

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ

Η πρώιμη εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας αποτελεί μία από τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής, με βασικούς στόχους τη δημιουργική αξιοποίηση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας και τη διαμόρφωση ελεύθερα σκεπτόμενων Ευρωπαίων πολιτών.

Στο πλαίσιο αυτό, μία από τις δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι το «Πιλοτικό πρόγραμμα εισαγωγής δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», με κύριους στόχους την αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, την αποτελεσματικότερη εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο Δημόσιο Σχολείο και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, καθώς και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξή του ως μελλοντικού πολίτη.

Το πρόγραμμα αυτό υλοποιείται κατά τα σχολικά έτη 2005-2006 και 2006-2007 και απευθύνεται σε 15.000 περίπου μαθητές στην Ε' και την ΣΤ' τάξη 219 Δημοτικών Σχολείων της χώρας.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το νέο πολιτισμό και τη νέα γλώσσα, ώστε σταδιακά να οδηγηθούν στην κατάκτησή της.

Για το λόγο αυτό έχουν συνταχθεί Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Γαλλική και τη Γερμανική Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, έχουν δοθεί οδηγίες διδασκαλίας και πραγματοποιούνται επιμορφωτικές διημερίδες, οι οποίες αποσκοπούν στο να δώσουν τη δυνατότητα στους διδάσκοντες να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να προσαρμόζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους στην ηλικία, στο γνωστικό επίπεδο και στα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΒΛΑΧΟΣ
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.

Ο ρόλος των ξένων γλωσσών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής κοινωνίας

*Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
Πρόεδρος του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

Τα τελευταία χρόνια, ζητήματα πολιτισμού, πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας, βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Η μετατόπιση από την πολιτισμική ομοιομορφία και σταθερότητα προς διαφοροποιημένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα οδήγησε τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και της παρεχόμενης εκπαίδευσης κατ' επέκταση, έτσι ώστε οι πολίτες να είναι ικανοί να εντάσσονται και να χειρίζονται τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (Επιτροπή Πολιτισμού και Παιδείας Α6-0243/2005), το ζήτημα της πολυγλωσσίας είναι απόρροια και αίτημα ταυτόχρονα της σύγχρονης κοινωνίας.

Η δήλωση του επιτρόπου J. Figel ότι «αν υπάρξει γνήσια ένταξη, αυτή θα είναι πολυγλωσσική και ταυτόχρονα διαπολιτισμική», είναι δηλωτική του ρόλου της πολυγλωσσίας, ως μέσου για την οικοδόμηση μιας σύγχρονης κοινωνίας βασισμένης σε αρχές αποδοχής και σεβασμού απέναντι στην ετερότητα.

Η διττή σημασία της πολυγλωσσίας, δηλαδή η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί διάφορες γλώσσες αλλά και η συνύπαρξη διαφόρων γλωσσικών κοινοτήτων σε μια δεδομένη γεωγραφική περιοχή, συνυφαίνεται με τη σκοποθεσία της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής, η οποία στοχεύει στη δημιουργική αξιοποίηση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Ποιος είναι όμως ο ρόλος της εκπαίδευσης απέναντι στο ζήτημα αυτό και πώς οι σημερινοί εκπαιδευόμενοι και αυριανοί πολίτες, μέσω της εκμάθησης περισσότερων ξένων γλωσσών θα ανταποκριθούν επαρκώς στο αίτημα για μια πλουραλιστική κοινωνία;

Με αφετηρία την ευρέως αποδεκτή παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά φορέα μεταβίβασης γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι κατευθύνσεις που σημειώνονται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα σχετίζονται με:

- την ανάγκη συμπόρευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις σύγχρονες εξελίξεις.
- την κοινωνική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο των συνεχών δημογραφικών αλλαγών που σημειώνονται και
- τη δημιουργία υπεύθυνων, συνεργατικών πολιτών.

Στο πλαίσιο αυτής της πραγματικότητας επιχειρείται η μετάβαση σε ένα νέο τύπο σχολείου που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Ο νέος αυτός τύπος σχολείου στοχεύει στη δημιουργία πολιτών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εξειδικευμένες γνώσεις. Η στοχοθεσία αυτή συνδυάζεται με τη γνώση και άλλων γλωσσών, πέραν της μητρικής, προκειμένου οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα που είναι κατ' εξοχήν ανταγωνιστική.

Οι αρχές των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων τείνουν προς μια εκπαίδευση που υπερβαίνει τα στενά εθνικά πλαίσια, προσανατολισμένη σε διαστάσεις ευρωπαϊκές και οικουμενικές.

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η ένταξη της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γαλλικής και Γερμανικής), στο δημοτικό σχολείο (Υ. Α., Φ. 52/602/97278/Γ1/23-9-05). Η προώθηση αυτής της καινοτομίας εντάσσεται στο γενικότερο πνεύμα που διέπει τη σύγχρονη εκπαίδευση.

Το «Πιλοτικό Πρόγραμμα εισαγωγής δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», που υλοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στοχεύει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότερη εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο Δημόσιο σχολείο.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα το οποίο, ήδη, υλοποιείται πιλοτικά σε 219 σχολεία της χώρας, στοχεύει στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών απέναντι στα νέα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ώστε σταδιακά να οδηγηθούν στην κατάκτηση της νέας γλώσσας.

Με την εισαγωγή της διδασκαλίας της Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας επιδιώκεται: «οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να επικοινωνούν με γαλλόφωνους και γερμανόφωνους ομιλητές σ' όλο τον κόσμο και να κατανοούν τον πολιτισμό και την καθημερινότητα στις χώρες όπου ομιλούνται αυτές οι γλώσσες, αποκτώντας έτσι θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στο διαφορετικό, σεβόμενοι ακριβώς αυτή τη διαφορετικότητα, ώστε η δεύτερη ξένη γλώσσα να αποτελέσει ερέθισμα για την εκμάθηση και άλλων ξένων γλωσσών».

Η γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας μπορεί να συμβάλει στην οικειοποίηση των κυρίαρχων παραδοχών για:

- την ποικιλία των κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών
- την πολλαπλότητα και αλληλεξάρτηση των πολιτισμών
- την παράλληλη συνύπαρξη και αρμονική συμβίωση των συλλογικών υποκειμένων.

Η στοχοθεσία αυτή θα δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν τη μορφή και τη δομή της νέας γλώσσας, να οργανώνουν το λόγο τους στο πλαίσιο συγκεκριμένων γλωσσικών απαιτήσεων και υπερβαίνοντας τις συμβάσεις της μητρικής τους γλώσσας να αποκτήσουν ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, η γνώση των γλωσσικών κωδίκων μπορεί να αποτελέσει χρηστικό εργαλείο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και κατανόησης των ιδιαίτερων στοιχείων που συγκροτούν τα πολιτισμικά στοιχεία των χωρών.

Η πορεία εξάλλου για την οικοδόμηση διαπολιτισμικής οπτικής επιβάλλει τη γνωριμία με τον άλλο, την άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, γεγονός που ενισχύει και ενισχύεται από την επικοινωνία και αλληλεπίδραση λαών και πολιτισμών.

Ως προς τη μεθοδολογική διάσταση η ένταξη της δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο επιδιώκεται να διδαχθεί στη βάση των σύγχρονων τάσεων της διδακτικής και της παιδαγωγικής σε μια προοπτική να αποκτήσουν οι μαθητές γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Συμπερασματικά, πέρα από την παιδαγωγική και κοινωνική χρηστικότητα της γνώσης περισσότερων της μιας γλωσσών, η εκμάθησή τους συμβάλλει σημαντικά στην παροχή ίσων ευκαιριών, θέμα, το οποίο ευρέως έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα. Είναι, εξάλλου, κοινά αποδεκτό ότι οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες δημιουργούν **διαφορετικές αφετηρίες** για το μαθητικό δυναμικό. Διαφορετικές προϋποθέσεις και δυνατότητες στην πρόσκτηση της γνώσης, διαφοροποιημένες προσβάσεις στην αγορά εργασίας. Τις διαφοροποιήσεις αυτές καλείται το σχολείο να καλύψει μέσα από τις εκπαιδευτικές παροχές του, διευρύνοντας τη βάση των γνωστικών αντικειμένων.

Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία και σε μια ραγδαία αλλαγή των εργασιακών δομών και απαιτήσεων, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που εξασφαλίζει το σχολείο αποβαίνουν χρήσιμες όταν μπορούν να αξιοποιηθούν και να εφαρμοσθούν σε ένα ευρύτερο φάσμα απασχόλησης. **Η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας** διαφοροποιεί το σχολικό πρόγραμμα, με τη φιλοδοξία να διευρύνει τη γνωστική βάση των μαθητών, που θα αποτελέσουν τους αυριανούς ευρωπαίους πολίτες.

Η διδασκαλία ξένων γλωσσών στο Δημοτικό Σχολείο: ατομική, κοινωνική και πολιτική αναγκαιότητα

Πέτρος Μπερερής, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Σήμερα, η πλήρης ενοποίηση των Ευρωπαϊκών χωρών, η ελεύθερη διακίνηση των εργαζομένων με τα νέα οικονομικά δεδομένα και τη νέα πολιτική κατάσταση που διαμορφώνεται στην Ευρώπη, οι αλλαγές στα σύνορα των κρατών και των συνθηκών ζωής σε όλο το κόσμο γενικότερα, αφήνουν ελπίδες για τη δημιουργία μιας ανθρώπινης κοινωνίας με «παγκόσμια διάσταση» ανοίγοντας συνεχώς νέους ορίζοντες επικοινωνίας. Κύριο όργανο άμεσης **επικοινωνίας** αποτελεί η ζωντανή γλώσσα, βασικό και αναντικατάστατο εργαλείο που φέρνει τους ανθρώπους σε επαφή. Η δυνατότητα ομιλίας ξένων γλωσσών δίνει τεράστιες ευκαιρίες επικοινωνίας μεταξύ των λαών και εξυπηρετεί πρωταρχικά την αλληλοκατανόηση, την ανταλλαγή πληροφοριών, μεθόδων ιδεών και αξιών, πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων, αλλά θεμελιώνει και την ανάπτυξη οικονομικών σχέσεων σε διακρατικό επίπεδο.

Η γλωσσομάθεια λοιπόν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια Ευρώπη χωρίς σύνορα. Είναι το μέσο εκείνο που θα ανοίξει τα κανάλια επικοινωνίας μας με τους υπόλοιπους πολίτες της Ευρώπης αλλά και του κόσμου γενικότερα. Προβάλλει, δε, σήμερα ως αναγκαιότητα σε **ατομικό, κοινωνικό και πολιτικό** επίπεδο. Κάτω από το πρίσμα της σημερινής πραγματικότητας ως κράτος δεν είναι δυνατό να μείνουμε αμέτοχοι και ασυγκίνητοι. Είναι ανάγκη να κτίσουμε τα θεμέλια πάνω στα οποία θα στηριχθεί η **επικοινωνία** των πολιτών της δικής μας χώρας με τους πολίτες άλλων ευρωπαϊκών λαών, εισάγοντας τις ξένες γλώσσες στην εκπαίδευση από την πρώτη κιόλας βαθμίδα.

Είναι ανάγκη ο μαθητής να γνωρίζει δύο γλώσσες συν τη μητρική του ή (κατ' επιλογή του) μία τουλάχιστο ξένη γλώσσα ήδη από το δημοτικό σχολείο, έτσι ώστε να αποκτήσει μία ικανοποιητική δεξιότητα **επικοινωνίας** στο διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο.

Με την πλήρη ανάπτυξη του προτεινόμενου από το Υπουργείο Παιδείας (και Π.Ι.) συστήματος διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε συνδυασμό με την συγγραφή βιβλίων, τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας και τη σταδιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα επιτευχθούν:

1. Εκμάθηση ξένων γλωσσών από όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τον τόπο που κατοικούν και την οικονομική επιφάνεια της οικογένειάς τους.
2. Άρση των δυσλειτουργιών που εμποδίζουν τη σωστή εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο σχολείο.
3. Άρση του φαινομένου των «αδίδακτων» στην ξένη γλώσσα μαθητών.
4. Αύξηση των θέσεων εργασίας στα δημόσια σχολεία των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας (Γαλλική - Γερμανική).

Με την εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών που είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σε **ατομικό επίπεδο**, δίνεται η δυνατότητα στους αυριανούς Έλληνες πολίτες της Ενωμένης Ευρώπης να είναι έτοιμοι, εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες έτσι ώστε να ανοίξουν οι πνευματικοί τους ορίζοντες με νέες γνώσεις στάσεις και αξίες. Η δυνατότητα ομιλίας ξένων γλωσσών τους επιτρέπει να λαμβάνουν περισσότερα μηνύματα, πληροφορίες, γνώσεις, απόψεις για τα πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά μεγέθη και δρώμενα και έτσι να διαμορφώνουν σφαιρική άποψη για τον κόσμο γύρω τους. Εφοδιάζονται με ποικίλα νοητικά σχήματα και δομές με γνωστικές στρατηγικές, καλλιεργούν **κριτικό πνεύμα**, δεξιότητα απολύτως απαραίτητη για να φιλτράρει, να αξιοποιεί το σωρό των πληροφοριών και των

γνώσεων από πολλές διαθέσιμες πηγές ταυτόχρονα. Σήμερα περισσότερο παρά ποτέ έχουμε ανάγκη το μοντέλο του πολίτη με **κριτική σκέψη**.

Σε **πολιτικό επίπεδο**, η χώρα μας, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πρέπει να ανταποκριθεί σε σχετικές προτάσεις, που θεωρούν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ως «βασική μάθηση» στην εκπαίδευση, προτάσεις που κινούνται στο πλαίσιο της σχετικής γενικής πολιτικής των Κρατών Μελών της Ε.Ε. και του Συμβουλίου της Ευρώπης. Πρέπει, δε, να εκπαιδεύσει και να διαμορφώσει το νέο πολίτη έτσι ώστε να είναι ικανός να **επικοινωνεί** ισότιμα σε όλα τα επίπεδα με τους πολίτες όλων των χωρών της Ε.Ε. με τη βοήθεια τουλάχιστον των πιο διαδεδομένων γλωσσών.

Η ευρωπαϊκή φυσιογνωμία των αυριανών πολιτών της κοινότητας θα διαμορφωθεί κυρίως μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και μετά τη σύνοδο του Μάαστριχ οι κοινοτικοί και εκπαιδευτικοί φορείς έχουν αναλάβει σειρά πρωτοβουλιών με στόχο την υλοποίηση των αποφάσεών της. «Εάν θέλουμε να υλοποιήσουμε το στόχο (τον οποίο όλοι έχουμε θέσει), την Ευρώπη των πολιτών και την ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, πρέπει να προωθήσουμε την αλληλογνωριμία των κατοίκων της. Ιδιαίτερα πρέπει να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι να συναντηθούν τα 70 εκατομμύρια Ευρωπαίων, ηλικίας 15 - 25 χρονών. Ένας από τους κυριότερους στόχους που έχει θέσει η κοινότητα είναι ακριβώς αυτό, να συναντηθούν οι νέοι, να επικοινωνήσουν γιατί στο μέλλον θα είναι μαζί, συμπολίτες, διατηρώντας φυσικά την πολιτιστική τους ταυτότητα».

Το άρθρο 126.1 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Μάαστριχ) αναφέρεται στην πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία. Στο πλαίσιο αυτό της εκπαιδευτικής αυτονομίας και της διατήρησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ιδιοπροσωπίας των κρατών μελών διαμορφώνονται οι απαραίτητες θεσμικές βάσεις για την προώθηση των εξής θεμάτων:

1. Εκμάθηση και διάδοση των κοινοτικών γλωσσών. Όπως γνωρίζουμε μια σημαντική προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή ήδη συντελείται μέσω του προγράμματος Lingua. Πιστεύουμε όμως ότι θα πρέπει να επιδιωχθεί (και στον τόπο μας) η υποχρεωτική εκμάθηση τουλάχιστο δύο κοινοτικών γλωσσών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της πρωτοβάθμιας, όπως ήδη επιχειρείται σε ορισμένα κράτη μέλη. Θα πρέπει με άλλα λόγια να γίνει συνείδηση στις αρμόδιες εθνικές αρχές ότι η εκμάθηση και η διάδοση των κοινοτικών γλωσσών δεν αποτελεί μόνο μια άριστη επένδυση στο αυριανό ευέλικτο και ευπροσάρμοστο εργατικό δυναμικό, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση δημιουργικής λειτουργίας της ενιαίας αγοράς. Επίσης, δεν πρέπει να αγνοείται ότι ο βασικός καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη του στόχου αυτού, είναι η συνεχής εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών.
2. Κινητικότητα φοιτητών.
3. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
4. Ανάπτυξη εκπαίδευσης «εξ' αποστάσεως».
5. Ανταλλαγές νέων μέσω οργανωμένων κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων ενταγμένων σε Εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ο προσανατολισμός, οι στόχοι και η δομή της ελληνικής εκπαίδευσης (όπως και της εκπαίδευσης των άλλων χωρών - μελών της κοινότητας) θα επηρεαστούν αποφασιστικά από την ισχυρή διαμορφωτική παράμετρο της ένταξης μας στην Ε.Ε. και την πορεία μας προς την ενιαία Ευρώπη. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ανύψωση του επιπέδου και της γενικής μόρφωσης και κατάρτισης και να αναπτύξει στο μαθητή τις δεξιότητες, στάσεις και τις συμπεριφορές εκείνες που θα διαμορφώσουν την ικανότητα προσαρμογής του στις πραγματικότητες του Ευρωπαϊκού «γίγνεσθαι».

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο δημοτικό σχολείο εξυπηρετεί και μία άλλη **κοινωνική αναγκαιότητα**. Είναι γνωστό ότι η εκμάθηση των ξένων γλωσσών στη χώρα μας κατά μεγάλο μέρος γίνεται σε **ιδιωτικά ινστιτούτα** με δαπάνες της οικογένειας του μαθητή, ενώ η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα σχολεία παρουσιάζει αδυναμίες και δεν μπορεί να εξυπηρετήσει ικανοποιητικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες, πολύ δε περισσότερο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις των καιρών.

Πεποίθησή μας είναι πως η δυνατότητα για **ίσες ευκαιρίες μάθησης** είναι δικαίωμα του κάθε πολίτη και φροντίζουμε γι' αυτό έχοντας ως σκοπό να επεκτείνουμε τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών πέρα από τα ήδη υπάρχοντα, σε όλα τα σχολεία της χώρας. Αυτό γιατί η επιθυμία εκμάθησης ξένων γλωσσών είναι εμφανής από τη συνεχή αύξηση των ιδιωτικών ινστιτούτων ξένων γλωσσών καθώς και από το ξεκίνημα της διδασκαλίας από τη νηπιακή ακόμα ηλικία, δηλαδή πολύ πριν την έναρξη της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο δημοτικό σχολείο. Δεν αγνοούμε δε και το γεγονός ότι στις αγροτικές και παραμεθόριες περιοχές οι δυνατότητες είναι μικρότερες, όπου η επιθυμία εκεί μετατρέπεται σε ανάγκη και μάλιστα επιτακτική.

Κατά μία άλλη πτυχή της κοινωνικής διάστασης του θέματος, η ελεύθερη διακίνηση και **μετεγκατάσταση** των πολιτών των Κρατών - Μελών των 350 εκατομμυρίων, καθιστά αδήριτη την ανάγκη διδασκαλίας και εκμάθησης των ξένων γλωσσών. Η χρήση τους, βέβαια, δεν αφορά μόνον στους εκφραστές της Ευρωπαϊκής κουλτούρας και διάνοησης ούτε τις υψηλού επιπέδου τάξεις. Αφορά εξίσου και τα πλατιά λαϊκά στρώματα, που αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία, αλλά επικοινωνούν μόνο στα πλαίσια της εθνικής τους γλώσσας.

Η πολιτεία πρέπει να έλθει αρωγός στη ανάγκη σωστής εκμάθησης ξένων γλωσσών από όλους τους μαθητές και να τους βοηθήσει. Ιδιαίτερα, δε, εκείνους που προέρχονται από τις **ασθενέστερες οικονομικά οικογένειες**. Βασική αρχή πρέπει να είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Ύστερα από όλα αυτά προβάλλει επιτακτική η ανάγκη μίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη διδασκαλία των Ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το υπουργείο Παιδείας κατέληξε σε συγκεκριμένη πρόταση μεταρρύθμισης του συστήματος διδασκαλίας των ξένων γλωσσών που έχει ως εξής:

- Μετά την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας (1992) εισάγεται η Γαλλική και Γερμανική (προαιρετικά) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. (Πρώτα σε 219 Δημοτικά Σχολεία και φέτος στην Ε' τάξη σε όλα τα δημοτικά σχολεία από 6/θέσια και άνω).
- Η διδασκόμενη στο δημόσιο Δημοτικό σχολείο ξένη γλώσσα δεν πρέπει να συνδυάζεται μόνο με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αλλά να εξυπηρετεί και καθαρά μορφωτικούς σκοπούς.

Τέλος έχουμε την πεποίθηση πως κατ' αυτόν τον τρόπο καλύπτουμε μία από τις συνιστώσες για να γίνουμε **ίσοι προς ίσους** και να είμαστε σε μια Ενωμένη Ευρώπη πολίτες δημιουργικοί και οικουμενικοί.

