



«ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ, ΕΝΑ
ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ
ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γεώργιος Τολίκας

Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών
Υπολογιστών

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βόλος, 2015

Περίληψη

Σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, η ανάγκη επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής πολιτιστικής κληρονομιάς οδήγησε στην ανάδειξη ορισμένων κοινών γλωσσών επικοινωνίας. Στην εργασία αυτή, επιχειρείται μία παρουσίαση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, τεχνικών και μεθόδων στη διδασκαλία μιας τέτοιας γλώσσας. Κατόπιν, λαμβάνεται υπόψη η σημασία των διαφορετικών τρόπων μάθησης που το κάθε άτομο ακολουθεί. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση έχουν αναδείξει μια άλλη θεώρηση στην διαδικασία της μάθησης μέσω της διάδρασης και της χρήσης ψηφιακών παιχνιδιών. Για το σκοπό αυτό παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα εκπαιδευτικών παιχνιδιών και περιγράφονται τρόποι διάκρισης του καλού εκπαιδευτικού λογισμικού. Στη συνέχεια, γίνεται μνεία στο *Silang*, ένα εμπνευσμένο παιχνίδι που φέρει μία νέα θεώρηση στη διαδικασία μάθησης μίας κοινής γλώσσας επικοινωνίας. Τέλος, επιχειρείται μία αξιολόγηση του λογισμικού αυτού σε ένα στοχευμένο μαθησιακό περιβάλλον στη Σουηδία που πληροί τα κριτήρια μιας πολυπολιτισμικής κοινότητας.

Ευχαριστίες

Οι σπουδές στο τμήμα μας αποτέλεσαν ευκαιρία να αποκτήσω τις βάσεις πάνω στις οποίες μπορεί κανείς να χτίσει προκειμένου να έχει μια επιτυχημένη σταδιοδρομία. Είχα την τύχη να έρθω σε επαφή με ανθρώπους που, εν μέσω κρίσης, πολλές φορές υπερβάλλουν εαυτόν, ώστε να δώσουν μία εναλλακτική διέξοδο σε όλους εμάς τους φοιτητές που συχνά παραλείπουμε να αναγνωρίσουμε το έργο τους. Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύνολο των καθηγητών του τμήματος και να ευχηθώ να συνεχίσουν τις προσπάθειές τους με τον ίδιο ζήλο. Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Χούστη και την κυρία Τσαλαπάτα για την ελαστικότητα που επέδειξαν με τα χρονικά περιθώρια ολοκλήρωσης αυτής της εργασίας κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στο εξωτερικό.

Γεώργιος Τολίκας, Γκέτεμποργκ 3/7/15

Περιεχόμενα

1	Παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας.	1
1.1	Βασική ορολογία.	1
1.2	Οι Μέθοδοι στο πέρασμα των χρόνων.	2
1.2.1	Η μέθοδος μετάφρασης της γραμματικής	2
1.2.2	Η μέθοδος ακολουθίας του Guin	3
1.2.3	Η Άμεση Μέθοδος	4
1.2.4	Η μέθοδος Audiolingual	6
1.3	Οι μέθοδοι σχεδιαστών της εμπνευσμένης δεκαετίας του 70.	7
1.3.1	Κοινότητα μάθησης της γλώσσας	8
1.3.2	Suggestopedia	10
1.3.3	Ο σιωπηλός τρόπος	11
1.3.4	Ολική φυσική απόκριση	13
1.3.5	Η φυσική προσέγγιση	14
1.4	Πέρα από μεθόδους: Ενδεικτικά λειτουργικά προγράμματα εκμάθησης.	16
1.5	Παρόν: μία καθολική προσέγγιση	18
1.5.1	Μια προσέγγιση ωφέλιμου εκλεκτισμού	19
1.5.2	Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία	19
1.6	Σύγχρονη ορολογία.	20
1.6.1	Μαθητοκεντρική διδασκαλία.	20
1.6.2	Συνεργατική μάθηση.	21
1.6.3	Διαδραστική μάθηση	21
1.6.4	Εκπαίδευση σε πλήρη γλώσσα.	21
1.6.5	Περιεχομενοκεντρική εκπαίδευση.	22
1.6.6	Εργοκεντρική μάθηση.	23
1.7	Τεχνικές και υλικό.	23
1.7.1	Επαναπροσδιορισμός τεχνικών.	24
1.7.2	Κατηγοριοποίηση τεχνικών.	24

1.7.3	Μία ταξινόμηση τεχνικών.	26
1.7.4	Υποστηρικτικό υλικό.	29
2	Διέπουσες αρχές επιτυχούς διάδρασης.	31
2.1	Μαθησιακές Αρχές	31
2.1.1	Αυτοματισμός	31
2.1.2	Ουσιώδης μάθηση	31
2.1.3	Η προσδοκία της επιβράβευσης	31
2.1.4	Το εγγενές κίνητρο	32
2.1.5	Η στρατηγική επένδυση	32
2.2	Συναισθηματικές Αρχές	32
2.2.1	Ο γλωσσικός εαυτός	32
2.2.2	Η αυτοπεποίθηση	33
2.2.3	Ανάληψη ρίσκου	33
2.2.4	Η σύνδεση γλώσσας- κουλτούρας	33
2.3	Γλωσσικές Αρχές	33
2.3.1	Η επίδραση της μητρικής γλώσσας	33
2.3.2	Η «Διαγλώσσα»	33
2.3.3	Η επικοινωνιακή επάρκεια	34
3	Μαθησιακοί τρόποι και εκπαίδευση.	35
3.1	Αποδοτικότητα στην εκπαίδευση	36
3.2	Δυσκολία στην αξιοποίησή τους	38
3.2.1	Χαρακτηριστικά παραδοσιακού σχολείου	38
4	Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση	41
4.1	Πλεονεκτήματα	42
5	Ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια	44
5.1	Δυνητική πραγματικότητα	45
5.1.1	Συνθήκες προς όφελος της γνωστικής ανάπτυξης	45
5.2	Κατηγοριοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών	46
5.3	Παιχνίδια και σχολική μάθηση	47
5.3.1	Μαθησιακές δυσκολίες και παιχνίδια	47
6	Λογισμικά εκμάθησης ξένων γλωσσών	51
6.1	Εμπορικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια	52
6.1.1	Mingoville	53
6.1.2	Duolingo	54
6.1.3	Mentira	55
6.2	Αξιολόγηση	56

6.2.1	Είδη αξιολόγησης	56
6.2.2	Κριτήρια επιλογής του κατάλληλου λογισμικού	57
7	SiLang	60
7.1	Η κοινότητα	60
7.2	Η πλοκή του παιχνιδιού	61
7.3	Αξιολόγηση στη Σουηδία.	63
7.3.1	Οι συμμετέχοντες	63
7.3.2	Γλωσσικό επίπεδο	64
7.3.3	Πεδία χρήσης του παιχνιδιού	65
7.3.4	Εφαρμογή στην πράξη	66
7.3.5	Οργανωτική επάρκεια	66
7.4	Προτάσεις για μελλοντική ανάπτυξη	67
8	Επίλογος	68
	Βιβλιογραφία	69

1

Παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας.

Εξαιτίας του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης μία κοινή γλώσσα επικοινωνίας μοιάζει ως επιτακτική ανάγκη προκειμένου να μπορεί το κάθε άτομο ξεχωριστά να ελιχθεί και να ανελιχθεί σε ένα διεθνοποιημένο περιβάλλον. Τα αγγλικά φαίνεται να είναι η *de facto* γλώσσα επικοινωνίας, όταν πρέπει να υπάρξει διάλογος ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Σύμφωνα με κάποιες στατιστικές πολύ περισσότεροι από τους μισούς -σε σύνολο ενός δισεκατομμυρίου- ομιλητές αγγλικών τα έχουν μάθει ως ξένη γλώσσα και οι περισσότεροι καθηγητές αγγλικών ανά την υφήλιο δεν ανήκουν στους ομιλητές της αγγλικής ως μητρικής γλώσσας. Όπως είναι φυσικό, τα αγγλικά συνήθως δεν διδάσκονται με απώτερο σκοπό την κατανόηση της αμερικανικής ή βρετανικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Αντιθέτως, η γλώσσα αυτή έχει γίνει ένα εργαλείο διεθνούς επικοινωνίας στις μεταφορές, το εμπόριο, της συναλλαγές, τον τουρισμό, την τεχνολογία, τη διπλωματία και την επιστημονική έρευνα [1]. Καταννοώντας λοιπόν τη σημασία της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας στις μέρες μας, κρίνεται σκόπιμο να συνεχίσουμε με μια αναδρομή στις παραδοσιακές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία ξένης γλώσσας.

1.1 Βασική ορολογία.

Μεθοδολογία: Η μελέτη των παιδαγωγικών πρακτικών γενικά (συμπεριλαμβανόμενες θεωρητικό υπόβαθρο και σχετική έρευνα). Οποιοσδήποτε θεωρήσεις σχετίζονται με τον τρόπο διδασκαλίας είναι μεθοδολογικές.

Προσέγγιση: Θεωρητικές θέσεις και απόψεις σχετικά με τη φύση της γλώσσας, την εκμάθηση της γλώσσας και την εφαρμοσιμότητα και των δύο σε παιδαγωγικές τοποθετήσεις.

Μέθοδος: Μία γενικευμένη συλλογή από προσδιορισμούς στην διδασκαλία σε τάξη προκειμένου να επιτευχθούν οι γλωσσικοί σκοποί. Η μέθοδος τείνει να σχε-

1.2. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

τίζεται με τον ρόλο καθηγητή και μαθητή, αλλά και με χαρακτηριστικά όπως γλωσσικά, στόχους του υπό συζήτηση θέματος, την αλληλουχία και το υλικό. Συνήθως θεωρείται ότι είναι ευρέως εφαρμόσιμη σε διαφορετικά κοινά και υπό διαφορετικές περιστάσεις.

Διδακτέα ύλη: Σχέδια για να φέρουν εις πέρας ένα συγκεκριμένο γλωσσικό πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν την κύρια ενασχόληση με τους προσδιορισμούς των γλωσσικών και των υπο συζήτηση στόχων, την αλληλουχία, το υλικό που θα καλύψει τις ανάγκες μιας τάξης υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

Τεχνική: Οτιδήποτε από ένα μεγάλο εύρος ασκήσεων, δραστηριοτήτων, ή συσκευών που χρησιμοποιούνται στην διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας για την κατανόηση των στόχων του μαθήματος.

Η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας συνήθως περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση καθηγητή – μαθητή μέσα σε μία οργανωμένη τάξη όπου ο μαθητής σταδιακά διδάσκεται από τον καθηγητή το λεξιλόγιο, το συντακτικό, τη γραμματική, την προφορά και την κουλτούρα που κουβαλούν οι άνθρωποι που μιλούν αυτή τη γλώσσα.

1.2 Οι Μέθοδοι στο πέρασμα των χρόνων.

Μια ματιά στην διδασκαλία ξένης γλώσσας του προηγούμενου αιώνα θα μας δώσει μια ενδιαφέρουσα εικόνα του πόσο διαφορετικές υπήρξαν οι απόψεις σχετικά με το ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να διδάξεις. Όπως διάφορες σχολές σκέψης-π.χ.στην ψυχολογία, γλωσσολογία, εκπαίδευση- έρχονται και παρέρχονται, έτσι και στην διδασκαλία ξένης γλώσσας μέθοδοι έγιναν δημοφιλείς και στην πορεία εγκαταλείφθηκαν. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, ως «προσεγγίσεις στην πράξη» είναι φυσικά η πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών ευρημάτων και θέσεων. Ο Albert Marckwardt (1972:5) παρατήρησε ότι μία νέα μέθοδος προέκυπτε κάθε εικοσιπέντε χρόνια βασισμένη στα θετικά στοιχεία μιας προγενέστερης μεθόδου.

1.2.1 Η μέθοδος μετάφρασης της γραμματικής

Είναι η κλασική μέθοδος διδασκαλίας που αρχικά χρησιμοποιήθηκε στη δύση στα μαθήματα λατινικών και αρχαίων ελληνικών. Δίνεται έμφαση στους γραμματικούς κανόνες, την αποστήθιση λεξιλογίου και πληθώρας κλίσεων, μεταφράσεις κειμένων και την εξάσκηση σε γραπτές ασκήσεις. Τον 18ο και 19ο αιώνα όταν άλλες γλώσσες άρχισαν να διδάσκονται η κλασική αυτή μέθοδος υιοθετήθηκε κατά κόρον. Εκείνη την περίοδο καθόλου δεν απασχολούσε πως να διδαχτεί κάποιος να μιλάει τη γλώσσα. Άλλωστε οι γλώσσες τότε δε διδάσκονταν με σκοπό την επικοινωνία, αλλά για ακαδημαϊκούς λόγους ή - σε κάποιες περιστάσεις- την ικανότητα ανάγνωσης σε ξένη γλώσσα. Προς έκπληξην, ακόμα και σήμερα αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται σε

1.2. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

κάποια μη εμπνευσμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής σύμφωνα με τους Prator και Celce-Murcia(1979:3) είναι τα εξής:

- Τα μαθήματα γίνονται στη μητρική γλώσσα, με ελάχιστη παραγωγική χρήση της διδασκόμενης γλώσσας
- Πολύ λεξιλόγιο διδάσκεται στη μορφή λιστών απομονωμένων λέξεων
- Μεγάλες και λεπτομερείς εξηγήσεις δίνονται στις περιπλοκές της γραμματικής
- Η γραμματική παρέχει τους κανόνες για να τοποθετούμε τις λέξεις μαζί και η διδασκαλία συχνά επικεντρώνεται στη μορφή και την κλίση των λέξεων
- Η ανάγνωση δύσκολων κλασικών κειμένων ξεκινά νωρίς
- Λίγη προσοχή δίνεται στο περιεχόμενο των κειμένων, που αντιμετωπίζονται σαν ασκήσεις γραμματικής ανάλυσης
- Συχνά οι μόνες ασκήσεις είναι πάνω σε μεταφράσεις ασύνδετων προτάσεων από την διδασκόμενη στη μητρική γλώσσα
- Καθόλου ή ελάχιστη βαρύτητα δίνεται στην προφορά.

Παραδόξως αυτή η μέθοδος μέχρι πρόσφατα άντεξε ανάμεσα σε άλλες ανταγωνιστικές μεθόδους, ενώ δεν κάνει τίποτα για να βελτιώσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή και για το λόγο αυτό πολλοί τη θυμούνται με αποστροφή. Από την άλλη μεριά, μπορεί κανείς να κατανοήσει γιατί αυτή η μέθοδος είναι τόσο δημοφιλής. Απαιτεί ελάχιστες εξειδικευμένες δεξιότητες από την μεριά του δασκάλου καθώς ασκήσεις γραμματικών κανόνων και μεταφράσεων είναι εύκολο να παραχθούν αλλά και να βαθμολογηθούν αντικειμενικά. Πολλές φορές μάλιστα με εγχειρίδια που χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο υπήρξαν μαθητές που έμαθαν να διαβάζουν μια ξένη γλώσσα. Δεν παύει όμως να μην έχει υποστήριξη σε θεωρητικό υπόβαθρο είτε από άποψη γλωσσολογίας είτε εκπαίδευσης και ψυχολογίας.

1.2.2 Η μέθοδος ακολουθίας του **Guin**

Ο Francois Guin, ένας Γάλλος καθηγητής λατινικών στα τέλη του 19ου αιώνα αποφάσισε να μεταβεί στη Γερμανία προκειμένου να μάθει γερμανικά. Αντί να επιδιώξει να συνδιαλεχτεί με τους ντόπιους ξεκίνησε με μια κάπως ανορθόδοξη ακολουθία προσπαθειών να εντρυφήσει στη γλώσσα.

Αποστηθίζοντας ένα βιβλίο γραμματικής και έναν πίνακα 248 ανωμάτων ρημάτων επεδίωξε να περάσει στις εξετάσεις του τοπικού πανεπιστημίου του Αμβούργου. Όταν όμως πήρε τα θέματα, διαπίστωσε ότι δεν μπορούσε να καταλάβει ούτε μία λέξη

1.2. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

στα γερμανικά. Έπειτα ξαναπροσπάθησε αφού αποστήθισε βιβλία και λεξικά απομονωμένος για καιρό στην ιδιωτικότητα του δωματίου του, αλλά η αποτυχία του να καταλάβει γερμανικά και πάλι ήταν παταγώδης. Η μία και μοναδική φορά που δοκίμασε να συνδιαλεχτεί με τους ντόπιους τον ταπείνωσε βαθειά καθώς οι άνθρωποι γελούσαν μαζί του. Έπειτα από ένα χρόνο προσπαθειών και αφού ο Guin απέδειξε ότι η κλασσική μέθοδος διδασκαλίας ήταν αναποτελεσματική, αναγκάστηκε να επιστρέψει στο σπίτι του στη Γαλλία.

Επιστρέφοντας σπίτι του, αντίκρυσε τον τριών χρόνων ανιψιό του ο οποίος μπορούσε πλέον να μιλά τη μητρική του γλώσσα. Η σκέψη ότι ένα παιδί μπορούσε να μάθει να μιλά τον ώθησε να μελετήσει τον τρόπο μάθησης τους. Έπειτα από ενδελεχή έρευνα, διαπίστωσε ότι η γλώσσα είναι απλά ένας τρόπος έκφρασης αντιλήψεων, μέσο σκέψης και αναπαράστασης του κόσμου για το κάθε άτομο ξεχωριστά.

Βασισμένος σε αυτές του τις διαπιστώσεις ο Guin ανέπτυξε τη δική του μέθοδο εκμάθησης. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, μια ακολουθία από συνδεδεμένες χρονικά προτάσεις που είναι εύληπτες από τον διδασκόμενο είναι αρκετή για να βοηθήσει στην εκμάθηση της γλώσσας. Έτσι, θεώρησε ότι το πρώτο μάθημα ξένης γλώσσας θα έπρεπε να ξεκινά με τις ακόλουθες δεκαπεντε προτάσεις:

"I walk towards the door. I draw near to the door. I draw nearer to the door. I get to the door. I stop at the door.

I stretch out my arm. I take hold of the handle. I turn the handle. I open the door. I pull the door.

The door moves. The door turns on its hinges. The door turns and turns. I open the door wide. I let go of the handle."

Ακολουθία προτάσεων σύμφωνα με τη μέθοδο του Guin [1].

Οι προτάσεις αυτές περιέχουν αναμφίσητα ένα μεγάλο αριθμό γραμματικών φαινομένων, εκφάνσεων λεξιλογίου και συντακτικού. Ο Guin κατάφερε να επιτύχει με τέτοια μαθήματα καθώς η γλώσσα είναι ευνόητη, διαθέσιμη σε απλά παραδείγματα και κοντά στην καθημερινή πραγματικότητα. Δυστυχώς όμως η συνεισφορά του δεν αναγνωρίστηκε όσο θα έπρεπε και επισκιάστηκε από τη δημοφιλή άμεση μέθοδο του Berlitz.

1.2.3 Η Άμεση Μέθοδος

Η προσέγγιση του Guin και μερικών άλλων περί προσομοίωσης του φυσικού τρόπου εκμάθησης -δηλαδή κατά τα πρότυπα μάθησης των παιδιών- στην εκπαιδευτική διαδι-

1.2. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

κασία δεν υιοθετήθηκε αμέσως από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η αξιοπιστία τέτοιων μεθόδων εδραιώθηκε από γλωσσολόγους της επόμενης γεννιάς. Έτσι, η άμεση μέθοδος έγινε ευρέως γνωστή στις αρχές του 20ου αιώνα.

Η βασική προϋπόθεση της άμεσης μεθόδου είναι παρόμοια με αυτή της μεθόδου του Guin. Πιο συγκεκριμένα, η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να προσομοιάζει τον τρόπο μάθησης της μητρικής γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι η προφορική αλληλεπίδραση και η αυθόρμητη χρήση είναι αναγκαία χαρακτηριστικά, καθώς επίσης και ότι η μετάφραση της γλώσσας είναι απαγορευτική και η ανάλυση των γραμματικών κανόνων δευτερεύουσας σημασίας.

Οι Richard και Rodgers (1986:9-10) συνοψίζουν τις αρχές που διέπουν την άμεση μέθοδο:

- Οι οδηγίες στην τάξη δίνονται αποκλειστικά στην γλώσσα εκμάθησης.
- Μόνο καθημερινό λεξιλόγιο και προτάσεις αποτελούν μέρος της διδακτέας ύλης.
- Οι προφορικές ικανότητες των μαθητών αναπτύσσονται σταδιακά σε μια οργανωμένη εναλλαγή ερώτησης και απάντησης μεταξύ καθηγητή και μαθητών σε μικρά και εντατικά τμήματα.
- Η γραμματική διδάσκεται επαγωγικά.
- Νέα σημεία ενδιαφέροντος διδάσκονται μόνο μοντελοποιώντας κατάλληλες προτάσεις και πρακτικές.
- Το λεξιλόγιο διδάσκεται μέσω της χρήσης σε πρόταση με τη βοήθεια αντικειμένων ή και εικόνων. Στην περίπτωση αφηρημένων εννοιών γίνεται συσχέτιση με ιδέες.
- Δίνεται έμφαση στη σωστή προφορά και γραμματική.

Η μέθοδος αυτή έγινε περισσότερο δημοφιλής στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια ξένων γλωσσών όπου οι μαθητές είχαν περισσότερα κίνητρα και οι καθηγητές μπορούσαν να είναι φυσικοί ομιλητές. Είναι γεγονός όμως ότι οποιαδήποτε μέθοδος μπορεί να επιτύχει κάποια αποτελέσματα όταν υπάρχουν τα χρήματα για τη δημιουργία μικρών τμημάτων, η θέληση για μάθηση, η προσοχή και η εντατική προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή.

Ο περιορισμένος προϋπολογισμός στο δημόσιο, το μέγεθος των τμημάτων, ο διαθέσιμος χρόνος και το υπόβαθρο των καθηγητών αναπόφευκτα ήταν παράγοντες που έδρασαν καταλυτικά στην απόρριψη αυτής της μεθόδου από τη δημόσια εκπαίδευση.

Μέχρι το τέλος του πρώτου τετάρτου του 20ου αιώνα η χρήση της άμεσης μεθόδου είχε ατονήσει. Τα περισσότερα προγράμματα επέστρεψαν στην μέθοδο μετάφρασης της γραμματικής ή σε μια προσέγγιση που έδινε έμφαση στην ανάγνωση. Έως το

1.2. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

τέλος του αιώνα ωστόσο, η άμεση μέθοδος βρήκε εφαρμογή και αναγεννήθηκε μέσω της μεθόδου *audiolingual*. Έτσι, ακόμα και αυτή η βραχυπρόθεσμα χρησιμοποιούμενη μέθοδος κατάφερε να επηρεάσει την διδασκαλία ξένων γλωσσών στη μοντέρνα εποχή.

1.2.4 Η μέθοδος **Audiolingual**

Στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα βρήκε Ευρώπη και Αμερική «διχασμένες» στον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να γίνεται η διδασκαλία ξένων γλωσσών. Στην Ευρώπη ήταν εύκολο να βρεθεί φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας, λόγω του ότι περισσότερες γλώσσες μιλούσαν σε μικρότερη απόσταση σε σχέση με την Αμερική. Έτσι, η διδασκαλία στην Αμερική έδινε περισσότερη έμφαση στην ανάγνωση από ότι στην ανάπτυξη προφορικών ικανοτήτων σύμφωνα και με το έργο του Coleman (Coleman report 1929). Τα σχολεία λοιπόν επέστρεψαν στις δεκαετίες του 30' και 40' στη μέθοδο μετάφρασης της γραμματικής προκειμένου να συμβάλλουν στην διευκόλυνση της ανάγνωσης.

Η συμμετοχή των Ηνωμένων Πολιτειών στον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και η ανάγκη των αμερικανών να επικοινωνήσουν προφορικά τόσο με τους συμμάχους όσο και με τους εχθρούς τους, κατέδειξε ότι η έως τότε προσέγγιση ήταν λανθασμένη. Ο αμερικανικός στρατός χρηματοδότησε εντατικά μαθήματα ξένων γλωσσών που ονομάστηκαν στην καθομιλουμένη «μέθοδος του στρατού». Χαρακτηριστικό αυτών των μαθημάτων ήταν η εξάσκηση του προφορικού λόγου και η έμφαση στην προφορά ενώ η γραμματική και η μετάφραση στην μητρική γλώσσα ήταν απαγορευτικές. Περιέργως, η μέθοδος του στρατού χρησιμοποιούσε κατά ένα μεγάλο μέρος τις αρχές της άμεσης μεθόδου. Την δεκαετία του 50' η στρατιωτική μέθοδος, έπειτα από κάποιες βελτιώσεις, γλωσσικές και ψυχολογικές αναλύσεις που την ισχυροποιούσαν, έγινε γνωστή ως μέθοδος *audiolingual*. Τα χαρακτηριστικά της μεθόδου *Audiolingual*, σύμφωνα με τους Prator και Celce-Murcia (1979) είναι:

- Νέο υλικό διδάσκεται μέσω του διαλόγου.
- Υπάρχει εξάρτηση στην αποστήθιση τυποποιημένων εκφράσεων και στην εξάσκηση τους ώστε να επέλθει ο αυτοματισμός και να γίνουν κτήμα του μαθητή.
- Οι γλωσσικές δομές ακολουθούνται από αντιπαραδείγματα.
- Δομικά μοτίβα διδάσκονται μέσω της επανάληψής τους.
- Υπάρχει λίγη έως καθόλου γραμματική ανάλυση. Η γραμματική διδάσκεται επαγωγικά και όχι με ανάλυση και εξήγηση.

1.3. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΗΣ ΕΜΠΝΕΥΣΜΕΝΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ 70. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

- Το λεξιλόγιο είναι στενά περιορισμένο και γίνεται αντιληπτό από τα συμφραζόμενα.
- Γίνεται έντονη χρήση ακουστικού υλικού, γλωσσικών εργαστηρίων και οπτικών βοηθημάτων.
- Δίνεται έμφαση στην σωστή προφορά.
- Η χρήση της μητρικής γλώσσας περιορίζεται από τους διδάσκοντες σε εξαιρετικές περιπτώσεις.
- Επιτυχείς αποκρίσεις υποστηρίζονται και επιβραβεύονται.
- Μεγάλη προσπάθεια καταβάλλεται ώστε να μπορούν οι διδασκόμενοι να παράξουν αλάνθαστες εκφράσεις.
- Υπάρχει μία τάση για έμφαση στον χειρισμό της γλώσσας και αδιαφορίας για το ίδιο το περιεχόμενο της πρότασης.

Καθώς η μέθοδος audiolingual είχε αξιοσέβαστο θεωρητικό υπόβαθρο, για πολλά χρόνια κατάφερε να μείνει δημοφιλής. Το υλικό προετοιμαζόταν προσεκτικά, ελεγχόταν και έπειτα διανέμετο σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ακόμα και σήμερα -μετά από κάποιες τροποποιήσεις- η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται ευρέως, σε μικρότερη ωστόσο κλίμακα. Το 1964, ο Wilga Rivers άσκησε οξεία κριτική σε κάποιες λανθασμένες αντιλήψεις και στην αποτυχία της μεθόδου να εξυπηρετήσει το σκοπό της μακροπρόθεσμης γλωσσικής επάρκειας. Ανακαλύφθηκε ότι η γλώσσα δεν μαθαίνεται πραγματικά μέσα από μια διαδικασία εκπαίδευσης σε τυποποιημένες εκφράσεις και εξάσκησης σε αυτές. Ενώ η μέθοδος αποτέλεσε μια γενναία προσπάθεια βασισμένη σε προγενέστερες επιτυχίες και αποτυχίες του παρελθόντος, στο τέλος φάνηκε και πάλι ανεπαρκής όπως άλλωστε συμβαίνει με όλες τις μεθόδους.

