλο στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, την ταυτότητα της νεότερης ελληνικής τέχνης. Γεννημένος στην Άρτα το 1916 ανήκει στη "Γενιά του '30", η οποία χωρίς να περιθωριοποιεί την παράδοση, αναζητά νέες διεξόδους υγιούς προβληματισμού, σε έναν ώριμο μοντερνισμό. Αρχικά, η εργασία σε πορτρέτα δουλεμένα μετωπικά σε έναν αβαθή χώρο αποκαλύπτει περίτρανα την ενασχόλησή του με την ελληνιστική και αναγεννησιακή ζωγραφική. Αργότερα, στραμμένος προς την κλασική αρχαιότητα, με βλέμμα ωστόσο κριτικό, θα στιγματίσει το έργο του, το οποίο αναμφισβήτητα αποθεώνει το γυναικείο γυμνό, εν αντιθέσει με τον Τσαρούχη στον οποίο πρωταγωνιστεί το ανδρικό πρότυπο.

Στην τελευταία περίοδο της ζωής του οι συνθέσεις γίνονται ολοένα πιο αφαιρετικές, η παλέτα γίνεται πιο βαθύχρωμη. Συνεπώς, με την πάροδο του χρόνου η λυρική ζωγραφικότητα εγκαταλείπεται και τη θέση της λαμβάνει το λιτό περιγραφικό στοιχείο: γραμμές, σχήματα, χρώματα συζευγμένα σαν ιδεογράμματα αποθεώνουν τη λογική μιας εικόνας, ανεξάρτητης της μονοδιάστατης αντιμετώπισης της ανθρώπινης μορφής. Ο Γιάννης Μόραλης απέδειξε αξιοσημείωτα στον ελληνικό χώρο τη δυνατότητα ομιλίας στο θεατή με όσα λιγότερα μέσα του επέτρεπε ο καμβάς του. Ένας πραγματικός έρωτας γραμμών και χρωμάτων, ένας εναγκαλισμός αφαιρετικότητας και ρομαντισμού, συνοψίζουν το έργο του μεγάλου δασκάλου.

Ένα χρόνο μετά το θάνατό του Γιάννη Μόραλη η Εθνική Πινακοθήκη τιμά το μεγάλο καλλιτέχνη με μια έκθεση που αφιερώνεται στον ίδιο και έχει ως κεντρικό άξονα τη μεγάλη δωρεά του προς το μουσείο. Έξι δημιουργικές δεκαετίες, από το 1930 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1980 αποτυπώνονται στα έργα των συλλογών της Εθνικής Πινακοθήκης. Διάρκεια έκθεσης: Απρίλιος – Σεπτέμβριος 2011

Κείμενο προσαρμοσμένο από:

<http://xouakina.blogspot.com/2009/12/blog-post.html>

<http://www.nationalgallery.gr/site/content.php?sel=18>

---

### Υλικοτεχνική Υποδομή

- Υπολογιστής, Βιντεοπροβολέας, Οθόνη, Ηχεία
- Φωτοτυπίες φύλλων εργασίας
- Υλικά για δημιουργία poster

---

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Βλ. το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης», στο τέλος του κεφαλαίου.

~~~~~


ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Worksheet 3

A. Who is who?

Match the paintings A,B,C, to one of the sentences 1- 4.

There is one sentence you do not need.

1. ____

Gaitis Yannis is famous for his typical, in his work, motif of anonymous men dressed in a suit and a bowler hat.

2. ____

Tsarouhis shows an overall interest and analysis of the Greek national costume, especially the one from Pireaus – the region he himself came from.

3. ____

Fassianos' paintings are characterised by motion which is emphasised by the hair or cloth waving in the breeze.

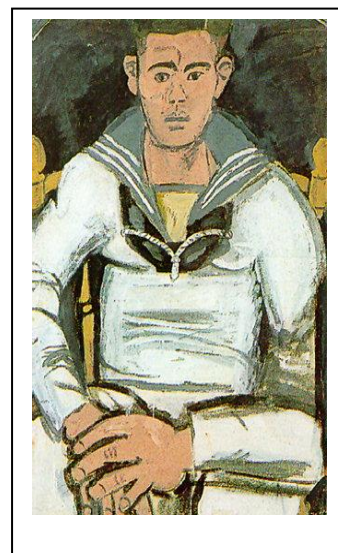
4. ____

Mytaras was selected to create one of the official posters for the [2004 Summer Olympics](#) in Athens

Painting A



Painting B



Painting C



B. In your Art class your teacher will help you find the titles of the above paintings, their size and location. Then report in your English class.

C. Read the text below and carry out the tasks.

GREECE'S biggest cement manufacturer, AGET Iraklis, supports arts. Celebrating its centenary in 2011, the company entrusted its collection for 19 years, of 1,475 artworks in its annual calendars to the Benaki museum. Since 1956, when the first calendar in the series was released, over 60 Greek artists have presented their work so as to introduce modern Greek art to the everyday life of thousands of people. Featured artists include representatives of the older generation, such as Nikos Hadjikyriakos-Ghika, Yannis Moralis and Yannis Tsarouchis as well as younger ones like Panagiotis Tetsis, Dimitris Mytaras and Alekos Fassianos. This Benaki museum exhibition will open in the coming autumn and will feature examples from all the calendars in chronological order.

Adapted: <http://www.athensnews.gr/issue/13436/39575> 27/03/2011

C1. Tick the correct answer.

Cement manufacturer celebrates its 100 years

True False

he company releases a calendar every third year

True False

Visitors will be able to view all paintings from all calendars

True False

C2. Choose the correct answer.

a. The company's first calendar was released

☐ 50 years ago

☐ 55 years ago

☐ 19 years ago

b. The exhibition aims to

☐ Sell paintings

☐ Promote artists

☐ Make arts popular

c. People can start visiting the exhibition in

☐ September

☐ July

☐ Next month

Teachers' notes:

<http://www.youtube.com/watch?v=UW-iJXG-cIE&feature=related>

ΛΥΚΕΙΟ: While watching this videoclip from El Greco movie, subtitles in both mother tongue and target language can help ss recognize/guess unknown vocabulary

ΓΥΜΝΑΣΙΟ: In Worksheet 2, Activity B there is a variation. Ts can cooperate with Art Teacher for providing Ss with clues about a painting they like then they support them in writing and presenting in class.