Φιλοσοφία, στόχοι και προστιθέμενη αξία του “Πιλοτικού Προγράμματος εισαγωγής δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση”

Ευαγγελία Καγκά, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Φιλοσοφία

Η εκμάθηση γλωσσών αποκτά στην εποχή μας μείζονα σημασία ως προϋπόθεση για την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτών στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, διαμορφώνοντας ένα νέο ήθος επικοινωνίας και αξιοποιώντας τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία ως μια θετική πραγματικότητα.

Η γλωσσομάθεια ως στοιχείο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του πολίτη εντάσσεται στο στρατηγικό σχεδιασμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και κατάρτιση και αφορά τις «δεξιότητες – κλειδιά», που πρέπει να έχει κάθε Ευρωπαίος πολίτης για να διαχειρίζεται δημιουργικά τις ευκαιρίες της δια βίου μάθησης στο πλαίσιο φυσικής και πολιτισμικής κινητικότητας. Μάλιστα στο ψήφισμα του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας την 14η Φεβρουαρίου 2002 σχετικά με την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και την εκμάθηση γλωσσών αναφέρεται η αναγκαιότητα σχεδιασμού δράσεων από τα κράτη-μέλη σχετικά με τη διδασκαλία δύο γλωσσών πέρα της μητρικής, ώστε μέχρι το 2010 οι μαθητές τελειώνοντας το Λύκειο να έχουν κατακτήσει τουλάχιστον το βασικό επίπεδο (B1) γλωσσομάθειας.

Ειδικότερα, η ένταξη της δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί έναν κύριο άξονα της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής, η οποία ενθαρρύνει την απόκτηση και καλλιέργεια γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε περισσότερες της μίας ξένες γλώσσες ως το όχημα ελεύθερης διακίνησης ιδεών, πολιτών και αγαθών.

Η εθνική γλωσσική πολιτική της χώρας μας, εναρμονιζόμενη με τους στρατηγικούς στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής, σχεδίασε μια εκπαιδευτική δράση που αφορά τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, κατά τα σχολικά έτη 2005-2006 και 2006-2007 εντάχθηκε πιλοτικά η διδασκαλία της Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας στην Ε' και Στ' τάξη σε 219 Δημοτικά Σχολεία της χώρας.

Σκοπός – Στόχοι

Η πρόωπη εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξοικειώνονται με το νέο γλωσσικό και πολιτισμικό σύστημα στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας ευρύτερης γλωσσικής κουλτούρας, να αξιοποιούν γνώσεις και ταλέντα τους και να αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Έχοντας ήδη ένα υπόβαθρο στοιχειωδών γνώσεων και δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα, οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν με μεγαλύτερη ευκολία τη σταδιακή κατάκτησή της, ούτως ώστε, οικοδομώντας σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης πάνω στις γνώσεις που αποκόμισαν από την προηγούμενη, να αποκτήσουν στο τέλος της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης ένα ικανοποιητικό και πιστοποιήσιμο επίπεδο γλωσσομάθειας.

Το “Πιλοτικό Πρόγραμμα εισαγωγής δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση” αποσκοπεί:

- Στην ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς την ύπαρξη άλλων γλωσσικών κωδίκων πέραν της μητρικής τους γλώσσας, ώστε σταδιακά να οδηγηθούν στη συνειδητή εκμάθηση της γλώσσας-στόχου.
- Στη σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού.

- Στην αφύπνιση των μαθητών απέναντι στην πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών.
- Στην εξοικείωση των μαθητών με νέους τρόπους σκέψης και ζωής, γνωρίζοντας δι-αφορετικά ήθη και έθιμα και συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τον εθνικό γλωσσικό και πολιτισμικό τους πλούτο.

Προστιθέμενη αξία

Η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο κρίνεται αναγκαία, διότι επιτυγχάνεται η σπειροειδής κατάκτηση της γλώσσας και διασφαλίζεται η συνέχεια στην εκμάθησή της. Το πρόγραμμα συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και στην προώθηση ποιοτικών διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών που εστιάζονται στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη γλώσσα-στόχο και στη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα από τη βιωματική και παιγνιώδη προσέγγιση της γλώσσας. Επιπλέον, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ίσων ευκαιριών μάθησης για κάθε μαθητή, διότι του παρέχεται η δυνατότητα εκμάθησης δύο ξένων γλωσσών, απαραίτητο εφόδιο στη διαμόρφωση του προφίλ του σύγχρονου Ευρωπαίου πολίτη.

Ειδικότερα, με την ολοκλήρωση του πιλοτικού προγράμματος αναμένεται:

- Οι μαθητές να έχουν αποκτήσει βασικές γλωσσικές ικανότητες και βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες.
- Οι μαθητές να έχουν προσεγγίσει συναισθηματικά τη δεύτερη ξένη γλώσσα, με στόχο την επικοινωνία και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης.
- Οι μαθητές να έχουν αναπτύξει κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας, με γνώμονα τη διαμόρφωση κριτικής και δημιουργικής σκέψης και την καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Οι μαθητές να έχουν περισσότερο χρόνο εκμάθησης, εμπέδωσης και χρήσης της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοί να υιοθετούν στρατηγικές διδασκαλίας, που συνάδουν με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.
- Οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές, ανανεώνοντας και εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής των ξένων γλωσσών.

Ήδη, στο πλαίσιο παρακολούθησης της εξέλιξης του “Πιλοτικού Προγράμματος εισαγωγής δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση” επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας, που δίδαξαν κατά το σχολικό έτος 2005-2006 σε συνολικά 110 Δημοτικά Σχολεία, η παιδαγωγική προστιθέμενη αξία του προγράμματος. Συγκεκριμένα:

- Η εισαγωγή της διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έγινε αποδεκτή με μεγάλο ενθουσιασμό από μαθητές και γονείς.
- Οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συνετέλεσαν στη δημιουργία ενός ιδιαίτερα φιλικού και ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη.
- Υιοθετήθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της γλώσσας και προσαρμόστηκε ανάλογα με το επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Επιδιώκοντας την κατανόηση, αναπαραγωγή και παραγωγή του απλού προφορικού και απλού γραπτού λόγου, σύμφωνα με τους στόχους του Α.Π.Σ., δόθηκε έμφαση στην πραγματολογική διάσταση της γλώσσας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μπορούν να ανταποκρίνονται σε απλές και οικείες επικοινωνιακές καταστάσεις, κάνοντας χρήση ανάλογων γλωσσικών πράξεων.

- Οι μαθητές ανέλαβαν πρωτοβουλίες, αυτενέργησαν και ανέπτυξαν τη φαντασία τους, κυρίως μέσα από τα σχέδια εργασίας.
- Οι οδηγίες που δόθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αξιοποιήθηκαν επαρκώς από τους διδάσκοντες.
- Η διδασκαλία/εκμάθηση της ξένης γλώσσας βασίστηκε σε σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως μαθητοκεντρική διδασκαλία, χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων (κασέτες ήχου, χάρτες, αφίσες κλπ) και μάθηση μέσα από παιγνιώδεις και διαδραστικές δραστηριότητες (παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια μνήμης, παντομίμα κλπ) καθώς και κατασκευές (ζωγραφική, κολλάζ κ.λπ.).
- Κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος επιτεύχθηκε ενεργοποίηση των αδύναμων μαθητών καθώς επίσης και των αλλόγλωσσων, μέσα από παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της 2ης Ξένης Γλώσσας (Γερμανικά / Γαλλικά) στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Αννέτε Φώσβινκελ, Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Α. Συνοπτική περιγραφή

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της 2ης Ξένης Γλώσσας (Γερμανικά / Γαλλικά) στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου δημοσιεύτηκαν στην τελική τους μορφή στο ΦΕΚ, τ. Β 119/2 - 2 - 2006.

Και τα δύο ΑΠΣ περιγράφουν

τον σκοπό της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας,

- τους γενικούς και ειδικούς στόχους,
- τη μεθοδολογική - διδακτική προσέγγιση,
- τα παιδαγωγικά μέσα, και
- την αξιολόγηση.
- Σημαντικό μέρος των ΑΠΣ καταλαμβάνει η περιγραφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων, τόσο σε επίπεδο ειδικών στόχων, όσο και σε επίπεδο γενικότερης διδακτικής προσέγγισης.

Με στόχο να τεθούν κοινές βάσεις και ενιαίος **σκοπός** για το μάθημα της 2ης Ξένης Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Δημοτικό, τα ΑΠΣ για το Δημοτικό υιοθετούν τις τρεις βασικές αρχές που διέπουν και τα ΑΠΣ των ξένων γλωσσών για το Γυμνάσιο. Αυτές οι τρεις βασικές αρχές είναι:

- ο εγγραμματισμός,
- η πολυγλωσσία, και
- η πολυπολιτισμικότητα.

Με βάση αυτές τις αρχές ορίζονται οι **γενικοί στόχοι** που περιλαμβάνουν:

- την απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας,
- την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην εκμάθηση της γερμανικής / γαλλικής γλώσσας, αλλά και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών γενικά,
- την γνωριμία με τον πολιτισμό των χωρών όπου ομιλείται η γλώσσα στόχος, η κατανόησή του και ο σεβασμός του.

Αυτοί οι γενικοί στόχοι αναλύονται και περιγράφονται περαιτέρω στους **ειδικούς στόχους**. Έτσι, λ.χ. ο γενικός στόχος της απόκτησης επικοινωνιακής ικανότητας αναλύεται σε:

- πρόσληψη/κατανόηση προφορικού λόγου
- πρόσληψη/κατανόηση γραπτού λόγου
- παραγωγή προφορικού λόγου
- παραγωγή γραπτού λόγου κ.ά.,
- που με τη σειρά τους και κατά περίπτωση αναλύονται σε επιμέρους ειδικούς στόχους.

Η ανάλυση των ειδικών στόχων συνοδεύεται από την περιγραφή θεματικών περιοχών και λεκτικών πράξεων. Οι θεματικές περιοχές συνάδουν με τις εμπειρίες και τις γνώσεις της ηλικίας των μαθητών της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού και ανταποκρίνονται

στα ενδιαφέροντά τους. Οι λεκτικές πράξεις ορίζουν έναν ελάχιστο “εξοπλισμό” γλωσσικών δομών που οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να χειρίζονται, προκειμένου να αποκτήσουν στοιχειώδη επικοινωνιακή ικανότητα.

Η ανάλυση των ειδικών στόχων συνοδεύεται επίσης από ενδεικτικές δραστηριότητες, που προτείνουν τρόπους υλοποίησης των στόχων.

Στην περιγραφή της **μεθοδολογικής - διδακτικής προσέγγισης** και των **παιδαγωγικών μέσων** δίδονται οι γενικοί άξονες της υλοποίησης του ΑΠΣ στο μάθημα, όπου θεμελιώδες στοιχείο είναι η ποικιλομορφία και η συχνή εναλλαγή, τόσο των δραστηριοτήτων και των μορφών εργασίας, όσο και των εποπτικών μέσων και των ερεθισμάτων, στα οποία εκτίθενται οι μαθητές.

Στην περιγραφή της **αξιολόγησης** δίδονται οι βασικοί παράμετροί της. Περιγράφονται επίσης διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης που αλληλοσυμπληρώνονται και συμβάλλουν από κοινού στην προώθηση της αυτόνομης μάθησης.

B. Θεμελιώδη στοιχεία μεθοδολογικής - διδακτικής προσέγγισης

Στα ΑΠΣ για τη 2η Ξένη Γλώσσα στο Δημοτικό περιγράφονται ρητά, αλλά αναδύονται επίσης έμμεσα μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες τρία θεμελιώδη στοιχεία μεθοδολογικής - διδακτικής προσέγγισης:

- η έμφαση στον προφορικό λόγο
- οι παιγνιώδεις μορφές μάθησης, και
- η εκμάθηση βασικών μορφοσυντακτικών δομών μέσα από τη χρήση, και όχι μέσα από κανόνες και “στείρες” ασκήσεις γραμματικής.

Η έμφαση στον προφορικό λόγο υπηρετεί ποικίλους στόχους:

- εξοικειώνει τους μαθητές στο άκουσμα της ξένης γλώσσας,
- τους παροτρύνει να δίνουν βάρος και να αντλούν πληροφορίες από τον προφορικό λόγο - γεγονός πολύ σημαντικό ώστε να επωφελούνται όσο το δυνατόν περισσότερο από το άκουσμα της ξένης γλώσσας μέσα στην τάξη, μιας και οι δυνατότητες να ακούν την ξένη γλώσσα εκτός τάξης είναι αρκετά περιορισμένες.
- η προφορική χρήση της γλώσσας προάγει την “αυτόματη”/διαισθητική εμπέδωση βασικών γλωσσικών δομών, ιδίως όταν γίνεται στο πλαίσιο παιγνίων μάθησης, όπου η - αναγκαία - επανάληψη δεν έχει τον χαρακτήρα “στείρας άσκησης”.

Οι παιγνιώδεις μορφές μάθησης:

- είναι στενά συνυφασμένες με τη “μάθηση με όλες τις αισθήσεις”. Αυτό παρέχει τη δυνατότητα η διδασκαλία να αγγίζει και να δραστηριοποιεί μαθητές με διαφορετικούς τρόπους πρόσκτησης της γνώσης (Lernertyp / profil cognitif, π.χ. οπτικός τύπος, ακουστικός τύπος).
- “συμπαράσφουρον” τους μαθητές στη χρήση της ξένης γλώσσας με το κίνητρο της συμμετοχής σε ένα παιχνίδι, σ’ ένα δρώμενο.
- δίνουν τη δυνατότητα να προσεγγίζεται ένα φαινόμενο, π.χ. ο σχηματισμός ερωτήσεων μερικής άγνοιας, με ποικίλους τρόπους και έτσι να “αυτοματοποιούνται” βασικές δομές, πάνω στις οποίες στηρίζεται οι περαιτέρω κατάκτηση της γλώσσας.

Οι εκμάθηση βασικών μορφοσυντακτικών δομών μέσα από τη χρήση:

- ενισχύει την ανακαλυπτική μάθηση (entdeckendes Lernen / l’ apprentissage de découverte), η οποία βοηθάει στην εμπέδωση της γνώσης.

- συνδέει τις μορφοσυντακτικές δομές με ποικίλα περιεχόμενα, που επίσης συμβάλλει στην εμπέδωσή τους.
- εντάσσει τις μορφοσυντακτικές δομές άμεσα στη χρήση, οικοδομώντας έτσι την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, και όχι την αποστήθιση γραμματικών πινάκων.

Όπως προκύπτει και από την ως άνω περιγραφή, τα τρία αυτά θεμελιώδη στοιχεία μεθοδολογικής - διδακτικής προσέγγισης αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοϋποστηρίζονται, με τελικό στόχο ο μαθητής να αντλεί ευχαρίστηση από την επαφή με τη ξένη γλώσσα και τη χρήση της και, στο τέλος της Στ' Δημοτικού, να είναι σε θέση να επικοινωνεί στοιχειωδώς για θέματα του άμεσου ενδιαφέροντός του.

Έτσι, η διδασκαλία της 2ης Ξένης Γλώσσας στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού στοχεύει στο να δημιουργηθεί στους μαθητές τρόπον τινά το κατάλληλο υπέδαφος, προκειμένου στο Γυμνάσιο να επιτευχθεί η εμπέδωση της αποκτηθείσας γνώσης - με την επανάληψη μέσα από παρόμοιες, αλλά και διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις - καθώς και η απρόσκοπτη πρόσκτηση νέας γνώσης.

Γ. Επίλογος

Για τον διδάσκοντα, η μελέτη του ΑΠΣ δεν αποτελεί μόνον προϋπόθεση για την επιλογή του κατάλληλου διδακτικού πακέτου. Η επιλογή γίνεται, ως γνωστόν, από τον κατάλογο εγκεκριμένων βοηθημάτων του Υπεπθ, και βασική προϋπόθεση για να συμπεριληφθεί ένα διδακτικό πακέτο στον κατάλογο αυτό, είναι να συνάδει με το ΑΠΣ. Όμως, κάθε διδακτικό πακέτο πληροί αυτή την προϋπόθεση με διαφορετικό τρόπο, με διαφορετικό τρόπο παρουσίασης των γλωσσικών φαινομένων, με διαφορετικά κείμενα κ.λπ. Έτσι, ο διδάσκων καλείται να αναλύσει κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών του ποιο από τα προς επιλογή διδακτικά πακέτα τον βοηθάει με τον καλύτερο τρόπο να υλοποιήσει τους στόχους του ΑΠΣ.

Στο πλαίσιο του μαθήματος παρουσιάζεται πάντα η ανάγκη ή και η διδακτικά κατάλληλη ευκαιρία για τη χρήση επιπρόσθετου υλικού. Πώς, όμως, εντοπίζεται αυτή η ανάγκη ή ευκαιρία, και πού στηρίζεται η επιλογή του κατάλληλου επιπρόσθετου υλικού; Σ' ένα μάθημα που στοχεύει στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, ο διδάσκων πολύ πιθανώς να επιλέξει να κάνει με τους μαθητές του μια άσκηση φωνητικής, η οποία δεν περιέχεται στο διδακτικό εγχειρίδιο, προκειμένου να βοηθηθούν να διακρίνουν καλύτερα τους φθόγγους της ξένης γλώσσας. Αντίθετα, αν το μάθημα της ξένης γλώσσας στοχεύει στην ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν λογοτεχνικά και άλλα κείμενα από το πρωτότυπο, σίγουρα ο διδάσκων δεν θα το επιλέξει, διότι κάτι τέτοιο είναι έξω από τη στοχοθεσία ενός τέτοιου μαθήματος. Συνεπώς, το ΑΠΣ αποτελεί το γνώμονα βάσει του οποίου ο διδάσκων θα επιλέξει και το επιπρόσθετο υλικό που θα χρησιμοποιήσει (επιπρόσθετες ασκήσεις, επιπρόσθετα φύλλα εργασίας, κείμενα, ακουστικό υλικό κ.λπ.) ή θα σχεδιάσει επιπρόσθετες δραστηριότητες.

Η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο: διαστάσεις και προοπτικές

Χαράλαμπος Μπαμπαρούτσης, Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Τα δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας τείνουν να ανατρέψουν τα μέχρι τώρα ερμηνευτικά σχήματα για το ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Κατά συνέπεια θεωρείται σημαντικό γεγονός η διερεύνηση του χαρακτήρα που πρέπει να προσλάβει το σχολείο προκειμένου να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα. Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται και οι οποιεσδήποτε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι οποίες βέβαια έχουν επηρεαστεί και από τις ανάλογες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έχουν συντελεστεί στην Ε.Ε. και στην Αμερική.

Ειδικότερα: η έκρηξη της γνώσης και της πληροφορίας αναδεικνύει τη σημασία του ρόλου του σχολείου στην προετοιμασία ατόμων, ικανών να ενταχθούν και να προσφέρουν στο σύστημα παραγωγής. Με αφετηρία την ευρέως αποδεκτή παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά φορέα μεταβίβασης γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων θα πρέπει να επιστημόνουμε ότι οι κατευθύνσεις που δίνονται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα σχετίζονται με τα εξής αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία:

Την ανάγκη συμπόρευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις σύγχρονες εξελίξεις.

- Την κοινωνική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο των συνεχών δημογραφικών αλλαγών που σημειώνονται και
- Τη δημιουργία υπεύθυνων, συνεργατικών πολιτών.

Στο πλαίσιο αυτής της πραγματικότητας επιχειρείται η μετάβαση σ' ένα νέο τύπο σχολείου που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις. Με την ένταξη καινοτόμων Προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, την αναμόρφωση των Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ., επιχειρείται η οικοδόμηση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η ένταξη της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γαλλικής και Γερμανικής), στο δημοτικό σχολείο με την Υ.Α., Φ. 52/602/97278/Γ1/23 - 9 - 05. Η προώθηση και αυτής της καινοτομίας εντάσσεται στο γενικότερο πνεύμα που διέπει τη σύγχρονη εκπαίδευση.

Με την εισαγωγή της διδασκαλίας της Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας επιδιώκεται: «οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να επικοινωνούν με γαλλόφωνους και γερμανόφωνους ομιλητές σ' όλο τον κόσμο και να κατανοούν τον πολιτισμό και την καθημερινότητα στις χώρες όπου ομιλούνται αυτές οι γλώσσες, αποκτώντας έτσι θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στο διαφορετικό, σεβόμενοι ακριβώς αυτή τη διαφορετικότητα, ώστε η δεύτερη ξένη γλώσσα να αποτελέσει ερέθισμα για την εκμάθηση και άλλων ξένων γλωσσών».¹

Ο προσανατολισμός του παραπάνω σκοπού φαίνεται να υπακούει στο γενικότερο πνεύμα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναδεικνύει τη σημασία κατανόησης από τους μαθητές της πολιτισμικής ετερότητας, του σεβασμού γενικότερα απέναντι στη διαφορετικότητα.

Η γνώση της δεύτερης ξένης γλώσσας μπορεί να συμβάλει στην οικειοποίηση των κυρίαρχων παραδοχών για:

- Την ποικιλία των κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών
- Την πολλαπλότητα και αλληλεξάρτηση των πολιτισμών
- Την παράλληλη συνύπαρξη και αρμονική συμβίωση των συλλογικών υποκειμένων.