1.3 Οι μέθοδοι σχεδιαστών της εμπνευσμένης δεκαετίας του 70.

Η δεκαετία του '70 ήταν σημαντική καθώς η έρευνα με αντικείμενο τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας εκτοξεύτηκε και από έναν σχετικά μικρό παρακλάδι γλωσσολόγων μεταπηδήσαμε σε μια εποχή όπου αυτοί με αντικείμενο την δεύτερη γλώσσα κατάφεραν να αποτελέσουν επαγγελματική κατηγορία. Καθώς όλο και περισσότεροι γλωσσολόγοι ασχολήθηκαν με τη δεύτερη γλώσσα οι γνώσεις μας για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν ωρίμασαν. Έτσι, ένας αριθμός από πρωτοποριακές μεθόδους αναπτύχθηκαν. Εκ των υστέρων, σήμερα μπορούμε να αναγνωρίσουμε το καινοτόμο

1.3. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΗΣ ΕΜΠΝΕΥΣΜΕΝΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ '70. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

πνεύμα και την προσπάθεια να ξυπνήσει την εκπαιδευτική κοινότητα από τον εφησυχασμό στην audiolingual μέθοδο. Ας δούμε όμως με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις μεθόδους που αναπτύχθηκαν τη δεκαετία αυτή.

1.3.1 Κοινότητα μάθησης της γλώσσας

Έως τη δεκαετία του '70 οι ψυχολόγοι άρχισαν να αντιλαμβάνονται την ουσιαστικά συναισθηματική και διαπροσωπική φύση της μάθησης. Έτσι, κάποιες μέθοδοι βασίστηκαν στον συναισθηματικό τομέα, ανάμεσα στις οποίες και η μέθοδος «κοινότητα μάθησης γλώσσας».

Ο Charles Courran σε ένα από τα έργα του εμπνεύστηκε από τον Carl Rogers και την αντίληψη του για την εκπαίδευση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές σε μια αίθουσα θεωρούνται ως μια ομάδα παρά σαν μία τάξη. Η ομάδα αυτή έχει ανάγκη συγκεκριμένης θεραπείας και συμβουλευτικής καθοδήγησης. Η κοινωνική δυναμική μιας τέτοιας ομάδας έχει ιδιαίτερη σημασία. Προκειμένου να καταστεί δυνατή η μάθηση, προέχεται τα μέλη να αλληλεπιδρούν σε μια διαπροσωπική σχέση στην οποία διδάσκοντες και διδασκόμενοι συναρμονίζονται για να διευκολύνουν την μάθηση σε ένα γενικότερο πλαίσιο αμοιβαίας εκτίμησης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον κάθε άτομο χαμηλώνει τις άμυνες που εμποδίζουν την ανοιχτή διαπροσωπική επικοινωνία καθώς η αγωνία που επέρχεται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο μειώνεται με τη βοήθεια της υποστηρικτικής κοινότητας. Η ύπαρξη του καθηγητή δεν αντιλαμβάνεται πλέον ως απειλητική, καθώς δεν έχει αυτοσκοπό να επιβάλλει όρια αλλά το ενδιαφέρον του έγκειται στις ανάγκες προσανατολισμού των μαθητών. Η αμυντική μάθηση δεν είναι απαραίτητη εφόσον υπάρχει σχέση κατανόησης καθηγητή και μαθητή.

Το έργο του Courran βρήκε εφαρμογή στην διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μια κοινότητα μάθησης γλώσσας. Η βασική μεθοδολογία παρά τις όποιες παραλλαγές παραμένει ίδια. Μία ομάδα μαθητών, έχοντας εκ των προτέρων αναπτύξει μια διαπροσωπική σχέση εμπιστοσύνης με τη βοήθεια της μητρικής τους γλώσσας, κάθονται κυκλικά με τον σύμβουλο-διδάσκοντα εκτός του κύκλου. Οι μαθητές μπορεί να είναι ακόμα και απολύτως αρχαίοι στην γλώσσα μάθησης. Στην περίπτωση αυτή, όταν ένας μαθητής επιθυμεί να μιλήσει, εκφράζεται στην μητρική του γλώσσα και ο καθηγητής μεταφράζει την έκφραση στην δεύτερη γλώσσα. Ο μαθητής που είπε την πρόταση στη μητρική γλώσσα, καλείται τώρα να την επαναλάβει στη δεύτερη γλώσσα με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Εάν υπάρχει η υποδομή, η συνομιλία ηχογραφείται προκειμένου οι μαθητές να την ακούσουν μεταγενέστερα και να περισυλλέξουν πληροφορίες για τη γλώσσα. Εάν είναι επιθυμητό ο καθηγητής μπορεί να αναλάβει ένα πιο καθοδηγητικό ρόλο και να εξηγήσει κάποιους γλωσσικούς κανόνες.

Το πρώτο στάδιο της έντονης προσπάθειας και της σύγχυσης ίσως συνεχίσει για αρκετά από τις πρώτες συνεδρίες αλλά με την καθοδήγηση του δασκάλου και την υποστήριξη των συμμαθητών ξεπερνιέται. Σταδιακά ο μαθητής αναπτύσσει την ικανότητα να αρθρώνει κάποιες λέξεις ή φράσεις απευθείας στη δεύτερη γλώσσα χωρίς

1.3. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΗΣ ΕΜΠΙΝΕΥΣΜΕΝΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ 70. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

ενδιάμεση μετάφραση. Αυτό είναι το πρώτο δείγμα της ως ένα βαθμό ανεξαρτητοποίησης από τον καθηγητή. Καθώς οι μαθητές γνωρίζουν τη γλώσσα μετά από μήνες ή και χρόνο αποκτούν ευφράδεια λόγου και πλέον είναι απόλυτα ανεξάρτητοι από τον καθηγητή.

Η μέθοδος αυτή βασισμένη στις αρχές του Rogers περί εκπαίδευσης αλλά και στη δυναμική της καθοδήγησης μέσα από την προσεκτική παρατήρηση στις ανάγκες του μαθητή, βοηθά στην ανεξαρτητοποίηση των μελών της ομάδας από τον συντονιστή έπειτα από το πρώτο στάδιο της εξάρτησης και της αδεξιότητας.

Υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σε μια τέτοια μέθοδο. Τα συναισθηματικά πλεονεκτήματα είναι προφανή. Η μέθοδος αποτελεί μια ξεκάθαρη προσπάθεια να υπερβεί τα απειλητικά προς τη μάθηση δεύτερης γλώσσας συναισθήματα. Η απειλή του παντογνώστη καθηγητή, των σοβαρών λαθών μπροστά σε συμμαθητές, του ανταγωνισμού μεταξύ συνομηθίκων και γενικότερα απειλών που μπορούν να αποξενώσουν το μαθητή από τη γλώσσα και να του δημιουργήσουν ένα αίσθημα ανικανότητας υποθετικά εκμηδενίζονται. Ο συντονιστής επιτρέπει στους μαθητές να αποφασίσουν το περιεχόμενο της συζήτησης και να αναλύσουν τη γλώσσα επαγωγικά. Σε περιπτώσεις που η εξήγηση ή η μετάφραση φαντάζουν αδύνατες, είναι σύνηθες ένας μαθητής να αναλάβει το ρόλο του συμβούλου-συντονιστή και να κεφαλαιοποιήσει το δικό του εγγενές κίνητρο.

Ωστόσο, υπάρχουν μερικά πρακτικά και θεωρητικά προβλήματα που σχετίζονται με αυτή τη μέθοδο. Ο συντονιστής μπορεί να ατονήσει και να γίνει μη καθοδηγητικός. Ο μαθητής συχνά χρειάζεται καθοδήγηση, ειδικότερα στα πρώτα στάδια που υπάρχει έντονη προσπάθεια για έκφραση στην ξένη γλώσσα. Η υποστηρικτική και καθησυχαστική καθοδήγηση ισχυροποιεί τα αποτελέσματα της μεθόδου. Ένα ακόμη πρόβλημα αποτελεί η επαγωγική στρατηγική μάθησης. Στο πρώτο στάδιο η επαγωγική μάθηση δεν είναι αποτελεσματική καθώς ο μαθητής είναι απολύτως ανίδεος για τη γλώσσα. Έτσι, ο συντονιστής καλείται να έχει πιο ενεργό ρόλο καθοδηγώντας τους μαθητές. Όταν ο μαθητής περάσει σε ένα στάδιο ανεξαρτησίας από τον καθηγητή η επαγωγική στρατηγική μάθησης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Τέλος, η επιτυχία της μεθόδου εναπόκειται στην μεταφραστική ικανότητα του συντονιστή. Εάν κάποια λεπτά ζητήματα στη γλώσσα δεν μεταφράζονται κατάλληλα, η αποτελεσματικότητα στην μάθηση της γλώσσας μειώνεται σημαντικά.

Παρά τις αδυναμίες της, η μέθοδος αποτελεί όπλο στη φαρέτρα του καθηγητή ξένης γλώσσας εφόσον είναι διατεθειμένος να την προσαρμόσει στις ανάγκες και τους περιορισμούς του προγράμματος του. Αυτή η προσαρμογή προϋποθέτει την χαλάρωση ορισμένων κανόνων της μεθόδου. Για παράδειγμα, μπορεί να αποφευχθεί η χρήση της στα αρχικά στάδια μάθησης και να χρησιμοποιηθεί σε ομιλητές μέσου επιπέδου και πάνω. Εναλλακτικά, ο καθηγητής μπορεί να αναλάβει πολύ πιο ενεργό ρόλο από ότι η ίδια η μέθοδος προστάζει. Σε κάθε μέθοδο, εάν έχεις το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο ως καθηγητής, μπορείς να χρησιμοποιήσεις αποσπασματικά ε-

1.3. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΗΣ ΕΜΠΙΝΕΥΣΜΕΝΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ 70. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

κείνα τα εργαλεία που σου φαίνονται πιο χρήσιμα και να παραλείψεις τα σημεία με τα οποία διαφωνείς.

1.3.2 Suggestopedia

Άλλες μέθοδοι της δεκαετίας δεν βασιζόνταν τόσο στο συναισθηματικό τομέα. Η suggestopedia ήταν μία μέθοδος που αναπτύχθηκε από τον Βούλγαρο ψυχολόγο Georgi Lozanov (1979) σύμφωνα με τη θεωρία του οποίου ο ανθρώπινος εγκέφαλος μπορεί να επεξεργαστεί μεγάλες ποσότητες πληροφορίας εάν απλά του δοθούν οι κατάλληλες συνθήκες. Ανάμεσα σε αυτές είναι η χαλάρωση και η παράδοση στον έλεγχο του καθηγητή. Σύμφωνα με τον Lozanov οι άνθρωποι είναι ικανοί να μάθουν πολύ περισσότερα από όσα πιστεύουν. Αντλώντας από τη διορατικότητα των σοβιετικών ψυχολόγων στην υπεραισθητική αντίληψη και τη yoga, δημιούργησε μια μέθοδο εκμάθησης που κεφαλαιοποίησε την χαλαρή κατάσταση του εγκεφάλου για τη μέγιστη συγκράτηση πληροφορίας. Η μουσική αποτέλεσε κυρίαρχο στοιχείο στη μέθοδό του. Το μουσικό είδος baroque, με τα εξήντα χτυπήματα ανά λεπτό και τον ιδιαίτερο ρυθμό του, δημιουργούσε την κατάλληλη χαλαρή αυτοσυγκέντρωση για να μεγιστοποιηθεί η ικανότητα μάθησης του μυαλού. Σύμφωνα με το Lozanov, κατά τη διάρκεια της μουσικής αυτής η ικανότητα μάθησης μεγιστοποιείται καθώς αυξάνονται τα άλφα σήματα του εγκεφάλου και μειώνεται η πίεση και ο σφυγμός.

Ο Lozanov και οι υποστηρικτές του πειραματίστηκαν στην τάξη με την παρουσίαση λεξιλογίου, την ανάγνωση, τον διάλογο, τα παιχνίδια ρόλων, το δράμα και μια πληθώρα τυπικών δραστηριοτήτων στην τάξη. Κάποιες από τις μεθοδολογίες δεν είχαν κάποια συγκεκριμένη διαφορά από τις συνηθισμένες. Η κύρια διαφορά έγκειται στο ότι ένα μεγάλο ποσοστό των δραστηριοτήτων διεκπαιρεύθηκε σε άνετες θέσεις για τους μαθητές με χαλαρή διάθεση. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να συμπεριφέρονται ως παιδιά, δίνοντας εξουσία στον καθηγητή και μερικές φορές υποθέτοντας ότι οι ρόλοι και τα ονόματα των μαθητών ήταν αντίστοιχα με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.

Ο Lozanov περιέγραψε με ακρίβεια την διαδικασία της suggestopedia:

1.3. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΗΣ ΕΜΠΙΝΕΥΣΜΕΝΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ 70. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

Στην αρχή της συνεδρίας, όλοι μένουν σιωπηλοί και ο καθηγητής ακούει τη μουσική για ένα με δύο λεπτά. Περιμένει και ακούει για λίγο ώστε να καταφέρει να προσαρμόσει τη διάθεσή του στη μουσική και τότε ξεκινάει την ανάγνωση, ή την απαγγελία του νέου κειμένου έχοντας προσαρμόσει και τη φωνή του στην αρμονία της μουσικής. Οι μαθητές παρακολουθούν το κείμενο στα εγχειρίδιά τους όπου κάθε μάθημα μεταφράζεται στη μητρική τους γλώσσα. Μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου μέρους της συνεδρίας υπάρχουν μερικά λεπτά απόλυτης σιγής. Σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να δοθεί ένα ακόμα μεγαλύτερο διάλλειμα για να επιτρέψει στους μαθητές να ξεκουραστούν για λίγο. Πριν την αρχή του δεύτερου μέρους υπάρχει και πάλι σιγή και μερικές μόνο φράσεις της μουσικής ακούγονται ξανά και ξανά πριν ο καθηγητής ξεκινήσει να διαβάσει δυνατά το κείμενο. Αυτή τη φορά οι μαθητές έχουν κλειστά τα εγχειρίδιά τους και ακούν προσεκτικά την ανάγνωση του καθηγητή. Στο τέλος, οι μαθητές φεύγουν ήσυχα από την τάξη. Τους έχει ζητηθεί να μην κάνουν καμιά εργασία σπίτι παρά μόνο να αναγνώσουν το κείμενο πριν κοιμηθούν καθώς και μόλις ξυπνήσουν το πρωί.

Η suggestopedia έχει δεχτεί κριτική από πολλές πλευρές. Ο Scovel (1979) έδειξε με όμορφο τρόπο ότι τα εκπληκτικά πειραματικά αποτελέσματα του Lozanov ήταν αμφίβολα. Επιπλέον, η πρακτικότητα της μεθόδου είναι αμφίβολη καθώς οι καθηγητές πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους χώρους με άνετες θέσεις και μουσική πράγμα που δεν είναι πάντα ιδιαίτερα εύκολο. Πιο σημαντικό ωστόσο είναι το γεγονός ότι η suggestopedia βασίζεται στην αποστήθιση. Ο Scovel τόνισε πως ο Lozanov ασχολήθηκε κυρίως με την με την αποστήθιση και όχι με την κατανόηση και τις δημιουργικές λύσεις προβλημάτων. Έτσι, δεν επιτυγχάνεται η εμβάθυνση ώστε η δεύτερη γλώσσα να γίνει κτήση των μαθητών.

Η μέθοδος αυτή, όπως και άλλες μέθοδοι της ίδιας δεκαετίας, διαφημίστηκε μέσω ανυπόστατων ισχυρισμών που δεν υποστηρίζονταν από την επιστημονική έρευνα. Είναι φανερό πως καθήκον του καθηγητή είναι να εμπνευστεί από τέτοιες μεθόδους και να τις χρησιμοποιήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν παραγωγικά αποτελέσματα μέσα από ένα συνδυασμό μεθόδων και τεχνικών.

Παρά την οξεία κριτική που δέχθηκε, η μέθοδος αυτή πράγματι έδωσε στο αντικείμενο της διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας μερικές χρήσιμες καινοτομίες. Δίδαξε την εμπιστοσύνη στον ανθρώπινο εγκέφαλο και πως μια πιο χαλαρή κατάσταση του εγκεφάλου μπορεί να είναι ευεργετική στην μάθηση. Έκτοτε πολλοί καθηγητές έχουν εισάγει πειραματικά τη μουσική στα μαθήματα τους προκειμένου να επιτύχουν μια πιο χαλαρή διάθεση των μαθητών.

1.3.3 Ο σιωπηλός τρόπος

Όπως η suggestopedia, έτσι και ο σιωπηλός τρόπος βασίζεται περισσότερο σε γνωστικά παρά σε συναισθηματικά επιχειρήματα για την θεωρητική του υποστήριξη. Ενώ ο εμπνευστής του Caleb Gattegno λέγεται ότι έδινε βάση στην ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, ο σιωπηλός τρόπος χαρακτηρίζεται από μία προσέγγιση

1.3. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΗΣ ΕΜΠΙΝΕΥΣΜΕΝΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ '70. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

στη μάθηση μέσω της λύσης προβλημάτων. Οι Richards και Rodgers συνοψίζουν την θεωρία της μάθησης στη μέθοδο αυτή:

- Η μάθηση ενισχύεται εάν ο εκπαιδευόμενος ανακαλύπτει ή δημιουργεί παρά αποστηθίζει ή επαναλαμβάνει το αντικείμενο εκπαίδευσης.
- Η μάθηση ενισχύεται συνοδεύοντας το υλικό από φυσικά αντικείμενα.
- Η μάθηση ενισχύεται από την επίλυση προβλημάτων που σχετίζεται με το υλικό διδασκαλίας.

Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης, μία δημοφιλής τάση της δεκαετίας του '60, υποστήριξε ότι το μεγαλύτερο μέρος του υλικού εκπαίδευσης πρέπει να ανακαλύπτεται από τον ίδιο τον μαθητή και όχι να του δίνεται προς αποστήθιση. Έτσι, ο μαθητής κατασκευάζει μια ιεραρχία γνώσης ανάλογα με τον χρόνο που έχει επενδύσει στο εκάστοτε αντικείμενο. Οι γνώσεις του μαθητή αποκτούνται με ουσιαστικό τρόπο και αποφεύγεται η ανάγνωση ρουτίνας. Επιπλέον, οι επαγωγικές διαδικασίες ενθαρρύνονται ως επακόλουθο της μάθησης μέσω της ανακάλυψης και της «σιωπής» του καθηγητή.

Ο Gattegno πίστευε ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτούν ανεξαρτησία, αυτονομία και υπευθυνότητα. Έτσι, οι μαθητές που διδάσκονταν με τη μέθοδο αυτή, έπρεπε να συνεργαστούν στην επίλυση γλωσσικών προβλημάτων. Ο καθηγητής δίνει το ερέθισμα, αλλά κρατάει τη σιωπή του και δεν αποκαλύπτει τη λύση. Από τη στάση αυτή του καθηγητή προκύπτει και το όνομα της ίδιας της μεθόδου. Παρά τα ένστικτά του, οφείλει να αντισταθεί και να μη βοηθήσει στην παραμικρή δυσκολία που θα συναντήσουν οι μαθητές.

Στην αίθουσα διδασκαλίας, ο σιωπηλός τρόπος χρησιμοποιούσε ράβδους Cuisinaire (μικρές χρωματιστές ράβδοι) και μια σειρά από αφίσες. Οι ράβδοι χρησιμοποιούνταν για την παρουσίαση λεξιλογίου (χρώμα, αριθμοί, επίθετα όπως short, long), ρήματα (give, take, pick up, drop etc) και συντακτικού (χρόνος, συγκρίσεις, σειρά λέξεων κλπ). Ο καθηγητής έδινε το έναυσμα με μια μόνο λέξη, ή σύντομη φράση και οι μαθητές προσπαθούσαν να βελτιώσουν το επίπεδο της κατανόησης τους και της προφοράς με ελάχιστη μόνο διόρθωση από τον καθηγητή. Οι αφίσες εισήγαγαν κανόνες προφοράς, γραμματικά παραδείγματα και άλλα.

Όπως η suggestopedia, έτσι και ο σιωπηλός τρόπος έλαβε κάποια αρνητική κριτική. Κατά μία έννοια, ο σιωπηλός τρόπος ήταν μία πολύ σκληρή μέθοδος και ο καθηγητής παρουσιαζόταν απομάκρυντος σε βαθμό που αποτύγχανε να δημιουργήσει ατμόσφαιρα επικοινωνίας. Οι μαθητές συχνά χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και άμεση διόρθωση από ότι η μέθοδος επέτρεπε. Υπάρχουν πολλές πτυχές σε μια γλώσσα που μπορούν πράγματι να εξηγηθούν στους μαθητές εποικοδομητικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο δε χρειάζεται να σπαταληθεί φαιά ουσία για ώρες ή μέρες για κάτι που μπορεί εύκολα να αποσαφηνιστεί από τον καθηγητή. Τέλος, οι ράβδοι και οι

1.3. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΗΣ ΕΜΠΝΕΥΣΜΕΝΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ '70. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

αφίσες χάνουν την εκπαιδευτική τους αξία έπειτα από μερικά μαθήματα και θα έπρεπε να αντικατασταθούν από νέο βοηθητικό υλικό.

Παρά την κριτική, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι οι αρχές της μέθοδου ήταν βάσιμες. Συχνά οι καθηγητές δελεάζονται να παρέχουν τα πάντα στους μαθητές τους αδρανοποιώντας την σκέψη τους. Θα ήταν πρόσφορο να αφιερεί λίγος χώρος στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ανάπτυξη της ερευνητικής ικανότητας και της μάθησης μέσω της ανακάλυψης.

1.3.4 Ολική φυσική απόκριση

Εμπνευστής της ολικής φυσικής απόκρισης υπήρξε ο James Asher (1977), ο οποίος ξεκίνησε να πειραματίζεται από τη δεκαετία του '60. Χρειάστηκε μια δεκαετία ώστε να γίνει γνωστή στην εκπαιδευτική κοινότητα. Σήμερα, λόγω της απλότητας της μεθόδου είναι πολύ κοινή η χρήση της από τους καθηγητές δεύτερης γλώσσας.

Ας θυμηθούμε πρώτα ότι ο Gouin είχε σχεδιάσει τη μέθοδο ακολουθίας σύμφωνα με την οποία απλές δράσεις που περιγράφονται σειριακά βοηθούν το μαθητή να τις συσχετίσει με τη γλώσσα. Πολύ αργότερα οι ψυχολόγοι ανέπτυξαν τη θεωρία του εντοπισμού όπου κατά τους ισχυρισμούς τους η μνήμη ενισχύεται όταν δέχεται ερεθισμό ή εντοπίζεται μέσω της συσχέτισης με απτές δράσεις. Στο πέραςμα των χρόνων και οι καθηγητές δεύτερης γλώσσας είχαν εκτιμήσει την αξία της συσχέτισης της γλώσσας με απλές καθημερινές σωματικές δραστηριότητες. Έτσι, ενώ η ιδέα της συσχέτισης γλώσσας και φυσικής δραστηριότητας δεν ήταν καινούρια, ο Asher την κεφαλαιοποίησε στην ανάπτυξη της δικής του μεθόδου.

Η μέθοδος αυτή συνδυάζει πολλές αντιλήψεις στις βασικές αρχές της. Αρχές όπως αυτή της μάθησης της γλώσσας από ένα παιδί παίζουν σημαντικό ρόλο. Ο Asher τόνισε πως τα παιδιά φαίνεται ότι δέχονται πολλά γλωσσικά ακούσματα στην μητρική τους γλώσσα πριν αρθρώσουν την πρώτη τους λέξη. Τα ακούσματα αυτά είναι συνδεδεμένα με πολλές φυσικές αποκρίσεις (όπως κοίταγμα, αφή, κίνηση και άλλα). Ιδιαίτερη έμφαση έδωσε στην δεξιά μεριά του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τον Asher η κίνηση είναι συνδεδεμένη με αυτή την πλευρά του εγκεφάλου και φυσικά προηγείται καθώς υπάρχει στην βρεφική ηλικία πριν ακόμα αρχίσει η επεξεργασία της γλώσσας από την αριστερή μεριά του εγκεφάλου.

Πεπειθόση του Asher ήταν ότι παρά τις προσπάθειες για την δημιουργία της καλύτερης μεθόδου, η αίθουσα διδασκαλίας ήταν ακόμη επιφορτισμένη με αγχωτικά συναισθήματα και οι μαθητές κρατούσαν αμυντική στάση στη μάθηση. Στη μέθοδο του λοιπόν η διδασκαλία περιελάμβανε σε μεγάλο ποσοστό ακούσματα και δράσεις. Ο καθηγητής ήταν ιδιαίτερα καθοδηγητικός στην εκτέλεση αυτών των δράσεων όπως ακριβώς ένας σκηνοθέτης καθοδηγεί τους ηθοποιούς του.

Η μέθοδος χρησιμοποιεί κατά κόρον την προστακτική έγκλιση ακόμα και σε προχωρημένα τμήματα μάθησης. Οι διαταγές είναι ένας εύκολος τρόπος να επιτύχεις δράση. Παραδείγματα όπως άνοιξε το παράθυρο, κλείσε την πόρτα, στάσου όρθιος

1.3. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΗΣ ΕΜΠΙΝΕΥΣΜΕΝΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ 70. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

επιτυγχάνουν την σύνδεση της γλώσσας με πράξεις ενώ ταυτόχρονα δε χρειάζεται απάντηση παρά μόνο μία φυσική απόκριση. Ένας δημιουργικός νους μπορεί επίσης να σκεφτεί πληθώρα παραδειγμάτων με πιο σύνθετο συντακτικό. Προκειμένου το μάθημα να γίνει πιο ευχάριστο μπορεί να χρησιμοποιηθούν προτάσεις με φανερά την χιουμοριστική διάθεση. Οι ερωτήσεις αποτελούν επίσης μια καλή πρακτική σύμφωνα με τη μέθοδο. Για παράδειγμα στην ερώτηση που είναι το βιβλίο ο μαθητής μπορεί να δείξει την κατανόησή του δείχνοντας το βιβλίο. Σταδιακά οι εκπαιδευόμενοι θα αρχίσουν να νιώθουν ότι μπορούν να απαντήσουν λεκτικά αλλά και να κάνουν τις δικές τους ερωτήσεις.

Όπως κάθε άλλη μέθοδος που μελετήσαμε, η ολική φυσική απόκριση είχε και αυτή τους περιορισμούς της στα αποτελέσματα που μπορούσε να επιτύχει. Φαίνεται ότι σαν μέθοδος είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στα πρώτα στάδια της γλωσσικής επάρκειας, αλλά καθώς οι μαθητές κατακτούν όλο και περισσότερο τη γλώσσα αργά ή γρήγορα χάνει την μοναδικότητά της. Σε μια αίθουσα όπου χρησιμοποιείται η μέθοδος αυτή, όταν οι μαθητές ξεπεράσουν το φόβο τους και αρχίσουν να ομιλούν τη γλώσσα, σύντομα η τάξη αυτή είναι σαν οποιαδήποτε άλλη τάξη γλωσσικής επικοινωνίας. Επιπλέον, όταν διδάσκεται ανάγνωση ή γραφή οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να μείνουν στα στενά πλαίσια της προφορικής συζήτησης που έχει προηγηθεί. Τέλος, η αποδοχή της μεθόδου λόγω της δραματικής ή θεατρικής φύσης που έδινε στη διαδικασία της μάθησης γλώσσας είναι φανερή, αλλά σύντομα οι ανάγκες των μαθητών για αυθόρμητη και απροβάριστη γλώσσα πρέπει να ικανοποιηθούν.