Σχόλια:

- Στη σημερινή δύσκολη οικονομική συγκυρία ο άνθρωπος χρειάζεται περισσότερο από ποτέ την επαφή με την Τέχνη για να παραμείνει Άνθρωπος. Λαμβάνοντας υπόψη την Πυραμίδα του Maslow ειδικά αυτή την εποχή η Τέχνη κινδυνεύει να καταστεί πολυτέλεια τη στιγμή που υπάρχει ο κίνδυνος της έλλειψης βασικών αγαθών και υπηρεσιών. Όμως η τέχνη είναι στοιχείο συνυφασμένο με τη ζωή μας, που καθορίζει την ποιότητά της, είναι μέσο επικοινωνίας των συνειδήσεων και η πιο δημιουργική απ' όλες τις διαστάσεις του πνεύματος. Για τον λόγο αυτό η διάχυση της Τέχνης μέσα και από τις Ξένες γλώσσες είναι αναγκαία για μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση και μέσα στο πλαίσιο αρμονικής ανάπτυξης του ανθρώπου ως ψυχοπνευματικής οντότητας. Για να μην χάσουμε την ανθρωπιά μας σε εποχές δύσκολες.
- Ένα όφελος που προκύπτει για την επιστημονικο-επαγγελματική πρόοδο του/της εκπαιδευτικού που θα ασχοληθεί με αυτή την ενότητα είναι ότι ενεργοποιείται η διαβίωση μάθηση καθώς ο/η εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του/της να εντοπίσει το υλικό και να σχεδιάσει το μάθημα του/της με έμφαση στην Τέχνη και μέσω την ξένη γλώσσα αποκτά ο ίδιος/η ίδια πολύτιμες γνώσεις με τρόπο που δεν θα λησμονήσει ποτέ.
- Το παρόν σενάριο/σχέδιο μαθήματος μπορεί με τις κατάλληλες τροποποιήσεις να αξιοποιηθεί και στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών γενικά.
- Η εξοικείωση των νέων με την Τέχνη είναι καλό να ξεκινάει από την χώρα στην οποίαν ζουν και στην κουλτούρα της οποίας έχουν άμεση πρόσβαση
- Με την ευκαιρία των εκθέσεων α) Μόραλη στην Εθνική Πινακοθήκη και β) γνωστών Ελλήνων ζωγράφων στο Μουσείο Μπενάκη μπορούν να οργανωθούν σχολικές εκδρομές.

~~~~~  
~~~~~

B6: Sample Good Practice No. 4

Differentiated instruction

It seems that we cannot do without differentiated instruction in nowadays FLL classrooms in Greece or anywhere in the world since, as mentioned earlier, classrooms are a rather “chaotic” landscape.

SAQ 11

Think and note down some factors that render your classrooms rather chaotic and impossible for you to handle if you use “one-size-fits-all learning experiences”. Then compare your notes to Tomlinson’s list that follows.

According to Tomlinson (2003: 153-4):

1. Many, if not most, classrooms contain students representing both genders and multiple cultures, and generally contain students with a range of exceptionalities and markedly different experiential backgrounds. These students almost certainly work at differing readiness levels, have varying interests, and learn in a variety of ways.
2. Psychologists tell us that a student learns only when a task is a little too hard for that student. When a student can do work with little effort, and virtually independently, that student is not learning, but rather rehearsing the known. When a student finds a task beyond his or her reach, frustration, not learning, is the result. Only when a task is a bit beyond the student's comfort level, and the student finds a support system to bridge the gap, does learning occur. This optimum degree of difficulty for learning is referred to as a student's zone of proximal development. Considering today's diverse classrooms, it is unlikely that a teacher will be consistently able to develop one-size-fits-all learning experiences that are in the zones of proximal development of all students in a particular class.
3. Brain research suggests that when tasks are too hard for a learner, the brain “downshifts” to the limbic area of the brain that does not “think,” but rather is designed to protect an individual from harm. Also, when tasks are too easy for learners, those learners do not show thoughtful brain activity, but rather display patterns that look more like the early stages of sleep. Only when tasks are moderately challenging for an individual does the brain “think” in a way that prompts learning. Once again, teachers will find it difficult to consistently find single tasks that are moderately challenging for all learners in a class that includes a range of readiness and experiential levels.
4. It is likely that male and female learning patterns and preferences vary. The variance probably has biological, cultural, and environmental origins. There is also, of course, great variety among both male and female populations in regard to learning. Nonetheless, it is likely counterproductive to assume that gender is an irrelevant factor in what individuals learn and how they learn.
5. Culture has an important bearing on how individuals learn. While it is clearly not the case that all members of a given culture learn in similar ways, it is the

case that learning environments and procedures that are comfortable for many members of one cultural group may not be so to many members of other cultural groups. Students whose classrooms are a cultural misfit often do poorly in school. In classrooms where varied cultural groups are represented, a single approach to teaching and learning is unlikely to serve all students well. In fact, because students in any cultural group also vary, even classrooms that are more culturally homogeneous would benefit from multiple approaches to teaching and learning.

6. Student motivation and task persistence increase when students can work with topics that are of personal interest. Modifying instruction to draw on student interests is likely to result in greater student engagement, higher levels of intrinsic motivation, higher student productivity, greater student autonomy, increased achievement, and an improved sense of self-competence. Encouraging students to link required learning to that which is personally interesting to them seems an important modification for teachers in most classrooms.
7. The opportunity to learn in ways that make learning more efficient is also likely to make learning more effective. Attention to a student's preferred mode of learning or thinking promotes improved achievement.