¹ Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας (2002), Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τόμος Β' Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Οι βασικοί αυτοί άξονες αναφέρονται σε επιμέρους πεδία τα οποία μπορούν να αναλυθούν και να μελετηθούν ως προς:

- Τη γλωσσική διάσταση
- Την πρακτική χρήση και
- Τη μεθοδολογική διάσταση.
- Ως προς τη γλωσσική διάσταση, επιδιώκεται, οι μαθητές, να αποκτήσουν γνώση της δομής και του εκφραστικού πλούτου της δεύτερης ξένης γλώσσας, να οικειοποιηθούν το λεξιλόγιό της και να επικοινωνούν με ευκολία με γαλλόφωνους και γερμανόφωνους λαούς.

Η στοχοθεσία αυτή θα δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν τη μορφή και τη δομή της νέας γλώσσας, να οργανώνουν το λόγο τους στο πλαίσιο συγκεκριμένων γλωσσικών απαιτήσεων, να ανακαλύψουν και άλλες αντιλήψεις και ταξινομήσεις της πραγματικότητας υπερβαίνοντας τις συμβάσεις της μητρικής τους γλώσσας και να αποκτήσουν ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας.¹

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, η γνώση των γλωσσικών κωδίκων μπορεί να αποτελέσει σημαντική βάση για την οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων, επικοινωνίας γενικότερα μαθητών και σχολείων των αντίστοιχων χωρών.

Η πορεία εξάλλου για την οικοδόμηση διαπολιτισμικής οπτικής επιβάλλει τη γνωριμία με τον άλλο, την άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, γεγονός που ενισχύει και ενισχύεται από την επικοινωνία και αλληλεπίδραση λαών και πολιτισμών.²

Τα τελευταία χρόνια, ζητήματα πολιτισμού, πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας, βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η διαχείριση όμως των ζητημάτων αυτών στο σχολικό περιβάλλον αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Στο πλαίσιο αυτό αντιλαμβάνεται κανείς τη σημασία γνώσης και σωστού χειρισμού της γλώσσας, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη δυνατότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, σε επίπεδο σχολικής τάξης, σχολείου και κοινωνίας.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, γλώσσα, σκέψη και πολιτισμός γίνονται ένα. Η γλώσσα παύει να είναι εργαλείο που απλά μεταφέρει πληροφορίες για τους άλλους πολιτισμούς. Είναι ο βασικότερος παράγοντας για την καλλιέργεια του διαλόγου των πολιτισμών. Η γνώση της ιστορίας της ξένης χώρας και των κοινωνικών της δομών θα διευκολύνει την κατανόηση του πολιτισμού και θα επιτρέψει στους διδασκόμενους να χρησιμοποιήσουν σωστά τη γλώσσα.³

Ως προς τη μεθοδολογική διάσταση, η ένταξη της δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, επιδιώκεται η διδασκαλία της στη βάση των κανόνων της παιδαγωγικής και της διδακτικής, με προοπτική να αποκτήσουν οι μαθητές επικοινωνιακή ικανότητα.

Ο στόχος αυτός αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του μαθήματος της δεύτερης ξένης γλώσσας και συμπληρώνει τη γενικότερη στοχοθεσία του αναμορφωμένου Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο οργανώνει το διδακτικό περιβάλλον μέσα από την κατανόηση του εννοιολογικού δικτύου που αναπτύσσεται στο εσωτερικό κάθε μαθήματος, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τη δυνατότητα αξιοποίησης βάσης δεδομένων, την παρατήρηση, την ανταλλαγή απόψεων και τη συνεργασία.

Ο διαθεματικός προσανατολισμός του Προγράμματος Σπουδών επαναπροσδιορίζει το μεθοδολογικό "Παράδειγμα" και αναδεικνύει νέους τρόπους πρόσληψης της γνώσης. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλει σημαντικά και η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας, μέσα από σχέδια εργασίας (project) που αναδεικνύουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.¹

¹ DENIS M., " Dialogues et Cultures ", no 44, 2000, p. 62

² ΜΑΡΚΟΥ Γ., 1997, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής εμπειρία.

³ LEACH E., Social Anthropology, Glasgow, Fontana, p. 18

Στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας η ένταξη της δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο μπορεί να συμβάλει στην άρση της εκπαιδευτικής ανισότητας, στη διαμόρφωση Ευρωπαίων πολιτών, στην οικοδόμηση μιας εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στα ευρωπαϊκά και οικουμενικά δεδομένα.

Από τις παραπάνω τοποθετήσεις ανακύπτουν δύο βασικά ζητήματα, τα οποία σχετίζονται, κατά πρώτον με τους στόχους που πρέπει να επιτύχει η σχολική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ευρώπη, και κατά δεύτερον με τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να συμβάλει στην οικοδόμηση ενός σχολείου που να οδηγεί στη μείωση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Και τα δύο αυτά ζητήματα αναδεικνύουν μια σειρά ερωτημάτων, τα οποία με τη σειρά τους συγκλίνουν στην αναζήτηση του αποτελεσματικού σχολείου.

Και πράγματι, τα τελευταία χρόνια η έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου αποτελεί πρωταρχική επιδίωξη. Στο εσωτερικό της έννοιας αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με επιστημονικές - ερευνητικές μελέτες ενυπάρχει και η άλλη διάσταση, που αφορά κυρίως στη βελτίωση των λειτουργιών του και συνιστά θα λέγαμε προαπαιτούμενο για την ποιοτική αλλαγή του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος.

Αναμφίβολα, ο ρόλος της εκπαίδευσης στο νέο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι, που διαμορφώνεται στη σύγχρονη Ευρώπη είναι σημαντικός.

Οι αρχές των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων τείνουν προς μια εκπαίδευση που υπερβαίνει τα στενά εθνικά πλαίσια, προσανατολισμένη σε διαστάσεις ευρωπαϊκές και οικουμενικές.

Οι αρχές των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων τείνουν προς μια εκπαίδευση που υπερβαίνει τα στενά εθνικά πλαίσια, προσανατολισμένη σε διαστάσεις ευρωπαϊκές και οικουμενικές.

Στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών αλλαγών, η διεύρυνση της επικοινωνίας, η αύξηση των μετακινήσεων και της ενημέρωσης, καθιστούν αναγκαίο τον προσανατολισμό της σχολικής εκπαίδευσης στην εισαγωγή και άλλων γλωσσών στο πρόγραμμα των διδασκόμενων μαθημάτων.

Ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα στη δημιουργία πολιτών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εξειδικευμένες γνώσεις, είναι αναμφισβήτητος. Η προοπτική δημιουργίας ενημερωμένων πολιτών πρέπει να συνδυάζεται και με τη γνώση και άλλων γλωσσών, πέραν της μητρικής, προκειμένου οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες να μπορούν να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη ανταγωνιστικότητα.

Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία και σε μια ραγδαία αλλαγή των εργασιακών δομών και απαιτήσεων, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που εξασφαλίζει το σχολείο αποβαίνουν χρήσιμες όταν μπορούν να αξιοποιηθούν και να εφαρμοσθούν σε ένα ευρύτερο φάσμα απασχόλησης. Η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας διαφοροποιεί το σχολικό πρόγραμμα με τη φιλοδοξία να διευρύνει τη γνωστική βάση των μαθητών, που θα αποτελέσουν τους αυριανούς ευρωπαίους πολίτες και τους προετοιμάζει για τη μελλοντική κοινωνία.

Το δεύτερο ζήτημα στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω, μας παραπέμπει σε ένα θέμα, το οποίο ευρέως έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα και αφορά στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση ή εκπαιδευτική ανισότητα.

Οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες δημιουργούν διαφορετικές αφετηρίες για το μαθητικό δυναμικό, διαφορετικές προϋποθέσεις και δυνατότητες στην πρόσκτηση της γνώσης και μειωμένες προσβάσεις στην αγορά εργασίας. Τις μειωμένες αυτές δυνατότητες καλείται το σχολείο να καλύψει μέσα από το πρόγραμμά του, διευρύνοντας τη βάση των γνωστικών αντικειμένων.

¹ ΚΑΓΚΑ Ε., 2002, Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις Ξένες Γλώσσες, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 66 - 71.

Η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο κινείται και στην προοπτική παροχής της γνώσης σε όλους, ανεξάρτητα από κοινωνική ή εθνική προέλευση. Έρχεται να συμπληρώσει το κενό του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών. Να εντάξει μαθητές, μη προνομιούχου κοινωνικού επιπέδου, Έλληνες, αλλά και αλλοδαπούς στο κοινωνικό σύνολο, εθνικό και ευρωπαϊκό, στην αγορά εργασίας, με μικρότερο γνωστικό έλλειμμα και περισσότερα εφόδια για τη μετέπειτα ένταξή τους στην παγκόσμια κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, éd. Puf.
- BYRAM M., 1992, *Culture et éducation en Langue étrangère*, Paris, CREDIF – Hatier, Coll. "La!".
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, CLF International
- DENIS M., 2000, "Dialogues et cultures " 4044
- GALISSON R. , 1980, *D' hier à aujourd' hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Nathan
- ΚΑΓΚΑ Ε., 2001, *Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.*
- ΚΑΓΚΑ Ε., 2002, *Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις Ξένες Γλώσσες , Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.*
- LADMIRAL J.R et LIPIANSKY E.M., 1989, *La Communication interculturelle*, Paris, A. Colin.
- LEACH E., 1982, *Social Anthropology*, Glasgow, Fontana.
- ΜΑΡΚΟΥ Γ., 1997, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής εμπειρία.*
- MARTINEZ P., 2002, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, CNDP-Hachette.
- PUREN C., 1991, *Histoire des méthodologies de l' enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- TAPERNOUX P., 1997, *Les enseignants face aux racismes*, Paris, Anthropos.
- ZARATE G., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, CELV.

Η συμβολή του εποικοδομητισμού στην εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο

*Διονύσιος Λουκέρης, Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Αλεξάνδρα Μέλλα, Καθηγήτρια Ξένων Γλωσσών*

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών αντιμετωπίζει σήμερα μια νέου τύπου Βαβέλ, η οποία συγκροτείται από πλήθη πολύγλωσσων (και όχι πλέον μονόγλωσσων) ανθρώπων που επικοινωνούν ή επιθυμούν να επικοινωνήσουν με άλλους αλλόγλωσσους και επίσης πολύγλωσσους ανθρώπους. Το νέο αυτό δεδομένο της πολυγλωσσίας στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες ανατρέπει παλιότερες προσεγγίσεις γλωσσολόγων και καθιστά αφενός, πολλές μεθόδους διδασκαλίας ξεπερασμένες και, αφετέρου, τα παραδοσιακά εγχειρίδια εκμάθησης ξένων γλωσσών που υιοθετούν αυτές αναποτελεσματικά.

Στις μέρες μας, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, όπως διεξάγεται στην πλειοψηφία των σχολείων, των φροντιστηρίων και των πανεπιστημίων, δεν πρέπει να έχει πλέον μονόγλωσσο προσανατολισμό. Οφείλει να στοχεύει στην εκμάθηση πλέον μιας δεύτερης ξένης γλώσσας και να λαμβάνει υπόψη τους μαθητές που ήδη έχουν μάθει ή έχουν διδαχθεί -έστω και μερικώς- μια ξένη γλώσσα.

Οι σχετικές έρευνες με την γλωσσική παραγωγή μιας δεύτερης ξένης γλώσσας απέδειξαν ότι ο εκπαιδευτικός, εάν θέλει να έχει μια εμπειριστατωμένη εικόνα για την όλη διαδικασία διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας, πρέπει να συνδυάσει τη συσσωρευμένη μεταγλωσσική γνώση των ατομικών περιπτώσεων. Συγχρόνως, πρέπει να συνυπολογίζει το πλαίσιο, δηλ. τους θεσμικούς και οργανωτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της διδακτικής αλλαγής, όπως είναι το σχολείο ως σύστημα, αλλά και τα αντίστοιχα τμήματα στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων πραγματοποιήθηκαν έρευνες στον τομέα της εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας (Γ3)¹ (Cenoz και Genesee, 1998, Hufeisen και Lindemann, 1998, Dentler, 2000, Cenoz και Jessner, 2001). Η διερεύνηση της εκμάθησης μιας Γ3² παρουσιάζει κοινωνιογλωσσολογικό και ψυχογλωσσολογικό ενδιαφέρον. Από κοινωνιογλωσσολογικής σκοπιάς, η διάδοση των Αγγλικών σε ολόκληρο τον κόσμο, η μεγαλύτερη κινητικότητα του παγκόσμιου πληθυσμού και η αναγνώριση των «μειονοτικών» γλωσσών, δημιούργησαν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, στις οποίες η εκμάθηση και η άριστη γνώση περισσότερων από δυο γλώσσες δεν αποτελεί εξαίρεση. Επιπρόσθετα, από ψυχογλωσσολογικής σκοπιάς, η έρευνα στον τομέα της εκμάθησης της Γ3 έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αφού οι μαθητές της Γ3 είναι έμπειροι, αφού τα δίγλωσσα και πολύγλωσσα άτομα έχουν ένα είδος γλωσσικής ικανότητας διαφορετικό από τους μονόγλωσσους (Grosjean, 1992, Cook, 1995, Jessner, 1999).

Η ιδιοσυγκρασία του μαθητή μιας δεύτερης ξένης γλώσσας (Γ3)

Όπως έχουμε αναφερθεί προηγουμένως, λόγω των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα σήμερα στον κόσμο γενικότερα και στην Ευρώπη ειδικότερα, δεν απαιτείται μόνο ένα πολύ υψηλό επίπεδο σε μια ξένη γλώσσα, αλλά η γνώση περισσότερων από μιας ξέ-

¹ Γ1= μητρική γλώσσα

Γ2= πρώτη ξένη γλώσσα

Γ3= δεύτερη ξένη γλώσσα

² Για τη μελέτη της εκμάθησης της Γ3 ερευνάται η θεώρηση της εκμάθησης της Γ3 σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Hoffmann, 1998, Genesee, 1988).

νων γλωσσών. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Ένωση εντάσσεται σε μια ευρύτερη εκπαιδευτική στρατηγική που υιοθετείται από όλα τα μέλη της. Ειδικότερα, η πρόσκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε δυο τουλάχιστον γλώσσες που ομιλούνται στην Ένωση είναι ένα από τα κριτήρια αναφοράς σε σχέση με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Commission, 2006: 3-4). Το σχολείο, λοιπόν, «εξ απαλών ονύχων» πρέπει να αναπτύσσει την προσωπικότητα του μαθητή, το πνεύμα συνεργασίας, την αποφασιστικότητα, την επιχειρηματικότητα, την αλληλεγγύη και το σεβασμό προς το διαφορετικό. Και οι αλλαγές αυτές σε ένα μεγάλο βαθμό εδράζονται στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στους πολίτες της Ενωμένης Ευρώπης, ώστε να οδηγηθούμε στο άμεσο μέλλον σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπου το διαφορετικό θα αποτελεί το πρωτότυπο και πηγή έμπνευσης για το συλλογικό. Αυτός, άλλωστε, είναι και ένας από τους λόγους που η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας και τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτή ενδιαφέρουν όλο και περισσότερο την επιστημονική κοινότητα. Παλιότερα, η κυρίαρχη άποψη ήταν πως η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας (Γ3) ήταν απλώς μια επανάληψη της διαδικασίας εκμάθησης της πρώτης ξένης γλώσσας (Γ2) (Singh και Carroll 1979, Krashen, 1983). Τις τελευταίες δεκαετίες η εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γ3) μπορεί να θεωρηθεί αυτόνομο πεδίο έρευνας και ορισμένα από τα ερωτήματα που κυριαρχούν είναι όχι μόνο αν η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας (Γ3) είναι διαφορετική από την εκμάθηση μιας πρώτης ξένης γλώσσας (Γ2), αλλά και με ποιο τρόπο αυτή η ενδεχόμενη διαφορά μπορεί να προσδιοριστεί με συγκεκριμένους όρους.

Πρέπει να υπογραμμιστεί πως δεν υπάρχει ακόμα ξεκάθαρη και καθοριστική απάντηση σ' αυτό το θέμα. Ορισμένοι ερευνητές εκφράζουν την άποψη πως ο διαχωρισμός ανάμεσα στην εκμάθηση μιας πρώτης ξένης γλώσσας και άλλων επόμενων ξένων γλωσσών δεν είναι χρήσιμος. Είναι φυσικό να υπάρχει μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών, αλλά στον τομέα της εκμάθησης των ξένων γλωσσών δεν έχει ιδιαίτερη σημασία ποια από τις ξένες γλώσσες έμαθε πρώτα ο μαθητής και σε ποια σειρά. Οι υποστηρικτές της θεωρίας πως η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας δεν είναι απλώς μια «επανάληψη» της εκμάθησης μιας πρώτης ξένης γλώσσας, βασίζονται κυρίως στα αποτελέσματα των ερευνών που αποκαλύπτουν την παρεμβολή που προέρχεται από τη μητρική γλώσσα κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της πρώτης ξένης γλώσσας. Συνεπώς, αντί να θεωρήσουν τη διερεύνηση της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γ3) ως μια προέκταση της έρευνας σχετικά με τις διεργασίες εκμάθησης της πρώτης ξένης γλώσσας (Γ1), η σύγχρονη τάση είναι να θεωρούν το μαθητή της δεύτερης ξένης γλώσσας όχι ως μονόγλωσσο που μαθαίνει μια δεύτερη ξένη γλώσσα, αλλά ως μαθητή με μια μοναδική και ειδική γλωσσική ιδιοσυγκρασία (De Angelis & Selinker, 2001)¹.

Συγκεκριμένα, ο Cook (1995) χρησιμοποιεί τον όρο των «πολλαπλές ικανότητες» (multi-competence), όταν αναφέρεται στη γλωσσική επάρκεια του πολύγλωσσου μαθητή, τον οποίο δεν εξισώνει με τον μονόγλωσσο. Είναι ευρύτερα διαδεδομένη στη βιβλιογραφία η άποψη ότι ένας πολύγλωσσος μαθητής δε θα προσεγγίσει με τον ίδιο τρόπο την εκμάθηση μιας ακόμη γλώσσας (δεύτερης ξένης γλώσσας ή Γ3), όπως ένας μονόγλωσσος και ότι η διαγλωσσική επίδραση (cross-linguistic influence) θα είναι πιο περίπλοκη, όταν τρεις ή περισσότερες γλώσσες έρχονται σε επαφή, αντί για δυο.

¹ Στις ΗΠΑ, ο Thomas πραγματοποίησε μια παρόμοια έρευνα το 1988, στην οποία συνέκρινε δίγλωσσους που μάθαιναν μια Γ3 και μονόγλωσσους που μάθαιναν την ίδια γλώσσα, αλλά ως Γ2. Από την έρευνά του προκύπτει πως οι δίγλωσσοι μάθαιναν καλύτερα τη Γ3, πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά από τους μονόγλωσσους. Σύμφωνα με τον ερευνητή, αυτή η διαφορά οφείλεται στη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση (*metalinguistic awareness*).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, οι επιστήμονες όλο και περισσότερο ενδιαφέρονται για την μετάγνωση (Κασσωτάκης και Φλουρής, 1981, Κολιάδης, 1997) και για **μεταγλωσσικά ζητήματα**, όπως τη συνείδηση και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες, σε συνάρτηση με την πολυγλωσσία. Σ' αυτόν τον τομέα ιδιαίτερα αποκαλυπτικές είναι οι έρευνες της Ellen Bialystok (1991). Η **μεταγλωσσική συνείδηση** έχει τη βάση της στις δομικές διαφορές των γλωσσών καθώς και στην ικανότητα σύλληψης της γλώσσας με ευέλικτο και αφαιρετικό τρόπο. Η εμπειρία ενός μαθητή από δυο ή περισσότερες γλώσσες, του επιτρέπει να έχει μια αντικειμενική θεώρηση της γλώσσας και παράλληλα να τη χειρίζεται επιδέξια.

Ο Titone (1994) κάνει τη διάκριση μεταξύ της **γλωσσικής συνείδησης** (language awareness) και της **μεταγλωσσικής συνείδησης** (metalinguistic consciousness), αναφερόμενος στην ηλικιακή παράμετρο. Η γλωσσική συνείδηση αναπτύσσεται από την προσχολική ηλικία, ενώ η μεταγλωσσική συνείδηση αναπτύσσεται ύστερα, επειδή εξαρτάται άμεσα από την επίσημη εκπαίδευση. Ωστόσο, ο ερευνητής αναφέρει την πιθανότητα να αναπτύσσεται η μεταγλωσσική συνείδηση σε πολύ μικρά παιδιά που μεγαλώνουν με δυο γλώσσες ταυτόχρονα¹.

Στον τομέα της εκμάθησης της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γ3) δεν έχουν ακόμα πραγματοποιηθεί έρευνες που να αναφέρονται στη μεταβλητή της ηλικίας του μαθητή, με εξαίρεση την έρευνα της Cenoz (2000). Στην περίπτωση πολύ μικρών μαθητών, **η ηλικία σχετίζεται με τη γνωστική και μεταγλωσσική ανάπτυξη**, ενώ οι έφηβοι μαθητές φάνηκε πως προοδεύουν πιο γρήγορα στα πρώτα στάδια εκμάθησης της Γ2. Η γνωστική και μεταγλωσσική ανάπτυξη μπορούν ακόμα να σχετίζονται με τη διαγλωσσική επίδραση, και ιδίως με την ψυχοτυπολογία, αφού τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα της γλωσσικής απόστασης. Αυτή η αίσθηση τους κάνει να συνειδητοποιούν πως μπορεί να επηρεαστεί η γλώσσα-στόχος που χρησιμοποιούν λόγω της μεταφοράς όρων από μια από τις γλώσσες που ξέρουν.