1.3.5 Η φυσική προσέγγιση

Οι θεωρίες του Stephen Krashen (1982,1991) στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας έχουν ευρέως συζητηθεί όλα αυτά τα χρόνια. Η κυριότερη μεθοδολογική προσέγγιση που αντικατοπτρίζει τις τις θέσεις του αποτέλεσε η φυσική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τον Tracy Terrell (Krashen and Terrell 1983). Οι δυο τους πίστευαν ότι οι μαθητές θα επωφελούνταν από την καθυστέρηση της ομιλίας μέχρι οι ίδιοι να νιώσουν όσο το δυνατόν πιο άνετα στην τάξη. Έπειτα από αυτό το στάδιο, υποστήριζαν ότι περισσότερο θα έπρεπε να υπάρχει επικοινωνία παρά ανάλυση της γλώσσας. Στην πραγματικότητα, η φυσική προσέγγιση υποστήριζε ότι στα αρχικά στάδια της εκμάθησης μιας γλώσσας, η φυσική ολική απόκριση και οι τεχνικές της έπρεπε να είναι το βασικό στοιχείο των μαθημάτων.

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός πιθανών στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας. Σε μερικές περιπτώσεις η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται για προφορική επικοινωνία, σε άλλες για γραπτή και σε άλλες μπορεί να υπάρχει μια ακαδημαϊκή έμφαση όπως η παρακολούθηση διαλέξεων, η ομιλία στα πλαίσια της τάξης ή η καταγραφή επιστημονικής έρευνας. Η φυσική προσέγγιση στοχεύει στην απόκτηση βασικών επικοινωνιακών ικανοτήτων που θα διευκολύνουν τον εκπαιδευόμενο να αντεπεξέλθει στις ανάγκες καθημερινών καταστάσεων όπως αγορών, η παρακολούθηση τηλεόρασης και

1.3. ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΗΣ ΕΜΠΙΝΕΥΣΜΕΝΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ 70. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

άλλα. Το αρχικό καθήκον του καθηγητή είναι να παρέχει κατανοητό γλωσσικό υλικό στους μαθητές του, ή λίγο πάνω από το επίπεδό τους. Οι μαθητές δε χρειάζεται να μιλήσουν σε αυτό το σημείο της παράδοσης. Μπορούν να το κάνουν όταν νιώσουν έτοιμοι. Ο καθηγητής είναι η πηγή υλικού για τους μαθητές και ο δημιουργός από μια σειρά ενδιαφέροντων δραστηριοτήτων όπως εντολές, παιχνίδια, παρωδίες και εργασίας ανά μικρές ομάδες.

Στη φυσική προσέγγιση, οι εκπαιδευόμενοι θεωρητικά περνούν τα ακόλουθα στάδια:

- Το προπαρασκευαστικό στάδιο είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης μέσω της ακοής.
- Στο αρχικό στάδιο αναμένονται λάθη καθώς ο μαθητής επιδιώκει να μάθει τη γλώσσα. Ο καθηγητής επικεντρώνεται κυρίως στη σημασία, όχι στη δομή και έτσι δεν επιχειρεί να διορθώσει τους μαθητές σε γλωσσικές δομές εκτός και εάν πρόκειται για λάθη που επηρεάζουν τη σημασία της φράσης.
- Το τελικό στάδιο της μεθόδου περιλαμβάνει την επέκταση στην ομιλία μέσω σύνθετων παιχνιδιών, παιχνιδιών ρόλων, ανοικτού τύπου διαλόγου, συζητήσεων και εξειδικευμένων ομάδων εργασίας. Καθώς σε αυτό το στάδιο στόχος είναι να προωθηθεί η ευφράδεια, οι καθηγητές πρέπει να διορθώνουν τους μαθητές μόνο σε σοβαρές περιπτώσεις.

Από τις πιο αμφισβητήσιμες πτυχές της μεθόδου είναι η υποστήριξη της σιωπηλής περιόδου κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος δεν χρειάζεται να εμφολωθεί σε οποιαδήποτε μορφή προσπάθεια γλωσσικής επικοινωνίας. Η καθυστέρηση της προφορικής χρήσης της γλώσσας «μέχρι η ομιλία να επέλθει με φυσικό τρόπο» θεωρήθηκε αδυναμία. Ο Gibbons (1985) αναρωτήθηκε τι θα γινόταν στην περίπτωση που κάποιος μαθητής ποτέ δεν αισθανόταν έτοιμος να μιλήσει. Επιπλέον, κάθε μαθητής μπορεί να αισθανόταν αυτοπεποίθηση σε διαφορετικά χρονοδιαγράμματα. Έτσι, η αποτελεσματικότητα του καθηγητή να διαχειριστεί την τάξη θα περιοριζόταν σημαντικά.

Η χρήση κατανοητού γλωσσικού υλικού από τον καθηγητή θεωρείται επίσης δύσκολο να επιτευχθεί σύμφωνα με τον Langi ο οποίος αναρωτήθηκε πως μπορεί κάποιος να γνωρίζει ποιες δομές μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αντιληφθούν εξ αρχής. Από τα παραδείγματα της ομιλίας καθηγητή που παρέχονται στο σύγγραμμα των Krashen και Terrell (1983), η οποία διαδραστική επικοινωνία φαίνεται να καθοδηγείται από το θέμα της συζήτησης και όχι τις γλωσσικές δομές. Η επίλογη των κατάλληλων γλωσσικών τύπων φαίνεται να αφήνεται σε κάποιου είδους μυστηριώδη καθοδήγηση, την οποία πολλοί καθηγητές μπορεί να μην έχουν.

Στη θετική πλευρά ωστόσο συγκαταλέγεται το γεγονός ότι οι περισσότεροι καθηγητές και ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει μία επιρρέπεια στην αντίληψη ότι

1.4. ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΜΕΘΟΔΟΥΣ: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

καθένας μπορεί να μιλήσει από το πρώτο κιόλας μάθημα. Έτσι, μπορεί κανείς να διδαχτεί από τη μέθοδο ότι για μία χρονική περίοδο η σιωπή του εκπαιδευόμενου μπορεί να είναι ωφέλιμη προκειμένου να αναπτύξει την ικανότητα της σκέψης σε αυτή τη γλώσσα. Ακόμη, μέσω της ολικής φυσικής προσέγγισης, ο εγωισμός των μαθητών δεν απειλείται εύκολα καθώς δεν υποχρεώνονται να αναλάβουν ρίσκο και να ταπεινωθούν κάνοντας λάθη σε μία γλώσσα όσο δεν νιώθουν έτοιμοι. Η συνεπαγόμενη αυτοπεποίθηση που αναπτύσσεται σταδιακά προκαλεί τον μαθητή να μιλήσει μόλις νιώσει απόλυτα έτοιμος.

Πρωτοποριακές μέθοδοι όπως οι προαναφερθείσες πέντε, παρουσιάζουν νέες αντιλήψεις στις οποίες μπορεί κανείς να εντρυφήσει και να τις προσαρμόσει στις δικές του ανάγκες διδασκαλίας. Η ευθύνη ενός καθηγητή είναι να επιλέξει τα καλύτερα στοιχεία από τα πειράματα προγενέστερων και να τα εφαρμόσει στο δικό του διδακτικό πλάνο. Έτσι, οι ιδέες αυτές μπορούν να αποτελέσουν μέρος της προσωπικής εκπαιδευτικής προσέγγισης που κάποιος ακολουθεί.

1.4 Πέρα από μεθόδους: Ενδεικτικά λειτουργικά προγράμματα εκμάθησης.

Καθώς οι πρωτοποριακές μέθοδοι της δεκαετίας '70 είχαν ενστερνιστεί από κάποιους ενώ άλλοι αρκούσαν στην άσκηση κριτικής, μερικές πολύ σημαντικές βάσεις για την μελλοντική εξέλιξη τέθηκαν σε αυτό που αποκαλείται ενδεικτικά λειτουργικά προγράμματα. Η αρχή έγινε με το συμβούλιο της Ευρώπης και αργότερα ακολούθησαν οι ερμηνείες στα διατυπωμένα αυτά προγράμματα. Η χρήση των προγραμμάτων αυτών ξεκίνησε στο Ηνωμένο Βασίλειο την ίδια κιόλας δεκαετία.

Τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά τους ήταν η έμφαση στις λειτουργίες ως τα οργανωτικά στοιχεία της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Αντιθέτως, στα δομικά προγράμματα οι γραμματικές δομές εξυπηρετούσαν ως οργανωτικά στοιχεία. Η αντίδραση στα δομικά προγράμματα ήταν ότι στα λειτουργικά προγράμματα επιχειρήτο έμφαση σχεδόν αποκλειστικά στους πραγματιστικούς σκοπούς για τους οποίους διδασκόταν η γλώσσα. Έτσι, δεν επρόκειτο για μέθοδο αλλά για κάτι σαν προσέγγιση με τη διαφορά ότι δινόταν περισσότερη προσοχή στις διδακτικές δομές από ότι σε μια πραγματική προσέγγιση.

Οι ιδέες σύμφωνα με τους Van Ek και Alexander (1975) , είναι γενικές αλλά και ειδικές. Οι γενικές ιδέες είναι αφηρημένες έννοιες όπως η ύπαρξη , το διάστημα, ο χρόνος, η ποσότητα και η ποιότητα. Αποτελούν πεδία στα οποία χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να εκφράσουμε σκέψεις ή και συναισθήματα. Οι ειδικές ιδέες αντικατοπτρίζουν περισσότερο αυτό που αποκαλούμε γενικότερο πλαίσιο ή καταστάσεις. Η προσωπική ταυτοποίηση για παράδειγμα είναι μια συγκεκριμένη ιδέα που χαρακτηρίζεται από το όνομα, την διεύθυνση, τον τηλεφωνικό αριθμό και άλλες προσωπικές

1.4. ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΜΕΘΟΔΟΥΣ: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

πληροφορίες. Άλλες συγκεκριμένες ιδέες αποτελούν τα ταξίδια, η υγεία, η εκπαίδευση, οι αγορές, οι υπηρεσίες και ο ελεύθερος χρόνος.

Το λειτουργικό κομμάτι των προγραμμάτων αυτών αναφέρεται στις λειτουργίες της γλώσσας. Συγκεκριμένα, οργανώνονται γύρω από λειτουργίες όπως η ταυτοποίηση, η αναφορά, η άρνηση, η αποδοχή, η ζήτηση άδειας, η απολογία και άλλα. Οι Van Ek και Alexander έχουν δημοσιεύσει μία λίστα από εβδομήντα τέτοιες λειτουργίες της γλώσσας.

Τα προγράμματα αυτά γρήγορα παρείχαν τα θεμέλια για την ανάπτυξη επικοινωνιακών εγχειριδίων και υλικού προς υποστήριξη μαθημάτων στην αγγλική γλώσσα. Ένα από αυτά ήταν το σύγγραμμα του Coffey (1983), “fitting in” το οποίο ήταν οργανωμένο γύρω από την εξής λειτουργική θεματολογία:

- Εισαγωγή, χαιρετισμοί, αποχαιρετισμοί
- Προσκλήσεις, απολογίες, συλληπητήρια
- Ευγνωμοσύνη, φιλοφρονήσεις, συγχαρητήρια
- Αιτήσεις, εντολές, προειδοποιήσεις, οδηγίες
- Προσφορές, ζήτηση άδειας
- Συμβουλές, προθέσεις
- Ευχαρίστηση και δυσαρέσκεια
- Έκφραση άποψης
- Ζήτηση επανάληψης πρότασης
- Διακοπή ενός ομιλητή
- Αλλαγή του θέματος συζήτησης

Ένα τυπικό κεφάλαιο του βιβλίου περιελάμβανε διαλόγους, θέματα για προφορική εξάσκηση με ένα συμμαθητή, καταστάσεις στις οποίες ο μαθητής θα έπρεπε να αντιληφθεί τι πρέπει να ειπωθεί, παιχνίδια ρόλων, γραφήματα προς σχολιασμό, ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, μονόπλευρους διαλόγους όπου ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει τις απαντήσεις, μη λεκτικές θεωρήσεις, δραστηριότητες συζήτησης και εργασίας κοινότητας για περαιτέρω εξάσκηση μέσα στην τάξη.

Πρέπει να γίνει κατανοητό, ότι μέσα σε αυτό το ιστορικό μοτίβο μεθοδολογιών, τα λειτουργικά προγράμματα δεν ανέπτυσαν απαραίτητως επικοινωνιακή επάρκεια στους μαθητές. Πρωτίστως, δεν αποτελούσαν μέθοδο κατά την οποία οριζόταν ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας ενός γλωσσικού αντικειμένου. Επιπλέον, η επικοινωνιακή επάρκεια προϋποθέτει ένα σύνολο στρατηγικών προκειμένου να δοθεί το

σωστό μήνυμα στο μαθητή μέσα από μια διαδραστική διαδικασία. Έτσι, ενώ αναγνωρίζεται ότι υπήρξαν ο προπομπός αυτού που σήμερα αποκαλούμε επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία εν τέλει ήταν μια περίληψη λειτουργικών κεφαλαίων και όχι σύνολο λειτουργιών. Ωστόσο, έθεσαν τα θεμέλια για περαιτέρω εξέλιξη στον τομέα της διδασκαλίας ξένης γλώσσας. Παρακολουθώντας τους λειτουργικούς σκοπούς της γλώσσας και παρέχοντας παραδείγματα για την συνειδητοποίησή τους, συνέδεσαν μία δυναστεία απαρχαιομένων μεθόδων με την νέα εποχή της γλωσσικής διδασκαλίας.

1.5 Παρόν: μία καθολική προσέγγιση

Η ιστορική αναδρομή στις μεθόδους και η αναφορά στα ενδεικτικά λειτουργικά προγράμματα δεν μας φέρνει άμεσα στο παρόν. Στα τέλη της δεκαετίας του '80, οι επαγγελματίες είχαν ήδη λάβει κάποια μαθήματα από τις παλαιότερες αναζητήσεις. Κυρίως απέκτησαν την ικανότητα να είναι εκλεκτικοί και να αρχούνται στις επιλογές διδακτικών πρακτικών που είχαν ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο. Επιπλέον είχε ήδη συσσωρευτεί αρκετό υλικό από την έρευνα προκειμένου να δημιουργηθεί μία ολοκληρωμένη προσέγγιση στις διδακτικές πρακτικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέθοδοι που στο παρελθόν αποτέλεσαν πανάκεια, πλέον μπορεί να μην είχαν ιδιαίτερη σημασία στην πρόοδο που σημειώθηκε.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, αρκετή προσοχή είχαν λάβει οι μέθοδοι σχεδιαστών που αναφέρθηκαν παραπάνω. Παρόλο που δεν υιοθετήθηκαν ως τυπικές μέθοδοι, ήταν συμβολικές για ένα επάγγελμα που αναζητούσε μετά μανίας νέες μεθόδους όταν η ίδια η ιδέα της μεθόδου κάπου έχανε την ουσία της. Δεν χρειαζόταν νέα μέθοδος, αλλά μία ενοποίηση της προσέγγισης στην διδασκαλία ξένης γλώσσας και ο σχεδιασμός αποτελεσματικών δραστηριοτήτων και τεχνικών που συμβαδίζουν με μια τέτοια προσέγγιση.

Σήμερα, όλες οι προηγούμενες μέθοδοι αποτελούν μία ενδιαφέρουσα συνεισφορά στον επαγγελματία εκπαιδευτικό, αλλά λίγοι πραγματικά τις μελετούν για να λάβουν μία σαφή απάντηση για τον τρόπο που θα πρέπει να γίνεται η διδασκαλία. Η μέθοδος ως ένα ενοποιημένο, συνεχές και πεπερασμένο σύνολο χαρακτηριστικών πλέον δεν αποτελεί το κέντρο της συζήτησης. Οι καθηγητές έχουν αντιληφθεί ότι η διαφορετικότητα ανάμεσα στους μαθητές μίας παγκόσμιας κοινότητας επιτάσσει έναν εκλεκτισμό στο μείγμα των δραστηριοτήτων που να απευθύνεται σε μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Οι μαθητές πρέπει να βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο μέρος, να μελετούν για συγκεκριμένους σκοπούς σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα. Συνοψίζοντας, είναι φανερό ότι η τέλεια μέθοδος που να απευθύνεται σε όλους δεν μπορεί να υπάρξει και έτσι προσοχή δίνεται στις δραστηριότητες που είναι σύμφωνες με ότι γνωρίζουμε έως σήμερα για την εκμάθηση ξένης γλώσσας.

1.5.1 Μια προσέγγιση ωφέλιμου εκλεκτισμού

Από τα προαναφερθέντα θα πρέπει να έχει γίνει ξεκάθαρο ότι καθήκον του καθηγητή είναι να σκέφτεται σύμφωνα με μια πληθώρα πιθανών μεθοδολογικών προτάσεων και να επιλέγει κάθε φορά τις κατάλληλες ανάλογα με τις περιστάσεις. Η προσέγγιση στην διδασκαλία της γλώσσας και η μεθοδολογία αποτελούν τις θεωρητικές αρχές που υπογραμμίζουν ότι πιθανόν χρειάζεται μία τάξη. Η προσωπική προσέγγιση θα πρέπει να εμπνέεται από τη διασύνδεση όλων όσων έχουν λεχθεί ως τώρα σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας.

Ωστόσο, η προσέγγιση παιδαγωγικού χαρακτήρα δεν είναι απλά ένα σύνολο από στατικές αρχές. Στην πραγματικότητα, αποτελεί ένα δυναμικό μείγμα ενεργειών που αλλάζει με την εμπειρία που αποκτά κανείς στην εκπαίδευση. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται κανείς την εκπαιδευτική διαδικασία, την επιτυχία ή την αποτυχία στην εκμάθηση μπορεί εντέλει να μείνει στατικός μέχρι και για κάποια χρόνια. Αλλά, υπάρχουν ακόμα πολλά που δεν γνωρίζουμε για την διαδικασία αυτή και συνεχώς νέες έρευνες φέρνουν στο φως νέες πτυχές. Αυτό σημαίνει ότι ένας καθηγητής ποτέ δεν πρέπει να εφησυχάζεται.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προσέγγιση που ακολουθείται και την πρακτική στην τάξη είναι το κλειδί για τη δυναμικά εξελισσόμενη διδασκαλία. Οι καλύτεροι καθηγητές συχνά αναλαμβάνουν κάποια καλοζυγισμένα ρίσκα εντάσσοντας νέες δραστηριότητες. Η έμπνευση για τέτοιες καινοτομίες πηγάζει από το επίπεδο της προσέγγισης, αλλά οι εκ των υστέρων πειραματικές αξιολογήσεις πληροφορούν για το κατά πόσο αντιλαμβάνονται τον τρόπο που θα πρέπει να γίνεται η διδασκαλία.

1.5.2 Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία

Είναι γεγονός ότι υπάρχει μία γενικά αποδεκτή προσέγγιση η οποία αποτελεί τη νόρμα στο αντικείμενο. Η προσέγγιση αυτή δεν είναι άλλη από την επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία και τα προσόντα της αντικατοπτρίζονται στην πληθώρα των ερμηνειών της και των πρακτικών που επιτρέπει στην τάξη. Προκειμένου να καταλήξουμε σε αυτή την προσέγγιση χρειάστηκε μία εξέλιξη στις παιδαγωγικές προσπάθειες να εντοπίσουμε τις ιδιότητες της διαδικασίας εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Επιπλέον χρειάστηκε να πειραματιστούμε με διάφορες πρακτικές προκειμένου να ξεχωρίσουμε εκείνες που επιτυγχάνουν τους σκοπούς της επικοινωνίας.

Έτσι, έχουμε βελτιωθεί χάρη στις εμπειρίες του παρελθόντος αν και τα μεθοδολογικά θέματα που πρόκυπτουν διαφέρουν από τα προγενέστερα. Πέρα από τα γραμματικά και προφορικά στοιχεία της επικοινωνίας, διερευνούμε την κοινωνική και πολιτιστική φύση καθώς και τα πραγματιστικά χαρακτηριστικά της γλώσσας. Αναζητούμε τα παιδαγωγικά μέσα για επικοινωνία στην τάξη που προσομοιάζει αυτήν της πραγματικής ζωής. Επιπλέον, υπάρχει μία προσπάθεια ανάπτυξης γλωσσικής ευφράδειας και όχι μόνο ακρίβειας όπως συνέβαινε παλαιότερα. Οι μαθητές εξοπλίζονται με εργα-

1.6. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

λεία που τους επιτρέπουν να αφιρώνουν απροβάριστο λόγο σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Τέλος, επιδιώκεται να ενισχυθεί το εγγενές κίνητρο των μαθητών ώστε να τους προετοιμάσει για μια δια βίου μάθηση της γλώσσας ακόμα και μετά το πέρας των μαθημάτων.

Ο David Nunan (1991) αναφέρει τα πέντε χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας:

- Δίνεται έμφαση στην απόκτηση της ικανότητας διαδραστικής επικοινωνίας στη γλώσσα εκμάθησης.
- Εισαγωγή αυθεντικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Υπάρχει πρόνοια για δημιουργία ευκαιριών στις οποίες οι μαθητές εστιάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτός από την εκμάθηση της ίδιας της γλώσσας.
- Αναβάθμιση του ρόλου των προσωπικών εμπειριών των μαθητών ως συνεισφέροντα στοιχεία στην μάθηση.
- Προσπαθείται η σύνδεση της μάθησης της γλώσσας στην τάξη με την ενεργοποίηση της γλώσσας εκτός αυτής.

1.6 Σύγχρονη ορολογία.

Στενά συνδεδεμένες με την προηγούμενη προσέγγιση είναι κάποιες σύγχρονες έννοιες χωρίς τις οποίες οι καθηγητές δεν μπορεί να είναι ανθρώπινα όντα και τα βιβλία δεν μπορούν να πουληθούν.

1.6.1 Μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Ο όρος αυτό αναφέρεται σε προγράμματα όσο και συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας. Αντιπαραβάλλεται με την δασκαλοκεντρική διδασκαλία και έχει λάβει αρκετές ερμηνείες ανάμεσα στις οποίες:

- Τεχνικές που επικεντρώνονται στις ανάγκες, τα στυλ και τους στόχους των μαθητών
- Τεχνικές που δίνουν εν μέρει τον έλεγχο στον μαθητή.
- Προγράμματα που λαμβάνουν υπόψιν τις συμβουλές των μαθητών και δεν προϋποθέτουν τους σκοπούς εκ των προτέρων.
- Τεχνικές που επιτρέπουν την έκφραση της δημιουργικότητας του μαθητή.
- Τεχνικές που ενισχύουν την αίσθηση επάρκειας και αξίας του μαθητή.

1.6. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

Επειδή η γλωσσική διδασκαλία είναι ένα πεδίο όπου συχνά οι μαθητές είναι απολύτως αρχάριοι, πολλοί καθηγητές αποφεύγουν την ιδέα του να δώσουν μία μαθητοκεντρική προσέγγιση στην διδασκαλία τους. Ωστόσο, αυτό δεν είναι απαραίτητο καθώς μπορούν να δώσουν την ελευθερία σε κάποιες επιλογές. Έτσι, οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της μάθησης και έτσι αναπτύσσουν το εγγενές τους κίνητρο.

1.6.2 Συνεργατική μάθηση.

Ένα πρόγραμμα συνεργατικό και επακολούθως ανταγωνιστικό συνήθως περιλαμβάνει τα προαναφερθέντα μαθητοκεντρικά χαρακτηριστικά. Καθώς οι μαθητές εργάζονται ανά ζευγάρια ή ομάδες, ανταλλάσσουν πληροφορίες και αλληλοβοηθούνται. Αποτελούν μία ομάδα που πρέπει να επιτύχουν από κοινού κάποιους στόχους.

Μία επιπλέον λεπτομέρεια αποτελεί η έμφαση στις κοινές προσπάθειες μαθητών και καθηγητών. Ο καθηγητής μπορεί να συνεργαστεί επιλέγοντας να χρησιμοποιήσει τεχνικές ή να αξιολογήσει ομάδες μαζί με άλλους μαθητές του.

1.6.3 Διαδραστική μάθηση

Στο κέντρο των σύγχρονων θεωριών της επικοινωνιακής επάρκειας βρίσκεται η διαδραστική φύση της επικοινωνίας. Όταν μιλάς για παράδειγμα, ο βαθμός στον οποίο το επιθυμητό μήνυμα γίνεται κατανοητό στον άλλο είναι παράγοντας τόσο της δικής σου ικανότητας στην επικοινωνία όσο και του άλλου. Έτσι, οι επικοινωνιακοί σκοποί της γλώσσας επιτάσσουν τη δημιουργία ευκαιριών για γνήσια αλληλεπίδραση στην τάξη. Οι διαδραστικές τάξεις συνήθως περιλαμβάνουν:

- Σημαντικό ποσοστό ομαδικής εργασίας ή εργασίας ανά ζευγάρια
- Χρήση αυθεντικής γλώσσας από καταστάσεις του πραγματικού κόσμου
- Εκτέλεση δραστηριοτήτων που προετοιμάζουν για πραγματική ανάγκη χρήσης της γλώσσας
- Προφορική επικοινωνία με αυθορμητισμό
- Γραπτή επικοινωνία για πραγματικό και όχι επινοημένο αποδέκτη.

1.6.4 Εκπαίδευση σε πλήρη γλώσσα.

Ένας από τους δημοφιλέστερους όρους στην διδασκαλία ξένης γλώσσας λόγω των αποκλίνουσων ερμηνειών που του δόθηκαν κινδυνεύει να εξαφανιστεί. Η εκπαίδευση σε πλήρη γλώσσα προέκυψε από την έρευνα και προσπάθησε να δώσει έμφαση:

1.6. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

- στην πληρότητα της γλώσσας σε αντίθεση με την έμφαση που μπορούσε να δοθεί στα επιμέρους τμήματά της όπως λέξεις ή δομές λέξεων.
- Στην αλληλεπίδραση και αλληλεσύνδεση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου
- Στην σημασία που δίνεται σε μορφωμένες κοινωνίες τόσο στη γραφή όσο και στον προφορικό λόγο.

Σήμερα, ο όρος περιλαμβάνει ακόμα περισσότερα. Η πλήρης γλώσσα είναι τίτλος που χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει:

- Τη διαδραστική μάθηση
- Τη συμμετοχική μάθηση
- Τη μαθητοκεντρική μάθηση
- Την έμφαση στην κοινότητα μαθητών
- Την έμφαση στην κοινωνική φύση της γλώσσας
- Τη χρήση αυθεντικής φυσικής γλώσσας
- Τη σημασιο-κεντρική γλώσσα
- Την ολιστική αξιολόγηση τεχνικών μέσω τεστ
- Την ενοποίηση των τεσσάρων δεξιοτήτων “reading, writing, speaking, listening“

1.6.5 Περιεχομενοκεντρική εκπαίδευση.