The list above does not make reference to Learning difficulties that a percentage of our students are likely to have due to dyslexia, for instance. As Mrs Mantziou (psychologist and family therapist) warns us these students might misbehave in the classrooms due to their difficulties to learn. So, if a student is lazy or forgets his / her homework, or misbehaves, s/he is probably a dyslectic student or a student with learning difficulties. What can we do to help such students? Actually, not much because this is the psychologists' work. However, we can detect some problems, such as the ones presented in the tables that follow, and contact the parents to discuss with them in a very discreet and gentle way (they might feel upset and in a very difficult position) the steps they could follow to help their children (f.ex. address an institution).

Dyslectic students tend to confuse letters (e.g., b-d), words (e.g., though-enough or some-home), misspell words such as 'caught' (*coght), 'eaten' (*etan), 'column' (*colam), 'come' (*came), or they confuse pairs/groups of words such as: thing-think, back-bag, write-right-ride, to-two-too, there-their-where, while-why, what-that, my-why, where-their, it-did, brought-bought, feed-fed, my-why.

They are also likely to make mistakes when they read, they might not be able to follow sequences or translate correctly because they cannot read well. Mrs Mantziou insists that teachers can do quite a lot of things to facilitate these learners' effort in their classrooms, first, by empathising with them, second, by using multi-sensory methods of teaching, third, by being patient since these learners often need more time for the tasks assigned.

To get back to differentiated instruction for reasons other than learning difficulties, according to Erben et al (2008: 56-65), the teacher has the choice to differentiate a) the topic / content of the lesson, b) the process of the lesson, c) the product of the lesson. S/he can also differentiate the lesson through the individual learning styles of her/his learners.

SAQ 12

Have you ever tried to differentiate your instruction? Have you ever used, for instance, tiered activities, such as the ones provided in the coursebooks (primary and

junior high schools)? If yes, note down the problems you see in such activities. If not, note down the reasons why you neglect such activities.

In what follows, a “good practice”, based on the idea of differentiating the process and product of the lesson, as suggested above, and designed by Dr Calfoglou, a teacher of English at Haidari, is described.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Τίτλος (Θέμα) σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας:

Tracing the product to process to post-process route to differentiated learning: The use of mind maps

Ονοματεπώνυμο: Δρ Κάλφογλου Χριστίνα

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός

Στοιχεία Οργανικής Θέσης: 1^ο ΓΕΛ Χαϊδαρίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας):

Αγγλική γλώσσα Λυκείου, Γυμνασίου (ή και Δημοτικού σε απλουστευμένη μορφή)

Σύνδεση με Ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου:

Στις ενότητες περί ανάπτυξης και διεύρυνσης δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου καθώς και της ανάπτυξης και περαιτέρω διεύρυνσης της έννοιας του χρόνου και λογικών εννοιών. Ειδικότερα, στην κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών διαφορετικών κειμενικών ειδών, όπως περιγραφής, αφήγησης, κειμένου ιδεών καθώς και συνδυασμών των ειδών αυτών, τη χαρτογράφηση των λογικών και συνειρμικών χαρακτηριστικών τους και την αντίστροφη πορεία της δόμησης κειμενικών ειδών με τα χαρακτηριστικά αυτά, στα οποία εντάσσονται και τα τυπικά χαρακτηριστικά του χρόνου και της άποψης/ποιού ενεργείας (time and aspect). Στην ανάπτυξη μεταγλωσσικών, μεταγνωσιακών ικανοτήτων, μέσω των κριτικών διεργασιών που προϋποθέτει η πρακτική.

Επίπεδο γλωσσομάθειας:

B2-G1 (στο συγκεκριμένο μάθημα είναι επιθυμητή η εμπλοκή μαθητών με χαμηλότερο ή υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας, λόγω της φύσης του σχεδίου, το οποίο εστιάζει στη διαφοροποιημένη μάθηση)

Σκοπός & Στόχοι του σεναρίου- σχεδίου διδασκαλίας

Γενικός Σκοπός:

Η ενοποίηση γλωσσικών δεξιοτήτων όπως η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου και η χρήση των τυπικών στοιχείων της γλώσσας και συγκεκριμένα της γραμματικής, ιδιαίτερα του χρόνου και της άποψης, με τη βοήθεια των νοητικών χαρτών (‘mind maps’, ‘ideational frameworks’, Burgess 1994). Η αντιμετώπιση της γλωσσικής κατάκτησης και της έλλειψης λογικής αλληλουχίας που κυριαρχεί ακόμα σε πολλά βιβλία για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- To familiarize learners with the use of mind maps and introduce a conceptual framework for the development of the four skills and the teaching of grammar.
- To introduce a cognitively based, non-language-specific framework with a cross-curricular application, which can accommodate differentiated learning.
- To promote a process and post-process orientation in teaching and explore learners' prior knowledge and idea of genres.
- To train students in working out logical relations in an input as well as in establishing logical relations in an output.
- To promote learner interpretation and metacognition.
- To encourage the treatment of the four skills as continua and help learners develop the sense of an audience and their socio-cognitive skills generally.
- To help learners refine their note-taking and note-development skills.
- To allow learners flexibility in fleshing out their oral or written output and introduce the idea of genuineness inherent in real life discourse.
- To encourage learners to view themselves as not mere recipients but initiators of discourse and thus reinforce the learner-driven character of instruction.
- To encourage the use and production of authentic, non-pedagogically designed discourse.

Αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και υπηρεσιών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ):

Based on dyadic computer logic – Use of Internet to access authentic material.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η διδακτική πρακτική που προτείνεται θα μπορούσε να διαρκέσει από δύο εβδομάδες έως ένα μήνα. Ωστόσο, αν συνδεθεί με ποικίλη θεματολογία καθώς και με άλλες πλευρές του τυπικού της γλώσσας, όπως λογικές έννοιες αιτίου – αποτελέσματος και τρόποι έκφρασής τους, για παράδειγμα, θα μπορούσε να αποτελέσει το πλαίσιο διδασκαλίας της γλώσσας για ένα ολόκληρο σχολικό έτος.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ- ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Γενική Περιγραφή

Foreign language instruction has often placed the focus on what is referred to as the 'product' of learning. In the case of the teaching of the four skills in particular, this has meant underlining the significance of the oral or written input to be decoded and its exhaustive comprehension in listening and reading respectively or viewing the flawlessness of the output produced as the primary goal of speaking and writing instruction. This has resulted in the individual reader, listener, speaker or writer in each case being neglected, most often at the expense of comprehensible input or comprehensible output.