Γενικά, είναι συνήθης η υπόθεση πως τα παιδιά που μαθαίνουν μια ΞΓ ανατρέχουν λιγότερο στη Γ1 και όχι με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργηθούν φαινόμενα γλωσσικής απολίθωσης, όπως συμβαίνει στους ενήλικους. Υπάρχουν πολλές έρευνες στον τομέα της εκμάθησης της Γ2 από παιδιά, αλλά στις έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα στον τομέα της εκμάθησης της Γ3 δε δίνεται σημασία στη μεταβλητή της ηλικίας, εκτός αυτής της Cenoz (2001) που πραγματοποίησε με 90 μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (2η, 6η και 9η τάξη), οι οποίοι είχαν ως Γ1 τα Βασκικά ή τα Ισπανικά και Γ2 αντιστοίχως τα Ισπανικά ή τα Βασκικά και οι οποίοι μαθαίνουν Αγγλικά ως Γ3 για 4 χρόνια. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως τα μεγαλύτερα παιδιά κάνουν περισσότερες διαγλωσσικές μεταφορές, αν και το επίπεδό τους στη Γ3 είναι πιο υψηλό. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, αυτό οφείλεται στο υψηλό επίπεδο μεταγλωσσικής συνείδησης των μεγαλύτερων παιδιών που σχετίζεται με το ρόλο που διαδραματίζει η γνώση της τυπολογίας των γλωσσών και της συστηματικότητας των δομών. Τα πιο μεγάλα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα μεταφοράς από τη Γ2 στη Γ3, γιατί αποφεύγουν

¹ Η γλωσσική συνείδηση του μαθητή είναι μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές που επηρεάζουν το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και τη διαδικασία εκμάθησης της ΞΓ και σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο και επίπεδο αλφαριθμητισμού του μαθητή. Τόσο οι Jessner και Herdina (2002) καθώς και η Hufeisen (2000) υποστηρίζουν πως το πολυγλωσσο άτομο αποκτά μια μεταγλωσσική συνείδηση (*metalinguistic awareness*) καθώς μαθαίνει την ΞΓ, η οποία τον διαχωρίζει από το μονόγλωσσο άτομο, όσον αφορά στη γνωστική ικανότητά του. Η απόκτηση μιας γλωσσικής συνείδησης σημαίνει πως ο ομιλητής έχει κάποια γνώση της δομής της γλώσσας, ότι μπορεί να ξετάξει και να μιλά για τη γλώσσα, να την αναλύει και να τη χειρίζεται με δημιουργικό τρόπο. Αυτές οι δραστηριότητες απαιτούν τόσο γλωσσική όσο και γνωστική ικανότητα. Η Jessner (1999) υπογραμμίζει ότι αυτή η συνείδηση εξελίσσεται σταδιακά και οξύνεται με την εκμάθηση κάθε επόμενης ΞΓ, και χρησιμοποιείται π.χ. κατά την εκπόνηση στρατηγικών εκμάθησης από το μαθητή.

να μεταφέρουν λεξικολογικά στοιχεία από τη λιγότερο κοντινή τυπολογικά γλώσσα. Ωστόσο, τα μικρότερα παιδιά, μια και δε διαθέτουν αυτού του είδους τις δεξιότητες, τείνουν να μεταφέρουν στοιχεία από τη Γ1 και τη Γ2 στην παραγωγή λόγου στη Γ3.

Μεθοδολογικές προτάσεις για την διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γ3) στο Δημοτικό Σχολείο

Αν και ο επιστημονικός κλάδος της Διδακτικής της Ξένης Γλώσσας θεωρείται σχετικά πρόσφατος, τα τελευταία τριάντα χρόνια σημείωσε αξιόλογα βήματα προόδου, καθώς έγιναν συγκεκριμένες ερευνητικές εφαρμογές σε πρακτικό επίπεδο, με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και με διαφορετικές εμπειρίες μάθησης. Ενώ, λοιπόν, οι γνωστικές θεωρίες μάθησης υπάρχουν ήδη από την δεκαετία του '70 στο γενικότερο χώρο της Ψυχολογίας, στο χώρο της Εκπαίδευσης μόλις τα τελευταία χρόνια αρχίζει να κάνει σημαντική την παρουσία της, ειδικά όσον αφορά τα προγράμματα εκμάθησης μιας Γ3 στις χώρες της Βόρειας Ευρώπης (Köhler, 1975, Hammarberg και Williams, 1998, Hufeisen, 1998, Herdina και Jessner, 2002, Krumm, 1995, κ.ά.).

Στην **γνωστική μάθηση** (cognitive learning), δηλαδή στη μάθηση που αναφέρεται πρωταρχικά στην απόκτηση πληροφοριών καθώς επίσης και στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επεξεργασία των πληροφοριών κατά τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και κρίσης λογικών σκέψεων, στηρίζεται, σύμφωνα με τους εξερευνητές (Lindemann, 1995, Hufeisen, 1991) η διαδικασία εκμάθησης της Γ3 (και μιας Γ4, Γ5, ... Γχ). Συγκεκριμένα, οι γνωστικές διαδικασίες (cognitive processes) ή διαδικασίες συνειδητοποίησης (awareness processes) παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση, διατήρηση και έκφραση των συμπεριφορών και ο μαθητής συνιστά τον κύριο συντελεστή για την κατάκτηση της γνώσης, η απόκτηση της οποίας εξαρτάται από το βαθμό ενεργοποίησης των πνευματικών δυνατοτήτων του. **Όσο περισσότερο ενεργοποιούνται οι εσωτερικές γνωστικές λειτουργίες του μαθητή, τόσο καλύτερες πρέπει να αναμένονται οι σχολικές του επιδόσεις.** Μια από τις βασικές φροντίδες του σχολείου, σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία, είναι να μάθει και να ασκήσει στο παιδί τις γνωστικές στρατηγικές καθώς επίσης και τις μεταγνωστικές δεξιότητες, προκειμένου να αποκτήσει τη γνώση πιο γρήγορα, αποτελεσματικά και με πιο πολλά κίνητρα, δηλαδή **“να μάθει πώς να μαθαίνει”** (Κολιάδης, 1997, Καλλιαμπέτσου - Κόρακα, 1995).

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Piaget, απαιτείται από τον δάσκαλο του Δημοτικού μια εργασία πολύ πιο εξατομικευμένη και πολύ πιο προσεκτική: ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ουσιαστικά τους παράγοντες που επιδρούν στη λειτουργία αυτών των διαδικασιών, οι οποίες δρομολογούν το φαινόμενο της μάθησης για να μπορέσει να παρέμβει καθοδηγητικά στην άσκηση των γνωστικών στρατηγικών του μαθητή (Φρυδάκη, 2004). Αυτός ο καινούργιος χαρακτήρας της διδασκαλίας βοηθάει τον μαθητή να ανακαλύψει με διερευνητικό - ανακαλυπτικό τρόπο τη γνώση και σταδιακά να την οικοδομήσει μόνος του και όχι να αποδέχεται παθητικά σχηματοποιημένες γνώσεις.

Οι έρευνες και οι προτάσεις των Επιστημών της Εκπαίδευσης, τα τελευταία τριάντα χρόνια, τόνισαν ότι η διδακτική πράξη πρέπει να συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ σύνολο στοιχείων: από την ίδια **τη μόρφωση του διδάσκοντος** (αρχική, δια βίου, γενική, ειδική ... προσδοκώμενες αρετές ή προφίλ), **τα χαρακτηριστικά του μαθητή** (ηλικία, ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά), **τους στόχους που τίθενται, το περιεχόμενο της διδασκαλίας** (γνώσεις, δεξιότητες, στάση, αξίες...) που επιδιώκεται να προσφερθεί / κατακτηθεί, **τη μορφή της διδακτικής εργασίας...** Από την άλλη πλευρά, η Γνωστική Ψυχολογία έχει επιστήσει την προσοχή στην ενεργητική διάσταση της μάθησης (την αυτενέργεια του μαθητή), την οποία επίσης μπορεί κανείς να διδάξει (πρόκειται για το

προδιαδικαστικό περιεχόμενο ή τις τεχνικές της πνευματικής εργασίας, όπως αναφέρονται από τους Suso López και Fernández Fraile, 2001). **Επομένως, η παράμετρος του πώς μαθαίνουμε ενσωματώνεται στο συνολικό μαθησιακό περιεχόμενο.** Πάνω σε αυτή τη φιλοσοφία, άλλωστε, στηρίχθηκε και η εκπόνηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στην Ελλάδα, όπου σημαίνοντα ρόλο έχει η διδασκαλία εκείνων των μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που συνδέονται με την παραγωγή της γνώσης και αποτελούν προαπαιτούμενο για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη δια βίου εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2003: 164). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη διαθεματικότητα, ως βασική αρχή δόμησης των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, επιδιώκεται η προσέγγιση μακρο-εννοιών, οι οποίες έχουν τα βασικά τους χαρακτηριστικά κοινά σε όλους τους κλάδους των επιστημών. Ταυτόχρονα με την παράθεση των μακρο-εννοιών ως παράγοντα συγκρότησης της δηλωτικής γνώσης, παρατίθενται και ενδεικτικές δραστηριότητες με τον όρο μακρο-δεξιότητες, που συντελούν στη συγκρότηση της διαδικαστικής γνώσης. Η τελευταία αναφέρεται στις διαδικασίες σκέψης, μάθησης, επικοινωνίας, συνεργασίας, επεξεργασίας πρωτογενών στοιχείων και κατασκευών, ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2003: 91), οι οποίες συνιστούν πολύ σημαντικές παραμέτρους για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένων και της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.

Το σύνολο όλων των προαναφερθέντων στοιχείων πρέπει να είναι η απάντηση σε συγκεκριμένους προκαθορισμένους στόχους, οι οποίοι διέπουν τη διδακτική διαδικασία (Φρυδάκη, 2004). Η διδακτική διαδικασία πρέπει να υπόκειται σε μια γενική και ειδική αξιολόγηση, αν θέλουμε να εξασφαλίσουμε τα κατάλληλα μέτρα αποτίμησης. Μόνο μέσα από μια τέτοια ευρεία θεώρηση της διδακτικής παρέμβασης μπορούμε να υποστηρίξουμε τον επιστημονικό χαρακτήρα του αντικειμένου και να αναμένουμε μια βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Η διδακτική πράξη υπερβαίνει, συνεπώς, τα όρια μιας απλής μεθοδολογικής πρακτικής (πώς να διδάξουμε, μόνο ως διαδικασία: ένα σύνολο τεχνικών, κάποιες δραστηριότητες ή την πορεία της διδασκαλίας) και καθίσταται μια ευρύτερη προσέγγιση του συνόλου της διδακτικής διαδικασίας (Mella, 2006).

Πρώτον, όσον αφορά τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γ3) στο Δημοτικό Σχολείο, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μια σειρά παράγοντες σχετικά με:

α. τους μαθητές: Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κριτήρια χαρακτηριστικά κάθε τάξης, όπως η ηλικία (Δανασσής-Αφεντάκης, Α., Δελλασούδας, Λ., (2002), οι γλώσσες που έχουν μάθει οι μαθητές και το επίπεδο γνώσεων σε αυτές. Επίσης, είναι χρήσιμο να διερευνάται εάν οι μαθητές έχουν ήδη κάποιες γνώσεις της δεύτερης ξένης γλώσσας και της κουλτούρας της. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κριτήρια ατομικά, όπως εάν υπάρχουν ήδη γνώσεις άλλων ΞΓ και / ή της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γ3) και του πολιτισμού της, επίσης τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, και το στυλ μελέτης των μαθητών.

β. το δάσκαλο: η γλωσσική του επάρκεια στη δεύτερη ξένη γλώσσα, καθώς και η επαγγελματική κατάρτισή του, εφόσον ο δάσκαλος αναγνωρίζει τις ψυχογνωστικές πλευρές που συνδέονται με την εκμάθηση της εν λόγω ξένης γλώσσας από τους ενδιαφερομένους μαθητές.

γ. το μαθησιακό περιβάλλον

δ. τις παραδοσιακά χρησιμοποιούμενες μεθόδους διδασκαλίας/εκμάθησης στη χώρα στην οποία διεξάγεται το μάθημα της Γ3,

ε. το διαθέσιμο υλικό (εγχειρίδια διδακτικά, λεξικά, βιβλία ασκήσεων, τεχνολογική υποστήριξη, κλπ.)

στ. το εύρος του χρόνου που ο μαθητής βρίσκεται σε επαφή με την δεύτερη ξένη γλώσσα (ώρες μαθημάτων, εξάσκηση της ξένης γλώσσας εκτός τάξης, διαπολιτιστική προσέγγιση, κίνητρα, κλπ.)

Οι παραπάνω παράγοντες οδηγούν στην ανάπτυξη προσαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας και εκμάθησης της Γ3.

Δεύτερον, ο δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα εξής:

- **Το μορφωτικό επίπεδο και το επίπεδο αλφαριθμητισμού του μαθητή**
- **την ωριμότητα και το εμπειρικό υπόβαθρο των μαθητών.** Ο δάσκαλος πρέπει να εξακριβώνει κατά πόσο ο κάθε μαθητής ξεχωριστά είναι ικανός να χρησιμοποιεί κατάλληλες και επαρκείς πληροφορίες για την επίλυση ενός προβλήματος,
- **τις διαθέσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος** (ενδιαφέρον για την πρώτη ξένη γλώσσα (Γ2) και τη δεύτερη ξένη γλώσσα (Γ3) αντίστοιχα),
- **τη δική του προετοιμασία και επιδεξιότητα** (ανάπτυξη ενός μαθήματος, το οποίο να είναι επικεντρωμένο στην θεματική και στην προβληματική της εκμάθησης της δεύτερης ξένης γλώσσας),
- **τις συνέπειες που προβλέπεται ότι θα έχει η βαθύτερη διερεύνηση του θέματος της διδασκαλίας από την τάξη**
- **τη διδασκαλία για το “πώς να μαθαίνει”:** κάθε μαθητής να μαθαίνει πως να δουλεύει, να μελετά και να ερευνά ανεξάρτητα, αλλά και επίσης να είναι έτοιμος και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης της Γ3 σχετικά με θέματα διερευνητικής αναζήτησης και για την επίλυση προβλημάτων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι πρόκειται για μια διαδραστική μαθησιακή διαδικασία μεταξύ δασκάλου και μαθητή, όπου ο δάσκαλος εξασφαλίζει ότι οι ενεργητικές φύσεις των μαθητών του θα ασκηθούν ή θα αναπτυχθούν με τον κατάλληλο τρόπο, δίνοντας βάρος στα εξής:

- **πληροφόρηση των μαθητών για το στόχο τις διδασκαλίας,**
- **παροχή οδηγιών και επιπρόσθετων στοιχείων για τη νέα μάθηση** (εκτός και εάν μαθαίνουν ήδη αυτόνομα),
- **προώθηση της μεταβίβασης της μάθησης** (promoting transfer of learning), η οποία πραγματοποιείται καλύτερα με την δημιουργία διαφόρων νέων καταστάσεων μάθησης, όπου απαιτείται η εφαρμογή των όσων έχουν αφομοιωθεί,
- **επανάληψη εκτέλεσης πράξεων και ανάκλαση των προηγούμενων ικανοτήτων,**
- **έλεγχος και επαλήθευση της μάθησης.**

Τέλος, επιβεβαιώνεται η άποψη του Bigge, σύμφωνα με τον οποίο *“αυτό που έχει κυρίως διδακτική σημασία δεν είναι η ίδια η γνώση, αλλά η άσκηση και η ανάπτυξη των πνευματικών δυνάμεων και λειτουργιών που χρησιμοποιούνται για την απόκτησή της”* (Bigge, 2000:491). Εν ολίγοις, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι τα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή η εσωτερική κινητοποίηση του μαθητή, είναι πολύ πιο αποτελεσματικά για τη μάθηση από τα εξωτερικά κίνητρα.

Συνεπώς, στο πλαίσιο της Γνωστικής Ψυχολογίας ο ρόλος του δασκάλου αναδεικνύεται διαφορετικός από αυτόν που απαντάται στην παραδοσιακή αντίληψη της διδασκαλίας, η οποία επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με τις θέσεις της σύγχρονης Γνωστικής Ψυχολογίας, αποτελεσματικός δάσκαλος δεν είναι εκείνος που μπορεί να διατυπώσει και να μεταδώσει στους μαθητές ένα μεγάλο αριθμό γεγονότων, ιδεών και γνώσεων, αλλά εκείνος που μπορεί να τους ενεργοποιήσει και να τους εμπλέξει σε κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες για την απόκτηση της γνώσης (δηλαδή, το **πώς** μαθαίνουν οι μαθητές είναι εξίσου σπουδαίο με το **τι** μαθαίνουν). Ένας τέτοιος δάσκαλος είναι σε θέση να επιλέγει το κατάλ-

ληλο περιεχόμενο των πληροφοριών, να εφαρμόζει αποτελεσματικές γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές που να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να αποκτήσουν την πληροφορία και να τη μετατρέψουν σε γνώση και, τέλος, να κατανοεί τον τρόπο που η προηγούμενη γνώση του μαθητή καθορίζει τη νέα μάθηση και συνδυάζει κατάλληλα το νέο μαθησιακό υλικό που παρουσιάζει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει απ' όλα όσα προαναφέρθηκαν επιβεβαιώνει την άποψη ότι η καλύτερη διδακτική "στρατηγική" συνίσταται στην εκμετάλλευση των πιο χρήσιμων υποδείξεων κάθε προσέγγισης, αρκεί να καλυφθούν οι πραγματικές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών της ξένης γλώσσας.

Η εργασία στην αίθουσα διδασκαλίας μας εκπλήσσει καθημερινά με νέες προοπτικές σχετικά με την λειτουργία της γλώσσας, δημιουργεί ερωτηματικά σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και αποκαλύπτει την ανάγκη αξιοποίησης πορισμάτων σύγχρονων επιστημονικών μελετών, οι οποίες να ενισχύουν ή να διορθώνουν τις διαισθητικές εκτιμήσεις και τα αποσπασματικά συμπεράσματα, χαρακτηριστικά της αμεσότητας κατά τη ζωντανή διδασκαλία.

Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο να καταγραφούν και οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

1. Μια πολύγλωσση παιδεία θα διευκόλυνε το σχηματισμό γλωσσικό-γνωστικών στρατηγικών εμπλουτισμένων από την σύγκριση μεταξύ ποικίλων συστημάτων (Titone, 1981)· αλλά οι ψυχολογικές συνέπειες της γνώσης μιας ποικιλίας γλωσσών δεν είναι καθόλου ευδιάκριτες: στις αμφιβολίες για τις διαδικασίες εκμάθησης γενικά προστίθενται οι πολυάριθμοι ατομικοί παράγοντες που παρεμβαίνουν στην επιστημονική μελέτη.

Αυτό σημαίνει πως η διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας συνοδεύεται πιθανώς και από μια διαδικασία εκμάθησης άλλων γνωστικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να εξετάσουμε την διαπολιτιστική ικανότητα και την εξέλιξή της που σχετίζεται με εξωτερικούς παράγοντες μάθησης, όπως το περιβάλλον και η διδακτική μέθοδος.

2. Ο μαθητής της Γ3 είναι πιο ικανός μαθητής από το μαθητή της Γ2.

Ο μαθητής της Γ2 αντιμετωπίζει μια νέα, άγνωστη και περίπλοκη μαθησιακή κατάσταση. Τα αντικείμενα έχουν καινούργια ονόματα και πρέπει να αποκρυπτογραφήσει άγνωστα κείμενα. Η περίπτωση ενός μαθητή της Γ3 είναι διαφορετική. Η κατάσταση που αντιμετωπίζει δεν του είναι πια παντελώς άγνωστη και διαθέτει την αίσθηση της σωστής απάντησης και της σωστής ερμηνείας. Ίσως ακόμη να έχει αποκτήσει συγκεκριμένες στρατηγικές εκμάθησης και να είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσει για να ενεργοποιήσει τη μαθησιακή διαδικασία. Με την εκμάθηση παραπάνω ξένων γλωσσών ο κατάλογος των στρατηγικών μεγαλώνει και ο μαθητής τις χρησιμοποιεί όλο και πιο συχνά και με μεγαλύτερη δεξιοτεχνία (Missler, 1999)¹.

3. Στην ιστορία της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας συχνά παρατηρήσαμε την μονόπλευρη εξύψωση μιας διδακτικής μεθόδου ταυτόχρονα με την απόλυτη απόρριψη μιας άλλης. Γενικώς, κάθε καινούργια μέθοδος που επιλεγόταν παρουσιαζόταν ως αντικατάσταση μιας άλλης παραδοσιακής μεθόδου. Το ζήτημα όμως είναι ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πρόσκτησης μιας ξένης γλώσσας πρέπει να αξιοποιούνται τα καλύτερα στοιχεία της διδακτικής παράδοσης και να προσαρμόζονται στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.

4. Ανακεφαλαιώνοντας, ο δάσκαλος της ξένης γλώσσας οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις τελευταίες εξελίξεις και τάσεις της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, βασισμένος στην καθημερινή του διδακτική εμπειρία στην αίθουσα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, άλλοτε τελειοποιώντας και άλλοτε υποβαθμίζοντας ό,τι στην προ-

¹ Ο Missler κατάφερε να αποδείξει την ισχύ αυτής της θεωρίας ως την εκμάθηση μιας Γ7.