Η περιεχομενοκεντρική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Brinton, Snow και Wesche είναι η ενοποίηση της μάθησης περιεχομένου με τους σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στη σύγχρονη μελέτη της γλώσσας και περιεχομένου, με τη μορφή ακολουθίας της παρουσίασης περιεχομένου χρησιμοποιώντας τη γλώσσα. Μια τέτοια προσέγγιση αντιτίθεται με πολλές πρακτικές στις οποίες οι λεκτικές δεξιότητες αποκτούνται ανεξαρτήτως περιεχομένου. Όταν η γλώσσα γίνεται το μέσο μεταφοράς ενδιαφέρουσας πληροφορίας, ο μαθητής αναπτύσσει το εγγενές κίνητρο και η γλώσσα παίρνει τον πραγματικό ρόλο της που δεν είναι άλλος από το να επιτύχει το στόχο της μεταφοράς του μηνύματος.

Η πρόσφατη άνοδος γλωσσικών προγραμμάτων στα οποία δίνεται προσοχή στην ουσία μας έχει δώσει νέες ευκαιρίες και προκλήσεις. Οι μαθητές πλέον ξεφεύγουν από την βαθμολογία ως μόνο κίνητρο και κυνηγούν την αυτονομία και αυτάρκεια στη γλώσσα ως ξεχωριστές προσωπικότητες.

1.6.6 Εργοκεντρική μάθηση.

Σύμφωνα με τον Michael Breen ο ορισμός του έργου είναι οποιαδήποτε δομημένη προσπάθεια εκμάθησης γλώσσας που έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό, κατάλληλο περιεχόμενο, συγκεκριμένη διαδικασία και ένα σύνολο αποτελεσμάτων για αυτούς που συμμετέχουν στο έργο. Το έργο κατα ένα τρόπο είναι μια μορφή τεχνικής ή ένας συνδυασμός τεχνικών.

Η εργοκεντρική μάθηση δεν είναι μια νέα μέθοδος, απλώς τοποθετεί το έργο στο κέντρο της μεθοδολογικής προσοχής. Θεωρεί τη μαθησιακή διαδικασία σαν ένα σύνολο έργων που συνδέονται απευθείας με τους στόχους που εξυπηρετούν. Η έρευνα στην εργοκεντρική μάθηση επιχειρεί να ταυτοποιήσει τα είδη των έργων που ενισχύουν τη μάθηση (για παράδειγμα ανοικτού τύπου, δομημένη, δασκαλοκεντρική, ανά ομάδες κλπ) και να καθορίσει παράγοντες μάθησης (όπως ρόλους, επίπεδο γνώσης της γλώσσας, στυλ κλπ).

Η εργοκεντρική μάθηση είναι μία προοπτική που ενθαρρύνει τον καθηγητή να λάβει σοβαρά υπόψιν του τα ακόλουθα ερωτήματα για τις τεχνικές που χρησιμοποιεί:

- Εξυπηρετούν πράγματι το σκοπό της αναπαράστασης του πραγματικού κόσμου;
- Προσφέρουν στους επικοινωνιακούς στόχους;
- Τα στοιχεία τους είναι προσεκτικά σχεδιασμένα ή απλά αναμίχθηκαν τυχαία;
- Οι στόχοι είναι καλά ορισμένοι ώστε να παρατηρηθεί η επιτυχία μιας τεχνικής;
- Δραστηριοποιούν τους μαθητές σε κάποια μορφή προσπάθειας λύσης προβλήματος;

1.7 Τεχνικές και υλικό.

Έως τώρα έχει αναφερθεί ότι οι τεχνικές πρέπει να εξυπηρετούν κάποιους σκοπούς. Με βάση αυτούς τους σκοπούς μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε την διδασκαλία ως εξής:

- Διδασκαλία βασισμένη σε αρχές. Ο τρόπος διδασκαλίας προκύπτει από κάποιες αρχές που αποτελούν το σκελετό της προσέγγισης στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση θα πρέπει να είναι δυναμική και να βελτιώνεται με την εμπειρία που αποκτάται.
- Περιεχόμενο της μάθησης. Μέρος της προσέγγισης στην εκπαίδευση περιλαμβάνει την κατανόηση της προσωπικότητας και μοναδικότητας του κάθε μαθητή. Η ηλικία, ο βαθμός εξοικείωσης με τη γλώσσα, ο σκοπός της μάθησης και ο αντίκτυπος κοινωνικοπολιτικών παραγόντων στην απόδοση τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν.

1.7.1 Επαναπροσδιορισμός τεχνικών.

Πριν αναφερθούμε στις διάφορες τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς θα εισάγουμε κάποιες έννοιες που ενδεχομένως να έχουμε αναφέρει προηγουμένως χωρίς τις κατάλληλες εξηγήσεις.

1. Έργο: Επιστρέφοντας στον όρο υπενθυμίζεται ότι χρησιμοποιείται συνήθως όταν αναφερόμαστε σε ένα συγκεκριμένο είδος τεχνικής ή σε ένα σύνολο τεχνικών που συμβαδίζουν με την επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία. Σε κάθε ερμηνεία του όρου αναφέρεται ότι επικεντρώνεται στην προσωμοίωση καταστάσεων όπου χρησιμοποιείται αυθεντική γλώσσα για ουσιαστικούς σκοπούς πέρα από την τάξη.
2. Δραστηριότητα: Με τον όρο δραστηριότητα στη βιβλιογραφία αναφέρεται οτιδήποτε μπορεί να λάβει χώρα στην τάξη. Επειδή η δραστηριότητα υπονοεί κάποια ενεργό δράση από τους μαθητές, δεν περιλαμβάνεται στην έννοια της η συμπεριφορά του καθηγητή.
3. Διαδικασία: Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers η διαδικασία είναι οι τεχνικές, οι πρακτικές και οι συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα στη διδασκαλία σύμφωνα με κάποια μέθοδο.
4. Πρακτική, συμπεριφορά, άσκηση, στρατηγική: Όλοι αυτοί οι όροι που απαντώνται περιστασιακά αναφέρονται με διαφορετική εμφατικότητα στις διάφορες τεχνικές.
5. Τεχνικές: Πριν ακόμα ο Anthony δώσει τον ορισμό, η βιβλιογραφία δεχόταν ότι η τεχνική αναφέρεται σε ποικίλες δραστηριότητες που εκτελούνται είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές. Δηλαδή, η τεχνική είναι ένας γενικότερος όρος που περιλαμβάνει τα έργα και τις δραστηριότητες. Είναι σχεδόν πάντα προσχεδιασμένη και αποτελεί το αποτέλεσμα της επιλογής του καθηγητή.

1.7.2 Κατηγοριοποίηση τεχνικών.

Υπάρχει πληθώρα τεχνικών στη βιβλιογραφία οι οποίες μπορούν για λόγους πρακτικότητας να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Από την χαλιναγωγή στην επικοινωνία: Οι τεχνικές μπορεί να είναι πολύ χαλιναγωγικές ή επικοινωνιακές στη φύση τους. Στην χαλιναγωγική πλευρά, η τεχνική είναι απόλυτα ελεγχόμενη από τον καθηγητή και απαιτείται μία προβλέψιμη απόκριση από τον μαθητή. Η επανάληψη προτάσεων και οι ασκήσεις αντικατάστασης είναι παραδείγματα τέτοιων προφορικών τεχνικών. Στην επικοινωνιακή πλευρά, οι μαθητές αποκρίνονται με απόλυτη ελευθερία και έτσι

1.7. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΥΛΙΚΟ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

εντελώς απρόβλεπτα. Παραδείγματα αποτελούν, η διήγηση μιας ιστορίας, τα παιχνίδια ρόλων, άλλα παιχνίδια κλπ. Ο ρόλος του καθηγητή ως συντονιστή περιορίζεται σημαντικά σε τέτοιες τεχνικές.

2. Μηχανικές, ουσιαστικές και επικοινωνιακές επανάληψεις: Στο παρελθόν η παιδαγωγική πρακτική αναλωνόταν συχνά σε στείρα επανάληψη από τους μαθητές της πρότασης που έδινε ο καθηγητής. Σήμερα, έχουν εξελιχθεί οι πρακτικές και χρησιμοποιούν την επανάληψη πολύ πιο παραγωγικά. Μία άσκηση επανάληψης είναι μια τεχνική που επικεντρώνεται σε μικρό αριθμό γλωσσικών τύπων (γραμματικών ή φωνολογικών δομών). Στην επανάληψη μπορεί να συμμετέχει όλη η τάξη ταυτόχρονα ή ένας μαθητής της φορά. Στην μηχανική επανάληψη ο μαθητής μπορεί απλά να επαναλάβει την πρόταση αυτούσια, όπως ειπώθηκε από τον καθηγητή. Στην ουσιαστική επανάληψη ο μαθητής μπορεί με μια μικρή ελευθερία να επαναδιατυπώσει την πρόταση αρκεί να μην αλλάζει η σημασία της. Στην επικοινωνιακή επανάληψη προσφέρεται η ελευθερία στο μαθητή για απόκριση και διαπραγμάτευση της σημασίας. Επομένως είναι κάπως οξύμωρο ότι αποκαλείται επανάληψη ενώ στην ουσία αποτελεί μορφή διαλόγου. Έτσι, τέτοιες επανάληψεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε αρκετά σημεία ειδικότερα αν πρόκειται για αρχάρια τμήματα. Οι επαναλήψεις αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν ρυθμικά, προφορικά και δομικά στοιχεία της γλώσσας.
3. Από τις ελεγχόμενες στις ελεύθερες τεχνικές. Πιθανόν το πιο χρήσιμο κριτήριο κατηγοριοποίησης τεχνικών για ένα δάσκαλο αποτελεί ο βαθμός παρεμβατικότητάς του στη μαθησιακή δραστηριότητα. Στον πίνακα 1 συνοψίζονται διαφορές μεταξύ της ελεγχόμενης και της ελεύθερης τεχνικής.

Ελεγχόμενη τεχνική	Ελεύθερη τεχνική
Δασκαλοκεντρική	Μαθητοκεντρική
Παρεμβατική	Επικοινωνιακή
Δομημένη	Ανοικτού τύπου
Προβλεπόμενες μαθητικές απαντήσεις	Απρόβλεπτες μαθητικές απαντήσεις
Προσχεδιασμένοι στόχοι	Διαπραγματεύσιμοι στόχοι
Προσχεδιασμένο πρόγραμμα	Συνεργατικά αποφασισμένο πρόγραμμα

Πίνακας 1

Προφανώς, στην πράξη δεν υπάρχει τόσο έντονη αντίθεση όσο φαίνεται στον πίνακα. Για παράδειγμα μία παρεμβατική τεχνική μπορεί μερικές φορές να έχει επικοινωνιακά στοιχεία. Για παράδειγμα μπορεί ο καθηγητής να διατυπώνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά να αφήνεται στην ευχέρεια του μαθητή ο τρόπος και το περιεχόμενο της απάντησης. Αυτό είναι ξεκάθαρα ένα επικοινωνιακό στοιχείο.

1.7.3 Μία ταξινόμηση τεχνικών.

Στη συνέχεια ακολουθεί μία εκτενής ταξινόμηση κοινών τεχνικών στη γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με τους Crookes και Chaudron (1991).

Ελεγχόμενες τεχνικές

1. Προθέρμανση: Η μίμηση, ο χορός, τα τραγούδια και τα αστεία. Αυτή η δραστηριότητα σκοπεύει στο να δώσει το ερέθισμα στο μαθητή να χαλαρώσει και να ετοιμαστεί ψυχολογικά για το μάθημα που ακολουθεί.
2. Τοποθέτηση: Επικεντρώνεται στο θέμα του μαθήματος. Προφορική ή μη ανάμνηση περιεχομένου σχετικού με το μάθημα. Μέσω ερωτήσεων ή μίμησης ή παρουσίασης εικόνων ακόμη και ηχογράφησης καταστάσεων ο καθηγητής κεντρίζει την προσοχή στο θέμα που ακολουθεί.
3. Οργανωτική: Οργανωτική δομή του μαθήματος ή των δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει πειθαρχημένες δράσεις, οργάνωση της διάταξης των θέσεων, γενικές διαδικασίες για την αλληλεπίδραση και απόδοση στην τάξη, δομές και σκοπούς του μαθήματος και άλλα.
4. Επεξήγηση περιεχομένου: Επεξήγηση του περιεχομένου του μαθήματος, των γραμματικών, φωνολογικών, λεκτικών, κοινωνιογλωσσικών, πραγματιστικών και άλλων πτυχών της γλώσσας.
5. Αναπαράσταση παιχνιδιού ρόλων: Επιλογή ορισμένων από τους μαθητές να παρουσιάσουν διαδικασίες που θα ακολουθηθούν στο μάθημα. Η τεχνική επίσης περιλαμβάνει σύντομη παρουσίαση γλωσσικού ή άλλου περιεχομένου προς χρήση.
6. Διάλογος/ αφηγηματική παρουσίαση: Ανάγνωση αποσπάσματος που προηγήθηκε για καλύτερη αποδοχή. Οι μαθητές απλά χρειάζεται να καταλάβουν το κείμενο και δεν αναπαράγουν κάτι δικό τους.
7. Διάλογος/ διήγηση: Διήγηση ενός προετοιμασμένου ή γνωστού κειμένου είτε με ομοφωνία είτε ατομικά.
8. Ανάγνωση: Ανάγνωση με φωνή από ένα κείμενο.
9. Έλεγχος: Ο καθηγητής καθοδηγεί τους μαθητές με την διόρθωση των εργασιών τους, παρέχοντας διευκρινίσεις.

1.7. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

10. Ερώτηση- απάντηση, επίδειξη: Δραστηριότητα που περιλαμβάνει την παρακίνηση των μαθητών σε απαντήσεις πάνω σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ο καθηγητής έχει κάποιο γενικό πρότυπο απάντησης για κάθε ερώτηση και έτσι αξιολογεί την ποιότητα της απάντησης.
11. Επανάληψη: Τυπική γλωσσική δραστηριότητα που περιλαμβάνει πρότυπα του καθηγητή και αποκρίσεις του μαθητή. Μία απόκριση μπορεί επίσης να περιλαμβάνει μικρές αλλαγές στη δομή της γλώσσας.
12. Μετάφραση: Μετάφραση στη μητρική γλώσσα από τον καθηγητή ή κάποιο μαθητή ενός κειμένου.
13. Υπαγόρευση: Οι μαθητές καταγράφουν το λόγο του καθηγητή.
14. Αντιγραφή: Οι μαθητές αντιγράφουν γραπτό κείμενο.
15. Ταυτοποίηση: Οι μαθητές αναγνωρίζουν μία συγκεκριμένη δομή, έναν ορισμό, ή κάποιο άλλο γλωσσικό αντικείμενο και το αναπαράγουν.
16. Αναγνώριση: Οι μαθητές αναγνωρίζουν ένα γλωσσικό αντικείμενο απλά δεν χρειάζεται να το αναπαράγουν όπως στην ταυτοποίηση.
17. Ανασκόπηση: Ο καθηγητής κάνει μια ανασκόπηση της προηγούμενης διδακτικής περιόδου σαν μία περίληψη της διδακτέας ύλης. Η ανασκόπηση αποτελεί και μορφή αξιολόγησης της κατανόησης και μνήμης των μαθητών.
18. Εξέταση: Επίσημη αξιολόγηση της προόδου των μαθητών.
19. Ουσιαστική εμπάθυνση: Δραστηριότητα επανάληψης ως απόκριση βασισμένη σε ουσιαστικές επιλογές.

Ημιελεγχόμενες τεχνικές:

20. Καταιγισμός ιδεών: Μία ειδική μορφή προετοιμασίας για το μάθημα, όπως η τοποθέτηση, που περιλαμβάνει την ελεύθερη μη καθοδηγούμενη συνεισφορά των μαθητών και του καθηγητή σε ένα θέμα προκειμένου να βρεθούν πολλαπλές συσχετίσεις χωρίς σε αυτό το σημείο να χρειάζεται η σύνδεση τους.
21. Αφήγηση ιστορίας: Δεν περιστρέφεται απαραίτητα γύρω από το μάθημα, αλλά μπορεί να είναι μια λεπτομερής εξιστόριση ικανή να αναθερμάνει τα κίνητρα και την προσοχή των μαθητών.
22. Ερώτηση απάντηση, αναφορικά: Δραστηριότητα που παρακινεί αποκρίσεις σε αναφορικές ερωτήσεις (δηλαδή ερωτήσεις που ο ερωτών δεν γνωρίζει εκ των προτέρων την απάντηση).

1.7. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΥΛΙΚΟ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

23. Σηματοδοτούμενη διήγηση/διάλογος: Η διήγηση ή ο διάλογος μαθητών που σηματοδοτείται από κάποια μίμηση, κάρτες, εικόνες ή άλλα ερεθίσματα διαλόγου/διήγησης.
24. Μεταφορά πληροφοριών: Μεταφορά από μία μορφή σε μια άλλη, για παράδειγμα από μία εικόνα σε γραπτό κείμενο. Περιλαμβάνει μια σχετική τροποποίηση της πληροφορίας (για παράδειγμα ενώ ο μαθητής ακούει μια περιγραφή, συμπληρώνει ένα διάγραμμα).
25. Ανταλλαγή πληροφοριών: Εργασία που περιλαμβάνει την αμφίδρομη επικοινωνία στη μορφή άσκησης συμπλήρωσης κενών όπου κάθε πλευρά πρέπει να ενημερώσει την άλλη για να επιτύχουν από κοινού την λύση του προβλήματος.
26. Επίλογος: Περίληψη των αντικειμένων που έχουν διδαχθεί.
27. Διήγηση/έκθεση: Παρουσίαση μιας ιστορίας ή εξήγηση που προέκυψε από προηγούμενο ερέθισμα.
28. Προετοιμασία: Η μαθητική μελέτη, η σιωπηλή ανάγνωση, η πρόβα και η προετοιμασία από την πλευρά των μαθητών για μελλοντική δραστηριότητα. Ελεύθερες τεχνικές:
29. Παιχνίδια ρόλων: Σχετικά ελεύθερη δράση κάτω από συγκεκριμένους ρόλους και λειτουργίες.
30. Παιχνίδια: Διάφορες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν γλωσσικά παιχνίδια.
31. Αναφορά: Αναφορά του μαθητή στην έκθεση του σε βιβλία, εμπειρίες, εργασίες, χωρίς άμεσο ερέθισμα. Χαρακτηρίζεται από την ελευθερία του μαθητή για ανάπτυξη σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του. Προσομοιάζει την γραπτή έκθεση μόνο που πρόκειται για προφορική δραστηριότητα.
32. Λύση προβλημάτων: Δραστηριότητα που περιλαμβάνει συγκεκριμένο πρόβλημα και περιορισμένα μέσα για την επίλυσή του. Απαιτεί συνεργατική δράση από την πλευρά των συμμετεχόντων ανά μικρές ή μεγάλες ομάδες.
33. Δράμα: Προσχεδιασμένη δραματική απόδοση έργου, ιστορίας κλπ.
34. Προσομοίωση: Δραστηριότητα που περιλαμβάνει σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων ή ατόμων βασισμένη σε δράσεις και εμπειρίες της πραγματικής ζωής.
35. Συζήτηση: Ομαδική συζήτηση για ένα συγκεκριμένο θέμα, με ή χωρίς προ-αποφασισμένες θέσεις. 36. Συνέντευξη: Ο μαθητής καθοδηγείται να λάβει πληροφορίες από έναν ή περισσότερους μαθητές.

1.7. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

36. Έκθεση: Γραπτή ανάπτυξη ιδεών, ιστοριών κλπ.
37. Επικαιρότητα: Συζήτηση ή άλλη αλληλεπίδραση κοινωνικού περιεχομένου με το δάσκαλο, τους μαθητές ή ακόμη και επισκέπτες. Συνήθως πρόκειται για αυθεντική διαδικασία.

Η ταξινόμηση αυτή δεν είναι απόλυτη. Μία δραστηριότητα μπορεί ενδεχομένως να αποτελεί συνδυασμό των παραπάνω τεχνικών. Η ταξινόμηση δίνεται ως μια ενημέρωση στην πληθώρα τεχνικών που είναι διαθέσιμες, είτε αυτές είναι ελεύθερες είτε ελεγχόμενες.

1.7.4 Υποστηρικτικό υλικό.

Οι τεχνικές αποτελούνται από εκείνες τις δραστηριότητες που εκτελούνται σε μία τάξη, αλλά υπάρχουν λίγες μόνο που δεν χρησιμοποιούν υλικό για την ενίσχυσή τους. Σε μία τάξη χρειάζονται βιβλία, εικόνες, χάρτες, πίνακες, οπτικοακουστικό υλικό και υλικό από την πραγματική ζωή εκφρασμένο στην γλώσσα στόχο. Συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων κλπ μπορούν βεβαίως να υπάρξουν ακόμα και χωρίς υλικό, αλλά ο πλούτος της διδασκαλίας σε μια γλώσσα προέρχεται από το υποστηρικτικό υλικό. Σήμερα τέτοιο υλικό είναι διαθέσιμο για όλα τα επίπεδα μάθησης και για κάθε σκοπό.

Βιβλία: Το πιο προφανές και πιο συνηθισμένο υλικό υποστήριξης της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί το βιβλίο. Ευθύνη του καθηγητή είναι η σωστή επιλογή βιβλίου για τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οφείλει να παρουσιάσει και να χρησιμοποιήσει το βιβλίο με τον πιο παραγωγικό τρόπο. Συνήθως, υπάρχει η έκδοση του καθηγητή η οποία τον καθοδηγεί για την ενδεδειγμένη χρήση του συγγράματος.

Γραπτά κείμενα: Τα κείμενα αποτελούν μία μεγάλη ποικιλία ειδών γλωσσικών μορφών. Τα κείμενα μπορεί να διαβαστούν, ή να γραφτούν. Ανάμεσα σε αυτά υπάρχουν τίτλοι, γραφήματα ή ακόμα και εκθέσεις ιδεών. Υπάρχει πληθώρα ενδεδειγμένων επιλογών για την τάξη από γραπτό υλικό που είναι άμεσα συσχετισμένο με τον πραγματικό κόσμο. Καθημερινά βλέπουμε πινακίδες, προγράμματα, ημερολόγια, διαφημίσεις, καταλόγους, σημειωματάρια και άλλα.

Οπτικοακουστικό υλικό: Μία άλλη μορφή υποστήριξης αποτελεί το οπτικοακουστικό υλικό. Πληθώρα τέτοιου υλικού είναι εμπορικά διαθέσιμη και μπορεί να περιλαμβάνει δίσκους με ασκήσεις λιστενινγκ, διαλέξεις, ιστορίες ή αυθεντικά δείγματα κειμένων φυσικών ομιλητών της γλώσσας. Επίσης σε αυτό το υλικό συγκαταλέγονται ταινίες, ντοκιμαντέρ με συγκεκριμένα θέματα, slides , φωτογραφίες, αφίσες και άλλα.

Αντικείμενα του πραγματικού κόσμου: Δεν υπάρχει τίποτα πιο προσοδοφόρο από ένα μάθημα βασισμένο σε ένα πραγματικό αντικείμενο. Αντικείμενα όπως τρόφιμα, εργαλεία και άλλα προσθέτουν μια δόση πραγματικότητας στην τάξη.

1.7. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

Μάθηση με τη βοήθεια υπολογιστή: Η πρόοδος που έχει συντελεστεί στον τομέα της πληροφορικής οδήγησε στη δημιουργία πολλών εφαρμογών που αποτελούν συμπληρωματική πηγή μάθησης μιας γλώσσας. Μερικές από αυτές είναι:

- Προγράμματα διδασκαλίας που περιλαμβάνουν ασκήσεις γραμματικής, λεξιλογίου, ανάγνωσης και γραφής ενδεδειγμένες για ατομική εργασία. Τα καλά προγράμματα είναι διαδραστικά, δηλαδή δραστηριοποιούν το μαθητή σε μια σειρά ερωτήσεων- απαντήσεων και ενημερώνουν για τα αποτελέσματα μέσω παρουσίασης.
- Προγράμματα κειμένου που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ατομικά ή ανά μικρές ομάδες και επιτρέπουν στους μαθητές να επεξεργαστούν κείμενο (τοποθέτηση σημείων στίξης, αλλαγή χρόνων, δημιουργία προτάσεων μέσω λέξεων τοποθετημένων σε τυχαία σειρά και άλλα).
- Προγράμματα γραφής, που επιτρέπουν την εύκολη συγγραφή και τροποποίηση κειμένου.
- Παιχνίδια και προσομοιώσεις που περιλαμβάνουν διάφορα επίπεδα δυσκολίας και προσφέρουν προκλήσεις στους μαθητές με δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων που απαιτούν τη χρήση λειτουργικής γλώσσας για την επίτευξη των στόχων του παιχνιδιού. Η κατάλληλη χρήση τέτοιων παιχνιδιών στην τάξη προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Διαγωνίσματα διαθέσιμα σε υπολογιστή που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στον ελεύθερό τους χρόνο. Διαδραστικά τεστ σχεδιάζονται να καθοδηγούν σταδιακά τον εξεταζόμενο σε θέματα που είναι εντός των δυνατοτήτων του, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν πρόκληση.

2

Διέπουσες αρχές επιτυχούς διάδρασης.

Πολύς λόγος έχει γίνει για τη διαδραστική μάθηση η οποία περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ του φορέα της πληροφορίας και του δέκτη της. Η αλληλεπίδραση αυτή για να χαρακτηριστεί προσοδοφόρα πρέπει να διέπεται από κάποιες αρχές οι οποίες έχουν ασαφή όρια μεταξύ τους και αποτελούν θεμέλιο για την πρακτική στην τάξη (H. Douglas Brown).

2.1 Μαθησιακές Αρχές

2.1.1 Αυτοματισμός

Για να χαρακτηριστεί επιτυχής η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πρέπει να υπάρξει μία σταδιακή μετατόπιση από τον απλό έλεγχο ορισμένων λέξεων σε μια αυτόματη επεξεργασία σχετικώς απείρων εκφράσεων. Η υπερανάλυση και η υπερβολική σκέψη για τις μορφές έκφρασης σε μια γλώσσα καθώς και η επιμονή στους κανόνες τείνουν να δυσχεραίνουν την κατάκτηση του αυτοματισμού.

2.1.2 Ουσιώδης μάθηση

Η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται σε θέματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή όπως για παράδειγμα επαγγελματικοί ή ακαδημαϊκοί στόχοι, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου κλπ.

2.1.3 Η προσδοκία της επιβράβευσης

Η ανθρώπινη συμπεριφορά και δραστηριότητα υποκινείται συνήθως από την ελπίδα για διάκριση και επιβράβευση -είτε υλική είτε ηθική, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα- που θα έρθει σαν αποτέλεσμα της ενδεδειγμένης συμπεριφοράς.

2.2. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΕΠΟΥΣΕΣ ΑΡΧΕΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗΣ.

2.1.4 Το εγγενές κίνητρο

Η πιο ισχυρή επιβράβευση είναι αυτή που απαντάται στην προσωπική ικανοποίηση. Επειδή η συμπεριφορά καθορίζεται από τις ανάγκες και τις επιθυμίες του καθενός ο καθηγητής οφείλει να βρει ποια είναι τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή και να αναθέτει δραστηριότητες που εμπíμπτουν σε αυτά.