Yet, if we adopt Rost's (2002: 72) definition of learning as "the modification of a concept due to an experience", the role assumed by the learner in psychological terms emerges as most crucial to the instruction and learning process. In practical terms, this means that the development of the four skills referred to above, namely reading, listening, writing and speaking should involve an experience, which brings about a modification in a pre-existing concept. In other words, the experience the learner brings to the act of comprehension or production, his/her mental 'schemata' (see especially Carrell & Eisterhold 1988), are vital, so the instruction process needs to take advantage of them. Learning will entail refining

students' knowledge pre-wiring, developing a more elaborate schema of specific concepts. This is the view taken by 'process' approaches to language learning.

It may be obvious by now that product-oriented learning centres around the text to be comprehended or produced, treating it as 'sacrosanct' and as existing independently of the learner. Meaning, in the sense of what makes sense to the individual learner depending on his/her background knowledge, his/her needs and so on, gives way to accuracy and the narrowly linguistic treatment of the input (cf. Johns & Davies 1983) while the uniform goal set, subject to no differentiation, involves complete comprehension and correctness of form. Where the learner's individuality comes into play, by contrast, content gains primacy over form and accuracy, meaning is viewed as negotiable and constructed in the space between the learner and the text (cf. Iser 1972/1988) and, most importantly, the learning process is open-ended, allowing for selective comprehension or imperfect output, depending on the individual learner's pre-wiring, their goals, their competence level. Put simply, within this perspective, instruction practices are much more in keeping with the requirements of differentiated learning, namely those of providing multiple paths that can be made to suit learners' individual pace and style (see, *i.a.*, Tomlinson 1999, 2004, Tomlinson *et al.* 2008, Tomlinson & Imbeau 2010).

SAQ 13

Now, following the above discussion, one may accommodate changes in a typical product-oriented activity, such as the following one:

After they have been presented with a picture or two and asked to talk about them, students are invited to go through a reading input somehow related to the pictures and decide whether a number of statements they are shown are true or false. They are subsequently required to re-read the text and underline specific grammar forms. The work that follows is more or less exclusively focussed on form.

These changes might involve the following: The choice of topic may be learner-driven, the pre-reading work may explore learners' prior knowledge more systematically, the actual reading part may present learners with a number of different tasks and allow them to choose the one that suits their needs and reading style best, the tasks assigned themselves would need to go beyond the text as sacrosanct and allow students to approach it in individual ways – as when different learners are given a different character to pursue the destiny of in a story, for example. And then the input itself would need to be authenticated by learners' purposes (see discussion in Mishan 2005), which means that pedagogically designed inputs or inauthentic outputs would not be a good choice.

The experience modifying learners' initial concepts, as proposed above, will involve the interaction between the learner and a listening or reading input, interaction with other learners over this input and the construction of meaning in oral or written production, along with other learners' response to this output. This largely underlies the instruction practice proposal made in the next section, unifying the treatment of all four skills, while, importantly, it underscores the role of learners as co-constructing meaning as speakers, listeners, readers or writers. In other words, you speak to be listened to and interpreted, you listen to interpret and respond in speaking or in writing and so on. This brings us to the notion of the 'post-process', an approach centring upon the social component of learning and instruction, where the concept to be modified is not just individual but socially embedded.

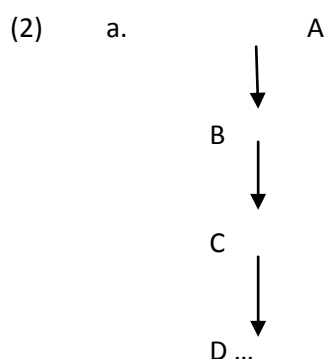
It appears that the process and post-process idea can be smoothly accommodated within what are referred to in the literature as 'mind maps' or 'ideational (that is, content-

related) frameworks' (see, in particular, Burgess 1994), namely the schematic representation of relations in learning input or output. Granting meaning and logical relations a priority, mind maps incorporate individual and social expectations with regard to meaning and meaning development and can capture the affinities between input reception and output production in schematically representing this development. At the same time, however, they are characterized by a robust open-endedness feature, which allows individual learners freedom in interpreting input or composing output in their own way. This is so because, among other things, they involve an outline of inputs or outputs and therefore require individual work to be fully fleshed out. Let us now have a closer look at some examples of mind maps.

As argued in Burgess (1994), there are three major mind maps: flow-charts, grids and tree diagrams. These map out three major discourse types.

SAQ 14

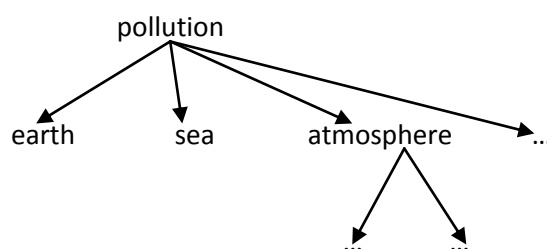
Have a look at the examples that follow and try to guess at the discourse type encoded in each case:



b.

	Height	Face	Dress
Jane
Jim

c.



As you may have guessed, the flowchart in (a) corresponds to sequenced texts, namely narratives (or descriptions of processes), the grid in (b) to attribution texts, as in descriptions, and the tree diagram in c. to hierarchical relations, as portrayed in expository or idea texts. Following Burgess (*ibid.*), we may be said to have captured the main types of content development, importantly, as we will suggest, in a non-language-specific sense, which means that students of any level and of heterogeneous competence are encouraged to fall back on their cognitive reservoir in approaching foreign language learning. This non-language-specific feature makes the use of mind maps appropriate for cross-curricular syllabi.¹⁵

As suggested through the skills synergy point raised earlier, mind mapping allows us to treat the four skills as complementary, as continua, which encapsulates their function in real life. It may form the basis of speaking, in the sense of forming an outline of the essentials before delivery, listening, in the sense of responding to speaking by taking structured notes within a specific framework, writing, in the sense of creating a mould for one's output, and reading, in the sense of responding to a text by deconstructing it along the lines of a specific framework. In other words, the four skills can form a point-counterpoint relationship, which encourages both teachers and learners to view them as an integrated whole. Moreover, learners visualise themselves as both creators and recipients of texts in an ever-evolving give-and-take process and, therefore, as more creative as well as autonomous. The lesson as a whole can therefore become more learner-driven.