κτική επιβεβαιώνεται ή απορρίπτεται αντίστοιχα: όταν ο δάσκαλος επιλέγει το υλικό και τα δείγματα της ξένης γλώσσας που θέλει να παρουσιάσει στους μαθητές του στο πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης, οφείλει να μην ξεχνά την πολιτιστική εικόνα, την οποία επιθυμεί να μεταδίδει, όπως έλεγε ο Jorge Luis Borges: “*Aprender una lengua es descubrir nuevas maneras de observar y de entender el universo, el mundo y a nosotros mismos*”¹.

Συνεπώς, είναι αξιοσημείωτο ότι η **μεταγλωσσική συνείδηση** και η **αντίληψη της πολυγλωσσίας** συνιστούν καινούργιες προοπτικές για μια θέαση του κόσμου με συστηματικό τρόπο και με δημιουργική φαντασία σε μικροεπίπεδο και σε μακροεπίπεδο.

Βιβλιογραφία

- Commission** (2006): *Progress towards the Lisbon Objectives in education and training*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Bialystok, E.** (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In *Language Processing in Bilingual Children*, (pp.113-274). Cambridge: Cambridge University Press.
- Calliabetso-Coraca, P.** (1995). *La didactique des langues de l'ère a-scientifique a l'ère scientifique*. Paris: Editions Eiffel.
- Cenoz, J., & Genesee, F.** (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U.** (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V.** (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8/2, 93-98.
- De Angelis, G., & Selinker, L.** (2001). *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind*. In **Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U.**, *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dentler, S.** (2000). Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen. In **Hufeisen, B., & Lindemann, B.** (Eds.) (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (pp. 31-46). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Grosjean, F.** (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hammarberg, B., & Williams, S.** (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.
- Herdina, Ph., & Jessner, U.** (2002). A dynamic model of multilingualism. *Applied Linguistics*, 24/1, 125-130.
- Hufeisen** (1991). *English als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/Main: Lang.
- Hufeisen, B.** (2000). How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In **Dentler, S., Hufeisen, B., & Lindemann, B.** (Eds.) *Tertiär- und Drittsprachen*, (pp. 23-39). Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B., & Lindemann, B.** (1998). *Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Jessner, U.** (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 4, 201-209.

¹ Η εκμάθηση μιας γλώσσας σημαίνει να ανακαλύπτει κανείς καινούργιους τρόπους να παρατηρεί και να αντιλαμβάνεται το σύμπαν, τον κόσμο και τον ίδιο τον εαυτό του.

- Köhler, F.H.** (1975). Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen. Tübingen: Gunter Narr. In **Hufeisen, B., & Lindemann, B.** (Eds.) (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (p.181). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Krashen, S., & Terrell, T.** (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon.
- Krumm, H.J.** (1995). Das Erlernen einer zweiten und dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In **Hufeisen, B., & Lindemann, B.** (Eds.) (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (p.181). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Lindemann, B.** (1995). Zum Fehlerbegriff in der Lernersprachenanalyse. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 91-96.
- Missler, B.** (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Singh, R., & Carroll, S.** (1979). L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, V/I, 51-68.
- Suso López, J., & Fernández Fraile, M.** (2001). *La didáctica de la lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares.
- Thomas, J.** (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-247.
- Titone, R.** (1981). *L' insegnamento funzionale delle lingue e i nuovi materiali glottodidattici*. Atti del VI Convegno (Milano, 1-4 novembre 1982). Milano: Oxford Institutes Italiani. In **Calvi, M.V.** (2001). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica.
- Titone, R.** (1994). Bilingual education and the development of metalinguistic abilities: A reasearch project. *International Journal of Psycholinguistics*, 10/1, 5-14.
- Bigge, M.** (2000). Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς. Μετάφραση: Κάντας, Α. και Χατζή, Α., 4η εκτύπωση. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Δανασσής - Αφεντάκης, Α., Δελασσούδας Λ.** (2002). *Σχολική Επίδοση και Χρονολογική Ηλικία*, β' έκδοση. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε.** (1997). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τ. Γ', Γνωστικές Θεωρίες, β' έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Γενναδίου.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μέλλα, Α.** (2006). *Η Ανάλυση της Διαγλώσσας που παράγεται από Έλληνες φοιτητές, κατά την εκμάθηση της Ισπανικής ως ξένης γλώσσας. Επιδράσεις της μητρικής και της ιταλικής γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.
- Φρυδάκη, Ε.** (2004). *Πέντε Μελετήματα για την Θεωρία και την Πράξη της Διδασκαλίας*, γ' ανατύπωση. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αναστασία Παμουκτσόγλου, Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία με το άνοιγμα των συνόρων και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, στην Ελλάδα, βρίσκεται αντιμέτωπη με το πρόβλημα της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και του περιεχομένου της στις σύγχρονες κοινωνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις. Άλλωστε καθώς διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι πάντοτε στο προσκήνιο, η επιστημονική κοινότητα διαπίστωσε ότι είναι πρόκληση η ισορροπία μεταξύ των πολλών ρόλων του εκπαιδευτικού, ο οποίος χωρίς να αναιρέσει την αξία των διακριτών γνωστικών αντικειμένων, προσεγγίζει τη μάθηση σφαιρικά, με ολιστική θεώρηση και αντίληψη και σε σύνδεση με την καθημερινή ζωή. Το πλαίσιο αυτό ορίζει την διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, την οποία το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διατύπωσε με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ), σύμφωνα με το οποίο «κατά τη διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας και μελέτης ενός θέματος (εννοίας, φαινομένου, διαδικασίας, κ.ά) από την πλευρά διαφορετικών επιστημών και στη συνέχεια σύνθεσης της γνώσης που προκύπτει από τη μελέτη αυτή». (Π.Ι., 2003)

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης έχει τις φιλοσοφικές της βάσεις στον πραγματισμό και τον υπαρξισμό (Θεοφιλίδης, 1997: 44 - 48) και στηρίζεται στα πορίσματα της Μορφολογικής θεωρίας (Κολιάδης, 1997: 37 - 66τ. γ') όπου «το όλον είναι κάτι πολύ περισσότερο από άθροισμα του μέρους του». Ακόμη στη βιβλιογραφία βρίσκουμε έρευνες που καταδεικνύουν το πώς η διαθεματική προσέγγιση, επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών, καθώς ισχυρίζονται ότι: «η έρευνα για έννοιες και μοντέλα είναι η βασική διαδικασία του ανθρώπινου εγκεφάλου» (Caine & Caine, 1991) ή ότι η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει τους μαθητές να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη γνώση, να σκέπτονται και να αιτιολογούν (Shoemaker, 1991, Applebee et al., 1989)

Συνοψίζοντας σύμφωνα με τις ψυχολογικές παραμέτρους η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας συμβάλλει: α) στην εφαρμογή, ολοκλήρωση και μεταφορά της γνώσης, β) στην ενίσχυση της παρώθησης και τη βελτίωση της μάθησης.

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, η κατανόηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της δημιουργικότητας φαίνεται να επηρεάζεται από το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών, όπως και τα παιδαγωγικά μοντέλα, καθώς το καθένα υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό για την οργάνωση της δημιουργικής μάθησης και απαιτεί τη συμμετοχή όλων των εταίρων του. Ακόμη θεωρείται εκπαιδευτικοί είναι οι άμεσα υπεύθυνοι για την εκπαίδευση όλων των μαθητών στη τάξη, και αυτοί ορίζουν την ποιότητα της μάθησης (Meijer & Stevens, 1997) και, ίσως πάντοτε είναι στο προσκήνιο. Κατά τους Pijl και Meijer (1997) οι παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση λειτουργούν σε τρία επίπεδα: (1) επίπεδο τάξης, (2) σχολικό περιβάλλον και (3) εξωσχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα:

Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά βιβλία. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει το παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργείται κατά τη διαδικασία μάθησης και το τρίτο δημιουργείται από την συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών σε συνδυασμό με την προϋπάρχουσα εμπειρία τους. Το να είσαι εκπαιδευτικός σημαίνει εκτός των άλλων, την ανάπτυξη μιας ατομικής κατανόησης των σημαντικότερων εννοιών του προγράμματος σπουδών, όπως της ποικιλίας / διαφορετικότητας

των μαθητών της τάξης όπως και της γνώσης της διαδικασίας της διδακτικής πράξης (Hughes κά 1996). Επίσης σημαίνει διαρκή ανανέωση και ανάπτυξη σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο προκειμένου να ανταποκρίνεσαι στις ανάγκες των μαθητών (Pijl, & Hegarty, 1997 Fottland, 2001). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει έχουν τα διδακτικά και εποπτικά υλικά και διδακτικό χρόνο για να καθοδηγήσουν τους μαθητές (Pijl & Meijer, 1997 Flem & Keller, 2000).

Η σχολική πρακτική - ειδικά στις πρώτες εβδομάδες σε ένα νέο σχολείο, σε μια νέα τάξη, με νέες ομάδες μαθητών, διαφορετικής ηλικίας, αποτελεί κρίσιμο χρόνο για μαθητές και εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε τάξεις με πολλούς «ενδιαφέροντες» μαθητές (Ogden, 2001), καθώς και οι δυο προσπαθούν να διαπιστώσουν το κλίμα, που επικρατεί.

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις φάσεις και τους κανονισμούς της τάξης και προσπαθεί να ανακαλύψει και να μεταβάλλει το κλίμα (Roland, 1995). Η γνώση για τις φάσεις της συμπεριφοράς και η δυνατότητα να αντιληφθεί και ερμηνεύσει γεγονότα που μπορεί να προκαλέσουν αλυσιδωτές αντιδράσεις - θετικές ή αρνητικές - αποτελεί ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να επέμβει σε αρχικό στάδιο, εάν υπάρχει αποδιοργανωτική και προβληματική συμπεριφορά (Colvin, 1992).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιέχει πολλούς κοινωνικά επιβεβλημένους ρόλους. Μεταξύ αυτών είναι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, όπως οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι διαφορετικοί ρόλοι του εκπαιδευτικού προσφέρουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς χαράζουν στόχους στη διδακτική τους προσέγγιση, με δράσεις και αξίες, που ενδυναμώνουν την επαγγελματική τους ιδιότητα. Οι δράσεις και ο τρόπος έκφρασης της ατομικής του διδακτικής προσέγγισης αποτελούν τμήμα του ρεπερτορίου ενός εκπαιδευτικού και από τη στιγμή που «δημοσιοποιούν», τις ιδέες, τις πρακτικές και το τρόπο σκέψης τους σχετικά με την μάθηση, τα παιδιά, τη διδακτική πράξη και τα αποτελέσματά τους, εκφράζουν ένα διακριτό «στυλ», συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική παράδοση. Ακόμη οι μαθησιακοί στόχοι ευαισθητοποιούν τον εκπαιδευτικό, ώστε να αναπτύξει δεξιότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος όπου η εμπειρία του θα υποκινεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Η δημιουργικότητα εκτός των άλλων απαιτεί ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον. Άλλωστε αυτό προβλέπεται και από το πρόγραμμα σπουδών, όπου υπογραμμίζεται η σημαντικότητα και η επίδραση ενός ήρεμου και σταθερού παιδαγωγικού περιβάλλοντος και υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας για την δημιουργία του είναι ο εκπαιδευτικός.

Άλλωστε ο καλός εκπαιδευτικός επιθυμεί πάντοτε να βελτιώνεται και καθώς τα παιδιά και οι νέοι αλληλεπιδρούν περισσότερο, πρέπει να τολμήσουν να κρατήσουν σαφή και με σκόπιμα παραδείγματα τη σχέση τους με τη γνώση, τις δεξιότητες και οι αξίες που διαμορφώνεται στο σχολικό περιβάλλον. Σε να θορυβώδες και κάποτε χαοτικό εργασιακό περιβάλλον, απαιτούνται εκπαιδευτικοί, οι οποίοι «τολμούν» να αποτελούν ένα σταθερό σημείο αναφοράς. Το σημαντικότερο σημείο στην λεκτική επικοινωνία και της κατανόησης των εννοιών στο σχολικό χώρο, ιδιαίτερα για το δημοτικό σχολείο.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ο σχολικός θεσμός είναι σημαντικός για την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο, τα παιδιά, επηρεάζονται από το μαθησιακό περιβάλλον και το επηρεάζουν. Υπάρχει μια διαλογική σχέση μεταξύ των δυο μερών (Cole, 1996). Μια παρόμοια διαλεκτική σχέση ή αμοιβαία αλληλεπίδραση είναι απαραίτητη προκειμένου να δημιουργηθεί η κατανόηση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων και το περιβάλλον, στο οποίο αποδίδουν (Holquist, 1990). Αυτό σημαίνει ότι το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές εργάζονται και μιλούν από κοινού επη-

ρεάζει την ανάπτυξή τους. Μέσω της διαλεκτικής σχέσης τους με άλλα, εμπειρότερα άτομα, οι μαθητές αποκτούν την πολιτιστική γνώση, δεξιότητες και απόψεις, μαθησιακές και κοινωνικές (Vygotsky, 1978). Η κοινωνικο - πολιτιστική θεωρία είναι μια από τις θεωρίες, η οποία βοήθησε στην ανάλυση της δυαδικής διάκρισης μεταξύ του μυαλού και του κόσμου (Engestrom, 1999). Ο Vygotsky (1978) υπογράμμισε την κοινωνική αλληλεπίδραση στη γνωστική ανάπτυξη, και την αλληλεπίδραση τους ως σημαντικά εργαλεία της σκέψης. Κατά τον Wertsch (1998), που επέκτεινε τις θεωρίες του Vygotsky, η συνολική γνωστική, πολιτιστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, ακολουθεί την ίδια διαδικασία που περιγράφεται από Vygotsky.

Η βασική ιδέα της κοινωνικοπολιτιστικής θεωρίας συνοψίζεται στο γνωστό γενικό νόμο της πολιτιστικής ανάπτυξη στη θεωρία Vygotsky (1978), όποιος υποστηρίζει ότι οι υψηλότερες διανοητικές λειτουργίες όπως: η σκέψη, η αντίδραση, ο συλλογισμός, η επίλυση προβλήματος ή η λογική μνήμη, προέρχονται από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με άλλους ανθρώπους (σελ. 86). Οι σύγχρονες ερμηνείες της θεωρίας Vygotsky οδήγησαν στις θεωρίες του “**scaffolding**” (Wood, Bruner & Ross, 1976), της **καθοδηγούμενης συμμετοχής** (“guided participation”) (Rogoff, 1990) και της **καθοδηγούμενης κατασκευής της γνώσης** (guided construction of Knowledge”) (Mercer, 1995). Κατά τους Tharp και Gallimore (1988) λειτουργούν έξι διαφορετικοί τρόποι για την ενίσχυση των μαθητών: (1) διαμόρφωση της απόδοσης του στόχου, (2) πιθανότητα διαχείρισης με εστίαση στις θετικές ανταμοιβές, (3) παροχή ανατροφοδότησης μέσω πληροφοριών για την απόδοση, (4) καθοδήγηση ώστε να ενισχυθεί η την απόδοση του μαθητή, (5) υποθέσεις με τη χρήση και των ερωτήσεων αξιολόγησης και ενίσχυσης και (6) δόμηση της γνώσης με την υποβολή των πληροφοριών και προτάσεις στρατηγικής για την επίλυση του προβλήματος.

Οι ιδέες του Bakhtin σχετικά με τη σημασία της γλώσσας αποτελέστε ένα σημαντικό συμπλήρωμα για τη θεωρία του Vygotsky, στη σχέση μεταξύ της γλώσσας και ανθρωπίνης ανάπτυξης (Wertsch, 1998). Κατά τον Bakhtin η εσωτερίκευση των λέξεων αντιπαραβάλλεται έντονα με το ότι μας προσφέρει ως επίσημη έννοια, καθώς υπάρχει μια διαρκής αντιπαλότητα με τα ζεύγη των αντιθέτων. Εκεί είναι μια τρέχουσα μάχη μεταξύ αυτού του ζευγαριού των αντιθέσεων. Η έννοιά της συνδέεται με τη δυνατότητά της να μεσολαβεί στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Χρησιμοποιεί δηλαδή τη δύναμή της για να επηρεάσει, για παράδειγμα, τις αξίες που οι μαθητές αντιμετωπίζουν και τους επηρεάζουν από την εκπαιδευτική πράξη. Στη λεκτική συνείδησή μας, είναι το κείμενο που πρέπει «*είτε να το δεχτούμε πλήρως είτε να το απορρίψουμε εντελώς*» (Bakhtin, 1981, σ. 342 - 343). Για τον μαθητή, αυτό μπορεί να καταστήσει αδύνατο το διάλογο και με τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό.

Η φύση του μαθήματος της ξένης γλώσσας, εμπλέκει τη γλώσσα, τις ιδέες και τη χρήση των εποπτικού και εκπαιδευτικού υλικού όπως: τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, δραστηριοτήτων, εργασιών κ.λπ. και βεβαίως παρακινεί σε δημιουργικές δραστηριότητες. Ο Goffman (1959), ένας αμερικανικός κοινωνιολόγος, ο οποίος θεωρείται ο ιδρυτής της θεατρικής κατεύθυνσης, ενδιαφέρθηκε για τις επικοινωνιακές πτυχές των κοινωνικών δράσεων του ανθρώπου (δηλ. τι συμβαίνει όταν δύο ή περισσότερα πρόσωπα αλληλεπιδρούν). Για να μελετήσει αυτό, χρησιμοποίησε το «*θεατρικό μοντέλο*», δηλαδή είδε την κοινωνία σαν μια θεατρική παράσταση. Η πιο γνωστή του αναφορά ήταν: «*φυσικά, δεν είναι όλος ο κόσμος μια θεατρική σκηνή, αλλά οι κρίσιμοι τρόποι με τους οποίους δεν είναι, δεν ερμηνεύονται εύκολα*» (Goffman, 1959:78). Η κύρια ιδέα του Goffman είναι ότι σε ό,τι πράττουμε υπάρχει η δυνατότητα να ερμηνευθεί με βάσει τις κοινωνικές συμβάσεις ως στοιχεία των κοινωνικών ή πολιτιστικών όρων. Μαθαίνουμε να εκφραζόμαστε

μέσω των κοινωνικά αποδεκτών προτύπων έκφρασης, πρότυπα τα οποία χρησιμοποιούμε για να είμαστε κατανοητοί. Μια ομάδα μαθητών χαρακτηρίζεται από πολιτιστικά καθορισμένους τρόπους έκφρασης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων μεταξύ τους, προς τον εκπαιδευτικό ή σε σχέση με τη διδασκαλία. Η δυνατότητά μας να προσπαθήσουμε να επηρεάσουμε θετικά μια δραστηριότητα ενισχύεται όταν κατανοούμε το πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ακόμη ο Goffman ενδιαφερόταν και για την απόδοση. Η απόδοση ορίζεται ως μια ειδική συλλογή των δραστηριοτήτων, σε μια δεδομένη περίπτωση από μια ομάδα ατόμων, η οποία συχνά συγκεντρώνεται και αλληλεπιδρά, όπως στη σχολική τάξη. Ο Goffman υποστηρίζει την περαιτέρω διαχείριση για να εξετάσουμε τη δυνατότητα των δραματοποιημένων δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση. Στην σχολική σκηνή, συχνά είναι ο εκπαιδευτικός που «παίζει» ρόλους, είναι ο πρωταγωνιστής, χωρίς να αποκλείεται ο πρωταγωνιστικός ρόλος των μαθητών σε σχέση με τις δραστηριότητες που προβλέπει το μάθημα.

Η προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα παιδαγωγικό περιβάλλον σε συνδυασμό με τους στόχους του μαθήματος είναι ο σημαντικότερος στόχος του εκπαιδευτικού στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα στις ανώτερες τάξεις όπου οι μαθητές αναπτύσσονται στο προ εφηβικό στάδιο. Άλλωστε ο σκοπός της διδασκαλίας / εκμάθησης της γαλλικής ή της γερμανικής γλώσσας στα δημοτικά σχολεία, ως δεύτερης γλώσσας επιλογής, είναι κατά κύριο λόγο, η συναισθηματική προσέγγιση της γλώσσας, ώστε οι μαθητές, να ευαισθητοποιηθούν σε ένα μη οικείο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να εξοικειωθούν με το νέο γλωσσικό σύστημα και το νέο κώδικα επικοινωνίας. Επιπλέον, οι μαθητές να γνωρίσουν άλλους τρόπους ζωής, σκέψης και έκφρασης δηλαδή μια διαφοροποιημένη κοινωνική παράσταση, νέες στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, οικοδομήσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλοεκτίμησης με το «άγνωστο» και το «διαφορετικό». Οι στόχοι αυτοί αναπτύσσουν στους μαθητές δεξιότητες ακουστικής, οπτικο - ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και παραγωγής απλού προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες καταλήγουν σε ικανότητα επικοινωνίας.

Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις

Όπως συμβαίνει για όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να τηρούν το πρόγραμμα σπουδών, ο εκπαιδευτικός ειδικότητας οφείλει να αντιμετωπίσει σφαιρικά - διαθεματικά το πρόγραμμά του. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός ειδικότητας οφείλει να εφαρμόζει μεθοδολογικές προσεγγίσεις, λαμβάνοντας υπόψη του: α) την ηλικία των μαθητών, β) τις μαθησιακές τους ανάγκες, γ) το μαθησιακό τους τύπο και δ) το τους βιολογικούς τους ρυθμούς.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές τους θα πρέπει να στοχεύουν: α) στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος αλληλοεπικοινωνίας και συνεργασίας β) στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας γ) στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση και δ) στην εμπλοκή τους σε ενεργητικές μορφές μάθησης και έκφρασης, καθώς για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας χρησιμοποιείται κατ' εξοχήν η μέθοδος της επικοινωνιακής προσέγγισης. Ακόμη έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει μια ποικιλία μεθοδολογικών προσεγγίσεων της διδασκαλίας όπως: επανάληψη, αποστήθιση, χρήση της μητρικής γλώσσας, κ.ά) (παραδοσιακή διδασκαλία), β) εναλλαγή μορφών και τύπων διδασκαλίας όπως: διάλογοι, δραστηριότητες, ασκήσεις, συνθετικές εργασίες και γ) χρήση ποικίλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας όπως: video, κασέτες ήχου, αφίσες, εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα ή διαδίκτυο κ.λπ..

Τυπικά και σύμφωνα με την εμπειρία μας οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων χρησιμοποιούν σε μία προσπάθεια δημιουργίας παιδαγωγικού κλίματος με άριστες επικοινωνι-

νιακές σχέσεις και φυσικά καλύτερης συμμετοχής και εκμάθησης των ξένων γλωσσών χρησιμοποιούν μια σειρά δραστηριοτήτων όπως:

- **Γνωστικές** οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της προφορική και γραπτής κατανόησης και έκφρασης δηλαδή στην ανάπτυξη προληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων.
- **Παιγνιώδεις - δημιουργικές**, δηλαδή βιωματικές μορφές μάθησης μέσα από τη χρήση διαφόρων τεχνικών (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοιώσεις, μιμόδραμα, χρήση του χιούμορ (ανέκδοτα - αστείες εκφράσεις κ.λπ.), οι οποίες καλούν το μαθητή να υποδυθεί ένα συγκεκριμένο ρόλο, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας και ανάπτυξη της εκφραστικής / λεκτικής πρωτοβουλίας. Οι παιγνιώδεις - δημιουργικές δραστηριότητες αποσκοπούν στη κοινωνικοποίηση αλλά και στη συναισθηματική ολοκλήρωση του μαθητή. Η επιλογή τους εναρμονίζεται με τον τρόπο σκέψης και τις εμπειρίες των μαθητών ανάλογα με την ηλικία και να αναπτύσσει τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία και τα πνευματικά ενδιαφέροντα.
- **Συνθετικές εργασίες - Σχέδια εργασίας (projets)**. Η τεχνική των σχεδίων εργασίας ως βιωματική - επικοινωνιακή προσέγγιση παρέχει κίνητρα και ερεθίσματα στους μαθητές, για να ανακαλύψουν τις ικανότητές τους, να εφαρμόσουν τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους σε διαφορετικά γνωστικά πεδία, να αυτενεργήσουν, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Με αυτές ο μαθητής συνειδητοποιεί τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, αλλά και τη διαπολιτισμική της διάσταση μέσα από την ανακάλυψη. Αναπτύσσει κριτική στάση απέναντι στις πληροφορίες, αποκτά ερευνητικές ικανότητες μέσα από τη χρήση πολλών και διαφορετικών πηγών μάθησης (π.χ. βιβλιοθήκη, διαδίκτυο) και σταδιακά αναπτύσσει μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες συνειδητοποιώντας τη χρήση της ξένης γλώσσας στη καθημερινή δραστηριότητα.

Υποστηρίζουμε ότι εκτός από τα περιστασιακά μαθησιακά γεγονότα, τα οποία ενισχύουν τη μάθηση, τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών κατά τη διδασκαλία το χιούμορ συμβάλλει ως επικοινωνιακός λόγος στη εκπαίδευση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1999, Παμουκτσόγλου, 2007). Όταν χρησιμοποιούνται μικρές δραστηριότητες διανθισμένες με χιούμορ σε παιγνιώδη μορφή, χρησιμοποιείται ένα διδακτικό εργαλείο ευχάριστο, το οποίο μειώνει το μαθησιακό άγχος και αναπτύσσει τη μάθηση. Το «χα - χα» του χιούμορ στη τάξη συνεισφέρει στο «αχά» της μάθησης του μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί δεν ζουν «σε ένα κόσμο με τις λέξεις των άλλων» αλλά ολόκληρη η ζωή τους είναι «προσανατολισμένη σε αυτόν τον κόσμο, μια αντίδραση στο λόγο των άλλων» (Bakhtin, 1981). Ένας εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως ο «άλλος» για τους μαθητές του. Και στα δυο μέρη (εκπαιδευτικός - μαθητές) ενυπάρχει η προθυμία για συμμετοχή στη μάθηση. Σε μια τέτοια διαλεκτική ή αμοιβαία σχέση, η αλληλεπίδραση είναι απαραίτητη προκειμένου να δημιουργηθεί η κατανόηση, μεταξύ τους και με το περιβάλλον μάθησης. Μια διαδικασία, η οποία βρίσκεται σε διαρκή έρευνα και αξιολόγηση. Μια τάξη είναι ένας σύνθετος κόσμος, όπου αναπτύσσονται πολλοί δράστες, φωνές, ύφη και ανταγωνιστικές δυνάμεις, σε μια διαρκή εναλλαγή και κίνηση. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η διδασκαλία της γλώσσας, των λέξεων, των εκφράσεων όπως και κάθε άλλης / ξένης γλώσσας, συμβάλλει στην αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας, προάγοντας τις αρχές της ενσυναίσθησης και καλλιεργεί τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση μέσα στο πλαίσιο του αμοιβαίου πολιτισμικού και γλωσσικού εμπλουτισμού των μαθητών, ιδιαίτερα για τους μαθητές, που έχουν ήδη συνειδητοποιήσει την αξία της εθνικής και πολιτιστικής τους κληρονομιάς.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ.Ν., (2003) Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ. και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,
- Bakhtin, M. M. (1986). In C. Emerson, & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Engestrom, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Miettinen, & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Καλούρη, Ο. - Ζεργιώτης, Α. (2006) Η συζήτηση ως αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας στην παιδαγωγική πράξη και στη συμβουλευτική σχέση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 76 - 77 σ. 65 - 77 Αθήνα: ΕΛΕΣΥΠ - Ελληνικά Γράμματα.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of everyday life*. Middlesex, England: Penguin Books.
- Ματσαγγούρας, Η., (1999) *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα,
- Παμουκτσόγλου, Α. (2006) *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας* Αθήνα: Ευρωεκδοτική.
- Pijl, S. J., & Meijer, C. J. W. (1997). Factors in the classroom: A framework. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer, & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive education: A global agenda* (pp. 8 - 13). London: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89 - 100.

Η δεύτερη ξένη γλώσσα στο Δημοτικό: θέματα διδακτικής

Ιωσήφ Ε. Χρυσόχοος, Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσης εισήγησης είναι να παρουσιαστεί η διδακτική του μαθήματος της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο και να δοθεί έμφαση τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Το περιεχόμενο σπουδών του μαθήματος πρέπει να ενσωματώνει τόσο την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με την ξένη γλώσσα) και την ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού με μέσον την ευαισθητοποίηση στη δεύτερη ξένη γλώσσα και τις πολυπολιτισμικές πρακτικές.

Διδακτική της δεύτερης ξένης γλώσσας

Ο Gardner στο βιβλίο του 'Multiple Intelligences' (1993) εξηγεί ότι η ευφυΐα των μικρών μαθητών ερμηνεύεται αν δεχτούμε ότι τα παιδιά είναι προικισμένα με γλωσσική, μαθηματική, διαπροσωπική, ενδο-προσωπική, κιναισθητική, χωρική, μουσική, οπτική και φυσιολογική ικανότητα σε μικρό ή μεγάλο βαθμό. Με αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάζει δραστηριότητες που να κινητοποιούν όλες ή αρκετές από τις ικανότητες για δράση, τις οποίες έμφυτα έχουν όλοι οι μαθητές.

Το προφίλ των μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- α. τα παιδιά είναι εύκολο να κατανοούν το νόημα των γλωσσικών εκφορών μιας ξένης γλώσσας όταν εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής τους, σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας
- β. τα παιδιά έχουν ήδη αποκτήσει την δεξιότητα να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα με επιτυχία
- γ. τα παιδιά κατακτούν εύκολα μια ξένη γλώσσα με την επαφή που έχουν στον οικογενειακό και γειτονικό κύκλο του περιβάλλοντος τους χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, αν εκτίθενται σε πολλά ξενόγλωσσα μηνύματα (βίντεο, κόμικς, περιοδικά...)
- δ. τα παιδιά μαθαίνουν την ξένη γλώσσα έμμεσα δηλ. με τη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου, επειδή δεν έχουν καθημερινά ακούσματα της ξένης γλώσσας και απουσιάζει το φυσικό γλωσσικό περιβάλλον που θα βοηθούσε στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας
- ε. τα παιδιά μαθαίνουν εύκολα όταν τους δίνεται η ευκαιρία να μιλήσουν και να συμμετέχουν σε παιγνίδια από τα οποία αποκτούν μεγάλη ικανοποίηση μιας και αξιοποιείται η φαντασία και η εσωτερική τους ψυχική δύναμη.

Με αυτό το σκεπτικό η διαδικασία μάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας είναι μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στον μηχανισμό κατάκτησης των γλωσσών (Language Acquisition Device). Αυτός ο μηχανισμός περιλαμβάνει και ένα εσωτερικό μηχανισμό του μυαλού του κάθε παιδιού που αξιοποιεί την έμφυτη και α-συνείδητη κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και που αποβλέπει στην αυθόρμητη και άνετη χρήση της αλλά και την επίκτητη και ενσυνείδητη εκμάθηση της πρώτης αλλά και της δεύτερης ξένης γλώσσας με τη άμεση διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος, δομών και λειτουργιών, που αποσκοπούν κυρίως στην σωστή του χρήση ώστε ο μαθητής να μπορεί να επικοινωνεί σε οικεία περιβάλλοντα και αργότερα για εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς λόγους.

Με αφορμή τα παραπάνω θα πρέπει να ενδιαφερθούμε ως εκπαιδευτικοί, κατά τη διδασκαλία στην τάξη, να προσφέρουμε στα παιδιά ευκαιρίες για δραστηριότητες που θα αξιοποιούν την συνειδητή εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας σε περιβάλλοντα όπου η χρήση της θα είναι αυθόρμητη και θα ενθαρρύνεται. Βασικός στόχος των δραστηριοτήτων θα είναι η επικοινωνία και η κατανόηση των μηνυμάτων μέσα από συνεργατική μάθηση μιας και τα παιδιά θα πρέπει να εργάζονται σε ζεύγη ή σε ομάδες (groups) και να εμπλέκονται στη χρήση της δεύτερης ξένης γλώσσας με βάση τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει από την μητρική αλλά και από την πρώτη ξένη γλώσσα.

Τα παιδιά είναι προικισμένα με ένστικτο για έμμεση εκμάθηση ξένων γλωσσών (πολυγλωσσία) αρκεί να ενεργοποιηθεί η φαντασία τους μέσα σε αυθεντικές γλωσσικές καταστάσεις που προσομοιάζουν αυτές της πραγματικότητας 'real life incidents'. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθούμε στους μαθησιακούς στόχους που θα πρέπει να θέσουμε για την επίτευξη του διδακτικού και παιδαγωγικού προγράμματος μας.

Οι στόχοι μπορεί να αφορούν

- α. στη γνώση του γλωσσικού συστήματος αλλά και τις απαιτούμενες δεξιότητες που απαιτούνται για την επικοινωνία, με βάση το πρόγραμμα σπουδών. Τα γλωσσικά στοιχεία (επίθετα, επιρρήματα, ουσιαστικά, χρόνοι, κ.ά.) και οι γλωσσικές λειτουργίες (πρόσκληση σε party, διαφωνία σε κάποιο θέμα, κ.ά.) και πως αυτά θα χρησιμοποιηθούν σε κατάλληλα γλωσσικά περιβάλλοντα με τη χρήση των προσληπτικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων κατανόησης, είναι άμεσα το γνωστικό αντικείμενό μας
- β. στην απόκτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών που αποκτούνται με τη συμμετοχή στην ομάδα η οποία εργάζεται για την εκπλήρωση σχεδίων εργασίας (projects) και η οποία βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν υπευθυνότητα, να αναλάβουν ευθύνες να εκτιμήσουν την προσφορά του συμμαθητή τους και να κατανοήσουν τη δύναμη της συμμετοχής στα 'κοινά'.

Οι στόχοι αυτοί μπορούν εύκολα να επιτευχθούν αν δώσουμε προτεραιότητα σε ενδιαφέρουσες θεματικές περιοχές (themes, topics) οι οποίες προάγουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές, κινητοποιώντας τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και την πνευματική τους ανέλιξη. Ταυτόχρονα οι στόχοι υπηρετούνται όταν και εμείς, στο επικοινωνιακό πλαίσιο που υπάρχει στην τάξη, αναζητούμε τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών μας και επιλέγουμε να τους παρέχουμε τη δυνατότητα για άμεση χρήση της ξένης γλώσσας, χωρίς το φόβο των λαθών, τα οποία αξιοποιούμε προς όφελος της διδασκαλίας. Εξάλλου τα γλωσσικά λάθη δείχνουν την εξέλιξη και την πρόοδο του μαθητή προς την κατάκτηση της γλώσσας και υποδεικνύουν τον τρόπο της διδακτικής μας προσέγγισης. Έτσι, αν η δραστηριότητα αφορά την σωστή χρήση του γλωσσικού τύπου και της γλωσσικής λειτουργίας και στοχεύουμε να κινητοποιήσουμε τον γνωστικό κόσμο του μαθητή, η επέμβαση μας είναι άμεση (ίσως και με τη συνδρομή των άλλων μαθητών της τάξης). Αντίθετα αν η δραστηριότητα αφορά τη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία τότε κάθε μας παρέμβαση θα είναι επιβλαβής, διότι δεν θα δώσουμε την ευκαιρία στο μαθητή να αυτονομηθεί και δημιουργικά να αξιοποιήσει τις γνώσεις του με στόχο να χρησιμοποιήσει την ξένη γλώσσα για να επικοινωνήσει με ευχέρεια και αποτελεσματικότητα.

Φαίνεται ότι βασικό θέμα για τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας είναι η φυσική της ένταξη της στο πρόγραμμα του Δημοτικού από μικρή ηλικία όπου μαζί με τα άλλα μαθήματα θα οδηγεί το μαθητή στην απόκτηση ολιστικής γνώσης. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των άλλων μαθημάτων, το μάθημα της δεύτερης ξένης γλώσσας αποτελεί μάθημα κλειδί για την κατανόηση των εννοιών (concepts) του εγ-

γραμματισμού και της πολυπολιτισμικότητας μέσα από 'νέα' γλωσσικά ακούσματα, με την παρουσίαση γεγονότων σε εικόνες και πίνακες, με ενεργή εμπλοκή των παιδιών. Και η πιο απλή δραστηριότητα μπορεί να συνδεθεί με το μάθημα της μητρικής γλώσσας ή με άλλο συναφές ή και διαφορετικό μάθημα (cross - curricular approach) και να ζητηθεί από τα παιδιά να ταξινομήσουν πληροφορίες, να κατηγοριοποιήσουν δεδομένα (γνωστική εμπλοκή), να εκφράσουν την διάθεσή τους (συναισθηματική εμπλοκή), να ενθαρρυνθούν στο να κάνουν μικρή έρευνα με απλές ερωτήσεις στη γειτονιά τους (π.χ. πόσες γλώσσες ομιλούνται) για να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν διερευνώντας επίκαιρα θέματα (discovery learning). Η εμπειρία μας από την από χρόνια διδασκαλία της πρώτης ξένης γλώσσας στο δημοτικό έδειξε ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη την κατανόηση πολλών γλωσσικών κωδίκων για να αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια και να ενεργοποιηθεί μια πολυπολιτισμική συνείδηση και έχουν ανάγκη από παιγνιώδεις δραστηριότητες ώστε να μαθαίνουν συμμετέχοντας και επικοινωνώντας.

Συμπέρασμα

Η σύγχρονη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών υποστηρίζει ότι η δεύτερη ξένη γλώσσα θα πρέπει να εμπλέκει τους μαθητές σε ενεργητικές, συνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες που αξιοποιούν το γνωστικό και συναισθηματικό τους κόσμο από μικρή ηλικία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι μαθητές του κρατιδίου του Λουξεμβούργου όπου οι μαθητές του Δημοτικού ομιλούν την μητρική τους γλώσσα, τα Γερμανικά, τα Γαλλικά αλλά και τα Αγγλικά.

Βιβλιογραφία

- Brewster, J., Ellis, G. and D. Girard (1992) *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin.
- Brumfit, C., Moon, J. and R. Tongue (1991) *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Harper Collins.
- Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment (2001) Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliwell, S. (1992) *Teaching English in the Primary Classroom*. Essex: Longman.

Διδασκαλία ξένων γλωσσών στο Δημοτικό Σχολείο και αξιολόγηση των μικρών μαθητών

Καίτη Ζουγανέλη, Πρόεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ραγδαία αύξηση του αριθμού των μαθητών μικρής ηλικίας που μαθαίνουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα, καθώς αναγνωρίζεται, όλο και πιο πολύ η σπουδαιότητα του να μπορεί κάποιος να χρησιμοποιεί μία, δύο ή περισσότερες άλλες γλώσσες, πλέον της μητρικής, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Ήδη από το 2001, η Ευρωπαϊκή Ένωση δήλωσε με σαφήνεια την ανάγκη για πολυγλωσσία και ανέθεσε, στα εκπαιδευτικά συστήματα των Κρατών Μελών της, την ευθύνη να εκπαιδεύσουν τους μελλοντικούς πολίτες, οι οποίοι πρέπει να είναι «ανοικτοί» στη διαφορετικότητα και ικανοί να αποκτήσουν την πολυγλωσσική και την πολυπολιτισμική ικανότητα.

Στη χώρα μας, η ανάγκη για τη γνώση ξένων γλωσσών είναι κοινός τόπος και εκδηλώνεται μέσα από το πλήθος των μαθητών που αρχίζουν να μαθαίνουν ξένες γλώσσες σε όλο και μικρότερη ηλικία, με την πρωτοβουλία των γονέων τους, καθώς και μέσα από τα μέτρα που λαμβάνονται από την πολιτεία, ώστε να ικανοποιηθεί το κοινό αίτημα για γλωσσομάθεια στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Η διδασκαλία και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συνεπάγεται την αξιολόγηση, ως μιας διαδικασίας η οποία θα παρέχει ανατροφοδότηση, τόσο σχετικά με την πορεία της διδασκαλίας, όσο και σχετικά με την πορεία ή το αποτέλεσμα της μάθησης. Η μορφή της αξιολόγησης που επιχειρείται κάθε φορά εξαρτάται από τον σκοπό για τον οποίο αξιολογούμε και από τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Επίσης, εξαρτάται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και τη γνώση ή και εμπειρία εκείνου που αξιολογεί.

Ιδιαίτερα σε ότι αφορά την αξιολόγηση των μικρών μαθητών, στο μάθημα της ξένης γλώσσας στο δημόσιο Δημοτικό Σχολείο, υπάρχει μια σειρά παραμέτρων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όπως:

- Η ηλικία των μαθητών
- Οι παιδαγωγικές θεωρίες και οι θεωρίες μάθησης
- Η μέθοδος και η διδακτική προσέγγιση που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα
- Το περιεχόμενο της μάθησης που προσδιορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών του γνωστικού αντικειμένου και ο τρόπος αξιολόγησης του μαθητή που προτείνεται
- Οι στόχοι που προδιαγράφονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα,

Στο παρόν άρθρο, πρώτα, επιχειρείται μια σύντομη ανάλυση των παραπάνω παραμέτρων, κατόπιν, γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του μαθητή και δίνονται παραδείγματα σχετικά με πρακτικές εφαρμογές της διαδικασίας αξιολόγησης σε μικρούς μαθητές. Τέλος, διατυπώνεται μια σειρά αρχών που πρέπει να ορίζουν το πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής της αξιολόγησης για τους μικρούς μαθητές. Ο σκοπός είναι να γίνει κατανοητό ότι οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου αποτελούν ομάδα στόχο που έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, διαφορετικά από τους έφηβους ή τους ενήλικους μαθητές και, ως εκ τούτου, η διδασκαλία και αξιολόγηση τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας απαιτεί ιδιαίτερη παιδαγωγική και ανάλογες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές.