2.1.5 Η στρατηγική επένδυση

Τις προηγούμενες δεκαετίες οι καθηγητές ξένων γλωσσών επικεντρώθηκαν στην απλή διανομή κανόνων και γραμματικών παραδειγμάτων μέσα από ειδικά εγχειρίδια. Σήμερα, μετά από πολλές έρευνες φαίνεται ότι έχουν κατανοήσει πως η επιτυχής εκμάθηση μιας γλώσσας ήταν αποτέλεσμα κυρίως της προσωπικής επένδυσης του μαθητή σε χρόνο, προσπάθεια και προσοχή στην ανάπτυξη μιας εξατομικευμένης δέσμης στρατηγικών για το σκοπό αυτό. Έτσι, είναι σαφές ότι στην εκμάθηση μιας γλώσσας πρέπει να δίνεται προσοχή στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή και στα μαθησιακά στυλ και τις στρατηγικές που αυτός φέρνει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα ιδιαίτερα μαθησιακά στυλ του καθενός σηματοδοτούν πληθώρα προτιμήσεων τις οποίες ένας καθηγητής πρέπει να ικανοποιήσει. Για παράδειγμα, οπτική ή ακουστική προτίμηση και ατομική ή ομαδική εργασία είναι σημαντικοί παράγοντες σε μία τάξη. Είναι αποδεδειγμένο ότι διαφορετικοί συνδυασμοί προτιμήσεων οδηγούν στην επιτυχημένη εκμάθηση μιας γλώσσας για κάθε άτομο. Η ποικιλία τεχνικών εγγυώνται ότι ο μέγιστος αριθμός μαθητών θα αποκτήσει κίνητρο για ενασχόληση. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ο μαθητής θα πρέπει να ασχολείται αποκλειστικά με τις δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν.

2.2 Συναισθηματικές Αρχές

2.2.1 Ο γλωσσικός εαυτός

Καθώς οι άνθρωποι μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα, ταυτόχρονα αναπτύσσουν ένα νέο τρόπο σκέψης, συναισθήσεως και συμπεριφοράς – μία δεύτερη ταυτότητα. Ο νέος γλωσσικός εαυτός, συνυφασμένος με την ξένη γλώσσα, μπορεί εύκολα να δημιουργήσει ερεθίσματα ευαισθησίας, αμυντικότητας και αναστολών. Με λίγα λόγια η έλλειψη λεξιλογίου ή η άγνοια συντακτικού σε μια νέα γλώσσα μπορεί να φέρει σε αμηχανία και να ταπεινώσει ακόμα και έναν ρήτορα σε ένα διάλογο πρόσωπο με πρόσωπο.

2.3. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΕΠΟΥΣΕΣ ΑΡΧΕΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗΣ.

2.2.2 Η αυτοπεποίθηση

Η σταδιακή επιτυχία που οι μαθητές έχουν σε μια εργασία είναι τουλάχιστον μερικώς παράγοντας επιβεβαίωσης της πεποίθησης, ότι πράγματι είναι πλήρως ικανοί να την φέρουν εις πέρας. Κάποιες από τις πρακτικές εφαρμογές αυτής της αρχής περιλαμβάνουν την φραστική ή μη επιβεβαίωση στους μαθητές και την σταδιακή μετάβαση από ευκολότερες σε δυσκολότερες ασκήσεις ώστε να αποκτήσουν την αίσθηση της επιτυχίας που θα τους ωθήσει στο επόμενο δυσκολότερο επίπεδο.

2.2.3 Ανάληψη ρίσκου

Οι προηγούμενες δύο αρχές είναι άμεσα συσχετισμένες με το να οδηγήσουν τους μαθητές στο να παίρνουν υπολογισμένα ρίσκα στην προσπάθεια να χρησιμοποιήσουν την γλώσσα- παραγωγικά ή δεκτικά. Δηλαδή ο επιτυχημένος μαθητής, στην ρεαλιστική εκτίμηση του εαυτού του ως ευάλωτη προσωπικότητα αλλά ικανός να ολοκληρώνει εργασίες, πρέπει να είναι πρόθυμος να «τζογάρει στο παιχνίδι της γλώσσας» ώστε να παράξει ή να αντιληφθεί δομές πέρα από αυτές στις οποίες έχει την απόλυτη σιγουριά.

2.2.4 Η σύνδεση γλώσσας- κουλτούρας

Η γλώσσα και η κουλτούρα είναι περίπλοκα συνυφασμένες. 'Όποτε διδάσκεις μια γλώσσα, διδάσκεις επίσης και πολιτιστικά έθιμα, αξίες, τρόπους σκέψης, συναισθήματα και συμπεριφορά. Ειδικά στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, η επιτυχία με την οποία οι μαθητές προσαρμόζονται στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον θα επηρεάσει τη μάθηση της γλώσσας και το αντίστροφο.

2.3 Γλωσσικές Αρχές

2.3.1 Η επίδραση της μητρικής γλώσσας

Η μητρική γλώσσα του μαθητή αποτελεί ένα σημαντικό σύστημα στο οποίο βασίζεται για να προβλέψει τις γλωσσικές μορφές της ξένης γλώσσας. Ενώ το μητρικό σύστημα αποτελεί διευκολύνουσα αλλά και παρεμβατική επιρροή στην παραγωγή και κατανόηση της νέας γλώσσας, η σύγχυση που προξενεί είναι συνήθως μεγαλύτερη από ότι η διευκόλυνση.

2.3.2 Η «Διαγλώσσα»

Οι μαθητές δεύτερης γλώσσας τείνουν να περνούν μέσα από μια συστηματική ή ημισυστηματική αναπτυξιακή διαδικασία καθώς προχωρούν στην πλήρη επάρκεια της νέας γλώσσας. Η επιτυχημένη διαγλωσσική ανάπτυξη είναι ως ένα βαθμό παράγοντας

2.3. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΕΠΟΥΣΕΣ ΑΡΧΕΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗΣ.

αξιοποίησης του ιστορικού στο μέλλον. Έτσι, μπορούν να αποφευχθούν λάθη που γίνονται συχνά από άλλους.

2.3.3 Η επικοινωνιακή επάρκεια

Δεδομένου ότι η επικοινωνιακή επάρκεια είναι ο στόχος στην τάξη, η διδασκαλία πρέπει να προσανατολίζεται σε όλα της τα μέρη: οργανωτικά, πρακτικά, στρατηγικά και ψυχοκινητικά. Οι επικοινωνιακοί στόχοι επιτυγχάνονται καλύτερα με το να δίνεται προσοχή στη χρήση της γλώσσας, στην ευφράδεια και όχι μόνο την ακρίβεια, στην κατάλληλη χρήση με βάση τα συμφραζόμενα και στην σταδιακή ανάγκη να εφαρμοστούν απροβάριστα όλα όσα διδάσκονται στην τάξη στον πραγματικό κόσμο.

3

Μαθησιακοί τρόποι και εκπαίδευση.

Κάθε άνθρωπος έχει το δικό του τρόπο να προσεγγίζει τη γνώση για να μάθει. Οι τρόποι μάθησης (cognitive styles) είναι δείκτες του τρόπου, με τον οποίο ο καθένας αντιλαμβάνεται, συμμετέχει και αντιδρά στο μαθησιακό περιβάλλον. Ο προσδιορισμός των γνωστικών τρόπων μάθησης κάθε ατόμου δίνει στον καθηγητή τη δυνατότητα να παρέμβει πιο αποτελεσματικά και να προσαρμόσει τον τρόπο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στις προτιμήσεις και τις τάσεις των μαθητών του.

Η πιο γνωστή διπολική αντίθεση ως προς τα γνωστικά στυλ μάθησης είναι αυτή που εισηγήθηκε ο Witkin με τους συνεργάτες του (1977: 7) και διακρίνει τους εκπαιδευόμενους σε δύο διπολικές κατηγορίες:

1. σε όσους μαθαίνουν δίχως να εξαρτώνται από το περιβάλλον τους (Field-Independent Learners) και
2. σε εκείνους που εξαρτούν τη μάθηση άμεσα από το περιβάλλον τους (Field-Dependent Learners).

Οι εκπαιδευόμενοι που μαθαίνουν ανεξάρτητα από το περιβάλλον τους (Field-Independent Learners) διαθέτουν τα επόμενα χαρακτηριστικά:

- Υιοθετούν προσωπικές, κατά το δυνατόν, στρατηγικές μάθησης
- Χρησιμοποιούν διαμεσολαβητικές διαδικασίες (mediational processes) μάθησης, όπως είναι η ανάλυση και η δόμηση
- Αντιλαμβάνονται τα πράγματα «σειριακά» (βλέπουν δηλαδή τα δέντρα παρά το δάσος, Summerville, 1999)
- Υιοθετούν ενεργητικό –ελεγχόμενο με υποθέσεις εργασίας– ρόλο στη μάθηση, προβαίνοντας σε επινοήσεις και διακρίσεις εννοιών

3.1. ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

- Δεν επηρεάζονται από φανερές υποδείξεις στη μάθηση (όταν, για παράδειγμα, τους ασκείται κριτική)
- Ενεργούν υποκινούμενοι από μάλλον εσωτερικά καθορισμένους στόχους και παρορμήσεις
- Οι πράξεις τους μπορούν να υποκινούνται από πιο ουσιαστικά (εσωτερικά) κίνητρα στη μάθηση
- Επειδή ο προσανατολισμός της σκέψης τους είναι κατά κάποιον τρόπο απρόσωπος, μπορεί να χρειάζονται εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες.

Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι που εξαρτούν τη μάθηση από το περιβάλλον τους (Field- Dependent Learners):

- Προτιμούν τις συνεργατικές μορφές μάθησης
- Εκμεταλλούνται λιγότερο τις διαμεσολαβητικές διαδικασίες και μαθαίνουν κυρίως με παραδειγματικές εφαρμογές
- Αντιλαμβάνονται τα πράγματα «ολιστικά» (βλέπουν δηλαδή το δάσος παρά τα δέντρα)
- Υιοθετούν ένα μάλλον παθητικό, ρόλο στη μάθηση (που σημαίνει ότι δέχονται τα ερεθίσματα όπως τους παρουσιάζονται)
- Επηρεάζονται από εμφανείς υποδείξεις στη μάθηση (λ.χ. την κριτική, όταν αυτή τους ασκείται)
- Προτιμούν μαθησιακό υλικό με κοινωνικό περιεχόμενο, το οποίο να έχει σαφείς στόχους και κίνητρα, και να σχετίζεται με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Governor, 1998 Hall, 2000).

3.1 Αποδοτικότητα στην εκπαίδευση

Αν ισχύει τελικά η παραδοχή ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει το δικό του μαθησιακό στυλ, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εξατομικευμένη μάθηση επιτυγχάνεται αποβαίνει καθοριστικός παράγοντας στην εκπαίδευση για τους επόμενους λόγους:

- Παρέχεται η δυνατότητα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να επινοήσουν τις κατάλληλες διδακτικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες να είναι συμβατές με τα στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων, ώστε να επιτευχθούν τα κατάλληλα μαθησιακά αποτελέσματα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, συμβατότητα των διδακτικών και συμβουλευτικών παρεμβάσεων με τα στυλ μάθησης

3.1. ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

των εκπαιδευομένων σημαίνει κυρίως «καταλληλότητα» και όχι αναγκαστικά «συμφωνία». Ανάλογα με τους στόχους που θέλει να πετύχει ο εκπαιδευτής, η καταλληλότητα των διδακτικών μέσων μπορεί και να αποκλίνει από τα στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων, όταν κυρίως ο διδακτικός στόχος είναι να μεταβιβάσουν νέες μορφές γνώσης οι οποίες προϋποθέτουν διαφορετικά από των εκπαιδευομένων στυλ μάθησης.

- Η πληροφόρηση του εκπαιδευτικού για τα στυλ μάθησης τον ευαισθητοποιεί στις αναμφισβήτητες, μοναδικότητες και διαφορές που εμφανίζουν οι εκπαιδευόμενοι ως προς την προσωπικότητά τους, τις πολιτισμικές τους εμπειρίες, τα ταλέντα ή/και τις ελλείψεις τους. Διαφορετικοί εκπαιδευόμενοι προτιμούν διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και μαθησιακές «τροπικότητες» (modalities). Επομένως, για να είναι αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ποικιλία μαθησιακών προσεγγίσεων, ώστε αυτές οι διαφορές να αναγνωρίζονται και να προβάλλονται μέσα στην τάξη.
- Η αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επεξεργάζονται τις πληροφορίες βοηθούν τον εκπαιδευτή στο να διαμορφώνει τον τρόπο διδασκαλίας, με τρόπον ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να έχουν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας. Από την άλλη μεριά, κυρίως στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης, έχει παρατηρηθεί ότι, όταν έχουν επίγνωση των προσωπικών τους στυλ μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι (Claxton Murrell 1987 Dunn et. al., 1995).
 - διαθέτουν περισσότερα κίνητρα μάθησης
 - συγκρατούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τις πληροφορίες που τους μεταβιβάζονται
 - αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία στη μάθηση, και
 - την εφαρμόζουν με αποτελεσματικότερο τρόπο.

Σύμφωνα με τους Sadler-Smith (2001, 300) και Kolb (1999, 5), το ενδεχόμενο αυτής της βελτίωσης έγκειται στο ότι οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται έτσι στο να βλέπουν και να αναστοχάζονται κάποια μακρόχρονη συμπεριφορά τους. Οι νέες τεχνολογίες (NT) στο παγκοσμιοποιημένο γίνεσθαι στηρίζονται λίγο πολύ σε ομοιόμορφα πρότυπα. Έχει ωστόσο αποδειχθεί ότι στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα στυλ μάθησης καθορίζονται σε ικανό ποσοστό και από τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευομένων. Άτομα, για παράδειγμα, που προέρχονται από κυριαρχούμενα πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν διαφορετικά στυλ μάθησης από τα αντίστοιχα που ανήκουν στα ηγεμονικά (Mestre, 2000). Κατ' επέκταση, ο εκπαιδευτής, αν θέλει να δημιουργήσει αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, είναι υποχρεωμένος να επινοήσει ιδιαίτερες στρατηγικές που να λαμβάνουν υπόψη τους τις προηγούμενες διαφορές.

3.2 Δυσκολία στην αξιοποίησή τους

Η επινόηση των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, που να υποστηρίζουν έμπρακτα τα στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων, δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Αν και οι εκπαιδευτές δηλώνουν συχνά ότι εφαρμόζουν στη διδασκαλία τα διαφορετικά στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων, όμως αυτό στην πράξη δύσκολα επιτυγχάνεται, καθώς είναι συχνό -και πρέπει να γίνεται σεβαστό- το ενδεχόμενο οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι να μην επιθυμούν να τροποποιήσουν ένα προσωπικό στυλ μάθησης που διαθέτουν (Roberts, and Newton, 2001). Εξάλλου, η εφαρμογή των στυλ μάθησης συμβαίνει συχνά με λανθασμένο τρόπο. Για παράδειγμα, πολλοί εκπαιδευτές γνωρίζουν ότι είναι σημαντικό να προβάλει κανείς οπτικές πληροφορίες σε έναν εκπαιδευόμενο που μαθαίνει με «οπτικό» τρόπο. Αν ωστόσο το οπτικό υλικό περιλαμβάνει τις λέξεις που ο εκπαιδευτής μεταβιβάζει και προφορικά, τότε αυτό κάθε άλλο παρά λέγεται συμβατότητα της διδακτικής στρατηγικής με το στυλ μάθησης του εκπαιδευόμενου.

Ο ενδεδειγμένος τρόπος θα ήταν η μεταβίβαση του προφορικού λόγου να συνοδεύεται με μια εικόνα, με ένα σύμβολο ή με μια οπτική αναπαράσταση της πληροφορίας, ώστε ο «οπτικός» εκπαιδευόμενος να μπορούσε να μάθει σύμφωνα με το «οπτικό» του στυλ. Τέλος, επειδή κανένας χαρακτηρισμός δεν είναι κοινωνικά ουδέτερος, η ευκολία με την οποία κατηγοριοποιούνται συχνά οι τρόποι μάθησης είναι δυνατόν να οδηγήσει σε στερεοτυπικές ταξινομήσεις των εκπαιδευομένων (λ.χ. οι εξωστρεφείς = επιφανειακοί και κοινωνικοί· σε αντίθεση προς τους εσωστρεφείς = άρα μονήρεις και αντικοινωνικοί). Είναι περιττό να σημειωθεί πόσο παρόμοιες αξιολογήσεις ενδέχεται να αποβούν παιδαγωγικά επικίνδυνες.

Δυστυχώς η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι συχνό φαινόμενο, ενώ ακόμα και περιπτώσεις καταρτισμένων δασκάλων πολλές φορές αποπροσανατολίζονται στην προσπάθειά τους να καλύψουν ποσοτικά την ύλη που τους υπαγορεύεται από τους προϊσταμένους τους. Αυτό έχει οδηγήσει το παραδοσιακό σχολείο στο να αναπτύξει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θεωρούνται αρνητικά τόσο από θεωρητική σκοπιά, όσο και από την σκοπιά των απαιτήσεων που οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις προβάλλουν στα άτομα και τις κοινωνίες, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συνθήκες που παρουσιάζονται.

3.2.1 Χαρακτηριστικά παραδοσιακού σχολείου

Στη βιβλιογραφία συνήθως ασκείται κριτική την οποία ενστερνίζεται μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών και έγκειται στα παρακάτω χαρακτηριστικά της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας:

- Δασκαλοκεντρική, εξωτερικά ελεγχόμενη διαδικασία με χαμηλού επιπέδου γνωστικο-συναισθηματική συμμετοχή της πλειονότητας των μαθητών στη μαθησιακή δια-

3.2. ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

δικασία. Χαμηλός βαθμός ανεξαρτησίας, με ελάχιστες ευκαιρίες αυτοσχεδιασμού και αυτοδιόρθωσης.

- Δε λαμβάνονται υπόψη και δεν αξιοποιούνται διδακτικά οι πρότερες εμπειρίες και τα γνωστικά σχήματα των μαθητών. Επικρατεί η μέθοδος της παρουσίασης της γνώσης, των δεδομένων και των μεταξύ τους σχέσεων, των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, των γεγονότων λη πληροφοριών και των έτοιμων κρίσεων που αναφέρονται σε αυτές. Οι μαθητές που εμπλέκονται σε μια αλληλεπιδραστική διδακτική επικοινωνία με το δάσκαλό και τους συμμαθητές τους είναι πολύ λίγοι.
- Η γνώση δίνεται σε μια αφηρημένη γλώσσα, μη οικεία προς τα γλωσσικά δομήματα των μαθητών.
- Οι γνώσεις και οι ιδέες εσωτερικεύονται με χαμηλό βαθμό αφομοίωσης και οικειοποίησης, μετασχηματισμού και μεταφοράς σε νέες καταστάσεις.
- Οι γνωστικές διεργασίες και τα μαθησιακά προϊόντα είναι χαμηλού επιπέδου. Η γνώση είναι αυτονόητα δεδομένη, έτοιμη και αποσπασματική.
- Ανυπαρξία ή μη αξιοποίηση πολλών και ικανοποιητικών πηγών/μέσων πληροφόρησης και μάθησης στο σχολείο και στο εξωσχολικό περιβάλλον, πέραν του σχολικού εγχειριδίου.
- Σύστημα βιβλιοκεντρικό-εξεταστικοκεντρικό που 'πνίγει' την πηγαία ικανοποίηση, τη φαντασία, τις πρωτοβουλίες, την αναζήτηση εναλλακτικών θεωρήσεων. Προσανατολισμός της μάθησης στην 'ύλη' του σχολικού εγχειριδίου και λιγότερο στην εμπειρία, στη διερεύνηση, στην επιστημονική μεθοδολογία και στη λειτουργική κατανόηση.
- Το λάθος τιμωρείται, στιγματίζεται, ελέγχεται εξωτερικά (συνήθως με χρονική καθυστέρηση) και οι ευκαιρίες μάθησης στη σχολική τάξη μέσα από διαδικασίες γνωστικής σύγκρουσης και αυτοδιόρθωσης είναι λίγες. Η βελτίωση της επίδοσης εκλαμβάνεται ως μηχανική διαδικασία που οφείλει να ακολουθεί τη διόρθωση του διδάσκοντος. Έμφαση στο αποτέλεσμα, μειωμένος χρόνος ενασχόλησης με την εξελικτική διαδικασία της μάθησης.
- Η γνώση κερματίζεται και ιεραρχείται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο ολικός χαρακτήρας της μάθησης. Ταυτόχρονα αγνοείται ο συναισθηματικός και ψυχοκοινωνικός χαρακτήρας της προσωπικότητας που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 2.
- Παρέχονται κυρίως εξωτερικά κίνητρα ενώ παραμελούνται τα εσωτερικά και δεν δίνεται η δυνατότητα ανάδειξης των ιδιαίτερων κλίσεων και ταλέντων. Η

3.2. ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

ρουτίνα της παράδοσης, εξέτασης, της υπαγόρευσης οδηγιών και της ανάθεσης εργασιών επικρατεί.

- Δε λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα, ο διαφορετικός ρυθμός και στυλ μάθησης των μαθητών. Έτσι, υπάρχει αδυναμία άμβλυσης της κοινωνικής ανισότητας, καθώς και της πολιτιστικής στέρησης των προερχόμενων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα μαθητών. Η αδυναμία αυτή δυστυχώς συνήθως δεν χρεώνεται στο σχολείο, αλλά στους μαθητές.

Είναι φανερό ότι απάντηση στις παθογένειες που συχνά φέρει το σχολείο, μπορεί να δοθεί με την εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία πολλών εναλλακτικών πηγών και μέσων πληροφόρησης, ώστε να υπάρξει σεβασμός στα ιδιαίτερα μαθησιακά στυλ και να υπάρξει χώρος για την συναισθηματική ικανοποίηση του καθενός ξεχωριστά.

4

Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Η νέα παραγωγική δύναμη, αυτή των νέων τεχνολογιών, φέρει σημαντικές κοινωνικές επιπτώσεις. Οι αλλαγές στο χώρο της παραγωγής της γνώσης, της εργασίας, της αντίληψης των πολιτιστικών και προσωπικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος άνθρωπος δεν μπορεί παρά να έχουν αντίκτυπο και στο χώρο της εκπαίδευσης. Το παραδοσιακό σχολείο δε φαίνεται να είναι σε θέση να προετοιμάσει τα άτομα για τη νέα πραγματικότητα που συνήθως αποκαλείται "Κοινωνία της πληροφορίας και της επικοινωνίας".

Πέραν όμως των κοινωνικών πιέσεων προς ανάπτυξη της τεχνολογικής γνώσης, υπάρχει και το επιχείρημα ότι ο υπολογιστής δεν είναι απλά μία μηχανή όπως οι άλλες της βιομηχανικής περιόδου. Είναι μια μηχανή που μιμείται την ανθρώπινη σκέψη, κάνει υπολογισμούς, πληροφορεί, αναπαριστά την πραγματικότητα, "διαλέγεται", διδάσκει, συνδέει τους ανθρώπους και ανατρέπει πολλούς χωροχρονικούς περιορισμούς.

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας συνεπέφερε και την δημιουργία μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας, η οποία μπορεί να λειτουργήσει αναγεννησιακά προς κατευθύνσεις εναρμονιζόμενες με τα οράματα των σύγχρονων προοδευτικών παιδαγωγικών κινημάτων. Το κοινωνικό και εργασιακό ζητούμενο είναι τα άτομα να εκπαιδευτούν ώστε να αποκτήσουν μεταξύ άλλων τη διανοητική ευελιξία να δίνουν διαφορετικές απαντήσεις, ενώ τροφοδοτούνται από την ίδια πηγή πληροφοριών δεδομένου ότι στο μέλλον είναι πιθανόν να βρίσκεται κανείς πιο συχνά στην ανάγκη να διαλέξει μεταξύ ποικίλων λύσεων σε ένα πρόβλημα. Οι ικανότητες της διαπροσωπικής επικοινωνίας, της συλλογικής δράσης και συνεργασίας με άτομα διαφορετικής προέλευσης θεωρούνται επίσης σημαντικές.

Μεταξύ των εκπαιδευτικών με εποικοδομητική στάση υπάρχουν διάφορες απόψεις για το κατά πόσο μπορεί η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση να επιτελέσει έργο συμβατό με τους εκάστοτε παιδαγωγικούς στόχους. Υπάρχουν εκείνοι που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως κοινωνικοί σκεπτικιστές, καθώς διακατέχονται από έναν έντονο κοινοπολιτικό προβληματισμό. Δεν απορρίπτουν

την εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, αλλά τονίζουν emphatically το ρόλο του δασκάλου ως πολιτιστικού διαμεσολαβητή κατά τη μαθησιακή αλληλεπίδραση. Υπάρχουν άλλοι που προβληματίζονται για την ποιότητα του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού και διατηρούν θετική μεν, κριτική δε στάση απέναντι στο καινούριο. Είναι γεγονός ότι πολλά ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά προγράμματα κατασκευάζονται από μη ειδικούς στα παιδαγωγικά ή από άτομα με μονόπλευρες και δύσκαμπτες θεωρήσεις σχετικά με τη μάθηση. Συχνά δεν αναφέρονται τα όρια των δεξιοτήτων που καλλιεργούν στο μαθητή, με συνέπεια να μην υπάρχει επίγνωση των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων και τον αποπροσανατολισμό των διδασκόμενων. Τέλος, τα πακέτα λογισμικού πολλές φορές είναι αυθαίρετα και ανεξιχνίαστα, καθώς αντιπροσωπεύουν την εσωτερική δομή και πολυπλοκότητα της σκέψης του προγραμματιστή.

Όπως και να έχει, ο υπολογιστής έχει κάποιες ιδιότητες που συναρπάζουν τους μαθητές. Η δυνατότητά του να αλληλεπιδρά με τον άνθρωπο, να κάνει λογικές πράξεις και πράγματα που θα ήθελε να κάνει ο άνθρωπος, αλλά του είναι δύσκολο να τα πραγματοποιήσει. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται το να θυμάται μεγάλο όγκο πληροφοριών, να υπολογίζει και να επεξεργάζεται πολύπλοκα δεδομένα σε ελάχιστο χρόνο, να λύνει προβλήματα, να αναπαριστά με εκπληκτική ζωντάνια υποθετικούς κόσμους, να διαλέγεται κατά κάποιο τρόπο και να αποτελεί διαμεσολαβητή ώστε να επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους όπου και αν βρίσκονται.

4.1 Πλεονεκτήματα

Μεταξύ των αδιαμφισβήτητων προτερημάτων από την εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση συγκαταλέγονται τα ακόλουθα:

1. ο υπολογιστής έχει απεριόριστη υπομονή και δεν ξεσπάει ποτέ στους μαθητές, ούτε και κάνει κοινωνικές διακρίσεις. Ο μαθητής δεν έχει λόγο να ντρέπεται, ούτε να φοβάται μην φανεί ανόητος κάτι που δεν είναι πάντα εύκολα απευκταίο στην επικοινωνία με ανθρώπους.
2. το μάθημα γίνεται πιο κατανοητό, πιο ευχάριστο και παρέχει κίνητρα για περισσότερη διερεύνηση και εμβάθυνση στα υπό μελέτη θέματα σε σχέση με άλλα μέσα διδασκαλίας.
3. επιτρέπει στο μαθητή να προχωρήσει με το δικό του ρυθμό ανάλογα με τις δυνάμεις του. Έτσι, ευνοείται η εξατομικευμένη διδασκαλία και μειώνεται η ισοπέδωση των διαφορετικών τρόπων μάθησης που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 3.
4. ο υπολογιστής παρέχει ανάδραση στο μαθητή σχετικά με την ορθότητα των απαντήσεών του καθώς αξιολογεί τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Συγκρατεί

4.1. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

επίσης την πορεία της επίδοσης του μαθητή και είναι δυνατόν να τον ενημερώνει σχετικά.