Yet another important advantage of the use of mind maps is that they can form the framework for form-focussed instruction. Exploring the forms specific to each type of mind map can provide a more meaningful treatment of grammar and can unify points in grammar that have been treated as disparate in most foreign language books and syllabi. The contrast between sequenced and non-sequenced mind maps, for example, that is between flowcharts on the one hand and grids and tree diagrams on the other, is an ideal opportunity for the distinction between dynamic and stative verbs to come alive (cf. Burgess 1994). Thus, in a narrative, built along a sequence of actions, one would typically expect the use of dynamic (do) verbs, each taking the action a step further, while in a grid or a tree diagram the norm would be stative (be) verbs, accompanying the language of attribution and classification, inclusion or opinion statement respectively ('she *ran* and *fell*' in 'a' above as against 'Jane *is* beautiful and *has* long fair hair' in 'b' and 'pollution *comes* in various forms and *involves* ...' or 'it *is argued* that ...' in 'c'). This is a distinction also relevant to the action as against the description/state element in narratives. For example, stative (be) verbs would tend to be used in a narrative when there is a time freeze, in the descriptive/stative part of a story. On the other hand, grids may be ideal, among other things, for the presentation of the article, the difference between generics and non-generics ('_cats are ...', 'the cat is ...' as against 'the cat she owns is ...'), adjectives ('Jane is *tall* and *slim* while Jim is on the *plump* side') and adjective order ('*beautiful hand-made Nottingham* lace'). As for tree diagrams, they can, for one thing, help elucidate inclusion, causation, contrast or concession (as in 'the problem *is composed of* a series of sub-problems', 'water contamination *leads to* problems in the food chain/*is caused by* ...', 'while nuclear power is relatively cheap, it can be fatal in cases of a leak', 'although we know recycling may help face environmental problems, we do not pursue it systematically').¹⁶ Grammar instruction can thus be built gradually on a cognitive-conceptual rather than a purely structural basis. Instead of using input as a linguistic object, as in product-oriented approaches to learning, one uses real-life texts,

¹⁵ In Content and Language Integrated Learning (CLIL) literature, diagrammatic representation of content relations is also actively considered (see, e.g. Coyle *et al.* 2010).

¹⁶ Depending on the level, the language used can vary in terms of sophistication.

which can be a rich source of content and intricate conceptual relations. One might even visualise an alternative syllabus based on the mind map framework and encompassing all four skills, along with grammar.

Finally, the note-taking process involved in constructing mind maps, either receptively or productively, helps learners develop an important real-life skill, which enables them to chart input/output effectively. Importantly, by equipping their maps with content words mostly, they learn how to focus on the main carriers of information in an input and are also led to identify differences between content language (verbs and nouns *par excellence*) and the function language 'joints'. In the next section we present some sample tasks based on mind maps.

But how exactly can this mind map idea be implemented in the foreign language class? In this section we will present a number of options but the idea is amenable to further exploration and exploitation. First of all, learners can be presented with the major mind maps, as in (2) above, and be asked to reflect on what kind of relations they mirror. Alternatively, they could be presented with the corresponding types of text and work out the mind maps themselves. When dealing with the text referred to in activity (1) above, learners could work out the text organization in the form of a mind map both on the prediction, pre-reading level and on the actual reading one. Here are three examples of activity tasksheets based on the mind map idea:

In (3) below, learners are presented with the story mind map, an enriched version of the flowchart in (2a) above, and they are expected to fit in the verb forms in the table in the top right-hand corner. The aim is to further familiarize them with component interrelationships in a genre they have been exposed to – in the form of fairy tales – since their early childhood while also further acquainting them with the function of narrative verb forms. This may be an ideal chance to show learners, for instance, that aspect is a major determinant in the choice of verb forms and that aspectual differences in their L1 and L2 may be largely responsible for erroneous output of the 'When I was a child, I *was drinking (epina) a lot of milk' type. In other words, by inviting learners to see that simple forms compose the action backbone of a story and that continuous forms involve 'freezing' time and enhancing the descriptive element, we may be clarifying a point that generally remains obscure in dealing with tenses in the random, fragmentary fashion in which they are usually treated in coursebooks. The activity could also become more learner-driven by building the story schema together with the students. So, let us think of what is missing in each box in the tasksheet that follows:

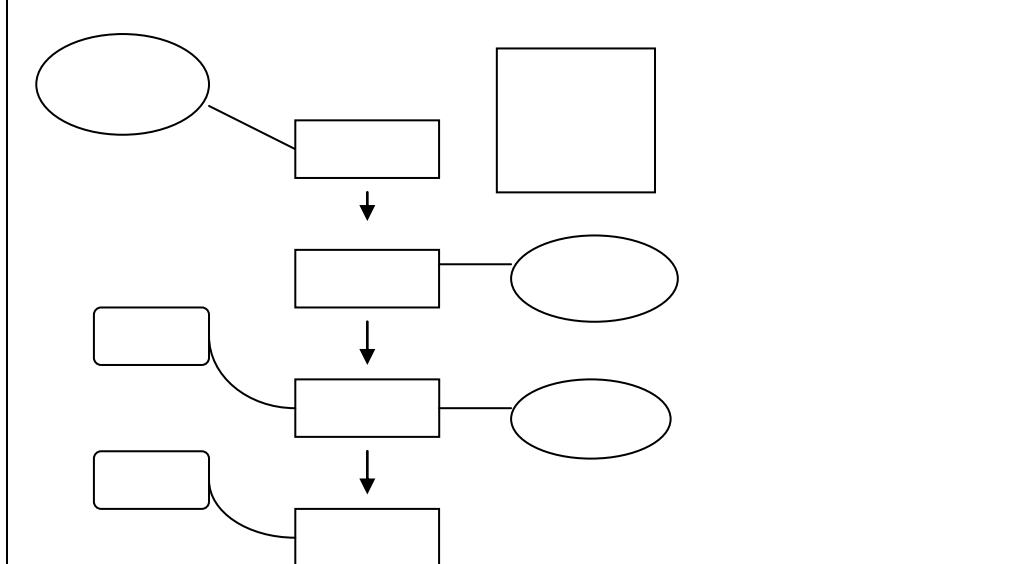
SAQ 15

So, let us think of which of the forms provided in the square is missing in each box in the mind map that follows:

(3)

What's in a story?