I. Αξιολόγηση των μικρών μαθητών στο μάθημα της ξένης γλώσσας

1. Παράμετροι που επηρεάζουν το σχεδιασμό της αξιολόγησης

- 1.1. **Η ηλικία των μαθητών:** Σύμφωνα με τον Piaget (1967) η ηλικία του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της σκέψης και της νοημοσύνης του. Ο ίδιος προσδιόρισε τέσσερα στάδια νοητικής ανάπτυξης αρχίζοντας από την ημέρα που το παιδί γεννιέται έως την ηλικία των 11 ετών και άνω. Σε κάθε στάδιο τα κοινωνιο - γνωστικά, συναισθηματικά και κινητικά χαρακτηριστικά του παιδιού είναι διαφορετικά. Καθώς η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη της σκέψης και της νοημοσύνης του, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία των μαθητών του δημοτικού σχολείου, όταν σχεδιάζεται ή εφαρμόζεται μια διαδικασία αξιολόγησης στο μάθημα της ξένης γλώσσας.
- 1.2. **Οι παιδαγωγικές θεωρίες και οι θεωρίες μάθησης:** Ο ρόλος που παίζει ο κοινωνικός περίγυρος του παιδιού στη γλωσσική του ανάπτυξη, τονίζεται ιδιαίτερα μέσα από τη θεωρία του Κοινωνικού Δομητικισμού, όπου ο όρος «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης», διατυπωμένος από τον Vygotsky, δηλώνει την καθοδήγηση από τον ενήλικο ή τη συνεργασία με τους συνομήλικους, ως καθοριστικό παράγοντα για τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού και την επίλυση προβλημάτων. Η μάθηση και η γλωσσική ανάπτυξη δομούνται μέσα από την αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο, σύμφωνα με τον Bruner, όπως σχολιάζει η Βαρνάβα - Σκούρα (1994). Επιπλέον, δεν πρέπει να αγνοούμε την πρόσφατη θεωρία του Gardner, σχετικά με τις πολλαπλές νοημοσύνες (Gardner 1993), οι υποθέσεις της οποίας τονίζουν τη διαφορετική προσέγγιση στην κατανόηση και την απόκτηση της γνώσης, που έχει ο καθένας.
Τα παιδιά χρειάζονται ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο αισθάνονται ασφάλεια. Η αξιολόγηση που έχει μορφή διαγωνίσματος και στόχο να προβάλει ή να κοινοποιήσει τις αδυναμίες τους ή ακόμη περισσότερο να τιμωρήσει, επιδρά αρνητικά και τα αποτελέσματά της δεν είναι δυνατόν να αποτελούν απόδειξη της συνολικής προόδου του μικρού μαθητή.
- 1.3. **Η μέθοδος και η διδακτική προσέγγιση που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα:** Στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) προτείνεται η διδακτική προσέγγιση που ενισχύει την ενεργητική μάθηση και ενθαρρύνει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την εφαρμογή δραστηριοτήτων όπως το τραγούδι, το παιχνίδι και το παραμύθι. Η αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στον τρόπο διδασκαλίας.
- 1.4. **Το περιεχόμενο της μάθησης που προσδιορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών του γνωστικού αντικείμενου ή περιέχεται στο εκπαιδευτικό πακέτο που χρησιμοποιείται και ο τρόπος αξιολόγησης του μαθητή που προτείνεται:** Τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) που απορρέουν από το ΔΕΠΠΣ, περιγράφουν το περιεχόμενο της μάθησης και το αναμενόμενο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών. Τα διδακτικά πακέτα αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία πρέπει να σχεδιάζεται η διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή.
- 1.5. **Οι στόχοι που προδιαγράφονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα:** Αφορούν όχι μόνο την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους: Στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ, η διδασκαλία του μαθήματος της ξένης γλώσσας δεν αποβλέπει μόνο στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μικρών μαθητών. Η επιδίωξη είναι να τους βοηθήσει να αποκτήσουν δεξιότητες, στάσεις και απόψεις απέναντι στη γνώση και την αναζήτησή της. Επομένως, η αξιολόγηση του μαθητή, στο μάθημα της ξένης γλώσσας

δεν φτάνει να περιορίζεται στο ερώτημα «Ποιο ποσοστό της ύλης έχουν μάθει;» αλλά να διερευνά και το «Πώς μαθαίνουν;» ή το «Γιατί δεν μαθαίνουν;».

2. Τι αξιολογούμε;

Αν και η χρήση μιας ξένης γλώσσας απαιτεί την ενεργοποίηση όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων παράλληλα, σε ενιαίο σύνολο, πολλές φορές επιδιώκεται η αξιολόγηση μιας δεξιότητας με σκοπό να ελεγχθεί η πρόοδος των μαθητών σε αυτήν ή να διαγνωσθούν αδυναμίες. Στην περίπτωση αυτή, πρέπει να φροντίζουμε ώστε η αξιολόγηση να επικεντρώνεται στη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Κατά την **παραγωγή προφορικού λόγου**, για παράδειγμα, σκοπός είναι η επικοινωνία. Η αξιολόγηση της παραγωγής προφορικού λόγου, στην περίπτωση των μικρών μαθητών, πρέπει καταρχήν να εξετάζει το βαθμό στον οποίο παράγεται νόημα και σε επόμενο επίπεδο, την προφορά ή τον επιτονισμό.

Η **κατανόηση προφορικού λόγου** απαιτεί να μπορεί ο μαθητής να κάνει πρόβλεψη σχετικά με το περιεχόμενο του ακουστικού κειμένου, ή να συνάγει ένα συμπέρασμα από τα συμφραζόμενα ή να κατανοήσει λεπτομέρειες από το κείμενο. Αυτό προϋποθέτει την εξάσκηση των μαθητών για την ανάπτυξη σχετικών επιμέρους δεξιοτήτων. Η αξιολόγηση της κατανόησης προφορικού λόγου πρέπει να εξετάζει σε ποιο βαθμό αναπτύσσονται αυτές οι δεξιότητες.

Η **κατανόηση γραπτού λόγου** απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων παρόμοιων με τις παραπάνω αναφερόμενες. Επομένως, η ικανότητα των παιδιών να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο πρέπει να αξιολογείται.

Η **παραγωγή γραπτού λόγου** είναι η περισσότερο δύσκολη δεξιότητα, διότι απαιτεί γνώσεις γραμματικής, λεξιλογίου, αλλά και κατανόηση των ιδιοτήτων των διαφόρων κειμενικών ειδών. Η αξιολόγηση των μικρών μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες τους, από τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας, τις γνώσεις τους στην ξένη γλώσσα και τον τρόπο με τον οποίο έχουν διδαχθεί την παραγωγή γραπτού λόγου.

Πολλές φορές, οι δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικής μάθησης μας δίνουν την ευκαιρία να αξιολογήσουμε όλες τις γλωσσικές ικανότητες, ως ένα σύνολο, και να αποκτήσουμε ανατροφοδότηση της ικανότητας ενός μαθητή να ανταποκρίνεται σε επικοινωνιακές ανάγκες σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Τα σχέδια εργασίας (projects), για παράδειγμα μπορούν να δώσουν ανατροφοδότηση σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει οι μαθητές καθώς και σχετικά με την ικανότητά τους να συνεργάζονται και να οργανώνουν την δουλειά τους ή ακόμη σχετικά με ειδικές δεξιότητες όπως η ζωγραφική, η μουσική κλπ.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002), μέσα από τον σκοπό και τους στόχους που θέτει για την εκπαίδευση και την παιδεία στο δημόσιο σχολείο, σηματοδοτεί τη διεύρυνση του παιδαγωγικού περιεχομένου της σχολικής τάξης πέρα από τα όρια της παροχής γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, στο χώρο της αναζήτησης της γνώσης, της διαχείρισης και αξιοποίησής της, σ' ένα πλαίσιο που θέλει το άτομο να αναπτύσσεται γνωστικά, ατομικά και κοινωνικά και «να μάθει πως θα μαθαίνει» δια βίου.

Στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ, η αξιολόγηση έχει στόχο να εκτιμήσει τις στρατηγικές μάθησης, τις δεξιότητες και τις στάσεις και απόψεις που αναπτύσσουν οι μαθητές απέναντι στη γνώση και την αναζήτησή της μέσα από ποικίλες πηγές. Το τελευταίο, συνδεόμενο άμεσα με το μαθητή και την αξιολόγηση της επίδοσής του σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή και της προόδου του στη μάθηση γενικότερα, συνεπάγεται μεθόδους αξιολόγησης που:

- Έχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά.
- Βοηθούν να διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων.
- Βοηθούν το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό των επόμενων σταδίων της μάθησης.
- Διερευνούν και καταγράφουν την ατομική και συλλογική πορεία των μαθητών ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και ικανοτήτων σε όλα τα στάδια της γνώσης, έτσι όπως αυτά παρέχονται από τα Προγράμματα Σπουδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο.

3. Πώς αξιολογούμε την επίδοση του μαθητή;

3.1. Τύποι Αξιολόγησης του μαθητή

Στην εκπαιδευτική πρακτική, η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να είναι Διαμορφωτική ή Αθροιστική. Η **Διαμορφωτική αξιολόγηση** χρησιμοποιείται για να ελέγξει τα αποτελέσματα της μάθησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή κατά τη διάρκεια της εφαρμογής ενός συγκεκριμένου προγράμματος. Στόχος της είναι να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό και σε ποια έκταση οι μαθητές έχουν κατανοήσει την αναμενόμενη γνώση και να επισημάνει κενά ή αδυναμίες. Η Διαμορφωτική αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται με τις άλλες μορφές αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιούνται. Στο πλαίσιο της, τα στοιχεία που συλλέγονται μπορεί να αφορούν στις γνώσεις του μαθητή σχετικά με ένα θέμα, στις ικανότητες και δεξιότητες του, στη συμπεριφορά και τη στάση του.

Η **Τελική ή Αθροιστική αξιολόγηση** γίνεται στο τέλος μιας χρονικής περιόδου (π.χ. τέλος του τριμήνου), μετά την ολοκλήρωση μιας ενότητας της ύλης που έχει διδαχθεί ή στο τέλος του σχολικού έτους. Καλύπτει το σύνολο της ύλης που διδάχθηκε και διερευνά ή ελέγχει την επίδοση των μαθητών, με στόχο τη βαθμολόγηση τους, την προαγωγή ή την επιλογή και κατάταξή τους.

3.2. Τρόποι Αξιολόγησης του μαθητή

Συνήθως, η διαδικασία που υιοθετείται για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι **παραδοσιακή**. Δηλαδή, εξετάζει τη γνωστική ετοιμότητα του μαθητή, μέσα από γραπτή ή προφορική δοκιμασία. Τα αποτελέσματα της είναι ενδεικτικά της γνώσης των μαθητών τη στιγμή που έγινε η εξέταση. Μας δίνουν την ευκαιρία να εκτιμήσουμε γνώσεις για τη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή που καλύπτουν τα ερωτήματα της εξέτασης. Δεν μας δίνουν στοιχεία για την πρόοδο του κάθε μαθητή σε θέματα όπως συνεργασία με τους άλλους, αυτενέργεια ή ανάπτυξη στρατηγικών στη μάθηση. Επιπλέον, ενθαρρύνουν τις παραδοσιακές τεχνικές εξέτασης (π.χ. τεστ, διαγωνίσματα) που προωθούν την αποστήθιση, αποθαρρύνουν και τρομάζουν τους μαθητές, και επηρεάζουν το περιεχόμενο του μαθήματος.

Στην περίπτωση των μικρών μαθητών, τα διαγωνίσματα μας δίνουν ένα αποτέλεσμα που δηλώνεται με έναν αριθμό και δεν μπορούν να μας δώσουν σαφή εικόνα του «τι μπορούν να κάνουν» οι μαθητές. Οι Ιωάννου - Γεωργίου και Παύλου (2003:11) τονίζουν ότι το αποτέλεσμα ενός διαγωνίσματος πρέπει να συμπληρώνεται με πληροφορίες που πηγάζουν από άλλες τεχνικές αξιολόγησης. Στο ίδιο πνεύμα, οι Rea - Dickins και Rixon (1999:99) τονίζουν την ανάγκη να δοθεί έμφαση στην εφαρμογή τρόπων αξιολόγησης που έχουν διαμορφωτικό χαρακτήρα και υιοθετούν τεχνικές της Εναλλακτικής Αξιολόγησης.

Η Εναλλακτική αξιολόγηση (Alternative Assessment) είναι ένας τύπος Διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία είναι συνεχής. Είναι ένας τρόπος συλλογής δεδομένων σχετικά με τους μαθητές εντός και εκτός της τάξης και γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Δεν αντικαθιστά τις άλλες μορφές αξιολόγησης, αλλά μπορεί να εφαρμόζεται παράλληλα με αυτές ενεργοποιώντας τους μαθητές να παρακολουθούν την πρόοδό τους.

II. Εναλλακτική αξιολόγηση

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλοι ορισμοί για την Εναλλακτική αξιολόγηση. Πολλοί τη θεωρούν ως έναν όρο που υιοθετείται σε αντιδιαστολή με τεχνικές εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού. Οι Alderson και Banerjee (2001:228), δίνουν τον εξής ορισμό:

«Η Εναλλακτική Αξιολόγηση συνήθως σημαίνει αξιολογικές διαδικασίες που είναι λιγότερο τυπικές από την παραδοσιακή γραπτή εξέταση, εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια κάποιου χρονικού διαστήματος και όχι στιγμιαία, συνήθως έχουν διαμορφωτικό και όχι απολογιστικό χαρακτήρα, έχουν χαμηλή επίπτωση στον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των μαθητών και έχουν ενεργητική ανατροφοδοτική αξία για τη διδασκαλία»

Το βασικό πλεονεκτήματά της επικεντρώνει στο γεγονός ότι με τη χρήση των μέσων που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της παρέχονται στοιχεία σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης και όχι σχετικά με το αποτέλεσμα, όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρέμβει και να ενισχύσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενός μαθητή ή και όλων των μαθητών. Επιπλέον, του δίνεται η δυνατότητα να έχει συγκριτικά στοιχεία που αφορούν στην επίδοση ή και την πρόοδο του κάθε μαθητή, πρώτα σε σχέση με τον εαυτό του και κατόπιν σε σχέση με το σύνολο της τάξης.

Στις **Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης** περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων:

- Ημιδομημένος διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Conferences)
- Ατομικός φάκελος (Portfolio)
- Συνθετικές εργασίες (Project)
- Αυτο - αξιολόγηση
- Ετερο - αξιολόγηση
- Παιχνίδι
- Δραματοποίηση
- Αφήγηση παραμυθιού / ιστορίας
- Παρατήρηση (Observation)

Η συγκριτική οπτική ανάμεσα στον σκοπό, στους στόχους και στις διαδικασίες υλοποίησης των μαθησιακών στόχων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στη μορφή και τις τεχνικές της Εναλλακτικής αξιολόγησης, κάνει προφανές το επιχείρημα ότι η Εναλλακτική αξιολόγηση ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική αντίληψη που προβάλλεται από την καινοτομία της εισαγωγής του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η υιοθέτηση τεχνικών Εναλλακτικής αξιολόγησης δεν προϋποθέτει απόρριψη των παραδοσιακών τεχνικών. Αντίθετα, προτείνεται ως ένας τρόπος συλλογής ποιοτικών στοιχείων σχετικά με την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών.

Είναι σημαντικό να γίνεται διάκριση ανάμεσα στις διαδικασίες της Εναλλακτικής Αξιολόγησης και τα **μέσα ή εργαλεία** που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων. Τα πλέον συνήθη μέσα/εργαλεία όπως αναφέρονται από τον Hamayan (1995:128), συμπεριλαμβάνουν:

- Περιγραφικές κλίμακες παρατήρησης (Checklists)
- ερωτηματολόγια

- κλίμακες διαβάθμισης (Rating scales)
- προφίλ μαθητών (Learner profiles)

Πρόκειται για εργαλεία που διευκολύνουν τη διατύπωση αξιολογικής κρίσης με περιγραφική μορφή, η οποία περιλαμβάνει πολλά στοιχεία σχετικά με έναν μαθητή και την πρόδοό του. Η περιγραφική αξιολόγηση, ιδιαίτερα σημαντική για τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, όπου διδάσκονται ξένες γλώσσες, δίνει στοιχεία στους μαθητές και στους γονείς σχετικά αφενός με την πρόοδο στα γνωστικά αντικείμενα και αφετέρου με τη διαδικασία της μάθησης, τη συμμετοχή στην τάξη, την κοινωνικότητα, την ικανότητα για συνεργασία και τον ατομικό τρόπο μάθησης. Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της περιορίζει τον ανταγωνισμό, και βοηθά να εξασφαλίζεται ισότητα στη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον ο κάθε μαθητής αξιολογείται ως άτομο. Αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό σχολικό περιβάλλον όπου, πολλές φορές, ενσωματώνονται μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

1. Αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος

Στο πλαίσιο της Εναλλακτικής Αξιολόγησης το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας δεν εκφράζεται, ούτε κοινοποιείται με ένα βαθμό. Ο στόχος της αξιολογικής διαδικασίας εξάλλου δεν είναι η ταξινόμηση των μαθητών, αλλά η άντληση πληροφοριών που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος. Η περιγραφική μορφή αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, κρίνεται ότι αποδίδει σαφέστερα πληροφορίες σχετικές με τις διαδικασίες του μαθήματος, την πορεία της μάθησης, αλλά και πληροφορίες σχετικές με τις στάσεις των μαθητών. Επιπλέον, ανταποκρίνεται στους ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους που θέτει το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ιδιαίτερα όσον αφορά στις τάξεις των μικρών μαθητών. Στο παρακάτω παράδειγμα ο έλεγχος προόδου περιλαμβάνει αυτο - αξιολόγηση της μαθήτριας και διατύπωση στόχου για το μέλλον. Το αξιολογικό σχόλιο του εκπαιδευτικού υποδεικνύει μια στρατηγική προς την κατανόηση του γραπτού λόγου, επιβραβεύει και ενθαρρύνει.

Όνομα:	Ημερομηνία:
Τρίμηνο:	
Δεξιότητα: κατανόηση γραπτού λόγου	
Αξιολόγηση Μαθητή: Μπορώ να καταλάβω την κεντρική ιδέα ενός κειμένου. Για να καταλάβω τι σημαίνει μια λέξη που δεν γνωρίζω, ξαναδιαβάζω την πρόταση. Μπορώ να κρατάω σημειώσεις ή κάνω περίληψη του κειμένου που διαβάζω.	
Στόχος του μαθητή: Στο άλλο τρίμηνο θα διαβάσω περισσότερο.	
Σχόλιο του εκπαιδευτικού: Προσπαθείς να καταλάβεις τη σημασία των άγνωστων λέξεων όταν διαβάζεις. Αυτό σε βοηθάει να βελτιώνεσαι. Επίσης, κάνεις τις περισσότερες ασκήσεις με επιτυχία και απαντάς τις περισσότερες ερωτήσεις που γίνονται από τη δασκάλα σου ή τους συμμαθητές σου. Γενικά, προοδεύεις στην κατανόηση γραπτού λόγου και νομίζω ότι θα καταφέρεις να επιτύχεις το στόχο σου το επόμενο τρίμηνο.	

Πηγή: O'Malley and Valdez Pierce, 1996:232 (μετ. Κ.Ζουγανέλη)

III. Παραδείγματα μέσω εναλλακτικής αξιολόγησης¹

Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται παρακάτω είναι ενδεικτικά των εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης.

1. Παρατήρηση (Observation)

Η παρατήρηση του μαθήματος είναι μόνιμη διαδικασία στη διδακτική πράξη και συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Όπως και με τις άλλες μορφές αξιολόγησης, για την Παρατήρηση χρειάζεται να σχεδιαστεί ένα σύστημα αξιολόγησης, που λαμβάνει υπόψη την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών, τους μαθησιακούς στόχους, την εμπειρία του εκπαιδευτικού σε ανάλογες πρακτικές και τα μέσα που έχει στη διάθεσή του.

Παράδειγμα 1: Κλίμακα διαβάθμισης για την αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης γραπτού λόγου μέσω παρατήρησης

Όνομα: Ημερομηνία: Δραστηριότητα:	
Επίπεδο Μαθητή	Περιγραφείς
Προαναγνωστικό	<ul style="list-style-type: none"> • Ακούει την ανάγνωση κειμένου • Επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις • Χρησιμοποιεί εικόνες για την κατανόηση κειμένου • Πιθανόν, αναγνωρίζει τη σχέση ανάμεσα στους ήχους και τα σύμβολα
Πρώιμης Ανάγνωσης	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετέχει σε ομαδική ανάγνωση • Αρχίζει να αναπαράγει προφορικά οικεία ή προβλέψιμα κείμενα • Χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο για να υποβοηθήσει την κατανόηση • Χρησιμοποιεί φθόγγους και συλλαβισμό για αποκωδικοποίηση του κειμένου
Αναπτυσσόμενης Ανάγνωσης	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχίζει να κάνει προβλέψεις για το περιεχόμενο • Αναπαράγει προφορικά την αρχή, τη μέση ή το τέλος μιας ιστορίας • Αναγνωρίζει το θέμα, τους χαρακτήρες και τα γεγονότα • Αρχίζει να βασίζεται περισσότερο στον γραπτό λόγο παρά στο συγκεκριμένο
.....	

Πηγή: O'Malley and Valdez Pierce, 1996:108 (μετ. Κ. Ζουγανέλη)

¹ Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα εργαλείων κατάλληλων για Εναλλακτική Αξιολόγηση. Θεωρείται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να σταθμίζουν τα «έτοιμα» εργαλεία ανάλογα με τη δική τους τάξη και να τα προσαρμόζουν ανάλογα.

Παράδειγμα 2: Περιγραφική κλίμακα αξιολόγησης της συμπεριφοράς στην τάξη

Τάξη:	Ημερομηνία:					
Στάση/Συμπεριφορά	Μαθη- τής 1ος	Μαθη- τής 2ος	Μαθη- τής 3ος	Μαθη- τής 4ος	Μαθη- τής 5ος
Ενδιαφέρεται για άλλ- λους πολιτισμούς						
Ενδιαφέρεται για το μάθημα και του αρέσει						
Προσέχει στο μάθημα						
.....						