5. η ενίσχυση που δίνεται στο μαθητή από τη σωστή απάντηση είναι άμεση και αυτό δυναμώνει και το κίνητρο για μάθηση.
6. εξ αιτίας αυτής της βαθμιαίας πορείας, ο μαθητής ελέγχει την πρόοδό του και φθάνει σε σημείο να απαντά σχεδόν πάντα σωστά, τουλάχιστον σε θέματα, στα οποία προσδωκόνται ορισμένες σωστές απαντήσεις.
7. ο ίδιος ο χειρισμός του υπολογιστή ως εργαλείου μαζί με το γεγονός ότι αυτός ευνοεί την αυτοσυγκέντρωση στο μαθησιακό έργο κρατάει το μαθητή εργαζόμενο για αρκετό χρονικό διάστημα
8. ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εποπτικό μέσο σε όλα τα μαθήματα (από τη γλώσσα και τα μαθηματικά μέχρι τις τέχνες) και να προωθήσει την ολιστική μάθηση.
9. με τη δυνατότητα διασύνδεσής του με δίκτυα και άλλα οπτικοακουστικά μέσα επιτυγχάνεται μία άνευ προηγουμένου διευκόλυνση στη διάδοση των πληροφοριών και των γνώσεων, καθώς και επικοινωνίας των ανθρώπων μεταξύ τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα γίνονται έτσι διαθέσιμα σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επεκτείνεται και παρέχει νέες ευκαιρίες στη μόρφωση των ατόμων.
10. εκπαιδευτικά προγράμματα δεν κατασκευάζονται μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους δασκάλους, για αυτό υπάρχει και η δυνατότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στα επόμενα κεφάλαια θα εστιάσουμε σε μία από τις διάφορες ενδεδειγμένες μορφές εκπαιδευτικής χρήσης του υπολογιστή ως μέσου διασκέδασης και άτυπης μάθησης που μπορεί να καλύψει σχολικές παραλείψεις ή και να συνεισφέρει ανεξάρτητα από αυτές.

5

Ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια

Σε προηγούμενα κεφάλαια αναφερθήκαμε στην σημασία της αξιοποίησης των διαφορετικών τρόπων μάθησης και στις αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία με σεβασμό πάντα στα ιδιαίτερα μαθησιακά στυλ του καθενός ξεχωριστά. Στα διάφορα αξιοποιήσιμα μέσα που είναι διαθέσιμα στην εποχή μας προκειμένου να γίνει πιο ελκυστική η μαθησιακή διαδικασία δίνοντας χώρο και για την ικανοποίηση συναισθηματικών αναγκών όπως το εγγενές κίνητρο, συγκαταλέγονται και τα ψηφιακά παιχνίδια εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

Με τον όρο ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, ή εναλλακτικά, παιδαγωγικά παιχνίδια νοούνται τα παιχνίδια εκείνα που έχουν εξ αρχής σχεδιαστεί να καλύψουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς ή κατά σύμπτωση εμπεριέχουν κάποια εκπαιδευτική αξία. Εκπαιδευτικά μπορεί να είναι όλων των ειδών τα παιχνίδια στα οποία οι μαθητές εμπλέκονται σε διάφορες γνωστικές καταστάσεις, εξερευνούν άγνωστους κόσμους, επιλύουν προβλήματα και βιώνουν δύσκολους ρόλους αξιοποιώντας διάφορες πηγές πληροφοριών, πραγματοποιούν γνωστικές περιπέτειες και "ανακαλύψεις". Ο υπολογιστής γίνεται ένας χώρος παιχνιδιού και διαδραμάτισης εναλλακτικών σεναρίων στρατηγικής και δράσης π.χ. παιχνίδια ιστορικής περιπέτειας, επίλυσης προβλημάτων διαθεματικού τύπου για την αντιμετώπιση υποθετικών καταστάσεων και εμποδίων. Η πειθαρχία σε κανόνες αλλά και η αυτονομία σε στοιχεία της δράσης, της δραματοποίησης καθώς και η συνολική συμμετοχή όλων των τομέων της προσωπικότητας συμβάλλουν στη δημιουργική έκφραση, την άτυπη μάθηση και την αυθεντικότητα των μαθησιακών καταστάσεων. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν ορισμένα από τα προτερήματα των παιδαγωγικά σχεδιασμένων λογισμικών.

5.1 Δυνητική πραγματικότητα

Ο υπολογιστής μεταφέρει το χρήστη σε μια άλλη, εικονική πραγματικότητα για άμεση συμμετοχή σε ζωντανές προσομοιώσεις υπαρκτών ή φανταστικών καταστάσεων με μικρό ή μεγάλο βαθμό γνωστικής πρόκλησης. Ο χρήστης του παιχνιδιού εισέρχεται σε εικονικούς υπαρκτούς ή φανταστικούς κόσμους με μία μορφή ρεαλιστικής βιωματικότητας μέσα από την οποία μπορεί να αποκομίσει γνώσεις ή και δεξιότητες. Το ενδιαφέρον είναι ότι σχεδόν όλες οι αισθήσεις ικανοποιούνται και ο χρήστης γίνεται θεατής, μέτοχος ή χειριστής καταστάσεων και εξερευνητής πολυδιάστατων νοητικών χώρων. Στους χώρους αυτούς μπορεί ακόμα να αλληλεπιδρά σε άμεσο χρόνο με εικονικά αντικείμενα ή άτομα.

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί της μάθησης (Piaget, Bruner, Vygotsky) υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι είναι ένα μαθησιακό περιβάλλον που υποστηρίζει τους πιο αυθεντικούς και παρωθητικούς τρόπους μάθησης. Την άποψη αυτή ενστερνίζονται και οι εκπαιδευτικοί με μαθητοκεντρική προσέγγιση. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, οι παίχτες των παιχνιδιών διαδραματίζουν σενάρια, τα οποία διέπονται από δύο βασικές ροπές προς τις οποίες τείνει κάθε δημιουργική φαντασία. Η πρώτη είναι το παιχνίδι να αναπαραστήσει την πραγματική ζωή και η δεύτερη να την υπερβεί. Τρεις πανάρχαιες τεχνικές αυτές της σύγκρουσης, της μεταμόρφωσης και της περιπλάνησης χρησιμοποιούνται στα παιχνίδια. Το επικρατέστερο στοιχείο στα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι συνήθως αυτό της περιπλάνησης ενώ η έμφαση μεταφέρεται κατά περίπτωση και στη σύγκρουση ή τη μεταμόρφωση.

5.1.1 Συνθήκες προς όφελος της γνωστικής ανάπτυξης

Οι εικονικοί χώροι περιπλάνησης του ψηφιακού παιχνιδιού προσφέρουν ευκαιρίες εκπαίδευσης μέσα από εικονικά βιώματα με τα οποία ο χρήστης μπορεί να ταυτιστεί. Μέσα από το χειρισμό οικείων και χειροπιαστών αντικειμένων επέρχεται η κατανόηση του αφηρημένου. Οι μαθητευόμενοι εμπλέκονται σε μία κατάσταση επίλυσης προβλημάτων, κατά την οποία ευνοείται η αυτόνομη και διερευνητική μαθησιακή διδασκαλία. Ο έλεγχος πλέον της διαδικασίας εκχωρείται στο μαθητή, σε αντίθεση με την κλασική διδασκαλία όπου χειριστής των καταστάσεων είναι πάντα ο δάσκαλος. Οι μαθητές έχουν την ευχέρεια να πειραματιστούν, να αναπτύξουν σταδιακά διάφορες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, που ζωντανεύουν με την απόκριση τω εικονικού περιβάλλοντος. Μπορούν ακόμα να δράσουν στο περιβάλλον αυτό κατά το δοκούν και να αντιληφθούν ορισμένες συνέπειες των επιλογών τους. Έτσι, αναπτύσσεται η διανοητική ευελιξία και σε συνδυασμό με την σε μεταγενέστερο στάδιο υποστήριξη του δασκάλου, ο οποίος αντί πλέον να αναλώνεται σε προσπάθειες μετάδοσης της αφηρημένης και δυσνόητης γνώσης στο παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης, επινόει παιδαγωγικά μέσα και μεθόδους βοήθειας προς τους μαθητές ώστε οι τελευταίοι να αναδιοργανώσουν τα γνωστικά τους σχήματα και να ασχοληθούν με ζητήματα

μεταγνώσης. Κατά αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν πλέον να εμπλέκονται ενεργά στην οικοδόμηση των δύσκολων και αφηρημένων εννοιών χτίζοντας πάνω στην πρώτερη εμπειρία τους.

Σε τέτοια ανοιχτά περιβάλλοντα, το λάθος του μαθητή αποφορτίζεται από τις αρνητικές σημασίες και συναισθήματα και γίνεται μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι, αναπτύσσεται το γνωστικό δυναμικό των μαθητών οι οποίοι κάτω από άλλες συνθήκες θα παρέμεναν απαθείς. Ταυτόχρονα ευνοείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης από μεγάλη μερίδα των μαθητών. Ένα περιβάλλον διδασκαλίας όπως το παραπάνω αποτελεί ατόφιο παράδειγμα μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας όπως αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο 1.

Ο στόχος ωστόσο της μετατροπής του καθενός σε σφαιρικά κριτικά άτομα μέσω της όποιας διδασκαλίας φαντάζει ουτοπικός αν λάβει κανείς υπόψη ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικό τρόπο μάθησης, ιδιαίτερη πολιτιστική κληρονομιά και ιδεολογική μεροληψία η οποία κάνει τα άτομα να αντιλαμβάνονται διαφορετικά τα ίδια κοινωνικά και κοσμικά γεγονότα. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο μαθητής δεν είναι απλά ένα ον με μυαλό, αλλά μία ύπαρξη με κοινωνική και προσωπική ταυτότητα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται στην εκπαίδευση τόσο στο σχεδιασμό της, όσο και στην καθημερινή της πρακτική. Όπως και να έχει πάντως, η διάδραση που είναι αναπόσπαστο κομμάτι του παιχνιδιού κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον του μαθητή και βοηθάει στην περαιτέρω εμπλοκή του σε μια γνωστική διαδικασία.

5.2 Κατηγοριοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες (Δημητρακοπούλου, 1998-99, Κεκές, 2003:93):

1. παιχνίδια αναλογισμού: Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγεται η μεταφορά διάφορων επιτραπέζιων παιχνιδιών π.χ σκάκι αλλά και παιχνίδια πρακτικών ή σύνθετων κατασκευών όπως το incredible machine όπου ο χρήστης δημιουργεί κατάλληλες μηχανές που θα του επιτρέψουν να εκτελέσει μία ενέργεια.
2. παιχνίδια περιπέτειας/στρατηγικής: ο παίκτης καλείται να σχεδιάσει και να εφαρμόσει εποτυχημένα μια στρατηγική προκειμένου να επιβιώσει και να επιτύχει ένα στόχο. Τα διαθέσιμα μέσα δεν είναι πάντοτε εύκολα εντοπίσιμα και ο χρήστης καλείται να τα ανακαλύψει. Η διάρκεια του παιχνιδιού εξαρτάται από την ικανότητα επιβίωσης του χρήστη. Τα παιχνίδια αυτά αναπτύσσουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, στρατηγικής και διαχείρισης πόρων. Εάν οι κανόνες είναι σαφείς εξ αρχής τότε το παιχνίδι μπορεί να ταξινομηθεί και ως προσομοίωσης, ενώ αν οι κανόνες πρόκειται να ανακαλυφθούν στην πορεία εντάσσεται αποκλειστικά σε αυτά της περιπέτειας.

3. παιχνίδια προσομοίωσης: Τα παιχνίδια αυτά απαιτούν από το χρήστη να χειριστεί οχήματα, μηχανές, οικονομικές ή πολεμικές καταστάσεις και γενικά να δράσει σε έναν εικονικό κόσμο. Η αναπαράσταση του κόσμου δεν είναι πάντοτε ρεαλιστική και συχνά δεν περιλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες. Ο παίκτης ωστόσο ασκείται στην διαχείριση καταστάσεων και το πρόγραμμα του δείχνει τα αποτελέσματα των επιλογών του. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν και τα γνωστά και ως παιχνίδια ρόλων (role-playing games) κατά τα οποία οι παίκτες αναλαμβάνουν να παίξουν ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα σε μία εικονική πραγματικότητα.
4. παιχνίδια δράσης: Συχνά εντάσσονται και στην κατηγορία της προσομοίωσης. Πρόκειται για παιχνίδια βολής, μάχης ή αποστολής καθώς και αθλητικές προσομοιώσεις. Ο παίκτης αναλαμβάνει μία δραστηριότητα με κανόνες όπου απαιτείται ταχύτητα αντιδράσεων, καλός συντονισμός στα ανακλαστικά και επιμονή στη συνέχιση της δράσης.

5.3 Παιχνίδια και σχολική μάθηση

Η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην υπηρεσία της μάθησης το οποίο θα συνδυάζει την ψυχαγωγία των παικτών με την επιδιωκόμενη μάθηση είναι μια ιδέα που είχε προταθεί από πολύ νωρίς (Goldstein and Carr. 1977, Pert 1980, Turkle 1984). Επί του πρακτέου τα μαθησιακά οφέλη έχουν επισημανθεί στα αποτελέσματα διάφορων ερευνητικών εφαρμογών σε όλα τα μαθήματα, από τη γλώσσα και την ιστορία μέχρι τα μαθηματικά και τη φυσική. Σύμφωνα λοιπόν με τα ερευνητικά αποτελέσματα, τα παιχνίδια ενισχύουν και αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες και δίνουν κίνητρα για μάθηση, αλλάζοντας τη νοοτροπία της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα το μάθημα γίνεται ευχάριστο, φιλικό, συνεργατικό και αποκεντρωμένο. Έτσι, σύμφωνα και με τον Turkle πολλά στοιχεία του παιχνιδιού όπως είναι η περιέργεια, η προώθηση της φαντασίας και της πρόκλησης αξίζει να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση.

Η εργασία του Whitebread (1977) με τίτλο «Αναπτύσσοντας την ικανότητα των παιδιών να λύνουν προβλήματα» πραγματεύεται τη χρήση των καλών παιχνιδιών περιπέτειας και επιχειρεί εκτενή αναφορά στα γνωστικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από διάφορα λογισμικά αυτού του τύπου. Επιπλέον, εξηγείται πως τα διάφορα λογισμικά μπορεί να διακρίνονται ανάλογα με τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά σε επιτυχημένα ή μη και να συμβάλλουν ανάλογα στην ανάπτυξη των απαιτούμενων διεργασιών στην επίλυση προβλημάτων.

5.3.1 Μαθησιακές δυσκολίες και παιχνίδια

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό αγαθό στο οποίο όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα πρόσβασης, ανεξάρτητα από την καταγωγή ή τις προ-

σωπικές φυσικές αδυναμίες. Δυστυχώς η αναγνώριση του ανθρωπίνου δικαιώματος της συμμετοχής στην εκπαίδευση απέχει κατά πολύ από την πραγματοποίηση και εφαρμογή στην πράξη. Ωστόσο, όσο αναπτύσσονται οι κοινωνικές επιστήμες και η τεχνολογία τόσο διαλύονται τα στερεότυπα και φωτίζονται οι παραλείψεις βοηθώντας στην ανακάλυψη νέων τρόπων αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών.

Η μάθηση είναι μια διαδικασία συνυφασμένη με δυσκολίες που ποικίλουν από άτομο σε άτομο. Οι δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται με το ίδιο το αντικείμενο διδασκαλίας, τις συνθήκες και τον τρόπο που επιδιώκεται η μάθηση αλλά και με τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε ατόμου όπως οι φυσικές και πνευματικές αδυναμίες και αναπηρίες, τα κοινωνικά ή συναισθηματικά και γενικότερα ψυχολογικά εμπόδια. Είναι φανερό ότι οι ιδιαιτερότητες αυτές γεννούν -εκτός από τις κοινές για όλους- και ορισμένες διαφορετικές διδακτικές ανάγκες. Η ευθύνη της εκπαιδευτικής κοινότητας να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών είναι μεγάλη, τη στιγμή που συνεχώς έρχονται στο φως της δημοσιότητας νέες εφαρμογές που αποδεικνύουν ότι με τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές μπορούν να αναδειχθούν λανθάνουσες δυνατότητες που φαινομενικά δεν έδειχναν να υπάρχουν στο παρελθόν και γενικά το δύσκολο να γίνει ευκολότερο και το αδύνατο δυνατό.

Η χρήση των παιχνιδιών έχει αποδειχθεί ότι παρέχει εξαιρετικές ευκαιρίες και μέσα για την ανάπτυξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει ότι είναι σημαντικό οι μαθητές να παίρνουν στα χέρια τους την ίδια τους τη μάθηση και να εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς. Ιδιαίτερα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διευκολύνονται με τη συχνή και ευχάριστη επανάληψη και σταδιακή αύξηση δυσκολίας του έργου, με την πολυαισθητηριακή προσέγγιση στο γνωστικό υλικό και την παροχή προτύπων επιθυμητής συμπεριφοράς. Μαθητές που έχουν φυσικές αδυναμίες συντονισμού όρασης, ακοής κτλ. είναι δυνατόν με ειδικά προσαρμοσμένο λογισμικό να αποκτήσουν σταδιακά πρόσβαση στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι, μειώνονται οι ανισότητες στο θέμα των ευκαιριών για τους μαθητές.

Μεταξύ άλλων, υπάρχει η κατηγορία ατόμων με σοβαρά μαθησιακά προβλήματα γνωστικής και αισθησιο-κινητικής φύσης. Τα άτομα αυτά ευνοούνται από την έκθεσή τους σε έντονα αισθητηριακά ερεθίσματα που έχουν σχεδιαστεί επιστημονικά. Στις ανεπτυγμένες χώρες πολλά κέντρα ειδικής αγωγής είναι εξοπλισμένα με κατάλληλα μηχανήματα και μοιάζουν με ένα ηλεκτρονικό στούντιο. Για τα άτομα αυτά η εκμάθηση της χρήσης του υπολογιστή και των πολυμέσων είναι ένα σημαντικό κατόρθωμα. Η αρχή γίνεται με πολύ απλά έργα, όπως για παράδειγμα την αντίληψη της έννοιας αίτιο και αποτέλεσμα. Πολλές φορές το άτομο δεν μπορεί να αντιληφθεί ούτε μια απλή εικόνα για αυτό χρειάζεται να βοηθηθεί και από κάποιο εκπαιδευτή. Επιπλέον, συχνά υπάρχουν και δυσκολίες στη δυνατότητα που έχει το άτομο να κρατήσει το κεφάλι του ή το σώμα του στην κατάλληλη στάση ή να κινήσει το χέρι του προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, πράγματα που αντιμετωπίζονται με ειδική κινησιοθεραπεία. Έχει αποδειχθεί ότι το παιχνίδι δίνει κίνητρα τα οποία ωθούν στην επανάληψη

των δραστηριοτήτων και προσφέρει ένα είδος θεραπευτικής άσκησης που αναπτύσσει παράλληλα και την αίσθηση επίγνωσης του ατόμου για το σώμα του.

Οι ήχοι, η ομιλία, οι φωνητικές ασκήσεις και οι εικόνες που προσφέρονται από τα εκπαιδευτικά λογισμικά χαρίζουν στα άτομα αυτά ένα κόσμο ανεκτίμητης αξίας που τους προσφέρει εργαλεία έκφρασης και επικοινωνίας. Μέσα από τη συχνή πρακτική, αναπτύσσονται εκτός από τα εγκεφαλικά κύτταρα και η όλη συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά, η οποία δίνει νέα ώθηση στη γνωστική και εκφραστική πρόοδο. Ακόμα και η μικρότερη επιτυχία προς την κατεύθυνση ότι τα άτομα αυτά είναι ανεξάρτητα στη μάθηση, καθώς μπορούν επιτέλους να κάνουν κάτι χωρίς τη στενή επίβλεψη άλλων, τους προσφέρει ενίσχυση. Επιπλέον, η ιδιότητα του υπολογιστή να προσφέρει αυτοσυγκέντρωση σε μεγάλη χρονική διάρκεια αλλά και ένταση είναι ευεργετικό για τα άτομα με σοβαρότερες γνωστικές αδυναμίες.

Για τα άτομα με ελαφρές δυσκολίες, έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να μάθουν να εργάζονται με παιχνίδια ώστε να κατακτήσουν την κατανόηση εννοιών και να αντιληφθούν κανόνες ποσοτικών σχέσεων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, να αναπτύξουν τη λογική σκέψη, καθώς και το επίπεδο των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων. Πολύ χρήσιμες είναι και οι ιδέες των παιχνιδιών προσομοίωσης διαφόρων χρηματικών συναλλαγών, με τις οποίες παιδιά ή ενήλικες (ειδικά με ειδικές ανάγκες) μαθαίνουν να κάνουν τις βασικές αριθμητικές πράξεις και να λύνουν στοιχειώδη προβλήματα αριθμητικής, με αφορμή τις δικές τους ανάγκες επιβίωσης κατά την πραγματοποίηση μικροαγορών και άλλων καθημερινών χρηματικών συναλλαγών. Μερικά τέτοια παιχνίδια που έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία περιλαμβάνουν προσομοίωση ενός μαγαζιού όπου το άτομο υπολογίζει τα ρέστα και πρέπει να εντοπίσει ενδεχόμενες απόπειρες δόλου από τον ιδιοκτήτη, προσομοίωση μιας περιπλάνησης στο Λούνα παρκ και υπολογισμού των εξόδων που χρειάζονται για τις προσφερόμενες κούρσες. Τα άτομα με δυσκολίες συνήθως είναι υπερπροστατευμένα από το οικογενειακό περιβάλλον και καθώς δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες πραγματοποίησης συναλλαγών στην πραγματικότητα, μπορούν να εξασκηθούν μέσω του υπολογιστή.

Φυσικά πολλά από τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν ισχύουν και για τους «κανονικούς μαθητές». Για αυτούς όμως που οι όροι είναι δυσκολότεροι, ανοίγονται νέοι ορίζοντες αφού υπάρχουν και μπορούν να επινοηθούν νέα παιχνίδια και χειριστήρια που υποκαθιστούν ακόμα και φυσικές αδυναμίες. Βέβαια μαγικές συνταγές για όλους δεν υπάρχουν και τα παιχνίδια δεν βοηθούν το ίδιο τον καθένα. Για αυτό το λόγο οι δάσκαλοι πρέπει να επιλέξουν κατάλληλα λογισμικά για την γνωστική ενδυνάμωση ατόμων με διαφορετικά προβλήματα. Δυστυχώς όμως σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει πως οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν ιδιαίτερο ζήλο πάνω στον τομέα αυτό.

Παρακάτω δίνονται ενδεικτικά δύο κατηγορίες μαθητών που για διαφορετικούς λόγους η καθεμία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και επιχειρείται η εξειδίκευση των πλεονεκτημάτων που έχουν τα παιχνίδια σε αυτά τα άτομα:

Μαθητές με «προβληματική συμπεριφορά»

Ο όρος άτομα με «προβληματική συμπεριφορά» στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία κατηγορία ατόμων που απεχθάνονται τη σχολική εργασία και δεν επιδεικνύουν την ενδεδειγμένη από τη σχολική παράδοση «καλή συμπεριφορά» και συνήθως δεν έχουν καλές επιδόσεις καθώς και τα υπερκινητικά άτομα που δυσκολεύονται να μείνουν προσηλωμένα στον ίδιο χώρο με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να συμμετάσχουν στην διαδικασία της μάθησης που απαιτεί χρόνο. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να κρατήσουν και αυτά τα άτομα απασχολημένα, όταν μάλιστα τα παιχνίδια αυτά είναι και εκπαιδευτικά η εργασία για την κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου γίνεται πιθανή.

Μαθητές με προβλήματα δυσλεξίας

Σύμφωνα με τον Welchman (1990) τα άτομα με δυσλεξία είναι ως επί το πλείστον άτομα μέσης ή άνω του μέσου ευφυΐας, τα οποία όμως, λόγω ορισμένων ανατομικών ιδιοτήτων του εγκεφάλου, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, την κατανόηση κειμένων, τη γραφή και την εκμάθηση της ορθογραφίας. Σπανιότερα έχουν πρόβλημα με τους αριθμούς. Όταν διαβάζουν ή γράφουν τα λεκτικά σύμβολα, αντιστρέφουν τη σειρά των γραμμάτων, παραλείπουν ή μεταθέτουν γράμματα και συγχέουν γράμματα με παρόμοιο σχήμα ή ήχο. Είναι κακογράφοι και δυσορθογράφοι και γενικά το γραπτό τους είναι δυσανάγνωστο. Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν και να θυμούνται οδηγίες. Συχνά δεν μπορούν να προσδιορίσουν την δεξιά και την αριστερή κατεύθυνση και μπορεί να παρουσιάζουν αδεξιότητα κινήσεων.

Τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει αρκετές έρευνες σχετικά με την υποβοήθηση των ατόμων με διαγνωσμένη δυσλεξία να ξεπεράσουν αδυναμίες όπως οι προηγούμενες και έχουν εφαρμοστεί διάφορες μέθοδοι με ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Έχει επισημανθεί ότι τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που προσφέρει το παιχνίδι, η καθαρή και τακτική εμφάνιση κειμένου, οι διορθώσεις των λαθών σε πραγματικό χρόνο και η παραπομπή σε γραμματικούς κανόνες βοηθούν πολύ τα άτομα αυτά. Για το λόγο αυτό τα διάφορα κέντρα αποκατάστασης δυσλεξίας βασίζονται πολύ στις ιδιότητες των παιχνιδιών στον υπολογιστή.

6

Λογισμικά εκμάθησης ξένων γλωσσών

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναλύθηκαν τα πλεονέκτηματα που έχουν τα παιχνίδια στην ανάπτυξη πληθώρας γνωστικών αντικειμένων. Μεταξύ άλλων, τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην εκπαιδευτική διαδικασία της μάθησης ξένων γλωσσών. Τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν ένα τρόπο να ξεπεραστούν οι προκλήσεις που δεν είναι εύκολο να διαχειριστούμε με άλλα διαθέσιμα μέσα. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχουν προτείνει τα ψηφιακά παιχνίδια για τη μάθηση όλων των διαστάσεων μίας γλώσσας καθώς είναι γνωστό ότι είναι κατάλληλα για την εισαγωγή στη πολιτιστική κουλτούρα που οι ομιλιτές της γλώσσας φέρουν, τον πραγματισμό και τη στρατηγική.

Αντί να αποτελέσουν πεδίο ξεχωριστής ενασχόλησης και διδασκαλίας, τα παραπάνω μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εμφυσήσουν στους μαθητές μέσα από την εισαγωγή των ψηφιακών παιχνιδιών στην διδασκαλία μιας γλώσσας. Το ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο που έχει πολλά να προσφέρει στα χέρια των εμπλεκόμενων στην εκμάθηση και διδασκαλία μιας γλώσσας. Η κατάλληλη πρακτική αξιοποίηση αυτής της ιδέας ωστόσο αποτελεί πρόκληση για τον ειλικρινά ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό. Αυτό γίνεται κατανοητό αν ληφθεί υπόψη ο μεγάλος απόλυτος αριθμός προσφερόμενων παιχνιδιών αλλά και ο ολοένα και διογκούμενος αριθμός εργαλείων σχεδίασης και ανάπτυξης αυτών. Μερικά παιχνίδια ωστόσο, είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στη γλωσσική διδασκαλία. Τα παιχνίδια αυτά συνήθως συνοδεύονται από ενδεδειγμένες πρακτικές που είναι εύκολο να μιμηθούν και να επαναληφθούν κατά τον ίδιο τρόπο.