Match the shapes with the phrases to make up the story 'schema':



One would expect the background to a story, the larger bubble in the top left-hand corner, to be represented by 'was/was doing', the action backbone, namely the centred rectangles, to be composed of a 'did' sequence, the flashbacks, that is the left-side rectangles, to involve the use of 'had done', the time freeze and description to involve 'was/was doing' and to occupy the bubbles on the right, together with the spoken interaction '...'. Besides locating verb forms in the meaning construction universe, this task may also be a prelude to students producing a real-life story by fleshing out the mind map provided.

The second task proposed involves presenting students with a reading input and requiring them to map it out by selecting the appropriate type of mind map. This may subsequently act as a basis for students' codification of thematically related input, which can, in turn, act as the semi-scripted basis for class delivery (cf. Burgess 1994). The process might go on with student-listeners codifying the listening input anew as they keep notes and producing a report on the input based on their notes. The whole activity cycle would point to the links among all four skills and underline the significance of representing relations in the form of a mind map as a basis for reading, speaking, listening and writing.

More specifically, in (4) below learners are presented with an internet text, an extract of which we can see, in the context of a discussion about music. The most appropriate mind map is selected and students are subsequently expected to fill it in by reading the text carefully. Alternative representations are also considered and the relative advantages of each are discussed. The tree diagram may be deemed best in this case, as illustrated in the key. The branching might be interrupted at any point, depending on how intensively one is supposed to explore the text. The triple third-level branching in the key is random and is there to suggest possibility rather than an accurate representation of text content. Interestingly, when this was implemented in class, some students came up with (4a) and some others with (4b), which again may be worth discussing. Students can then be asked to download information about their favourite music from the Web and codify it in the form of

a mind map, their end-product probably being a blend of chronological sequencing, attribution grids and tree diagrams with superordinate and subordinate features. Their presentation could be followed by an illustration through their favourite piece of music:

SAQ 16

Can you design the tree diagram for the material that follows? Then compare your tree with the sample tree diagram at the end of this section??

(4)

Music and Your Body: How Music Affects Us and Why Music Therapy Promotes Health

How and Why Is Music A Good Tool For Health?

By [Elizabeth Scott, M.S.](#), About.com Guide

Research has shown that music has a profound effect on your body and psyche. In fact, there's a growing field of health care known as [Music Therapy](#), which uses music to heal. Those who practice music therapy are finding a benefit in using music to help cancer patients, children with ADD, and others, and even hospitals are beginning to use music and music therapy to help with pain management, to help ward off depression, to promote movement, to calm patients, to ease muscle tension, and for many other benefits that music and music therapy can bring. This is not surprising, as music affects the body and mind in many powerful ways. The following are some of the effects of music, which help to explain the effectiveness of music therapy:

Brain Waves: [Research has shown](#) that music with a strong beat can stimulate brainwaves to resonate in sync with the beat, with faster beats bringing sharper concentration and more alert thinking, and a slower tempo promoting a calm, [meditative state](#). Also, [research has found](#) that the change in brainwave activity levels that music can bring can also enable the brain to shift speeds more easily on its own as needed, which means that music can bring lasting benefits to your state of mind, even after you've stopped listening.

Breathing and Heart Rate: With alterations in brainwaves come changes in other bodily functions. Those governed by the autonomic nervous system, such as [breathing and heart rate](#) can also be altered by the changes music can bring. This can mean slower breathing, slower heart rate, and an activation of [the relaxation response](#), among other things. This is why music and music therapy can help counteract or prevent the damaging effects of [chronic stress](#), greatly promoting not only relaxation, but [health](#).

(Accessed at http://stress.about.com/od/tensiontamers/a/music_therapy.htm, January 2011)

Our final task appears in (5) below. It involves a codification of environmental problems, their causes and possible solutions, based on a brainstorming and discussion session. The arrows pointing upwards suggest that 'lethal emissions' and 'industrial waste' are viewed as the underlying causes of the problems above, while the lowest level items represent solutions. This mind map could form the basis of a discussion of (the language of) cause, effect, contrast, concession as well as a plan for further development in writing. With modifications in the items included, it could also constitute the basis of a class debate, different members arguing in favour of different underlying causes or solutions or differences in problem ranking. The open-endedness of the process is evident both in the interpretation basis of the mind map arrangement as a whole and in the dotted areas, which may reflect individual students' thinking. You are invited to visualize alternative orderings and compare them with the one proposed.

References

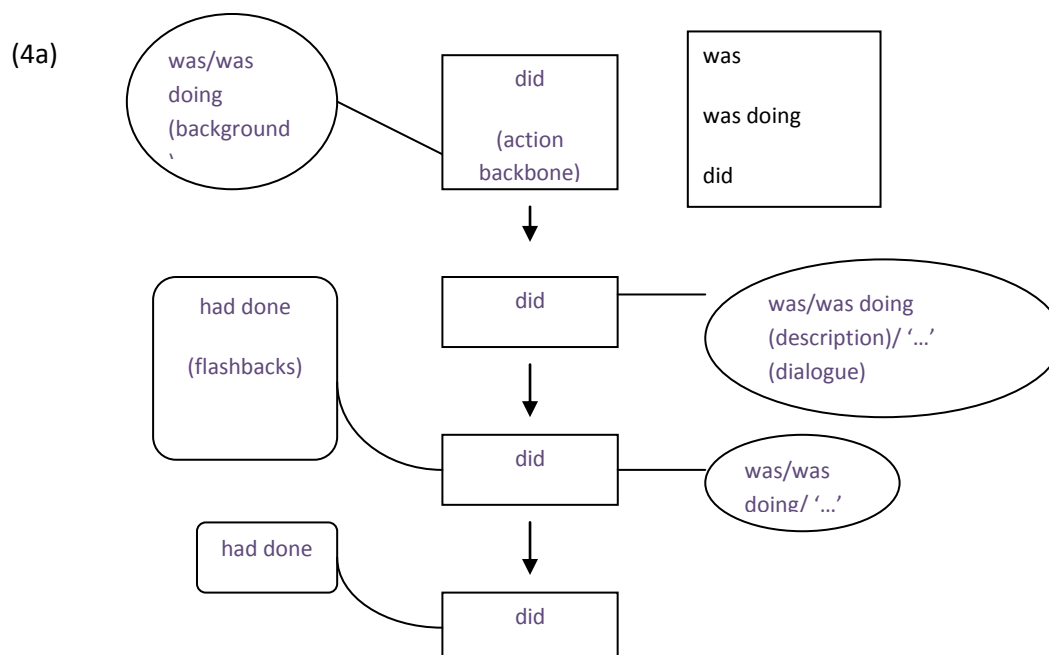
Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1988). 'A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension'. In P.Carrell, J. Devine & D.Eskey (eds) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 37-55.