Πηγή: Ιοαννου - Georgiou and Ραυλου, 2003:180 (μετ. Κ.Ζουγανέλη)

2. Αυτο - αξιολόγηση του μαθητή

Θεωρείται ένας τρόπος μέσα από τον οποίο οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν την επίδοσή τους και να «μάθουν πως να μαθαίνουν» και ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει ανατροφοδότηση σχετικά τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών και τις στρατηγικές μάθησης που έχουν αναπτύξει, μεταξύ άλλων. Τα παρακάτω παραδείγματα αφορούν το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας.

Παράδειγμα 3: Αυτο - αξιολόγηση προφορικού λόγου

Όνομα:..... Ημερ/νια:.....				
Check (✓) the box that shows what you can do. Add comments.				
Τι μπορείς να κάνεις στα Αγγλικά;	Επίπεδο δυσκολίας			Σχόλια
	Όχι πολύ καλά	Καλά	Πολύ καλά	
1. Μπορώ να ρωτάω				
2. Μπορώ να καταλάβω τι λένε οι συμμαθητές μου στην ομαδική εργασία				
3. Μπορώ να καταλάβω ότι λένε στην τηλεόραση τα τηλεοπτικά				
.....				

Πηγή: O'Malley and Valdez Pierce, 1996:76 (μετ. Κ.Ζουγανέλη)

Παράδειγμα 4: Ευαισθητοποίηση στις στρατηγικές απόκτησης ικανότητας κατα-
νόησης προφορικού λόγου με μικρούς μαθητές

Καλή ή κακή συμβουλή? Διάβασε και συμπλήρωσε με ✓. Κατόπιν, συζήτησε με τους φί-
λους τη γνώμη σου.

Όνομα: Ημερομηνία:		
Καλή ή κακή συμβουλή;	Καλή συμβουλή	Κακή συμβουλή
Πριν ακούσεις, κοίταξε τις εικόνες στο βιβλίο προσεκτικά και μάντεψε τι θα ακούσεις.		
Όταν κοιτάς τις ερωτήσεις προσπάθησε να μαντέψεις τις απαντήσεις.		
Την πρώτη φορά που θα ακούσεις, προσπάθησε να τα καταλάβεις όλα		
.....		

Πηγή: Ζουγανέλη Αικ. (1999)

Παράδειγμα 5: Συμμετοχή σε ομάδα

Όνομα: Ημερομηνία:				
Πόσο συχνά έκανες τα παρακάτω στην ομάδα σου σήμερα; Βάλε ένα ✓ στο κουτάκι που περιέχει την καλύτερη απάντηση για εσένα και συμπλήρωσε τα σχόλιά σου.				
Δραστηριότητα	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχόλια
Άκουσα τη γνώμη των άλλων				
Συνόψισα τα λεγόμενά τους				
Ζήτησα πληροφορίες				
Έδωσα πληροφορίες				
Είπα τη γνώμη μου				
Συμφώνησα ή διαφώνησα				

Πηγή:Ioannou - Georgiou, S., P. Pavlou.2003. (μετ. Κ.Ζουγανέλη)

3. Ατομικός Φάκελος του Μαθητή (Portfolio)

Ο Ατομικός Φάκελος του Μαθητή εισήχθη στην εκπαίδευση μετά το 1990, ως μια πρακτική εναλλακτικής αξιολόγησης, κατά την οποία ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός μπορούν να οργανώσουν και να διαχειριστούν τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία. Περιγράφεται ως: «Η συστηματική και σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή η οποία δίνει στοιχεία, τόσο στο μαθητή όσο και στους άλλους, σχετικά με τις προσπάθειές του, την πρόοδό του και τις επιτυχίες του» (Barootchi & Keshvarz. 2002:280 - 281).

Το περιεχόμενο του Ατομικού Φακέλου του Μαθητή μπορεί να περιλαμβάνει δείγματα από τη δουλειά του μαθητή, όπως: γραπτές εργασίες, σχέδια και ζωγραφίες, φύλλα εργασίας, τεστ αλλά και: φωτογραφίες από συμμετοχή σε ομαδικές ή συνθετικές εργα-

σίες, μαγνητοφωνημένα δείγματα προφορικής εργασίας και άλλα στοιχεία που έχουν από κοινού συμφωνήσει οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός.

Ο Ατομικός Φάκελος του Μαθητή, θεωρείται μια προσέγγιση στην αξιολόγηση του μαθητή, η οποία επιτρέπει τη διαχρονική παρακολούθηση της προόδου του μαθητή. Αντίθετα με τις γραπτές δοκιμασίες δεν προκαλεί άγχος και συμπληρώνει τις αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Έχει διαγνωστικό χαρακτήρα, διότι βοηθά να προβλέπονται αδύνατα σημεία και να προγραμματίζονται η διδασκαλία και η μάθηση.

4. Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών (European Language Portfolio)

Αφορά δραστηριότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης¹ και είναι μια μέθοδος καταγραφής και ανασκόπησης μαθησιακών και πολιτισμικών εμπειριών που αποκτά κάποιος κατά τη διάρκεια της εκμάθησης μιας γλώσσας ή αφού έχει ολοκληρώσει την γλωσσική του κατάρτιση.

Αποτελείται από τρία μέρη:

- το Διαβατήριο γλωσσών (The Language Passport),
- τη Γλωσσογραφία (Language Biography)
- το Ντοσιέ (Dossier).

Όπως με κάθε αξιολογική διαδικασία, τόσο ο Ατομικός Φάκελος του Μαθητή όσο και ο Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών, απαιτούν προσεκτική προετοιμασία και σχεδιασμό προκειμένου η εφαρμογή τους στην τάξη να εναρμονίζεται με τους στόχους της αξιολόγησης.

Συμπέρασμα

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια συνεχής και δομημένη διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τον ίδιο το μαθητή, το παιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και τις συνθήκες και τα μέσα που επηρεάζουν την ποιότητα της μάθησης. Κατά την αξιολογική διαδικασία τα κριτήρια πρέπει να είναι συγκεκριμένα και να βασίζονται στους μαθησιακούς στόχους. Η επίδοση του κάθε μαθητή πρέπει να αξιολογείται σε σχέση με αυτά τα κριτήρια όχι συγκριτικά με τους άλλους μαθητές. Το αξιολογικό αποτέλεσμα διατυπώνει άποψη όχι μόνο για την επίδοση του μαθητή, αλλά και για την πρόοδό που επιτυγχάνεται, σε σχέση με προηγούμενα στάδια της μάθησης. Στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., για το μάθημα της ξένης γλώσσας, ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης, μέσω γραπτών δοκιμασιών, μπορεί να συμπληρώνεται από την Εναλλακτική Αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει μέσα που βοηθούν τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τη μαθησιακή και την κοινωνική διάσταση του μαθητή. Οι μέθοδοι για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ποικίλουν και πρέπει να προσαρμόζονται στην ηλικία των μαθητών, στις μαθησιακές τους ανάγκες και στις εμπειρίες τους. Ο απώτερος σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή πρέπει να είναι η παρώθησή του για βελτίωση και η ενθάρρυνση ή επιβράβευση της προσπάθειας.

Με βάση όσα αναφέρονται σε αυτό το άρθρο, μπορούμε να διατυπώσουμε μια σειρά παραδοχών που ορίζουν ένα πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών για την αξιολόγηση των μαθητών του δημοτικού σχολείου, στο μάθημα της ξένης γλώσσας και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν σχεδιάζουμε ή πραγματοποιούμε την αξιολόγηση, σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης, ως εξής:

- Η αξιολόγηση πρέπει να έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα.

¹ βλέπε: Council for Cultural Cooperation. 2000. European Language Portfolio (ELP): Principles and guidelines. Strasbourg: Council of Europe. <http://culture2.coe.int/portfolio>

- Η αξιολόγηση πρέπει να στηρίζει τη μάθηση και τη διδασκαλία.
- Η αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται στη γραπτή εξέταση.
- Αξιολογούμε με τον τρόπο που διδάσκουμε.
- Οι μικροί μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της προόδου τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες πηγές:

- Alderson, J. C. & J. Barenjee. 2001. "Language testing and assessment" (Part 1), στο *Language Teaching*, 34/4:213 - 236.
- Barootchi, N. & M. H. keshavarz. 2002. "Assessment of achievement through portfolio and teacher - made tests". *Educational Research*, 44/3:279 - 288.
- Dossena, M. 1997. "Testing primary learners: When?How?" στο *IATEFL Testing SIG Newsletter*.
- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. United States of America: Basic Books.
- Hamayan, E.V. 1995. "Approaches to Alternative Assessment", *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212 - 226.
- Ioannou - Georgiou, S. & P. Pavlou. 2003. *Assessing Young Learners*. Oxford: OUP.
- O' Malley, M. & L. Valdez Pierce. 1996. *Authentic assessment for English Languages learners*. New York: Addison - Wesley.
- Piaget, J. 1967. *Six Psychological Studies*. New York: Random House.
- Rea - Dickins, P., S. Rixon. (1999). "Assessment of Young Learners' English: Reasons and Means" στο *Young Learners of English: Some Research Perspectives* (S. Rixon ed.). London: Longman.

Πηγές στα ελληνικά:

- Βαρνάβα - Σκούρα Τζ. 1994. *Θέματα Γνωστικής Ανάπτυξης, Μάθησης και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ζουγανέλη, Κ. 1999. "Portfolio Assessment with Young Learners" στο Tsagari, C. (2001). "The implementation of Portfolio assessment in English classes in Greek state schools: Teachers' perceptions". *Πρακτικά 12^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Τόμος 8, σελ. 517 - 527. Φιλοσοφική Σχολή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η επικοινωνιακή διάσταση της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο

*Βασίλης Κ. Κωστούλας, Προϊστάμενος Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
Π.Ε. Περιφέρειας Ιονίων Νήσων*

Σήμερα τα σχολεία στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες χώρες του κόσμου είναι στο μεγαλύτερο βαθμό ετερογενή, «αποτελούμενα από ένα σύμπλεγμα γλωσσών, εθνοτήτων και πολιτισμών». Οι γνώσεις δεν περιορίζονται σε ανάπτυξη του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα σε επεξεργασμένο, αλλά τα παιδιά πρέπει να χειριστούν δημιουργικά τη γλώσσα ώστε με μια συνεχή διάδραση με άλλες γλώσσες να γίνουν ικανά να αντλούν πληροφορίες και να γνωρίζουν πολιτισμούς ώστε να μπορούν να επικοινωνούν ουσιαστικά με το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον και να εξελίσσονται σε ελεύθερες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Η πολυπολυτισμικότητα έγινε αναγκαιότητα που επιβάλλεται στις σημερινές κοινωνίες από την ίδια την πραγματικότητα. Ο μείζων στόχος του σχολείου επικεντρώνεται στην εκπόνηση σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων που θα ισχυροποιήσουν το παιδί έναντι των πολυγλωσσικών προκλήσεων και μέσω αυτών να γνωρίσει άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες.

Η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας, Γαλλικά ή Γερμανικά έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να αντλούν απ' αυτά πληροφορίες για όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται.

Οι ξένες γλώσσες θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δεξιότητας του παιδιού να ανταποκριθεί στις σύγχρονες συνθήκες επικοινωνίας, προβλέψιμες ή απρόβλεπτες. Επιδιώκεται μέσω αυτών η προοδευτικά αναπτυσσόμενη ικανότητα των μαθητών να μπορούν να επικοινωνούν μεσοπρόθεσμα καλύπτοντας τις βασικές ανάγκες τους και μακροπρόθεσμα να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού και επαγγελματικού χώρου.

Η επαφή τους με αυτές θα τους διαμορφώσουν μια πολυπολυτισμική συνείδηση και θα κάνουν οικείο και σεβαστό το διαφορετικό που θα τους φέρει πιο κοντά στους αλλοδαπούς μαθητές, αποβάλλοντας έτσι κάθε είδος φοβίας και ρατσισμού.

Στο εγχείρημα αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται δύσκολος καθότι πρέπει να λάβει υπ' όψη τις ανάγκες και το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και να επινοήσει στρατηγικές διδασκαλίας που θα είναι διαφορετικές σ' ένα σχολείο τουριστικής περιοχής από ένα σχολείο ορεινού χωριού. Θα πρέπει να είναι γνώστης όλων των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται και να προσαρμόζει τη δεύτερη ξένη γλώσσα ολιστικά και όχι ξεκομμένα και κατακερματισμένα. Η έμφαση πρέπει να δοθεί περισσότερο στον οριζόντιο άξονα της γνώσης και λιγότερο στον κατακόρυφο, η οποία μπορεί να δοθεί στις μεγαλύτερες τάξεις. Με την επαλληλία της ύλης και τη σπειροειδή διάταξη θα αποφύγει τη σύγχυση στους μαθητές και έτσι αβίαστα θα κατακτήσουν νέες πολιτιστικές απαιτήσεις επικοινωνίας.

Με βάση τον ισχυρό Ελληνικό Πολιτισμό, το σχολείο πρέπει να δώσει νέα διάσταση στη σχολική εργασία για να πετύχει έτσι τον τελικό σκοπό της εκπαίδευσης που θα δώσει στην πολυεθνική κοινωνία του 21^{ου} αιώνα ένα λογικό πολίτη επιστημονικά και επικοινωνιακά προσαρμοσμένο.

Βιβλιογραφία

ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., τόμος Β΄.

Νόμος 1566/1985, για τη «δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Beznstein B. 1989. «Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος» μτφ. Ι. Σολομών, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Γεωργογιάννης Π., 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης, τόμος IV, Πάτρα, 2005.

Μάρκου Γ.Π. (1997), «Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Μαυρογιώργος Γ. «Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία, εκδ. σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα, 1992.

Ναπ. Σπ. Μήτσης, «Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης», GUTENBERG.

Ν.Β. Πετρουλάκης (1981), «Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, Μεθοδολογία», ΑΘΗΝΑ εκδ. Φελέκη.

Φραγκουδάκη Α. - Δραγώνα Θ., «Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση», Αλεξάνδρεια 1997.

Δυνατότητες αξιοποίησης κινήτρων μάθησης στο μάθημα της ξένης γλώσσας

Δήμητρα Ντάσιου, Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας

Ενεργεί ο άνθρωπος, χωρίς να έχει ένα λόγο που το κάνει; Το **κίνητρο**, ο λόγος για τον οποίο κάνουμε κάτι, υπάρχει πίσω από κάθε παραμικρή ενέργειά μας. Έτσι, και στο μάθημα της ξένης γλώσσας κάθε μαθητής κουβαλάει μαζί του συγκεκριμένα κίνητρα. Είναι βέβαιο, ότι όσο πιο πολλά και ισχυρά κίνητρα για μία πράξη έχει κανείς, τόσο μεγαλύτερη είναι η θέλησή του να κάνει την πράξη αυτή. Το σημαντικό είναι ότι τα κίνητρα μπορούν να «κατασκευαστούν» εξ' αρχής ή και να «ενδυναμωθούν» τα ήδη υπάρχοντα. Η διαδικασία «κατασκευής» και ενδυνάμωσης κινήτρων ονομάζεται **αξιοποίηση κινήτρων** (Reinforcement/encouragement). Ο δάσκαλος προσπαθεί μέσω αυτής της διαδικασίας να επενεργήσει πάνω στα κίνητρα των μαθητών του, δηλαδή να τα «κατασκευάσει» ή να τα ενδυναμώσει. Το τελικό προϊόν αυτής της διαδικασίας, οδηγεί στην **ετοιμότητα** του μαθητή για μάθηση (Motivation).

Η σχέση μεταξύ των τριών όρων Κίνητρο - Ετοιμότητα για μάθηση - Αξιοποίηση κινήτρων θα μπορούσε να παρασταθεί ακολούθως:

Αξιοποίηση κινήτρων του ατόμου Β από το άτομο Α



Άτομο Β και τα **κίνητρά** του



Ετοιμότητα για μάθηση



Δραστηριοποίηση / Συμπεριφορά

Την ετοιμότητα του μαθητή την επηρεάζουν και την καθορίζουν λοιπόν αφ' ενός παράγοντες που εξαρτώνται μόνο από τον ίδιο, έχουν σχέση με τα κίνητρά του και για τους οποίους ο διδάσκων δεν μπορεί να κάνει τίποτα και αφ' ετέρου παράγοντες που είναι έξω από αυτόν. Οι δεύτεροι είναι και αυτοί που συμβάλλουν στην καλύτερη αξιοποίηση των κινήτρων μάθησης του μαθητή. Αυτοί είναι: η **προσωπικότητα του διδάσκοντος, το κλίμα μέσα στην τάξη, οι στόχοι του μαθήματος, η μέθοδος διδασκαλίας, το αντικείμενο της διδασκαλίας, ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων, οι κοινωνικές δομές του μαθήματος και τέλος ο παράγοντας σχολείο/υποδομές**. Σ' ό,τι αφορά την προσωπικότητα του διδάσκοντος για παράδειγμα, ο καθένας μας στα μαθητικά χρόνια έχει μισήσει ή αγαπήσει ένα μάθημα εξαιτίας ενός διδάσκοντος. Υπάρχουν ερευνητές που πιστεύουν ότι η ψυχολογία έχει για τον διδάσκοντα την σημασία που έχει η φυσιολογία για τον γιατρό. Χωρίς γνώσεις ψυχολογίας, συγκεκριμένα παιδοψυχολογίας, και ψυχολογίας της μαθησιακής διαδικασίας δεν μπορεί κανείς να διδάξει και να μορφώσει.

Το ερώτημα είναι αν υπάρχουν τεχνικές ή στρατηγικές, οι οποίες να βοηθούν τους παραπάνω παράγοντες να επενεργήσουν θετικά στην ετοιμότητα του μαθητή. Στη σχετική βιβλιογραφία προτείνεται ένα μάθημα που:

- να προσανατολίζεται σε στόχους
- να δημιουργεί προβληματισμούς
- να λαμβάνει υπόψη του και να «χρησιμοποιεί» τα συναισθήματα των μαθητών
- να έχει ποικιλία και να καλλιεργεί τον συναγωνισμό
- να περιλαμβάνει δραστηριότητες
- να χρησιμοποιεί την μουσική καθώς και διάφορα μέσα διδασκαλίας.

Το πώς ακριβώς όλα αυτά θα ενσωματωθούν σε ένα μάθημα εξαρτάται από τις συνθήκες της εκάστοτε μαθησιακής διαδικασίας. Παραδείγματα:

- Να γίνονται στο μάθημα γλωσσικά παιχνίδια π.χ. τα πολύ δημοφιλή «Μάντεψε Ποιος? Τι» ή Bingo. Οι μαθητές μπορούν επίσης να φτιάξουν μόνοι το υλικό (π.χ. κάρτες) για ένα παιχνίδι που θα παίξουν όλοι μαζί στην τάξη.
- Να συμμετέχουν σε ένα Project, που μπορεί να είναι και διαθεματικό.
- Να συμμετέχουν σε μια μικρή θεατρική παράσταση ή σε παιχνίδια διαλόγων που να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος και να εκφράζονται με αυτή.
- Να συμμετέχουν σε πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών (Lingua) ή ανταλλαγής αλληλογραφίας ή να φτιάξουν μια μικρή εφημερίδα.
- Να χρησιμοποιείται στο μάθημα αυθεντικό υλικό.
- Να τους μάθει ο δάσκαλος από νωρίς πώς να επιχειρηματολογούν, να συζητούν, να συμφωνούν, να διαφωνούν και να ρωτάνε ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.
- Να λύνουν ασκήσεις όχι μόνο με τη βοήθεια της μνήμης, αλλά μέσω αναζήτησης του αγνώστου και δημιουργίας συσχετισμών όπως επίσης και να βρίσκουν μόνοι τους τους γραμματικούς κανόνες.
- Να τους είναι ξεκάθαροι οι στόχοι του μαθήματος και να ενθαρρύνονται να θέτουν και οι ίδιοι ρεαλιστικούς στόχους.
- Να υπάρχει στο μάθημα η μουσική, η λογοτεχνία και τα τραγούδια. Επίσης να υπάρχει ζωντάνια και χιούμορ, όχι όμως σαν αυτοσκοπός.
- Να συμμετέχουν οι μαθητές τυχόν σε διαγωνισμούς διαφόρων φορέων σχετικών με το μάθημα της ξένης γλώσσας.
- Να ενθαρρύνονται και να επιβραβεύονται οι μαθητές αλλά με μέτρο και δικαιοσύνη.
- Να υπάρχει στο ίδιο μάθημα ποικιλία μεθόδων και ένταση ερεθισμάτων («δραματολογία»), όπως και ποικιλία διδακτικών μέσων.

Η εφαρμογή όλων των παραπάνω προτάσεων είναι βέβαια πολύ σχετική και ο καθένας δάσκαλος αποφασίζει κατά περίπτωση ποιες από τις προτάσεις αυτές είναι εφαρμόσιμες και σε ποιο βαθμό στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών και στις συγκεκριμένες συνθήκες, που καλείται να δουλέψει. Το βασικό είναι να θέλει να κάνει κάτι για την κινητοποίηση και την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών του, δηλαδή να έχει ο ίδιος του το κίνητρο να το κάνει. Αν το έχει, σίγουρα θα μπορέσει να εφαρμόσει κάτι από τα παραπάνω ή θα σκεφτεί κάτι άλλο ίσως πιο αποτελεσματικό.