Η ενσωμάτωση των παιχνιδιών στο διδακτικό πλάνο του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας στη χρήση των παιχνιδιών στην εκπαίδευση. Εάν τα παιχνίδια δίνονται απλά ως επιπλέον εργασία για το σπίτι συνήθως δεν επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι που μπορούν να εξυπηρετήσουν. Ενδεδειγμένα παραδείγματα χρήσης περιλαμβάνουν την συζήτηση στην τάξη ή μία γραπτή εργασία με αφορμή το παιχνίδι.

6.1 Εμπορικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια

Πολλοί διαχωρίζουν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια σε δύο κατηγορίες, αυτή των «σοβαρών» και αυτή των εμπορικών παιχνιδιών που σχεδιάζονται για ψυχαγωγικούς σκοπούς. Αυτοί που προβαίνουν σε τέτοιους διαχωρισμούς πολλές φορές θεωρούν την πρώτη κατηγορία ως ανώτερη. Αντιθέτως χρήσιμο είναι να θεωρήσουμε και τις δύο κατηγορίες ως πιθανώς ωφέλιμες στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης μια γλώσσας ανάλογα και με τους στόχους του εκπαιδευτικού.

Εμπορικά παιχνίδια

Είναι γεγονός ότι τα εμπορικά παιχνίδια μπορεί να ξεφεύγουν από τη χρήση του ιδιαίτερου λεξιλογίου ή γραμματικής δοσμένης στα στενά όρια ενός επιμέρους κεφαλαίου, συνήθως όμως προσφέρουν τα μέγιστα σε αυθεντικότητα, ευκολία στη χρήση και έκθεση στη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένες περιστάσεις από άτομα διαφορετικής κουλτούρας.

Πολλές φορές δε το παιχνίδι μπορεί να μην περιέχει γλωσσικά στοιχεία και ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει γλωσσικό περιεχόμενο δίνοντας τις οδηγίες. Ένα τέτοιο παράδειγμα επιτυχούς χρήσης εμπορικού παιχνιδιού αποτελούν τα παιχνίδια προσωμοίωσης κατά τα οποία ο μαθητής καλείται να δραπετεύσει από ένα περιβάλλον εξερευνώντας τις διάφορες δυνατότητες που του δίνονται. Το Samorost συγκαταλέγεται σε αυτού του είδους τα παιχνίδια. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει πληθώρα δραστηριοτήτων με σκοπό την ενδυνάμωση του μαθητή σε διάφορες ενότητες της γλώσσας:

- **reading:** Ο μαθητής καλείται να διαβάσει οδηγίες γραμμένες από τον εκπαιδευτικό ώστε να καταφέρει να ολοκληρώσει το κάθε επίπεδο.
- **Listening:** Προφορικές οδηγίες που δίνονται την ώρα που οι μαθητές χρησιμοποιούν το παιχνίδι.
- **writing/speaking:** Οι μαθητές γράφουν ή δίνουν προφορικά τα βήματα που ακολούθησαν για να ολοκληρώσουν ένα επίπεδο.

Εκπαιδευτικά παιχνίδια

Τα περιβάλλοντα σχεδιασμένα για εκπαιδευτικούς σκοπούς μπορούν να στοχεύουν σε συγκεκριμένα διδακτικά αποτελέσματα και συγκεκριμένες ομάδες ατόμων πράγμα που έχει στρατηγικά πλεονεκτήματα. Ωστόσο, πριν αποφασιστεί η χρήση ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού πρέπει να είναι κατανοητοί οι μηχανισμοί του και τα αποτελέσματα που αυτό μπορεί να έχει στην διαδικασία της μάθησης. Στην πραγματικότητα, ένα κακοσχεδιασμένο παιχνίδι μπορεί να φανεί ανόητο από τους μαθητές και να μην προσφέρει στη μάθηση. Για αυτό και η κριτική αξιολόγηση των παιχνιδιών είτε πρόκειται

για εμπορικά είτε εκπαιδευτικά παιχνίδια εκμάθησης ξένης γλώσσας είναι το ίδιο σημαντική.

Κατά τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη συγκεκριμένες σχεδιαστικές αρχές όταν δημιουργούν ένα δικό τους παιχνίδι ειδικού σκοπού. Οι στόχοι ενός παιχνιδιού οφείλουν να είναι φανεροί σε κάθε του στιγμιότυπο. Εάν ο μαθητής φτάσει σε ένα συγκεκριμένο σημείο θα πρέπει να έχει κατακτήσει συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Παραδείγματα τέτοιων παιχνιδιών αποτελούν προσωμοιώσεις κατά τις οποίες επιχειρείται η τριβή του μαθητή σε ειδικού σκοπού δραστηριότητες που μπορεί να αφορούν το λεξιλόγιο, τη γραμματική κτλ. Στον παρακάτω σύνδεσμο υπάρχει πληθώρα τέτοιων παιχνιδιών όπου μεταξύ άλλων ο μαθητής μπορεί να βρει ενδιαφέρουσα μία δραστηριότητα εντοπισμού ουσιαστικών σε ένα σύνολο διάσπαρτων λέξεων που δίνονται με ευχάριστο πολυμεσικό και γραφικό περιβάλλον. <http://www.sheppardsoftware.com/web_games_vocab.htm>

Στην σελίδα αυτή της Sheppard Software υπάρχουν ακόμα παιχνίδια που απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες και έχουν διαφορετικούς στόχους. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και όποιος άλλος χρειάζεται μία επανάληψη, μπορούν να παίξουν παιχνίδια γραμματικής και στίξης. Οι μαθητές της μέσης δευτεροβάθμιας μπορούν να μάθουν πιο προχωρημένο λεξιλόγιο μέσα από το παιχνίδι και να προετοιμαστούν για εξετάσεις SAT και GRE αλλά και να χρησιμοποιούν τις λέξεις αυτές για να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους. Τέλος, για ενήλικες υπάρχουν τα παιχνίδια με τα οποία μπορούν να διδαχθούν εξειδικευμένη ορολογία όπως πχ ανατομίας ή πληροφορικής επιστήμης.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν παιχνίδια που έχουν αναπτυχθεί από κοινότητες εκπαιδευτικών και έχουν διακριθεί για επιμέρους καινοτόμα χαρακτηριστικά.

6.1.1 Mingoville

Το Mingoville είναι μία διαδικτυακή πλατφόρμα εκμάθησης ξένης γλώσσας που απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 9-10 ετών. Το πρόγραμμα εισήχθη στη Δανία το 2006 ως ένα παιχνίδι εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Σήμερα, έχει μεταφραστεί σε 31 συνολικά γλώσσες και πωλείται στην παγκόσμια αγορά.

Το παιχνίδι συνολικά αποτελείται από 10 διδακτικές αποστολές που περιλαμβάνουν γλωσσικό περιεχόμενο σχετικά με την οικογένεια, τα χρώματα και τα ρούχα, τους αριθμούς και τα γράμματα, τη φύση και τις εποχές, το ανθρώπινο σώμα, τα φαγητά και τις αγορές, το χρόνο και τα ταξίδια, τα ζώα, το σπίτι και τα έπιπλα καθώς και τις αθλητικές δραστηριότητες. Οι απόστολές δεν σχετίζονται μόνο με τις θεματικές ενότητες αλλά εμπεριέχουν και επιμέρους δραστηριότητες με σκοπό την εμπλούτιση του λεξιλογίου, την ορθογραφία και την αναγνώριση λέξεων. Στις δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνονται επιμέρους παιχνίδια, ζωγραφική, караόκε με αγγλικούς στίχους αλλά και διαδραστικές δυνατότητες όπως για παράδειγμα την συνέντευξη το μαθητή από έναν χαρακτήρα του παιχνιδιού η οποία κατόπιν δημοσιεύεται σε μία

εικονική εφημερίδα και μπορούν να τη διαβάσουν οι γονείς και οι φίλοι.

Η λογική της σχεδίασης του παιχνιδιού έγκειται στην παρουσίαση ενός ήδη γνωστού κόσμου για το παιδί, αυτού που περιπλέκεται γύρω από την οικογένεια. Συγκεκριμένα, οι εμπλεκόμενοι χαρακτήρες στο παιχνίδι είναι κάτοικοι της Mingoville, μιας εικονικής πόλης που κατοικείται από φοινικόπτερα. Η γλώσσα επικοινωνίας όλων των χαρακτήρων είναι τα αγγλικά και ο χρήστης έχοντας την οικειότητα που διακρίνει τα μέλη μιας οικογένειας μπορεί να έχει αυτοπεποίθηση στην προσπάθειά του να αντιληφθεί και να επικοινωνήσει σε ένα ήδη γνωστό κόσμο χρησιμοποιώντας μια άγνωστη γλώσσα. Συνεπώς, η διαφορά του παιχνιδιού αυτού σε σχέση με άλλα έγκειται στο γεγονός ότι δεν πρόκειται για ένα μυθιστορηματικό κόσμο για το παιδί αλλά για μία προσωμοίωση με αποκλειστικό σκοπό την απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας για επικοινωνία. Τα φοινικόπτερα αποτελούν άλλωστε ένα γνωστό αντικείμενο συζήτησης στο σχολείο ενώ οι οικογενειακές συγγένειες είναι γνωστές από τη προσχολική κιόλας ηλικία.

6.1.2 Duolingo

Το Duolingo είναι πλατφόρμα ελεύθερης εκμάθησης γλωσσών και πληθοποριστικής μετάφρασης κειμένων από τους χρήστες του. Με άλλα λόγια η υπηρεσία είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε, καθώς οι χρήστες προσοδεύουν δια μέσου των μαθημάτων τους, ταυτόχρονα βοηθούν στη μετάφραση ιστοσελίδων και άλλων εγγράφων. Με σημείο αναφοράς το Μάιο του 2015, το Duolingo προσέφερε μαθήματα για πάνω από 40 γλώσσες, διαμέσω 23 γλωσσών. Είναι διαθέσιμη στο Διαδίκτυο, σε iOS και σε πλατφόρμες Android.

Το Duolingo ξεκίνησε ως ιδιωτική δοκιμαστική έκδοση το 2011 και συγκέντρωσε μια λίστα αναμονής μεγαλύτερη από 300.000 χρηστών. Πρωτοκυκλοφόρησε για το ευρύτερο κοινό το 2012 και ως τις αρχές του 2014 είχε φτάσει τους 25 εκατομμύρια χρήστες. Το 2013, η Apple επέλεξε το Duolingo ως την εφαρμογή της χρονιάς για το iPhone, δίνοντας για πρώτη φορά αυτή τη διάκριση σε μια εκπαιδευτική εφαρμογή.

Το Duolingo προσφέρει γραπτά μαθήματα και υπαγόρευση, αλλά επικεντρώνει λιγότερο στην προφορική εξάσκηση. Πρόκειται για ένα δέντρο δεξιοτήτων που έχει τη μορφή του παιχνιδιού όπου οι χρήστες μπορούν να κάνουν πρόοδο και μια ενότητα για λεξιλόγιο όπου μπορείς να εξασκηθείς στις λέξεις που ήδη έχεις μάθει.

Οι χρήστες κερδίζουν 'πόντους δεξιοτήτων' (κέρματα) καθώς μαθαίνουν μια γλώσσα, όπως όταν ολοκληρώνουν ένα μάθημα. Οι δεξιότητες θεωρείται ότι έχουν 'αποκτηθεί' όταν οι χρήστες ολοκληρώνουν όλα τα μαθήματα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Οι χρήστες ξεκινούν με τέσσερις 'ζωές' στην αρχή των μαθημάτων και τρεις σε μεταγενέστερα μαθήματα, με μια 'ζωή' να χάνεται για κάθε λάθος. Ο χρήστης πρέπει να επαναλάβει το μάθημα αν κάνει ένα λάθος αφού έχει χάσει όλες του τις 'ζωές'. Το μαθήματα μπορούν να διδάξουν μέχρι τις 2.000 λέξεις.

Το Duolingo κάνει χρήση μιας προσέγγισης βαρέως καθοδηγούμενης από δεδομένα ως προς την εκπαίδευση. Σε κάθε στάδιο της διαδικασίας, το σύστημα μετράει με ποιες από τις ερωτήσεις οι χρήστες παιδεύονται περισσότερο και τι λάθη έχουν ήδη κάνει. Στη συνέχεια συγκεντρώνει τα δεδομένα και μαθαίνει από τα παραδείγματα που βλέπει.

Η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης αυτής που βασίζεται στα δεδομένα έχει τύχει αξιολόγησης από μια εξωτερική μελέτη. Συνταχθείσα από καθηγητές στο City University της Νέας Υόρκης και το Πανεπιστήμιο της Νέας Καρολίνας, η μελέτη κατέδειξε ότι 34 ώρες στο παιχνίδι μπορούν να αποδώσουν ως προς την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής όσο και το αντίστοιχο μάθημα του πρώτου έτους σε ένα κολέγιο των ΗΠΑ, το οποίο διαρκεί 130 και πλέον ώρες. Η έρευνα ωστόσο δεν μέτρησε τις προφορικές ικανότητες των συμμετεχόντων.

6.1.3 Mentira

Το Mentira αποτελεί ένα τοπικό παιχνίδι εκμάθησης ισπανικών που σχεδιάστηκε από το πανεπιστήμιο του Wisconsin-Madison το 2009, για χρήση σε κινητά τηλέφωνα. Πρόκειται για μια προσωμοίωση της γειτονιάς Los Griegos σε μια εικονική πραγματικότητα όπου ο χρήστης καλείται να λύσει το μυστήριο μιας δολοφονίας. Τα στοιχεία παρουσιάζονται με μια μορφή διαδραστικής εξιστόρισης όπου πραγματικότητα και φαντασία συνδυάζονται για να δημιουργήσουν τις κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες διαδραστικής επικοινωνίας.

Το παιχνίδι περιέχει σχεδόν 70 σελίδες διαλόγων και πληροφοριακού κειμένου στα ισπανικά, περίπου 150 φωτογραφίες και 4 σύντομα βίντεο. Οι διάλογοι διαδραματίζονται μεταξύ εικονικών χαρακτήρων και μαθητή. Κάθε διάλογος τοποθετείται σε ένα συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και συνδέει πραγματικές τοποθεσίες με φανταστικά γεγονότα.

Κατά την εισαγωγή του στο πρόγραμμα σπουδών, το παιχνίδι αποτελεί εργαλείο που χρησιμοποιείται για τέσσερις εβδομάδες. Αρχικά παραχωρείται μια συσκευή σε κάθε μαθητή. Τις δυο πρώτες εβδομάδες ο μαθητής καλείται να παίξει τα πρώτα επίπεδα μόνος του, ώστε να εξοικιωθεί με το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει και τους μηχανισμούς του παιχνιδιού.

Κατά την τρίτη εβδομάδα οργανώνεται μια δράση στην πραγματική γειτονιά της πόλης όπου οι μαθητές μπορούν να παίξουν τα εναπομείναντα επίπεδα του παιχνιδιού. Σε αυτή τη δράση οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν τις οδηγίες που τους δίνονται από τους χαρακτήρες του παιχνιδιού και να επισκεφθούν τα υποδεικνυόμενα σημεία στην προσπάθειά τους να συλλέξουν στοιχεία. Όταν εντοπίζουν τα κατάλληλα σημεία περισσότερα στοιχεία γίνονται διαθέσιμα μέσω του παιχνιδιού. Κατά την τέταρτη εβδομάδα οι μαθητές συνεργάζονται με τις ομάδες στις οποίες ανήκουν εντός της σχολικής αίθουσας προκειμένου να επιχειρηματολογήσουν και να εξιχνιάσουν το μυστήριο.

6.2 Αξιολόγηση

Η εισαγωγή των ψηφιακών παιχνιδιών στην υποστήριξη της μάθησης είναι πλέον κοινός τόπος. Έχουμε ήδη μετακινηθεί από το ερώτημα αν θα πρέπει ή όχι να χρησιμοποιείται μία ποικιλία λογισμικών στα σχολεία και τα πανεπιστήμια για εκπαιδευτικούς λόγους και ασχολούμαστε με ερωτήματα όπως τι είδους λογισμικό είναι διαθέσιμο, πως μπορούμε να το κατηγοριοποιήσουμε, κατά πόσον ένα συγκεκριμένο λογισμικό μπορεί να ενταχθεί στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, ποιο λογισμικό είναι το ενδεδειγμένο για επί μέρους εκπαιδευτικούς στόχους, ποια τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα του. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι με άλλα λόγια πολλά, όλα όμως έχουν σχέση με την αξιολόγηση, την επιλογή και χρήση του λογισμικού που απαιτούν την απόκτηση γνώσεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών που θα τους βοηθήσουν να επιλέξουν τα κατάλληλα λογισμικά. Η αναγκαιότητα αυτή έχει στο παρελθόν επισημανθεί και σε σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ.

Για την ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα έχει αναπτυχθεί ολόκληρη βιβλιογραφία, η οποία συνεχώς εμπλουτίζεται. Επειδή δε ο αριθμός των πακέτων λογισμικού διαρκώς αυξάνεται και τα κριτήρια-όπως και το επίπεδο της ποιότητάς τους- εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία, η αξιολόγηση του λογισμικού έχει εξελιχθεί σε μια διόλου απλή διαδικασία.

6.2.1 Είδη αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Squires και Medougall, εξετάζοντας το ζήτημα της αξιολόγησης έχει διάφορες αποχρώσεις. Έτσι, κάνουν διάκριση ανάμεσα σε:

- αξιολόγηση που γίνεται από τον εκπαιδευτικό με στόχο την επιλογή του κατάλληλου προϊόντος
- επισκόπηση που γίνεται με την έρευνα αγοράς και που συνοδεύεται από ένα είδος συγκριτικής παρουσίασης των χαρακτηριστικών του υπάρχοντος λογισμικού
- εσωτερική αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου προϊόντος που γίνεται από τους ίδιους τους κατασκευαστές του ως αναπόσπαστο κομμάτι του επιστημονικού σχεδιασμού. Αυτή διακρίνεται σε δύο επιπλέον κατηγορίες:
 - η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται προληπτικά κατά τη διάρκεια κατασκευής του λογισμικού, ώστε αυτό να δοκιμαστεί στην πράξη και να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα
 - η αξιολόγηση παρακολούθησης γίνεται μετά την ολοκλήρωση του λογισμικού και κατά το στάδιο εφαρμογών του από τους χρήστες.

Η ανάγκη για την ύπαρξη ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού παιχνιδιού αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο, καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που αυτό παρουσιάζει διαφόρων ειδών ατέλειες, ή λάθη σε διάφορα επίπεδα παρά την ωραία του εμφάνιση και την καλή πρόθεση των κατασκευαστών.

Οι ατέλειες ωστόσο δεν έχουν σχέση μόνο με τα αμιγώς τεχνικά θέματα, αλλά και με κριτήρια παιδαγωγικά. Τα πρώτα παιχνίδια είχαν ατέλειες και στα δύο αυτά επίπεδα. Έχει παρατηρηθεί όμως ότι με την πάροδο του χρόνου το ποσοστό των αξιόλογων παιχνιδιών αυξάνει. Όπως αυξάνει η ποσότητα των λογισμικών, έτσι και η ποικιλία τόσο ως προς τους τρόπους μάθησης, όσο και ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις μέσα στην τάξη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να καταστούν ικανοί να επιλέξουν το κατάλληλο λογισμικό όπως συμβαίνει και με την επιλογή των κατάλληλων κάθε φορά βιβλίων, δραστηριοτήτων κτλ.

6.2.2 Κριτήρια επιλογής του κατάλληλου λογισμικού

Η εμφάνιση μεγάλου αριθμού διαθέσιμων ψηφιακών παιχνιδιών δημιούργησε την ανάγκη διαμόρφωσης ορισμένων κριτηρίων, με βάση τα οποία θα μπορούσαν τα λογισμικά αυτά να αξιολογηθούν, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν τα πιο κατάλληλα. Με το χρόνο διαμορφώθηκε ένας προβληματισμός και μία αρκετά εκτεταμένη βιβλιογραφία, από την οποία φαίνεται ότι τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται συνήθως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια εντάσσονται σε δύο ομάδες:

1. στην πρώτη ομάδα ανήκουν γενικά κριτήρια παιδαγωγικού περιεχομένου, όπως αυτά με τα οποία κρίνουν οι εκπαιδευτικοί κάθε μέσο και υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη για την επίτευξη των διδακτικών στόχων και έχουν σχέση με ερωτήματα όπως:
 - καλύπτεται η διδακτέα ύλη επαρκώς;
 - ο χρόνος που απαιτείται είναι διαθέσιμος;
 - ανταποκρίνεται το διδακτικό υλικό στο επίπεδο των μαθητών;
 - είναι οι δραστηριότητες ενδιαφέρουσες ή η παρουσίαση ελκυστική;
 - είναι προσεγμένο από παιδαγωγική άποψη, χωρίς ανεπιθύμητες παρενέργειες (π.χ. ενίσχυση προκαταλήψεων ή στερεοτύπων, φανατισμού και επιθετικότητας, κοινωνικά μη αποφεκτών συμπεριφορών);
 - προσφέρεται για συνεργατικές/σύνθετες δραστηριότητες;
 - τι είδους δεξιότητες, στάσεις και αξίες καλλιεργεί;
 - συνοδεύεται από επαρκείς οδηγίες και υλικό στήριξης του δασκάλου;
2. Η δεύτερη ομάδα κριτηρίων περιλαμβάνει τεχνολογικά θέματα, που έχουν σχέση περισσότερο με τον υπολογιστή και τη χρήση του ως εκπαιδευτικό εργαλείο και απαντά σε ερωτήματα όπως:

- έχουν αξιοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό οι αλληλεπιδραστικές δυνατότητες του υπολογιστή;
- αφήνει το λογισμικό περιθώρια για έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας από μέρους του μαθητή και του εκπαιδευτικού;
- είναι σε θέση το πρόγραμμα να χειριστεί σωστά τα δεδομένα που εισάγονται από τους μαθητές, ώστε να αποφεύγονται δυσάρεστα διαδικαστικά φαινόμενα από τεχνική άποψη;
- προσφέρονται τα χαρακτηριστικά του λογισμικού (όπως είναι τα γραφικά, ο ήχος, η κίνηση κτλ.) στη διαδικασία της μάθησης ή λειτουργούν απλά για εντυπωσιασμό;
- Η διόρθωση των λαθών γίνεται με προσεγμένο τρόπο ή βασίζεται σε παραδοσιακές νοοτροπίες;
- Η ενίσχυση των αντιδράσεων και της απόδοσης του μαθητή είναι αποτελεσματική και γίνεται με κατάλληλο τρόπο;
- είναι το πρόγραμμα φιλικό και εύκολο στη χρήση;
- αξίζει τις απαιτούμενες δαπάνες;
- κάνει χρήση το λογισμικό των νέων τεχνολογικών εξελίξεων;

Στην πραγματικότητα, τα ερωτήματα που θα μπορούσαν να τεθούν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λογισμικού δεν περιορίζονται μόνο στα ανωτέρω αλλά είναι ανεξάντλητα και η κατηγοριοποίησή τους μπορεί να γίνει με διαφορετικούς τρόπους.

Μια συνήθης πρακτική για να αξιολογηθούν ορισμένα χαρακτηριστικά, αλλά και η συνολική αξία ενός λογισμικού γενικότερα είναι η κατασκευή και διανομή ερωτηματολογίων με τη μορφή καταλόγων επιλογής. Πρόκειται για ένα κατάλογο σημαντικών στοιχείων ή δηλώσεων για το περιεχόμενο των οποίων καλείται ο αξιολογητής να απαντήσει αν συμφωνεί, διαφωνεί ή δεν γνωρίζει σημειώνοντας δίπλα σε κάθε δήλωση ποια από τις απαντήσεις επιλέγει. Πολλές φορές μπορεί να επιλεγεί και ο βαθμός στον οποίο συμφωνεί σε μια δοσμένη κλίμακα αξιολόγησης.

Αν και ευρέως χρησιμοποιούμενα, τα εργαλεία αυτά έχουν σημαντικά μειονεκτήματα, καθώς συνήθως μπορούν να εντοπίσουν επιφανειακά ή δευτερεύουσας σημασίας χαρακτηριστικά ή εκείνα που μπορούν να τυποποιηθούν και να μετρηθούν, αλλά αποτυγχάνουν να αγγίξουν την ουσία. Αυτό συμβαίνει διότι όσο ειδικοί και αν είναι οι αξιολογητές ενός εκπαιδευτικού λογισμικού, είναι δύσκολο να διαμορφώσουν αντικειμενική γνώμη αν δεν έχουν πληροφορίες ή εμπειρία από τους τρόπους με τους οποίους το λογισμικό αυτό εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έχουν εκφραστεί πολλές επιφυλάξεις και αρνητικές κριτικές μελετητών σχετικά με την καταλληλότητα των καταλόγων επιλογής. Για ένα σύνθετο έργο, όπως είναι το εκπαιδευτικό λογισμικό, το να σχεδιάσει κανείς ένα κατάλογο με κριτήρια και

ερωτήσεις που βαθμολογούνται με τον ίδιο τρόπο από αυτούς που απαντούν και έχουν το ίδιο βάρος στη γενική βαθμολογία, είναι ένα μειονέκτημα. Για παράδειγμα, το χρώμα και τα γραφικά δεν έχει τόση σημασία όσο άλλα χαρακτηριστικά παιδαγωγικού χαρακτήρα. Επιπλέον, πολλά εκπαιδευτικά ζητήματα δε μπορούν να απαντηθούν με ένα ναι ή ένα όχι.

Έχει βρεθεί, ότι αδόμετες επισκοπήσεις, εκθέσεις και γνώμες μαθητών και εκπαιδευτικών, που δεν πληρούν τις προδιαγραφές ενός δομημένου και επίσημου καταλόγου επιλογών μπορεί να αποδειχθούν περισσότερο διαφωτιστικές για την εκπαιδευτική αξία ενός λογισμικού. Για αυτό και η καταγραφή αυθόρμητων αντιδράσεων του χρήστη μέσα από μια αξιολόγηση των ποιοτικών και όχι των ποσοτικών χαρακτηριστικών του λογισμικού θεωρείται από πολλούς η σωστή μέθοδος αξιολόγησης.

Μία μέθοδος στατιστικής έρευνας κατά την οποία επιχειρείται η προσέγγιση καλά πληροφορημένων ατόμων για ένα συγκεκριμένο θέμα ονομάζεται αλυσιδωτή δειγματοληψία (snowball/chain sampling). Ο ερευνητής ακολουθεί μία αλυσίδα επαφών προκειμένου να εντοπίσει άτομα των οποίων η γνώμη κρίνεται βαρύνουσα. Πολλές φορές μάλιστα, η γνώμη ορισμένων από τους ερωτώμενους αναφέρεται συχνότερα στα αποτελέσματα μίας τέτοιας έρευνας.

7

SiLang

Το SiLang είναι ένα εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι ρόλων διαθέσιμο για υπολογιστές, αλλά και συσκευές android. Το παιχνίδι ήταν αποτέλεσμα της συνεργασίας στο ομώνυμο πρότζεκτ ενός συνόλου ευρωπαϊκών φορέων. Οι κύριοι εμπλεκόμενοι φορείς ήταν το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Κέντρο Έρευνας, Τεχνολογίας και Ανάπτυξης Θεσσαλίας (Κ.Ε.ΤΕ.Α.Θ.), το HiST Contract Research, το Università degli Studi “Guglielmo Marconi”, το Tallinn University και το European Welding Federation.