- Burgess, J. (1994). 'Ideational Frameworks in Integrated Language Learning'. *System*, Vol. 22, No.3, 309-318.
- Calfoglou, C. (2004). 'Reading: Theory and Practice'. In Calfoglou, C. & Sifakis, N. *Language Learning Skills & Materials, Vol.2: Teaching Reading and Writing*. Patras: HOU, 35-129.
- Carrell, P. & Eisterhold, J.C. (1988). 'Schema theory and ESL reading pedagogy'. In P.Carrell, J. Devine & D.Eskey (eds) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 73-92.
- Coyle, D., Hood, Ph. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, NY: CUP.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. 2nd edition. Harlow: Pearson Education.
- Johns, T. & Davies, F. (1983). 'Text as a vehicle for information'. *Reading in a Foreign Language*, 1: 1-19.
- Iser, W. (1972/1988). 'The reading process: a phenomenological approach'. In D. Lodge (ed.) *Modern Criticism and Theory: A Reader*. London: Longman, 212-228.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Intellect Books: Bristol, Portland.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Essex: Pearson Education.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. NJ: Prentice Hall.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A. & Imbeau, M. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998) *Reading in a second language: process, product and practice*. Essex: Longman.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

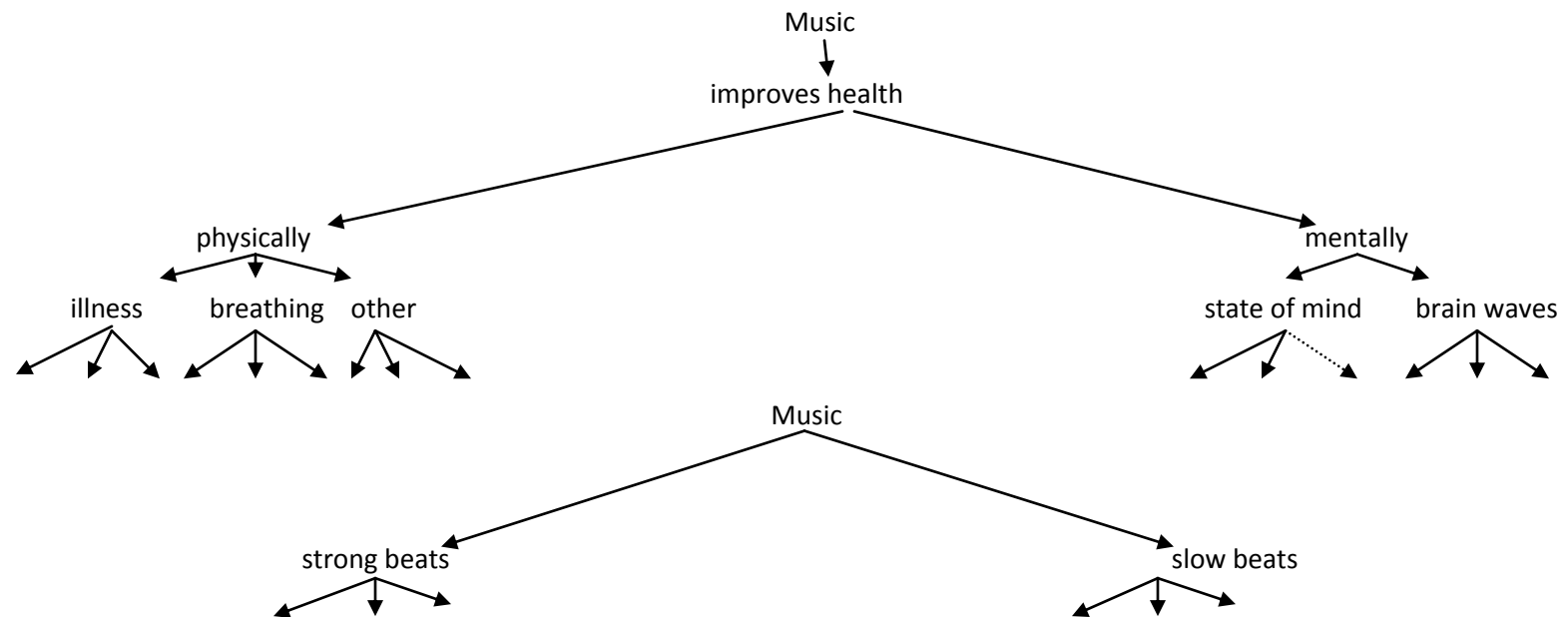
Βλ. το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης», στο τέλος του κεφαλαίου.

Key to the above tasks

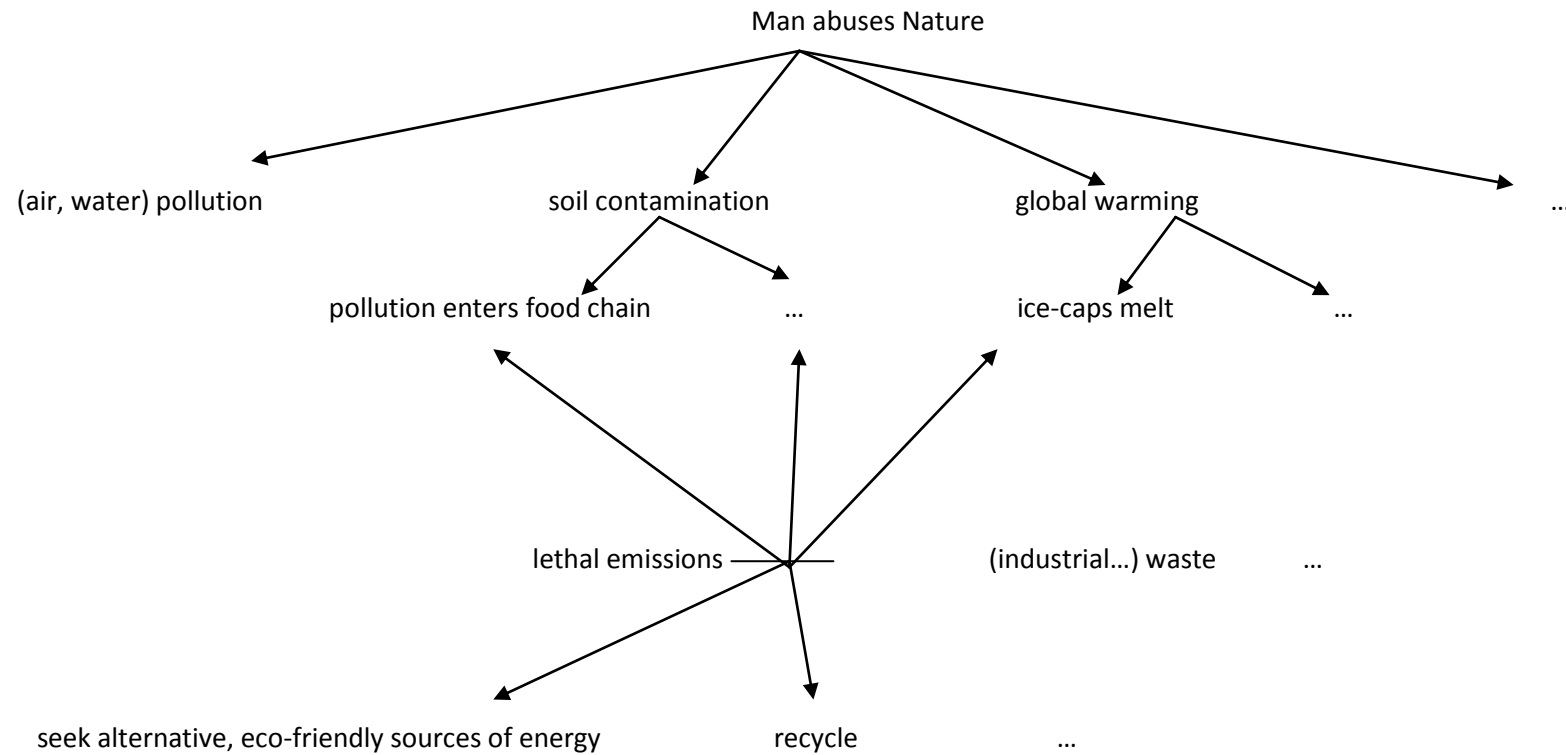


Tree diagram sample

(4b)



Discussing environmental issues: Problems, causes, remedies



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (για τους μαθητές Δημοτικού)

Το μάθημα σου άρεσε	Ναι 😊	Όχι ☹️
Αν 😊 τι σου άρεσε περισσότερο;		
Αν ☹️ τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;		
Τι νομίζεις ότι έμαθες από αυτό το μάθημα;		

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (για τους μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου)

<p>Σου άρεσε το μάθημα; Δικαιολόγησε την άποψή σου με λίγα λόγια.</p>	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
<p>Σου φάνηκαν ενδιαφέρουσες οι δραστηριότητες;</p>	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
<p>Σου άρεσαν οι δραστηριότητες στις οποίες έπρεπε να συνεργαστείς με τους συμμαθητές σου;</p>	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
<p>Σου άρεσαν οι δραστηριότητες στις οποίες έπρεπε να εργαστείς μόνος σου;</p>	<input type="checkbox"/> Πολύ	<input type="checkbox"/> Λίγο	<input type="checkbox"/> Καθόλου
<p>Πώς θεωρείς ότι ανταποκρίθηκες στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων; Δικαιολόγησε την άποψή σου με λίγα λόγια.</p>	<input type="checkbox"/> Με επιτυχία	<input type="checkbox"/> Είχα δυσκολίες αλλά τα κατάφερα	<input type="checkbox"/> Δεν νομίζω ότι τα κατάφερα πολύ καλά
<p>Τώρα που τελείωσε το μάθημα σκέψου τι μπορείς να κάνεις με αυτά που έμαθες. Μπορώ να</p>			

References

- Cvetek, S. (2008). 'Applying chaos theory to lesson planning and delivery'. *European Journal of Teacher Education*, 31/3: 247-256.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin Longman.
- Erben, T, Ban, R., Castaneda, M.E (2008). *Teaching English Language learners through technology*. New York: Taylor & Francis.
- Farrell, T. (1999). 'Reflective practice in an EFL teacher development group.' *System*, 27/2: 157-172.
- Pennington, M.C. (1992). 'Reflecting on teaching and learning: a developmental focus for the second language classroom.' In: Floowerdew, J., Brock, M., Hsia, S. (eds), *Perspectives on Second Language Teacher Education*. City Polytechnic of Hong Kong, Kowloon, pp. 47-65.
- Pennington, M.C. (1995). 'The teacher change cycle.' *Tesol Quarterly*, 29/4: 705-731.
- Richards, J. C. (1990). 'Beyond training: approaches to teacher education in language teaching.' *The Language Teacher*, 14: 3-8.
- Thornbury, S. (1994). *About language: Tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Willis, J. (1996). 'A flexible framework for task-based learning'. In: J. Willis and D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann ELT, pp. 52-62.
- Woodward, T. (1996). 'Paradigm shift in the language teaching profession'. In: J. Zeichner, K.M., and D. Liston (Eds.), *Reflective teaching*. Marwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.