7.1 Η κοινότητα

Η κοινότητα έχει ως αυτοσκοπό τη δημιουργία εκπαιδευτικών παιχνιδιών που στόχο έχουν την ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας σε όλες τις κοινές γλώσσες επικοινωνίας. Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης που ζούμε τα επαγγελματικά ταξίδια είναι συχνά και η de facto κοινή γλώσσα επικοινωνίας (vehicular languages) συνήθως είναι τα αγγλικά. Άλλες κοινές γλώσσες επικοινωνίας αποτελούν τα γαλλικά, τα γερμανικά, τα ισπανικά κλπ. Τα αναλυτικά προγράμματα εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας στοχεύουν στην διδασκαλία της γλώσσας ώστε να επέλθει γλωσσική επάρκεια και να χρησιμοποιηθεί κατά τον ίδιο τρόπο που οι φυσικοί ομιλητές τη χρησιμοποιούν ως μητρική. Για παράδειγμα τα προγράμματα εκμάθησης αγγλικών στόχο έχουν να προετοιμάσουν το μαθητή για χρήση της γλώσσας εντός της Αγγλίας ή των Ηνωμένων Πολιτειών.

Ωστόσο, σε προγράμματα που αποσκοπούν στην ταχύρυθμη εκμάθηση μιας γλώσσας δε λαμβάνεται υπόψη ότι η γλωσσική επάρκεια είναι πολλές φορές ανέφικτη, καθώς η μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από την μητρική γλώσσα του διδασκόμενου (interlanguage/διαγλώσσα). Σε αυτές τις περιπτώσεις το αποτέλεσμα της χρήσης μια κοινής γλώσσας επικοινωνίας από άτομα διαφορετικής κουλτούρας είναι συχνά να ανακύπτουν δυσκολίες στην επικοινωνία.

Ακόμη, η χρήση μιας *lingua franca* διαφέρει όχι μόνο ανάλογα με το πολιτιστικό, αλλά και με το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο το άτομο ενδεχομένως να εκτεθεί στο μέλλον. Με άλλα λόγια, διαφορετικά γλωσσικά πρότυπα ακολουθούνται από άτομα διαφορετικής καταγωγής ή εργασιακού τομέα.

Τελευταία, οι προσεγγίσεις στη μάθηση ξένων γλωσσών εξελίσσονται και έχουν πάψει να θέτουν μη ρεαλιστικούς στόχους όπως αυτός ότι όλοι μπορούν να έχουν την ίδια προφορά και γλωσσική επάρκεια. Άλλωστε, η ίδια η γλώσσα είναι απόδειξη πολιτιστικής ταυτότητας και πλουραλισμού στο πλούσιο ευρωπαϊκό πολιτιστικό περιβάλλον. Η επικοινωνία με τη χρήση κοινών γλωσσών που όμως φέρουν μία εξατομικευμένη έκφραση για τον καθένα μπορεί να διευκολυνθεί με την απόκτηση εμπειρίας μέσω της έκθεσης σε πολυπολιτιστικά περιβάλλοντα. Η κατανόηση αυτών των εκφραστικών διαφορών μέσα από την έκθεση στη ίδια την κουλτούρα ενός λαού μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία και στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των συνομιλητών. Έτσι, μπορούν να αποφευχθούν παγίδες όπως η ακούσια προσβολή ενός πιθανού συνεργάτη λόγω της πολιτιστικής σύγκρουσης.

Το προϊόν της κοινότητας λοιπόν είναι ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι που προσομοιώνει καταστάσεις χρήσης της αγγλικής γλώσσας σε ένα εικονικό πολυπολιτιστικό εργασιακό κόσμο με στόχο την απόκτηση επαρκούς επικοινωνιακής εμπειρίας.

7.2 Η πλοκή του παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελείται από 7 διαφορεικές ενότητες μέσα από τις οποίες ο χρήστης ταξιδεύει εικονικά σε μια ευρωπαϊκή χώρα για τις ανάγκες της εργασίας του. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι προσφέρει ένα αρχικό μενού επιλογής χώρας προέλευσης και προορισμού, όπου ανάλογα με τις εκάστοτε επιλογές, η ομιλία και η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων όπως αυτή διαμορφώνεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο εντός μίας χώρας διαφέρουν.

1. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται διαδικασίες που έχουν σχέση με την έρευνα εργασίας. Συγκεκριμένα, ο χρήστης καλείται να βρει μία αγγελία και να κάνει αίτηση ανάλογα με τα προσόντα του. Κατόπιν, καλείται να παρευρεθεί σε μία συνέντευξη και προκειμένου να εντοπίσει το χώρο διεξαγωγής της καλείται να αντιληφθεί τις οδηγίες που του δίνονται από διάφορους χαρακτήρες του παιχνιδιού. Στο τέλος της συνέντευξης ο χρήστης έχει ως σκοπό την πρόσληψή του.
2. Στη δεύτερη ενότητα ο χρήστης- ως εργαζόμενος σε μία εταιρία πλέον- καλείται να συνομιλήσει με ορισμένους από τους συναδέλφους του προκειμένου να κατατοπιστεί στα γραφεία και να βρει το δικό του γραφείο προκειμένου να αρχίσει την εργασία του.

3. Στην τρίτη ενότητα η πρώτη συνάντηση με την προϊσταμένη επιφυλάσσει στο χρήστη την ανακοίνωση ότι πρόκειται να του ανατεθεί μία εργασία που υπαγορεύει τη συμμετοχή του σε μία διεθνή συνάντηση στο εξωτερικό. Για το σκοπό αυτό, ο χρήστης οφείλει να επικοινωνήσει με έναν εργαζόμενο της εταιρίας προκειμένου να διευθετήσει τις διαδικασίες του ταξιδιού του.
4. Στην τέταρτη ενότητα ο χρήστης ξεκινάει το παιχνίδι βρισκόμενος στο αεροδρόμιο της πόλης προορισμού ώστε να παραβρεθεί στη συνάντηση. Πρώτα πρέπει να βρει το ξενοδοχείο διαμονής και διεξαγωγής της συνάντησης. Για το σκοπό αυτό επιβιβάζεται σε ένα ταξί.
5. Στην πέμπτη ενότητα ο χρήστης βρίσκεται στο ξενοδοχείο και αφού λάβει τις απαραίτητες οδηγίες από την υπάλληλο στην υποδοχή οδηγείται στην αίθουσα της συνάντησης. Εκεί, αφού ο κάθε εμπλεκόμενος χαρακτήρας μιλήσει, ο χρήστης καλείται να προσδιορίσει την καταγωγή τους με βάση την προφορά τους. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες συζητούν τις τεχνικές λεπτομέρειες του πρότζεκτ που τους έχει ανατεθεί. Όταν η συζήτηση σε τεχνικά θέματα ολοκληρώνεται, οι συμμετέχοντες κλείνουν ραντεβού ώστε να συναντηθούν αργότερα και να κατευθυνθούν όλοι μαζί σε ένα εστιατόριο. Οι οδηγίες που δίνονται πρέπει να συγκρατηθούν από το χρήστη ώστε στη συνέχεια να μπορέσει να παρεβρεθεί στο δείπνο.
6. Η έκτη ενότητα διαδραματίζεται σε ένα εστιατόριο, όπου οι χαρακτήρες του παιχνιδιού επιλέγουν τα φαγητά της προτίμησής τους επηρεασμένοι από την κουλτούρα της χώρας καταγωγής τους. Ο χρήστης πρέπει να απομνημονεύσει τις παραγγελίες του καθενός και καλείται να μάθει τα παραδοσιακά πιάτα της κάθε χώρας. Κατόπιν, μία συζήτηση για τα έθιμα, τη διατροφή, τους οικογενειακούς δεσμούς και την κουλτούρα της κάθε χώρας γενικότερα ξεκινά.
7. Στην έβδομη και τελευταία ενότητα το παιχνίδι επιστρέφει στην χώρα προέλευσης του χρήστη και εξελίσσεται μία συνάντηση στο γραφείο της προϊσταμένης. Η τελευταία ζητά πληροφορίες σχετικά με τη διεξαγωγή της συνάντησης, οπότε ο χρήστης καλείται να γράψει μία αναφορά με τις σημαντικότερες σχετικές πληροφορίες.

Σε όλα τα κεφάλαια οι χαρακτήρες προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και εργασιακούς τομείς, ενώ η επικοινωνία του χρήστη, με προφορικές ή γραπτές γλωσσικές μορφές, επιτυγχάνεται μέσω απαντήσεων πολλαπλής επιλογής.

7.3 Αξιολόγηση στη Σουηδία.

Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί κατά κύριο λόγο στην Ελλάδα, προσπάθειες ωστόσο έγιναν και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Μία από αυτές τις χώρες ήταν και η Σουηδία ώστε να εμπλουτιστούν οι υπάρχουσες αξιολογήσεις με δείγματα απόψεων από άτομα με διαφορετικές κουλτούρες. Η ιδιαιτερότητα της Σουηδίας που την ξεχωρίζει σε σχέση με άλλες χώρες είναι ότι έχει υιοθετήσει ένα διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση. Το γεγονός ότι τα μεταπτυχιακά προγράμματα τεχνολογικού προσανατολισμού διδάσκονται εξ ολοκλήρου στα αγγλικά, έχει προσελκύσει σπουδαστές από όλο τον κόσμο σε μία χώρα όπου η επίσημη εθνική γλώσσα είναι τα σουηδικά.

Ο κάθε φοιτητής φέρει την πολιτιστική του κληρονομιά η οποία σαφώς έχει αντίκτυπο στους εκφραστικούς του τρόπους. Οι τελευταίοι επηρεάζονται κατά κύριο λόγο από τη δομή, τις λέξεις και την προφορά της μητρικής του γλώσσας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον όπου το άτομο έχει ήδη βιώματα όπως αυτά που το παιχνίδι επιχειρεί να προσομοιώσει, η γνώμη του καθενός αποκτά βαρύνουσα σημασία καθώς οι ερωτώμενοι έχουν την απαραίτητη εμπειρία να αξιολογήσουν τα εκπαιδευτικά οφέλη του λογισμικού.

Επικεντρώνοντας στα ποιοτικά χαρακτηριστικά (qualitative approach) επιχειρούμε μία αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων και του αντικτύπου του SiLang. Στην έρευνα συμμετείχαν φοιτητές του Chalmers University of Technology, καθώς και ορισμένοι καθηγητές αγγλικών. Με τη μέθοδο της αλυσιδωτής δειγματοληψίας, συγκεντρώθηκε ένα δείγμα απόψεων εκφρασμένων τόσο από Σουηδούς όσο και από Νορβηγούς.

7.3.1 Οι συμμετέχοντες

Η παρουσίαση του λογισμικού έγινε σε συνεδρίες, όπου συμμετείχαν από ένα έως τρία άτομα. Σε κάθε συνεδρία αρχικά έγινε μία παρουσίαση των στόχων της κοινότητας και του παιχνιδιού ως προσομοίωση της πραγματικής ζωής, όπου τα αγγλικά δεν αποτελούν απλώς γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ φυσικών ομιλητών, αλλά μία κοινή γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής κουλτούρας σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να εξοικιωθούν με το λογισμικό, παίζοντας δύο με τρία κεφάλαια κάθε φορά. Κατόπιν μία συζήτηση επί του θέματος έλαβε χώρα. Οι συμμετέχοντες ήταν άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου, ηλικίας 23-45 και όλοι ανεξαιρέτως κράτησαν μια θετική στάση απέναντι στο λογισμικό. Πιο συγκεκριμένα, όλοι συμφώνησαν ότι το λογισμικό αποτελεί ένα καλό παράδειγμα διαδραστικής μάθησης, όπου το παιχνίδι εμπλέκει το μαθητή σε μια σειρά ερωταπαντήσεων και ανάδρασης καθ'όλη την εξέλιξη της πλοκής. Όταν ενημερώθηκαν ότι η πλοκή μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τις επιλογές του χρήστη, πολλοί έδειξαν το ενδιαφέρον να δοκιμάσουν τα ίδια κεφάλαια ώστε να δουν τα διαφορετικά σενάρια που διαδραματίζονται. Αυτό απο-

τέλεσε και ένα δείκτη ότι το παιχνίδι καταφέρνει να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των χρηστών.

Κάποιοι επεσήμαναν ότι πρόκειται για τη μεταφορά ενός παιχνιδιού ρόλων, όπως αυτό εφαρμόζεται εντός της τάξης, σε μια ψηφιακή δυναμική πραγματικότητα. Όπως είναι γνωστό, τα παιχνίδια ρόλων είναι ευρέως αποδεκτά μεταξύ της κοινότητας των εκπαιδευτικών ως μία αξιολογούμενη πρακτική στην τάξη που κεντρίζει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε μία περίπτωση, η ομάδα των συμμετεχόντων κατέληξε ότι το παιχνίδι είναι εποικοδομητικό ως μια προσωμοίωση καταστάσεων όπου ο χρήστης καλείται να επικοινωνήσει στα αγγλικά με άτομα διαφορετικής προέλευσης και κουλτούρας. Ένας από την ομάδα αυτή μάλιστα ισχυρίστηκε ότι η χρήση τέτοιων παιχνιδιών κατά την μάθηση μπορεί να προστατεύσει το σπουδαστή από καταστάσεις που νιώθει εκτεθειμένος στην κρίση των συμμαθητών και του καθηγητή του.

Μια άλλη άποψη που πολλοί υποστήριξαν είναι ότι το παιχνίδι δεν επικεντρώνεται στην αποστήθιση γραμματικών κανόνων και γλωσσικών εκφράσεων, αλλά στο περιεχόμενο το ίδιο. Κάποιοι πρόσεξαν λάθη στις εκφράσεις των χαρακτήρων και υποστήριξαν ότι τους βρήκαν συμπαθείς καθώς καλλιεργείται η εντύπωση ότι προσπαθούν να επικοινωνήσουν στα αγγλικά με μόνο σκοπό να βοηθήσουν το χρήστη να επιτύχει τον σκοπό του στο παιχνίδι. Μία συνήθης άποψη υποστήριξε ακόμη ότι το παιχνίδι ελέγχει εάν ο χρήστης μπορεί να συγκρατήσει πληροφορίες που θα μπορούσαν να είναι πολύτιμες και στην πραγματική ζωή. Δύο εύγλωττα διατυπωμένα σχόλια ακολουθούν αυτούσια:

- "What I see here is more than a language learning game; I see that thinking is required before taking an action or replying to a question."
- "It's fun and engaging; it personalizes the communication making you think in order to give a good impression to the interlocutor by selecting the appropriate language for each occasion. It is not just an exercise, but the language itself serves as a tool in order to achieve something."

Τέλος, ορισμένοι υποστήριξαν ότι το λογισμικό θα μπορούσε να προσφέρει πείρα σε επαγγελματίες με την εξάσκηση στην επίλυση προβλημάτων. Μία τέτοια άποψη τέθηκε όταν ένας χρήστης ισχυρίστηκε ότι οι επαγγελματίες θα μπορούσαν να σχεδιάσουν καλύτερα τα ταξίδια τους προβλέποντας τα πιθανά εμπόδια που ενδεχομένως να παρουσιαστούν.

7.3.2 Γλωσσικό επίπεδο

Μεταξύ άλλων, δημοφιλής άποψη αποδείχθηκε ότι το λογισμικό θα μπορούσε να είναι επιμορφωτικό από γλωσσικής άποψης για άτομα που δεν έχουν αναπτυγμένη γλωσσική επάρκεια. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, το λογισμικό αποτελεί μία εναλλακτική

πρόταση ώστε να εξοικιωθεί κανείς με απλές γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούνται από μη φυσικούς ομιλητές που ασχολούνται με μια ευρεία ποικιλία επαγγελμάτων.

Μία άλλη κοινά αποδεκτή άποψη υποστήριξε ότι οι γλωσσικές δομές θα φαινόταν ίσως κουραστικές για τον ικανό ομιλητή. Κάποιοι θεώρησαν ότι το παιχνίδι λόγω της απλότητας στη γλώσσα, θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο σε νεαρές κυρίως ηλικίες. Άλλοι υιοθέτησαν την άποψη ότι η χρήση του παιχνιδιού αποτελεί μία καλή προετοιμασία για τουρίστες και ανθρώπους που αναζητούν εργασία εκτός των ορίων της χώρας τους. Ακόμη, ισχυρίστηκαν ότι αποτελεί μία προσωπική δοκιμή στο εάν κάποιος είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που μπορεί να παρουσιάσουν σε ένα διασυνοριακό ταξίδι. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, όλες οι γνώμες περιστράφηκαν γύρω από την απόκτηση εμπειρίας σε καταστάσεις η οποία μπορεί να φανεί χρήσιμη σε ταξιδιώτες.

Σε μία συνεδρία, οι χρήστες επέλεξαν να μεταβούν εικονικά στην Ελλάδα. Βρήκαν χαριτωμένη την προφορά των χαρακτήρων του παιχνιδιού. Στη συνέχεια, ισχυρίστηκαν ότι το λογισμικό θα μπορούσε να εξοικιώσει τους χρήστες στις γλωσσικές εκφράσεις των Ελλήνων πριν πραγματικά επιχειρήσουν ένα ταξίδι στη χώρα. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ακόμα και ο ικανός ομιλητής μπορεί να ωφεληθεί από την εξοικίωσή του με τον τρόπο που άλλοι λαοί χειρίζονται τη γλώσσα.

Ο Anthony Norman, ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός που διδάσκει την Αγγλική σε φοιτητές του πανεπιστημίου ισχυρίστηκε ότι οι μαθητές του έχουν ήδη γλωσσική επάρκεια και θεώρησε δύσκολη την εισαγωγή του παιχνιδιού στα πλαίσια του μαθήματός του, καθώς θα έβρισκαν το περιεχόμενο κάπως απλοϊκό. Υποστήριξε ακόμη ότι το γλωσσικό υλικό αποκλείει τους εντελώς αρχάριους μαθητές αγγλικών. Αναγνώρισε ωστόσο τα οφέλη που θα μπορούσε να έχει σε νεαρούς μαθητές με βασικές ικανότητες επικοινωνίας.

7.3.3 Πεδία χρήσης του παιχνιδιού

Εκτός από την προφανή χρήση του παιχνιδιού στα πλαίσια ενός μαθήματος αγγλικών, πολλοί πρότειναν την πρακτική εφαρμογή του από γραφεία εύρεσης εργασίας ώστε να εκπαιδεύσουν τους υποψήφιους επαγγελματίες. Στη Σουηδία άλλωστε οι άνεργοι μπορούν να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά σεμινάρια ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Η χρήση του λογισμικού στα μαθήματα αυτά θα μπορούσε να δώσει μία άλλη οπτική στη διαδικασία της δια βίου μάθησης. Είναι γεγονός ότι το εργατικό δυναμικό της χώρας απαρτίζεται από διάφορες εθνικότητες και πολλές φορές χρησιμοποιείται η αγγλική γλώσσα. Τέτοιες περιπτώσεις αποτελούν τα επαγγέλματα των μηχανικών, αλλά και των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που συχνά καλούνται να επιμεληθούν την ομαλή προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα ως μοχλό επικοινωνίας με γονείς και μαθητές.

7.3.4 Εφαρμογή στην πράξη

Μία συλλογικά εκφρασμένη γνώμη ήταν ότι το παιχνίδι επεκτείνει τις γνωστικές δυνατότητες των χρηστών ως μία υποσυνείδητη εξάσκηση. Καθώς παίζει κανείς το παιχνίδι, εξελίσσονται κάποιες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι ικανότητες ενός ατόμου μπορεί να αναπτυχθούν χωρίς καν το ίδιο το άτομο να το αντιληφθεί. Θεωρήθηκε ότι τα γραπτά κείμενα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αποτελούν προσεγμένα πρότυπα γραπτού λόγου που μπορεί να φανούν χρήσιμα για το χρήστη στην αγορά εύρεσης εργασίας. Τα γραπτά αυτά κείμενα δεν είναι απλά λέξεις που εξοικιώνουν με τη χρήση της γλώσσας, αλλά γράμματα ειδικού σκοπού με χρήσιμο περιεχόμενο που δίδονται μέσα από προσομοιώσεις μιας δυναμικής πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τις περισσότερες γνώμες, το παιχνίδι κρίθηκε επαρκές από την άποψη των ασκήσεων που εμπεριέχει. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τόσο γραπτό υλικό όσο και προφορικούς διαλόγους μέσω μια διαδραστικής παρουσίασης. Οι διαφορετικοί χαρακτήρες που φέρουν το δικό τους μοναδικό τρόπο έκφρασης κάθε φορά και οι διαφορετικές φωνές προσθέτουν σε πλουραλισμό και ποικιλία κάνοντας το παιχνίδι πιο ενδιαφέρον και ταυτόχρονα ακονίζοντας τις ικανότητες κατανόησης του προφορικού λόγου. Οι διάλογοι κρίθηκαν αρκετά φυσικοί και πιθανοί να συμβούν στον πραγματικό κόσμο.

Επιπλέον, η διεπαφή μέσω έτοιμων εναλλακτικών φράσεων θεωρήθηκε χαρακτηριστικό που διευκολύνει το χειρισμό. Σύμφωνα με την ίδια άποψη, ενδεχόμενες απαιτήσεις σχηματισμού προτάσεων από το χρήστη, θα κατέστρεφαν το ευχάριστο περιβάλλον που τώρα έχει.

Κάποιοι χρήστες πειραματίστηκαν με την απενεργοποίηση της γραπτής εμφάνισης των διαλόγων. Ισχυρίστηκαν ότι με τον τρόπο αυτό ο χρήστης ενδυναμώνει τις ικανότητές του στο listening. Ακόμη, οι συγκράτηση πληροφοριών έγινε δυσκολότερη. Κατά μια έννοια, συνομολόγησαν ότι η επιλογή αυτή αποτελεί μία ελευθερία επιλογής βαθμού δυσκολίας του παιχνιδιού. Ένας εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε, ωστόσο, ότι θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερες επιλογές για το βαθμό δυσκολίας. Όπως επεσήμανε, στην πραγματικότητα μπορεί κανείς να ζητήσει από το συνομιλητή του να μιλήσει πιο αργά αλλά η δυνατότητα αυτή απουσιάζει από το λογισμικό.

7.3.5 Οργανωτική επάρκεια

Πολλοί αναγνώρισαν ότι το παιχνίδι είναι καλά χωρισμένο σε ενότητες. Συγκεκριμένα, κάθε κεφάλαιο θεωρήθηκε ότι έχει διαφορετικό εκπαιδευτικό στόχο και διαφορετική πλοκή. Σε κάθε κεφάλαιο ο χρήστης επικοινωνεί με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικές επαγγελματικές κατηγορίες και με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο. Ωστόσο, η απουσία της κατάλληλης ένδειξης στην ατζέντα του παιχνιδιού θεωρήθηκε αδικαιολόγητη παράλειψη.

7.4 Προτάσεις για μελλοντική ανάπτυξη

Αρκετοί συμμετέχοντες έδειξαν ενθουσιασμό όταν διαπίστωσαν ότι μπορούσαν να εργαστούν στο αντικείμενο σπουδών τους. Στα πλαίσια αυτά προτάθηκε ότι μελλοντικά θα έπρεπε να υπάρχουν εναλλακτικά σενάρια για περισσότερα επαγγέλματα ώστε το παιχνίδι να γίνει ελκυστικό για περισσότερους με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο.

Σε κάποιες συνεδρίες οι χρήστες αντιμετώπισαν δυσκολία στο να αντιληφθούν την τοποθεσία που διαδραματίζεται η αρχική σκηνή και το στόχο που πρέπει να θέσουν ώστε να προχωρήσει η πλοκή. Σημειώθηκε ότι μερικές παραπάνω πληροφορίες θα έπρεπε να δίνονται αρχικά ώστε να ενισχύσουν την κατανόηση της ροής του παιχνιδιού.

8

Επίλογος

Στο κεφάλαιο 1 παρουσιάσαμε τις διάφορες μεθόδους, τεχνικές και προσεγγίσεις στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης μίας δεύτερης γλώσσας, όπως αυτές εξελίχθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Στο κεφάλαιο 2 ασχοληθήκαμε με τις αρχές που πρέπει να διέπουν μία διαδραστική διαδικασία μάθησης προκειμένου να θεωρηθεί επιτυχής. Στο κεφάλαιο 3 τονίσαμε τη σημασία που μπορεί να έχει η αξιοποίηση των διαφορετικών τρόπων μάθησης που ο κάθε μαθητής μπορεί να έχει. Στο κεφάλαιο 4 αναφερθήκαμε στα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του υπολογιστή. Στο κεφάλαιο 5 παρουσιάσαμε τις ευεργετικές ιδιότητες των ψηφιακών παιχνιδιών ως ένα τρόπο αξιοποίησης της τεχνολογίας συμβατό και με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Στο κεφάλαιο 6 απαριθμήσαμε ορισμένα εκπαιδευτικά παιχνίδια που στοχεύουν στην υποβοήθηση της μάθησης και διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Κατόπιν παρουσιάσαμε τα χαρακτηριστικά εκείνα που κάνουν το πραγματικά χρήσιμο παιχνίδι να ξεχωρίσει σε μια πληθώρα διαθέσιμων παιχνιδιών και δώσαμε το υπόβαθρο για την αξιολόγησή τους. Στο κεφάλαιο 7 ασχοληθήκαμε με την κοινότητα Silang, που λαμβάνει υπόψη τις διάφορες μορφές που μία γλώσσα μπορεί να φέρει σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Τέλος, παρουσιάσαμε το πρώτο παιχνίδι της κοινότητας αυτής που είναι πλέον διαθέσιμο και επιχειρήσαμε μία αξιολόγησή του σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στη Σουηδία.

Έπειτα από την ανάλυσή μας, ελπίζουμε ο αναγνώστης να έχει αντιληφθεί ότι η διαδικασία της διδασκαλίας μίας ξένης γλώσσας αποτελεί ένα σύνθετο πεδίο ενασχόλησης το οποίο, αν και έχει εξελιχθεί αρκετά με την πάροδο των χρόνων, δεν έχει ακόμα τελειοποιηθεί. Ωστόσο, η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας έδωσε μεγάλη ώθηση προς αυτή την κατεύθυνση. Διαρκώς παρουσιάζονται νέα εκπαιδευτικά παιχνίδια, πολλά από τα οποία αξιοποιούν μία ολιστική προσέγγιση και καλλιεργούν μεγάλες προσδοκίες για καλύτερα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- [1] H Douglas Brown. “Principles of language learning and teaching”. In: (1987).
- [2] H Douglas Brown. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.
- [3] Madeline E Ehrman and Betty Lou Leaver. “Development of a profile approach to learning style diagnosis”. In: *Unpublished manuscript* (2002).
- [4] Madeline E Ehrman, Betty Lou Leaver, and Rebecca L Oxford. “A brief overview of individual differences in second language learning”. In: *System* 31.3 (2003), pp. 313–330.
- [5] Madeline Ehrman and Betty Lou Leaver. “Cognitive styles in the service of language learning”. In: *System* 31.3 (2003), pp. 393–415.
- [6] Rebecca L Oxford. *Language learning strategies: An update*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics, 1994.
- [7] Joy M Reid. *Understanding learning styles in the second language classroom*. Prentice Hall Regents, 1998.
- [8] Αλέξανδρος Ράπτης και Α Ράπτη. ‘Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας’. Στο: Α ΕΒ, Αθήνα (2005).